



HAL
open science

Quête de certitude et construction de l'expérience parentale à l'arrivée du premier enfant

Sandrine Millones

► **To cite this version:**

Sandrine Millones. Quête de certitude et construction de l'expérience parentale à l'arrivée du premier enfant. Education. Université Paris-Est, 2023. Français. NNT : 2023PESC0018 . tel-04927014

HAL Id: tel-04927014

<https://theses.hal.science/tel-04927014v1>

Submitted on 3 Feb 2025

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

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



Thèse de doctorat d'Université Paris-Est

Ecole doctorale Culture et Société

Sciences de l'éducation et de la formation

QUÊTE DE CERTITUDE ET CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE
PARENTALE À L'ARRIVÉE DU PREMIER ENFANT

Présentée et soutenue publiquement le 4 Décembre 2023

par Sandrine BEAU MILLONES

dirigée par Joris Thievenaz

Laboratoire LIRTES

Jury :

Jérôme Guérin (Pr.), Université de Bretagne Occidentale (CREAD, EA 3875), Président

Thierry Piot (Pr.), Université de Caen Normandie (CIRNEF, EA 7454), Rapporteur

Patricia Champy-Remoussenard (Pr.), Université Lille 3 (PROFEOR-CIREL, EA 4354),
Rapporteuse

Cinira Magali Fortuna (Pr.), Université São Paulo, Examinatrice

Anne Demeester (Mcf.), Université Aix Marseille (ADEF, EA 4671), Examinatrice

Joris Thievenaz (Pr.), Université Paris-Est Créteil (Lirtes, EA 7313), Directeur de thèse

RÉSUMÉ

Cette recherche se donne pour objet l'intelligibilité des phénomènes à travers lesquels le parent construit son expérience dans les premiers mois suivant l'arrivée de son premier enfant. En mobilisant une méthodologie d'inspiration ethnographique, ce travail rend compte de situations inédites et incertaines rencontrées par les familles dans l'exercice de leur rôle parental, représentant des opportunités potentielles d'apprentissages et de transformation « *d'habitudes d'activité* », dans une dimension ordinaire et privée de l'existence. L'élaboration de 5 portraits de « *dynamique d'activité parentale* » et le repérage de principes communs donnent lieu à quatre propositions énoncées au prisme du cadre conceptuel de « *la Quête de certitude* » de John Dewey (1929) et concluent qu'au-delà de son aspect formatif, le processus de construction de l'expérience parentale peut s'envisager comme un mécanisme de transformation du parent dans, par et sur son environnement.

Mots clés : Activité, expérience parentale, enquête, habitudes d'activité, maïeutique

THE QUEST FOR CERTAINTY AND THE CONSTRUCTION OF PARENTAL EXPERIENCE UPON THE ARRIVAL OF THE FIRST CHILD

The aim of this research is to understand the phenomena through which parents construct their experience in the first few months following the arrival of their first child. Using an ethnographically-inspired methodology, this work reports on new and uncertain situations encountered by families in the exercise of their parental role, representing potential opportunities for learning and for transforming « *activity habits* », in an ordinary and private dimension of existence. The development of 5 portraits of « *parental activity dynamics* » and the identification of common principles lead the reasoning towards four propositions set out through the prism of the conceptual framework of John Dewey's « *Quest for Certainty* » (1929). One of these propositions is that, beyond its formative aspect, the process of constructing the parental experience studied in this way can be seen as a mechanism for transforming the parent in, through and in relation to his or her environment.

Keywords : Activity, parental experience, inquiry, activity habits, midwifery

REMERCIEMENTS

Cette thèse s'est construite dans une période tumultueuse et transitoire de ma vie durant laquelle elle aura été tantôt objet-bouée, tantôt objet-boulet, toujours compagne de chemin. Ma persistance sur ce chemin doctoral s'est accomplie grâce à l'aide, au soutien et à l'accompagnement fondamental de :

Madame Brigitte Albero qui m'a enrichie de conseils, porteurs de mille espoirs ;

Monsieur Joris Thievenaz, qui a pris le risque de me guider en zone d'incertitude, puisse ce travail être à la hauteur de son engagement ;

Les membres du jury qui m'honorent de leur présence : Pr. Jérôme Guérin en sa qualité de président de jury ; Pr. Thierry Piot et Pr. Patricia Champy-Remoussenard en tant que rapporteur.euse ; Pra. Cinira Fortuna et Mme Anne Demeester comme consœurs et examinatrices ; ainsi que toutes les rencontres au sein de la communauté académique ;

Les familles qui m'honorent de leur confiance, celles d'*ici* ainsi que toutes les autres qui continuent à m'ouvrir leur porte ; **mes codoctorantes** (Anne-Chrystèle, Nawel, Marie-Paule, Janaina et les vétérantes - Marion et Caroline) ; **la team relecture** (Maman, Anne-Laure, Nathalie et Alice) ; mes multiples collègues et mes précieux.ses ami.e.s ;

Ma famille : el apoyo de **mis hermanos** Ixt, Marco, Nate, Mateo y Mario ; los rezos de **mi suegra** Renata ; **mon frère** Michaël et sa force tranquille ; **mon père** Jean-Jacques et son soutien à toute épreuve ; **ma maman**, Véronique et son amour inconditionnel ;

Emma et son incroyable pertinence ;

Salomé et son incroyable cœur ;

Alix et son incroyable fougue ;

Y Rubén, que baila conmigo en las llamas, la tormenta, bajo el agua y en el huracán.

ÉPIGRAPHE ET DÉDICACE

LUCIDEZ Y PRESENCIA DE ÁNIMO

Palabras textuales : Quien haya estudiado

A fondo el mundo actual

No puede dejar de hacerse comunista

Quien haya estudiado a fondo el partido comunista

No puede dejar de hacerse anarquista

Believe me

No ser idealista a los 20

Es no tener corazón

Seguir siéndolo a los cuarenta

Es no tener cabeza

Dice

Eli Eli Lama Sabachthani

Debe decir

Con humor y paciencia

Cambiaremos el curso de la historia

Nicanor Parra

A celle que j'étais,
Et à celle que je deviens.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE	11

PARTIE 1 : Contextualisation et construction de l'objet de recherche	14

Chapitre 1. La parentalité en France, d'hier à aujourd'hui : contexte historique, cadre législatif et objet de recherche	15
<i>1.1. La parentalité, une notion qui évolue en lien avec le statut des enfants et la transformation du « faire famille »</i>	18
1.1.1. La genèse du terme dans le domaine de la psychopathologie	18
1.1.2. D'un schéma unique aux « mille façons de faire famille »	22
1.1.3. L'évolution du statut des enfants dans la société française	25
<i>1.2. La parentalité en sciences humaines, un objet de recherche aux multiples facettes</i>	30
1.2.1. La recherche sur la parentalité en lien avec les préoccupations liées au développement psychobiologique de l'enfant	31
1.2.2. La parentalité entendue comme une expérience individuelle du cycle de la vie	35
1.2.3. La parentalité comme composante d'un écosystème familial	39
1.2.4. La parentalité dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation	47
<i>1.3. La parentalité, une notion confrontée à des points de vue divergents et à l'émergence d'un nouveau lexique</i>	53
1.3.1. Ceux qui accompagnent la parentalité : De nombreux prescripteurs, de nombreuses prescriptions, de grandes contradictions	53
1.3.2. Soutenir des « compétences parentales » : l'émergence d'une nouvelle sémantique de l'action	55
1.3.3. Le « travail » du parent	60
<i>Propos de synthèse et de transition / 1</i>	63

Chapitre 2. Des recherches sur la parentalité à l'étude des processus, des situations et des phénomènes qui participent à la construction de l'expérience parentale :	
délimitation des contours de l'objet de recherche.	64
<i>2.1. La délimitation et la formulation de l'objet de recherche</i>	64
<i>2.2. La construction de l'expérience comme domaine de recherche en formation des adultes</i>	65
2.2.1. Conceptualisation de la notion d'expérience dans la recherche en formation des adultes	66
2.2.2. Aborder la construction de l'expérience chez le sujet adulte selon une approche singulière et située	70
2.2.3. La définition du processus de construction de l'expérience parentale dans le contexte de la présente recherche	73
<i>2.3. Les enjeux scientifiques et méthodologiques des processus, situations et phénomènes qui concourent à la construction de l'expérience parentale</i>	75
2.3.1. Produire des connaissances sur une dimension intime et peu explorée de l'expérience : un défi scientifique	75
2.3.2. Approcher une dimension intime de l'expérience des sujets : un défi méthodologique	78
<i>2.4. La construction de l'expérience parentale à l'arrivée du premier enfant : un objet de recherche à l'interface d'enjeux socio-professionnels et d'enjeux de politiques publiques</i>	79
2.4.1. Outiller les professionnels en invitant les acteurs à « déplacer le regard »	79
2.4.2. Proposer des clés d'intelligibilité dans le domaine de la formation, en particulier en maïeutique	81
2.4.3. Enjeux autour des politiques publiques	82
<i>Propos de synthèse et de transition / 2</i>	84

PARTIE 2 : Les options méthodologiques et théoriques de la recherche 85

Chapitre 3. Le processus de délimitation progressive des contours de l'objet de recherche : une tension entre engagement et distanciation 86

3.1. Partir d'une expérience familière, la mettre à distance et l'envisager comme objet de la recherche 86

3.1.1. De l'exercice d'une pratique de santé à l'engagement dans un parcours universitaire motivé par un questionnement de terrain 87

3.1.2. Une approche d'intelligibilité des actions dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation 91

3.2. Les questions de départ et la sélection du corpus de l'étude 93

3.2.1. De l'émergence de réflexions professionnelles à l'intention d'une recherche doctorale : la progression d'une problématisation 93

3.2.2. Une phase pré-exploratoire pour interroger le terrain 94

3.2.3. Un corpus d'étude issu de couples rencontrés dans l'exercice professionnel : opportunités, limites, précautions éthiques et déontologiques 95

3.3. Une étape exploratoire créatrice d'espaces 97

3.3.1. Un nouvel espace relationnel, producteur d'un matériau contre-transférentiel 97

3.3.2. Une approche empathique propice au partage 101

3.3.3. Un espace protégé de coproduction des savoirs 103

3.3.4. Un espace proposé par la recherche mais investi de manière singulière, différente et parfois inattendue par les couples 106

3.4. L'élaboration d'une « attitude d'enquête » : les conditions d'émergence et de conduite de la recherche 107

3.5. Déontologie scientifique, intégrité et éthique de la recherche 109

3.5.1. La contractualisation de la relation entre l'enquêteur et les enquêtés 109

3.5.2. Des besoins éthiques soulevés, deux réponses apportées. 112

3.5.3. Saisir la construction de l'expérience du sujet à travers le processus de mise en mots de l'activité : un pari épistémologique 115

Propos de synthèse et de transition / 3 116

Chapitre 4. Le cadre théorique de la recherche : Le concept de « Quête de certitude » dans la théorie de l'expérience de John Dewey	117
<i>4.1. La philosophie de l'expérience de John Dewey</i>	117
4.1.1. John Dewey, figure fondatrice du pragmatisme	119
4.1.2. De la première École de Chicago à la maturité d'une pensée de l'entre-deux-guerres.	121
4.1.3. Une pensée instrumentale de l'expérience	123
<i>4.2. Le concept « La Quête de certitude » (Quest of certainty) pour étudier la relation entre connaissance et action</i>	125
4.2.1. « la Quête de certitude » : la rencontre avec l'incertitude comme condition d'accès à la connaissance	126
4.2.2. Agir pour retrouver de la continuité dans l'expérience : les 3 dimensions du processus de Quête de certitude plus tard conceptualisée sous le terme « enquête »	129
4.2.3. La Quête de certitude émerge de transactions qui s'opèrent entre un sujet et son environnement	132
4.2.4. Sortir de la confusion pour retrouver de la continuité dans l'expérience, un concept développé et approfondi par John Dewey dans la Théorie de l'enquête (1938)	135
4.2.5. Le produit de l'enquête : une l'élaboration de nouvelles « habitudes » réinvestissables dans d'autres espaces et situations	138
<i>Propos de synthèse et de transition / 4</i>	141
Chapitre 5. La conduite de la recherche : une posture, une démarche et des méthodes « d'inspiration ethnographique »	142
<i>5.1. Les conditions permettant d'approcher une dimension intime et peu étudiée de l'expérience chez l'adulte : le processus de construction de l'expérience parentale lors de l'arrivée du premier enfant</i>	143
5.1.1. « Prendre part », « partager » et « se laisser prendre » par le quotidien et l'histoire singulière des couples parentaux	145
5.1.2. Au plus près des détails de l'activité parentale : une « approche micrologique de l'expérience du sujet adulte »	149

5.2. Modalité de recueil, de traitement et d'analyse des matériaux empiriques	152
5.2.1. Les outils de recueil des matériaux	153
5.2.1.1. <i>L'observation active et rapprochée de l'expérience parentale</i>	153
5.2.1.2. <i>Le recueil de récits d'expériences parentales</i>	156
5.2.1.3. <i>La tenue d'un journal de recherche</i>	158
5.2.1.4. <i>Un carnet de notes renseigné par les parents</i>	163
5.2.2. Première étape analytique : identifier les voies d'approche et du vécu de construction de l'expérience, les situations d'incertitude parentale et leurs types de déclenchement d'enquête	166
5.2.2.1. <i>Inférer des processus intellectifs à partir de récits d'expériences : conditions, postulats et points de vigilance</i>	166
5.2.2.2. <i>Identifier 4 voies d'approche du vécu et de la construction de l'expérience, comme soutien d'un exercice herméneutique</i>	171
5.2.2.3. <i>Identifier les situations dans lesquelles les parents témoignent d'incertitude et, à cette occasion, s'engagent potentiellement dans un processus de transformation de la situation et de leur expérience</i>	175
5.2.3. Deuxième étape analytique : élaborer des portraits de dynamique d'activité parentale singuliers, situés et quête de certitude parentale	178
5.2.4. Travailler le passage du singulier au plus universel en dégagant des principes organisateurs, transversaux et suffisamment partagés	182
<i>Propos de synthèse et de transition / 5</i>	186

PARTIE 3 : Les Résultats de la recherche **187**

Chapitre 6. Elaboration de 5 portraits de dynamique de l'activité parentale **189**

6.1. Portrait n°1, France et Michel : surmonter des situations parentales chargées d'obscurité générée par un contexte pandémique	192
6.2. Portrait n°2, Paul et Anna : Affronter l'instabilité des premières semaines et mettre en place de nouvelles formes d'habitudes aux abords sécurisants	216
6.3. Portrait n°3, Ellen et Nicolas : sortir de la surabondance des pleurs infantiles en expérimentant de nouveaux agencements temporels, sources de répit	238
6.4. Portrait n°4, Cindy et Richard : Se laisser surprendre par l'étonnement d'une naissance et rompre avec l'anticipation pour élaborer de nouvelles formes d'habitudes en	

<i>s'appuyant sur des situations d'apprentissage réciproque</i>	261
6.5. Portrait n°5, Jack et Gina : Lorsque les valeurs individuelles sont en dissonances avec la réalité parentale vécue, les situations qui émergent sont chargées d'embarras	282
Chapitre 7. Analyse transversale : une mise en dialogue des processus d'expériences parentales au prisme de la Quête de certitude de John Dewey	299
<i>7.1. Lors de l'arrivée de leur premier enfant, les parents déclenchent une démarche d'enquête de sens commun ayant pour objet la résolution de problèmes d'usage et de jouissance du quotidien</i>	300
<i>7.2. Les parents élaborent leur expérience dans « le feu des actions » et se confrontent inéluctablement à une part d'incertitude</i>	303
<i>7.3. La construction de l'expérience parentale est un parcours “de situations potentielles de développement” permettant au parent de s'engager dans un processus de développement et de formation</i>	307
<i>7.4. Au-delà de son aspect formatif, ce processus opère une (re)construction continue de l'expérience parentale et qui peut s'envisager comme un mécanisme de transformation du sujet-parent dans, par et sur son environnement</i>	311
<hr/>	
CONCLUSION et DISCUSSION	314
<hr/>	
Références bibliographiques	323
Annexe 1 : Document d'information et de consentement vierge	337
Annexe 2 : Liste des extraits, images, tableaux et schémas du document	340
Annexe 3 : Un codage précis adapté aux détails du langage	342
Annexe 4 : Liste des annexes numériques disponibles	343

INTRODUCTION GENERALE

Les premiers mois qui suivent la naissance du premier enfant correspondent à une période où de nombreuses situations inédites, imprévues voire improbables sont rencontrées par les parents¹. Ces moments d'intenses bouleversements, qui se vivent majoritairement dans la sphère domestique, représentent pour eux des opportunités d'apprentissages et de possibles transformations de leurs habitudes d'activité.

En s'intéressant aux expériences qui se forment « à l'abri des regards » et qui touchent au plus près le parent dans ce qu'il éprouve et perçoit, l'intention de ce travail est de mettre en évidence les processus en acte qui concourent à la construction de l'expérience parentale, dans une dimension privée et ordinaire de la vie. Par ailleurs, la période des six premiers mois semble un terrain privilégié pour rendre compte de phénomènes peu visibles et pour autant significatifs de la construction de l'expérience des parents.

En se préoccupant des expériences qui se construisent lors de l'arrivée du premier enfant, dans les espaces protégés « *des affaires courantes de la vie* » (Dewey, 1938/1993), ce travail s'intéresse aux phénomènes discrets - par conséquent moins connus et donc encore peu élucidés en tant que tels - de la construction de l'expérience du parent (et *a fortiori* de celle de l'individu) :

Il s'agit moins d'étudier les comportements ordinaires pour dégager les structures sous-jacentes qui participent à une organisation sociale que de comprendre en quoi les activités ordinaires sont potentiellement source d'apprentissage pour celles et ceux qui en font l'expérience. L'exploration minutieuse des situations qui donnent lieu à de tels apprentissages est liée à l'intérêt pour le développement du sujet tout au long de la vie. Ce n'est pas en soi l'accomplissement de tâches ordinaires qui est pris comme objet d'étude, mais ce en quoi la réalisation de ces tâches génère de nouveaux apprentissages pour celui qui les réalise. (Thievenaz, 2022, p. 10)

¹ Pour alléger le propos, le terme *parent* est utilisé au dépend de celui *d'adulte en position parentale* pourtant plus précis et plus proche des réalités actuelles.

D'autre part, en s'inscrivant dans le champs des Sciences de l'éducation et de la formation, l'intention est aussi de raisonner au-delà de l'individu à des enjeux plus globaux, en dégageant de cas singuliers des perspectives plus larges, plaçant par la même occasion ce travail à un carrefour d'enjeux (enjeux scientifiques, enjeux socio-professionnels et enjeux de politiques publiques).

A ce titre, le repérage de certains principes communs à la construction de l'expérience parentale permet d'ouvrir la discussion vers des « configurations » (Barbier, 2000) dépassant le sujet afin de mieux le comprendre tout en évitant de le catégoriser ou de déduire des généralités intemporelles : « *Comprendre l'intelligibilité d'un phénomène, c'est à la fois le relier à la totalité sociale dans laquelle il s'inscrit et étudier les multiples dimensions qui sont les siennes.* » (Laplantine, 2010, p.51)

Dans cette perspective, cette contribution doctorale s'organise en trois parties :

Une première partie aborde la contextualisation et la construction de l'objet de la recherche. Elle explore la thématique de la parentalité, puis s'intéresse à la manière dont la communauté scientifique s'empare de cette notion comme objet de recherche. Enfin, elle porte attention aux différents enjeux de ce travail de recherche.

Une seconde partie explicite de quelle manière le positionnement et la conduite du chercheur amènent les sujets à témoigner de situations particulièrement *incertaines* pour eux et dans lesquelles ils se sont sentis en difficulté. Elle détaille les précautions éthiques de ce travail, les aspects épistémologiques d'une méthode d'inspiration ethnographique, et les choix conceptuels adoptés comme modèle de production de connaissance.

Enfin, les résultats de la recherche sont présentés en troisième et dernière partie. La lecture de 5 portraits de *dynamique d'activité parentale*² permet de rendre compte de situations d'*incertitude* et des processus d'*enquête parentale*³ propres et caractéristiques de chaque famille. Par la suite, quatre propositions structurent l'analyse transversale et s'appuient sur certaines pratiques repérées et identifiées comme organisatrices de l'expérience parentale, et suffisamment partagées par les sujets d'étude.

² Cette notion (portrait de dynamique d'activité parentale) est définie au point 5.2.3.

³ Comme il en sera question au chapitre 4, le choix est de mobiliser le concept de la « *Quête de certitude* » (1929) dans la théorie de l'expérience de John Dewey et de s'intéresser aux déclencheurs et aux dimensions des démarches d'*enquêtes parentales* entreprises par les parents.

Par ailleurs, tout au long de cet écrit, le choix est d'illustrer certains apports théoriques par des exemples concrets⁴ pris comme références significatives. Ils ont pour fonction de mettre en évidence les réalités du terrain et les enjeux professionnels qui en découlent. Une place privilégiée est également accordée aux notes de bas de page car elles permettent de prolonger le cheminement de pensée, sans alourdir le propos.

⁴ Témoignages, extraits de journaux, mises en pratiques professionnelles, etc.

PARTIE 1 : Contextualisation et construction de l'objet de recherche

Cette première partie s'intéresse à la contextualisation et la construction de l'objet de la recherche et se répartit en deux chapitres.

Le premier chapitre explore la thématique de la parentalité selon différents prismes. Tout d'abord, il aborde l'évolution de cette notion au sein de la société française, se préoccupant de la spécificité du *faire famille* ainsi que du statut des enfants. Puis, il s'intéresse à la manière dont la communauté scientifique se saisit de la parentalité comme objet de recherche en proposant un abord thématique plutôt qu'une entrée par discipline, à l'exception du domaine des sciences de l'éducation et de la formation pour lequel un chapitre est consacré. Enfin, il interroge des définitions contemporaines comme celle du « bon parent » ou de la « bonne éducation » et des multiples réalités qu'elles impliquent, amenant la discussion autour d'une nouvelle sémantique de l'action : celle de *compétence parentale*.

Le second chapitre porte son attention sur les différents enjeux de ce travail doctoral. Il s'applique tout d'abord à préciser et à conceptualiser un terme central de cette étude, celui de *construction de l'expérience*. Par la suite, il souligne les enjeux scientifiques et méthodologiques⁵ d'un travail entrepris auprès d'une dimension intime de l'existence. Enfin, il relève différents enjeux socio-professionnels, allant du terrain à celui de la formation des adultes et jusqu'aux politiques publiques⁶.

D'autre part, comme cela a été précisé dans l'introduction générale, la volonté est de structurer cet écrit en illustrant certains apports théoriques par des exemples concrets⁷, pris comme références significatives et d'accorder une place privilégiée aux notes de bas de page, afin d'alléger le propos.

⁵ Produire des connaissances sur une dimension encore peu explorée de l'expérience ; approcher une dimension intime de l'expérience

⁶ Outiller les professionnels en étayant certains instruments d'accompagnement à la parentalité ; proposer des clés d'intelligibilité en sciences de la maïeutique; tendre vers une vision plus réaliste du parent afin d'améliorer les stratégies gouvernementales et leurs déclinaisons

⁷ Témoignages, extraits de journaux, mises en pratiques professionnelles, etc.

1. La parentalité en France, d’hier à aujourd’hui : contexte historique, cadre législatif et objet de recherche

Thème d’actualité contextualisé en France depuis la création de la Commission des mille jours⁸ et les répercussions familiales occasionnées par la pandémie⁹, la *parentalité* est un sujet investi et médiatisé. Abordée sous des angles variés - féministes, sociologiques, psychologiques ou historiques - les réflexions qui en sont issues se diffusent et se vulgarisent selon différents médias parmi lesquels les podcasts¹⁰ occupent une place de choix. A titre d’illustrations, Clémentine Galey dirige *Bliss*, une émission qui utilise des témoignages de vie variés¹¹ pour parler « *de maternité autrement, sans filtre et sans compromis, décomplexée*¹² » (Galey, s. d.) ; Mathilde Bouychou, accompagnée de témoins experts, aborde à chaque épisode de *Parentalité(s)* de vastes sujets¹³ touchant au monde de l’enfance (Bouychou, s. d.) ; enfin la *Matrescence* (la naissance d’une mère) de Clémentine Sarlat « *parcourt la vie des parents lors de conversations intimes avec l’intention de donner une autre définition de la parentalité* » (Sarlat, s. d.).

Devenir parent paraît plus complexe que ce qui est fantasmé, communiqué ou compris et la tendance médiatique se donne aujourd’hui pour intention de diminuer l’écart entre la perception sociale et ce que vivent réellement les parents. Parmi les ouvrages les plus récents qui souhaitent informer les couples de manière juste et éclairée, il est possible de citer *Nouvelle mère : un témoignage féministe et libérateur sur la maternité* (2021) de Cécile

⁸ La commission des 1000 jours a été créée en France en septembre 2019 sous l’impulsion du gouvernement et a eu pour ambition de « *formuler un discours cohérent de santé publique autour de quelques messages clés* » et de proposer un parcours des 1000 jours qui permettra « *d’offrir à chaque parent et chaque enfant des ressources répondant à ses besoins dans une logique de proximité et d’accessibilité universelle* » mais aussi « *de permettre la détection et le suivi d’enfants et de parents qui, pour diverses raisons, ont besoin d’une attention particulière de la part des acteurs de la petite enfance* » (Cyrulnik, 2020, p. 16).

⁹ Durant le premier confinement lors de la pandémie COVID-19, le séjour en maternité et l’accès au bloc obstétrical ont été soumis à de sévères restrictions pour le coparent. La rencontre du bébé avec la famille a été retardée, l’isolement a eu de nombreux impacts sur la population mondiale avec notamment l’augmentation des violences familiales, une exacerbation des vulnérabilités, un cumul de stress : « *Lorsque survient une situation ou un événement majeur, comme la COVID-19, qui altère les conditions de vie dans lesquelles s’ancre la transition à la parentalité, les défis et les changements liés à cette transition ont tendance à prendre plus d’ampleur et à être exacerbés.* » (Roberge, 2020, p. 7)

¹⁰ Le *podcasting* permet aux utilisateurs l’écoute immédiate ou le téléchargement automatique d’émissions radiophoniques ou vidéophoniques.

¹¹ A titre d’exemple : *ep 176 Rémi, ma vie de Daron* ; *ep 165 Ali, itinéraire d’un transdad* ; *ep 134 Gaëlle, maternité libre et recomposée*, etc.

¹² Dans les deux prochains paragraphes, les verbatims entre guillemets et en italique sont tirés des préambules audiophoniques de chaque podcast cité.

¹³ A titre d’exemple : le handicap moteur chez l’enfant ; sexualité et parentalité ; le harcèlement scolaire...

Doherty-Biga¹⁴ ou bien *Choisir d'être mère : tout ce qu'on ne vous a pas dit sur la parentalité* (2022) de Renée Greusard¹⁵ qui ont été largement plébiscités. Ce premier préambule se résume dans le témoignage de Mathilde Bouychou, psychologue clinicienne, qui confie dans une de ses émissions :

De nombreux parents que j'accompagne sont surpris pendant la grossesse, quand ils deviennent parents, de ne pas avoir été informés, de ne pas savoir ce à quoi ils vont être confrontés. Certains peuvent avoir le sentiment qu'on les a floués. Le sentiment de décalage entre ce qui est attendu et ce qui est vécu peut susciter de la souffrance, amener de la difficulté à rencontrer son bébé et parfois même à s'effondrer. Pourquoi ne dit-on pas toute la vérité sur la parentalité ? D'où viennent ces tabous ? Quels sont-ils ? Quels sont leurs impacts ?

Sur le terrain de la périnatalité¹⁶, et dans le domaine de la maïeutique¹⁷, les professionnels attestent également d'un écart entre les attentes des familles et la réalité à laquelle ils doivent faire face. Même s'ils n'ont pas pour intention de tromper ou voiler certains sujets en lien avec la parentalité et qu'ils tentent d'informer, d'accompagner voire de sécuriser les familles, leurs actions - au regard de la prolifération des témoignages parentaux - ne semblent plus correspondre entièrement aux besoins exprimés.

Une des premières préoccupations est alors de distinguer si les professionnels minimisent, oublient voire occultent certains aspects de la parentalité, ou bien si leur discours est amené à un moment d'indisponibilité cognitive, où le parent n'est pas en capacité d'accueillir, d'intégrer et de retenir. Le prochain extrait illustre ce questionnement de terrain et retrace une expérience professionnelle ancienne, remémorée et consignée en début de thèse dans un journal de bord¹⁸. Elle s'est déroulée lors de la reprise d'activité libérale de mon métier de sage-femme, après un congé maternité long.

¹⁴ Cécile Doherty-Biga est une auteure toulousaine.

¹⁵ Renée Greusard (1984) est une journaliste parisienne.

¹⁶ La périnatalité se définit comme l'ensemble des processus liés à la naissance, depuis la contraception jusqu'aux premiers mois de la vie du nourrisson.

¹⁷ La maïeutique (du grec *maieutikê*, art de faire accoucher) est une spécialité médicale assurée essentiellement par les sages-femmes des pratiques qui entourent l'accouchement.

¹⁸ La thèse est illustrée par plusieurs types de retranscription (comme ici un extrait de journal) qui seront présentés dans une seconde partie, dans les options méthodologiques.

3 Octobre 2019

À ma reprise professionnelle, après la naissance de mes deux premiers enfants, un souvenir très marquant a été la refonte de mes cours de préparation à l'accouchement. Forte de ma récente et traumatisante expérience de mère, je prends à cœur d'insister plus que jamais sur les bouleversantes difficultés parentales que j'ai traversées ces derniers mois. L'objectif est de prévenir les futurs parents pour qu'ils ne se trouvent pas aussi démunis que moi, sage-femme (donc, évidemment, mieux préparée...). Pour qu'ils anticipent le cataclysme, s'y préparent et s'organisent, mon discours se veut précis, percutant et déterminé au risque d'être déstabilisant.

Sophie et Julien ont assisté ensemble à ce cours et reviennent me voir 2 mois plus tard avec leur bébé. Ils ont des cernes prononcés et me disent à l'unisson : « Mais pourquoi vous ne nous avez pas prévenu que c'était aussi dur d'être parent ??? »

Extrait 1 : un écart entre intention et résultat (extrait du journal de bord)

Dans cet exemple, la préoccupation professionnelle (délivrer une information précise et percutante sur les difficultés parentales) n'a pas été efficace pour permettre aux parents d'assimiler clairement l'intention du message (*Mais pourquoi vous ne vous avez pas dit que c'était aussi dur d'être parent ?*). Le couple perçoit un écart significatif entre ce qu'ils traversent dans leur parentalité et le discours professionnel dispensé en anténatal. L'écart est aussi présent entre l'intention professionnelle et le résultat obtenu. Un premier questionnement professionnel s'instaure : Comment le parent reçoit et assimile les informations qui lui sont délivrées ? Les cours de préparation à la parentalité préparent-ils vraiment à devenir parents ? Ces premières réflexions déplacent progressivement la problématique du discours (c'est-à-dire des recommandations à dispenser) vers le sujet (le parent), dans ce qu'il est et ce qu'il vit, reçoit et intègre : « *L'information pertinente est celle qui vient de la famille et y retourne.* » (Ausloos, 2018, p. 29/30)

Avant de s'intéresser à *la construction de l'expérience parentale du sujet lors de l'arrivée de son premier enfant*, cette première partie a pour ambition de resituer à la fois le contexte, les enjeux et les différents angles de la parentalité. Un premier chapitre se consacre à sa définition, à ses origines sémantiques, aux transformations historiques des cellules familiales et à celles du statut des enfants ; une seconde partie est dédiée à une revue de la littérature - dans le champ des sciences humaines - pour faire un état des lieux des axes de recherches ayant pris comme objet la parentalité ; enfin une troisième partie s'attarde sur la notion de compétences, de normes parentales et des dispositifs institutionnels qui en résultent.

1.1. La parentalité, une notion qui évolue en lien avec le statut des enfants et la transformation du « faire famille »

Selon la définition proposée par le Conseil de l'Europe en 2006, « *la parentalité implique un ensemble de réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de jouer leur rôle de parents, c'est-à-dire de répondre aux besoins de leur enfant sur le plan physique, affectif, intellectuel et social* ». Elle est déterminée par trois types de facteurs : les besoins de développement de l'enfant, les ressources et les capacités parentales pour assurer les soins, la sécurité et le soutien affectif de cet enfant, et enfin l'environnement incluant les histoires familiales, l'intégration sociale, les conditions de vie, etc.

La parentalité évolue dans un contexte historique double : celui de l'évolution de la société française et des citoyen.ne.s¹⁹ qui la composent, mais également celui du statut législatif et social progressivement accordé aux enfants et aux questions éducatives qui en émanent. Pour comprendre l'étendue de cette complexité et des tensions qu'elle sous-tend, la notion de parentalité sera tout d'abord abordée dans sa construction sémantique naissante au sein du domaine de la psychopathologie. Une seconde partie retracera l'évolution et la diversité des familles, transformatrices de notre société. Enfin, le statut des enfants et l'émergence des nouvelles préoccupations parentales et éducatives seront décrites dans une dernière partie.

1.1.1. La genèse du terme dans le domaine de la psychopathologie

Le terme *parentalité* est un néologisme des années 1980 issu de la sphère psycho-médicale. Il a été introduit en France par Paul-Claude Racamier²⁰, psychiatre et psychanalyste qui, en 1970, s'intéresse aux processus psychopathologiques maternels. Il n'aborde pas la notion de parentalité mais celle de *maternalité* qui désignent les processus psychiques qui se déroulent chez la femme au moment de la grossesse, de l'accouchement et du post-partum :

¹⁹ Afin d'alléger le propos, le choix ne s'est pas tourné, à regret, vers l'écriture inclusive même si certains mots clés comme «citoyen.ne» ou bien «professionnel.le» s'en sont pourvus.

²⁰ Paul-Claude Racamier (1924-1996) était un psychiatre et psychanalyste à l'origine de l'identification de la perversion narcissique.

À partir de travaux sur les psychoses puerpérales, Racamier présente la maternité comme une véritable étape du développement psychoaffectif de la femme et transpose la « crise d'identité », dont parle Erik H. Erikson (1950) à propos de l'adolescence, à la période de la maternité envisagée comme une phase de la vie du sujet où il est confronté à de profondes transformations, dictées par la reviviscence de conflits anciens à l'occasion d'une nouvelle phase évolutive de la personnalité. (Mathon-Tourné, 2013, p. 271)

Plus tard, dans les années 1990, dans un contexte de préoccupations générales autour des violences infantiles et après que la France ait ratifiée la Convention Internationale des Droits des Enfants²¹, René Clément²², psychologue et psychanalyste, publie un ouvrage où le terme de *dysparentalité* est utilisé. Il désigne des comportements pathologiques identifiés chez certains parents. Avec l'apparition de cette notion et l'engagement politique qui s'opère autour des familles, la parentalité apparaît plus sérieusement comme un rôle important qui doit être assumé, appris et accompagné par les pouvoirs publics pour pallier aux dysfonctionnements observés sur le terrain et aux conséquences qu'ils engendrent sur le développement et la santé des enfants.

Les parents défaillants sont de plus en plus considérés non comme des coupables mais comme des victimes, des « parents en souffrance », pour reprendre l'expression de René Clément, qu'il faut comprendre et aider. On reconnaît progressivement les méfaits de la séparation, notamment des séparations précoces, et donc l'importance des parents, dont il faut soutenir la parentalité, c'est-à-dire une qualité spécifique qui ne se résume ni aux soins ni à l'éducation. (Besse, 2011, p. 32)

Pour comprendre plus précisément les tenants et les aboutissants du rôle parental, le ministère des Affaires familiales organise en 1999 un groupe de travail sous la direction de Didier Houzel, pédopsychiatre et psychanalyste. Ce groupe de travail est essentiellement composé de professionnels de terrain, plus spécifiquement de professionnels accompagnant des dysfonctionnements parentaux (psychiatres, éducateurs spécialisés, juges) et de quelques chercheurs pour un support méthodologique. Ensemble, ils étudient et analysent des cas

²¹ La Convention Internationale Droit des Enfants (1989) comporte 54 articles et met en avant 4 principes fondamentaux : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de vivre, survivre et se développer ainsi que le respect des opinions de l'enfant. Elle sera détaillée au point 1.1.3.

²² René Clément (1949-1994) était psychologue et psychanalyste français ayant travaillé dix ans à l'Aide sociale.

cliniques emblématiques où se dégagent de fortes problématiques parentales afin de soumettre quelques propositions visant à améliorer l'accompagnement aux familles.

Il en résulte, en plus « *d'outils de réflexion susceptibles d'aider le moment venu à traiter tel ou tel problème particulier* », une définition de la parentalité et, a fortiori, de la défaillance parentale²³. Trois grands axes interdépendants et imbriqués les uns aux autres y sont distingués : l'exercice de la parentalité, l'expérience de la parentalité et la pratique de la parentalité. L'exercice de la parentalité regroupe les droits et les devoirs dont le parent hérite à la naissance de son enfant. La pratique de la parentalité centralise tout ce qui est en rapport avec le soin en termes de *cure* comme en termes de *care*²⁴. L'expérience parentale représente une période de transition de l'existence où de nombreux changements psychiques s'opèrent.

Il n'y a pas que le fonctionnement conscient qui soit impliqué dans le devenir parent ; il y a aussi un fonctionnement inconscient qui prend une place tout à fait importante dans cette période « critique » de l'existence. Cela ne veut pas dire qu'elle soit mauvaise mais cela veut dire qu'il y a beaucoup de changements qui s'opèrent. (Houzel, 1999, p. 4)

En 2017, dans un second groupe de recherche conduit à nouveau par Didier Houzel une notion rattachée à celle d'expérience parentale émerge. Elle s'intitule *le processus de parentification*²⁵ et se limiterait, selon le groupe de travail, de la fin de la grossesse aux premiers mois de l'enfant. Ce processus est défini comme un mécanisme psychique qui transforme l'individu, homme ou femme, pour en faire, d'un genre adulte quelqu'un de différent, c'est-à-dire un père ou une mère.

²³ Le texte intégral transmis au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité a été publié aux éditions Eres (Houzel, 1999)

²⁴ Alors que le *cure* définit un ensemble de soins médicaux destinés à traiter une maladie, « *le care serait une prise en compte de la sensibilité des personnes dans leur singularité en contexte d'actions à autrui et d'interdépendances* » (Noël-Hureau, 2015, p. 17).

²⁵ Le terme de parentification est employé en psychologie avec une toute autre orientation car il se définit comme l'attribution d'un rôle parental à un ou plusieurs enfants dans un système familial.

Les processus inhérents à la dimension psychologique du concept ont révélé que l'expérience de la parentalité pouvait être considérée comme une étape maturative de la personnalité. Elle s'étaye sur des échanges intersubjectifs inconscients et conscients et implique les fondations narcissiques de la personnalité. Ces deux propriétés permettent de ranger les différents troubles de la parentalité en fonction de leur ancrage initial. (Bouregba, 2020, p. 55)

En résumé, la notion de parentalité s'est élaborée au fil du temps par le prisme de la psychopathologie qui s'est associé à un contexte historique de conscientisation de la vulnérabilité des enfants. Loin d'aborder ce phénomène du point de vue d'un développement physiologique de la vie, l'approche s'est construite pour pallier aux manquements et aux dysfonctionnements parentaux, dans le but de préserver et de protéger les enfants. La posture des professionnels, des institutions, des gouvernements s'est construite et fortifiée depuis cette focale, laissant entrapercevoir une des raisons pour lesquelles des incompréhensions voire des frictions s'opèrent aujourd'hui entre acteurs de terrain et parents en devenir.

Je pense que les travaux sur la parentalité nous montrent la complexité des problèmes que les parents doivent affronter dans leur accession à la parentalité. Les professionnels que nous sommes en retirent un certain sentiment d'humilité face à ces problèmes et sont moins enclins à prononcer des jugements normatifs, décidant qui est bon parent et qui ne l'est pas. De ce fait, ils sont moins tentés de décréter qui est digne d'élever son enfant et qui ne l'est pas. Cela protège contre le risque majeur de « disqualifier » les parents dès l'instant qu'ils ont affaire à nos services. Bien entendu, il reste nécessaire d'évaluer la situation de l'enfant et, dans certains cas, de reconnaître que l'un ou l'autre parent est dans l'incapacité durable ou temporaire, physique ou psychique, de remplir tout ou partie de ses fonctions parentales. Cela peut conduire à la mise en place d'étayage, voire de suppléances parentales. Mais, c'est une chose de faire cette évaluation dans le respect des parents et, autant que possible, en alliance avec eux ; c'en est une autre de les juger, de les disqualifier, voire de les mettre en accusation. (Houzel, 1999, p. 45)

En parallèle de cette construction sémantique, une importante transformation de la société française s'est conduite à partir des années 1970. Impulsée par les mouvements sociaux de mai 1968 et notamment par la question de l'émancipation des femmes, de nouveaux schémas familiaux émergent, bousculent et élargissent les modèles parentaux traditionnels. Ils vont profondément affecter le rôle parental, la vision de la parentalité et la place de l'enfant.

1.1.2. D'un schéma unique aux « mille façons de faire famille »²⁶

Pendant des siècles, élever son enfant est envisagé comme une simple reproduction. Un schéma unique entoure la famille : une matrice hétérosexuelle où le mariage est le pivot central de l'organisation sociale, un temps où l'avortement est pénalisé, où l'autorité parentale est attribuée à la « puissance paternelle », où le régime est patriarcal.

La question de l'autorité paternelle a été comprise dans son rapport avec la montée de l'absolutisme dans la plupart des pays d'Europe. Les métaphores paternelles du pouvoir coïncident avec l'affirmation de la puissance du monarque. L'analogie entre la figure paternelle et celle du roi absolu a été particulièrement explorée dans le cas de la France. (Doyon et al., 2013, p. 6)

A partir des années soixante, d'importantes transformations sociétares s'opèrent, impulsées par la question de l'émancipation des femmes. La diminution de l'asymétrie relationnelle, conjugale et sexuée amène de nombreux basculements. A titre d'exemples et en rapport avec la famille, la loi Neuwirth autorise quelques contraceptions en 1967 ; en 1970 le droit civil remplace le terme de « puissance paternelle » par « autorité parentale » et intègre le principe juridique international d'intérêt supérieur de l'enfant²⁷ ; en 1975 la loi Veil dépénalise l'avortement pour une durée de 5 ans (cette loi sera pérennisée en 1979).

La revendication féminine de la libre disposition du corps (droit à la contraception, droit à l'avortement, lutte contre les violences conjugales) marque un temps fort dans le processus de

²⁶ Expression empruntée à Serge Hefez (1955), psychiatre, psychanalyste et thérapeute familial et conjugal, responsable de l'unité de thérapie familiale dans le service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière à Paris.

²⁷ L'intérêt supérieur de l'enfant est une notion de droit international privé introduite en 1989 par la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, et reprise depuis par de nombreuses législations nationales et supranationales. Il n'existe pas de définition précise de cette notion ni de consensus autour son contenu ; elle demeure généralement entendue de manière très large comme la prise en compte de la personne et du point de vue de l'enfant dans toutes les décisions qui peuvent le concerner, qu'elles émanent d'États, d'institutions publiques ou privées, de tribunaux ou d'administrations.

libération sexuelle. Elle dissocie sexualité et reproduction, plaisir et procréation et amène une plus grande visibilité - voire une légitimité - à d'autres sexualités.

À l'époque, ce qui avait modifié le discours sur la sexualité des femmes, ce n'était ni la dernière étude officielle ni l'opinion savante d'un quelconque penseur : c'étaient bien les femmes elles-mêmes. Des groupes d'activistes lesbiennes et bisexuelles d'Amérique du Nord et d'Europe ont lancé leurs propres débats sur la sexualité, le plaisir et les agressions sexuelles (...). Les femmes homosexuelles s'entendaient très bien sans pénis pour agrémenteur leurs rapports sexuels, et leur visibilité croissante a produit des effets très variés sur l'avant garde culturelle de la sexualité des femmes. (Barmak et al., 2021, p. 64)

Progressivement, le mariage hétérosexuel ne devient plus consubstantiel à la famille. Les cadres d'appartenance changent, se diversifient et de nouvelles configurations familiales apparaissent. La parentalité se transforme et accepte de nombreux préfixes (mono-parentalité, allo-parentalité, co-parentalité, homo-parentalité, grand-parentalité, etc.) posant alors la question de savoir : qu'est-ce qui fait famille ?

1.1.2.1. Le cadre formel et législatif de la famille

La famille est reconnue législativement par un cadre formel qui n'est pas transposable d'une culture à une autre puisque lié à une trame historique propre à chaque pays. Actuellement en France, le code civil permet plusieurs types de filiation qui sont régis par les articles 310-1 à 342-13 du Code civil. Ce lien s'établit par l'effet de la loi, par la reconnaissance ou par adoption. Dans certaines mesures et selon d'importantes démarches administratives, elle peut aussi s'effectuer par la possession d'état²⁸ ou par une action en justice²⁹. Par effet de la loi, la filiation s'établit sans manifestation particulière par désignation de la mère dans l'acte de naissance de l'enfant³⁰ et, pour le coparent, par le lien marital qui les unit. Si les parents ne sont pas mariés, une filiation est possible entre le co-parent et l'enfant né ou à naître grâce à la reconnaissance. Cet acte juridique volontaire, irrévocable, sans condition de capacité ne nécessite ni autorisation, ni consentement de quiconque. Enfin, l'adoption peut être simple

²⁸ La possession d'état définit une prise en compte d'une réalité de lien entre une personne et sa famille.

²⁹ Une action en justice peut être engagée par un enfant majeur (ou son représentant légal) dans une recherche de paternité ou de maternité.

³⁰ Pour ne pas établir de lien de filiation entre une mère et son enfant, une femme peut recourir à l'accouchement sous X, notion qui ne sera pas abordée ici.

(sans rompre les liens entre l'adopté et sa famille d'origine) ou plénière (avec liens rompus), nationale ou internationale et sollicitée par une personne seule ou un couple³¹. Même si, depuis la loi du 17 Mai 2013 sur le mariage pour tous, la France autorise le mariage homosexuel et ouvre de nouveaux droits à l'adoption pour les couples de même sexe, le cadre législatif reste peu représentatif de la diversité des mille modèles sociaux du faire famille invitant à être parent de mille manières.

La fonction symbolique du droit de la famille, que l'on peut qualifier aussi de fonction anthropologique, propose plus ou moins explicitement des représentations ou des modèles de famille. Elle délimite à un moment donné les contours de ces petites sociétés humaines constituées par les familles. La loi ne se contente pas, en effet, de décrire les rapports humains dans un discours cohérent ; elle montre ce qui doit être, à un temps donné et dans une société donnée. (Piret, 2019, p. 220)

Alors que Bourdieu définit la famille comme « une fiction, un artefact social, une illusion » (Bourdieu, 1993, p. 36), il explique qu'elle subsiste pour, grâce et par l'Etat dans laquelle elle est produite et reproduite³². Or, depuis les mouvements sociaux des années 70, le cadre social du *faire famille* en France déborde le cadre législatif. L'appartenance à une famille devient plus complexe, plus vaste, plus créative, plus audacieuse.

1.1.2.2. *Le cadre social de la famille*

Dans son ouvrage *La fabrique des familles* (2016), Serge Hefez observe la famille selon les deux liens juridiques : un lien d'alliance (un couple sans enfant) ou un lien de filiation. Lorsqu'il aborde la famille par le lien de filiation, il la définit a minima comme un adulte qui se positionne pour prendre la responsabilité d'un enfant et affirme que cet enfant lui est sien. Il le prend en charge et l'élève jusqu'à sa majorité : le lien est indéfectible. La parentalité représente à ses yeux un lien de droits et de devoirs qui se vit sur un modèle asymétrique entre parents et enfants, intégrant la notion de transmission et de génération.

³¹ L'adoption est régie par de nombreuses et spécifiques conditions qui ne seront pas développées ici.

³² Bourdieu évoque la famille en 1993, dans le volume 100 de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*. Il y consacre un article "*À propos de la famille comme catégorie réalisée*" où il discute des nouvelles formes de liens familiaux qui émergent et où il réfléchit la famille comme structure structurante mais aussi comme structure structurée et lieu de reproduction sociale.

« Ensemble », c'est sans doute ce qui désigne le plus justement ce qui réunit les individus que nous sommes en « famille ». Et si le mot a tant de définitions, transformées au fil du temps, c'est parce qu'il désigne un « ensemble », des ensembles qui eux aussi évoluent, changent de forme au rythme de nos vies et de nos sociétés. Verticalité de la transmission, horizontalité de l'organisation quotidienne, complémentarité, égalité et rivalité au cœur des couples, solidarité et antagonismes fraternels... « Faire une famille », c'est d'abord trouver comment vivre « ensemble » : parents, enfants, grands-parents, beaux-parents, coparents, frères, sœurs, demi et quasi, sans oublier les nombreux fantômes qui hantent la constellation familiale et qui, en plus des morts et des aïeux, se sont étonnamment diversifiés ces dernières années : mystérieux donneurs de gamètes ou parents biologiques démunis dans une contrée lointaine. (Hefez, 2022, p.26)

Être parent, aujourd'hui, est un acte qui dépasse l'unique conception biologique de la reproduction. C'est un acte volontaire et symbolique, un acte de reconnaissance. Devenir parent s'accompagne d'une véritable dynamique interactionnelle entre plusieurs adultes³³, dans l'intérêt premier et supérieur de l'enfant, et outrepassé le schéma du couple conjugal marié et hétérosexuel. La parentalité se choisit et l'enfant, à la place du mariage, devient le pilier consubstantiel de la famille.

Centrés sur leur enfant, ces familles, aux grandes amplitudes de configuration, créent de multiples biographies d'enfants. Elles se réunissent autour de deux préoccupations majeures, décrites dans le prochain chapitre : d'une part une préoccupation éducative qui vise un idéal auprès de valeurs telles que l'épanouissement, l'autonomie et la transmission ; d'autre part une préoccupation affective où la nouvelle manière de vivre le lien à l'autre, de vivre le couple, la famille et la parentalité ne s'affranchissent pas du besoin d'être aimé.

1.1.3. L'évolution du statut des enfants dans la société française

Jusqu'au XVI^e siècle, élever son enfant relève d'une simple reproduction. Aucun sujet n'aborde l'éducation, l'idéal étant l'obéissance. L'enfant - du latin *infans* « celui qui ne parle pas » - n'est pas considéré comme un individu à part entière, il est un citoyen en devenir, un état transitoire vers l'âge adulte, une force de travail dans une France rurale et agricole. Le taux de mortalité materno-infantile est excessivement élevé.

³³ Parents, beaux-parents, grands-parents, etc.

L'enfantement est demeuré périlleux jusqu'au XXe siècle. Donner des taux moyens de mortalité, maternelle et infantile, n'a pas grand sens, car ces taux varient considérablement selon les moments et les régions ; ils sont d'ailleurs mal connus avant l'ère statistique. L'ignorance des sages-femmes pesait sûrement moins que l'état des parturientes : femmes trop souvent mal nourries, accablées de travail, exposées aux intempéries. Le recul de la mortalité maternelle et de la mortalité infantile, relativement récent, coïncident avec une amélioration générale des conditions d'existence. (Knibiehler, 2017, p. 31)

Même si, à partir du XVIe siècle, l'individualisation et l'éducation de l'enfant apparaissent timidement dans les discours³⁴, la première révolution de la pensée éducative est portée au XVIIIe siècle, par Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et son ouvrage *Emile ou de l'Éducation* (1762). Il y promeut le respect de la liberté des hommes et, a fortiori, celle des enfants. Bien que Rousseau s'efforce de ne pas faire de ce livre un traité d'éducation, cette œuvre relève d'une réelle réflexion pédagogique qu'il désigne lui-même comme « *rêveries d'un visionnaire sur l'éducation* » (Rousseau, 1762/2009, p. 13). N'ayant d'autre but que de former des hommes libres, il n'a d'autre choix que de traiter l'enfant en être libre, c'est-à-dire dans le respect de ses besoins naturels et non dans la satisfaction de ses désirs ou de ses caprices. Pour cela, il l'assujettit aux lois de la nature : « *Qu'il court, qu'il s'ébatte, qu'il tombe cent fois le jour tant mieux : il apprendra plus tôt à se relever* » (*ibid.*, p. 24). Mêlant à la fois morale, éducation et politique, ce livre bouleverse la vision de la société vers un idéal humaniste où l'être humain est perçu comme naissant essentiellement bon, puis devenant progressivement corrompu par les institutions sociales. Cela bouscule profondément les représentations de l'époque sur l'enfant. Pour Jean-Jacques Rousseau, la république doit amener les hommes à se développer pleinement et à exercer leur libre arbitre.

³⁴ Montaigne (1533-1592) propose quelques formules éducatives dans son ouvrage "*Essais*" et consacre un chapitre à l'éducation des enfants ; Jan Komensky (1592-1670) théologien tchèque publie sa théorie comenienne de l'éducation dans "*La Grande Didactique*" ; John Locke (1632-1704) médecin et précepteur anglais explique dans son oeuvre "*Pensées sur l'éducation*" l'importance d'instruire un enfant en s'accordant au mieux aux lois de la nature et au corps social.

Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il vous est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants. Le grand devient petit, le riche devient pauvre, le monarque devient sujet : les coups du sort sont-ils si rares que vous puissiez compter d'en être exempt ? Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que deviendrez alors ? Tout ce qu'ont fait les hommes, les hommes peuvent le détruire : il n'y a pas de caractères ineffaçables que ceux qu'imprime la nature, et la nature ne fait ni princes, ni riches, ni grands seigneurs. (...) Qu'on loue tant qu'on voudra ce roi vaincu qui veut s'enterrer en furieux sous les débris de son trône ; moi je méprise ; je vois qu'il n'existe que par sa couronne, et qu'il n'est rien du tout s'il n'est roi : mais celui qui la perd et s'en passe est alors au-dessus d'elle. Du rang de roi, qu'un lâche, un méchant, un fou peut remplir comme un autre, il monte à l'état d'homme, que si peu d'hommes savent remplir. Alors il triomphe de la fortune, il la brave ; il ne doit rien qu'à lui seul ; et, quand il ne lui reste à montrer que lui, il n'est point nul ; il est quelque chose. (*ibid.*, p. 252)

Ce postulat amène une prise en considération croissante autour de l'enfance : sous une forme juridique, en termes de réglementation du travail des enfants, autour de réflexions sur la protection des enfants maltraités ou sexuellement abusés, mais aussi dans le domaine de la pédagogie avec l'émergence de nouvelles questions éducatives qui abondent. Ces dernières abordent ces questions au prisme de la théorie de la connaissance, du développement de l'intelligence ou bien par celui du fonctionnement du cerveau.

Ainsi, à partir du XIXe siècle, de nombreux intellectuels réfléchissent à l'éducation des enfants comme un enjeu sociétal fort et défendent le principe d'une pédagogie active³⁵ respectant les intérêts, les besoins et la liberté des enfants. A titre d'exemple, Maria Montessori (1870-1952) met au point une méthode pédagogique qui porte une attention spécifique à l'enfant : « *Si l'on veut que l'humanité progresse, l'enfant devra être mieux connu, respecté et aidé* » (Montessori et al., 2020/1949) ; Janusz Korczak (1878-1942) s'engage jusqu'à sa mort pour les enfants qu'il caractérise d'être complets mais inachevés

³⁵ La pédagogie active a pour but de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. C'est l'un des principes fondateurs du courant pédagogique de l'éducation nouvelle, né au début du XXe siècle.

qui doivent être protégés dans leur intégrité physique et psychologique ; John Dewey (1859-1952) conçoit une pédagogie qui prend sens dans une réflexion politique et pense la continuité entre la société et l'éducation :

Je crois que l'individu qu'il faut éduquer est un individu social et que la société est une union organique d'individus. Si nous éliminons de l'enfant le facteur social il ne nous reste qu'une abstraction ; si nous éliminons de la société le facteur individuel, il ne nous reste qu'une masse inerte et sans vie. C'est pourquoi l'éducation doit commencer par une connaissance psychologique intime des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant. Elle doit être contrôlée à tout instant par référence à ces mêmes considérations. Ces capacités, intérêts et habitudes doivent être continuellement interprétés - nous devons savoir ce qu'ils signifient. Il nous faut les traduire en termes sociaux équivalents - en termes de ce qu'ils peuvent faire pour servir la société. (Dewey, 1897/2013, p. 55)

Ainsi, ces grands penseurs de l'éducation ont profondément remis en question les méthodes et les outils pédagogiques mais également le statut de l'enfant. A partir des années soixante, la place de l'enfant se façonne progressivement : les mouvements pédagogiques proposent de nouvelles formes éducatives et favorisent la participation des enfants, un cadre législatif se développe avec les toutes premières notions de Droit des enfants ; enfin la mortalité infantile diminue franchement grâce aux progrès de la médecine et à l'amélioration des conditions de vie en générale.

Mais la grande révolution qui a renversé la place sociale et législative des enfants dans le monde s'est produite lors de la rédaction de la *Convention internationale des droits de l'enfant*, traité international rédigé le 20 novembre 1989 : « *Parce que les enfants sont plus vulnérables que les adultes, parce qu'ils n'ont ni droit de vote ni influence politique ou économique, parce que le développement sain des enfants est crucial pour l'avenir de toute société, le monde s'est doté en 1989 de la Convention internationale des droits de l'enfant.* » (OMS, 1989)

Grandement inspirée des réflexions de Janusz Korczak, la CIDE est composée de 54 articles et a été ratifiée par 193 pays, dont la France en 1990. Elle a pour but de protéger l'enfant, en le considérant comme un être humain à part entière. Pour cela, une modification juridique a eu lieu, l'enfant passant d'objet de droit à sujet de droit. « *Les enfants ne sont pas les*

personnes de demain ; ils sont des personnes dès aujourd'hui. Ils ont le droit d'être pris au sérieux ; ils ont le droit d'être traités avec tendresse et respect. Il faut leur donner les moyens de s'accomplir, quel qu'il soit, l'inconnu que chacun d'entre eux porte en lui est notre espoir pour l'avenir. » (Korczak, sd.)

La CIDE a également introduit la *notion d'intérêt supérieur de l'enfant*, notion de droit international. Il n'existe pas de définition précise de cette notion ni de consensus autour de son contenu. Elle demeure généralement entendue de manière large comme la prise en compte de la personne et du point de vue de l'enfant dans toutes les décisions qui peuvent le concerner, qu'elles émanent d'États, d'institutions publiques ou privées, de tribunaux ou d'administrations : « *La notion d'intérêt de l'enfant apparaît alors comme une synthèse ou un compromis entre d'un côté ses droits dont celui fondamental d'être élevé par ses parents et de l'autre la nécessité de ses besoins propres pour lui permettre de se développer correctement.* » (Liébert, 2015, p. 113)

Ainsi, à partir des années quatre-vingt-dix, l'enfant est perçu comme un sujet à part entière possédant des droits, des compétences réelles du point de vue cognitif, social et affectif et un avenir. Il est au cœur des préoccupations des sociétés et des familles. Les valeurs d'obéissance et d'autorité comme modèle éducatif sont progressivement remplacées par l'envie de créer des conditions favorables à son bon développement, à son écoute, à son épanouissement, à son autonomie. Ces intentions se fortifient avec la montée de l'individualisme, où l'identité personnelle - c'est-à-dire le fait d'être et de se percevoir comme un individu distinct de tous les autres - prime sur l'identité collective et influence les représentations du désir, de l'amour et de l'appartenance dans le couple, et dans la famille :

La personnalité moderne fait face à des conflits internes : héritier de l'ordre symbolique, mais conscient de son désir propre, l'individu se trouve écartelé entre la tradition et son désir individuel. Enfin, la personnalité contemporaine est caractérisée par la conscience de l'appartenance à une société sans que celle-ci la détermine, la laissant libre de part en part. Les conflits internes semblent ainsi changer de nature : il ne s'agit plus de se demander si mon désir est conforme à ma position mais plutôt si la relation n'est pas une entrave à ma liberté, et donc à mes désirs (Roblot, 2019, p. 19)

Devant l'évolution de la société française où se pose la question du désir de chacun, où la notion d'identité individuelle prend de la place, la question de l'amour dans le couple, au sein de la famille et donc dans la parentalité est centrale : on veut s'aimer, être aimé, aimer ses enfants et surtout les désirer. Les enfants, de plus en plus investis, deviennent des objets précieux, de véritables « projets individuels de vie » qui, une fois concrétisés, confrontent les sujets aux écarts entre rêve, fantasme et réalité. Ne souhaitant plus être seulement respectés, les parents se trouvent face à une injonction implicite de performance éducative pouvant être source de stress, et les enfants rencontrent certaines fois une injonction implicite de performance et de réussite avec des sollicitations de plus en plus précoces. Communication non violente, éducation positive et bienveillante, hygiène naturelle infantile, diversification alimentaire menée par l'enfant (D.M.E), langage des signes pour communiquer précocement avec son bébé, les outils et les méthodes se multiplient autour des parents.

En conclusion, c'est dans ce contexte multidimensionnel que le concept de la parentalité s'est construit : à travers sa définition dans la sphère de la psychopathologie, dans la transformation contemporaine et inédite de la cellule familiale et par la place de l'enfant devenant auprès des parents un véritable projet individuel de vie. Ces différents contextes, imbriqués les uns aux autres ont permis aux chercheurs de sciences humaines de s'emparer de la parentalité selon plusieurs axes : comme vecteur de réussite du bon développement de l'enfant ; comme étape transformatrice du cycle de la vie d'un adulte ou bien comme composante d'un écosystème familial portant alors l'intérêt sur les multiples relations intrafamiliales.

1.2. La parentalité en sciences humaines, un objet de recherche aux multiples facettes

En sciences humaines et sociales, l'étude de la parentalité peut s'effectuer à travers différents prismes complémentaires, souvent entremêlés, distinguables en fonction de leurs objectifs de recherche. S'ils ciblent par exemple le bon développement de l'enfant comme enjeu principal de la recherche, alors le rôle parental sera vu comme un des vecteurs de réussite et l'attention se portera sur les bonnes attitudes parentales à employer. Si les recherches se centralisent sur l'analyse de l'individu-parent, sur son vécu et sur l'accomplissement de son rôle, le pari sera de comprendre la transformation individuelle qui s'opère. Enfin, en s'intéressant spécifiquement aux relations intrafamiliales selon un modèle écosystémique, ces études souhaitent tenir compte de toutes les configurations familiales sans dogmatisme.

Dans cette partie, une revue de la littérature expose ces différents axes de recherches ainsi que les représentations et les conceptions accordées au *devenir parent*. Mener une étude compréhensive sur l'*expérience parentale* implique une prise de position visible autant dans les propositions conceptuelles ultérieurement décrites que dans la sélection de la riche, abondante et internationale littérature sur la parentalité. Par ailleurs, le choix s'est porté - à l'exception du domaine des sciences de l'éducation et de la formation - sur une présentation par thématiques significatives plutôt que par domaines disciplinaires. L'intention a été d'illustrer les axes de recherche par des exemples de pratiques professionnelles actuelles, afin d'amener du concret à l'exercice. Une place prépondérante est encore accordée aux notes de bas de page.

1.2.1. La recherche sur la parentalité en lien avec les préoccupations liées au développement psychobiologique de l'enfant

Prendre pour objet l'enfant afin d'identifier dans quelles conditions son développement psychoaffectif, biologique ou social est optimal est un axe de recherche mettant en exergue la parentalité dans les aspects qui favorisent, accompagnent ou épaulent la croissance et le bien-être infantiles.

Alors que l'enfant est estimé jusqu'au XIII^e siècle comme la réduction d'un adulte, c'est à partir du XVIII^e siècle que les parents sont considérés comme responsables de leurs enfants (Ariès, 1960) et non comme propriétaires et ce n'est qu'à compter de 1989 que l'enfant devient légalement et socialement un être à protéger. Parallèlement à l'évolution de la société, la psychanalyse s'intéresse aux enfants dès 1932 (Freud & Lefebvre, 2013) où le bébé est perçu comme un être inachevé et incomplet ayant des besoins spécifiques et nécessitant des soins quotidiens pour survivre (Winnicott & Stronck-Robert, 1975). Un pan de la psychanalyse s'intéresse alors aux fonctionnements psychiques du très jeune enfant, domaine qui prend de l'envergure grâce à une médiatisation radiophonique tout d'abord de Françoise Dolto. Cette psychanalyste, qui souhaite en 1976 « *aider les parents à réfléchir à ce qu'ils pourraient faire*³⁶ » est ensuite appuyée par les émissions de Bernard Martino et son ouvrage *Le bébé est une personne* (1989) où l'histoire et l'expérience intra-utérine ainsi que la capacité du bébé à communiquer sont mises en lumière. Ainsi au milieu des années 90, la

³⁶ *Lorsque l'enfant paraît*, émission radiophonique quotidienne sur France Inter.

psychiatrie du nourrisson³⁷ émerge et se développe (Diatkine et al., 1977 ; Lebovici, 2002, 2009 ; Lebovici et al., 2004 ; Martino, 2004 ; Soubieux & Soulé, 2005 ; Soulé, 2015 ; Soulé et al., 2012) accueillant des travaux qui observent et étudient le bébé comme un sujet compétent (Brazelton, 1999, 2003, 2011 ; Stern, 1981, 2004 ; Soulé 2006) avec une histoire et nécessitant assistance.

Certaines de ces recherches s'appuient fortement sur la théorie de l'attachement³⁸ de J. Bowlby (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980, 2002, 2011) et tentent d'éclairer, en théorie et en pratique, la construction du lien précoce et la sécurité affective comme une composante essentielle du développement du bébé. Ainsi, à titre d'exemples, le Dr Romain Dugravier, pédopsychiatre, membre de la commission des 1000 jours, spécialiste du lien d'attachement et directeur du centre de psychopathologie périnatale Boulevard Brune du GHU Paris, travaille sur la relation parents/enfants : « *Il y a plein d'enfants qui viennent ici et qui n'ont pas de pathologie. En revanche, il peut y avoir quelque chose entre eux et leurs parents qui abîme le lien. C'est cela que nous essayons de prendre en charge ici.* » (Dugravier, 2018). Jaqueline Wendland, professeure des universités à Paris Descartes travaille dans un laboratoire de psychopathologie et processus de santé et s'intéresse au processus de parentalité dans ces aspects typiques et atypiques. Elle dirige actuellement la thèse de Lise Michel sur les styles d'attachements maternel en fonction du déroulement de la grossesse et du vécu de l'accouchement. Le Dr Jean Sarlangue analyse le *caregiving*³⁹ en expérimentant dans son service de néonatalogie un dispositif numérique reliant les parents à leur bébé hospitalisé. Enfin, l'institut de la parentalité, créé en 2017 par le Dr Anne Raynaud, est un lieu qui regroupe des professionnels de la périnatalité et qui, en s'appuyant sur la théorie de l'attachement, développe des actions de soutien à la parentalité : « *Consciente de la complexité des enjeux de la parentalité et de ses fonctions, notre équipe invite parents et professionnels à s'engager dans la réflexion, la co-construction et le « prendre soin », de ce*

³⁷ « *La psychiatrie du bébé repose sur la prise en compte des compétences, des besoins et de la vulnérabilité spécifiques du petit d'homme qui font de lui un être de liens, en interaction vitale avec ceux qui l'entourent.* » (Golse & Alvarez, 2020, p. 6)

³⁸ La théorie de l'attachement a été définie par John Bowlby en 1969. Elle repose sur les dynamiques relationnelles qui existent entre un enfant et son parent (figure d'attachement). Lorsqu'il se retrouve dans un environnement stressant, le jeune enfant dispose et déclenche des comportements d'attachement (sourire, pleurer, s'agripper, vocaliser). Ces comportements ont pour mission de rapprocher son parent (proximité) ce qui déclenche en lui du réconfort et un sentiment de sécurité. Ces expériences répétées lui permettent de développer plusieurs capacités comme demander de l'aide, explorer le monde, exprimer sa détresse émotionnelle et construisent l'estime de soi.

³⁹ Le *caregiving* est le système de comportement parental en réponse au système d'attachement de l'enfant.

bien précieux qui forge l'individu : le lien interpersonnel, socle de la connaissance de soi, de l'altérité et de la conscience émotionnelle. » (Raynaud, s. d.)

Avec les avancées en neurosciences (Damasio, 1999 ; Varela, 1988) - qui analysent le cerveau et le système nerveux dans sa structure, son fonctionnement et son évolution - les comportements parentaux sont également étudiés en fonction des conséquences qu'ils opèrent sur le développement cognitivo-comportemental des enfants. Les mécanismes neurobiologiques qui régissent les interactions parents-enfants sont étudiés, surtout les effets des comportements parentaux sur le développement de la régulation émotionnelle et du stress des enfants (Gunnar et al., 1996). L'évolution sociale des enfants est analysée en fonction des productions hormonales parentales, principalement celle de l'ocytocine (Feldman, 2015) considérée comme l'*hormone de l'amour* et du maintien du lien (Moberg et al., 2006). En cherchant une relation causale entre problème de parentalité, développement du cerveau et trouble du comportement, le constat amène plusieurs professionnels vers une réflexion autour de la parentalité positive. Ce concept conçoit la parentalité comme un ensemble de pratiques et de compétences (donc d'acquisitions) ayant un rapport direct sur le devenir adulte de l'enfant, au niveau intellectuel, affectif et social. Pour permettre aux enfants de se développer du mieux possible, la parentalité positive préconise une éducation empathique et bienveillante où toute sorte de violence éducative est exclue. Plébiscitée par le Dr Catherine Gueguen, pédiatre, et par la psychothérapeute Isabelle Filliozat, cette forme de parentalité repose sur des travaux de recherches en neurosciences, notamment ceux de Bruce McEwen (2010) qui démontrent que l'imprégnation du stress chez l'enfant affecte son cerveau au long-terme et que son cortex orbito-frontal et préfrontal, régulateur des émotions, est immature jusqu'à 7 ans. Ainsi, avant cet âge, les enfants victimes d'intenses émotions ne sont pas en capacité de les maîtriser, ce qui engendrent de nombreuses réactions incontrôlables (pleurs, colères, morsures, etc.) qui ne devraient pas être réprimandées mais accompagnées par une empathie parentale inconditionnelle. Devant cette immaturité cérébrale et les réactions au stress susceptibles d'affecter le cerveau de l'enfant, l'attitude parentale doit se construire dans l'écoute, la bienveillance et la positivité. Mettant à l'écart toute forme de violence émotionnelle (humiliation, réprimande, dénigrement), la parentalité positive met l'accent sur la coopération de l'enfant, sur les manifestations d'affection prononcées envers son enfant et sur l'utilisation de formulation positive (le *Non !* ne pouvant pas être traité correctement par le cerveau de l'enfant). Pour ce faire, des programmes d'apprentissages parentaux se

construisent afin de monter les parents en compétences et d'acquérir les clés nécessaires à l'instauration de ce climat éducatif :

C'est en recevant de l'empathie que l'on devient empathique. Lors des stages de communication non violente (CNV), nous recevons de l'empathie. Cette pratique, dont le but est de créer une relation de qualité à soi-même et aux autres, modifie en profondeur notre façon d'être. Pour apprendre à ne plus juger, à exprimer ce que l'on éprouve, à se connecter à ses besoins propres et à ceux des autres. (Gueguen, 2015, p. 206)

Face à cette ambition, quelques auteurs, chercheurs ou professionnels s'interrogent de plus en plus sur la réalité d'exécution de cette pratique éducative et sur la sur-responsabilité des parents qui en découlent (Bachler, 2019 ; Ben Soussan, 2019 ; Dugnat et al., 2022 ; Martin, 2014, 2019, 2022 ; Neyrand, 2020, 2022). Ils dénoncent certaines défaillances méthodologiques, des définitions conceptuelles incertaines ou des montées en généralité qu'ils qualifient d'abusives. Ils mettent en garde sur certains aspects tels que la complexité du rôle parental (qui leur semble minimisée et décontextualisée), le risque institutionnel (qui pourrait tendre vers une production de normes, une formalisation de procédures ou même un développement d'un marché) et le risque d'un mouvement de managérialisation du rôle parental (avec une forme d'injection positiviste).

Pourquoi ne pas reconnaître qu'en insistant lourdement sur les conséquences des pratiques parentales, on génère encore davantage d'anxiété parentale que de soulagement dans un contexte où beaucoup de parents tentent de faire de leur mieux, avec des contraintes qui les éloignent singulièrement de l'optimum, à commencer par le fait d'être suffisamment présents et disponibles compte-tenu des évolutions des formes de l'emploi, de la flexibilité et de l'imprévisibilité des horaires de travail, de la précarité des statuts, etc. (Martin, 2019, p. 6)

En effet, *devenir parent* ne peut pas être strictement restreint à assumer le rôle et la responsabilité de la pleine croissance (sociale, affective et biologique) de son enfant. La parentalité, du point de vue du parent, individu en devenir, peut être considérée comme une transition complexe et transformatrice du développement humain qu'il est nécessaire d'observer selon de nouveaux paradigmes et dont il est précisément question au prochain chapitre.

1.2.2. La parentalité entendue comme une expérience individuelle du cycle de la vie

Même si, dans le monde francophone, peu de recherches se consacrent exclusivement à l'étude de l'expérience individuelle du sujet en train de devenir parent, la littérature internationale apporte un début d'éclaircissement sur cette thématique.

Dans une fiche thématique de l'Institut National de Santé Publique au Québec (I.N.S.P.Q) intitulée *L'adaptation à la parentalité*, l'auteur, Julie Poissant, docteure en psychologie communautaire, retrace une revue de littérature internationale autour de la notion de transition et d'adaptation à la parentalité. Elle y explique que la transition à la parentalité est une période communément comprise entre la grossesse et les premiers mois de la naissance du premier enfant (Cowan, 1995) mais qui peut s'étendre sur une durée plus importante (Condon, 2004 ; Allhusen, 2008). Cette notion représente un événement de vie majeure dans la vie d'un adulte (Bronte-tintew, 2009) influençant son équilibre psychosocial et celui de son couple (Delmore-Ko, 2000). Cette période peut être considérée comme une crise (Cowan, 1995) ou simplement comme une étape physiologique dans le cycle de vie d'un individu (Petch, 2008 ; Nomaguchi, 2003). Dans tous les cas, cette transition apporte des changements (Petch, 2008 ; Figueiredo, 2008 ; Bouchard, 2006 ; Moller, 2008) aux aspects bénéfiques et dommageables (Nomaguchi, 2003 ; Lutz, 2007) comme par exemple le sentiment d'une montée en compétence ou a contrario la perte de disponibilité pour toute activité individuelle, qui sera vécue différemment par le parent selon son genre, son histoire personnelle, sa relation de couple (Petch, 2008 ; Lazarus, 1984). Mettant à l'épreuve la relation conjugale (Allhusen, 2008 ; Figueiredo, 2008 ; Lazarus, 1993), les parents peuvent être particulièrement chamboulés durant cette période (C. P. Cowan & Cowan, 1995) qui occasionne une détresse psychologique transitoire et la nécessité de puiser dans des ressources personnelles, financières, sociales, certaines fois insoupçonnées voire insoupçonnables (P. A. Cowan & Hetherington, 1991). Enfin, l'adaptation à la parentalité est définie comme un retour à l'équilibre (Nomaguchi & Milkie, 2003) conséquent à la mise en place de stratégies parentales aux dimensions multiples : cognitives, émotionnelles, comportementales (Nelson, 2003) allant vers un retour à la quiétude. « Une adaptation à la parentalité réussie peut donc s'observer par 1) l'état de santé mentale et de bien-être des parents ; 2) l'implication des deux parents auprès de l'enfant dans les soins et son développement 3) la qualité de leur relation affective avec lui. » (Poissant et al., s. d., p. 22)

Dans le monde francophone, les études qui abordent l'expérience parentale individuelle se centrent majoritairement sur les mères et sont principalement cliniques. Elles traitent du désir et de l'accès à la parentalité, en fonction de la configuration familiale (monoparentalité, homoparentalité) ou de la fertilité du couple (PMA). Certaines fois, elles investissent des aspects psychologiques spécifiques tels que l'interculturalité et jusqu'à la notion de « *burn-out parental* » (Mikolajczak et al., 2020 ; Roskam, 2020).

Depuis la montée de l'individualisme et l'augmentation de l'âge moyen de la première grossesse en France (24 ans en 1974 *versus* 28,5 ans en 2015), le désir d'être parent est questionné (Foucauld & Wendland, 2019). La réalisation féminine ne s'effectue plus seulement à travers la maternité, une grossesse peut être programmée voire médicalement assistée, et le désir d'enfant n'apparaît plus comme un phénomène naturel (Petit, 2004). Avec les dons de gamètes, la possibilité d'un tiers donneur et l'existence de la gestation pour autrui, l'accès à la parentalité se transforme et de nombreuses recherches cliniques l'investissent, étudiant de multiples cas cliniques très différents (Bapst & Razon, 2018 ; Mendes et al., 2018 ; Rembaud, 2018) mettant en lumière les représentations, les soutiens et les difficultés rencontrées par les futurs parents.

A titre d'exemple, lorsqu'un parent est issu de l'immigration, son processus de parentalité se construit en parallèle d'un processus d'interculturalité⁴⁰ (Avezou-Boutry & Sabatier, 2013; O'Deyé, 2021 ; Yahyaoui, 2021). Distancé de sa propre culture d'origine, face à une perte de repères plus ou moins intense, certaine fois confronté à une attaque identitaire où il n'est pas reconnu dans ce qu'il est, ni dans ce qu'il est capable de faire, le parent forge sa parentalité en relation avec des institutions (école, services sociaux...). Ces dernières ne prennent pas toujours en compte la mesure de ce qu'il traverse et ne permettent pas toujours de combler ces besoins spécifiques.

⁴⁰ « Pour les individus et les groupes appartenant à deux ou plusieurs ensembles culturels, se réclamant de cultures différentes ou pouvant y être référés, nous appellerons interculturalité, les processus par lesquels, dans les interactions qu'ils développent, ils engagent implicitement ou explicitement la différence culturelle qu'ils tendent à métaboliser. » (Denoux, 1990, s.d)

De notre point de vue et d'après notre expérience, le contexte migratoire est à la fois une opportunité et un défi pour ces familles. Une opportunité, parce que les personnes immigreront afin d'améliorer leur qualité de vie et s'offrir des contextes plus favorables pour leurs enfants, et un défi, parce que l'adaptation à un nouveau contexte demande des efforts et présente des embûches. (Avezou-Boutry & Sabatier, 2013, p. 367)

D'autre part, dans son article sur la prévention en santé famille, Pierre Suesser, pédiatre de P.M.I.⁴¹, témoigne de l'impact des vécus traumatiques subis par les publics vivant l'exil ou la migration. En plus de renforcer les inégalités sociales, ils ont des répercussions sur la construction de leur fonction parentale : « *Il s'agirait là d'une forme de vulnérabilité biographique potentiellement inégalitaire.* » (Suesser, 2021, p. 73)

Ces inégalités s'accroissent également dans la prise en charge et les représentations qu'ont les soignants⁴² sur ces familles. Dans les cursus de formation initiale de ces professionnels, peu d'interventions se consacrent aux questions d'interculturalité, d'homoparentalité, de parentalité en situation de précarité extrême. Certaines fois, les professionnels apportent des informations universelles qui prennent peu en compte les individualités culturelles ou sociales des parents et peuvent sembler inadaptées voire bouleversantes.

Un épuisement parental est de plus en plus constaté sur le terrain et certaines recherches s'emparent aujourd'hui de la notion de « *burn-out parental* » (Mikolajczak et al., 2020; Roskam, 2020) pour désigner un phénomène de société qui s'étend de la sphère professionnelle à la sphère privée. Les parents perdent plaisir à partager des activités avec leurs enfants, s'en distancient et sont traversés par des idées noires. Ce syndrome serait dû à une exposition chronique au stress parental et à la multiplicité des ressources encourageant les parents à performer, à outrepasser les situations angoissantes vécues. Évoquant un sentiment d'épuisement, le parent est à bout de force, il n'y arrive plus et ne trouve plus l'énergie suffisante pour investir la relation avec son enfant. Il se désintéresse progressivement de son éducation, diminue les gestes et les manifestations d'affection et fait ce qui doit être fait de manière robotique. Par ailleurs, d'autres études montrent que les mères en situation de

⁴¹Le service de la protection maternelle et infantile (P.M.I.) est régi par le conseil départemental de chaque département français. Il met en place des actions de préventions, d'éducation à la santé et d'aides médico-psycho-sociale en faveur des familles. Il a comme mission principale la protection sanitaire de la mère et de l'enfant et accompagne plus spécifiquement les familles vulnérables.

⁴² Cette information sera développée au chapitre 1.3 - *Être un « bon parent » et dispenser une « bonne éducation parentale » : de l'accompagnement de terrain à la notion de compétences parentales.*

pauvreté ont un risque majoré de dépression (R. Burke et al., 2014; R. M. Burke et al., 2017, 2018) qui impacte leurs compétences et la perception de leur rôle parental. Celles en situation de grande pauvreté, aux revenus trop restreints ou irréguliers, peuvent se sentir découragées, humiliées et les interventions qui se veulent soutenantes dans l'accompagnement à la parentalité, peuvent représenter une intrusion voire une menace (Caillaux, 2014).

Le burn-out parental semble prendre racine dans la tendance au surinvestissement et évolue tel un continuum vers un épuisement à la fois physique et émotionnel. L'exposition répétée à des facteurs de stress et, à l'inverse, l'augmentation des ressources, viennent rythmer son déroulement dans un jeu de va-et-vient entre une souffrance intense et de brefs moments de répit. (Gleis & Hubert, 2018, p. 119)

Il existe effectivement, autour de la parentalité, de nombreuses injonctions⁴³ qui peuvent être source de stress. Elles peuvent varier - comme cela vient d'être décrit - selon la catégorie sociale des parents (accès à l'information, gratuité des prestations, interculturalité....) mais aussi selon leur sexe (Chauffaut & Dauphin, 2012). En effet, alors que les actions de soutien à la parentalité sont surtout destinées aux mères (Coline Cardi, 2010), les pères ont pour sommation de trouver la juste mesure de leur implication paternelle (Chambrier-Slama, 2008 ; De Ridder et al., 2004 ; Frascarolo-Moutinot, 2007 ; Lani-Bayle, 2007 ; Le Camus, 2000) . Passant du *Paterfamilias*, incontesté et incontestable, garant de la filiation et de la morale, le rôle paternel est aujourd'hui redéfini et complexifié ces dernières années par la surenchère d'une interdiction d'accès au séjour en maternité⁴⁴ et par de nouvelles configurations conjugales privilégiant aujourd'hui le terme de coparent à celui de père.

Au-delà d'une expérience singulière, genrée, située et individuelle, le rôle parental se construit dans les relations qui se créent, s'entretiennent et émergent autour de ressources extérieures (telles que les services socio-éducatifs et sanitaires) ou au sein même de la famille (entre conjoints, avec l'enfant). Lorsque la famille est étudiée comme un système en interaction avec son environnement, la parentalité s'explore selon un nouveau prisme que nous allons maintenant présenter.

⁴³ Cette notion sera développée au chapitre 1.3 - *Être un « bon parent » et dispenser une « bonne éducation parentale » : de l'accompagnement de terrain à la notion de compétences parentales.*

⁴⁴ Lors de la pandémie et des premiers confinements, l'accès au séjour à la maternité a été interdit, en France, aux coparents. Ils pouvaient assister à la naissance de leur enfant et aux deux premières heures suivantes au bloc obstétrical mais, une fois transférés dans le service maternité, les coparents ne pouvaient pas accompagner ou rejoindre la dyade mère/nouveau-né.

1.2.3. La parentalité comme composante d'un *écosystème familial*

La vision traditionnelle, hiérarchisée, qui place la mère dans la fusion avec l'enfant et le père en tiers qui s'immisce dans la relation pour les séparer devient obsolète. Dans la nouvelle conception des relations père-enfant, la « famille horizontale » prône la démocratie familiale et le lien affectif entre tous les parents. Elle modifie le partage des tâches domestiques et parentales et impactant les relations conjugales (Régnier-Loilier & Hiron, 2010). Pour le psychanalyste Serge Hefez, « *les nouveaux rapports psychologiques que les enfants établissent avec leurs père et mère tendent à mettre les deux rôles en interaction* » (Hefez & Péronnet, 2017, p. 204).

Si l'on considère le *faire famille* selon l'approche écologique conceptualisée par Bateson⁴⁵ et Bronfenbrenner⁴⁶, le foyer se modélise comme une unité, un système, comprenant plusieurs types interactions : d'une part des relations intrafamiliales (entre conjoints ou ex-conjoints, parents, certaines fois beaux-parents et enfants...) et d'autres part des relations extra-familiales (entre la famille et les institutions comme l'école, les services sanitaires ou sociaux). Cette partie se consacre aux recherches qui investissent la parentalité dans son approche écologique (ou systémique) et se restreint plus spécifiquement à la description des relations intrafamiliales. En effet, malgré la richesse de la littérature scientifique sur le sujet, les relations extra-familiales s'éloignent du cœur de notre étude.

Suivant le courant écologique, Jay Belsky⁴⁷ propose en 1984 un modèle théorique du fonctionnement parental (Belsky, 1984) qui a pour intention d'apporter un nouvel éclairage sur les pratiques parentales. Il est le premier à conceptualiser les interactions entre le parent et un ensemble de facteurs qu'il identifie comme influant et impactant la fonction parentale (schéma 1, ci-dessous). Il distingue trois macro-facteurs qui, selon lui, déterminent la parentalité : les ressources psychologiques parentales (comprenant l'histoire individuelle du développement de l'individu, sa personnalité, son travail), les caractéristiques de l'enfant et les sources extérieures de stress et de soutien (relations conjugales, environnement social).

⁴⁵ Dans son ouvrage *Écologie de l'esprit* (1972), Bateson explique que les conduites individuelles n'ont pas de sens en dehors du contexte et des processus concrets d'interactions.

⁴⁶ Le modèle écologique élaboré par Bronfenbrenner (1979) stipule que les relations vécues à l'intérieur d'un système influencent et sont influencées par les relations développées avec et dans d'autres systèmes.

⁴⁷ Jay Belsky (1952) est un pédopsychiatre américain et professeur de développement humain. Il est reconnu pour ses recherches sur le développement des enfants et les études familiales.

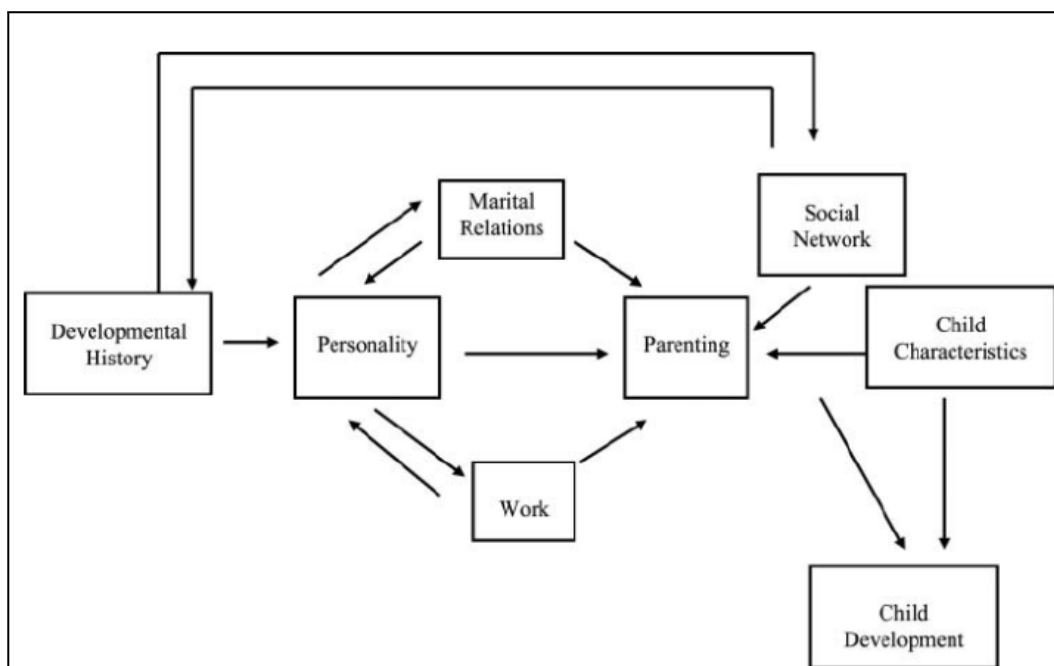


Schéma 1 : Le modèle de processus de Belsky (1984) sur les déterminants de la parentalité (Fernandes et al., 2012)

D'après Belsky, l'histoire individuelle du parent (et particulièrement le modèle éducatif dont il a bénéficié) joue un rôle déterminant dans sa quête d'identité et dans sa fonction parentale, que ce soit par sa reproduction ou par son affranchissement. En effet, même si aujourd'hui, depuis la montée de l'individualisme, il est commun, en France, d'être éloigné de ses parents, la famille demeure un « *sujet principal des stratégies de reproduction* » (Bourdieu, 1993, p. 35). Elle restitue et structure l'espace social dans lequel elle se développe, transmet les normes sociales, éducatives et comportementales et influence les prochaines générations. Certaines habitudes se maintiennent, certaines fois de manière inconsciente : les manifestations affectives entre un parent et son enfant, la place d'un père ou d'une mère dans un foyer en sont deux grands exemples. C'est précisément ce qui est évoqué chez un couple lors de l'entretien exploratoire⁴⁸ où la mère témoigne de l'influence de son héritage familial ainsi que des configurations avec lesquelles elle a grandi.

⁴⁸ Une phase exploratoire a été entreprise en 2018 avant l'entrée officielle en doctorat. Elle consistait à interroger deux couples parentaux pour recueillir leurs ressentis et leurs expériences. Cette étape a aidé le chercheur à affiner son projet de recherche en récoltant un premier matériel exploratoire, mais aussi à mettre en pratique son aptitude à conduire un entretien ouvert.

Eve : C'est vrai qu'il y a les questions qui se posent pour la femme et qui ne se pose pas pour l'homme. Et ça, ça va être source de conflit entre nous. Moi je pense beaucoup à ma mère et à ma grand-mère, elles ont sacrifié leur vie quand même à chaque fois, pour les hommes et les enfants... Et c'est dur de ne pas aller vers là naturellement... Il y a un truc, je sais pas, qui fait partie de moi je pense... et je me dis « mais non, mais j'aime mon métier quand même » pour m'autoriser à... Mais ce n'est pas évident.

Extrait 2 : L'influence d'un héritage familial, (extrait de verbatims)

Au fur et à mesure de son développement, l'individu se réapproprie le passé et structure sa transmission familiale (*je pense beaucoup à ; c'est dur de ne pas aller vers (...) mais*). Il porte un regard critique sur sa propre éducation et l'héritage reçu (*mais non, mais j'aime mon métier quand-même*) et ajuste le modèle éducatif de son ancrage familial en fonction de plusieurs paramètres (*m'autoriser à*) : la communauté dans laquelle il évolue et se développe, l'environnement physique qu'il côtoie, les personnes qu'ils rencontrent et les liens qu'il tisse. La parentalité s'adapte au monde social et relationnel de l'individu, en perpétuel changement, et se modifie inéluctablement au fur et à mesure des générations.

Les synergies de la transmission suivent un mouvement qui s'exécute en double hélice. D'une part, l'influence laisse place au changement. Elle rend nécessaire la transformation de l'héritage. Elle autorise l'adaptation à travers le temps. C'est la dimension intergénérationnelle de la transmission. L'autre dynamique du mouvement impose la reproduction des mêmes pratiques, des mêmes pensées et des mêmes modes d'être. Elle touche à une forme plus structurelle de l'héritage que ne peuvent remettre en cause les changements conjoncturels. Il s'agit d'une influence qui opère de manière transgénérationnelle. (Lahaye et al., 2007, p. 346)

Par ailleurs, dans les familles où deux adultes assument leur position parentale, deux transmissions familiales entrent en concurrence (Segalen & Martial, 2013) et peuvent être à l'origine de certains points de friction. Ces tensions sont susceptibles de fragiliser le couple conjugal qui, sans chercher intentionnellement l'opposition, souhaite agir selon ses propres paramètres personnels et doit les confronter.

Au-delà des histoires personnelles et des modes éducatifs reçus, d'autres désaccords peuvent se révéler au sein du couple, ou bien entre parents et grands-parents lorsque les manières de penser l'éducation sont discordantes. En effet, les grands-parents d'aujourd'hui ont un rôle actif dans le quotidien des familles. Avec l'allongement de l'espérance de vie, ils se trouvent en « génération pivot » (Gratton & Schneider, 2020) ayant à leur charge les aînés tout en

constituant pour leurs petits-enfants la génération des anciens. En sciences humaines, l'étude de la *grand-parentalité* (Attias-Donfut & Segalen, 2007) mobilise de nombreuses recherches (Bender-Tinguely et al., 2020 ; Eid, 2015; Lianos, 2013 ; Rexand-Galais, 2020) allant jusqu'à la création en 1994 d'une école européenne pour les grands-parents (Chain et al., 2002), véritable observatoire de la grand-parentalité et structure de soutien dans ce changement identitaire et les possibles conflits intergénérationnels. Pour faire écho à ce questionnement, l'extrait suivant, issu d'un entretien au domicile d'un couple, témoigne des aspects intergénérationnels qui ont heurté les parents autour de questions éducatives discutées durant le séjour des grands-parents, récemment partis.

Jack : on n'a pas l'habitude d'être proche de la famille (...) et puis pour ta maman c'était la première fois, la première fille qui a un enfant

Gina : c'est une autre génération, dans leur génération on faisait certaines choses différemment (imitant sa mère) et tu n'as pas lavé encore la poussette ? (rires)

Jack : elle a réussi à placer plusieurs fois (imitant la mère de Gina) ah mais il faut le mettre à dormir loin ou le laisser tout seul...il faut qu'il soit indépendant qu'il apprenne à ne pas être collé à sa maman.. Alors que nous on a toujours fait le contraire (rires)

Extrait 3 : Penser l'éducation selon sa génération (extrait de verbatims)

Dans cet extrait, le couple prend en dérision les commentaires éducatifs de la mère de Gina, notamment en imitant la voix de la grand-mère. Ils identifient très rapidement la problématique générationnelle (*c'est une autre génération*), l'éloignement géographique (*on n'a pas l'habitude d'être proche*) et l'investissement du rôle de grand-mère (*la première fille qui a un enfant*). Malgré cela, ils sont déstabilisés par plusieurs injonctions (laver la poussette, dormir loin du bébé, lui apprendre l'indépendance).

En conclusion, au-delà de l'histoire et de l'héritage du parent, le modèle théorique du fonctionnement parental de Belsky - et l'approche systémique⁴⁹ des familles qui en découle - devient un cadre conceptuel apprécié. De nombreuses recherches se l'approprient, notamment dans le domaine de la psychologie du développement, et étudient l'ensemble des relations familiales ouvrant vers l'exploration de multiples configurations familiales aux dépens d'un axe dyadique mère-enfant. Par exemple, devant certains facteurs environnementaux mis en évidence comme affectant la capacité parentale et augmentant le stress parental, l'outil de diagnostic *Parenting Stress Index* (Abidin et al., 2006) est introduit et investi par plusieurs

⁴⁹ L'approche systémique est un concept développé à l'école Palo Alto (courant de pensée et de recherche né dans les années 1950, domaines de la psychologie, psychosociologie et sciences de l'information et de la communication) par Bateson (1972). Elle conçoit les objets comme des systèmes en relation les uns avec les autres, formant un ensemble complexe en interaction.

recherches cliniques (Culot et al., 2020 ; Fernandes et al., 2012 ; Garelli & Wendland, 2017 ; Melançon et al., 2020 ; Tourrette et al., 2020).

Par ailleurs, l'articulation entre la famille et le travail devient un objet d'étude présent dans le domaine des sciences humaines (Fontaine and al., 2007 ; Frimousse & Peretti, 2021 ; Lemarchant, 2022) notamment dans le désir des individus de reprendre ou de quitter leur travail après leur entrée en parentalité, dans la nouvelle régulation de leur investissement professionnel *versus* familial et dans la mutation du monde du travail qui en résulte. Les familles à double emploi remettent en question la répartition des tâches domestiques au sein de la famille entraînant de nouvelles exigences dans la conciliation des rôles familiaux et professionnels et impactant majoritairement les mères (Fontaine and al., 2007). L'arrivée d'un enfant demande un rééquilibrage entre investissement professionnel et disponibilité familiale requise. Les familles homoparentales, quant à elles, sont encore très peu représentées.

Au-delà de l'approche systémique, la majorité des travaux scientifiques qui s'intéressent et s'interrogent sur le caractère relationnel des familles s'appuient sur les quatre axes du concept de l'alliance parentale (Corboz-Warnery & Fivaz-Depeursinge, 2001 ; Fivaz-Depeursinge, 1986 ; Matuzac & Blanc, 2022 ; Cohen et Weissman, 1984) : la redistribution des tâches domestiques, le soutien mutuel du couple conjugal, le partage des responsabilités à l'égard des enfants et l'harmonisation des buts éducatifs. Le couple parental devient une unité d'analyse (Dubeau et al., 2007) dont la relation de partenariat évolue selon l'investissement donné à l'enfant, l'estime pour l'implication du coparent, le respect dans les jugements du conjoint et le désir de communiquer sur les questions éducatives. La cohérence des pratiques et la cohésion familiale sont identifiées comme un axe facilitateur de l'éducation familiale et donc du développement optimal de l'enfant au détriment de la relation conjugale qui, affectivement et sexuellement se modifie voire se détériore (Gloger-Tippelt 1998). La relation conjugale se distingue rapidement de la relation parentale (Bergonnier-Dupuy & Robin, 2007) et la notion de satisfaction conjugale apparaît pour comprendre les causes de *dysfonctionnements conjugaux* relevés devant la multiplicité des séparations et des divorces. Il apparaît alors que la préoccupation première du bon développement de l'enfant au détriment du couple affecte les rapports homme/femme et impacte le couple parental (Frascarolo-Moutinot et al., 2007) et que, même s'ils doivent être distingués, les liens conjugaux et parentaux restent étroitement liés.

Des conjoints qui s'entendent bien, qui ont un enfant facile, se sentiront compétents comme parents, auront moins besoin du soutien de l'autre et attendront moins de leur conjoint, seront donc moins facilement déçus et renforceront plus facilement l'autre parent, ce qui aura des retombées positives sur leurs relations de couples. (Frascarolo-Moutinot et al., 2007, p. 127)

Avec l'augmentation des séparations et des remariages⁵⁰, l'expérience de la dynamique des relations familiales s'élargit également. La perspective de la séparation des parents, envisagée initialement comme une déviance, tend progressivement au sein des sciences humaines vers une approche du développement sur le cours de la vie (*life span perspective*). Elle constitue une transition à laquelle adultes et enfants doivent s'ajuster et offre de nouvelles opportunités pour le développement individuel et l'accomplissement des relations familiales après séparation du couple conjugal (Afonso, 2007 ; Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2010 ; Rouyer et al., 2007, 2018). Elle nécessite une réorganisation et une redéfinition du système familial nucléaire avec des nouveaux rôles (beaux-parents), de nouvelles responsabilités et de nouvelles règles (Alfonso, 2007). Les recherches autour du système familial binucléaire apparaissent avec une grande diversité d'expériences vécues (Alfonso, 2007) mais toujours la persistance d'une relation interdépendante entre le couple conjugal initial qui s'ajustent en fonction de la nature de leur nouvelle relation et de leur continuité d'implication pour leur enfant (Lamb, 1997 ; O'Leary, 1996 ; Emery 1999). Sans sous-estimer les aspects douloureux de ces expériences, l'ambition est de comprendre comment l'alliance parentale peut perdurer et la relation entre les ex-conjoints ne pas se dissoudre.

Alors qu'une famille sur dix en France est sujette à la recomposition, un axe de recherche se concentre sur l'engagement des membres d'une famille recomposée (particulièrement dans le lien adulte-enfant) lorsque les liens de sang ne sont plus garantis (Fox, 2001 ; Jones, 2003). Le premier défi identifié est celui de la discontinuité quotidienne et de la présence morcelée des enfants au sein du nouveau foyer conjugal (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2010 ; Rouyer et al., 2018 ; Parent, 2007). Les enfants partagent deux foyers et ne sont pas issus d'un désir commun des nouveaux couples. Le décalage entre les représentations de chacun et

⁵⁰ D'après l'institut national des statistiques et des études économiques (I.N.S.E.E), 232 mille mariages ont été célébrés en 2016 et 128 mille divorces ont été enregistrés. En 2014, la France comptait 28,8 millions de ménages avec une moyenne de 2,2 personnes/foyer (contre 2,4 en 1999). Cette réduction s'opère depuis les années 1970 et découle du vieillissement de la population ainsi que des changements de mode de vie (diminution des familles nombreuses, hausse des séparations et augmentation des familles monoparentales qui se constituent généralement à la suite d'une rupture et plus rarement à la suite d'un décès).

la réalité peuvent provoquer une série de bouleversements et de défis pour le couple conjugal en construction, qui peut d'une part atteindre et perturber les enfants impliqués mais également fragiliser les liens conjugaux naissants (Parent, 2007). Ainsi, l'exercice partagé des rôles parentaux et beaux-parentaux implique de nouvelles négociations entre plusieurs adultes et impacte directement la satisfaction conjugale (Beaudry et al., 2006).

Avec la montée de l'individualisme et la diminution relation de l'inégalité homme/femme, la redistribution des positions parentales se veut plus égalitaire entre les deux parents (Neyrand, 2009; Rouyer et al., 2007). La dynamique interactionnelle au sein du couple parental se réorganise (Benmoyal-Bouzaglo & Paraschiv, 2021) notamment autour de la répartition des tâches éducatives (Chatot, 2016 ; Régnier-Loilier, 2009 ; Régnier-Loilier & Hiron, 2010) qui reste, au sein de la famille, majoritairement à la charge des femmes (Fontaine, 2007) malgré l'évolution du partage des responsabilités et des devoirs professionnels. Alors que certaines recherches s'attachent à l'indifférenciation des rôles parentaux (Sohn, 2002), d'autres, au contraire, réfléchissent à l'engagement paternel (Fusulier et al., 2022 ; Glangeaud-Freudenthal & Gressier, 2017 ; Ross-Plourde et al., 2017) et admettent la persistance du modèle patriarcal (Fontaine, 2007). Cependant, la répartition égalitaire des tâches parentales amènerait un plus haut niveau de satisfaction conjugale (Fisco, 2003) même si les femmes ne semblent pas majoritairement insatisfaites par cette dysharmonie (Baxter, 2000), satisfaction qui prend racine selon Anne-Marie Fontaine dans le système des valeurs de la société dont elles sont issues. Ainsi, il perdurerait une différenciation forte et une division sexuée des tâches domestiques notamment dans les sociétés les plus traditionnelles ou dans les cultures où les valeurs sont plus étroitement liées à la répartition des rôles familiaux : cultures individualistes versus cultures collectives, équité du genre (Fontaine, 2003, 2004). Certaines recherches font également émerger la notion de différenciation paternelle (Rouyer & Ricaud-Droisy, 2006 ; Schneider & Dollander, 2006 ; Zaouche-Gaudron, 2006) et présentent, en plus de la division sexuée des tâches domestiques, la persistance du rôle paternel comme tiers séparateur voir comme simple « *contributeur* » (Le Camus, 2000) qui n'a pas encore trouvé la place qu'il mériterait au sein des nouveaux modèle familiaux, encourageant les chercheurs à documenter les différents déterminants de l'engagement paternel.

Il n'était pas inutile de chercher à ouvrir les yeux des citoyens français sur la gravité de la crise de la paternité. Tour à tour, des historiens (Knibiehler, Delumeau ou Roche), des sociologues (Castelain-Meunier ou Sullerot), des juristes (Neirinck, par exemple), des magistrats (comme Bruel) et même des cliniciens (Naouri, Hurstel ou Anatrella) s'y sont employés et ont mis leurs compétences à décrypter les causes et les symptômes de la fameuse «disparition» des pères, parfois même à proposer des remèdes. (Le Camus, 2000, p. 139)

Selon l'approche écologique dont se revendiquent ces travaux, le père, influencé par son milieu, par son histoire, par la place qu'il occupe auprès de sa conjointe, par le nombre de ses enfants... tend peu à peu de s'affranchir de la figure d'autorité et du rôle disciplinaire traditionnel pour tendre vers le concept d'alliance familiale (Corboz-Warnery & Fivaz-Depeursinge, 2001 ; Favez, 2020 ; Favez et al., 2013 ; Frascarolo-Moutinot et al., 2007) voire même de chaleur familiale (McDonald, 1992 ; McHale, 2004) qui repose sur des comportements altruistes, une éducation chaleureuse et le renforcement d'attitudes dites positives au sein de la famille et envers l'enfant.

Par ailleurs, depuis une trentaine d'années, des premières études autour de l'homoparentalité se développent (Julien et al., 2007 ; Mercader, 2019 ; Naziri & Ducouso-Lacaze, 2021 ; Prauthois, 2022). Elles ne bénéficient pas encore d'assises scientifiques même si de nombreuses familles vivent depuis longtemps dans cette configuration. Jusqu'alors, les travaux sur l'homosexualité se concentraient sur des problématiques en lien avec le sida et l'identité homosexuelle et se définissaient en excluant l'expérience parentale qui jouissait d'une représentation d'aspect hétérosexiste⁵¹ (Julien and al., 2007). Depuis quelques années, les premières recherches américaines qui se forgent dans les familles homoparentales s'intéressent à l'intérêt supérieur de l'enfant et proposent des expertises psycho-légales évaluant le développement psychosexuel, affectif, social ou cognitif des enfants élevés par des couples homoparentaux (Ducouso-Lacaze, 2022 ; Naziri & Ducouso-Lacaze, 2021 ; Schneider, 2022). Cependant, de nombreux questionnements restent encore en suspens : quelle est l'expérience parentale de ces couples ? Comment s'organise la répartition des tâches parentales ? Sur quelles ressources extérieures peuvent-ils s'appuyer ?

⁵¹ « Selon Herek (1991) le concept d'hétérosexisme réfère à tout système idéologique qui dénie, dénigre ou stigmatise toute forme non hétérosexuelle d'attitude, de comportement, de relation ou de communauté » (Julien, 2007, p. 195)

Pour compléter cette présentation thématique, l'intention est maintenant d'engager la discussion autour de l'étude de la parentalité dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation. Dans cette spécialité, la parentalité est un objet de recherche qui s'organise en trois thématiques : premièrement le développement cognitif des enfants au regard des réponses parentales, deuxièmement le devenir des enfants en situation de vulnérabilité et enfin la coéducation entre les familles et les institutions socio-éducatives.

1.2.4. La parentalité dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation

Dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, la parentalité est un objet de recherche principalement investi par la sphère de l'éducation familiale qui étudie les activités éducatives des parents à l'égard de leurs enfants et celle des interventions sociales mises en œuvre pour former, soutenir, aider voire suppléer le parent dans sa tâche. Dans cette branche, la construction de l'objet de recherche est majoritairement une articulation praxéologique et théorique (Catarsi & Pourtois, 2011) qui défend deux postulats : le parent a une influence sur l'évolution de son enfant et il peut apprendre et améliorer ses actions éducatives.

D'après nos lectures, les recherches en éducation familiale s'organisent autour de trois grandes thématiques : d'une part le développement cognitif des enfants au regard des stratégies éducatives et de l'implication parentale, d'autre part le devenir des enfants dans des contextes de vulnérabilité, enfin la coéducation entre les familles et les institutions socio-éducatives. Sans se prétendre exhaustif, ce chapitre a pour intention de retracer les grandes lignes des recherches les plus impactantes et les plus récentes en sciences de l'éducation et de la formation dans l'espace francophone, autour du thème de la parentalité.

En premier lieu, plusieurs études s'intéressent aux conséquences des stratégies éducatives et de l'implication parentale sur le développement cognitif des enfants. Dès la naissance, les premières interactions qui s'installent entre le nouveau-né et ses parents ont un retentissement sur le développement physique et mental de l'enfant (P. Rousseau et al., 2019). Les méthodes éducatives de la société contemporaine se soumettent à un contexte social tributaire de multiples bouleversements (crises, ruptures, désordres) et, en même temps, recherchent la performance et l'excellence (Desmet et al., 2014). Or, performer dans sa parentalité implique l'accentuation d'une tendance à être seul entrepreneur de son existence au dépens d'une communauté d'existences soutenante, dont la parentalité pourrait se nourrir (Coum, 2023).

Selon Jean-Pierre Pourtois, la parentalité est une accumulation de savoirs informels que le parent doit dépasser afin de développer une attitude réflexive indispensable pour mettre en place des actions parentales adaptées aux besoins réels de son enfant (Pourtois & Desmet, 2002). Par cette conscientisation, en revenant sur son propre parcours de vie, le parent interroge ses propres lacunes éducatives et fait évoluer ses actions. Il met à distance ses propres représentations et croyances afin de faire des choix éducatifs conscients (Pourtois et al., 2008). Pour favoriser cette réflexivité, l'utilisation de groupes de soutien dans une démarche socio-constructiviste permet aux parents de dépasser leurs habitudes éducatives (Pourtois et al., 2008).

En effet, les stratégies éducatives⁵² entreprises par les parents ne donnent pas toutes les mêmes résultats en termes de développement cognitif des enfants. Celle qui se révèle la plus efficace favorise un étayage de l'activité de l'enfant et une autonomie de fonctionnement ajustée à l'âge et aux possibilités de ce dernier (Bergonnier-Dupuy, 1995).

Au fil de leurs recherches, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet articulent les besoins de l'enfant avec plusieurs pratiques pédagogiques (Pourtois & Desmet, 2012) et construisent un modèle théorique qu'ils nomment « *le paradigme des 12 besoins* », régulièrement mobilisé comme cadre épistémologique dans le domaine de l'éducation familiale. Au travers de quatre axes psycho-socio-pédagogiques (affiliation, accomplissement, autonomie et idéologie), reliés à des besoins identitaires (affectifs, cognitifs, sociaux, de valeurs), des modèles pédagogiques sont identifiés afin de satisfaire les besoins de l'enfant (schéma 2, ci-après)

⁵² Selon Geneviève Bergonnier-Dupuy (docteure en psychologie et professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Nanterre), les stratégies éducatives sont au nombre de trois : organisatrices, stimulatrices ou attentistes.

Tableau 2 : Modèle du paradigme des 12 besoins. (Pourtois, 2004, p. 119)

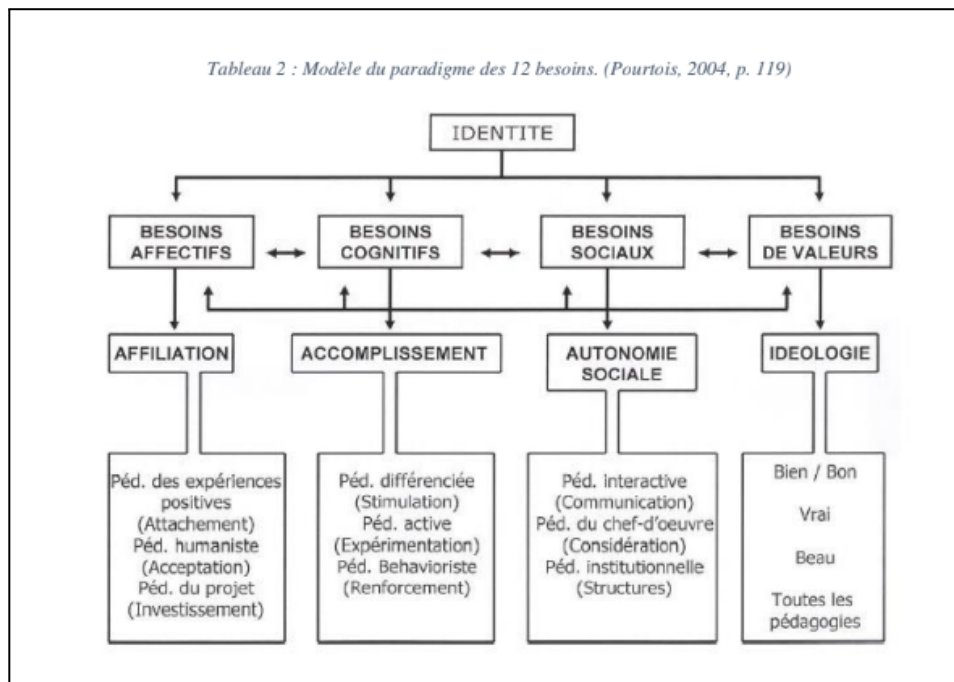


Schéma 2 : le modèle du paradigme des 12 besoins, selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet

En second lieu, dans la continuité de ce schéma théorique, le concept de « parentalité bienveillante » se développe (Girodet, 2007) autour de trois dimensions (les besoins de l'enfant, les compétences parentales et les ressources extérieures). Le parent est observé et évalué comme un élément de l'écosystème de l'enfant (Bronfenbrenner, 1917). Détenteur de compétences, les réponses parentales qu'il apporte à son enfant permettent le bon développement de ce dernier.

Introduire les compétences des personnes au sein des processus d'évaluation et de conception des interventions requiert donc, autant pour les professionnels que pour les chercheurs, la capacité de construire des parcours de partenariat, dans lesquels l'autre est toujours reconnu comme protagoniste de l'intervention dans toutes les phases du parcours, à partir de l'évaluation en passant par la conception, la réalisation, le monitoring, jusqu'à la phase d'évaluation et de reconception. C'est un parcours qui demande de reconnaître aux personnes le droit d'être soutenues dans la recherche des meilleures solutions possibles et qui permettent d'apprendre à vivre mieux ensemble. (Serbati et al., 2011, p. 250)

Les attitudes et les réponses parentales influencent les actions des enfants et donc leur développement global. Au niveau alimentaire, les pratiques des enfants s'orientent en fonction de celles de leurs parents (Mathiot, 2015). La transmission se poursuit autour des

codes sociaux et des valeurs qui permettent à l'enfant de construire ses relations sociales. Elles jouent un rôle essentiel dans le processus de socialisation de l'enfant (Lahaye et al., 2007) et font partie de valeurs parentales qu'il incorpore, qui s'ancrent profondément en lui, orientent ses actions, et jusqu'à ses démarches de formation (Pourtois et al., 2008). En termes de ressources extérieures, l'attitude éducative des institutions joue un rôle dans l'orientation des actions d'un enfant et semble parfois genrée (Couchot-Schiex, 2022). Ainsi, en mode d'accueil petite enfance, une différence franche est observée entre les garçons que l'on laisse pleurer et les filles qui ont moins d'opportunités de faire des acrobaties (Marchal, 2015).

Cet angle de lecture - qui centre l'attention sur l'enfant - favorise l'évaluation de la parentalité en situation (Francis & Kalubi, 2022) et s'utilise comme modèle d'intervention et d'évaluation en protection de l'enfance.

Lorsqu'un enfant est issu d'un contexte vulnérable voire hautement vulnérable, son développement cognitif est impacté. Exposé aux violences conjugales, il est victime à part entière et non simple témoin (Bonnet & Durand, 2023). Assister quotidiennement aux coups, insultes ou menaces d'un parent sur un autre constitue une maltraitance majeure et a des conséquences multiples sur l'enfant : sur le plan physique (comme un retard statur pondéral), sur le plan social et sur le plan cognitif (Gravillon, 2023).

L'expérience d'une vie sans logement où les enfants et leurs familles sont accueillis par des dispositifs d'hébergement d'urgence produit de multiples facteurs de stress chez les enfants (Bruggeman, 2011 ; Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2022) qui ébranlent leur développement cognitif. Ils subissent une triple stigmatisation en raison de leur origine (les familles immigrées sont surreprésentatives de ces contextes de vie), de leur situation matérielle (grande précarité) et de leur situation d'hébergement (Bruggeman, 2012 ; Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2018).

Dans le cadre de la protection de l'enfance, lorsque l'enfant est extrait de son milieu de vie, des mesures de placement sont contractualisées (avec accord des parents) ou judiciairisées (sans accord des parents) et trois partenaires s'engagent : l'enfant, la famille et l'institution. Dans ces situations, une mise en dialogue s'installe entre la parentalité d'accueil et l'implication des parents naturels (Join-Lambert et al., 2019). La séparation engendre une sensation de manque importante et provoque certains déséquilibres chez l'enfant, au niveau cognitifs, affectifs et psychologiques (Euillet, 2006).

Lors d'un accueil en centre maternel⁵³, même si l'intention est de soutenir les mères dans leur rôle parental, certaines vivent cette expérience comme un contrôle (Ganne et al., 2019). Toutefois, sans pouvoir en mesurer le degré, ces interventions ont un impact dans le processus de construction du parcours des enfants (Ganne & Bergonnier-Dupuy, 2012) et aujourd'hui, les interventions socio-éducatives, contractualisées ou judiciairisées, tentent de renforcer le partenariat éducatif entre les parents et les intervenants. Le terme de « *participation* » ou « *alliance* » est fréquemment utilisé, révélant l'attente implicite d'une adhésion des parents (Join-Lambert et al., 2019).

Cette notion d'alliance est présente dans les recherches axées sur la coéducation entre les familles et les institutions socio-éducatives. En effet, depuis les années 2000, la question du partenariat entre parents et professionnels devient centrale pour répondre aux objectifs de réduction des inégalités scolaires. Au niveau institutionnel, elle se dessine par l'évolution du terme « système scolaire » au bénéfice de « système éducatif » même si la véritable place parentale (sont-ils sujets ou objets du partenariat ?) reste encore à définir (Francis, 2013 ; Francis & Doucet-Dahlgren, 2021). D'autre part, la construction du lien entre l'école et la famille autour de l'enfant ne va jamais aisément de soi lorsque les familles sont étrangères et que leurs repères parentaux antérieurs sont bousculés (Goï, 2022) notamment lorsqu'il n'y a pas de reconnaissance de leurs ancrages linguistiques et culturels et un manque d'intégration des codes sociaux du pays d'accueil.

L'évolution de l'implication parentale dans et avec l'institution scolaire peut se réfléchir en termes de *mutations* et s'analyser de manière située, dynamique et contextualisée (Monceau, 2014) car elles affectent simultanément les subjectivités individuelles et les institutions. Les recherches récentes en parentalité réinterrogent les processus institutionnels et politiques en jeu. Parents et professionnels sont entraînés dans de profondes transformations (Monceau, 2008, 2014) et, pour établir une relation de confiance, il est nécessaire que le parent soit reconnu et que la formation initiale et continue du professionnel soit enrichie des enjeux éducatifs et politiques actuels (Rougerie & Monceau, 2021 ; Santana da Silva et al., 2021). Cette alliance parents/professionnels émerge certaines fois d'initiatives d'acteurs de terrain qui s'affranchissent des formes conventionnelles (R.E.A.A.P., L.A.E.P.⁵⁴) au profit d'actions

⁵³ Un centre maternel est un service rattaché au Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille (C.D.E.F). Il accueille de manière préparée ou en situation d'urgence des femmes enceintes et des mères isolées ayant des enfants de moins de trois ans. Il soutient et accompagne leurs besoins socio-éducatifs, psychologiques et matériels. Son accès peut être contractualisé (en accord avec la mère) ou judiciairisé (obligation pour la mère).

⁵⁴ Voir p. 58 les notes de bas de page 64 et 65.

expérimentales. A titre d'exemple, le projet des *Petits déjeuners des parents* (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021) d'une école maternelle parisienne marquée par une forte mixité socio-économique a été un levier d'inclusion et de participation de parents en situation de vulnérabilité (encadrement de sorties scolaires, organisation de la kermesse de fin d'année, collecte de matériel pour les familles réfugiées). Ces actions donnent aux parents des clés de compréhension sur le fonctionnement des écoles et les déterminants de la scolarité (Monceau, 2008), l'entrée en maternelle représentant souvent la première expérience parentale de partage éducatif entre la famille et l'institution. Rendre compte du vécu subjectif des parents et de ce qui se joue dans leur parentalité à l'entrée en scolarité de leur enfant (Picart & Bergonnier-Dupuy, 2021) permet de mieux appréhender les réalités quotidiennes qu'ils traversent. Il en résulte une aspiration à l'excellence du rôle parental et la recherche d'une « éducation concertée » (Lareau, 2011) qui se caractérise par le développement des compétences individuelles de l'enfant en fonction d'activités scolaires mais aussi extra-scolaires, régissant le temps et l'espace de l'enfant et a fortiori de sa famille. Devant une injonction sociale à la « super-parentalité », certains couples optent pour une parentalité « de contrôle » (Picart & Bergonnier-Dupuy, 2021) où leur vie quotidienne est rigoureusement planifiée mais où il existe encore une disparité au sein du couple. Ainsi, la répartition des tâches éducatives dépend de leurs natures, de leurs contraintes et aussi du sexe du parent (Delès, 2022). Au niveau scolaire, la présence de la mère est quotidienne et régulière tout au long du cursus de l'année alors que les pères se concentrent sur les moments déterminants (Bergonnier-Dupuy & Robin, 2007). D'autre part, même si les pères sont reconnus comme des agents importants du développement de leur enfant, les services institutionnels restent matricentés (Fusulier et al., 2022) et portent peu d'intérêt à l'intégration des pères dans les conseils socio-éducatifs des enfants.

En conclusion, la parentalité est un objet d'enquête investi de manière pluridisciplinaire et transversale par le domaine académique. Elle s'étudie comme vecteur de réussite du bon développement de l'enfant, comme interaction du système familial et récemment comme expérience individuelle du cycle de vie d'un individu. En sciences de l'éducation et de la formation, l'étude de la parentalité s'intéresse particulièrement à la sphère infantile. Les préoccupations développementales et cognitives de l'enfant prédominent : l'attention se porte sur l'évolution des enfants au regard des stratégies éducatives et de l'implication parentale, sur le devenir des enfants dans des contextes de (grande) vulnérabilité, ou sur la coéducation entre les familles et les institutions socio-éducatives.

Sur le terrain, confrontés à des points de vue divergents, les parents rencontrent des discours multiples et contradictoires. Ils sont soumis à l'apparition d'une nouvelle notion, encore peu définie, la *compétence parentale*, qui engage une véritable réflexion et requiert une incontestable vigilance.

1.3. La parentalité, une notion confrontée à des points de vue divergents et à l'émergence d'un nouveau lexique

Alors que les pratiques parentales sont influencées par l'héritage familial et reposent sur l'appropriation du modèle éducatif reçu, l'entrée en parentalité est soumise à plusieurs discours divergents. Que ce soit au sein même des familles respectives, auprès des professionnels rencontrés dans diverses structures, ou lors de rencontres proposées par des dispositifs de soutien à la parentalité, les discours se multiplient et parfois s'opposent, engendrant un sentiment d'insécurité auprès des parents. Dans ce contexte, la notion de compétences parentales émergent et s'intègrent dans les mesures de prévention primaire⁵⁵ (ou précoce) comme l'une des clés d'accompagnement et de soutien à la parentalité. Pour autant, comme nous le verrons, ce terme mérite de prendre certaines précautions car il peut s'interpréter comme une montée en compétences du parent ou comme une vérification voire une crainte sur les capacités de la famille à assumer son rôle parental.

1.3.1. Ceux qui accompagnent la parentalité : De nombreux prescripteurs, de nombreuses prescriptions, de grandes contradictions

Une pluralité de prescripteurs⁵⁶ et de prescriptions autour de la parentalité s'ajoutent à l'héritage familial et aux phénomènes sociaux précédemment décrits. Les recommandations sont certaines fois discordantes dès la naissance et opposent le « savoir professionnel » aux « recettes de grands-mères » (Gojard, 2010). Ces désaccords, sources de contradictions dans les messages recueillis par les familles, se produisent au sein du monde académique (en fonction du prisme par lequel la parentalité est étudiée), du monde professionnel (en fonction des professionnels ou des services dans lesquels ils sont affiliés), de l'entourage familial et des différents médias d'usage quotidien (télévisions, podcasts, magazines de parentalité). Les

⁵⁵ La prévention est l'ensemble des mesures visant à éviter ou à réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps (OMS, 1948). Elle peut être primaire ou précoce (pour réduire la fréquence d'un problème de santé en optant pour des actions environnementales, politiques, financières, de santé...) secondaire (pour identifier et traiter précocement un problème de santé) ou tertiaire (pour réduire l'impact d'une maladie avérée).

⁵⁶ Pédiatres, médecins généralistes, puéricultrices, sages-femmes ou auxiliaires de puériculture travaillant à la maternité, en libéral, en crèche ou en PMI.

parents sont submergés d'informations, issues de différents émetteurs, qui ne conduisent pas à un ensemble de règles claires et légitimes (Déchaux, 2014). Cela engendre un sentiment de stress et d'incompétences (Chauffaut & Dauphin, 2012). Les injonctions à se comporter comme un « bon parent » (Martin, 2022) se multiplient allant jusqu'au constat que les institutions, les professionnels et les parents eux-mêmes s'observent et s'évaluent sous l'angle de la responsabilité qu'ils ont dans la réussite de leur enfant et dans son accomplissement en tant que personne. Tous cherchent à se doter de compétences garantissant leur performance, plus encore les parents dans leur rôle qu'ils investissent intensément au risque de glisser vers le burn-out parental.

On parle aisément de parents démissionnaires, faillibles, sans interroger le contexte global de la société et le contexte de l'éducation des enfants, notamment celui de la crise de l'école. D'où la tentation de désigner des responsables sinon des coupables et d'en appeler aux compétences parentales comme issue possible à cette crise. (Sellenet, 2009, p. 102)

Face à cette ambition parentale, nombreuses associations, professionnels ou coachs en parentalité s'engagent dans la montée en compétences parentales. Certains, comme la FNEPE⁵⁷ et le CIANE⁵⁸, deviennent des acteurs majeurs du domaine. Une véritable professionnalisation des acteurs du soutien parental se développe entraînant en mai 2022 l'écriture par le gouvernement d'une charte nationale de soutien à la parentalité⁵⁹. En parallèle de ce texte fondateur, une mission est confiée au Dr Anne Raynaud et à Mr Charles Ingles pour définir les compétences socles attendues pour les professionnels et les bénévoles de ce secteur.

⁵⁷ La Fédération nationale des Écoles de parents et des éducateurs (FNEPE) est un réseau national reconnu d'utilité publique. Identifié par les pouvoirs publics, il contribue aux débats gouvernementaux sur les sujets concernant la famille, l'enfance, le soutien à la parentalité. Acteur majeur du domaine de l'éducation et des familles, il est animé par une démarche d'éducation populaire et a pour mission d'accueillir, d'informer et d'accompagner les parents quelle que soit la nature de leur problématique.

⁵⁸ Le CIANE, Collectif interassociatif autour de la naissance, est un collectif constitué d'associations françaises concernées par les questions relatives à la grossesse, à la naissance et aux premiers jours de la vie. Il est agréé pour la représentation des usagers dans le système de santé (agrément N° N2018RN0012)

⁵⁹ La charte présente huit grands principes, à savoir : 1) reconnaître et valoriser prioritairement les rôles, le projet et les compétences des parents ; 2) s'adresser à toutes les familles quelle que soit la situation familiale, le milieu socioculturel, l'environnement ou la présence de handicap ; 3) accompagner les parents en intégrant toutes les configurations familiales existantes ; 4) proposer un accompagnement anténatal pour agir, anticiper et repérer les situations dysfonctionnelles le plus précocement possible ; 5) respecter les principes d'égalité entre les femmes et les hommes ; 6) intégrer la coparentalité dans les actions proposées (allo-parents, grands-parents...) ; 7) respecter des principes de neutralité politique, philosophique et confessionnelle ; et 8) garantir la compétences des intervenants, bénévoles et professionnels, dans le domaine de la petite enfance.

Au-delà d'une réflexion sur les principes à garantir et les compétences professionnelles à acquérir pour soutenir la parentalité en France, une véritable réflexion s'engage sur la notion même de « *compétence parentale* » et sur ce qu'elle sous-tend.

1.3.2. Soutenir des « *compétences parentales* » : l'émergence d'une nouvelle sémantique de l'action⁶⁰

Le terme de *compétences parentales* apparaît pour la première fois lors de la conférence annuelle de la famille du 12 juin 1998. Le gouvernement s'engage auprès des familles - plus particulièrement auprès des parents - dans l'éducation qu'ils portent à leur enfant. Alors, des dispositifs de soutien à la parentalité se créent et s'inscrivent dans une démarche globale de prévention visant à anticiper voire à éviter la survenue de difficultés relationnelles ou éducatives entre les parents et les enfants. Plusieurs formats de soutien parental émergent à partir de 1999 et se développent dans la branche Famille⁶¹ de la Sécurité Sociale française. Ils ont pour but commun d'accompagner les parents dans l'exercice de leur rôle et de leurs responsabilités éducatives, et de les soutenir dans leurs *compétences parentales*. Ils s'intègrent dans les mesures de prévention primaire⁶² (ou précoce) mais présentent cependant deux lectures : l'une met l'accent sur la montée en compétences du parent, l'autre laisse filtrer des craintes sur les capacités de la famille à encadrer ses jeunes (Sellenet, 2002).

⁶⁰ « On produit des savoirs "sur" les capacités ou les compétences, sans tenir compte du fait que ces notions sont probablement des constructions opérées par inférence à partir d'activités, et que ces inférences sont porteuses de valorisations sociales ; bref ces catégories fonctionnent en réalité davantage comme des outils d'évaluation que comme des outils d'analyse. » (Barbier, 2000, p.89)

⁶¹ La branche Famille de la Sécurité Sociale française est née en 1945 auprès de 4 autres composantes du régime général (Maladie, Vieillesse, Recouvrement, Risques professionnels). Elle a pour mission d'aider les familles dans leur quotidien et de développer la solidarité auprès des plus vulnérables. Elle s'organise autour d'un organisme national central (la Caisse Nationale des Allocations Familiales) déclinée au niveau départemental par la CAF

⁶² La prévention est l'ensemble des mesures visant à éviter ou à réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps (OMS, 1948). Elle peut être primaire ou précoce (pour réduire la fréquence d'un problème de santé en optant pour des actions environnementales, politiques, financières, de santé...) secondaire (pour identifier et traiter précocement un problème de santé) ou tertiaire (pour réduire l'impact d'une maladie avérée).

La question de la prévention en matière de comportements humains est donc moins simple qu'il n'y paraît. Elle se situe à l'interface des relations entre la médecine, les sciences humaines, le droit, l'économie de marché et les politiques sociales. Elle convoque d'emblée la question de la norme – sous-jacente à celle de la santé mentale – et celle du politique comme instance de régulation des rapports sociaux, et interroge les relations entre le scientifique, l'économique et le politique. (Neyrand, 2022, p. 34)

Aujourd'hui, les *compétences parentales* ne sont pas clairement définies. Lors d'un colloque régional⁶³ organisé en 2020, elles sont présentées par le Dr Corinne Roehrig⁶⁴ comme un « *savoir faire en action* », ensemble de compétences socio-cognitivo-relationnelles complémentaires, articulées, qui rendent les actions parentales « *productives, cohérentes, pertinentes et harmonieuses* ». Dans un programme québécois de 2001, *À chaque enfant son projet de vie permanent*, huit compétences parentales spécifiques sont identifiées ayant comme macro-objectif de favoriser le bon développement de l'enfant : 1) répondre aux besoins de base de l'enfant (alimentation, soins de santé, sommeil) ; 2) offrir une réponse et un engagement affectif (présence, disponibilité, attention et réactions aux signaux envoyés par l'enfant) ; 3) adopter une attitude positive envers l'enfant (valorisation de ses qualités, démonstration d'affection, intérêt pour ses activités) ; 4) considérer et traiter l'enfant comme une entité distincte (avec des besoins spécifiques et des différences) ; 5) exercer le rôle parental avec pertinence (ne pas rejeter ses difficultés ou sa responsabilité sur l'enfant) ; 6) établir un cadre de vie propice au bon développement de l'enfant ; 7) favoriser sa socialisation et enfin 8) répondre à ses besoins intellectuels et éducatifs.

Il est difficile de nommer ces fameuses compétences parentales. Plusieurs raisons expliquent cette difficulté. Les professionnels constatent que la matière première de « l'évaluation » est constituée principalement de discours, de jugements croisés, de l'observation des attitudes de l'enfant, mais peu d'observations réelles des interactions parents-enfants. En accueil familial, comme en hébergement collectif, il est difficile d'observer la parentalité en actes. Les occasions existent mais elles sont brèves, lors des

⁶³ Ce colloque intitulé « *Des neurosciences à l'éducation pour la santé : comment l'attention positive favorise le développement de l'enfant* » a été organisé en visioconférence le 10 décembre 2020 par le CRES (Comité régional d'éducation pour la santé).

⁶⁴ Médecin française de santé publique, thérapeute familiale et pilote nationale du Programme de Soutien aux Familles et à la Parentalité.

retours de week-end ou artificiellement créées, lors des visites médiatisées.
Nommer les compétences attendues est dès lors une épreuve de force.
(Sellenet, 2009, p.104)

En effet, la *compétence parentale* est un terme encore peu défini, qui peut être coloré d'affects, ou de jugements de valeurs, et mérite quelques précautions sémantiques. Dans les catégories de pensées qui sont mises en œuvre, la notion de *compétence* renvoie à un construit dont on infère la présence chez un sujet à partir de son engagement dans une action située. Il implique chez le sujet la mise en marche de plusieurs registres de significations, la transformation « d'un existant en un souhaitable », et la mise en lien de l'espace de cette action avec d'autres espaces d'expériences. Il questionne également le rapport entre savoirs et pouvoir.

En formation, il est important de reconnaître les compétences comme des constructions mentales ou comme des énoncés, et non pas comme des réalités qui existeraient chez les sujets. On n'accède jamais aux compétences, au mieux on accède à des activités. Les compétences ne peuvent être qu'inférées à partir d'activités par des sujets en situation. De façon générale, lorsque les concepts et le discours théorique font écho à des enjeux professionnels, sociaux ou personnels forts, ils sont souvent remarquablement reçus par les sujets concernés par ces enjeux, parce que « parlant » pour eux, c'est-à-dire renvoyant à leurs expériences, c'est-à-dire aux constructions de sens qu'ils effectuent à propos de leurs propres activités. Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie, dit-on ; en fait, elle facilite paradoxalement l'engagement d'une action singulière. (Barbier & Clerc, 2008, p. 136)

Ainsi, évaluer et accompagner les *compétences parentales* sont des défis pour les professionnels et les institutions. Cela suppose d'engager un travail non pas sur les failles, les manquements et les dysfonctionnements parentaux mais sur les aptitudes, les expériences et les capacités des familles. Or, aujourd'hui, les professionnels du social (éducateurs, psychologues, assistantes sociales) et du médical (sages-femmes, puéricultrices, médecins) ont développé une intelligence des dysfonctionnements qui dissimule une notion de norme (éducative, sociale, parentale) à respecter et un parent à discipliner (Cadart et al., 2012).

Actuellement, deux principaux dispositifs institutionnels soutiennent les compétences parentales : les Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (R.E.A.A.P)⁶⁵ et les Lieux d'Accueil Enfants-Parents (L.A.E.P)⁶⁶. Mis en place suite à la conférence de la famille de 1998, les REAAP ont pour mission de soutenir la parentalité et s'adressent à l'ensemble des parents, de manière non ciblées, et facultatives. Au sein de divers lieux (école, crèche, ludothèque, centre social), les activités proposées privilégient la socialisation des familles. Les LAEP sont des lieux ouverts, gratuits et anonymes, réservés aux familles d'enfants de moins de 6 ans. Gérés par des collectivités territoriales ou des associations, ils se concentrent sur la dimension sociale de l'enfant et ont comme objectif de prévenir voire de diagnostiquer des troubles précoces de la relation enfant-parents ou de la fonction parentale. La médiation familiale⁶⁷ et le parrainage de proximité⁶⁸ sont également deux dispositifs institutionnels, secondaires et moins employés.

Les premières compétences parentales qui sont spontanément reconnues par les professionnels de terrain et accompagnées dans ces dispositifs sont celles des compétences psycho-sociales. Alors qu'en psychologie sociale, Greenspan (1981) définit la compétence psycho-sociale comme la capacité à agir judicieusement dans les relations humaines, l'OMS précise en 1997 qu'il s'agit de la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne⁶⁹. C'est une notion qui se centre sur la personne dans une approche développementale où l'individu s'ajuste en fonction de ce qu'il saisit de son environnement (Lamboy & Guillemont, 2014). Elle se regroupe selon trois grands axes étroitement liés aux déterminants de santé (Larchanché & Bourdin, 2014): les compétences sociales (communication, négation, empathie...), les compétences cognitives (résolution de problème, pensée critique...) et les compétences émotionnelles (régulation et gestion du stress...). Pour Corinne Roehrig, les compétences parentales sont complétées par

⁶⁵ Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents qui ont pour objectif de « *conforter à travers le dialogue et l'échange les compétences des parents, notamment aux périodes charnières de l'enfant quand l'exercice de la parentalité peut être en questionnement* » (caf.fr).

⁶⁶ Lieux d'Accueil Enfants-Parents « *participent à l'éveil et à la socialisation de l'enfant. Ils permettent aux parents d'échanger avec des professionnels et de rencontrer d'autres parents* » (caf.fr).

⁶⁷ La médiation familiale a pour objectif de rétablir la communication et de chercher une solution à l'amiable lors d'un litige familial.

⁶⁸ Le parrainage de proximité est régi par l'arrêté du 5 août 2005 du code civil. Il est mis en place, à la demande de parents qui sollicitent auprès d'un organisme agréé une aide dans l'éducation et le développement de leur enfant.

⁶⁹ « *Psychosocial competence is a person's ability to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. It is a person's ability to maintain a state of mental well-being and to demonstrate this in adaptive and positive behavior while interacting with others, his/her culture and environment.* » (WHO, p. 1)

la supervision et la capacité de donner de l'attention positive : accordage affectif, écoute des besoins et capacité à y répondre adéquatement particulièrement durant la petite enfance (Roehrig & Pradier, 2017). « À tous les âges, les pratiques parentales protectrices impliqueraient de la chaleur, un soutien affectif, une absence d'hostilité ou de rejet, la capacité de résolution de problème et de conflit et un niveau de contrôle approprié » (Lamboy & Guillemont, 2014, p. 314). Ancrée dans une vision plus globale de la citoyenneté notamment en lien avec les objectifs du développement durable, le développement de ces capacités utiles à la vie (*life skills*) demandent selon certains auteurs (Roehrig, 2017 ; Lamboy 2014) un enseignement particulier et admettent qu'il n'y a pas une unique institution qui aurait l'apanage du développement de ces compétences. Ces compétences relationnelles se construisent et se développent dans différents espaces : d'une part dans des apprentissages formels (comme l'école), aussi dans des apprentissages non formels (les ateliers) et enfin lors d'apprentissages informels issus de situations de la vie courante, dans des cercles d'amis, au sein des familles. L'enjeu majeur est de penser ces compétences parentales au-delà d'une seule intervention déterminée, d'un unique dispositif institué mais bien dans la synergie de ces trois formes d'apprentissage. En effet, même si l'approche par les compétences parentales peut soutenir un processus de valorisation des personnes et engager l'institution et le professionnel vers une vision plus positive du fonctionnement parental, elle peut également durcir le regard et dénoncer le parent comme incompetent.

Le concept de compétence parentale est un concept fourre-tout, mais puissant. Il s'impose comme un concept fabriquant de nouvelles normes sociales. L'ère du parent compétent et impliqué débute avec son cortège de dérives possibles. En positif, seront enfin reconnues les qualités parentales et elles ne sont pas minimes si l'on considère qu'ils ont su, jusqu'à ce jour, renouveler les générations sans que la terre cesse de tourner. En négatif, la compétence, comme concept normatif venant dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, participe à l'émergence d'un nouveau parent, productif, doté ou non de bonnes pratiques, dont on attend des résultats validés par des experts. (Sellenet, 2009, p. 110)

Même si l'usage de la notion de compétence a pour intention de contribuer à un changement de regard sur les familles en les valorisant, elle risque aussi de déboucher sur un surcroît de responsabilisation. Elle peut s'ouvrir vers une intention de « *portefeuille de compétences* » à détenir par chaque parent (*ibid.*, p.104) pour mener à bien son *travail parental*. Si la

parentalité s'envisage comme un métier, elle renvoie à des notions d'apprentissages, d'éducation et de formation. C'est une vision qui va maintenant être discutée car elle s'éloigne d'une conception innéiste de la parentalité et, en même temps, demande une vigilance quant à la question de l'acquisition et de l'évaluation de ces compétences.

1.3.3. Le « travail » du parent

Penser la parentalité comme « *le métier d'être parent* » (O'Connor, 2002) renvoie à des notions d'aptitudes et de compétences à acquérir et s'oppose à une conception innéiste dans laquelle les parents sauraient s'occuper de leur enfant. La parentalité est vue comme un apprentissage qui se construit à partir de séries d'actions et de situations de vie, routinières ou inattendues, dépendantes d'un environnement et inscrites dans une trame contextuelle historique, socioculturelle, politique (Freire, 2010 ; Freire & Mellado, 2016)

Ce concept, introduit dans les années 70 par le courant féministe, s'attache tout d'abord à faire sortir l'économie familiale de l'invisibilité et vient soutenir « l'éducation des parents » initiée dans les années 30. Parler du « travail parental » (Déchaux, 2009 ; Verjus & Vogel, 2009) ou du « *métier de mère* » (Gojard, 2010) souligne la notion de compétences parentales, reconnaît les activités qui se produisent dans les foyers et donne du sens à l'expression populaire de la « deuxième journée du travail ».

Dans son ouvrage *Le métier de mère* (2010), Séverine Gojard présente trois modèles parentaux. Le premier modèle « au feeling » renvoie à des compétences acquises sans faire appel à un choix précis de références, à un savoir particulier ou à un savoir-faire défini. Le deuxième modèle, « à la lettre », repose sur une application stricte des règles de la puériculture et se détache de toute référence profane. Enfin, le modèle « à l'ancienne », privilégie les savoir-faire familiaux et met à distance les discours savants.

Cependant, parler du « travail » du parent soulève un point de vigilance vis-à-vis du contrôle, de la mise en cause de la responsabilité parentale et de la déviance moralisatrice d'être un « bon parent » (Martin, 2020 ; Martin et al., 2016) où la « police des familles » (Séraphin, 2006) inspecte le foyer selon des exigences normatives et sociales. Par le prisme des compétences à acquérir, le regard des institutions et des professionnels nécessite un ajustement et une décentration des normes parentales : « *Nos formations et notre culture nous portent d'abord à voir ce qui ne va pas – et c'est sans doute un mécanisme utile à la survie, mais pas à la thérapie. On nous présente souvent les familles sous leur plus mauvais jour.* » (Ausloos, 2018, p. 36)

La parentalité est donc un thème vaste et classique des sciences humaines et sociales qui gagne cependant à être réexploré du point de vue des sujets adultes. Objet de recherche transversal, ses enjeux sont variés et complémentaires, majoritairement orientés vers l'enfant. En formalisant de manière synthétique les différentes thématiques dans un visuel simplifié et graphique, il apparaît pertinent de s'intéresser au vécu singulier de l'adulte en position parentale, afin d'enrichir les savoirs déjà constitués et de mieux comprendre de quelle manière se construit cette expérience individuelle, sociale et déterminante pour la société.

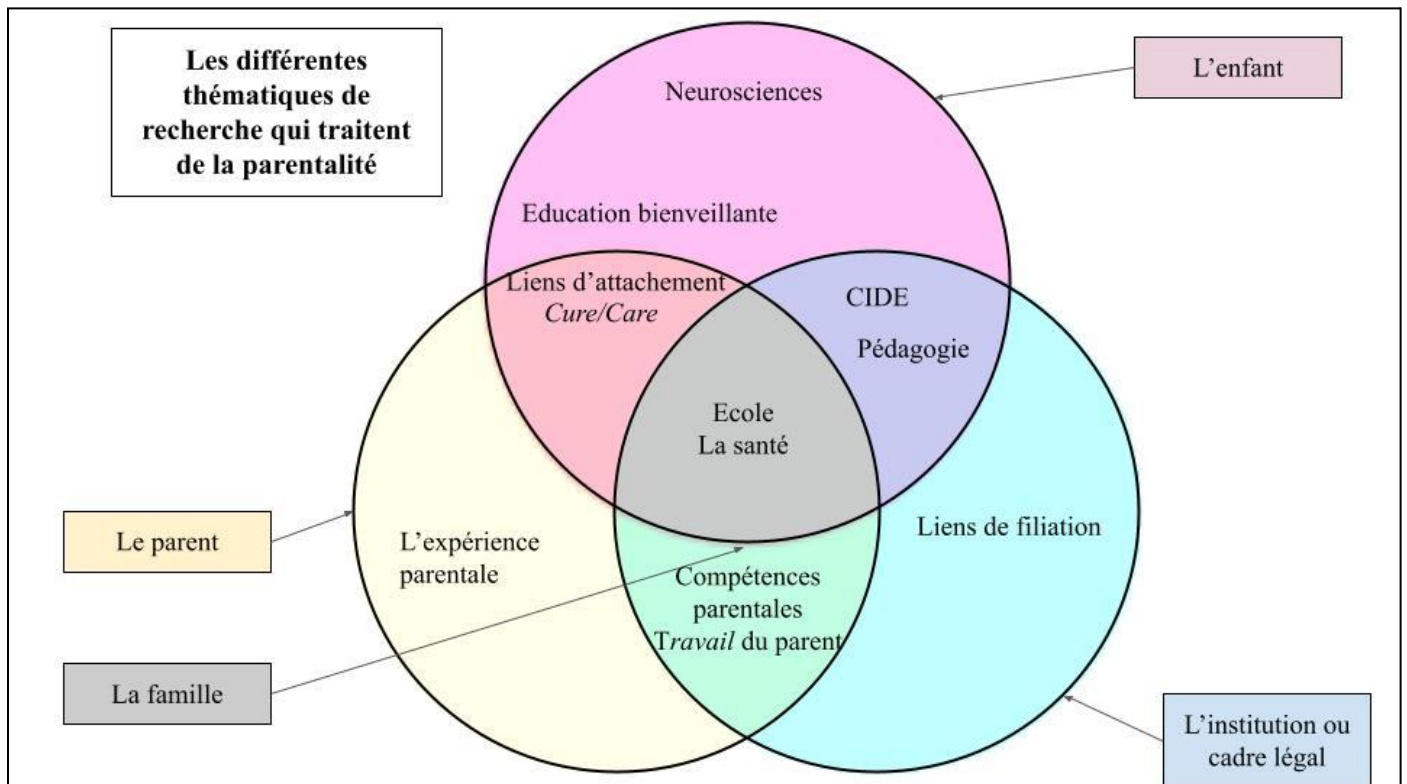


Schéma 3 : Les différentes thématiques de recherche autour de la parentalité

Ce schéma synthétise et résume les différentes thématiques de recherche qui traitent de la parentalité, en fonction de l'objet de la recherche. Cet objet peut être tourné vers l'enfant (alors la parentalité est étudiée comme vecteur de réussite de son bon développement), vers l'institution (appartenant à une société, elle doit respecter certaines normes, comme par exemple les compétences parentales) ou bien vers le parent (alors la parentalité est étudiée comme une expérience dans la vie du sujet adulte). Ce schéma montre que les objets de recherche autour de la thématique parentale sont moins investis lorsqu'il s'agit du parent. Pourtant, l'arrivée d'un enfant (a fortiori lorsque c'est le premier) constitue un bouleversement important dans la vie d'un couple. Elle implique un nouveau partage des responsabilités, l'acquisition de compétences, un ajustement de la vie conjugale et quelques

négociations. Dans son ouvrage *La compétence des familles* (2019), Guy Ausloos, pédopsychiatre confie : « *Tous les couples que j'ai étudiés estimaient que pendant les six mois qui suivaient l'accouchement, ils étaient passés par une période de crise personnelle et de couple qui s'était révélée enrichissante une fois traversée, mais qui aurait pu être réellement problématique.* » (Ausloos, 2019, p. 153)

Propos de synthèse et de transition / 1

Le terme *parentalité* est un néologisme des années 1980 issu du domaine de la psychopathologie. En France, cette notion s'est développée dans un contexte historique particulier alliant une prise de conscience de la vulnérabilité des enfants et une importante transformation de la réalité sociale. L'émergence de nouveaux schémas familiaux sont venus bousculer les modèles parentaux traditionnels affectant le rôle parental, la vision de la parentalité et la place de l'enfant dans la famille.

Comme objet de recherche, la parentalité est investie de manière pluridisciplinaire et transversale par le domaine académique. Elle s'étudie comme vecteur de réussite du bon développement de l'enfant, comme interaction du système familial et récemment comme expérience individuelle du cycle de vie d'un individu. Au sein des sciences de l'éducation et de la formation, les préoccupations développementales et cognitives de l'enfant prédominent : l'attention se porte sur l'évolution des enfants au regard des stratégies éducatives et de l'implication parentale, sur le devenir des enfants dans des contextes de (grande) vulnérabilité, ou sur la coéducation entre les familles et les institutions socio-éducatives.

L'apparition d'une nouvelle notion, encore peu définie, la *compétence parentale*, engage une véritable réflexion. Sur le plan sémantique, elle requiert quelques précautions. Sur le terrain, elle interroge le rôle et les missions des évaluateurs et le risque de déboucher sur un surcroît de responsabilisation parentale. Pour autant, elle s'éloigne d'une conception innéiste de la parentalité et considère ce moment comme source d'apprentissage et de développement d'aptitudes et de compétences, inscrit dans une trame contextualisée.

La parentalité gagne à être réexplorée en s'inscrivant spécifiquement dans le domaine de la formation des adultes. En focalisant l'attention du point de vue des sujets adultes en devenir parents et sur leur vécu le plus singulier, l'intention est d'enrichir les savoirs déjà constitués et de mieux comprendre de quelle manière se construit cette expérience individuelle, sociale et déterminante pour la société.

En s'inscrivant spécifiquement dans le domaine de la formation des adultes, l'intelligibilité des processus expérientiels en situation parentale - qui surviennent lors de situations inconfortables - amènent des enjeux multiples et pluriels dans le domaine scientifique et socio-professionnel. Il interroge un positionnement de recherche permettant de situer l'analyse au plus près de l'expérience du parent, où se côtoient nombre d'émotions (doute, anxiété, peur, etc.), ressenti par le sujet comme propre, spécifique, caractéristique, singulier. L'hypothèse est de relever d'une expérience partagée et partageable, une singularité aux dimensions anthropologiques dépassant le sujet⁷⁰ pour enrichir les savoirs déjà constitués.

Étudier les phénomènes, les situations et les processus qui participent à la construction de l'expérience parentale, dans la période des 6 mois après l'arrivée du premier enfant, permet d'interroger autrement la thématique en s'inscrivant spécifiquement dans le domaine de la formation des adultes et délimite différemment les contours de cet objet de la recherche. C'est précisément ce qui va être abordé dans le prochain chapitre.

⁷⁰ « *Cet intime indiciel et l'événement de la rencontre auquel il donne lieu mettent en chemin : ils mettent sur la voie d'une mise en commun et d'un partage dont la teneur est l'« humain » et l'horizon, peut devenir l'humanité.* » (Jullien, 2013), p. 119)

2. Des recherches sur la parentalité à l'étude des processus, des situations et des phénomènes qui participent à la construction de l'expérience parentale : délimitation des contours de l'objet de recherche.

La parentalité est un thème vaste et classique des sciences humaines et sociales et un objet de recherche transversal aux enjeux variés et complémentaires. Elle s'étudie comme vecteur de réussite du bon développement de l'enfant, comme interaction du système familial et récemment comme expérience individuelle du cycle de vie d'un individu. En sciences de l'éducation et de la formation, l'étude de la parentalité questionne particulièrement le développement cognitif de l'enfant et se préoccupe de l'évolution de ce dernier au regard des stratégies éducatives parentales, des contextes de vulnérabilité rencontrés, des alliances entre les institutions et les familles.

Dans une démarche d'intelligibilité des processus participant à la construction de l'expérience du sujet adulte, l'intention de notre travail est d'interroger différemment la parentalité en s'intéressant au vécu singulier du parent. En s'inscrivant spécifiquement dans le domaine de la formation des adultes, l'objectif est d'enrichir les savoirs déjà constitués en situant l'analyse au plus près du sujet, par le biais d'un témoignage authentique, délimitant précisément l'objet de cette recherche de la manière dont il va être maintenant énoncé.

2.1. La délimitation et la formulation de l'objet de recherche

Cette étude s'intéresse aux expériences parentales transformatrices, liées à des situations de la vie courante, particulièrement à celles qui touchent le parent au plus près dans ce qu'il éprouve, vit et perçoit.

L'objet de la recherche est énoncé comme étant **l'analyse des processus, situations et phénomènes qui concourent à la construction de l'expérience parentale, lors des six premiers mois de l'arrivée du premier enfant.**

Réexplorer la parentalité du point de vue des sujets adultes et analyser la manière dont les parents construisent leur expérience en situant l'analyse au plus près de l'expérience du parent, où se côtoient nombre d'émotions (doute, anxiété, peur, etc.), ressenties par le sujet comme propre, spécifique, caractéristique, singulière, laisse entendre l'émergence de nouveaux enjeux : avant tout un enjeu de conceptualisation de la notion de *construction de l'expérience parentale* mais surtout des enjeux scientifiques, méthodologiques et socio-professionnels spécifiques qui vont maintenant être détaillés.

2.2. *La construction de l'expérience comme domaine de recherche en formation des adultes*

Ce travail doctoral porte son attention sur le vécu singulier du parent. Il a pour intention de comprendre certains processus expérientiels que vivent et qui transforment les parents et conduit le propos vers la notion de *construction de l'expérience parentale*. Avant d'aborder la question des enjeux scientifiques de la recherche, ce chapitre s'attache à définir la notion d'expérience dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, dans les partis-pris que cette étude lui accorde : l'expérience est ici vue comme un processus requérant l'engagement du sujet présent dans une réalité socio-environnementale.

Terme complexe tant il est polysémique, l'*expérience* est une notion centrale inéluctablement liée à la connaissance et à l'apprentissage. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (C.N.R.T.L) la délimite selon deux grandes catégories : l'expérience comme « *fait vécu* » ou l'expérience comme « *fait observé* ». Lorsqu'elle est vécue, l'expérience est définie tantôt comme « *une acquisition, volontaire ou non, de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* » tantôt comme « *le résultat de cette acquisition* » c'est-à-dire comme « *l'ensemble des connaissances concrètes acquises par l'usage et le contact avec la réalité de la vie* ». Lorsqu'elle est observée, l'expérience est alors décrite comme « *une épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes* », « *une mise à l'essai de tout ce qui est nouveau dans son usage et dans sa pratique.* »

Dans le champ de la santé, plus particulièrement sur le terrain de la maïeutique où elle est encore peu investie, « *avoir de la bouteille* » caractérise une attitude de travail mettant à profit l'expérience au dépend d'une application stricte et rigoureuse des protocoles en vigueur : « *L'opposition entre le monde de la théorie et celui de la pratique est ici, plus que jamais, active dans les discours et les représentations des acteurs* » (Thievenaz, 2017, p. 25). Ainsi, dans ce domaine, les apprentissages qui interviennent de manière expérientielle et empirique sont peu reconnus et l'expérience n'est pas empreinte de légitimité. Le risque médico-légal encouru ne laisse pas de place à l'individualité des pratiques et *faire usage d'expérience* n'a pas une connotation positive.

A titre d'exemples, lors des Revues de Morbidité et de Mortalité⁷¹ (R.M.M), les maternités reprennent les dossiers délicats pour les *staffer* en équipe. Durant ces rencontres, une attention particulière est portée au respect des protocoles de travail : tout est normé, quantifié, compté, écrit, tou.te.s dans la même tenue, respectant les mêmes conduites.

Cependant, l'évocation de l'expérience est partout. Émergeant de situations quotidiennes et de trajectoires de vie, elle est une ressource fondamentale du sujet dans son apprentissage et dans son développement.

Chaque jour nous apprenons quelque chose, ne serait-ce qu'en lisant notre journal. Chaque jour nous faisons quelque expérience bonne ou mauvaise. Chaque jour nous nous instruisons de quelque manière. Toutes ces nouvelles acquisitions, ce ne sont pas des « connaissances » qui viennent se plaquer sur nous comme un vêtement. Elles consistent en un progrès intime de notre être, de notre personnalité, de notre conduite, de nos possibilités de réaction, de notre ajustement aux circonstances, de notre pouvoir sur le monde ambiant. C'est ce processus naturel et actif d'acquisition que j'appelle « l'expérience ». (Claparède, 1950, p. 197)

Au regard de la citation d'Edouard Claparède⁷², la *construction de l'expérience parentale* prend tout son sens tant elle met en évidence ce qui se vit et s'élabore chez le parent en se distançant de la notion d'apprentissage. La conceptualisation du terme d'expérience, et plus encore celle de la construction de l'expérience permet de clarifier ce postulat.

2.2.1. Conceptualisation de la notion d'expérience dans la recherche en formation des adultes

Dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, l'expérience est une notion incontournable et pourtant encore confuse : « *Tout se passe comme si, du fait de la richesse et de la diversité des significations que l'on souhaite octroyer à ce terme, celui-ci ne pouvait qu'être polysémique, ambigu et socialement connoté* » (Thievenaz, 2017, p. 33). De nombreux chercheurs s'attachent à conceptualiser cette notion car elle est une problématique

⁷¹ Une revue de mortalité et de morbidité (RMM) est une analyse collective, rétrospective et systémique de cas marqués par la survenue d'un décès, d'une complication ou d'un événement qui aurait pu causer un dommage au patient. Elle a pour objectif « *la mise en œuvre et le suivi d'actions pour améliorer la prise en charge des patients et la sécurité des soins* » et « *permet de tirer profit de l'analyse des situations s'étant produites pour apprendre et comprendre afin d'agir ensemble pour renforcer la qualité et la sécurité des soins* » (HAS, 2010, p. 17)

⁷² Edouard Claparède (1873-1940) est un neurologue et psychologue suisse.

centrale pour le chercheur comme pour l'acteur de terrain : « *Que l'on s'intéresse à sa reconnaissance, sa validation, son développement, sa transmission ou à son intelligibilité et à sa modélisation, la question de l'expérience est régulièrement liée à de forts enjeux.* » (Thievenaz, 2017, p. 17)

Dans son article intitulé *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche*, André Balleux⁷³ retrace l'historique anglo-saxon de l'apprentissage expérientiel et modélise schématiquement une galaxie qu'il nomme « *la galaxie de l'experiential learning* » et qui présente les principaux auteurs ayant travaillé autour du concept d'apprentissage expérientiel. Dans ce schéma (figure 1), les auteurs qui figurent à l'extérieur du cercle ne se sont pas clairement identifiés comme appartenant au champ de l'apprentissage expérientiel contrairement à ceux qui y sont inscrits à l'intérieur. André Balleux précise : « *Plus ils sont proches du centre, plus ils se sont montrés novateurs et constructifs.* » (Balleux, 2000, p. 264)

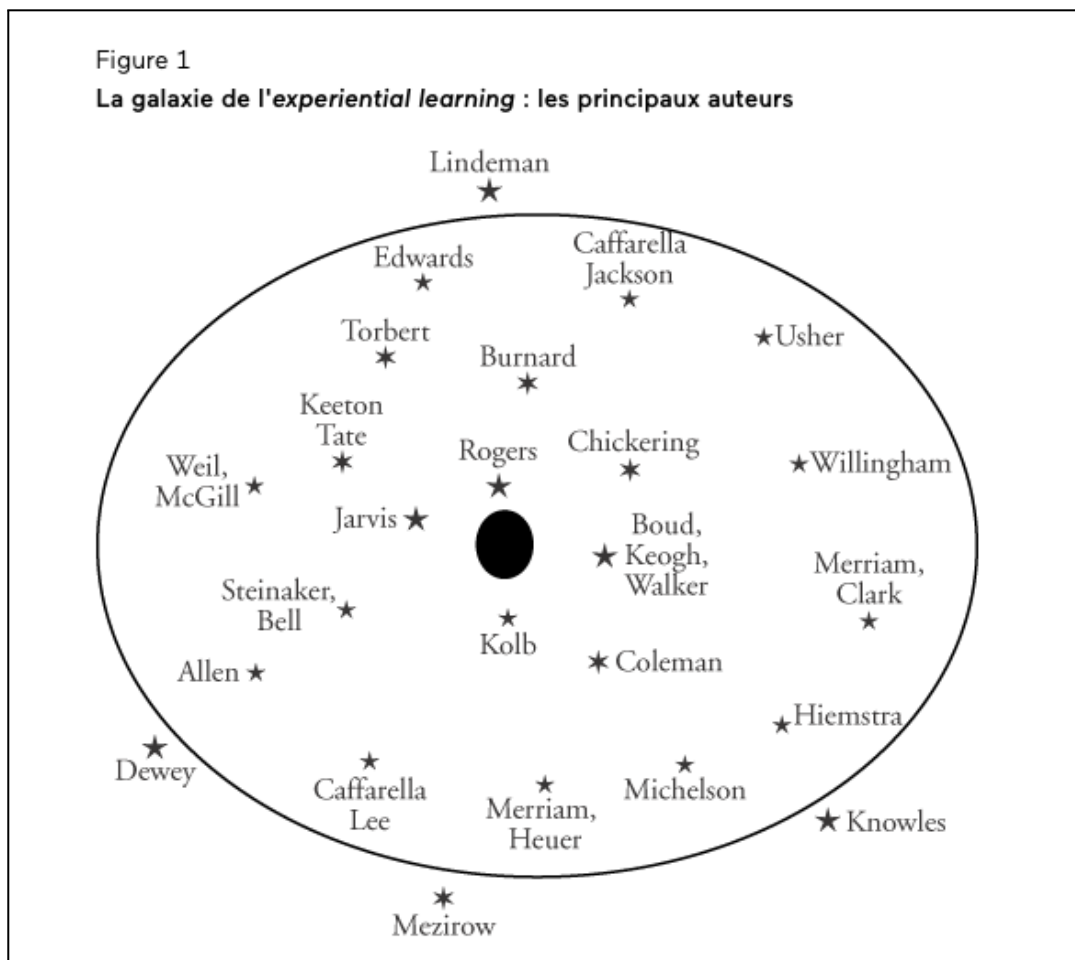


Schéma 4 : la galaxie de l'experiential learning d'André Balleux

⁷³ Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke

John Dewey⁷⁴ est présenté excentré, au même titre qu'Edouard Lindeman⁷⁵ et Malcolm Knowles⁷⁶, tous trois sont qualifiés par l'auteur de pères fondateurs du concept d'*experiential learning* : Dewey par la dimension sociale et le caractère cumulatif et évolutif qu'il attribue à l'expérience dans la vie et le développement du sujet ; Lindeman par ses quatre hypothèses de recherche qui constituent aujourd'hui pour André Balleux des fondements théoriques en formation des adultes⁷⁷ ; enfin M. Knowles qui, en concentrant son attention sur les besoins individuels des adultes en formation, propose un modèle andragogique⁷⁸ où l'apprentissage de l'adulte s'effectue dans un cadre informel, confortable, flexible et sécurisant.

Au centre du schéma se trouvent deux grandes figures : Carl Rogers⁷⁹ et David Kolb⁸⁰. Après l'obtention d'un doctorat en 1931 et d'une dizaine d'années de service dans un centre d'aide et de protection de l'enfance à Rochester, Carl Rogers commence en 1940 une carrière universitaire dans l'Ohio. Il y enseigne et s'intéresse à la pédagogie non-directive⁸¹. En parallèle, il se consacre à la recherche en psychothérapie, en crée un modèle (l'Approche à la personne⁸²) et publie de nombreux ouvrages sur le sujet. Il cherche alors à appliquer ses idées notamment dans les domaines de la pédagogie et de la formation. Ainsi, à la fin des années

⁷⁴ J. Dewey (1859-1952), philosophe américain dont l'oeuvre « *La Quête de certitude* » (1929) et le parcours sera abordé dans la partie 2

⁷⁵ E. Lindeman (1885-1953), américain, professeur de philosophie sociale dont l'ouvrage le plus célèbre s'intitule *The meaning of adult education* (1926)

⁷⁶ M. Knowles (1913-1997), américain, professeur en formation des adultes

⁷⁷ « Plus globalement, il propose à la réflexion quatre hypothèses de recherche, qui constituent aujourd'hui des fondements théoriques de l'apprentissage des adultes: 1) l'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future: l'éducation établit des liens avec la vie; 2) l'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels: elle est conçue autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant; 3) l'éducation des adultes emprunte le chemin des situations réelles, vécues et non celles des matières académiques: elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie; 4) la meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant: elle est l'élément clé, le manuel vivant de l'apprenant adulte. » (Balleux, 2000, p. 266)

⁷⁸ « Knowles définit l'adulte en fonction de sa capacité à utiliser son bagage d'expérience. Il va encore plus loin en considérant l'expérience comme l'élément déterminant de l'identité de l'adulte; « pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie « ce qu'ils sont » (Knowles, 1990, p. 72) » (Balleux, 2000, p. 267)

⁷⁹ Carl Rogers (1902-1987) est un psychologue humaniste américain investi dans la relation d'aide et sur le développement de la personne.

⁸⁰ David Kolb (1939) est un pédagogue américain dont les travaux portent essentiellement sur l'apprentissage par l'expérience.

⁸¹ Une pédagogie non-directive est une pédagogie qui n'impose pas le savoir mais accompagne l'apprentissage de celui qui veut l'acquérir.

⁸² L'approche centrée sur la personne est une méthode de psychothérapie qui cherche à mettre en place un climat favorable dans le but d'aider le sujet à s'auto-réaliser (= la tendance actualisante). Pour cela, Carl Rogers préconise trois conditions essentielles : l'empathie (c'est-à-dire la capacité à comprendre le monde d'autrui ; la congruence (l'authenticité, la conscience de soi) et la considération positive inconditionnelle (l'effort de considérer l'autre de manière positive sans jugement ni évaluation).

soixante, Carl Rogers publie *Freedom to learn* (1969) où il oppose deux types d'apprentissage : l'un purement théorique et l'autre qu'il nomme *experiential learning* (apprentissage expérientiel) et qui prend source dans l'expérience de l'apprenant.

Cette intervention de Rogers est déterminante dans le développement de ce nouveau concept : non seulement, il tente une fusion de l'expérience et de l'apprentissage, mais encore il propose à la réflexion les premiers éléments d'une clarification, ouvrant la porte cette fois à une prise de conscience générale. (Balleux, 2000, p. 268)

Le concept d'*experiential learning* devient un modèle d'analyse et de production de connaissance regroupant nombreux auteurs⁸³ qui, sans forcément se référer à Carl Rogers, cherchent à définir cette notion. Parmi eux, David Kolb modélise ce phénomène selon un cycle d'apprentissage (cycle de Kolb⁸⁴) qui alterne action et réflexion et s'appuie sur le processus des rétroactions des travaux de Karl Lewin (1890-1947).

Deux aspects de ce modèle d'apprentissage sont importants à noter. En premier lieu, l'accent est posé sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète pour valider et éprouver des concepts abstraits : quand l'humain prend part à une expérience, « il le fait complètement, concrètement et abstraitement » (Kolb, 1984, p. 139). Ensuite, il repose aussi sur le processus de rétroaction que Lewin a emprunté au fonctionnement des appareils électriques et qu'il a adapté au domaine de la recherche-action. (Balleux, 2000, p. 271)

Cette modélisation permet de formuler des propositions sur l'ensemble de la démarche d'apprentissage qui est alors pensé comme un processus et non comme un résultat, « *processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience* » (Kolb, 1984, p. 155).

La question de l'expérience est également présente dans le champ de la formation des adultes du monde francophone (Schwartz, 1968, 1969, 2004 ; Caspar, 1970 ; Lesne, 1984), et l'intérêt

⁸³ Ces auteurs sont présents dans le schéma d'André Balleux.

⁸⁴ Le cycle d'apprentissage de Kolb a été modélisé en 1975 puis en 1984. Il comprend 4 phases et est rétroactif : 1) *Reflection*, une expérience concrète est réalisée en immersion par le sujet ; 2) *Interprétation*, le sujet réfléchit sur ce qu'il a fait et vécu ; 3) *Planning and Hypothesizing*, le sujet interprète les événements vécus afin de les intégrer dans un système théorique ; 4) *Doing*, le sujet utilise sa nouvelle connaissance et la confronte à la réalité.

pour ce concept se renforce ardemment depuis les années deux mille (Albarello et al., 2013 ; Bourgeois, 2013 ; Cerf et al., 2010 ; Champy-Remoussenard, 2013 ; Guérin, 2013 ; Mayen, 2002 ; Thievenaz, 2017b, 2019a, 2022 ; Zeitler & Barbier, 2012). Ces travaux prolongent la pensée nord-américaine dans le sens où ils pensent la notion comme un processus et étudient les phénomènes d'intelligibilité articulant expérience, apprentissage et transformation. Ils représentent néanmoins une rupture avec le concept experiential *learning* au profit d'une entrée par l'analyse de l'activité (Albero et al., 2019 ; Barbier, 2000, 2010, 2019 ; Champy-Remoussenard, 2005, 2006 ; Clot, 2006 ; Saussez, 2014, 2016 ; Savoyant, 2008, 2010b, 2010a) : « *Il s'agit moins de quantifier les acquis d'une personne à un moment donné de son parcours que de comprendre les mécanismes par lesquels ils se construisent et se réélaborent en situation d'activité.* » (Thievenaz, 2017, p. 19)

Ainsi, comprendre les processus en acte qui concourent à l'expérience du sujet est devenu une voie de recherche qui s'est fortement développée ces 15 dernières années. L'analyse de l'activité est une démarche initialement pensée et élaborée au sein de l'ergonomie du travail et de la psycho-ergonomie. Elle a pour but de rendre intelligibles les pratiques déployées par les professionnels pour faire face aux contingences de leur travail. Elle peut être définie de la manière suivante : « *C'est une activité qui a pour produit spécifique des énoncés sur les relations qu'établit un sujet entre les différentes composantes qu'il identifie dans ce qu'il considère être son activité.* » (Barbier, 2019, p. 187)

2.2.2. Aborder la construction de l'expérience chez le sujet adulte selon une approche singulière et située

En puisant dans ce domaine de recherche des concepts et des méthodes, la notion d'expérience est questionnée et étudiée à plus forte raison sous l'angle du processus et non comme un produit : « *On ne construit pas "une" expérience, on ne construit pas plus d'apprentissage "à partir de" l'expérience : l'expérience est ce processus de construction, essentiellement de construction de sens (autour) de son activité.* » (Bourgeois, 2013, p. 5)

En phase avec les conceptions pragmatistes de l'expérience (Dewey, 1938 ; James, 1907), les recherches évoluent vers la compréhension des mécanismes par lesquels l'expérience se construit, s'élabore et se réélabore en situation d'activité, en privilégiant une analyse plus proche du sujet, de sa transformation, de la singularité de ses actions : « *La thématique de l'expérience devient alors, non seulement un objet de recherche, mais aussi une catégorie*

analytique grâce à laquelle il est possible de rendre compte des situations dans lesquelles les sujets sont appelés à se transformer à l'occasion de leur action. » (Thievenaz, 2017, p. 19)

Dans ces conditions, la notion d'expérience est étudiée de manière holistique, distinctement de - même si intimement liée à - la notion d'apprentissage et de manière indissociable à la notion d'activité. Etudier l'expérience revient à étudier la connexion qui existe entre l'action du sujet, sa pensée et son vécu : « *L'idée d'expérience ajoute donc à celle de construction de sens l'insistance sur le caractère global de ce processus (pas seulement cognitif, mais aussi corporel et émotionnel), sur son lien avec l'action d'un sujet singulier engagé dans une activité concrète et située, et sur le fait qu'il doit être appréhendé par des approches « multimodales » ou holistiques.* » (Albarello et al., 2013, p. 5)

Par conséquent, conduire une expérience requiert l'engagement entier du sujet dans son activité dans le sens où c'est lui, en première ligne, qui va la vivre et s'élaborer, établir le lien entre son action et ses éprouvés et se l'approprier : « *Le sujet qui fait une expérience n'est pas un sujet "épistémique", c'est un sujet concret, doté de valeurs et d'intentions, engagé ici et maintenant dans une activité dans une situation donnée* » (Albarello et al., 2013, p. 19). Ainsi, le sujet engagé, par cette appropriation du lien entre son action et son vécu, modifie sa perception du monde et se transforme dans et par l'expérience, appuyant le caractère dynamique de cette notion. Pour signifier cette dynamique, il convient donc de parler de *construction de l'expérience* plutôt que d'*expérience*.

Le sujet engagé construit son expérience, elle lui est propre : il vit, agit, éprouve et ressent. De ce fait, il s'agit de ne pas confondre le discours sur l'expérience et les processus en acte qui participent à son élaboration. Pour être plus exact, ce qui est transmis ce n'est pas la *construction de l'expérience* mais l'expérience réelle, l'*expérience produite* c'est-à-dire ce qui a été intégré, appris au travers de l'expérience et qui peut se partager, se communiquer au travers du langage par *le récit de l'expérience vécue*.

Cette distinction est présente sous une autre forme dans les travaux de Jean-Marie Barbier (2013) qui met en avant trois termes spécifiques : « *le vécu, l'élaboration et la communication de l'expérience* » (Barbier, 2013, p. 13) :

- **Le vécu de l'expérience** est décrit comme « *ce qui advient au sujet dans l'exercice de son activité* » (*ibid.*, p. 68). Il lui est propre et par conséquent est difficilement transmissible. Il se situe dans l'« ici et maintenant » et survient dans et par l'activité. Il laisse chez le sujet un petit quelque-chose qui, quelquefois, perdure. C'est un phénomène évolutif dans le sens du *continuum expérientiel*⁸⁵ de J.Dewey. Le vécu de l'expérience a comme caractéristique d'être « *pré-réflexif ou anté-prédicatif* » (*ibid.*, 2013, p. 72) avec des dimensions corporelles et émotionnelles et se construit dans tout espace investi par le sujet : « *Même les activités fictionnelles⁸⁶ donnent lieu à une expérience vécue : on parle alors d'expérience fictionnelle, d'expérience ludique. Il en est de même des activités de pensée⁸⁷ ou des activités spirituelles : on parle notamment d'expérience de pensée⁸⁸, d'expérience religieuse.* » (*ibid.*, p. 69)
- **L'élaboration de l'expérience** représente « *ce que je fais de ce qui m'advient* » (*ibid.*, p. 72). Elle émerge de l'activité et invite le sujet à construire un sens c'est-à-dire à mettre en lien son action, son vécu et sa pensée. Elle demande un engagement du sujet qui, face à une situation problématique (Dewey, 1938) entre en réflexion, construit de nouvelles représentations et se transforme. Elle convoque des composantes mentales, affectives et conatives et se définit comme « *la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unité de sens* » (*ibid.*, p. 73).
- **La communication de l'expérience** se caractérise par « *ce que je dis de ce qui m'advient* » (*ibid.*, p. 76) et implique une interaction avec autrui qu'elle soit ou non verbale. Partager son expérience est une activité à part entière qui demande un travail de reconstruction mentale pour celui qui l'émet comme pour celui qui la reçoit. Elle confronte deux représentations du monde et occasionne des artefacts et des inférences. Elle permet l'énonciation d'une « *identité narrative* » (Ricoeur, 1991) pour celui qui la transmet et demande à celui qui souhaite la recevoir pleinement de faire preuve d'une écoute empathique.

⁸⁵ Le continuum expérientiel chez Dewey

⁸⁶ (Schaeffer, 1999 ; Zaccai-Reyners, 2005)

⁸⁷ (Dewey, 2010)

⁸⁸ (Friedrich, 2010)

Dans le domaine des sciences humaines, la construction de l'expérience s'approche le plus souvent par la communication, souvent sous forme discursive (dans notre étude doctorale, le matériel principal est le recueil de récits de vies parentales) ou bien à l'aide de traces écrites. Lorsqu'elle met en relation directe le chercheur et le sujet, elle demande la mise en place d'une méthodologie spécifique apportant les conditions nécessaires à la confiance et au partage⁸⁹ dans le respect du sujet.

Communiquer son expérience à autrui amène une dimension sociale à l'expérience. Or, comme dans toute interaction humaine, les relations et leurs effets se vivent dans un sens comme dans l'autre. Ainsi, force est de constater qu'autrui modifie la construction de l'expérience du sujet et que, dans les ressources que le sujet utilise dans la construction de son expérience, le rôle des autres est déterminant : « *Une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction.* » (Mayen, 2000, p. 87)

Il en va de même pour l'environnement : une expérience se construit chez un sujet dans un environnement qui lui est propre et s'inscrit dans une trame contextuelle historique, socioculturelle, politique (Freire, 2010). Elle ne peut être décontextualisée car elle mobilise les représentations que le sujet a du monde indissociable de sa culture, de son éducation, de son histoire de vie.

Enfin, la construction de l'expérience n'a pas forcément comme résultante la production de connaissance⁹⁰. Il faut pour cela ajouter à l'engagement du sujet dans son activité et à la mise en lien entre action-pensée-vécu, une résolution complète de la situation rencontrée et un retour à l'harmonie (Dewey, 1929). D'autre part, ces deux concepts se situent à des temporalités différentes : l'un dans l'ici et maintenant, l'autre dans un temps différé⁹¹.

⁸⁹ La méthodologie de cette étude est développée en partie 2 (options méthodologique et conceptuelles de la recherche)

⁹⁰ Christian Godin propose comme définition de la connaissance : 1) une faculté mentale produisant une assimilation par l'esprit d'un contenu objectif préalablement traduit en signes et en idées ; 2) le résultat de cette opération. La connaissance est une possession symbolique des choses, comprend une infinité de degrés et se distingue des termes qui lui sont proches comme : savoir, information, donnée, croyance, science, expérience, etc. (Godin, 2004)

⁹¹ Ces notions entre expérience et connaissance sont développées plus en détail dans la partie 2.

2.2.3. La définition du processus de *construction de l'expérience parentale* dans le contexte de la présente recherche

Dans le contexte de la recherche présentée ici, la conceptualisation de l'expression « *l'expérience parentale* » s'identifie selon différentes dimensions qui recouvrent le terme d'*expérience*. Par la spécificité des sujets de l'enquête, cette étude doctorale met l'accent sur une dimension particulière, celle de la ***construction de l'expérience***, qu'elle définit selon les caractéristiques suivantes :

- L'expérience émerge de l'activité du sujet ;
- Elle se développe de manière dynamique, dans l'ici et maintenant : il convient donc de parler d'élaboration ou de construction de l'expérience ;
- Elle ne peut pas être décontextualisée car elle mobilise les représentations que le sujet se fait du monde et admet une dimension socio-environnementale ;
- Elle demande l'engagement entier du sujet dans son activité : elle lui est propre, spécifique, singulière et, de ce fait, est intransmissible en tant que telle ;
- Enfin, elle représente chez le sujet sa mise en lien du triptyque action-pensée-vécu et la construction du sens qui en découle. Par conséquent, le sujet qui s'en empare construit de nouvelles représentations et se transforme. Cependant, pour aboutir à la notion de connaissance, d'autres conditions sont nécessaires (notamment la résolution complète de la situation problématique rencontrée).

En intégrant les présupposés préalablement cités sur la notion d'expérience, notre étude s'intéresse de ce fait non pas à la parentalité mais bien à *la construction de l'expérience parentale* dans les six premiers mois de l'arrivée du premier enfant.

La construction de l'expérience parentale est définie ici comme l'élaboration d'un ensemble de ressources⁹² construites par et dans l'expérience et permettant au parent de répondre en situation aux besoins de son enfant sur le plan physique, affectif, intellectuel et social.

⁹² La notion de ressource sera conceptualisée dans la partie 2, au chapitre 4.2.5, à travers le terme d'*habitude*.

Ainsi, en tenant compte de cette définition, les enjeux de cette recherche sont multiples : d'une part, cet objet de recherche se présente sur un terrain particulièrement contextualisé en France, à l'interface d'enjeux socio-professionnels à plusieurs échelles. D'autre part, en s'attachant à une approche d'intelligibilité des actions parentales, ce travail supporte des enjeux scientifiques et méthodologiques spécifiques pour le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, dont il va maintenant être question : « *L'intelligibilité des processus par lesquels le sujet s'engage dans une conduite intelligente ou réfléchie (au sens pragmatiste du terme) à l'occasion de la conduite de son action demeure un champ de recherche ouvert en éducation et formation.* » (Thievenaz, 2017, p. 20)

2.3. Les enjeux scientifiques et méthodologiques des processus, situations et phénomènes qui concourent à la construction de l'expérience parentale

L'étude de la construction de l'expérience parentale se donne pour intention de produire de la connaissance sur une dimension intime⁹³ de l'expérience encore peu explorée en tant que telle. Pour approcher ce terrain de manière privilégiée, elle s'empare d'un double enjeu académique : mettre en place les conditions nécessaires au recueil de témoignages authentiques et produire des connaissances scientifiques à partir d'un matériel discursif.

2.3.1. Produire des connaissances sur une dimension intime et peu explorée de l'expérience : un défi scientifique

L'enjeu scientifique de cette recherche effectuée dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation est de produire des connaissances sur une dimension intime de l'expérience. Rendre compte des activités peu visibles et indicibles qui se construisent au sein des foyers participe à la mise en intelligibilité des processus d'apprentissage du sujet adulte, notamment lorsqu'elles sont racontées par le sujet lui-même, dans son cadre de vie, au contact d'un chercheur en qui il a confiance.

Approcher les petits phénomènes expérientiels qui s'opèrent dans les situations quotidiennes, à l'abri des regards, affine la compréhension sur le développement et la transformation de l'individu. Par un positionnement de recherche spécifique, l'analyse se situe au plus près de l'intime du parent, autrement dit à partir d'un positionnement le plus interne, ressenti par le sujet comme propre, spécifique, caractéristique, singulier.

⁹³ La notion de dimension intime de l'expérience est définie plus loin (Partie 2, chapitre 3) lorsqu'il sera question des options méthodologiques et théoriques de la recherche.

Dans une démarche d'inspiration ethnographique⁹⁴, le moment de la description d'une activité visuelle, auditive, linguistique et langagière est important. Comment transformer ce que l'on voit et ce que l'on écoute en langage ? Quelle relation y a-t-il entre la réalité sociale observée et la réalité textuelle produite ? Au-delà du regard et de l'image, de l'écoute et de la parole, ou de la combinaison des deux, d'autres dimensions, décrites par François Laplantine, influencent la perception et l'écriture :

Il nous paraît indispensable de commencer avec la description ethnographique, qui est la méthode de l'infiniment petit, l'attention aux minuscules détails et aux détails du détail, aux infimes variations par exemple des manières par lesquelles on prépare un repas, on se rencontre, on se touche, on s'évite – ce qui demande non seulement une acuité du regard, mais une mise en éveil de tous les sens. Pour cela, il ne faut pas tant éclairer, qu'alléger en dégageant nos perceptions d'une chape rhétorique de commentaires, de gloses, de paraphrases. Dans cette observation, ce n'est pas le résultat qui doit nous préoccuper, mais le processus, l'esquisse, le geste, l'énergie du tracer consistant à raturer, à se tromper, à hister et non à fixer, stabiliser, marquer (on parle aujourd'hui de marqueurs d'identité), décoder, indexer. (Laplantine, 2005, p. 90)

Le travail d'interprétation est toujours situé. Il s'inscrit dans une pratique qui en délimite les opérations et les horizons. Pour décrire proprement ce qui est observé, le pari est d'écrire une manifestation plus qu'une représentation avec l'intention de saisir un moment et de se démarquer d'une simple contemplation. L'expérience devient celle du chercheur au même titre que celle du lecteur. Elle incite à ressentir le sujet plutôt que de se limiter à une simple retranscription. Elle invite à éprouver les émotions ressenties pour abolir des frontières topographiques et temporelles. Pour cela, elle s'appuie sur le sens qui émerge des situations d'interprétation. Le sens n'est ni dans l'objet, ni dans le sujet mais dans leur couplage au sein d'une pratique sociale.

La construction de l'expérience du sujet n'est pas transmissible au chercheur en l'état puisqu'elle est propre au sujet. De surcroît, il serait présomptueux d'attester que la construction de l'expérience intime d'un individu, dans une période sensible de sa vie, est

⁹⁴ La méthodologie d'inspiration ethnographique sera détaillée à la Partie 2 (chapitre 5) qui est consacrée aux options méthodologiques et théoriques de la recherche.

observable. Ainsi, le matériau principal disponible dans cette étude provient de témoignages, émanant d'une relation entre le chercheur et le sujet.

Or, produire du savoir scientifique à partir du langage est un véritable enjeu en sciences de l'éducation et de la formation. Le langage, en effet, ne peut être que déperdition⁹⁵ : pour que le sujet témoigne de ce qu'il vit, il fait preuve de réflexion, sélectionne les événements, certains passages de certains événements, il les décrit dans une temporalité qui lui est propre et s'attarde sur certains détails plutôt que sur d'autres. En témoignant, il se réfère - consciemment et inconsciemment - à des représentations mentales, des configurations qui déforment et transforment son vécu. Il s'adresse à autrui, à un autrui particulier (un chercheur), qu'il relie à des représentations mentales ajoutant un filtre supplémentaire.

De son côté le chercheur, quelle que soit sa capacité d'écoute et de non-jugement, reçoit une information qu'il déforme : d'une part par la signification qu'il porte aux mots et par les préjugés et les inférences qu'il crée ; d'autre part par les informations qu'il sélectionne en fonction de son attention, de son état émotionnel et de ses propres représentations mentales voir problématiques intimes ; enfin, par la transformation de ce qu'il a vu, perçu, entendu, écouté à une mise en texte. L'enjeu ici est de s'entourer d'un cadre épistémologique et méthodologique permettant d'intégrer ces différents filtres afin de produire de nouvelles connaissances scientifiquement valides (schéma 5, l'exercice herméneutique).

⁹⁵ L'usage du terme déperdition est utilisé ici en imageant le langage comme un fluide et l'expérience comme une matière. Il pourrait se comparer à la déperdition thermique qui définit la perte de chaleur que subit la matière (expérience) dans ses échanges de fluide (langage) avec l'extérieur.

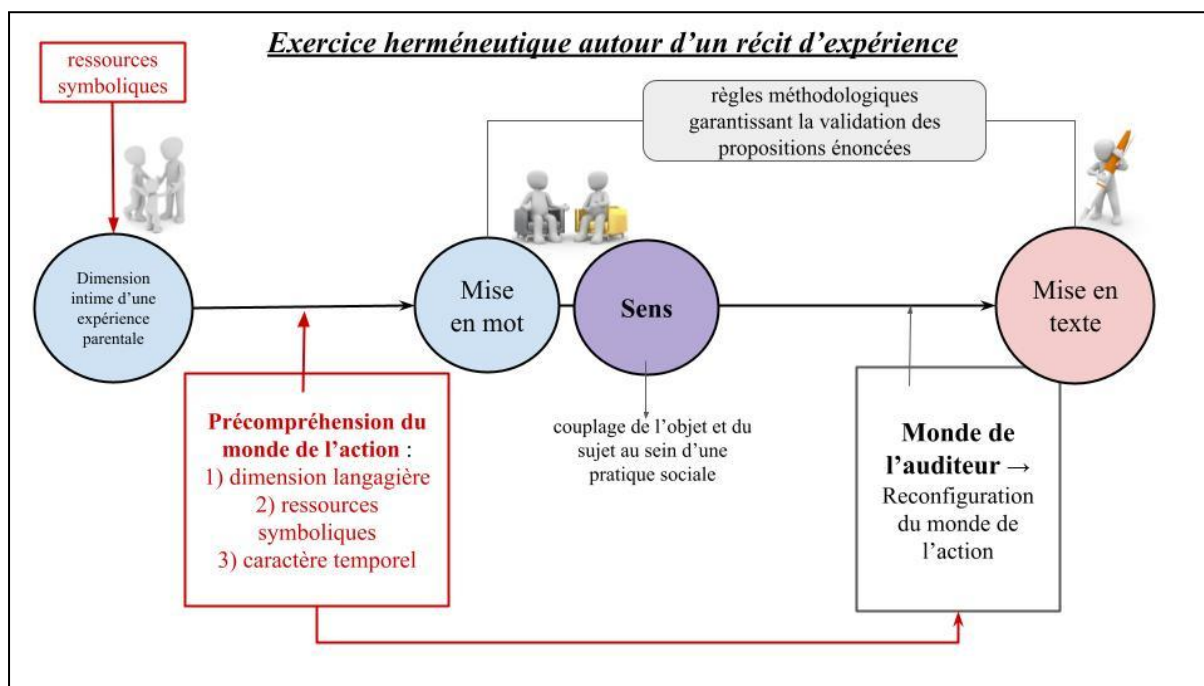


Schéma 5 : schématisation de l'exercice herméneutique autour d'un récit d'expérience

Le schéma de l'exercice herméneutique donne à voir de manière synthétique certains processus qui sont à l'œuvre lors d'une mise en intelligibilité d'activités peu visibles et peu étudiées de la construction de l'expérience parentale. Plusieurs inférences s'opèrent et seront analysées plus tard, dans le chapitre qui se consacre au cadre analytique (5.2.2.1) : des inférences de la part du parent lors de la mise en mot de son expérience (phénomènes d'adressage, mise en intrigue, économie cinétique), dans le couplage du sujet et de l'objet dans une pratique sociale (la relation de confiance, le sens qui ressort de la discussion) et aussi par le chercheur (le construit qu'il s'en fait, sa reconfiguration du monde de l'action et sa mise en texte). Produire du savoir scientifique à partir d'un matériau discursif, émanant d'une relation entre le chercheur et le sujet est un véritable enjeu scientifique. Pour garantir la validation des propositions énoncées, l'étude s'appuie sur des règles méthodologiques, épistémologiques et analytiques rigoureuses, dans le strict respect de principes éthiques.

2.3.2. Approcher une dimension intime de l'expérience des sujets : un défi méthodologique

Prendre pour objet d'étude la construction de l'expérience dans le champ de l'éducation et de la formation *et* sur le terrain parental - c'est-à-dire sur un terrain privé - revient à s'intéresser à des phénomènes authentiques *et* cachés qui participent au développement du sujet. L'ambition ici est de produire non seulement des connaissances sur le champ investigué mais

aussi, et plus largement, « *des outils générateurs de savoir* » (Barbier, 2009, p. 128) transposables d'un environnement à l'autre.

La préoccupation centrale est de mettre en lumière et de comprendre comment le sujet se construit, se développe, et se transforme à l'abri des regards, autrement dit dans un espace privé, intime, caché et par conséquent peu accessible. Ainsi, l'enjeu méthodologique est la mise en place d'une méthodologie spécifique, propice au recueil privilégié de témoignages d'expériences, dans les affaires intimes de la vie.

Pour rendre intelligibles les phénomènes qui participent au développement du sujet, lorsqu'il se sent *hors d'atteinte*, il est essentiel de s'appuyer sur un cadre méthodologique spécifique. L'intention est de proposer une posture de recherche, une épistémologie et un outillage permettant d'approcher le sujet au plus près, dans ce qu'il a de plus précieux et de plus authentique à offrir, et dans le respect de son intimité. Dans ces circonstances, une vigilance particulière est apportée à l'intégrité de la recherche et aux questions éthiques qui en découlent⁹⁶.

Dans cette étude, il n'est pas simplement question d'approcher une sphère privée, mais bien de mettre en lumière les mécanismes de la construction de l'expérience du sujet lorsqu'il se confronte à une *expérience intime* de sa vie, c'est-à-dire une expérience où il est traversé par des émotions qu'il perçoit comme intenses, voire débordantes, qui le renvoie à des enjeux existentiels et qui est difficilement formulable. Le terrain de la parentalité, notamment lors de l'arrivée du premier enfant, en est un exemple emblématique. L'enjeu de cette recherche est donc d'accéder à une parole parentale authentique et privée afin de produire des connaissances scientifiques valides.

Ainsi étudiée, la construction de l'expérience intime révèle une combinaison d'enjeux socio-professionnels et préventifs. En effet, l'intention de ce travail est de renforcer l'outillage des acteurs de terrain, de proposer de nouvelles clés d'intelligibilité mobilisables dans le domaine de la formation en maïeutique, et de renforcer l'approche universelle proportionnée des interventions de politiques publiques.

⁹⁶ Les questions éthiques sont abordées en seconde partie.

2.4. La construction de l'expérience parentale à l'arrivée du premier enfant : un objet de recherche à l'interface d'enjeux socio-professionnels et d'enjeux de politiques publiques

2.4.1. Outiller les professionnels en invitant les acteurs à « déplacer le regard »

Étudier la construction d'une dimension intime de l'expérience parentale est, au-delà d'un défi éthique⁹⁷, un véritable enjeu socio-professionnel. En déplaçant le regard du professionnel vers une focale physiologique, c'est-à-dire une transition normale de la vie d'un sujet, les instruments socioprofessionnels d'accompagnement à la parentalité peuvent progressivement s'ajuster. En changeant de regard sur les intentions parentales et en percevant les situations inconfortables qu'ils traversent à l'arrivée de leur enfant, les outils préventifs institutionnels tels que les recommandations sur la diversification alimentaire, le sommeil, les rythmes et étapes du développement, pourraient être repensés en tenant compte de la spécificité de cette période et des conditions d'élaboration et de construction de l'expérience vécue.

Les informations que les professionnels délivrent aux parents s'effectuent à des moments formalisés et restreints : 7 cours prénataux de préparation à la naissance, un court séjour à la maternité, quelques visites de contrôle à domicile. Dans ce laps de temps, le défi pour le professionnel est double : 1) transmettre un maximum de recommandations institutionnelles (à titre d'exemple : prévention du bébé secoué, reprise de contraception et sexualité, suivi médical pédiatrique et vaccination, risques infectieux maternels et néonatales...) et 2) apprendre et vérifier les « bons » gestes de soins (tels que changer une couche, donner un bain, nettoyer les yeux de son bébé dans un sens plutôt que dans l'autre, faire les soins du cordon). Le défi des couples est de retenir toutes les informations des multiples intervenants en un temps restreint. Cette configuration actuelle peut engendrer chez certains couples un important phénomène de stress parental et une insécurité, comme l'illustre le prochain extrait. Cette expérience vécue et retranscrite s'est déroulée dans un service de maternité lors de mes premières études de sage-femme.

⁹⁷ Le défi éthique de cette étude est décrit dans la seconde partie du document.

Octobre 2019

Etudiante en 2e année de sage-femme, j'effectue un stage au service de la maternité. Il y a beaucoup de travail, je cours de chambre en chambre pour répondre aux sonnettes jusqu'à entrer dans une chambre où un couple est effondré, assis l'un à côté de l'autre, en train de pleurer. Je suis désemparée, je n'ai pas pris connaissance du dossier et je me sermonne, pensant aux pires scénarios (mort fœtale, mort néonatale...) que je vais devoir maintenant affronter avec le peu de ressources que j'ai acquis jusqu'à présent... Je m'assois inquiète sur une chaise et, aussi empathique et compatissante que possible, je demande au couple ce que je peux faire pour eux.

Le père me répond qu'hier, une auxiliaire lui a appris à nettoyer les yeux de son bébé en allant de l'extérieur à l'intérieur de l'œil mais qu'aujourd'hui, une autre auxiliaire les a fortement réprimandés car c'est un geste qu'il faut faire absolument dans le sens contraire. Ils se sentent perdus, désemparés, ne savent plus quoi faire ni qui croire, ils n'y arriveront jamais.

**Extrait 4 : Une expérience marquante en formation initiale,
(extrait du journal de bord)**

Cet événement marquant - et non isolé - est évocateur du contexte dans lequel le séjour à la maternité peut se vivre. Une dégringolade s'active suite à une multiplicité de discours professionnels parfois discordants, parfois réprobateurs, parfois accusateurs. Le couple, démuni, exprime une profonde inquiétude face aux remontrances des professionnels. Il ne se sent plus capable, plus à la hauteur de ce rôle parental.

Replacer l'usager et sa famille au centre du séjour, prendre le temps de les rencontrer, de les écouter et de discuter sans multiplier les discours et les recommandations, est un vrai défi professionnel et serait un véritable renversement de l'approche du soin périnatal. Cet enjeu est un pari triple : premièrement un pari professionnel dans la posture du soignant vis à vis des parents, deuxièmement un pari de formation par les réflexions qui doivent s'amorcer autour des compétences et de la professionnalisation des acteurs de soutien à la parentalité et troisièmement un pari de pouvoirs publics par la place des parents et la construction d'une véritable politique de soutien à la parentalité.

2.4.2. Proposer des clés d'intelligibilité dans le domaine de la formation, en particulier en maïeutique

Mieux comprendre les processus qui participent à la construction de l'expérience des adultes passe par la mise en place des conditions d'expression de discours authentiques, susceptibles de rendre compte de moments peu flatteurs pour le sujet. L'expression de l'intime représente alors l'une des dimensions les plus centrales du sujet en particulier, dans son rapport à autrui. Il constitue ainsi un espace insituable, relationnel et privilégié, à condition d'une confiance partagée. Approcher et recueillir des récits d'expérience sur le terrain de l'intime exige du chercheur une conduite spécifique, nécessitant son implication et son engagement dans une

relation de confiance.

En formation des adultes, certaines situations de travail mobilisent des connaissances expérientielles difficilement perceptibles, qui passent pour être de nature instinctives ou intuitives, en relevant d'un don et d'une vocation. C'est le cas pour *les métiers de service adressés à autrui* (Piot, 2019), en particulier dans le domaine de la maïeutique⁹⁸ où les dimensions de l'intime sont omniprésentes, notamment lors de l'accompagnement d'une naissance. Tout au long de ces moments centraux dans la vie des sujets comme des communautés, parents et professionnels (sages-femmes notamment) construisent des connaissances expérientielles qui pourraient relever du statut de savoirs d'expériences. Faire de ce secteur professionnel un terrain d'enquête devrait permettre de recueillir, formaliser, voire théoriser des connaissances indispensables aux réalités rencontrées dans les vécus des sujets. A titre d'exemple, il existe un grand nombre de situations de travail⁹⁹ éloignées des apprentissages de la formation initiale où l'orientation des actions et les principes qui organisent la pensée ne sont que très peu connus. C'est alors dans les silences, les menus gestes et les choix de mots lors des observations et des entretiens que les connaissances implicites s'expriment et que les expériences se construisent de manière singulière mais toujours dans la relation à autrui.

Les conditions d'approche du processus qui se déroule dans la sphère de l'intimité parentale et qui participe à la construction de l'expérience des parents et des professionnels constituent donc une voie d'étude permettant de rendre compte de savoirs non-dits, non-immédiatement observables, peu explicités et qui, pourtant, sont déterminants. Leur formalisation permettrait d'améliorer les conditions de l'accompagnement des uns tout en soutenant le développement d'une science (la maïeutique) dont les pratiques sont aussi anciennes que l'humanité.

2.4.3. Enjeux autour des politiques publiques

Étudier la construction de l'expérience dans une période sensible de la vie du sujet, comme l'est supposément celle où l'on devient parent, revêt de multiples enjeux. D'une part des

⁹⁸ Dans le milieu médical, la maïeutique désigne la science pratiquée par les sages-femmes et, par extension, le nom des études pour accéder à cette profession. En octobre 2019, la section Maïeutique du CNU a été créée, témoignant d'une reconnaissance universitaire et de la possibilité de tendre vers une autonomie de formation en prenant appui sur un corps spécifique d'enseignants-chercheurs. La recherche en maïeutique offre de nombreux domaines encore peu explorés, notamment autour de la didactique professionnelle. Les sages-femmes ont en effet une expertise qui leur est propre : celle des processus physiologiques périnataux.

⁹⁹ C'est, par exemple, le cas des lieux de naissance dédiés aux accouchements naturels : maisons de naissances, domiciles, plateaux techniques, etc.

enjeux scientifiques propres au domaine des sciences de l'éducation et de la formation, précédemment décrits, mais aussi des enjeux de terrain, socio-professionnels et des enjeux de politiques publiques.

Cette étude est issue d'un questionnement professionnel et n'est pas exempte des chaînes historiques et socioculturelles présentées dans les chapitres précédents. En travaillant sur l'expérience parentale, elle s'engage inéluctablement auprès des enfants, dans un enjeu de santé publique, avec comme objectif implicite d'accompagner au mieux les parents qui accompagnent leurs enfants, citoyens de demain. Les parents sont les acteurs clés du développement et des conditions favorables au développement de leurs enfants : ils décident de leur régime alimentaire, de leur vaccination, des conditions de leur repos, de leurs activités physiques et sociales, de l'utilisation des nouvelles technologies... S'intéresser aux parents et à la construction de l'expérience parentale revient d'une certaine manière à s'intéresser aux enfants et à leur développement selon la logique de Fanchon : « *Prendre soin permet bien souvent de ne pas avoir à en donner.* » (Knibiehler, 2017, p. 106)

Pour autant, l'ambition de cette étude est aussi d'apporter un nouveau regard, détaché d'une perspective pathologique de la notion de parentalité et éloigné de la culture des « bonnes pratiques » au profit d'une approche compréhensive, plus proche de la vie réelle. A l'interface de connaissances issues du domaine de la maïeutique, de la promotion de la santé et des sciences de l'éducation et de la formation, cette recherche a pour intention d'interroger, au-delà des enjeux de santé publique sur la santé individuelle et collective, de véritables enjeux de politiques publiques en s'intéressant à la question brûlante de l'actualité mondiale : comment va-t-on sauver la planète ?

Défi contemporain, la préoccupation du devenir de la planète s'aborde à tous les étages - aux sommets d'Etats ou dans le chamboulement anthropologique de l'enfantement - avec toujours la même gravité. Devenir parent est l'occasion de conscientiser certaines pratiques, d'en adopter de nouvelles, de redéfinir l'essentiel. Véritable turning-point où le régime de demain n'est plus celui d'hier, c'est une période ouverte où les parents redécouvrent le monde : dans ce qu'ils consomment, dans ce qu'ils préservent, dans ce qu'ils protègent... S'intéresser à la construction de l'expérience parentale est un enjeu de politique publique dans le sens où, si cette période est comprise et étudiée dans le respect des vécus et des individus, elle pourrait s'avérer une entrée judicieuse pour impulser le faire valoir et le pouvoir d'agir des citoyens.

Propos de synthèse et de transition / 2

Cette étude doctorale s'inspire du courant de l'analyse de l'activité et privilégie une conceptualisation holistique de la notion d'expérience. Intransmissible en tant que telle, l'expérience mobilise les représentations que le parent se fait du monde dans un cadre socio-environnemental qui lui est propre. Elle demande son engagement et émerge de son activité. Elle le transforme et peut aboutir, dans certaines conditions, à l'émergence d'une connaissance. De par son caractère dynamique, il convient de parler de *construction de l'expérience parentale*¹⁰⁰.

En s'intéressant aux expériences parentales, liées à des situations de vie courante et plus particulièrement à celles qui touchent au plus près le parent dans ce qu'il éprouve, vit et perçoit, l'objet de la recherche est énoncé comme étant **l'analyse des processus, situations et phénomènes qui concourent à la construction de l'expérience parentale, lors des six premiers mois de l'arrivée du premier enfant.**

L'enjeu scientifique de cette recherche est la production de nouvelles connaissances en se préoccupant d'une dimension *intime* de l'expérience parentale, c'est-à-dire d'une expérience caractérisée par sa charge d'émotions et d'affects, difficilement formulable qui renvoie à des enjeux existentiels et relève du registre du privé.

Comprendre comment le sujet se construit, se développe, et se transforme dans un espace caché et par conséquent peu accessible amène un enjeu central dans ce travail : la mise en place d'une méthodologie spécifique, propice au recueil privilégié de témoignages d'expériences, dans les affaires de la vie courante. Rendre compte d'activités peu visibles et indicibles participe à la mise en intelligibilité des processus d'apprentissage du sujet adulte, notamment lorsqu'elles sont racontées par le sujet lui-même, dans son cadre de vie, au contact d'un chercheur en qui il a confiance.

Enfin, l'étude de la construction de l'expérience parentale est un objet de recherche à l'interface d'enjeux socio-professionnels dont l'ambition est d'orienter la réflexion depuis un nouveau paradigme. Dans le respect de l'individu et d'un authentique vécu, l'intention est d'élargir l'outillage professionnel, de proposer de nouvelles clés d'intelligibilité à la formation des adultes et d'interroger les stratégies d'intervention des politiques publiques.

Pour ce faire, le choix est de s'appuyer sur des choix méthodologiques et conceptuels qui vont maintenant être présentés. D'une part, les méthodes d'inspiration ethnographique, mobilisées pour conduire la recherche, vont être détaillées. Elles ont pour fonction d'initier un espace de rencontre, de partage et de coproduction de savoirs, elles sous-tendent des préoccupations épistémologiques, et s'appuient sur des outils précis. D'autre part, comme il en sera question au dernier chapitre, le choix est de s'appuyer sur le cadre conceptuel « *la Quête de certitude* » (*the Quest of certainty*) de John Dewey (1929) adopté ici comme modèle de production de connaissances.

¹⁰⁰ Pour rappel, *La construction de l'expérience parentale* est définie ici comme l'élaboration d'un ensemble de ressources construites par et dans l'expérience et permettant au parent de répondre en situation aux besoins de son enfant sur le plan physique, affectif, intellectuel et social.

PARTIE 2 : Les options méthodologiques et théoriques de la recherche

L'écriture de cette partie retrace le cheminement de la pensée du chercheur pour permettre au lecteur de saisir la manière dont la problématisation s'est chronologiquement modelée¹⁰¹, tout en admettant que cet effort de restructuration n'est que partiellement représentatif de la réalité vécue, où tout s'entremêle.

L'avant-propos présente les points forts d'un parcours professionnel engagé dans une pratique spécifique de la maïeutique, encourageant une reprise universitaire dans le champ de la promotion de la santé. Par la suite, ce parcours académique s'oriente vers le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation, choix motivé par une volonté de s'inscrire dans une démarche d'intelligibilité, et par un attrait particulier à la pédagogie.

Le premier chapitre se consacre à la phase exploratoire. Initiant un nouvel espace de rencontre, de partage et de coproduction de savoirs, cette étape décrit comment le terrain se distingue progressivement de l'objet de la recherche et de quelle manière une attitude scientifique propre et singulière émerge de la mise en tension progressive et structurante « *entre épistémè et praxis* » (Albero, 2022, p.18).

Après un descriptif détaillé des questions éthiques et du consentement éclairé, le second chapitre se dédie à la conduite de la recherche. Il précise l'investissement et l'engagement du chercheur sur le terrain et spécifie les aspects épistémologiques d'une méthode d'inspiration ethnographique. Il présente les modalités de recueil, de traitement et d'analyse des matériaux et s'illustre de quelques matériaux de terrain.

Enfin, le dernier chapitre s'attache aux choix conceptuels, et plus particulièrement à la *Quête de certitude* (*the Quest of certainty*) de John Dewey (1929), adopté ici comme modèle de production de connaissances.

¹⁰¹ Comme cela est précisé à chaque fois, le choix est encore d'illustrer le propos d'exemples concrets collectés sur le terrain (afin de rendre lisible la démarche de problématisation et d'argumenter les options méthodologiques et théoriques de la recherche), et d'accorder une place privilégiée aux notes de bas de page.

3. Le processus de délimitation progressive des contours de l'objet de recherche : une tension entre engagement et distanciation

Ce travail de recherche fait suite à un parcours professionnel de 15 ans rythmés par deux temps forts : l'exercice engagé dans une pratique d'*accompagnement global à la naissance*¹⁰² et la reprise d'un cursus universitaire.

La présentation de ces deux étapes professionnelles amène la discussion vers l'émergence des toutes premières questions de recherche issues d'un inconfort professionnel. Cette problématisation tente alors d'être explorée - pour et avec autrui - en approchant *au plus près* le terrain de la parentalité et implique la constitution d'un corpus d'étude spécifique.

Après une phase pré-exploratoire, l'immersion progressive du chercheur sur le terrain favorise la délimitation des contours de l'objet de recherche et l'élaboration d'une posture scientifique. Dans ces conditions, le regard accède - au-delà de la parentalité - à de plus vastes défis scientifiques.

Sans omettre les enjeux éthiques d'une recherche en sciences humaines et sociales, c'est l'entièreté de ce cheminement qui va être abordé dans cette partie.

3.1. Partir d'une expérience familière, la mettre à distance et l'envisager comme objet de la recherche

Investir le terrain familier de la parentalité est un choix réfléchi dépendant d'une pratique professionnelle particulièrement et d'une reprise universitaire tardive. Opter pour une démarche inductive et une méthodologie d'inspiration ethnographique est - au-delà d'une simple option - une véritable intention liée autant à la spécificité du terrain investi qu'aux toutes premières expériences d'immersion vécues, grandement transformatrices. Par ailleurs, l'orientation vers les sciences de l'éducation et de la formation naît de rencontres, d'attraits et de l'évolution d'un regard s'éloignant d'une perspective évaluative au profit d'une mise en intelligibilité des actions.

¹⁰² L'accompagnement global à la naissance ou suivi global est une pratique exercée par une minorité de sages-femmes en France et qui sera décrite dans le chapitre 3.1.1.1.

3.1.1. De l'exercice d'une pratique de santé à l'engagement dans un parcours universitaire motivé par un questionnement de terrain

Ce chapitre s'applique à présenter l'*accompagnement global à la naissance* et le parcours académique entrepris en santé publique, dans le champ spécifique de la promotion de la santé et du développement social ainsi qu'à justifier l'orientation des études doctorales en sciences de l'éducation et de la formation.

3.1.1.1. *Le choix d'une pratique de santé*

Dans le domaine de la maïeutique, l'*accompagnement global à la naissance*¹⁰³ (que l'on appelle aussi *suivi global*) est une forme d'exercice autonome du métier de sage-femme¹⁰⁴ dont l'un des aspects les plus spécifiques est la continuité chronologique. Il s'intéresse aux processus physiologiques périnataux et cible les grossesses dites à bas risque obstétrical. Seule ou en équipe restreinte, la ou les sages-femmes assurent pour une même patiente la surveillance médicale de la grossesse, la préparation à la naissance, l'accompagnement et la responsabilité de l'accouchement ainsi que les soins postnataux de la mère et de l'enfant. À distance, elles réalisent la consultation du post-partum, la rééducation périnéale et le suivi gynécologique de prévention.

Le suivi global encourage la mère et le coparent à être acteurs et à devenir les premiers protagonistes de la naissance de leur enfant. Son intention est d'accompagner le couple sur son propre chemin et de le conduire vers une appropriation du moment. L'intention est que, comme le précise conjointement les associations francophones d'usagers dans une des préfaces du *Munet*¹⁰⁵ que chacun soit acteur, partenaire et responsable.

¹⁰³ Sur les 29 000 sages-femmes exerçant aujourd'hui en France, une cinquantaine d'entre elles exercent l'accompagnement global à la naissance.

¹⁰⁴ L'exercice de la profession de sage-femme comporte la pratique des actes nécessaires au diagnostic, à la surveillance de la grossesse et à la préparation psychoprophylactique à l'accouchement, ainsi qu'à la surveillance et à la pratique de l'accouchement et des soins postnataux en ce qui concerne la mère et l'enfant, sous réserve des dispositions des articles L. 4151-2 à L. 4151-4 et suivant les modalités fixées par le code de déontologie de la profession, mentionné à l'article L. 4127-1. (Article L4151-1 du code de la santé publique).

¹⁰⁵ Le *Munet* est un document internationalement traduit dont l'un des objectifs est de promouvoir et soutenir la mise en place, le développement et la croissance des maisons de naissance offrant des soins holistiques aux femmes et à leurs familles.

De plus en plus de femmes souhaitent être actrices de la naissance de leur enfant. L'accompagnement personnalisé proposé en maison de naissance permet d'avoir accès à une information éclairée et à un partage des connaissances. Ce faisant, les parents prennent confiance en leur propre capacité à mettre au monde leur enfant, et plus largement, à devenir parents. Ce mode de relation permet à chacun de poser des choix et de rendre concrète la notion « d'empuissancement de la santé ». (Rocca-Ihenacho, 2019, p. 10)

Cette forme d'exercice met en avant un modèle biopsychosocial du soin¹⁰⁶ (Berquin, 2010) et s'inscrit dans une perspective holistique autour du concept de salutogenèse¹⁰⁷. Elle est soutenue par une posture professionnelle spécifique où la relation soignant/soigné tend vers une symétrie (recours au tutoiement, reconnaissance de l'autonomie de la femme dans les prises de décisions, partage d'un espace intime et confiance mutuelle) propice au développement d'une empathie professionnelle.

Elle est soutenue par des praticiens ou des chercheurs multidisciplinaires, certains de reconnaissance internationale, tels que Michel Odent¹⁰⁸, Stéphanie St-Amant¹⁰⁹, Lucia Rocca-Ihenacho¹¹⁰ ou Frédérick Leboyer¹¹¹ qui écrit dans l'un de ces ouvrages¹¹² : « *Faire silence, être attentif à l'autre, écouter, percevoir par-delà les mots, est le fruit d'un effort. Il faut s'y préparer. S'y entraîner. Et en comprendre le pourquoi.* » (Leboyer, 2008, p.57)

¹⁰⁶ Le modèle biopsychosocial du soin est un modèle théorique où l'être humain est appréhendé selon des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux considérés comme constitutifs du maintien de la santé ou du développement de la maladie (Berquin, 2010)

¹⁰⁷ La salutogenèse un concept développé par le sociologue Aaron Antonovsky (1923-1994) désigne une approche du soin se concentrant sur les facteurs favorisant la bonne santé et le bien-être physique, mental et social plutôt que sur des dysfonctionnements.

¹⁰⁸ Michel Odent (1930) est un gynécologue-obstétricien français, précurseur du concept de l'accouchement "comme à la maison" privilégiant l'utilisation de lumières tamisées, de piscine d'accouchement, de liberté de mouvements... réduisant le taux de césarienne de la maternité de Pithivier dont il est le directeur entre 1962 et 1995 et devenant une référence internationale.

¹⁰⁹ Docteure en sémiologie, épistémologue de la médecine obstétricale et gynécologique, Stéphanie St-Amant (1975-2017) a œuvré dans le domaine de la périnatalité depuis 20 ans. Elle a participé étroitement au mouvement d'humanisation de la naissance et à la professionnalisation de l'accompagnement à la naissance.

¹¹⁰ Docteure en maïeutique, Lucia Rocca est l'une des cofondatrices des Midwifery Unit Network pour promouvoir les recommandations de bonnes pratiques en maisons de naissance. (<https://www.midwiferyunitnetwork.org>)

¹¹¹ Frédérick Leboyer (1918-2017) est un gynécologue-obstétricien français à l'initiative d'une méthode d'accouchement en douceur ayant pour ambition d'être vécu sans violence et de permettre au nouveau-né de venir au monde sans traumatisme.

¹¹² *Pour une naissance sans violence* (1974).

En France, dès 2015, la pratique de l'accompagnement global à la naissance se développe depuis l'expérimentation des maisons de naissance¹¹³, structure autonome gérée exclusivement par des sage-femmes accompagnant les projets de naissance physiologique. Durant cette phase expérimentale, un dialogue direct s'instaure entre les sages-femmes porteuses de projets et les instances gouvernementales régionales et nationales. C'est dans ce contexte qu'une reprise de parcours universitaire est entreprise par le chercheur¹¹⁴ afin de fluidifier la communication avec les pouvoirs publics et d'étudier les différentes stratégies des systèmes de santé dans le monde.

3.1.1.2. Une reprise de parcours universitaire dans le domaine de la promotion de la santé

Suite à une VAE, un master 2 est entrepris en septembre 2017 dans le domaine de la promotion de la santé et du développement social¹¹⁵. Ce master, exclusivement en langue espagnole, avec un fort rayonnement sud-américain, est l'occasion de s'extraire du champ professionnel de la maïeutique et de se distancer d'un fonctionnement francocentré. Il se termine par un stage professionnel de plusieurs mois auprès d'une ONG péruvienne pour évaluer un programme de lutte contre l'anémie infantile dans les bidonvilles du Pérou. En approchant une méthode participative, il se conclut par l'écrit d'un mémoire.

Cette première expérience immersive dans un milieu d'extrême précarité, auprès de familles vivant dans une terre humide, abrités de tôles, sans système d'assainissement, ni eau potable est aujourd'hui encore difficilement restituable. Il en résulte de violents écarts entre les lectures préalables (conceptuelles et institutionnelles) et une réalité cachée, concrète, déstabilisante et dangereuse. Côté la misère, au-delà du désordre et du souvenir des meutes de chiens enragés, est le point de départ des premières observations ethnographiques. Depuis les quartiers chics de Lima jusqu'aux bidonvilles de Santa Rosa, toutes les strates péruviennes (qui ne se fréquentent pas) sont observées, quelquefois même approchées. A ce moment-là, même s'il est judicieux de consigner observations, perceptions et anecdotes dans

¹¹³ Expérimentée en 2015 et aujourd'hui pérennisée. Une maison de naissance (MdN) est un lieu offrant des soins périnataux aux femmes en bonne santé dont la grossesse est physiologique et dans lequel les sages-femmes assument la responsabilité professionnelle principale des soins. Les maisons de naissance peuvent être situées à l'écart (extrahospitalières) ou à proximité (intrahospitalières ou adjacentes) d'un service d'obstétrique. (Munet - Standards Européens pour les Maisons de Naissance, 2022).

¹¹⁴ Co-fondatrice d'une maison de naissance durant la phase d'expérimentation.

¹¹⁵ La promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. (OMS, 1986).

un journal de terrain, les voyages ont une forme si désorientante qu'il est impossible d'écrire, ni pendant, ni après, ni même d'en parler. Pour autant, immergée dans cette réalité éloignée de repères constitutifs, cette expérience est l'occasion d'ouvrir modestement le regard et de trouver une place singulière au sein du chaos.

Outre ce stage de terrain transformateur, plusieurs notions¹¹⁶ étudiées en promotion de la santé conceptualisent des pratiques professionnelles intuitives, notamment celles entreprises dans un lieu expérimental comme celui de la maison de naissance. Là-bas, la liberté législative laisse place à une déstructuration des savoirs et à la reconstruction d'apprentissages expérientiels. Expérience réalisable grâce au consentement et à l'engagement des familles, les couples se placent comme acteurs centraux du soin et l'intention professionnelle s'ancre dans la relation horizontale et le développement du pouvoir d'agir.

Par la suite, le souhait de s'engager dans un parcours doctoral a pour double objectif d'aller à la fois plus loin et plus près : plus loin dans la réflexion, les connaissances et les concepts étudiés ; plus près dans l'observation de ce qui échappe et ne saute pas aux yeux, sur le terrain devenu trop familier de la parentalité : « *L'expérience de l'étonnement se déroule ainsi non pas dans de lointaines sphères mystérieuses et invisibles de l'existence, mais au contraire au travers l'expérience du monde dans lequel nous sommes quotidiennement plongés.* » (Thievenaz, 2017 p. 81)

Enfin, l'intention est de s'inscrire résolument dans une approche compréhensive, au cœur d'une préoccupation éducative et formative en faisant le choix d'un cursus en sciences de l'éducation et de la formation, dessinant un *chemin de bataille* propre, spécifique et engageant.

¹¹⁶ Les concepts étudiés sont l'empowerment qui repose sur la prémisse que les individus et les collectivités ont le droit de participer aux décisions qui les concernent et que les compétences requises par cette participation sont déjà présentes chez les individus et les collectivités, ou que le potentiel pour les acquérir existe ; la libération du potentiel qui, en matière de promotion de la santé, consiste à mener une action en *partenariat* avec des individus ou des groupes afin de les doter des moyens d'agir qui leur permettent, par la mobilisation de ressources humaines et matérielles, de promouvoir et de protéger leur *santé* ; la *nouvelle* santé publique comme science de favoriser la santé, de prévenir la maladie et de prolonger la vie grâce aux efforts organisés par la société et qui repose sur une compréhension globale des façons dont les modes de vie et les conditions de vie déterminent l'état de santé ainsi que sur une prise de conscience de la nécessité de dégager des ressources et de faire de bons investissements dans des politiques, des programmes et des services qui créent, maintiennent et protègent la santé en favorisant des modes de vie sains et en créant des environnements favorables à la santé (OMS, 1999)

3.1.2. Une approche d'intelligibilité des actions¹¹⁷ dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation

De retour sur le terrain professionnel, l'intention est de s'inscrire dans une approche de mise en intelligibilité des actions et de se distancer des recommandations ou des dispositifs gravitant autour de la parentalité. Le projet se centre sur une « *réalité sociale* » (Schütz, 2008), du point de vue des sujets, dans leurs représentations, leurs besoins et leurs situations quotidiennes : « *Les démarches d'intelligibilité de l'action contribuent davantage à "enrichir" les significations que les acteurs accordent spontanément à leurs actes qu'à produire des significations autres.* » (Barbier, 2000)

La parentalité est alors abordée dans une démarche d'intelligibilité des actions, intégrant une dimension dynamique, située et singulière des intentions pour rendre compte de ce qui est (ou semble être) plutôt que de ce qui devrait être ou ce que l'on voudrait qu'il soit : « *Il s'agit de se situer dans le domaine non plus du souhaitable mais de l'existant, c'est-à-dire de désigner des activités réelles et les relations qu'elles entretiennent* » (Barbier, 2000).

Construite dans un environnement qui lui est propre, l'étude de la parentalité, *in situ*, dans la vie ordinaire, s'intéresse à l'analyse d'actions et d'expériences situées et tient compte des spécificités d'un terrain en constante évolution. Elle ne se focalise pas sur la recherche d'invariants, pour autant elle souhaite mettre en lumière différentes configurations.

Les approches scientifiques classiques reposent sur trois postulats : l'autonomisation relative de l'objet, la reproductibilité des données, et le repérage d'invariants. Or les démarches d'intelligibilité des actions, compte tenu des caractéristiques de leur objet : situé, contingent, dynamique, ne peuvent pas satisfaire à ces postulats. Le travail d'intelligibilité consiste au contraire à tenir compte de leur singularité et de leur transformation continue. (Barbier, 2000)

Le domaine des sciences de l'éducation et de la formation n'est pas l'unique domaine scientifique à proposer une approche compréhensive des individus et de la société. Le choix de s'orienter vers le champ pédagogique est motivé par plusieurs événements propres au

¹¹⁷ Selon Jean-Marie Barbier, le concept d'intelligibilité de l'action est une démarche de connaissance ayant pour objet des actions situées et singulières et qui présente plusieurs caractéristiques spécifiques à savoir : elle présente un caractère univoque, elle suppose un existant et un lien d'influence réciproque entre plusieurs existants, elle n'a pas besoin que l'acteur ait conscience de son action et elle n'est pas à la recherche d'invariants (Barbier, 2000)

chercheur dont la rencontre avec les œuvres¹¹⁸ de Paulo Freire et le concept d'éducation populaire. Ce concept représente une première révélation d'un partenariat gagnant entre santé et éducation. Cette pensée est renforcée lors du séminaire international *Le savoir de l'expérience : l'interface entre l'éducation et la santé* porté par la Chaire franco-brésilienne¹¹⁹ qui offre l'occasion de revenir sur la pertinence du lien entre éducation et santé, renseigne sur les avancées de l'éducation populaire au Brésil et de l'éducation thérapeutique du patient en France.

D'autre part, en avril 2019, la création du comité national professionnel des sages-femmes (CNP-SF) porte la mission de contribuer à la formation médicale continue des sages-femmes par l'évaluation et l'amélioration des pratiques professionnelles. Conformément au décret 2019-17 du 9 janvier 2019, il s'inscrit dans la démarche du développement professionnel continu (DPC) et accompagne les professionnels, en proposant des programmes ou en élaborant des référentiels. Les cadres conceptuels en formation des adultes deviennent indispensables pour soutenir cette nouvelle responsabilité professionnelle.

Par ailleurs, enrichie d'une participation active à la traduction du référentiel *Munet*¹²⁰, la place des référentiels dans les pratiques professionnelles, les débats représentatifs des divergences d'exercices et des différences entre politiques publiques des pays n'ont fait que renforcer un attrait pré-existant pour l'ingénierie de formation.

Enfin, bercée par des discussions éducatives lors des tablées familiales du dimanche et par un exemple maternel audacieux et inspirant¹²¹, Carl Rogers et Philippe Meirieu sont des références anciennes, familières et transmises et il y a dans ce choix de spécialité une part un peu plus personnelle que ce qui est avoué.

¹¹⁸ *Pedagogía del oprimido* (2008) ; *La educación como práctica de la libertad* (2010).

¹¹⁹ La Chaire franco-brésilienne est composée du laboratoire de recherche interdisciplinaire des transformations éducatives et sociales (LIRTES, Paris Est) et du centre de recherche et d'études en santé collective (NUPESCO, Sao Paulo). Les 28 et 29 Mai 2021, elle organise une visioconférence qui présente les articulations entre éducation et santé et convie plusieurs professeurs d'université à y participer, notamment Joris Thievenaz.

¹²⁰ Regroupant des sages-femmes francophones de Belgique, Suisse et France, la traduction du référentiel Munet, document internationalement dont l'un des objectifs est de promouvoir et soutenir la mise en place, le développement et la croissance des MdN.

¹²¹En 2012, *sur le tard*, ma mère a obtenu un Master 2 en Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Son mémoire s'intitule « *Au coeur de l'expertise enseignante - Construire le sens des gestes professionnels afin d'accompagner les jeunes enseignants dans une démarche réflexive* »

3.2. *Les questions de départ et la sélection du corpus de l'étude*

Après ce séjour au Pérou, un retour à la maïeutique s'entreprind en exercice libéral et perdure dans l'accompagnement des projets de naissances physiologiques. Cependant, les chamboulements anthropologiques précédemment décrits et les nouveaux apports théoriques métamorphosent la compréhension du terrain professionnel. À ce moment-là, la prise en charge de la parentalité apparaît discordante, dissonante, certaines fois incohérente, et de nombreuses questions professionnelles émergent.

3.2.1. De l'émergence de réflexions professionnelles à l'intention d'une recherche doctorale : la progression d'une problématisation

Réinvestir le terrain connu de la parentalité après s'en être distancée a pour conséquence professionnelle de soulever des problématiques jusque-là peu questionnées. Ainsi, des situations considérées jusqu'alors comme constitutives de l'entrée en parentalité se révèlent moins évidentes et étonnent¹²² lorsqu'elles s'observent à travers un nouveau prisme : Pourquoi les parents sortent-ils majoritairement bouleversés du service de la maternité ? À quoi est due leur anxiété parentale des premiers jours, des premiers mois ? Quel regard professionnel est porté sur les familles ? Quel discours l'accompagne ? Est-ce en adéquation avec leur vécu ? Finalement, sait-on ce qui se vit et se construit chez le sujet lorsqu'il devient parent ?

En 2019, lors de l'émergence de ces premières réflexions, le gouvernement instaure la commission des 1000 jours¹²³ avec comme mission principale la mise en place d'un consensus autour des recommandations périnatales. Elle souhaite rendre cohérent le discours de santé publique et lisible le parcours des nombreux dispositifs d'aide et d'accompagnement parentaux. En juillet 2021, le congé paternité est allongé et un site internet est accessible regroupant de nombreuses ressources.

¹²² « Avec l'étonnement vient l'idée selon laquelle, pour y voir plus clair dans la situation, il faut "changer d'éclairage". Et pour cela, il faut apprendre à regarder différemment ou à étudier à nouveau. » (Thievenaz, 2017, p. 152)

¹²³ La commission des 1000 jours regroupe 18 experts de spécialités différentes et travaille sur 4 grands axes : élaborer un consensus scientifique sur les recommandations de santé publique concernant la période des 1000 premiers jours ; construire un parcours du jeune parent plus lisible ; apporter un éclairage scientifique sur la question des congés de naissance ; Repenser les modes de garde et le système d'accueil du jeune enfant à horizon 10 ans.

Sur le terrain, malgré cette volonté, les professionnels de la périnatalité ressentent un écart entre une réalité sociale et un discours politique, entre des comportements prescrits et des comportements effectifs, entre un contexte quotidien (celui de « la vraie vie ») et un contexte théorique textualisé (celui de « la vie sur le papier »).

Dans ce contexte, les premières questions de recherche dépassent le simple questionnement professionnel : Qu'est-ce qui se vit chez le parent pour que ces écarts soient perceptibles dans la pratique ? Qu'est-ce qui échappe à l'œil expert du champ périnatal ? Qu'est-ce qui se construit chez le sujet sans se voir ni se saisir ?

La première intention de cette recherche doctorale est alors de s'insérer dans le contexte réel d'un nombre restreint de familles, lors de l'accueil d'un premier enfant, afin de rendre compte de la manière dont se construit l'expérience parentale *in situ*.

Il s'agit d'adopter « le point de vue des acteurs », de les prendre au sérieux, (...) de recueillir leurs perceptions et leurs visions, leurs inquiétudes et leurs justifications, de comprendre leurs pratiques et leurs routines (quand bien même elles s'éloignent des normes officielles), d'identifier les logiques (représentationnelles ou pragmatiques) qui sous-tendent leurs propos ou leurs actes, de restituer leurs vécus, leurs choix, leurs décisions, leurs dilemmes, et d'investiguer le plus finement possible les contextes quotidiens dans lesquels ils sont insérés. (Olivier de Sardan, 2022, p. 33)

Alors, au préalable, une phase pré-exploratoire débute afin d'interroger le terrain et confronter les premières questions aux premiers témoignages de deux couples parentaux.

3.2.2. Une phase pré-exploratoire pour interroger le terrain

Une phase pré-exploratoire est entreprise afin de confronter le terrain aux premières questions de la recherche. Le projet étant de limiter l'étude aux 6 premiers mois de l'arrivée du premier enfant, deux couples répondant à ce critère¹²⁴ sont auditionnés. Un entretien unique, non directif est réalisé à chaque domicile avec pour intention d'interroger le vécu parental des adultes et de récolter un premier matériau brut.

¹²⁴ Ces deux couples sont issus de l'entourage professionnel du chercheur. Marie et Joseph sont parents d'un nouveau-né de 3 semaines ; Yassine et Sabba d'un enfant de 8 mois.

Cette fugace immersion révèle aussitôt de riches informations allant de l'identification de véritables situations inconfortables, aux affects ressentis par les parents et jusqu'aux premiers témoignages d'ajustements :

Joseph : Ce sont **des choses pratiques**, des questions matérielles, pour les transports, l'écharpe de portage, pour les sièges auto, des fois ce sont des choses comme l'alimentation... ou la manière dont il aime être porté ou pas... Quand est-ce qu'il va dormir... Enfin, ce sont **des ajustements** en fait (...) Pour une organisation qui tourne en fait... Pour que le bébé soit bien et que tous les trois on soit bien quoi

Marie : Après, **on tâtonne** pas mal quand même...

Extrait 5 : Faire des ajustements quotidiens (extrait de *verbatim*)

Rencontrer et interroger ces deux couples renforce la nécessité de s'approcher au plus près du vécu des parents afin de déterminer de quelle manière ils dépassent leurs émotions et engagent des actions (en tâtonnant, en s'ajustant) pour répondre aux besoins identifiés (dans cet exemple autour du portage, de l'alimentation) et retrouver une situation plus clémentine (*pour que le bébé soit bien, que tous les trois on soit bien*).

A cet égard, un élément essentiel et délicat réside dans la constitution d'un corpus d'étude. En effet, rencontrer des couples prêts à confier leurs émois, leurs doutes et leurs anxiétés parentales durant une période de plusieurs mois n'est pas mince affaire. Cette modalité demande de faire face à quelques limites, de saisir certaines opportunités et de respecter un cadre éthique strict comme cela va être précisément présenté.

3.2.3. Un corpus d'étude issu de couples rencontrés dans l'exercice professionnel : opportunités, limites, précautions éthiques et déontologiques

Une attention particulière est portée à la construction du corpus de l'étude dont le rôle est central. Ce panel se forme auprès d'adultes en cours de grossesse, construisant leur parentalité dans le Tarn¹²⁵. Il se limite aux couples parentaux attendant l'un comme l'autre leur premier enfant, c'est-à-dire se trouvant en situation de découverte.

Pour constituer le panel de cette étude, les adultes en cours de grossesse sont approchés indirectement par le biais de cabinets libéraux, de salles d'attente de Protection Maternelle et Infantile (P.M.I) ou dans les établissements de santé. Malgré de nombreux flyers distribués dans ces différents lieux, remis certaines fois en main propre par les professionnels et un

¹²⁵ Pour des raisons éminemment pratiques, les couples doivent construire leur parentalité dans le Tarn, département de vie du chercheur.

discours précisant l'intention de la recherche, les futurs parents sont unanimement méfiants et sceptiques d'être observés dans ce moment de la vie précieux et incertain¹²⁶.

Devant ce constat, une autre alternative est retenue : celle de présenter le projet de recherche aux couples suivis dans le cadre professionnel du chercheur. En s'appuyant sur la mise en place d'une confiance partagée préalable, les couples perçoivent l'information avec intérêt et le corpus d'étude se constitue rapidement. Il se compose de 9 couples engagés dans une démarche d'accompagnement global à la naissance, chacun accueillant leur premier enfant au premier semestre 2019 : Anna et Paul¹²⁷ - longtemps en itinérance - viennent d'acheter une maison pour se stabiliser ; France et Michel, tous deux professionnels de santé, se fréquentent à peine lorsque la grossesse commence ; Jack et Gina ont à cœur la connexion d'une vie connectée à la nature ; David et Victoria travaillent côte-à-côte dans le vignoble familial ; Franck et Ava, issus de cultures latines, sont tous deux musiciens professionnels ; Yves et Simone savourent une grossesse spontanée après l'annonce douloureuse d'une infertilité ; Cindy et Richard, aux brillantes carrières, surmonteront une imprévisible naissance ; Charlotte et Yvan s'attachent à vivre le moment présent et Ellen et Nicolas¹²⁸, investis dans un projet de construction immobilière et souvent en déplacement, adhèrent au projet sur une plus petite période.

Au dernier trimestre des grossesses, une étape exploratoire est initiée en parallèle du suivi. Cette étape se déroule exclusivement au domicile des futurs parents entre octobre et décembre 2019. Elle est déterminante par la mise en forme d'une contractualisation de la relation d'enquête et la création d'un nouvel espace relationnel¹²⁹. Elle permet de délimiter l'objet de recherche et d'y adapter une méthodologie : « *La méthodologie ne devrait être que la conséquence logique et pratique de ce à quoi la construction de l'objet conduit le chercheur.* » (Lahire, 2022, p. 52)

Après la naissance, chaque couple accepte de poursuivre le suivi médical avec une autre sage-femme pour éviter toute confusion de posture de part et d'autre de la relation d'enquête.

¹²⁶ L'unique couple ayant accepté une première rencontre pendant la grossesse se retire implicitement de l'étude en contactant le chercheur par SMS aux trois mois du bébé. Ils expliquent dans ce message ne pas avoir eu la disponibilité nécessaire à un échange et ne pas avoir anticipé un tel chamboulement : « *Bonjour Sandrine, nous sommes désolés de ne pas avoir répondu avant à vos appels, Ellie est né le 3 février, les premiers mois ont été plus sportifs que prévus et nous sortons à peine la tête de l'eau ! (...)* »

¹²⁷ Pour garantir l'anonymisation des couples parentaux, les prénoms ont été modifiés.

¹²⁸ Comme cela sera abordé plus tard, sur ces 9 couples, 5 portraits sont construits et les matériaux des autres familles amènent un éclairage supplémentaire lors de l'analyse transversale.

¹²⁹ La définition d'espace relationnel est présente au prochain chapitre et issue du domaine de la sociologie de l'espace et des travaux de Martina Low.

La phase principale de recueil se réalise entre janvier et décembre 2020 permettant le recueil d'une centaine d'heures d'observation. Comme il en sera question plus loin, cette contractualisation passée avec des sujets fréquentés dans l'espace professionnel nécessite une triple vigilance à la fois épistémologique, éthique et théorique.

3.3. *Une étape exploratoire créatrice d'espaces*¹³⁰

La phase exploratoire est un moment essentiel dans cette étude. Pour formaliser les rencontres, un document d'information et de consentement à la recherche est présenté lors de la première rencontre. Ce document centralise plusieurs notions telles que l'autorisation d'enregistrement, l'anonymisation des données ou même la possibilité pour le couple de se retirer de l'étude à tout moment (Annexe 1). Il prépare les étapes d'enquêtes plus méthodiques en termes d'observation in situ et d'entretiens. Ce document, lu à voix haute devant chaque famille, est cosigné pour spécifier d'un engagement mutuel. Le consentement du couple est recueilli à distance de la lecture pour permettre un temps de réflexion de plusieurs jours.

Nouvelle expérience de terrain pour le chercheur, l'étape exploratoire est créatrice de différents espaces relationnels¹³¹ avec les couples qui favorise l'émergence d'une attitude de recherche : expérience de contre-transfert, espace de partage et de coproduction de savoirs, espace dépassant même l'objet de recherche.

3.3.1. Un nouvel espace relationnel, producteur d'un matériau contre-transférentiel¹³²

Les premiers entretiens exploratoires se déroulent au domicile des futurs parents dès le troisième trimestre de la grossesse. Il s'agissait de s'intégrer progressivement au cadre de vie des sujets, dans le respect et la confiance réciproque, de manière à observer la mise en place

¹³⁰ « L'expérience du terrain se révèle être un rapport à des "espaces" : espaces sociaux et espaces matériels. Nos expériences antérieures nous amènent à resituer les questions sociales comme des ingrédients constitutifs et structurants des démarches de recherches. » (Filliettaz, 2022, p. 114)

¹³¹ Dans son ouvrage Sociologie de l'espace, Martina Löw définit l'espace relationnel comme un contenant interdépendant des conditions sociales : « L'espace est une (dis) position de corps pris dans un mouvement constant par suite duquel leur (dis)position se transforme en permanence. Ainsi les espaces comportent aussi bien une dimension d'ordre qui renvoie aux structures sociales qu'une dimension de l'agir, à savoir le processus de leur organisation. » (Löw, 2015, p. 132)

¹³² « ... j'utilise le terme de contre-transfert pour rassembler toutes les impressions qu'éprouve l'analyste par rapport à son patient. On peut avancer que cet usage n'est pas correct et que le contre-transfert désigne simplement le transfert de la part de l'analyste. Cependant je suggère que le préfixe "contre" implique des facteurs supplémentaires. » (Heimann et al., 1987, p. 23)

de l'expérience parentale dans son environnement ordinaire et dans une écologie propre. L'intention est de s'engager dans une nouvelle dynamique relationnelle avant la naissance de l'enfant, tout en rassurant les couples sur la nature du projet d'enquête, en soulignant son approche compréhensive, à l'opposé d'une observation évaluative. L'ambition est de créer en amont de la naissance une familiarité avec le couple, autorisant une observation se voulant la plus authentique possible. Sans se soustraire aux phénomènes d'adressage, la présence du chercheur s'intègre comme un moment choisi quelques fois même bénéfique pour les couples.

Le simple fait qu'une personne se sait observée affecte radicalement son comportement. Naturellement, le degré de modification de son comportement ne sera pas le même si l'observateur est un membre du groupe auquel appartient aussi l'observé (in-group) et si sa présence est motivée par quelque affaire légitime que s'il est un étranger qui étudie l'évènement avec caméra et chronomètre. (Devereux et al., 1967/2012, p. 364)

S'intégrer progressivement au cadre de vie des sujets dans le respect et la confiance réciproque a pour conséquence de redéfinir un nouvel espace relationnel en dehors de la relation soignant/soigné. De nouvelles intentions se dessinent progressivement. Chaque rencontre, suivant une démarche inductive avec une forme très libre d'expression, nécessite une écoute respectueuse pour accueillir un récit d'expériences authentique. Elle confronte le chercheur à l'inattendu, à la déstabilisation, à un certain nombre de risques (le risque d'être face à une situation inédite, le risque de perdre des informations ou de se perdre dans trop d'informations, le risque que rien ne se dise...).

A titre d'illustration, l'annonce d'une interruption volontaire de grossesse est une des situations les plus emblématiques de l'expérience de terrain chez France et Michel. Au 6 mois de leur enfant, lors du partage d'un repas combiné à un entretien, le père impulse la discussion sur ce sujet sensible. La mère ne s'attend pas à évoquer un tel souvenir et, en se remémorant cette importante décision, exprime des émotions des plus poignantes.

Michel : Et puis y a eu autre chose aussi (...)
 France : Hein ?
 Michel : Il y a eu autre chose (...) je sais pas si tu (...)
 France : Non je comptais pas forcément en parler mais (...) maintenant que tu as lancé le (...). Moi, je suis retombée enceinte. Bon, j'ai avorté.
Ah oui, ça, ça a dû être aussi une grosse épreuve ! C'était quand ?
 France (en pleurs) : Y'a pas longtemps.....
Ca a été un choix difficile ?
 Michel : Oui (...) ça a été compliqué
 France (toujours en pleurs) : Oui c'est ça c'est plus le choix qui a été (...) hyper compliqué. Ca a été (...) des semaines (...) de discussions (...) des semaines de (...) qu'est-ce qu'on fait ? Jusqu'au moment où moi je ne me suis pas sentie capable (.....) physiquement. Quand on s'est dit qu'on le gardait, je me suis vue m'effondrer et je me suis dit que je pouvais donner la vie, mais à quel prix ? (...) Et c'est là, c'est à ce moment-là, que mon choix était fait (...) parce que je me suis vue un peu (...) je ne sais pas si je dis ça, pas mourir mais perdre beaucoup de choses.

Extrait 6 : Une dimension intime de l'expérience (extrait de *verbatim*)

Dans cet extrait, France exprime la situation de grossesse comme si elle en était la seule responsable (*Moi, je suis retombée enceinte*). Elle annonce expressément l'issue de cette grossesse (*Bon, j'ai avorté*) puis s'effondre en larmes. Elle témoigne de sentiments profonds ayant motivé ce choix (*Je me suis vue m'effondrer ; donner la vie, mais à quel prix ? ; pas mourir mais perdre beaucoup de choses*) qui semblent avoir surgi suite à une décision commune conservatrice (*Quand on s'est dit qu'on le gardait*).

Face à cette situation inédite, déroutante et qui ne laisse pas insensible, de nombreuses informations émergent et confrontent le couple et le chercheur à de vives émotions. L'interruption volontaire de grossesse est un sujet délicat et une posture d'écoute non jugeante est spontanément privilégiée : à l'égard de la mère qui exprime clairement son désarroi ; à l'égard du père qui impulse la thématique et semble bouleversé par l'événement ; à l'égard du bébé présent tout le long de ces révélations. Cette posture d'écoute spontanée émerge d'une identification immédiate à cette mère et d'une réponse émotionnelle retranscrit dans le journal de recherche¹³³ :

6 Octobre 2020

Lorsque France confie sa détresse devant la question de l'avortement, j'essaie de rester neutre mais je suis profondément touchée. Je m'identifie immédiatement à elle, de par mon propre vécu et les choix parentaux que j'ai dû assumer. Je perçois sa souffrance, son désarroi, sa solitude et la douleur de ce choix à porter. Je la comprends. Je sais à quel point cette décision peut meurtrir une femme, j'en ai accompagné tellement...

Extrait 7 : le vécu émotif de grossesses rapprochées (extrait du journal de recherche)

¹³³ Les outils méthodologiques sont présentés dans la Partie 2.

Pour approcher la dimension intime de l'expérience du parent, la production d'un matériau de contre-transfert devient un outil plutôt qu'un obstacle. Le chercheur s'appuie sur sa sensibilité émotionnelle et repère les sentiments qui surgissent en lui. Il les note dans son journal de recherche, à distance de l'événement vécu. Il fait preuve de congruence (Carl Roger) c'est-à-dire qu'il reste en contact avec les sentiments et les pensées qui circulent en lui, sans les communiquer aux familles.

En investissant plusieurs couples simultanément, le chercheur limite le risque de surinvestissement et, par contraste de ce qu'il vit dans les différentes familles, il est en mesure de percevoir ce qui est propre à chaque sujet dans ce qu'il induit chez lui. Enfin, il soutient une posture ouverte, accueillante et non jugeante envers le couple, comme envers les sentiments qui le traversent et sur lesquels il accepte de s'appuyer, avec prudence et rigueur, comme outil méthodologique. : « *Au cœur même de l'ensemble désigné comme contre-transfert, l'élément qui lui donne sa spécificité et la maintient, est une attitude d'accueil à l'expression de l'inconscient du sujet.* » (Denis, 2006, p. 348)

En construisant la relation tel un parcours sans carte, sans objectifs clairement annoncés, le chercheur s'autorise à suivre le chemin de vie tracé par les familles. L'immersion dans ce quotidien prend alors une valeur heuristique en s'articulant à un environnement singulier et à un contexte expérientiel unique. Il ne s'agit plus seulement d'observer et de décrire mais plus précisément de s'immerger auprès des sujets, de vivre avec eux et d'être touché par leurs récits : « *Nous construisons ce que nous regardons à mesure que ce que nous regardons nous constitue, nous affecte et finit par nous transformer.* » (Laplantine, 2005, p. 67)

Ces moments où les parents et le chercheur interagissent et où surviennent de tels témoignages affectent les acteurs. L'effort est cependant de ne pas perdre le *fil rouge* et de recentrer minutieusement la discussion sur l'objet de la recherche. Les parents témoignent de ce qu'ils vivent, ils sélectionnent ce qui les touche, ce qui leur semble convenable à dire, convenir au thème et confient des informations qui peuvent paraître de prime abord excentrées du thème de la recherche.

Par des demandes de précisions ou de reformulations auxquelles ils répondent, la discussion est réorientée vers l'objet de la recherche. Cet exercice les amène certaines fois à (re)considérer les événements sous un nouvel angle. Ainsi, après avoir accueilli le récit de l'expérience intime d'une grossesse volontairement interrompue, la discussion est délicatement aiguillée vers la parentalité actuelle pour mettre en exergue certains points du

parcours non révélés ou peut-être non conscientisés (les propos du chercheur apparaissent en italique) :

Et qu'est-ce qu'il vous a appris Nino dans tout ça ?

France : Moi c'est à me recentrer sur les choses essentielles et à me dire qu'il y a toujours du vivant (...) même moi après tout ça, quand je le vois, quand je nous vois, il y a toujours une raison d'être et de sourire, d'avoir des projets, d'avoir des envies, de désirer et il aide beaucoup à ça

Michel : (...) et à se dire qu'on n'a pas le droit de se plaindre (...) et qu'il nous aide à oublier

Extrait 8 : Une dimension intime de l'expérience, suite (extrait de *verbatim*)

Face à cet événement douloureux, Michel semble encore affecté par l'arrêt de cette seconde grossesse (*pas le droit de se plaindre ; il nous aide à oublier*). France se recentre vers *du vivant, une raison d'être* (versus l'évocation de la mort dans l'extrait précédent), dans un ensemble familial (*quand je nous vois*) et non plus dans la solitude d'une décision unilatérale décrite dans le premier extrait.

Ces récits de vie intimes révèlent une part authentique du vécu des familles. Elle émerge dans le discours grâce à la confiance partagée entre les sujets et le chercheur comme cela va être maintenant développé.

3.3.2. Une approche empathique propice au partage

Pénétrer dans des espaces privés, approcher ce qui se joue *dans les coulisses*¹³⁴ offrent des points de vue inhabituels (parfois déconcertants) et une autre facette de la vie quotidienne des familles. Un tel pari se répercute sur le chercheur dans le rapport qu'il entretient avec lui-même (sa posture, sa place, le schéma qu'il s'est construit) et avec le corpus d'étude. Réciproquement, le rapport que les sujets entreprennent avec le chercheur et son objet de sa recherche détermine le degré de confiance et le niveau d'authenticité accessible : « *C'est parce qu'ils sentent un intérêt réel chez leur interlocuteur qu'ils peuvent se remémorer des expériences du passé parfois très enfouies ou qu'ils se sentent en mesure de parler de choses douloureuses, difficiles, gênantes, humiliantes ou taboues.* » (Lahire, 2022, p. 50)

¹³⁴ Dans son ouvrage *La présentation de soi* (1956/1973), E. Goffman envisage la vie sociale selon une métaphore théâtrale (Nizet & Rigaux, 2014). La *scène* est l'espace où se déroule la représentation avec ses acteurs, son public et ses *coulisses* où les impressions données dans la représentation se contredisent. Les acteurs sociaux, dans leurs interactions quotidiennes, se mettent en scène, offrant à leur public l'image qu'ils se donnent. Ils peuvent avoir plusieurs rôles, prendre leur distance vis-à-vis d'eux, et utiliser différentes *façades* tel que le *décor* ou la *façade personnelle* (signes distinctifs, statut, habits, mimiques, sexe, gestes, etc.).

Chercher à *faire voir* une forme d'expérience parentale dans un cadre peu accessible demande au chercheur de s'attarder sur le caractère imprévu, imprévisible et fugitif de ce qu'il lui a été donné de surprendre. Le défi est de révéler des expériences en saisissant une attitude, une atmosphère, pour en écrire un moment. Cela exige un renouvellement du regard pour découvrir, ressentir et expérimenter.

Ce regard se développe grâce à une acculturation à l'envers¹³⁵, c'est-à-dire en acceptant de mettre à distance ses propres croyances pour s'efforcer de comprendre - au contact des familles et à travers leurs propres représentations - la signification de leurs actions parentales. A titre d'exemple, lorsqu'Anna se sent démunie devant une importante carence de sommeil, elle décide de partir du jour au lendemain de son domicile, avec son bébé, pour s'éloigner de son quotidien et vivre au jour le jour.

Anna : Je suis partie, j'ai pris mes affaires, j'ai pris bébé, j'ai pris ma chienne, je suis partie. 7 jours, oui, 7 jours. Et alors truc exceptionnel, truc incompréhensible, bébé a dormi toutes ses nuits pendant 7 jours. Je suis partie avec la voiture et je suis allée vadrouiller comme je faisais avant, coucher chez une amie à droite et le lendemain à gauche, le surlendemain ailleurs, tous les jours chez des gens différents que bébé ne connaissait pas. Il ne connaissait ni l'environnement, ni les gens chez qui on allait, ni la chambre dans laquelle on allait dormir tous les soirs et ça a été un bébé exceptionnel, parfait, qui a fait ses nuits tout le long. Et quand je suis revenue ici, ça a été repareil (rires) Donc très dur à comprendre (rires) très dur à accepter (rires) très dur, très très dur...

Extrait 9 : Fuir un quotidien inacceptable (extrait de *verbatim*)

Face à un quotidien perturbé dont les sujets n'ont soudainement plus la maîtrise, les situations qu'ils rencontrent peuvent être ressenties comme incertaines, voire périlleuses (*c'est très dur ; très très dur*). Devant le désordre subi, le parent cherche à agir le plus vite possible (perceptible dans l'anaphore « *je suis partie* ») afin de retrouver cohérence et sûreté (*exceptionnel, incompréhensible, bébé a dormi toutes ses nuits*). Le processus qu'ils expérimentent pour résoudre une situation où il peut se sentir seul relève d'un va-et-vient entre pensée et action¹³⁶. Cependant, les choix qu'il prend peuvent paraître incompréhensifs (voir délétères) au chercheur s'il n'opte pas pour une attitude neutre et bienveillante. En s'appuyant sur l'acculturation à l'envers (Laplantine) ou les attitudes rogériennes (Carl

¹³⁵ « *L'ethnographie est [...] d'abord l'expérience physique d'une immersion totale, consistant dans une véritable acculturation à l'envers, où, loin de seulement comprendre une société dans ses manifestations "extérieures" (Durkheim), je dois l'intérioriser dans les significations que les individus eux-mêmes attribuent à leurs comportements.* » (Laplantine, 1998, p. 20)

¹³⁶ Ce postulat sera abordé dans le chapitre consacré au cadre conceptuel : « *L'expérimentation est une activité, non pas menée au hasard, mais conduite en référence à des idées qui doivent satisfaire les conditions établies en fonction du problème induisant l'enquête active.* » (Dewey, 1929, p. 103)

Rogers), le chercheur accepte ce qui apparaît sans engager son propre cadre référentiel. Il se préoccupe du monde perceptif et subjectif du sujet, en accepte les contractions et fait abstraction de ses préjugés. Il met à distance ces propres critères moraux, éthiques et sociaux¹³⁷ afin que se manifeste un espace propice à la confiance, aux témoignages d'expériences intimes et certaines fois un espace de coproduction des savoirs comme cela va être à présent abordé.

3.3.3. Un espace protégé de coproduction des savoirs¹³⁸

Ce nouvel espace relationnel soutenu par un regard empathique et une mise à distance d'un cadre référentiel propre, permet au chercheur de recevoir des témoignages parentaux authentiques de situations délicates et bouleversantes. Les parents peuvent aller jusqu'au bout de leur exploration, dans un « espace protégé »¹³⁹ (Bourgeois & Nizet, 2015) où l'on peut risquer de se montrer tel que l'on est. Dans ces conditions, le chercheur privilégie une relation d'apprentissage et de coproduction des savoirs. Pour illustrer ce propos, un second extrait de *verbatim* permet de rendre compte de ce phénomène (extrait 10, ci-dessous). Le témoignage d'Anna a lieu au cours d'un déjeuner que le couple a soigneusement préparé pour la venue du chercheur (dont les propos apparaissent en italique). La mise en mots exprime le retour sur un vécu douloureux.

¹³⁷ Dans notre étude, certains critères moraux et éthiques sont inéluctablement préservés par le chercheur, dans l'intérêt de l'enfant.

¹³⁸ D'après Pierre Roche, la coproduction des savoirs est le principe selon lequel chercheurs et acteurs produisent ensemble des savoirs. D'inspiration lewinienne, les interventions en recherche-action sont celles qui se sont le plus emparées du concept, notamment dans le domaine de la psychosociologie (Dubost, 1987). Le chercheur co-construit son savoir en s'appuyant sur le sens commun, les prénotions ou encore les différentes idéologies véhiculées par les acteurs, et tient compte des significations subjectives que ces derniers attribuent à leur action. (Roche, 2019)

¹³⁹ Terme initialement prévu pour désigner une situation d'apprentissage et convoqué plus largement ici pour désigner un espace d'échange et de collaboration propice au partage et à la confiance.

Anna : Elle m'a donné un pansement gastrique, un truc là à lui donner, une noisette à lui donner... *et c'est quoi ça* (bruit pour chercher le produit) c'est du (...) polysilane¹⁴⁰ *ah oui à la cerise* (...) hyper sucré (...) et puis grosse trouille quand elle m'a prescrit ça j'étais vraiment dans une fatigue phénoménale du coup je vais chercher les médicaments je reviens à la maison et le soir à 5h., je décide de lui donner parce qu'il était agité il avait mal au bide donc je décide de lui donner avant la tétée et en fait je regarde l'ordonnance je lis boum bam bim bon ok je lui donne...la journée se passe et à 9h. mal au ventre il a mal au ventre puis il pète il pète et puis il me sort des trucs et du coup...d'un coup je me dis mais (...) je lui ai donné le sachet entier alors qu'elle m'avait dit une noisette six fois par jour je lui ai donné le sachet complet ça m'est revenue le soir à 9h. je me suis dit mais ...alors là une peur m'envahit, SOS médecin SOS anti poison heu tu vois (rires) j'envoie un message à Camille j'appelle SOS médecin...et puis au final ils ont été hyper réactif 10mn après non non ça craint rien par contre demain il risque d'avoir une bonne chiasse (rires) et puis ne lui redonnez pas demain quoi...donc ils m'ont rassuré là-dessus ooh mais alors j'ai senti le chaud m'envahir papa s'était couché parce que papa était exténué papa il se couche et puis il voit que je prends le téléphone que je rallume l'ordi il me dit qu'est-ce que tu fais beh j'appelle SOS médecin je dis (rires) ça m'est revenu d'un coup (...) je lui ai donné le sac entier quoi enfin quoi j'étais tellement épuisée que ce jour-là j'avais fait cramer la casserole (...) enfin j'étais à l'ouest quoi ! *Et ouais* à l'ouest de pas avoir assez dormi quoi... j'ai... failli l'empoisonner (...)... Le lendemain je me suis dit c'est bon je lui donne plus (rire) mon dieu alors j'arrêtais pas de dire mon dieu j'ai failli te tuer mon dieu j'ai failli te tuer...alors là ça te donne encore plus un sentiment plus de culpabilité (...) il est mieux là... C'est la fatigue qui te fait...qui te fait faire *tu es fatiguée* Oui parce que j'ai lu l'ordonnance j'ai lu la recommandation qu'elle m'avait faite elle et en plus quand j'ai sorti le sac je me suis dit mais y en a beaucoup comment je vais faire pour lui donner tout ça (rires et pleurs) j'ai pas arrêté de me dire mais comment je vais faire alors je lui donnais sucée après sucée (rires et pleurs) j'ai galéré pendant 20mn pour lui donner tout le sac...

Extrait 10 : Le sachet de Polysilane (extrait de *verbatim*)

Par la confiance instaurée avec le chercheur et la prise en considération du sujet, Anna s'autorise ici à exprimer son affect. Elle déroule son expérience et participe à une intelligibilité de la situation¹⁴¹. Le parent devient un interlocuteur légitime, un « *objet de savoir* » (Baudouin, p.16), un partenaire de la recherche. Il est considéré comme acteur de ses apprentissages, coopérateur de l'étude sans indistinction des rôles entre enquêteur et enquêté : « *si l'acteur n'est pas réduit au statut de simple "objet" mais reconnu en tant que "sujet" de*

¹⁴⁰ Le Polysilane est un pansement digestif composé de sucre dont la seule substance pharmacologique, la diméticone, est physiologiquement inerte lorsqu'elle est prise par voie orale. Ce traitement est donc, même à haute dose, sans danger pour le nourrisson.

¹⁴¹ Dans la confrontation à une situation déstabilisante (symptômes du bébé), ce qui sera plus loin appelé « *le sentiment d'incertitude* » déclenche une quête de certitude (*Quest for Certainty*, Dewey, 1929) (quel est le problème et que faire ?). Plus le danger est présent, plus le sujet cherche à agir le plus rapidement possible (aller à la pharmacie, administrer un médicament, appeler SOS médecins) pour retrouver une situation plus stable et contrôlée. Par les idées, les hypothèses formulées, les actions et actes entrepris, une résolution complète de la situation permet de reconstruire une stabilité (le bébé va mieux), mais aussi une connaissance remobilisable à une prochaine occasion (symptômes et remède administré selon une posologie adéquate, vigilance en cas de fatigue extrême).

connaissance alors il doit être en partie “auteur” de cette connaissance » (Albero et al., 2009, p. 2).

Par ailleurs, cet extrait met en évidence le fait que, dans le contexte socio-professionnel de l'accompagnement de la naissance du premier enfant, les nombreuses informations¹⁴² apportées aux parents ne sont pas traitées de la manière dont les professionnels¹⁴³ le prévoient. La dissociation entre information et vécu¹⁴⁴ accroît l'insécurité des parents dans leur croyance en leur capacité à assumer en toute responsabilité leur rôle parental (peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas bien comprendre le bébé, besoin fréquent de réassurance)¹⁴⁵. Ces doutes ne sont pas aisément exprimés aux professionnels en proximité¹⁴⁶. De nombreuses situations délicates et bouleversantes sont vécues par les parents et cependant tués, par crainte d'un jugement à leur encontre, voire de répercussions sur leur situation familiale.

La perception d'une situation est influencée de façon radicale par la personnalité du sujet percevant. Souvent, le sujet d'expérience change la réalité, par soustraction, par addition ou par remaniement de celle-ci en fonction de ses dispositions personnelles, de ses besoins et de ses conflits - pour une grande part inconscients. (Devereux, 1967/2012, p. 77)

La naissance d'une proxémie entre le chercheur et les familles se définit ainsi par plusieurs espaces sociaux : un espace relationnel où le contre-transfert est admis comme outil méthodologique, un espace de partage et de non jugement où une attitude d'acculturation à l'envers est privilégiée et un espace protégé où le sujet est perçu comme objet de connaissance.

Cependant, au-delà de cette configuration, les rencontres proposées dans le cadre de la recherche dépassent certaines fois les intentions du chercheur. Dans ces moments, le chercheur devient objet d'enquête parentale et l'espace est investi par les familles de manière inattendue.

¹⁴² Conseils, explications et recommandations écrites et/ou orales, mais aussi prescriptions concernant les maux les plus habituels du bébé (inconfort digestif, maux de dents, amélioration les nuits, etc.).

¹⁴³ Par exemple : sages-femmes, puéricultrices, médecins traitants, pédiatres, etc.

¹⁴⁴ « *Oui parce que j'ai lu l'ordonnance j'ai lu la recommandation qu'elle m'avait faite elle et en plus quand j'ai sorti le sac je me suis dit mais y en a beaucoup comment je vais faire pour lui donner tout ça* » (extrait 1).

¹⁴⁵ Anna témoigne à plusieurs reprises, dans la suite des entretiens, de cette situation.

¹⁴⁶ Anna ne parlera pas de cet incident aux professionnels qui l'accompagnent et la connaissent.

3.3.4. Un espace proposé par la recherche mais investi de manière singulière, différente et parfois inattendue par les couples

Un espace relationnel se définit comme une proxémie dans laquelle les parents et le chercheur ouvrent volontairement une relation et chacun se perçoit réciproquement comme sujet et objet. Investis par le chercheur pour étudier la construction de l'expérience parentale, ces moments sont aussi des temps d'échange où les couples peuvent exprimer les émotions qu'ils ressentent l'un pour l'autre, revenir sur des situations délicates qui dépassent la thématique parentale, s'expliquer et même solliciter le chercheur pour un avis. Dans ces moments, ils recourent au chercheur comme objet de leurs enquêtes.

Certaines fois, ils se renseignent sur son interprétation de leurs éprouvés ou de situations qui les interrogent, notamment lorsque le couple est en désaccord. Ils sont alors particulièrement attentifs à ses réactions, le questionnent à haute voix sur des moments précis, cherchent à recueillir explicitement son point de vue. D'autre fois, ils l'instrumentalisent comme médiateur d'une situation délicate qu'ils n'ont pas encore dépassée. Dans ce cas, ils abordent leur problématique, reviennent sur l'événement et attendent un aiguillage du chercheur. Enfin, ils peuvent tirer profit de sa présence pour avouer des sentiments dans un contexte moins intime.

A titre d'exemple, lorsque Jack et Gina discutent des cours de préparation à la naissance, cette dernière s'autorise à exprimer un moment de l'accouchement qu'elle n'a pas apprécié, à la surprise de Jack :

Gina : La main sur le sacrum ça c'est...ça il faudrait faire des cours au papa avant...parce que...(rires)

Jack : Hé !

Gina : (s'adressant au chercheur) Il n'y avait que toi qui savait vraiment bien comment poser ta main

Jack : Quoi c'était pas bien ce que je faisais ??

Gina : (rires) C'était pas ohhhh si génial que ça (rires)

Extrait 11 : Confiance entre conjoints (extrait de *verbatim*)

Ainsi, la phase d'exploration est un moment où différents espaces se créent, certains dépassant même l'objet de la recherche. Chaque espace relationnel se construit progressivement, à un rythme différent en fonction des couples rencontrés. Ils aident cependant le chercheur à entrer dans une relation authentique avec les sujets d'enquête, ont certaines fois valeur d'outil méthodologique et demandent un ajustement de la posture. C'est

dans ce contexte, au fur et à mesure de l'immersion sur le terrain, qu'une attitude d'enquête propre et spécifique s'élabore.

3.4. L'élaboration d'une « attitude d'enquête » : les conditions d'émergence et de conduite de la recherche

Durant la phase d'exploration, tous les moments d'interactions préalablement décrits influencent le chercheur et transforment son rapport à lui-même, à autrui, aux outils... Ces instants relationnels et l'imprégnation du terrain permettent l'acquisition progressive d'une posture de recherche spécifique, propre et singulière qui s'accompagne d'une introspection plus globale : « *Une des conséquences involontaires de l'existence et de la personnalité du savant est que la quasi-mobilité des frontières entre observateur et sujet d'étude se double d'une mobilité semblable des "frontières de soi" dont le lieu est affaire de commodité et de convention.* » (Devereux, 2012, p. 67)

La posture du chercheur évolue dans une mise en tension de son engagement (issu d'un positionnement professionnel) et une distanciation¹⁴⁷ essentielle, propice à la révélation de l'objet de recherche, *a fortiori*, au traitement et à l'analyse des matériaux recueillis. Cette distanciation amène la réflexion des premières questions de la recherche (issues du terrain professionnel) au-delà des sujets-parents et délimite l'objet de la recherche : « *Élaborer une attitude d'enquête qui vise à comprendre, à analyser et à mettre en suspens ses habitudes de pensée ou ses opinions, ne va pas de soi. C'est cependant la condition pour qu'une démarche de recherche orientée vers l'intention de produire des connaissances puisse avoir lieu.* » (Thievenaz, 2020, p. 67)

En s'engageant sur un terrain professionnellement familier, dans son propre domaine de pratique, le chercheur, formellement identifié comme tel, s'arme en premier lieu d'outils professionnels (outils d'écoute, outils de diagnostic...) : « *Spontanément les étudiants se tournent vers leur univers de pratique avec l'intention d'évaluer, de comparer et de mesurer les phénomènes ou les situations observés pour participer à leur optimisation.* » (Thievenaz, 2020, p. 69)

¹⁴⁷ Dans son ouvrage *Le savant et le politique* (1919/1959), Max Weber défend la thèse d'une posture méthodologique spécifique (la neutralité axiologique) qui vise à ce que, dans un travail scientifique, le chercheur prenne conscience de ses propres valeurs afin de diminuer les biais de ses propres jugements de valeurs. Dans son texte épistémologique *Engagement et distanciation* (1978), Norbert Elias explique que les relations humaines entre enquêteur et enquêté, inhérentes aux sciences sociales, ne permettent pas au chercheur de jouir de la même distanciation qu'en sciences de la nature. La production de nouvelles connaissances s'effectue en partie à partir de ces relations, et d'allers-retours entre distanciation et engagement.

Par la suite, au contact des familles, au fur et à mesure de son implication, il prend part à des situations de vie inédites, sa posture se modifie, une introspection s’amorce et une attitude d’enquête propre, spécifique et singulière se révèle. La posture de “professionnelle en maïeutique” requiert une attitude neutre et décentrée de ses propres affects. Pour maintenir un positionnement neutre et distancé, il n’est pas commun de livrer une part de soi sur des épisodes subjectifs de sa propre vie. Il est admis de rebondir, avec parcimonie, sur des événements rencontrés dans sa sphère professionnelle comme l’évocation d’une ou plusieurs situations professionnelles similaires lors de l’accompagnement d’un couple qui se trouve dans une problématique particulière. Cette distance est nécessaire pour accompagner le couple dans ses propres possibilités et pour délimiter les rôles de chacun. La relation est asymétrique : l’une est sage-femme, les autres sont parents, nous sommes ensemble, sans être pairs. D’autre part, la maïeutique est un domaine où de fortes émotions sont ressenties : la naissance est un moment unique et fondamental de la vie d’un couple. C’est également un moment où tout peut basculer, où la pleine disponibilité des professionnels est attendue. Ainsi, même immergée dans un quotidien chargé en émotions, il est important de garder *la tête froide*, d’avoir une réelle maîtrise émotionnelle et de laisser ses problèmes *à la maison*. Cette attitude est renforcée par un uniforme où le nom apparaît rarement sur la blouse, par des protocoles à suivre au détriment d’apprentissages informels peu reconnus, par une table de consultation - a fortiori d’examen - qui délimite strictement la place de chacun, l’un.e en face d’autre.

Par ailleurs, s’affranchir d’une visée diagnostique et évaluative requiert un temps certain. En effet, il n’est pas commun dans une pratique professionnelle en santé de se concentrer sur le *comment* du déroulement d’une action, d’une activité, d’une expérience. Ainsi, d’une attitude souhaitable à une attitude effective, cette intention s’est construite en deux grandes étapes : conscientiser de tous petits gestes et de micro-attitudes professionnelles automatisés pour en faire progressivement abstraction, au profit de nouvelles normes langagières. Pour développer un regard scientifique propre, la conscientisation de frêles attitudes professionnelles (hocher discrètement et rythmiquement la tête pour acquiescer un discours ; se munir d’un stylo même sans avoir l’intention d’écrire ; s’installer face à face et apprécier la présence d’une table) accompagne le changement. C’est en s’intéressant au discours parental dans ce qu’il comporte de verbal et de paraverbal, que le chercheur s’interroge sur son propre discours. Les silences, les intonations, l’attitude corporelle sont autant d’indices reçus qu’envoyés. En convoquant une nouvelle attitude, le regard du chercheur évolue, il se laisse prendre au jeu et

sollicite une part plus personnelle et authentique de lui-même, il interagit en tant que personne qui ressent, se trompe et doute mais garde une vigilance, une retenue, une résistance essentielle à tout travail de recherche : « *Le sujet qui effectue l'expérience de l'intime n'est nullement autarcique, autocentré, enfermé sur lui-même. Il est ouvert sans être toutefois grand ouvert. Il n'est pas ouvert à tout ni à tous mais plutôt entre-ouvert (...).* » (Laplantine, 2018, p. 76)

Cette posture scientifique se consolide grâce à l'arrêt temporaire du métier de sage-femme dont l'exercice amène quotidiennement un matériel supplémentaire, informel, hors du terrain de la recherche et pourtant étroitement lié. Cette pratique professionnelle ne permettant pas de figer le travail et d'entrer dans l'analyse, il est décidé une mise entre parenthèse d'un an : « *Sans cette mise entre parenthèses des principes, des habitudes et des opinions qui orientent quotidiennement nos manières de penser, de nous situer et d'agir, il est difficile de s'étonner et d'essayer de porter un regard neuf sur le monde.* » (Thievenaz, 2019, p.74)

L'émergence d'une *attitude d'enquête* permet de conduire cette recherche sur une dimension intime de l'expérience du sujet en s'appuyant rigoureusement sur une méthodologie d'inspiration ethnographique, dans le strict respect d'une intégrité scientifique et éthique, comme nous allons maintenant le présenter.

3.5. Déontologie scientifique, intégrité et éthique de la recherche

Le recueil de témoignages sur un terrain protégé ne va pas de soi. Nombre de conditions doivent être mises en place pour respecter la rigueur et l'intégrité inhérente à toute démarche scientifique *a fortiori* lorsque les formes d'apprentissages étudiées se construisent à l'abri des regards : autorisations éclairées ; respect, bienveillance et confiance ; instrumentation discrète ; validité de la production de connaissance dans le respect de l'authenticité des témoignages... Dans ces circonstances, la contractualisation qui s'établit entre le chercheur et les familles dépasse la formalité écrite et administrative pour tendre vers un contrat moral, tacite, dynamique et informel.

3.5.1. La contractualisation de la relation entre l'enquêteur et les enquêtés

Un document d'information et de consentement à la recherche a été présenté dès la phase exploratoire. Ce document centralise plusieurs notions telles que l'autorisation d'enregistrement, l'anonymisation des données ou même la possibilité pour le couple de se retirer de l'étude à tout moment (Annexe 1). Après une lecture à voix haute, chaque famille a

été invitée à cosigner le papier, au même titre que le chercheur, pour spécifier d'un engagement mutuel. Le consentement de chaque couple a été recueilli à distance de la lecture pour octroyer aux familles un temps de réflexion de plusieurs jours.

Le consentement libre (en l'absence de contrainte) et éclairé (précédé d'une information) est une notion essentielle et particulièrement investie par le secteur de la santé. L'apparition de ce terme dans la loi « Kouchner » du 4 Mars 2002¹⁴⁸ - dont les principes fondateurs sont multiples¹⁴⁹- autorise le patient à prendre des décisions sur sa santé et oblige le soignant à créer toutes les conditions nécessaires à l'éclairage de ses décisions¹⁵⁰. Ce consentement tente de concilier le principe de bienfaisance à celui d'autonomie de l'individu. Au regard des Droits de l'Homme, respecter l'autonomie implique la confiance que le soignant octroie au soigné dans sa capacité à se dicter à lui-même (auto-) les lois (-nomos) de ses actions et des prises de décisions correspondantes le mieux à ses propres critères de bien-être. Recueillir un consentement - que ce soit dans le cadre des pratiques de santé ou lors des pratiques de recherche - est une étape essentielle à l'intégrité de la recherche puisqu'elle garantit son honnêteté et sa rigueur. Pour autant, elle reste insuffisante pour attester d'une pratique éthique.

L'éthique ne se constitue pas en un document figé dans l'institution mais en une réflexion suscitant discernement et esprit critique, sans se contenter d'être une réflexion intellectuelle sur un thème d'actualité. Elle doit s'exercer à partir de problèmes concrets rencontrés au quotidien dans les pratiques, pour développer la conscience de ceux et celles qui s'y exercent afin de leur permettre d'agir. (Mongiat-Artus et al., 2021, p.125)

En effet, dans les conditions de la recherche, au-delà d'une formalisation administrative, c'est un véritable contrat moral, tacite et informel qui se construit entre le chercheur et les familles. Ce rapport partenarial (Albero et al., 2009) est privilégié par la mise en place d'une relation symétrique avec les acteurs du terrain. Ils sont informés du projet et occupent une place centrale dans le travail de recherche. Ils s'y intéressent, donnent leur avis, s'y impliquent et

¹⁴⁸ La loi dite « loi Kouchner » du 4 Mars 2002 est une loi relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé. Elle a été impulsée par des collectifs de patients demandant d'être considérés comme des citoyens, acteurs dans les prises de décisions relatives à leur santé.

¹⁴⁹ Notamment l'absence de discrimination dans l'accès aux soins ; la continuité des soins ; le droit au respect et à la dignité ; le droit au libre choix du praticien, etc.

¹⁵⁰ Rendez-vous individuel, présentation des risques et des alternatives, désignation d'une personne de confiance en cas d'impossibilité à consentir, etc.

demandent des précisions. Ils se questionnent sur leur propre parentalité et, en fonction des situations qu'ils traversent, questionnent le chercheur sur sa propre parentalité ou sur la parentalité des autres sujets d'étude¹⁵¹. Cette contractualisation réciproque est dynamique, elle s'actualise par elle-même, au fur et à mesure d'une montée en confiance réciproque : « *Ni prédéfini, ni totalement explicite, en début de recherche, ni écrit, ni jamais définitivement acquis, le contrat n'en est pas moins présent et régulièrement réajusté au cours des échanges sur la base des informations, explications et négociations, des confirmations et demandes de confirmation.* » (Albero et al., 2009, p. 28)

Le prochain extrait de verbatim illustre ce propos où, lors d'un moment de partage entre Paul, Anna et le chercheur, leur enfant âgé d'un mois émet des bruits qui rendent les parents anxieux. Même si une clause spécifique du document d'information invite les parents à se détacher de la relation de soin, Paul interroge le chercheur.

Paul (s'adressant au chercheur) : Tu crois que c'est quoi ? Qu'il a mal au ventre ? Quand il fait comme ça tu vois il...

Anna : On ne doit pas lui poser pas de questions directes (rires) elle ne doit pas intervenir

Le chercheur : Non mais si je peux ... Qu'est-ce que tu penses toi ?

Anna (s'adressant au chercheur) : Moi je pense là qu'il veut juste les bras et qu'aussi ça travaille en digestion et du coup dans les bras il se calme quand on le prend et qu'il est comme ça

Le chercheur : Donc tu as vu quand tu as commencé à lui faire des mouvements de pieds ça l'a tout de suite apaisé

Paul : Et oui

Le chercheur : Ca ressemble à un problème de transit du coup, on dirait que c'est quelque chose qui est au niveau de ses intestins...

Paul : Il est tendu là tu vois il fait comme ça avec ses jambes c'est compliqué...

Le chercheur : Ces bruits-là (imitation cri bébé) ce sont des plaintes pour pousser

Extrait 12 : Actualisation du contrat (extrait de *verbatim*)

Le contrat de départ précise que le chercheur se présente au domicile des parents à des fins de recherche et non dans son rôle professionnel de sage-femme. Par ailleurs, les couples acceptent de changer de sage-femme pour éviter une confusion dans ces deux rôles. Il est également demandé à l'oral de réserver les interrogations d'aspect médical à un autre interlocuteur. Ainsi, suite à sa question, Paul est tout de suite interpellé par Anna (*On ne doit pas lui poser de questions directes ; elle ne doit pas intervenir*). Cependant, même s'il est important de ne pas confondre posture professionnelle et posture de recherche, ne pas répondre aux questionnements de ces parents inquiets semble, à ce moment-là, discordant.

¹⁵¹ Cet aspect sera détaillé dans la partie méthodologique.

Ainsi, l'option prise est d'actualiser tacitement le contrat (*non mais si, je peux*), pour fluidifier le discours et ne pas contraindre les parents à sélectionner certaines thématiques ou se limiter dans les questionnements.

Ces moments intimes et partagés sont de grandes opportunités pour recueillir des témoignages authentiques mais, sans cadre éthique, ils sont susceptibles de porter préjudice aux familles. Ainsi, pour répondre aux besoins éthiques¹⁵² identifiés sur le terrain, deux réponses ont été privilégiées : soumettre une demande d'avis scientifique au Groupe de Recherche en Maïeutique¹⁵³ (G.R.E.M) et présenter une publication intermédiaire des options méthodologiques dans une revue scientifique de sciences de l'éducation et de la formation.

3.5.2. Des besoins éthiques soulevés, deux réponses apportées.

Recueillir le témoignage dans une sphère intime peut porter préjudice aux familles. Même si tous les documents officiels sont signés et les précautions administratives prises, les sciences humaines ont une part d'imprévisibilité. L'espace de parole qui est proposé dans le cadre de la recherche est l'occasion d'une parole inédite que les couples s'adressent certaines fois l'un à l'autre. Une parole peut émerger au-delà du cadre strict de la recherche et, potentiellement, exprimer une souffrance qui déborde les compétences doctorales. Sans solution de soutien, les familles et le chercheur peuvent se retrouver démunis, et potentiellement en difficulté. Ainsi, une attention particulière est portée aux outils professionnels d'écoute et de recentrage utilisés dans le domaine médico-psycho-social¹⁵⁴, mais aussi à la mobilisation d'un réseau pluridisciplinaire si cela est nécessaire.

Face à ces préoccupations et en l'absence de comité éthique officiel au sein de l'Université, deux réponses sont apportées pour valider les précautions éthiques qui accompagnent les options méthodologiques de cette recherche : d'une part la soumission du protocole méthodologique au G.R.E.M, groupe de recherche rattaché au Collège National des

¹⁵² Actuellement, l'Université Paris-Est ne dispose pas de comité éthique.

¹⁵³ Le G.R.E.M est un groupe de recherche attaché à la commission scientifique du Collège National des Sages-femmes (C.N.S.F). Il est exclusivement composé de sages-femmes titulaires d'un doctorat et de sages-femmes doctorantes. Son objectif général est de promouvoir la recherche conduite par des sages-femmes en échangeant autour de leurs projets de recherche en cours ou à venir (discussion autour de la question de recherche, des hypothèses, de la méthodologie ou de la stratégie d'analyse). Son objectif spécifique est d'enrichir les projets de recherche et de faire émerger des projets multicentriques et pluridisciplinaires coordonnés par des sages-femmes. Il n'y a pas de compte-rendus ou d'enregistrement de ces moments, cependant l'ordre du jour est diffusable.

¹⁵⁴ Cf partie 2 sur les options méthodologiques.

Sages-femmes (C.N.S.F) ; d'autre part une publication intermédiaire dans une revue à comité de relecture pour une validation de la communauté scientifique en science de l'éducation et de la formation.

3.5.2.1. *La soumission du protocole méthodologique au Collège National des sages-femmes*

La méthodologie qui est mise en place dans cette étude n'a pas pu bénéficier de l'avis officiel d'un comité éthique. Non obligatoire en sciences humaines et sociales, l'Université Paris-Est n'en possédant pas, l'alternative est dans un premier temps de s'adresser à la société savante du corps de métier de la doctorante, le Collège National des Sages-femmes¹⁵⁵. Même si la méthodologie de cette étude est décrite lors de plusieurs colloques en sciences de l'éducation et de la formation¹⁵⁶, présenter cette présentation au comité scientifique du C.N.S.F a eu pour objectif d'obtenir de ses pairs, un avis scientifique informel.

Ainsi, lors de la troisième rencontre du G.R.E.M, le vendredi 9 Janvier 2023, une présentation succincte d'une dizaine de minutes est réalisée, suivie d'une discussion ouverte d'une quinzaine de minutes. Présidée par Anne Chantry¹⁵⁷, effectuée à distance, elle est l'occasion de discuter de la méthodologie mise en place dans cette recherche et de recueillir les commentaires de plusieurs participants (au total 21 participants). Il en ressort unanimement une invitation à déposer (à posteriori de la recherche) une demande d'avis scientifique, en privilégiant deux instances : le comité éthique de la Sorbonne et celui de l'INSERM.

¹⁵⁵ Le Collège National des Sages-femmes (CNSF) est une société savante née en 2001 face au besoin d'identification d'un interlocuteur privilégié par les pouvoirs publics et les usagers pour prendre part à l'amélioration de la périnatalité et la santé génésique des femmes. Rassemblant exclusivement des sages-femmes, il est présidé depuis 2019 par Adrien Gantois. Structure indépendante dont l'une des missions est l'amélioration des pratiques professionnelles, il s'investit dans la rédaction de recommandations, la diffusion de travaux scientifiques spécifiques aux sciences maïeutiques et à l'évaluation des pratiques professionnelles. Reconnu par les pouvoirs publics, le CNSF collabore régulièrement avec la Haute Autorité de Santé (HAS), le Collège national des Gynécologues Obstétricaux de France (CNGOF) et le Ministère de la Santé. Participant au développement de la recherche en sciences maïeutiques, il est doté d'une commission scientifique présidée par Anne Chantry (Maîtresse de conférence en maïeutique, Université de Paris). La mission principale de cette commission est de promouvoir la recherche en sciences maïeutiques en soutenant, valorisant et diffusant des travaux dans ce domaine et notamment en répondant aux sollicitations d'avis scientifiques.

¹⁵⁶ R.E.F 2022 ; Biennale de l'éducation 2020 ; Séminaires interdoctoraux METIS 2019, 2020, 2021, etc.

¹⁵⁷ Anne Chantry est professeure des universités en maïeutique (UMR Inserm U1153/ Paris Descartes - équipe Epopé).

Le Comité d'Éthique de la recherche de Sorbonne Université est alors contacté. Cependant, il ne se prononce pas sur des recherches qui ont déjà débutées ou qui sont finalisées. D'autre part, ce comité donne un avis éthique pour des porteurs de projets rattachés à l'université ou à sa communauté.

Le Comité d'évaluation éthique de l'Inserm est ensuite approché. Compétent dans les recherches en S.H.S, il n'a cependant pas répondu favorablement à cette demande puisque, par définition, un avis éthique ne peut être que prospectif.

3.5.2.2. *Une publication intermédiaire dans une revue à comité de relecture pour tester auprès de la communauté scientifique*

Créée en 1969 par Bertrand Schwartz¹⁵⁸, Education Permanente est une revue trimestrielle francophone de recherche du champ de la formation des adultes et du développement des compétences. Actuellement sous la direction de Guy Jobert et sous la responsabilité éditoriale de Daniel Wilk, elle s'empare en Mars 2022 de la thématique du terrain. La revue « *Aller sur le terrain* »¹⁵⁹ ouvre un espace de dialogue et de réflexion autour du terrain comme un espace de rencontres et de doutes où le chercheur peut faire face à l'inattendu et à l'altérité. Ce numéro invite le lecteur à rompre avec l'idée que le terrain existe *en soi* et qu'il suffirait simplement de s'y rendre. Il propose de le concevoir comme une rencontre, une co-construction. Notre contribution dans cette revue illustre une délimitation singulière du terrain présentant des aspects méthodologiques spécifiques¹⁶⁰ et de précautions éthiques raisonnées¹⁶¹.

D'autre part, ce travail, comme il en sera question au prochain chapitre, ne s'abroge pas de limites et de biais. Il témoigne d'un pari épistémologique propre : celui d'une saisie de l'expérience intime à travers un processus de narration.

¹⁵⁸ Bertrand Schwartz (1919-2016) est un pédagogue français qui a dirigé l'Ecole des Mines de Nancy (1957-1966), qui a enseigné à partir de 1974 à l'Université Paris Dauphine les sciences de l'éducation, et qui est devenu délégué ministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté (1983-185) inspirant les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

¹⁵⁹ Volume 230.

¹⁶⁰ Ces aspects seront décrits dans la seconde partie de la thèse.

¹⁶¹ « *Sandrine Millones montre en quoi le terrain ne se réduit pas à un lieu matériel mais relève plutôt d'un lieu de connaissance par la construction d'une problématisation contre-intuitive. À contre-courant de certaines croyances qui accordent à l'observable et au mesurable un statut d'accès au réel, l'article montre que l'approche de l'expérience intime du sujet permet de mieux comprendre des phénomènes et des processus non visibles par d'autres méthodes. Elle prend appui pour cela sur l'illustration d'une étude portant sur l'expérience parentale lors de l'arrivée du premier enfant* » (Editorial, 2022, p.8).

3.5.3. Saisir la construction de l'expérience du sujet à travers le processus de mise en mots de l'activité : un pari épistémologique

Le choix d'aborder la construction de l'expérience parentale dans ce qu'elle a de plus intime ne permet pas d'avoir recours à un corpus d'étude représentatif. Effectué à petite échelle, ce travail se saisit de cas particuliers et tente d'approcher une forme d'expérience peu accessible, afin de comprendre les processus mis en jeu dans sa construction : « *Le sceptique radical en vient souvent à penser que si le réel n'est pas pleinement accessible, alors il est inutile de chercher à l'atteindre ou à s'en approcher.* » (Lahire, 2022, p. 51)

Ainsi, cette étude a pour volonté de rendre compte de parcours parentaux authentiques en acceptant l'écart significatif qui existe entre le récit (d'expériences) et les expériences en tant que telles. Elle en accepte à ce titre les inférences, les interprétations et les artefacts, qu'elle justifie par un cadre épistémologique précis.

Les phénomènes d'adressage sont manifestes. Pour autant, les conditions favorables au partage de l'intime ont pour intention de les estomper afin de recevoir un discours des plus authentiques, où les faiblesses ne sont pas trahies, où les colères et les non-dits ne sont pas scotomisés.

Ainsi, ce qui importe vraiment du point de vue scientifique, ce n'est pas l'attribution, l'acceptation ou le refus d'un statut et d'un rôle complémentaire particuliers, mais leur examen conscient et la prise de conscience du caractère segmentaire de la facette qui est (automatiquement) montrée à l'observateur en fonction de ce que les sujets croient qu'il est. (Devereux, 2012, p. 344)

Des inférence se produisent inéluctablement à partir du langage, même si plusieurs outils méthodologiques de ce travail tentent de préserver une interprétation au plus proche du vécu des sujets : d'une part ce n'est pas n'importe quel discours qui est adressé au chercheur car il s'inscrit dans une démarche où la relation est privilégiée et la confiance partagée ; d'autre part un travail analytique précis est entrepris sur le langage et sur le paralangage ; enfin l'usage d'une approche micrologique favorise le recueil du caché, du tu, du retenu.

Propos de synthèse et de transition / 3

La problématisation de cette recherche émerge de réflexions professionnelles où des situations considérées comme constitutives de l'entrée en parentalité deviennent soudainement discordantes. L'intention est alors de s'insérer dans le contexte réel d'un nombre restreint de familles afin de rendre compte des phénomènes expérientiels qui se construisent dans les foyers, à l'abri des regards, dans les petits détails de la vie ordinaire (Thievenaz, 2019c).

Lors de la phase exploratoire, l'immersion sur le terrain (créatrice de différents espaces sociaux) invite le chercheur à s'impliquer et « à *prendre part* » (Favret-Saada, 1994) aux situations rencontrées, dans le respect d'un cadre éthique réfléchi. En s'appuyant sur une confiance mutuelle, l'intention est d'approcher au plus près l'expérience du sujet, dans ce qu'elle a de précieux, d'authentique à offrir, certaines fois même d'inavouable. A ce titre, le pari est de se référer autant à ce qui est observé qu'aux « dires sur l'activité » et aux traces recueillies à propos de l'activité, dans des espaces où le chercheur ne peut pas être présent. Ce format nécessite de supporter certains biais comme la constitution d'un panel d'étude restreint (ne permettant pas une représentativité) ou bien la présence de phénomènes d'adressage (tentant d'être réduits mais ne pouvant pas entièrement s'annuler).

Enfin, cette immersion sur le terrain et la mise en tension entre « *praxis et épistémè* » (Albero et al., 2009), permettent l'élaboration d'une posture de recherche propre, spécifique et singulière soutenant un exercice herméneutique, engageant une conduite de la recherche et souhaitant apporter un éclairage singulier de l'expérience parentale. Pour cela, même si d'autres cadres théoriques auraient pu être envisagés¹⁶², le choix est de mobiliser celui de la « *Quête de certitude* » de John Dewey (1929)

En effet, comme il va en être maintenant question, ce modèle d'intelligibilité des apprentissages humains - faisant l'objet d'un processus de maturation aboutissant en 1938 à « *la Théorie de l'enquête* » - est d'une part suffisamment universel pour permettre d'étudier la manière dont un adulte construit son expérience dans « *les affaires ordinaires de la vie* » (Dewey, 1929), d'autre part suffisamment robuste pour analyser les processus en cours de façon singulière mais aussi transposables à d'autres classes de situations.

¹⁶² A titre d'exemple : Damasio, 1999 ; Bourdieu, 1980 ; Goffman, 1956 ; Habermas, 1983 ; Ricoeur 1998, etc.

4. Le cadre théorique de la recherche : Le concept de « *Quête de certitude* » dans la théorie de l'expérience de John Dewey

Bien que de nombreuses options théoriques soient envisageables pour aborder la question de la construction de l'expérience, le choix est de s'appuyer sur une des œuvres écrites par J. Dewey en 1929 « *La Quête de certitude* » (*The Quest for certainty*) car elle constitue un modèle explicite à la compréhension des expériences parentales témoignées. Ce modèle d'intelligibilité des apprentissages humains - qui fera l'objet d'un processus de maturation et aboutira en 1938 à « *la Théorie de l'enquête*¹⁶³ » est en effet suffisamment universel pour nous permettre d'étudier la manière dont un adulte construit son expérience dans « *les affaires ordinaires de la vie* » (Dewey, 1929), lorsqu'il rencontre de soudaines dysharmonies dans le cours prévisible de sa vie et engage des actions afin de retrouver un équilibre relatif.

Le prochain chapitre se consacre à la description de ce cadre théorique en présentant, dans un premier temps, le pragmatisme et la philosophie de l'expérience de John Dewey puis, dans un second temps, le concept de *la Quête de certitude*, définie comme « *une pensée en mouvement, qui cherche sa vérité dans la tension même qui la porte et la pousse à se dépasser* » (Savidan 1929/2014, p. 17). Cette présentation du cadre théorique s'intéressera particulièrement à la relation entre action et connaissance, comme modèle fonctionnel venant structurer les différentes étapes de notre investigation.

¹⁶³ La théorie de l'enquête est un modèle d'intelligibilité des apprentissages humains qui décrit comment et pourquoi l'individu est amené à adopter une conduite réflexive lorsqu'il se retrouve confronté à une situation problématique : « *La pensée trouve son origine dans les situations de doute, d'incertitude ou d'embarras qui provoquent une perturbation de l'activité et introduisent une discontinuité dans l'univers de l'expérience du sujet* » (Thievenaz, 2017, p. 4). Face à cette situation dysharmonieuse, devant ces obstacles imprévus, le sujet s'engage dans une activité d'enquête et, en agissant, il construit de nouvelles connaissances selon un schéma précis allant de l'ouverture d'une enquête jusqu'au retour à l'équilibre : « *Les étapes et les processus par lesquels l'humain parvient à produire de nouvelles connaissances (dans le sens de possibilités de pensée et d'action) sont spécifiés. Le syntagme « schème de l'enquête » insiste sur le fait que ce principe est applicable à une multitude de situations dans lesquelles un sujet rencontre un problème et expérimente de nouvelles manières d'agir et de penser* » (Thievenaz, 2019, p.25). Avant de formaliser cette démarche dans toutes ses précisions, J. Dewey expose sa philosophie pragmatique dans son ouvrage « *la Quête de certitude* » où il renonce à opposer connaissance avec action et théorie avec pratique, et propose une méthode visant à garantir la sûreté du jugement en s'appuyant sur la démarche d'enquête.

4.1. *La philosophie de l'expérience de John Dewey*

Sans s'engager dans une présentation complète de la pensée ou de l'œuvre de John Dewey¹⁶⁴, le choix est d'adopter délibérément une « *attitude pragmatiste vis-à-vis des outils et propositions du pragmatisme* » (Thievenaz, 2018) pour cette conduite de recherche dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il s'agit de préciser le concept dont nous souhaitons « faire usage » en prenant soin de fournir, sans prétendre à l'exhaustivité, quelques éléments essentiels du pragmatisme américain, afin de resituer la pensée de l'auteur dans une époque et de préciser la visée d'analyse dans laquelle il s'insère. Cette pensée s'emploiera, tout au long du travail de John Dewey, à élaborer une philosophie de *l'expérience* orientée vers la compréhension de la pratique quotidienne comme il en sera déjà question dans son ouvrage *Comment nous pensons* (1910), consacrée à l'acte de penser :

Si l'on recourt à la pensée comme un moyen d'atteindre une fin, un bien, ou une valeur indépendante d'elle, elle est concrète ; si elle est simplement le moyen de poursuivre plus avant l'acte de pensée lui-même, elle est abstraite. Pour un théoricien, une idée adéquate se suffit à elle-même, quand elle pousse à penser et qu'elle satisfait ce besoin. Pour un médecin, un ingénieur, un architecte, un marchand, un politicien, elle n'est complète que lorsqu'elle est en rapport avec la vie, qu'elle favorise la santé, la prospérité, la beauté, la bonté, le succès et ainsi de suite. (Dewey, 1910/2004, pp. 184-185)

A contre-courant de la philosophie européenne classique tournée vers la raison pure, le pragmatisme américain¹⁶⁵ est un mouvement philosophique, pluraliste, qui propose de concevoir la vérité d'une croyance ou d'une idée en fonction de ce qu'elle est susceptible de produire comme résultat (Thievenaz, 2022). Ce courant de pensée naît à Cambridge auprès de C.S Peirce et W. James, se structure à l'École de Chicago avec J. Dewey et G.H. Mead et devient mondialement connu à la parution de l'ouvrage *Le Pragmatisme* (1907) de W. James. Notre choix est d'orienter la description de ce mouvement philosophique depuis la pensée de John Dewey (1859-1952).

¹⁶⁴ La tâche serait immense au vu des très nombreuses publications à ce sujet depuis plus de cinquante ans.

¹⁶⁵ Sur la question du pragmatisme, l'ouvrage de Jean-Pierre Cometti *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* (2010) peut être consulté.

Alors que chaque auteur s'engage dans des aspects particuliers de ce courant philosophique¹⁶⁶ et que la définition du pragmatisme¹⁶⁷ fait débat parmi les grandes figures intellectuelles qui l'ont initié, John Dewey se préoccupe de sujets sociaux tels que les méthodes éducatives, la relation aux sciences ou même la conception de la démocratie. Ainsi, même s'il ne se revendique pas *stricto sensu* du courant du pragmatisme, l'auteur en reste une figure centrale dans la période de l'entre-deux guerres et y développe sa propre orientation philosophique¹⁶⁸. Il s'intéresse en particulier aux interactions et aux façonnements réciproques de l'expérience et de l'existence et aux modifications qu'il est possible d'entreprendre sur la *nature* par le biais des actes et des actions :

Quand les choses qui existent autour de nous, que nous touchons, voyons, entendons ou goûtons sont envisagées comme des interrogations auxquelles nous devons trouver des réponses (réponses que l'on doit trouver en introduisant délibérément en ces choses des changements jusqu'à ce qu'elles prennent la forme de quelque chose d'autre), la nature telle qu'elle existe déjà cesse d'être une chose que l'on doit subir ou dont on doit jouir, telle qu'elle est. C'est désormais une chose à modifier, sur laquelle exercer un contrôle intentionnel. C'est un matériau sur lequel agir. (Dewey, 1929/2014, p.117)

C'est l'évolution de son parcours et de cette pensée dont il va être question, ceci afin de délimiter le concept plus spécifique sur lequel cette recherche prend appui.

4.1.1. John Dewey, figure fondatrice du pragmatisme

Philosophe américain et intellectuel public, J. Dewey est reconnu aux côtés de William James (1842-1910) et Charles Sander Peirce (1839-1914) comme l'une des figures fondatrices du pragmatisme, tradition philosophique influente aux Etats-Unis qui tient ses origines de

¹⁶⁶ Peirce travaille sur l'indépendance de l'homme et l'influence de la science dans la conception de la religion ; Mead autour du fondement de l'interactionnisme symbolique (Deledalle, 1998) ; James sur des questions éthiques et morales (Cometti, 2010).

¹⁶⁷ Aujourd'hui, le pragmatisme est communément défini comme une philosophie de l'agir qui caractérise la connaissance comme étant un produit de l'expérience, prenant la forme d'habitudes, de croyances ou de règles d'action à partir desquelles le sujet élabore ses activités, et se réalise au fur et à mesure des expérimentations qu'il engage face aux rencontres qui déstabilisent le cours prévisible de sa vie (Thievenaz, 2022).

¹⁶⁸ « De Peirce à Dewey, la critique de l'intellectualisme propre à la tradition philosophique s'est conjuguée à l'idée d'une transformation de la philosophie. » (Cometti, 2010, p. 276)

réunions informelles au *Club métaphysique* de Cambridge (Massachusetts) dans les années 1870 (Deledalle, 1998). A cette époque, un groupe d'intellectuels discutant de philosophie, de morale, de politique découvre par l'intermédiaire de C.S Peirce une définition de la croyance décrite par Alexander Bain (181-1903), psychologue écossais, comme habitude d'action. Cette approche de la croyance, largement discutée au sein du groupe, va influencer le pragmatisme. Énoncée comme telle, la croyance se soustrait du régime intellectualiste de l'idée au regard des rapports qu'elle entretient avec la conduite humaine. En 1878, Peirce créait le terme de pragmatisme qu'il définit comme une méthode de clarification du sens d'un énoncé dans le cours d'une idée et défend une conception particulière de la vérité, de la réalité, de l'enquête et de la méthode scientifique qui influence J. Dewey. Peirce synthétise sa pensée dans sa célèbre maxime pragmatique : « *Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet* » (Peirce, 2000, p. 402). Mais c'est avant tout un courant de pensée qui propose de faire une autre philosophie que celle développée en Europe, et qui lutte contre l'idéalisme, les philosophies de l'absolu, contre Hegel¹⁶⁹ et l'hégélianisme anglais (Daval, 2001).

La connexion entre Peirce et Dewey, plus jeune d'une vingtaine d'années, s'opère par le biais de G. Stanley Hall, philosophe et psychologue, directeur de thèse de ce dernier. La mobilisation du pragmatisme chez J. Dewey s'étend à des questions sociales, politiques, esthétiques et pédagogiques et met l'accent sur la philosophie comme façon de rendre conscients et pensables les problèmes. La connaissance, les idées, l'intelligence sont pour lui des opérations qui médiatisent des transactions entre les organismes et leur environnement et donc, leurs valeurs doivent se définir à partir de leurs conséquences dans le champ de l'expérience individuelle et de l'expérience collective. J. Dewey intervient dans l'espace public et tire en conclusion de cette philosophie la nécessité de s'engager dans le monde réel : « *La certitude est un repos que l'intelligence ne doit jamais connaître.* » (Dewey, 1993/1938, p. 14)

Activiste social et politique, contemporain des fondateurs de la sociologie, l'influence de John Dewey se développe lors de son passage à l'École de Chicago qui sera un lieu très important du développement intellectuel, notamment par l'articulation significative entre la

¹⁶⁹ « *Corrigeant Hegel, par ses lectures de Darwin et de Nietzsche, Dewey remet ainsi la pensée à sa place, celle d'une pratique tournée vers la résolution de problèmes concrets.* » (Savidan, 2014, p. 15)

pensée académique et les engagements socio-politiques qui caractérisent aussi la philosophie deweyenne.

4.1.2. De la première École de Chicago à la maturité d'une pensée de l'entre-deux-guerres

L'articulation de la pensée académique et du monde social est une notion familière et essentielle pour John Dewey qu'il développera durant les dix ans passés à Chicago. En effet, en 1894, J. Dewey rejoint la première école de Chicago¹⁷⁰ et y engage des travaux dans un monde *réel* où des problèmes se posent, sur des terrains précis, dans des contextes particuliers, avec des questions pertinentes. Il réfléchit, élabore et clarifie les questions *depuis* ce monde tout en dirigeant les départements de philosophie, de psychologie et d'éducation. A cette période, il publie ses premiers ouvrages¹⁷¹, fonde - en 1896 - une école (*University of Chicago Laboratory Schools*) et acquiert une notoriété de pédagogue¹⁷². En parallèle, il s'engage dans les affaires éducatives, sociales, et autour de questions d'ordre politique¹⁷³ ou même de santé publique de la vie de la ville et continue à développer sa pensée instrumentale de l'expérience. Il s'intéresse notamment à la méthode qu'il est nécessaire d'employer pour accéder au critère de la naissance :

Dans les faits, le peintre peut connaître les couleurs aussi bien que les physicien ; le poète peut connaître les étoiles, la pluie et les nuages aussi bien que le météorologue ; l'homme d'Etat, l'éducateur et le dramaturge peuvent connaître la nature humaine aussi authentiquement que le psychologue professionnel (...). Le critère de la connaissance, on le trouve en effet au niveau de la méthode qu'ils emploient tous autant qu'ils sont

¹⁷⁰ Après les années 1940 arrive une seconde puis une troisième génération de chercheurs qui deviendront des figures emblématiques de la sociologie interactionniste, tels que Erving Goffman (1922-1982), Howard Becker (1928), Anselm Strauss (1916-1996) ou même Everett Hughes (1897-1987). Ces nouvelles générations vont alors s'intéresser à l'accomplissement des normes sociales en fonction des situations et leur filiation remonte jusqu'aux premiers auteurs (Park, Dewey...) qui ont pensé l'interaction en ville, autour de l'étranger, du citadin, et regardé le monde social et sa normativité depuis les interactions, les actions mutuelles, les réciprocités et leurs effets.

¹⁷¹ *The School and Society* (1899), *Studies in Logical Theory* (1903)

¹⁷² « Dewey associait des enjeux politiques à toute son entreprise pédagogique. Critique de l'école traditionnelle, il affirmait que son seul but était la reproduction de la société. À son sens, ses mécanismes individualisants, sa compétitivité, ses inégalités se retrouvent dans les méthodes d'enseignement. Si Dewey s'intéresse à l'école, c'est qu'il y voit le meilleur - et peut-être le plus court - moyen de transformer la société et de faire advenir une véritable démocratie. » (Rozier, 2010)

¹⁷³ « La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération et l'éducation est sa sage-femme. » (Dewey et al., 2011)

pour produire de manière assurée des conséquences. (Dewey, 1929/2014, p. 237)

En 1904, certains désaccords administratifs le poussent à démissionner de l'Université de Chicago. À partir de 1905, il enseigne comme professeur de philosophie à l'Université Columbia de New-York et au *Teacher College* de cette université. La période de l'entre-deux-guerres, particulièrement féconde, invite J. Dewey à écrire d'importants ouvrages¹⁷⁴. Influencé par Darwin, il développe une pensée de l'instrumentalisme¹⁷⁵ qui s'amplifie lors d'échanges privilégiés avec G.H Mead. Il jouit alors d'une grande influence qui disparaît rapidement après sa mort en 1952¹⁷⁶. C'est autour des années 1970 que sa pensée acquiert à nouveau une reconnaissance, notamment à travers les œuvres de Richard Rorty¹⁷⁷ qui développe une approche de la démocratie dont J. Dewey peut être vu comme le précurseur.

Intellectuel public, théoricien de l'éducation et activiste social, J. Dewey lègue une œuvre philosophique vaste et étendue. Sa pensée imprègne différents domaines des sciences humaines et sociales et jusqu'au monde des Arts. Elle sous-tend une problématique centrale à laquelle nous allons maintenant nous intéresser, celle de l'expérience : « *Une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience.* » (Dewey, 1938/1993, p.72)

¹⁷⁴ *Reconstruction in Philosophy* (1919 ; traduit en français sous le titre : *Reconstruction en philosophie*, 2012), *Human nature and conduct* (1922), *Experience and Nature* (1925 ; en français : *Expérience et Nature*, 2012), *The Quest for Certainty* (1929), *Art as Experience* (1934 ; en français : *L'Art comme expérience*, 2005), *A Common Faith* (1934), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938 ; en français : *Logique : la théorie de l'enquête*, 1967) ou encore *Theory of Valuation* (1939).

¹⁷⁵ En philosophie des sciences, l'instrumentalisme est une doctrine pragmatique qui considère que les modèles scientifiques sont des instruments qui permettent de concevoir des phénomènes et, éventuellement, de les devancer par des prédictions. Selon J. Dewey, la pensée s'envisage comme le produit d'une interaction entre un organisme et son environnement et la connaissance comme un instrument de guidance et de contrôle de cette interaction (*INSTRUMENTALISME : Définition de INSTRUMENTALISME*, s. d.).

¹⁷⁶ Entre les années 1950 et 1970, le pragmatisme est très peu étudié en philosophie et une forme de neutralité est recommandée, proscrivant les œuvres politiquement et socialement engagées comme celle de J. Dewey.

¹⁷⁷ Entre la mort de J. Dewey et les années 1970, le pragmatisme est très peu présent dans les courants philosophiques. Il commence à acquérir un peu de reconnaissance au sein de la philosophie analytique et notamment en France par le biais de Richard Rorty (1931-2007). En effet, ce philosophe américain promeut une approche philosophique inspirée de l'historicisme, du naturalisme et du pragmatisme. Il réintroduit progressivement la pensée de J. Dewey en comparant hégélianisme et pragmatisme. Alors qu'en France, la domination philosophique germanique (Kant, Nietzsche, Hegel, Heidegger) est ancienne et ancrée, Rorty écrit : « *quand on commence à chercher le pragmatisme chez Hegel, on en trouve suffisamment pour continuer* » (Rorty & Sauret, 1992, s.d.). Cependant, Richard Rorty se détachera de certains concepts centraux dans la philosophie de J. Dewey, notamment le concept de l'expérience qu'il estimera ambiguë et non nécessaire.

4.1.3. Une pensée *instrumentale* de l'expérience

Parmi les principaux travaux de J. Dewey, la question de l'expérience illustre son positionnement instrumental. Elle consiste en premier lieu à concevoir l'action humaine comme un outil et en second lieu à réfléchir le rapport à l'environnement dans une dimension pratique et instrumentale.

Selon John Dewey, l'activité humaine a pour objectif la survie de l'individu et de l'espèce humaine. Elle implique la sélection permanente des conditions favorables à son développement et demande une adaptation continue du sujet à son environnement. Chaque situation rencontrée est une occasion potentielle d'apprentissage, de développement et d'adaptation de l'espèce dans son milieu. La philosophie de l'auteur est influencée par l'essor des progrès techniques qui marquent le tournant du XIX^e siècle (dans l'industrie, les transports, etc.) et par les évolutions majeures de la science, s'appuyant sur la démarche expérimentale. Il trouve en effet dans la rigueur et la systématisation de la démarche expérimentale, une source d'inspiration majeure :

L'enquête expérimentale présente trois caractéristiques marquantes. La première, et la plus évidente, tient à l'idée que toute expérimentation implique une action ostensible, la production de changements déterminés dans l'environnement et dans la relation que nous entretenons avec lui. Selon la deuxième, l'expérimentation est une activité, non pas menée au hasard, mais conduite en référence à des idées qui doivent satisfaire les conditions établies en fonction du problème induisant l'enquête active. La troisième et dernière caractéristique, qui donne aux deux premières leur pleine signification, renvoie au fait que le résultat de l'activité dirigée correspond à la construction d'une nouvelle situation empirique dans laquelle les objets se trouvent différemment reliés les uns aux autres, et se présentent de telle sorte que les conséquences des opérations mises en œuvre de manière finalisée forment les objets qui ont pour propriété d'être connus. (Dewey, 1929/2014 p. 103)

Les conditions favorables à l'activité humaine sont de deux types : d'une part les conditions purement mécaniques de l'action en elle-même (cause/conséquence), d'autre part les moyens d'action qui définissent les processus d'ajustements réciproques (moyen/fin) et chargent

l'expérience de significations, d'intelligence, de normatif et de créatif (Renault, 2012). Ce n'est qu'en rencontrant une situation troublée, dysharmonieuse, bloquante que l'individu s'élève de manière réflexive. L'intelligence est un instrument de restauration du cours normal de l'action et de l'enrichissement des interactions entre lui et son environnement. Par conséquent, la connaissance est le produit d'une expérience mise en jeu par un organisme en interaction avec un environnement dans lequel il rencontre une problématique qu'il souhaite surmonter afin de retrouver une harmonie dans le cours prévisible de sa vie.

Ainsi, la « *vérité*¹⁷⁸ » - non pas en termes d'absolu mais dans la recherche ontologique des choses - est à rechercher dans la confrontation des matériaux issus du réel, de l'individu et de son milieu. Ce qui est « vrai » est alors ce qui fonctionne dans la situation et permet à l'individu de s'adapter aux situations rencontrées :

Tout ce que l'on peut dénommer « connaissance » ou « objet connu » désigne une question à laquelle une réponse a été apportée, une difficulté surmontée, la dissipation d'une confusion, une incohérence muée en cohérence, une perplexité maîtrisée. Sans référence à cet élément de médiation, ce que l'on appelle « connaissance » n'est qu'une action directe inébranlable ou bien une jouissance possessive. De même le « penser » correspond à une transition effective d'une situation problématique à une situation sûre, pour autant que son orientation est intentionnelle. Il n'existe pas d'esprit séparé, doué en lui-même et de lui-même d'une faculté de penser ; une telle conception de la pensée débouche sur la postulation d'un mystère, celui que suscite l'idée d'un pouvoir qui se tiendrait en dehors de la nature, tout en conservant la capacité d'agir sur elle. On peut appréhender objectivement l'acte de penser en tant que mode de comportement sériel adopté en réponse à une situation problématique à partir de laquelle est engagée une transition vers une situation relativement stable et claire.
(Dewey, 1929/2014, p. 243)

¹⁷⁸ Il est possible d'observer un rapport de proximité du concept de « *vérité* » avec la définition que James propose dans son ouvrage *L'idée de vérité* (1909) où la « *vérité* » est pensée comme fonction de l'utilité pratique : « *Le vrai, pour nous résumer, n'est pas autre chose que ce que nous trouvons avantageux dans l'ordre de nos pensées, tout comme le bien est tout simplement ce que nous trouvons avantageux dans l'ordre de nos actions.* » (James, 1909, p. 3)

L'ouvrage *la Quête de certitude* (1928) aborde précisément la relation entre connaissance et action. J. Dewey y explicite son empirisme expérimental, mène une réflexion sur l'éthique et identifie les éléments nécessaires à l'élaboration d'une réflexion et à la perception de l'environnement. Nous n'ignorons pas que d'autres cadres analytiques auraient pu être convoqués en rapport avec l'incertitude¹⁷⁹. Cependant, nous avons trouvé dans le postulat de Dewey des arguments suffisamment robustes, objectifs et contemporains pour tendre vers ce choix d'ouvrage comme modèle d'action et de production de nouvelles connaissances.

4.2. *Le concept « La Quête de certitude » (Quest of certainty) pour étudier la relation entre connaissance et action*

En 1929, J. Dewey publie *Quest of certainty*¹⁸⁰, ouvrage considéré comme une formulation claire et synthétique de ses positions philosophiques¹⁸¹, où un postulat central et organisateur de la théorie de l'expérience apparaît : La quête de connaissance est conditionnée par la rencontre avec l'incertitude¹⁸². L'empirisme expérimental qui est proposé dans cette œuvre ne dissocie pas la connaissance de l'action ni de l'éthique et l'*enquête* y tient un rôle majeur. L'*enquête* est une notion classique de la philosophie pragmatiste de l'École de Chicago. C'est un terme qui n'a pas été inventé par J. Dewey mais qui occupe une place centrale dans son travail. Il la désigne parfois comme « *une pensée réflexive* » et en donne dans son ouvrage de maturité (*Logic : The Theory of Inquiry, 1938*) la définition suivante : « *une transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.* » (Dewey, 1938/1993, p. 169)

Ainsi, selon J. Dewey, l'exercice de la pensée est une pratique plongée dans un environnement situé et singulier où l'incertitude doit être affrontée (plutôt que niée) afin de résoudre les problèmes concrets des individus. Les connaissances produites dans le processus d'enquête ont vocation à rétablir un équilibre harmonieux et se partagent comme outils collectifs d'émancipation.

¹⁷⁹ (Astor, 2020 ; Wittgenstein et al., 2002).

¹⁸⁰ Ce discours sur sa méthode est disponible en édition française et préfacé par son traducteur, Patrick Savidan (1965), philosophe français et professeur de philosophie politique à l'Université Paris-Panthéon-Assas dont les travaux mettent en dialogue les traditions philosophiques continentales et anglo-saxonnes et accordent une place importante au républicanisme et au pragmatisme de John Dewey (Meirieu, 2020).

¹⁸¹ Qui seront détaillées en 1938, dans son ouvrage de maturité *Logic : The Theory of Inquiry* (Thievenaz, 2017c, 2019a, 2019b, 2019a).

¹⁸² En 1938, l'incertitude sera également nommée « *indétermination* ».

Avant de stabiliser le terme « *enquête* » (Inquiry) J. Dewey est ainsi passé par des essais conceptuels en parlant « *d'investigation* » (1905), de « *pensée réfléchie* » (1910), « *d'expérimentation* » (1916), et bien sûr de « *Quête de certitude* » (1928). Cette dernière formulation est intéressante car elle donne un aperçu condensé d'un processus de maturation du terme et des processus qu'elle recouvre tels qu'ils seront plus tard approfondis dans *Logique, la théorie de l'enquête* (1938) et met en évidence la rencontre avec l'*incertitude* comme condition d'accès à la connaissance.

4.2.1. « la *Quête de certitude* » : la rencontre avec l'*incertitude* comme condition d'accès à la connaissance

« *La Quête de certitude* » retrace les origines du besoin de certitude d'un individu lorsqu'il se confronte à une quête de l'immuable et du permanent. Dans cet ouvrage, J. Dewey expose, en recourant à ce terme, les principes fondateurs de sa théorie de l'expérience et précise que, dans l'histoire naturelle des conceptions du travail et des arts, plus le sujet se trouve dans une situation qu'il éprouve comme dangereuse, plus il cherche à échapper au péril et se met en quête de certitude :

La quête de certitude est la quête d'une paix garantie, d'un objet que n'affecte nul risque et sur lequel ne s'étend pas l'effrayante ombre portée de l'action. Car ce n'est pas l'incertitude en tant que telle que réprouvent les hommes, mais le fait que l'incertitude nous expose au risque de souffrir mille maux. (Dewey 1929/2014, p. 28)

Selon cette perspective, l'individu peut acquérir une *sûreté* absolue de deux grandes manières : la première en tentant de concilier les puissances qui l'environnent et influencent son destin c'est-à-dire en transformant le Moi par l'émotion (la religion) et/ou par l'idée (la philosophie), la seconde en inventant les Arts pour mettre « les puissances de la nature » à son service c'est-à-dire en changeant le monde par l'action. Cependant, croire que l'on peut changer le monde par l'action amène à penser qu'il se joue quelque chose de contre-nature et entraîne une dépréciation de l'action, du faire et de l'agir. A titre d'exemple, il est communément admis que le travail est pénible alors que l'activité intellectuelle s'associe au loisir révélant une première dichotomie entre le corps (matériel, qui produit) et l'esprit (immatériel, qui pense).

La plupart du temps, la philosophie classique conçoit la connaissance et tout ce qu'elle représente au-dessus des actes, tournés vers le faire et l'agir : la *Quête de certitude* doit être la plus absolue et la plus inébranlable possible, l'activité pratique s'accompagne de bien trop d'incertitudes pour pouvoir y répondre. L'intellect devient progressivement celui qui est universel, fixe et immuable, garanti d'une sûreté absolue, l'esprit est, en lui-même, complet et autosuffisant, la sûreté pratique est toujours incomplète, relative et tributaire de circonstances fâcheuses (de l'environnement, de l'aléa) :

La certitude parfaite, voilà ce que l'homme veut. Or on ne peut la trouver dans l'action et la fabrication pratiques. Celles-ci se produisent dans l'horizon d'un avenir incertain, et impliquent des périls, le risque de mésaventures, la frustration et l'échec. On estime, en revanche, que la connaissance renvoie à une région de l'être qui, en soi, est fixe. Parce qu'il est éternel et inaltérable, le savoir humain ne doit nullement y introduire de différences. On peut l'aborder par le moyen de perceptions (appréhensions) et de démonstrations par la pensée, ou par quelque autre organe de l'esprit, qui ne fait que connaître le réel et n'agit pas sur lui. (Dewey, 1929/2014, p. 40)

Dewey part ainsi du constat que la tradition philosophique relative à la connaissance et à la pratique se déploie dans une atmosphère sociale où l'ordinaire et l'extraordinaire s'opposent. La pratique est investie par les Arts alors que la connaissance devient un objet de réflexion, prenant forme et trouvant une justification rationnelle dans l'héritage du sacré de la religion. La religion se développe dans un environnement propice à son épanouissement, où les hommes affrontent plusieurs moments critiques et crises récurrentes de la vie échappant à toutes possibilités de contrôle (la naissance, la puberté, la maladie, la mort...) :

Le passage de la religion à la philosophie est si remarquable d'un point de vue formel que l'on perd aisément de vue l'identité du contenu qui le caractérise. Quant à la forme, c'est la fin du récit livré dans un style faisant la part belle à l'imagination et à l'émotion, et à la naissance du discours rationnel respectant les canons de la logique. On sait que la partie du système d'Aristote à laquelle les générations ultérieures ont donné le nom de « métaphysique » avait reçu de lui celui de « philosophie première » (...) La philosophie primaire prend

en charge des questions qui appellent des vérités démonstratives, autrement dit nécessaires, et portent sur des objets divins ou dignes de retenir l'attention de Dieu. (*ibid.*, p.34)

Dans ce contexte historique et pour satisfaire pleinement la *Quête de certitude*, la connaissance (à différencier de la croyance¹⁸³) en recherche de sûreté absolue se consacre exclusivement à une théorie pure n'admettant aucune action ostensible susceptible de la modifier. Or, en se fixant comme objectif l'immuable et le fixe, l'éternel et l'universel, Dewey met en évidence que la pensée s'est contrainte à ne regarder que le ciel au dépens des activités terrestres, de la pratique et des expérimentations, sources de nouveautés, sources de solutions inédites, sources d'incertitudes. Il s'emploie à déconstruire les dualismes classiques hérités de la pensée grecque (raison/émotion, corps/esprit, etc.) en proposant une logique rationnelle, exhaustive et universelle dans une approche holistique de l'expérience.

Pour Dewey, c'est justement l'incertitude de l'action qui mènera vers une résolution complète d'un problème faisant naître, grandir et accroître la connaissance. En d'autres termes, la connaissance est simplement une modalité de l'agir lorsque l'agir amène une résolution complète d'une situation problématique :

Si l'on peut dès lors montrer que les procédures effectives permettant d'atteindre la connaissance la plus authentique et la plus fiable ont totalement renoncé à la séparation du connaître et de l'agir ; si l'on peut montrer que des opérations d'interaction ouvertement engagées sont requises pour acquérir la connaissance dite scientifique, alors la principale forteresse de la tradition philosophique classique est réduite en poussière. (*ibid.*, p.96)

Dans ce contexte social, la révolution scientifique prend appui sur la méthode expérimentale qui abolit la scission entre connaître et agir. La quête de certitude se mue alors en « *recherche de méthodes de contrôle* » portant sur les objets physiques. Pourtant, la science reste inféodée à la philosophie de l'immuable et Newton, « *empêtré dans la métaphysique grecque* », soutient qu'il existe des atomes immuables et fixes. Ainsi, pour Dewey, la véritable révolution scientifique a lieu avec le principe d'incertitude de Heisenberg, posant

¹⁸³ Dewey insiste sur la différence entre connaissance et croyance. Alors que la connaissance est démonstrative et certaine c'est-à-dire qu'elle est émise par une pensée rationnelle (la science et l'activité pure), la croyance ou l'opinion est de l'ordre de l'incertain, du probable et du changeant.

l'impossibilité de mesurer la vitesse et la position d'un corps : la science conduit désormais à « *chercher la sûreté dans le changement plutôt que la certitude rattachée à ce qui est fixe* ».

S'appuyant sur l'exemple de l'enquête telle qu'elle se pratique dans les sciences de la nature, John Dewey se demande comment conduire l'intelligence dans le domaine des valeurs. Renonçant à l'opposition de la connaissance et de l'action, de la théorie et de la pratique, il propose une méthode visant à garantir, par la considération des conséquences, la sûreté du jugement : agir pour retrouver l'équilibre.

4.2.2. Agir pour retrouver de la continuité dans l'expérience : les 3 dimensions du processus de *Quête de certitude* plus tard conceptualisée sous le terme « *enquête* »

Selon J. Dewey, « *l'incertitude est essentiellement pratique* ». Chaque action a une part d'insécurité à laquelle il faut faire face puisque c'est en faisant et en expérimentant que les connaissances se construisent et que le péril s'éloigne. Faire et agir sont les clés pour retrouver une situation plus sûre. Grâce aux actions, aux idées, aux actes et aux hypothèses qui sont entrepris, une résolution complète de la situation amène le sujet à son harmonie quotidienne. Finalement, la connaissance qui en résulte n'est qu'une modalité de l'agir.

Un phénomène inattendu, l'irruption d'une donnée contradictoire ou l'apparition d'une dynamique atypique sont au commencement des activités d'exploration et de recherche. Alors que l'activité quotidienne, la plupart du temps routinière, s'accomplit sans accroc, elle demeure en partie non consciente ou non intellectuelle. Lorsque l'ordre habituel des transactions établi entre le sujet et son environnement est rompu, celui-ci s'engage dans une conduite intelligente et adaptative, à l'occasion de laquelle de nouvelles formes de connaissances sont potentiellement élaborées. Au centre de cette approche universelle de l'apprentissage par l'activité, se situe le principe de l'embarras, du déséquilibre et de l'effort de recherche produit par le sujet pour retrouver du confort, de la stabilité et un niveau suffisant de maîtrise et d'intelligibilité dans la situation. (Thievenaz, 2019, p. 20)

En réaction aux situations problématiques et incertaines, trois grands modes de réponses sont distingués par J. Dewey. Il concède qu'elles correspondent toutes à différents aspects d'une même action de l'esprit :

- d'une part, une immédiateté de réponse liée à une **dimension émotionnelle** : « *Quand nous nous trouvons dans une situation précaire, un flot d'émotions entraîne la perturbation de l'existence dans ce qu'elle peut avoir de régulier.* » (Dewey, 2014/1929, p. 241). Cette première réponse aura deux conséquences très distinctes en termes de comportement réactif : l'une se manifeste par une anxiété qui pourrait être un frein pour entreprendre l'action alors que l'autre est une vive attirance vers les potentialités d'actions qui s'en verront favorisées ;
- La **dimension volitive**, connectée à la vie émotionnelle, est une réponse intermédiaire qui cherche à modifier les conditions aléatoires de la situation : « *La dimension volitive correspond à la tendance de la réaction à modifier des conditions indéterminées, ambiguës, dans le sens d'un résultat préféré et souhaité, à actualiser une possibilité plutôt qu'une autre.* » (*ibid.*, p. 242)
- Enfin, la **dimension intellectuelle** est une action différée et une réponse indirecte. Elle identifie la nature du problème et engage des opérations en vue de dégager des solutions. C'est cette dimension qui permet d'entrer en apprentissage et de produire de nouvelles connaissances : « *Tout ce que l'on peut dénommer "connaissance" ou "objet connu" désigne une question à laquelle une réponse a été apportée, une difficulté surmontée, la dissipation d'une confusion, une incohérence muée en cohérence, une perplexité maîtrisée.* » (*ibid.*, p. 243)

Ces trois dimensions qui viennent nourrir cette approche sont particulièrement éclairantes pour analyser les phénomènes étudiés dans cette recherche qui porte sur la construction de l'expérience parentale. En effet, elles structurent synthétiquement les étapes permettant un retour à la cohérence tout en précisant l'orientation des actions parentales engagées dans le but d'atteindre à nouveau l'harmonie du cours normal des affaires courantes de la vie.

A titre d'illustration, le prochain extrait de verbatims de Victoria et David, jeunes parents d'un petit Nino, peut être interprété comme relevant de ces trois dimensions. Depuis leur domicile, ils expriment les incertitudes du premier mois. Au fil de la discussion se retrouvent

dans leurs discours les dimensions émotionnelles (extrait 13), volitives (extrait 14) et intellectuelles (extrait 15) qui construisent leur expérience parentale.

Victoria : Mais...bon...voilà mais on se disait **mais qu'est-ce qu'on fait ??** Quoi tous les deux on a essayé de trouver une solution et puis surtout moi j'ai dit à David non là il faut qu'on soit tous les deux là parce que sinon...heu...

David : Non mais en fait...

Victoria : Si on reste à un...

David : **Chacun était sur les nerfs**

Victoria : Ça va **être l'horreur** si on reste tout seul

Extrait 13 : une dimension émotionnelle du processus d'enquête de David et Victoria

David : Y a ya quelqu'un heu...qui est au milieu de tout ça et que...que...qu'il ne faut pas laisser seul quand tu fais ça comme avant où tu te dis allez hop je vais me doucher là **tu es obligé de t'organiser d'une façon différente** et de penser à t'organiser alors qu'avant tu pensais pas

Extrait 14 : une dimension volitive du processus d'enquête de David et Victoria

David : Là ça va on commence à le connaître donc si on reconnaît les bruits donc tu vois bon là c'est cool c'est rien même si tous les jours y a un truc nouveau on se dit bon qu'est-ce qu'on va faire avec ça petit à petit tu apprends et...et on est quand même beaucoup plus détendu là...que la semaine dernière on le sera encore plus la semaine prochaine je suppose c'est l'**expérience du quotidien** quoi

Extrait 15 : une dimension intellectuelle du processus d'enquête de David et Victoria

La dimension intellectuelle que nous inférons¹⁸⁴ à partir de cet extrait apporte, au fur et à mesure des hypothèses et des actes, le retour à la cohérence et à la sécurité : « *L'enquête*¹⁸⁵ est un ensemble d'opérations par lesquelles on se débarrasse des situations problématiques ou on leur apporte des solutions. » (*ibid.*, p. 245)

Ces différentes opérations qui sont intentionnellement orientées (*tu es obligé de t'organiser ; et de penser à t'organiser*) représentent la transition effective entre la situation obscure (*mais qu'est-ce qu'on fait ???*) et la situation clarifiée (*on commence à le connaître ; c'est l'expérience du quotidien*) et définissent la pensée. Or, pour Dewey, la pensée n'a pas qu'une dimension mentale. Elle est aussi en connexion avec la perception qui dépend des sens, réactions

¹⁸⁴ « *L'action de production de connaissances ne constitue qu'une action parmi d'autres ; toutes les actions, quelles que soient leurs orientations spécifiques sont accompagnées ou composées d'activités de constructions de sens qui leur sont relatives (...). Comme tous les concepts d'intelligibilité produits en sciences sociales et plus largement dans les sciences, le concept de culture d'action est un construit destiné à rendre compte d'observables.* » (Barbier, 2010, p. 170)

¹⁸⁵ En 1929, l'enquête est encore une notion condensée dans le système de pensée de l'auteur. Ce concept sera approfondi en 1938 dans son ouvrage *la Théorie de l'enquête (Logic. The Theory of Inquiry)*.

organiques en lien avec l'environnement. Par cela, il n'est pas possible de dissocier le corps et l'esprit et de dissocier la connaissance (ou l'expérience) de sa connexion à la nature.

Le sujet entend quelque chose de surprenant, observe un phénomène inattendu, sent une odeur inhabituelle ou perçoit des vibrations étranges dans la machine qu'il est en train de conduire, etc. Le postulat physiologique qui constitue la matrice biologique de l'enquête est fondé sur l'idée que la contradiction générée par l'irruption d'un événement difficile à comprendre ou à imaginer engendre, chez le sujet, une démarche de pensée réflexive où la dimension corporelle est prépondérante" (Thievenaz, 2020, p. 21)

Ainsi, prendre en compte « *la dimension organique de l'activité d'enquête* » (*ibid.*, p. 21) permet de raccorder à la notion d'expérience des phénomènes peu visibles, sensoriels et émotionnels et de dépasser l'opposition corps/esprit pour appréhender l'expérience dans une approche holistique. Concevoir les processus cognitifs et physiques d'un individu comme une combinaison amène à percevoir le sujet comme une unité, dans un principe de continuité. Cette continuité, selon J. Dewey, dépasse la structure même du sujet (corps et esprit) puisque situé et intégré dans un environnement, des transactions s'opèrent entre lui et le monde.

4.2.3. La *Quête de certitude* émerge de transactions qui s'opèrent entre un sujet et son environnement

Pour J. Dewey, les situations problématiques sont autant individuelles que relationnelles. En effet, elles dépendent d'un facteur personnel et reflètent la relation que l'individu entretient avec son environnement. Cette relation est un instrument de contrôle sur les actions qui sont entreprises et détermine la vision du monde sujet, c'est-à-dire l'impression subjective qu'il projette sur son environnement. Face à une situation perçue comme disharmonieuse, le sujet agit de manière située, modifie l'environnement avec lequel il est en lien et, en même temps, construit de nouvelles connaissances. Ces nouvelles connaissances produites sont des phénomènes qui se cumulent continuellement dans et avec l'environnement, lui-même en perpétuelle transformation. Ainsi, le sujet se développe et opère des transactions qui transforment l'environnement tout en le gardant propice à des actions ultérieures. En d'autres termes, c'est en rétablissant une relation de continuité avec son environnement et dans son

expérience que le sujet humain développe de nouvelles facultés qui viennent constituer et enrichir son expérience.

Si nous formulons notre conception de la connaissance en fonction du modèle expérimental, nous découvrons que c'est une manière d'agir sur et avec les choses de l'expérience ordinaire en les rapportant aux interactions qu'elles entretiennent entre elles, et que, par conséquent, le contrôle que l'on peut exercer sur elles, notre aptitude à les modifier et à orienter les changements en fonction de nos désirs, croît indéfiniment. (Dewey 1929/2014, p. 123)

Par ailleurs, tout objet dont on fait l'expérience est *incertain* dans le sens où il présente un double statut : il est individualisé¹⁸⁶ et en même temps il est impliqué dans cette continuité d'interactions où il devient objet de transition vers d'autres objets d'expériences¹⁸⁷. Ainsi, l'organisation du contenu d'une situation type n'est jamais exactement deux fois la même puisque la modification de la situation (passée d'incertaine à sûre) entraîne inévitablement une modification de l'environnement et de la relation du sujet avec l'environnement. En d'autres termes, l'expérience influence intentionnellement la relation entre le sujet et le monde :

L'organisme fait partie du monde naturel ; les relations qu'il entretient avec celui-ci sont d'authentiques phénomènes cumulatifs. Quand (...) ces interactions sont tournées vers des conséquences anticipées, l'intelligence, comme qualité, s'en mêle et la connaissance s'accroît. Une fois résolues, les situations problématiques acquièrent la signification attachée à toutes les relations que les opérations de la pensée ont définies. Les choses qui avaient exercé une influence causale dans la production de résultats d'expérience sont devenues des moyens en vue de conséquences ; et ces conséquences comprennent toutes les significations attachées aux causes qui les ont intentionnellement produites. La raison que nous pensions voir d'opposer l'expérience humaine à la réalité de la nature disparaît. Les situations se

¹⁸⁶ « Tout chose possède son axe propre autour duquel un matériau s'organise, et cet axe ne se reproduit jamais plus exactement comme tel. » (Dewey, 1929, p. 251)

¹⁸⁷ « Dans le mouvement continu de la vie, les objets se défont de quelque chose de leur caractère final et deviennent les conditions d'expériences ultérieures. Il y a régulation du changement dans la mesure où l'on donne à un caractère causal une tournure préparatoire et instrumentale. » (*ibid.*, p. 252)

révèlent problématiques ou non en fonction des interactions effectives entre l'organisme et l'environnement (*ibid.*, p. 250).

Pour illustrer ce propos et montrer comment, dans cette étude, de telles propositions théoriques vont être concrètement investies dans l'analyse des matériaux empiriques, un exemple est celui des parents à la recherche d'une durée et/ou d'une qualité de sommeil appropriée à leurs besoins. Devant une carence avérée de sommeil (situation d'incertitude) ils essaient de trouver des solutions et de produire des connaissances en émettant des hypothèses et des idées et en agissant : bercer, dormir avec bébé, laisser l'enfant pleurer... Leur appréhension de la situation va dépendre de leur vision du monde c'est-à-dire de leur propre histoire personnalisée. La situation, une fois clarifiée, reste attachée au changement dans un processus vivant et évolutif : les solutions qui ont été trouvées deviennent des outils qui leur serviront pour les prochaines situations problématiques.

A titre d'exemples, et comme il en sera question plus loin, le premier verbatim est issu d'une conversation avec Ellen et Nicolas qui ont résolu leur problématique en faisant « *chambre à part* ». Gina et Jack ont pris comme option de dormir avec leur bébé. Ces deux solutions permettent de répondre à la situation problématique qui s'en voit complètement résolue au temps T. Pour autant, nous comprenons (et ils le comprennent aussi) qu'elle n'est que provisoire et que de nouvelles situations problématiques s'en suivront.

Nicolas : ... Et là aussi on fait chambre à part c'est ça aussi qui était chiant c'est un peu long quoi

Chambre à part ça veut dire que vous ne dormez pas ensemble ?

Ellen et Nicolas : Non

Nicolas : Moi je dors dans une autre pièce en fait

Ellen : Parce qu'à la base Nicolas il a le sommeil super léger et vu qu'il travaille et qu'il gère les journées enfin...

Nicolas : Et je gère très mal la fatigue enfin la fatigue a beaucoup d'influence sur mon moral et ma vie de tous les jours mais ça c'est de base donc ça a été une super solution ça le la chambre à part.

Extrait 16 : Faire chambre à part

Gina : Non... Sur le fait de dodo moi au départ j'étais pas complètement sûre que c'était le bon choix de le mettre dans notre lit donc c'est vrai que quand on le remettait en questions c'était... Ca me le remettait en questions dans la tête *Et oui c'est sûr* m m m et elle me demandait combien de temps et je disais non mais le premier mois ils font pas des caprices ils ont pas encore l'attachement à ça et... Deux mois oui mais après on se posait la question dans deux mois dans trois mois m.....

Jack : Petit à petit.....Et je l'ai pas écrasé cette nuit...non il était sur le côté en fait non parce qu'on a eu.. C'était qui ? Je dénonce ? Je devrais pas...

Gina : C'était Fabienne...

Jack (*imitant Fabienne*) : Oui non dormir dans le lit c'est bien mais du côté de la maman parce que le papa... Autant la maman elle va pas l'écraser la nuit mais le papa il risque de l'écraser oooh...(reprenant une voix normale) Et jusqu'à hier c'était tendu encore la question ah le papa il faut qu'il fasse sa place parce qu'il va écraser son petit bébé...(rires)

Extrait 17 : Le cododo

Comme il en sera question plus loin de façon plus approfondie dans la partie consacrée aux résultats de la recherche, c'est en s'appuyant sur ce cadre d'analyse qu'il est possible d'observer que les deux couples ont résolu différemment cette situation compliquée et bien connue des jeunes parents (Ellen et Nicolas font chambre à part, Jack et Gina expérimentent le cododo). Cela a modifié leur environnement mais n'est pas une solution fixe et immuable. C'est une solution transitoire, un acte cumulatif qui permet d'échapper, un temps, au péril. Choisir de faire chambre à part ou opter pour le cododo va dépendre de la propre histoire personnalisée du couple (comme instrument de contrôle et comme vision du monde), mais aussi des relations produites avec l'environnement (par exemple Fabienne dans le second extrait).

C'est ainsi qu'au prisme du concept de *Quête de certitude* - et comme il le sera montré plus loin dans la Partie 3 - des connaissances relatives aux situations, conditions et processus qui participent à la construction de l'expérience parentale durant la période de l'arrivée du premier enfant, ont été produites. Pour approfondir plus encore ce qui constitue à la fois la spécificité, l'originalité et le caractère opératoire d'une telle approche pour penser l'expérience chez le sujet adulte, il est utile de définir ce que J. Dewey nommera plus tard démarche d'« *enquête* ». Si le terme choisi dans ce travail est bien celui de « *quête de certitude* » celui-ci ne peut qu'être nourri et mis en dialogue avec cet autre concept qui, bien que formulé ultérieurement, vient éclairer la lecture de cet appareillage théorique. En effet, comme l'a montré Joris Thievenaz (2019, 2020, 2022) les concepts deweyens ne peuvent se mobiliser de façon isolée et leur usage, dans une démarche d'intelligibilité de l'expérience, suppose de faire des liens avec d'autres développements structurants de la pensée de l'auteur.

4.2.4. Sortir de la confusion pour retrouver de la continuité dans l'expérience, un concept développé et approfondi par John Dewey dans la *Théorie de l'enquête* (1938)

Selon J. Dewey, la démarche d'« *enquête*¹⁸⁸ » désigne une activité d'investigation et d'exploration du réel permettant au sujet de sortir du doute et de la confusion pour parvenir à rétablir un équilibre dans la situation dysharmonieuse qu'il rencontre. Une enquête est ouverte lorsque le sujet (ici, le parent) est confronté à une situation perturbante qui implique qu'une série d'investigations soient engagées :

Les situations indéterminées sont marquées par la confusion, l'obscurité et le conflit. Elles requièrent une clarification. Une situation instable a besoin d'être clarifiée parce que, comme elle est, elle n'indique pas du tout de quelle façon elle peut être résolue. Nous ne savons pas, comme on dit, où donner de la tête ; nous avançons à tâtons, à l'aveuglette. Nous n'échappons à cette situation embarrassante qu'en nous tournant vers d'autres situations à la recherche d'un indice. (Dewey, 1938/1993, p. 259)

Là encore, dans cet ouvrage à la fois de maturité et de synthèse, John Dewey précise que la vie quotidienne s'accomplit la plupart du temps sans encombre et demeure en partie non consciente ou non intellectuelle. Alors, lorsque le désordre s'invite et que les transactions habituellement établies entre le sujet et son environnement sont rompues, ce dernier n'a pas d'autre issue que de s'engager dans une conduite intelligente et adaptative. A cette occasion, il amorce et élabore de nouvelles formes de connaissances et bascule de l'embarras au confort par un effort de recherche qui aboutit à un niveau suffisant de maîtrise et d'intelligibilité dans la situation :

Quand l'équilibre d'une activité donnée est troublé – quand il y a excès ou déficit proportionné dans l'un ou l'autre des facteurs – alors il y a besoin manifeste, recherche et accomplissement (ou satisfaction) au sens objectif de ces termes. [...] La vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre. (*ibid.*, p. 85)

¹⁸⁸Dans la *Quête de certitude* (1929), la démarche d'enquête est à l'état de condensé dans la pensée de J. Dewey. Elle sera développée neuf ans plus tard dans son œuvre *la Théorie de l'enquête* (1938). Pour une présentation développée de ce concept et de son usage dans une approche par l'analyse de l'activité se rapporter aux travaux de Thievenaz, Mayen, Piot.

Comme il en fut question précédemment, l'hypothèse initiale qui fonde la démarche d'enquête consiste à penser que l'individu se développe et s'accroît grâce aux transactions qu'il opère avec son environnement. Lorsqu'une rupture intervient (comme l'arrivée d'un bébé) et que l'équilibre de l'activité est inquiété voire rompu, le sujet s'aventure activement dans une conduite intelligente visant à retrouver de la continuité dans le cours de son activité.

L'entrée dans l'enquête s'apparente à un moment de réveil de l'attention et d'élévation du niveau de conscience. L'ouverture de cette « parenthèse intellectuelle » intégrée et alimentant la conduite de l'action est conditionnée par la rencontre avec une situation qui vient déjouer les attentes et prévisions du sujet, perturbant ses schèmes habituels de pensée et d'action. Les résistances, difficultés et ratés rencontrés ne sont pas considérés comme des phénomènes qui empêchent la pensée, mais ce qui, au contraire, la stimule. (Thievenaz, 2019, p. 23)

La démarche d'enquête permet de comprendre de quelle manière un individu (le parent), confronté à une situation nouvelle et perturbante (l'arrivée du premier enfant), est amené à entreprendre une démarche de questionnement, de raisonnement et d'expérimentation et, en résolvant intégralement le problème, à développer de nouvelles capacités. Le principe sous-tendu par la démarche d'enquête a été formalisé de manière synthétique et simplifiée (fig. 2, ci-dessous) dans un article de Joris Thievenaz (2019) :

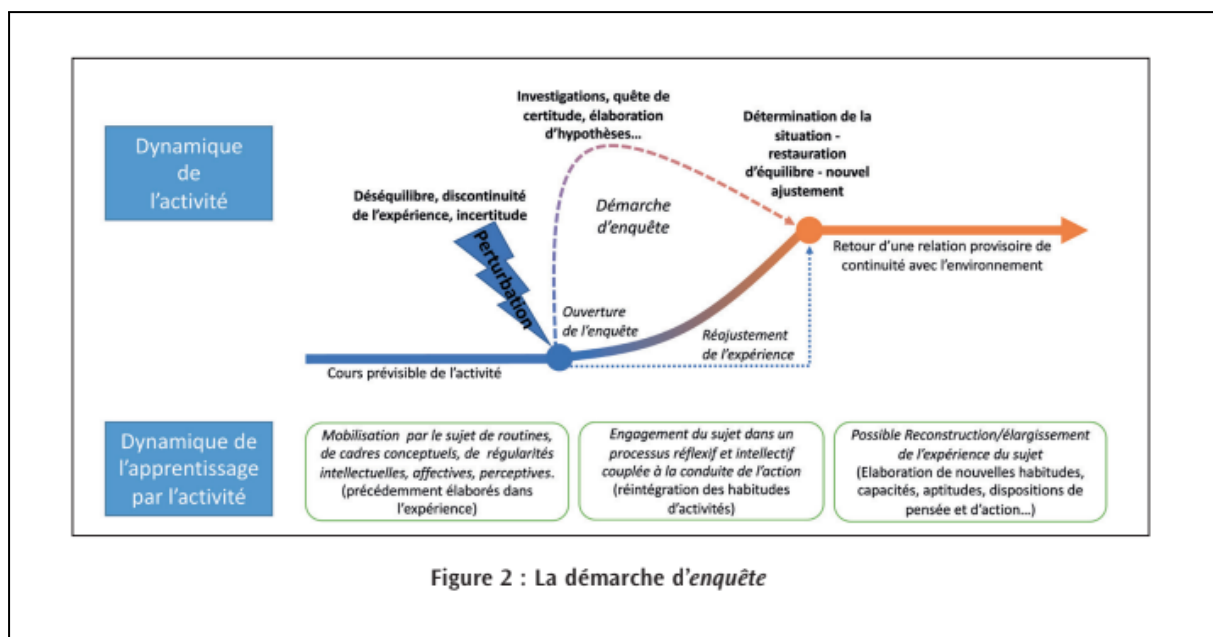


Figure 2 : La démarche d'enquête

Schéma 6 : schématisation de la démarche d'enquête par Joris Thievenaz, 2019

Ce schéma donne à voir la complétude d'une démarche d'*enquête* de manière simplifiée depuis l'ouverture (initiée par une perturbation du cours prévisible de l'activité) jusqu'au retour à une situation plus stable (relation provisoire de continuité avec l'environnement), amenant une véritable dynamique d'apprentissage par l'activité, c'est-à-dire d'élaboration de nouvelles *habitudes*, notion deweyenne qu'il est nécessaire d'approfondir. Une telle proposition de figuration synthétique viendra nourrir la présentation des résultats dans la partie 3.

4.2.5. Le produit de l'enquête : une l'élaboration de nouvelles « *habitudes* » réinvestissables dans d'autres espaces et situations

Le principe d'*habitude* est une notion de la pensée deweyenne qui s'intègre au schéma de la théorie de l'enquête et renvoie à ce que l'individu développe comme ressources pour faire face à la situation rencontrée. En d'autres termes, le processus d'enquête débouche sur un résultat (ou un produit) c'est-à-dire à des formes d'apprentissages (ou *habitudes*) qui se réalisent par et dans l'activité et qui peuvent être mobilisables dans d'autres situations : « *Le cœur, le sang et le nerf de l'apprentissage sont la création d'habitudes.* » (Dewey, 1927, p. 256)

Les modifications de cadres réalisées de façon circonstancielle deviennent des *ressources* mobilisables pour faire face aux situations futures, à la condition que l'épisode en question, ainsi que le changement d'état d'esprit qui lui est corrélé, ne soient pas envisagés de façon isolée. Pour que la découverte ou la prise de conscience réalisée localement deviennent une ressource de l'expérience, cela implique qu'une unité soit créée autour et à partir de celle-ci. (Thievenaz, 2019, p. 283)

Suite au processus d'enquête, l'individu est susceptible de développer une grande diversité de ressources qui relève de « *la formation de dispositifs intellectuels et affectifs, aussi bien que de l'augmentation de l'aisance, de l'économie, de l'efficacité de l'action* » (Dewey, 1916, p. 128). La manière dont il donne du sens, clarifie les situations rencontrées, organise ses actions, ajuste ses activités ou bien découvre de nouvelles propriétés de ladite situation sont des exemples non exhaustifs des *habitudes* qui s'élaborent, se développent ou se reconfigurent comme produit de l'enquête. En tant que telles, même si elles ne représentent pas forcément de grands bouleversements dans la manière d'agir ou de penser de l'individu,

ces *habitudes* sont pour autant des transformations qui participent à sa croissance, voire à sa maturation.

Le produit du processus de transformation ou de réorganisation de l'expérience se traduit par la formation et transformation « d'habitudes ». Loin de ne désigner qu'une routine d'action ou un geste stéréotypé, la formation des habitudes traduit l'émergence de nouvelles « *dispositions intellectuelles et affectives* » ainsi que des « *modes de penser, d'observer et de réfléchir* » (Dewey, 1916/2011, p. 128). Selon cette logique, apprendre et enrichir son expérience se traduit par la création de nouvelles habitudes permettant un contrôle actif et plus « certain » de l'environnement. (Thievenaz, 2019, p. 287)

Les *habitudes* s'acquièrent et se développent comme instruments d'actions génériques. Elles sont transposables d'une situation à une autre, d'un espace à un autre, et permettent à l'individu de faire face à une plus grande diversité de situations futures. En effet, en s'adaptant ou en s'ajustant aux situations rencontrées, le sujet réorganise ses cadres mentaux et modifie sa manière de percevoir, de concevoir ou de penser. La reconfiguration de ses habitudes de pensée et ses habitudes d'action peut alors être réinvestie pour traiter des situations futures, selon de nouvelles forces opératives.

Les *habitudes* sont donc des constructions qui émergent à l'occasion d'une enquête et sont réinvestissables lorsqu'une unité se crée autour et à partir de celles-ci. Elles sont de plusieurs formes allant de dispositions intellectuelles à des manières de juger ou de raisonner, de manier un outil, ou bien de penser, d'observer voire de réfléchir (habitudes de pensée). Il existe également des habitudes langagières et émotionnelles.

Ce détour par la *Théorie de l'enquête* permet ainsi de mieux comprendre les principes fondamentaux développés dans la *Quête de certitude*. Si le choix est fait dans ce travail de conserver ce dernier terme - particulièrement parlant au regard des types de matériaux recueillis, de la nature des sujets rencontrés, de la proximité avec leurs propres mots pour désigner le vécu de leur expérience et de l'orientation donné à ce travail - celui-ci est en revanche étayé par un ensemble de formulations et de propositions condensées, présentes dans la *Théorie de l'enquête*.

En conclusion, face à l'incertitude, le sujet agit pour retrouver l'harmonie. Plus l'incertitude est grande, plus il cherche à agir rapidement car l'insécurité qu'il ressent lui ouvre la perspective de mille souffrances (Dewey, 1929). Pour les éviter, il s'engage dans une démarche d'enquête où il devra accepter certains éléments intrinsèques à la pratique : renoncer au fixe et à l'immuable, tendre vers une sûreté relative, consentir au changement voir à la transformation de lui-même en tant que sujet, de son environnement et de la signification qu'il porte à ses actes et aux situations qu'il rencontre.

Devenir parent en est un exemple éloquent car la construction de l'expérience parentale est par essence une quête de sûreté et de certitude où les apprentissages et les nouvelles connaissances qui se créent et s'inventent sont relatifs et caractéristiques du changement de l'existence et du développement. Ils peuvent se définir comme un cumul d'expériences, d'actes et de connaissances transformateurs, relationnels et relatifs.

Par conséquent, pour situer l'analyse au prisme de la *Quête de certitude*, au plus près du vécu du parent, il est essentiel de recourir à une démarche coopérative et à la mise en place de conditions nécessaires permettant d'approcher une dimension intime et peu étudiée de l'expérience parentale. Pour cela, le choix est de conduire la recherche en privilégiant une posture, une démarche et des méthodes d'inspiration ethnographique comme cela va être précisément décrit maintenant.

Propos de synthèse et de transition / 4

L'hypothèse initiale qui fonde la démarche d'enquête consiste à penser que l'individu se développe et s'accroît grâce aux transactions qu'il opère avec son environnement. Lorsqu'une rupture intervient (comme l'arrivée d'un bébé) et que l'équilibre de l'activité est inquiété voire rompu, le parent s'aventure activement dans une conduite intelligente visant à retrouver de la continuité dans le cours de son activité.

En réaction aux situations problématiques et incertaines qu'il rencontre, il s'engage dans un processus d'enquête et traverse trois dimensions : une première dimension émotionnelle, liée à une immédiateté de réponse et dirigée par les affects qu'il ressent ; une dimension volitive où il cherche à identifier la problématique et commence à engager des actions en vue de résoudre la problématique et enfin la dimension intellectuelle, action différée permettant d'entrer en apprentissage et de produire de nouvelles connaissances.

Ainsi, le processus d'enquête débouche sur un résultat (ou un produit) c'est-à-dire sur de nouvelles formes d'apprentissages (ou *habitudes*) qui se réalisent par et dans l'activité et peuvent être mobilisables dans d'autres situations. Ces *habitudes*, qui s'acquièrent et se développent, sont transposables d'une situation à une autre, d'un espace à un autre, et permettent à l'individu de faire face à une plus grande diversité de situations futures. En effet, en s'adaptant ou en s'ajustant aux situations rencontrées, le parent réorganise ses cadres mentaux et modifie sa manière de percevoir, de concevoir ou de penser.

C'est en mobilisant ce cadre conceptuel que la conduite de la recherche se propose d'investir une posture, une démarche et des méthodes d'inspiration ethnographique soutenant les conditions d'une rencontre avec un public particulier, dans une dimension intime de l'expérience, comme cela va être maintenant développé.

5. *La conduite de la recherche : une posture, une démarche et des méthodes « d'inspiration ethnographique¹⁸⁹ »*

L'entrée en parentalité est une période où les adultes « en devenir parents » se confrontent à des apprentissages dans un tournant de vie intense et transformateur, où il n'est pas simple de se montrer tel que l'on est. Dans ces moments qui font partie des bascules de l'existence où les repères tombent. L'intelligibilité des processus expérientiels dépend autant de la capacité du chercheur à pénétrer dans ces espaces clos que de son aptitude à se « *laisser prendre* » (Favret-Saada, 1994) par la spécificité de ce terrain exploré.

L'action du chercheur engagé dans une démarche coopérative oscille bien souvent entre la programmation et l'improvisation. Elle est assimilable à l'art du géomètre et à celui du saltimbanque (Hameline, 1979). Souci de la mesure et ouverture devant l'inédit cohabitent tout au long de cette aventure. Or, bien souvent, l'imprévu émerge du terrain ; c'est la raison pour laquelle il importe que le chercheur entretienne avec lui une certaine forme de proximité et d'écoute sensible (Robin, 2020, p. 4)

Ainsi, les options méthodologiques de l'étude sont caractéristiques des conditions de rencontre avec un public particulier dans une dimension intime de l'expérience. Elles ne sont ni totalement définies à l'avance, ni totalement laissées au hasard mais se construisent dans la rencontre sur le terrain.

Comme il en sera question dans cette partie, l'approche d'inspiration ethnographique convoquée dans cette recherche se préoccupe des conditions permettant d'approcher au plus près *la dimension intime de l'expérience* (c'est-à-dire de « ce qui est le plus en dedans, ce qui

¹⁸⁹ Le mot ethnographie est composé du préfixe « ethno » (du grec *ἔθνος*, peuple, nation, ethnie) et du suffixe « graphie » (au grec *γράφειν*, écrire) et signifie « description des peuples ». L'ethnographie est une pratique du domaine des sciences sociales qui a pour but d'étudier sur le terrain la culture et le mode de vie de peuples, communautés, sociétés, ou groupes sociaux et sous-entend une enquête de terrain composée de méthodes de récolte d'informations, de retranscriptions et d'un suivi en écriture : « *Il existe une différence entre ce que l'on voit et ce que l'on écrit et un rapport entre le voir et l'écriture du voir qui est celui d'un écart, d'un « entre-deux », d'un interstice, d'un intervalle, bref d'une interprétation. Cet écart est le langage ou plutôt l'écriture, laquelle diffère l'immédiateté non seulement de la vision mais de la parole. Or, l'écriture ethnographique, loin de réduire cette différence, de la résorber dans l'identité et l'indifférenciation de la culture observatrice, contribue à l'amplifier. C'est d'une part une écriture qui vient toujours après le regard du chercheur et la parole de ses interlocuteurs. C'est d'autre part une écriture provoquée par ce que Lévis-Strauss a appelé « un regard éloigné » par rapport à celui que pourrait porter un individu appartenant à la culture dont il est originaire.* » (Laplantine, 2015, p.41)

est au cœur ») de l'adulte en position parentale. Cette dimension intime de l'expérience, difficilement formulable par le sujet, désigne un moment de vie où il est touché par de profondes émotions, et saisi par des enjeux existentiels. C'est une dimension propice aux doutes que François Laplantine désigne comme une « *une expérience de non-savoir* » (Laplantine, 2005) et où il cite Camus (Carnets, 1964) : « *Les doutes, c'est ce que nous avons de plus intimes.* »

5.1. Les conditions permettant d'approcher une dimension intime et peu étudiée de l'expérience chez l'adulte : le processus de construction de l'expérience parentale lors de l'arrivée du premier enfant

Aborder le terrain pour situer l'analyse au plus près du vécu du parent¹⁹⁰ demande d'établir un lien privilégié avec les acteurs. Ainsi, et parmi l'ensemble des options et démarches méthodologiques mobilisées en SHS, le choix est fait dans cette recherche de s'appuyer sur un ensemble de pistes et de propositions développées dans le cadre de ce que F. Laplantine nomme « *anthropologie modale* ». S'il ne s'agit pas ici de se revendiquer de la démarche anthropologique (les objets, les visées, les méthodes n'étant pas les mêmes), le rapport au terrain développé et conceptualisé selon cette approche est susceptible de nourrir l'ensemble des démarches de recherches en sciences humaines et notamment celles développées dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation. Un des points d'appui consiste notamment à définir et conceptualiser ce en quoi consiste une démarche de recherche se déroulant dans des espaces intimes donc sensibles de l'existence...où le lien qui s'opère entre sujet et chercheur est déterminant et demande d'être disponible et à l'écoute du terrain, dans le respect de ce qui s'observe minutieusement : « *S'il existe une pensée de l'intime, elle est ce que nous pourrions appeler une pensée de l'avec qui ne se réduit nullement à un simple rapport de coexistence et de contiguïté. C'est une pensée dans laquelle il y a du commun, de l'entente, de l'accord et du partage.* » (Laplantine, 2020, p. 25)

Dans le dictionnaire le Robert, l'intime se définit de trois façons : la première se rapporte à ce « *qui correspond à la réalité profonde, à l'essence d'un être, à son for intérieur* » ; la seconde saisit le rapport aux autres « *qui lie étroitement, par ce qu'il y a de plus profond* » ; enfin la troisième s'oppose au public en définissant l'intime comme ce « *qui est tout à fait privé et généralement tenu caché des autres* ». Superlatif latin du dedans (Intimus), l'intime est un

¹⁹⁰ Autrement dit à partir d'un positionnement le plus interne, ressenti par le sujet comme propre, spécifique, caractéristique et singulier.

concept introduit en philosophie par Augustin. « *Interior intimo meo* » confère à l'intime une dimension dialogique où le sujet n'accède à lui-même que sous le regard d'un autre (Jullien, 2013). En interrogeant ce qu'il y a de plus intérieur dans l'intérieur du sujet (Intimus), on y découvre le rapport à autrui : « *L'intime n'est pas l'image que l'on se fait de l'intérieur. Ce n'est pas ce qui se passe à l'intérieur mais c'est exactement ce qui constitue le rapport à l'autre, dans le langage.* » (Lacan, 1986, p. 168)

Dans sa dimension philosophique, l'intime ne relève ni de l'un ni de l'autre mais de la relation entre deux. Il n'est attribué à personne car il n'y a pas de possession entre les sujets (je suis intime avec). Accéder à l'intime demande donc de se retirer des rapports de force qui construisent le social et de certaines dichotomies telles que bien/mal, sachant/apprenant, enquêteur/enquêté : « *Que la finalité se retire : le partage de l'intime peut advenir.* » (Laplantine, 2020, p. 95)

Cela suppose d'oser la rencontre et d'accepter de délaissier certaines conventions pour s'engager dans une relation afin de ne plus être intrus, c'est-à-dire extérieur au partage. L'intime dépend de la qualité de la relation qui s'ouvre avec l'autre et de la capacité à faire lever la frontière entre moi et l'autre : « *C'est seulement dans un rapport de confiance que les enquêtés parlent de leur vie, de leur pratiques, de leurs goûts et de leurs dégoûts, de leurs croyances, de leurs revers de fortune ou de leurs déboires etc.* » (Lahire, 2022, p. 52)

Le terrain où l'intime se vit est un espace intentionnel et relationnel qui accueille la confiance partagée. Pour s'en approcher et répondre aux conditions de cette rencontre, une démarche d'inspiration ethnographique portant attention aux menus détails¹⁹¹ est l'option méthodologique privilégiée : « *La première chose qu'un étudiant devrait apprendre, c'est qu'il n'existe jamais de méthode prête à l'emploi et qu'il s'agit toujours (...) de savoir plier ou adapter ses méthodes aux problèmes sociologiques (...).* » (Lahire, 2022, p. 54)

Cette manière de considérer le processus de recherche est étroitement liée avec d'autres travaux conduits dans d'autres contextes où la dimension « sensible », « rare » et « intime » et plus largement avec les apports fondamentaux de G. Devereux, de F. Jullien, de F. Laplantine et de J. Favret-Saada comme il en sera précisément question maintenant.

¹⁹¹ Cf 3.3 une méthodologie du détail.

5.1.1. « Prendre part », « partager » et « se laisser prendre » par le quotidien et l'histoire singulière des couples parentaux

Pour approcher au plus près et de la manière la plus juste les expériences parentales, l'intention est de partager les affaires courantes de la vie familiale. Au cours d'un déjeuner ou d'une promenade, ces moments accentuent le sentiment de familiarité de part et d'autre de la relation : « *On ne songe pas à l'intime ; on ne songe même pas qu'on devient intime. Puis un jour on constate, mesure, qu'on l'est de fait devenu.* » (Jullien, 2013, p. 29)

Soutenue par une attitude rogérienne¹⁹², la posture du chercheur s'appuie sur une démarche d'acculturation à l'envers (Laplantine, 2005) où les significations que les sujets attribuent à leurs comportements sont intériorisées par le chercheur. D'autre part, une attention particulière est portée aux apparentes banalités du quotidien (en l'occurrence, changer une couche, chanter une berceuse, préparer un repas spécifique) qui laissent entrevoir des comportements spontanés lors des situations de la vie courante. Pour parvenir à approcher le vécu subjectif du sujet dans des moments intimes, le chercheur accepte de se laisser progressivement prendre par ces situations comme il en est question dans l'ouvrage de Jeanne Favret-Saada (1994) :

Les sensations fortes, l'expérience de l'inquiétante étrangeté ou celle du vacillement des repères subjectifs ne m'ont paru à aucun moment pouvoir constituer une fin en soi : ce n'est pas à évoquer un quelconque "voyage au pays de l'étrange" qu'est destiné cet ouvrage, mais à reprendre après coup des épisodes vécus dans la confusion pour élucider ce qui est en jeu dans une crise de sorcellerie, c'est-à-dire à tirer bénéfice de la répétition d'une même situation pour prendre vue sur sa première occurrence. (Favret-Saada, 1994, p. 214)

En entrant dans l'univers privé des familles, pour parvenir à approcher le vécu intime et subjectif des sujets, il est essentiel de donner une part de soi, d'ouvrir son champ personnel et affectif et d'accepter de se laisser progressivement prendre par la situation. En effet, entrer dans une confiance partagée favorise la proximité relationnelle et permet de construire une approche compréhensive de l'étude, à l'opposé d'une évaluation à la recherche des *faux pas*. Le chercheur, sans uniforme ni standards protocolaires, n'est plus celui qui sait à la place du

¹⁹² Comme vu précédemment (note de bas de page n°82, p. 68), l'attitude rogérienne regroupe la congruence, le regard positif et la compréhension empathique.

sujet, il devient celui qui vit avec, éprouve et peut se tromper¹⁹³. C'est dans ces conditions que, à des moments différents, tous les couples interviewés - sans exception - sont activement demandeurs d'informations personnelles et concrètes sur la parentalité du chercheur. Des premiers questionnements sommaires sur le nombre, l'âge et le sexe des enfants, s'en suivent rapidement de plus intimes en lien notamment avec des difficultés et problématiques parentales non résolues. En acceptant de répondre à ces questionnements au premier abord déroutants, l'espace s'en voit encore plus sécurisé, pour le sujet comme pour le chercheur, jusqu'à en devenir un « *espace protégé*¹⁹⁴ » (Bourgeois & Nizet, 2015) où l'on peut risquer de se montrer tel que l'on est et témoigner de situations de plus en plus délicates et bouleversantes.

Pour accéder aux situations et aux phénomènes spécifiques qui y participent, le chercheur doit acquérir auprès des sujets d'étude une position légitime et instaurer un climat de confiance propice à la confiance (du latin *confidere* : *cum*, « avec » et *fidere* « fier ») c'est-à-dire qui permet aux parents de (lui) remettre quelque chose de précieux.

C'est seulement dans un rapport de confiance que les enquêtés parlent de leur vie, de leurs pratiques, de leurs goûts et de leurs dégoûts, de leurs croyances, de leurs revers de fortune ou de leurs déboires, etc. C'est aussi parce qu'ils sentent un intérêt réel chez l'interlocuteur (...) qu'ils se sentent en mesure de parler de choses douloureuses, difficiles, gênantes, humiliantes ou taboues. (Lahire, 2022, p. 53)

L'immersion dans cette sphère privée relève donc d'un acte engageant et émotionnel qui, au-delà d'un simple contrat validant des conditions de rencontre et de participation, arpente des concepts tels que la subjectivité, l'intersubjectivité et l'intercompréhension. Pour trouver une place dans l'ordinaire des familles, le chercheur opte pour une attitude en apparence passive et développe une capacité à faire avec ce qui advient. Il se rend disponible et, attentif aux détails ordinaires, il prend progressivement part aux situations de vie sans omettre d'observer, de décrire et de comprendre ce qui s'y passe et ce qui change. En créant ce lien avec les familles, en s'efforçant de faire momentanément abstraction de ses propres jugements et en accueillant les situations comme elles viennent, le chercheur modifie son

¹⁹³ « *C'est parce que le chercheur accepte de se mettre en péril, d'être touché et changé par ce qu'il entend que ses interlocuteurs accepteront, peut-être, de prendre également des risques.* » (Jobert, 2019, p. 76)

¹⁹⁴ Terme initialement prévu pour désigner une situation d'apprentissage et convoqué plus largement ici pour représenter un espace d'échange et de collaboration propice au partage et à la confiance.

rapport à soi, son rapport aux autres et même son rapport aux outils. Ce processus vers l'engagement, l'authentique et le sincère engendre une véritable introspection.

La connaissance anthropologique jaillit de la rencontre, non seulement de deux discours explicites, mais de deux inconscients en miroir, qui se renvoient une image déformée. Elle est le discours sur la différence (et sur ma différence) fondée sur une pratique de la différence qui travaille sur les limites et les frontières. (Laplantine, 2008, p. 209)

Même si elle se veut précautionneuse, sa présence modifie inéluctablement les sujets et perturbe la construction de leurs expériences. En effet, les temps d'échanges sont des espaces de paroles où les parents se posent des questions, où le chercheur prend part et réagit, où peuvent se côtoyer idées, réflexions, explications et reformulations. Les parents se saisissent de l'espace, évoquent des situations, dénouent des tensions, en créent de nouvelles.

La structure du caractère, c'est-à-dire l'élément invariant de la configuration psychique de l'ethnologue, non seulement filtre les données qu'il obtient, mais encore détermine certaines des réactions de ses informateurs et même leur degré de productivité. En effet, la situation d'enquête ou même la simple présence de l'ethnologue dans une tribu - ne fût-ce qu'en tant que (soi-disant) « observateur participant » - représente une « perturbation », de la même façon qu'en mécanique quantique l'expérience elle-même est source de « perturbation ». (Devereux, 1967/2012, p. 283)

Le chercheur devient une des pièces de la recherche car, confronté à un exercice herméneutique, percevant les situation « à sa manière » dans ce qu'il pense être la logique des sujets, il propose une écriture dépendante autant des phénomènes d'adressage que lui témoignent les sujets que de ses propres interprétations et inférences liée à son histoire personnelle et à sa vision du monde.

La réponse à la question : « Que signifie ce monde social pour moi, l'observateur ? », exige au préalable la réponse aux questions bien différentes : « Que signifie le monde social pour l'acteur tel qu'on l'observe dans ce monde, et qu'a-t-il voulu signifier par son agir ? ». En formulant de la sorte nos questions, nous n'acceptons plus naïvement le monde social, ses idéalizations et formulations courantes comme s'ils étaient tous faits et

signifiants sans discussion possible. Nous commençons d'étudier au contraire le processus d'idéalisation comme tel, la genèse de la signification que les phénomènes sociaux ont pour nous comme pour les acteurs, le mécanisme de l'activité par laquelle les êtres humains se comprennent les uns les autres et se comprennent eux-mêmes. (Schütz, 2008, p. 94)

Pour éviter les surinterprétations, il respecte rigoureusement les différentes étapes de sa démarche méthodologique et s'efforce d'adopter une posture impliquée de manière distancielle, tendue entre « engagement et distanciation » (Albero & Brassac, 2013 ; Albero 2020). Proche d'une posture d'empathie professionnelle développée dans son champ de pratique, il admet la sélection subjective de situations par le biais sa personne : « *Dans la perception, il y a de l'absence, de la perte (de ce qui vient de disparaître dans l'imperceptible ou l'inaudible) ainsi que de la non-simultanéité* » (Laplantine, 2005, p. 191). Il s'efforce de transformer le voir en langage en limitant les artefacts par le croisement méticuleux des matériaux qui auraient été difficilement accessibles d'une autre manière.

Ainsi, pour approcher une dimension intime de l'expérience, le chercheur se risque à prendre part, à se laisser prendre par les situations qu'il rencontre, à livrer une part de lui en restant authentique. Il met à distance ces propres schémas sociaux, moraux et éthiques afin d'entrer dans une démarche d'acculturation à l'envers. Il s'insère dans la vie courante des familles, où les situations quotidiennes sont sources d'informations précieuses et de témoignages poignants. Lors de ces témoignages d'expériences intimes vécues ou de situations problématiques¹⁹⁵ traversées, l'attention du chercheur se porte autant ce qui est dit que sur le reste, c'est-à-dire ce qui attire subtilement l'attention : « *Le reste (Max Weber) est ce qui résiste à être dit. Ce que nous éprouvons alors est un écart entre le ressentir et le dire (tant les mots nous font défaut) voire un hiatus entre les certitudes et la perception et les approximations de l'expression.* » (Laplantine, 2020, p. 60).

¹⁹⁵ « Meirieu (1988) définit la situation-problème comme l'organisation par l'enseignant d'un dispositif d'apprentissage obéissant aux caractéristiques suivantes : a) Il enclenche chez l'élève un désir d'apprendre ; b) Le sujet (l'élève) doit y accomplir une tâche qui constitue pour lui un problème, au sens fort du mot ; c) Laquelle tâche l'oblige (par une série de contraintes matérielles ou de consignes) à effectuer un apprentissage ; d). Cet apprentissage revient à construire l'opération mentale correspond au savoir recherché ; e) L'objectif d'apprentissage est compris comme objectif-obstacle ; f) Les contraintes structurelles de la tâche définissent des passages obligés dans la construction des savoirs mais doivent pouvoir intégrer une différenciation des stratégies. » (Fabre, 1999, p.100)

Être attentif à ce qui attire subtilement l'attention demande de privilégier une approche micrologique de l'expérience. Cette observation minutieuse du détail, particulièrement développée par J. Thievenaz¹⁹⁶, préconise une considération pour les menues choses, les petits liens, les légères fluctuations expressives, en s'appuyant notamment sur le registre non-verbal, comme il en sera maintenant question.

5.1.2. Au plus près des détails de l'activité parentale : une « approche micrologique de l'expérience du sujet adulte »¹⁹⁷

Lorsque les parents témoignent de leur expérience vécue et des situations problématiques qu'ils traversent, l'attention du chercheur se porte autant sur ce qui est dit que sur ce qui est tu, caché, préservé ou retenu : « *L'ethnologue ne connaît qu'une partie des faits. Et il doit donc rechercher ce qu'il ignore encore : non seulement ce qui est dit, affirmé, montré, mais aussi ce qui est tu, nié, caché, - ou, tout simplement, ailleurs.* » (Laplantine, 2005, p. 91)

Observables dans le registre du non-verbal, sous forme de menus gestes, d'intonations, de soupirs ou d'expressions faciales, le regard se porte sur des petits phénomènes et le chercheur accède à de « *discrètes mais fécondes transformations* » (Thievenaz, 2019). Pour comprendre le vécu de l'expérience parentale et les types de transformations qui s'opèrent chez le sujet à cette occasion, il s'agit de prendre en compte toutes les subtilités du geste et du langage et d'analyser rigoureusement les « *processus les moins visibles* » (*ibid*, 2019) qui gravitent et émergent de l'activité. Pour guider le chercheur, une grille interprétative est utilisée¹⁹⁸. Elle regroupe plusieurs indicateurs comportementaux, indices corporels, faciaux, lexicaux, des variations d'intonations ou des parenthèses intellectives perceptibles dans les silences.

L'étude de ces petits détails selon l'approche micrologique de l'expérience de Joris Thievenaz (2019) demande avant tout de se rapprocher de ces minuscules transformations qui ont lieu dans la vie expérientielle du parent : « *La véritable histoire suppose la loupe.* » (Schwartz, 2021, p. 803)

¹⁹⁶ Professeur des universités, les recherches de Joris Thievenaz (directeur de notre thèse) se situent dans le champ de la formation des adultes et portent sur les processus d'apprentissages en situation de travail. Dans ses travaux, une attention particulière est accordée aux situations professionnelles dans lesquelles les sujets sont appelés à s'engager dans une activité d'« *enquête* » (Dewey, 1938) et à enrichir leur expérience à cette occasion. Les études conduites dans le milieu de la santé, de la formation ou du travail social, etc., interrogent les séquences d'activités dans lesquelles les sujets sont appelés à développer leurs capacités de pensée et d'action.

¹⁹⁷ Terme emprunté à Joris Thievenaz.

¹⁹⁸ cette grille interprétative est présentée au chapitre 4.2.2.3

Les prochaines captures d'écran (Tableau 1, ci-dessous) illustrent ce propos. Dans cet extrait, ce qui est calfeutré a autant d'importance que ce qui est dit ou explicité. Cet échange avec France et Michel a lieu aux deux mois de leur bébé, par visioconférence et s'effectue pendant la période du confinement. Ils témoignent d'une situation quotidienne « *un peu particulière* » depuis le confinement et la reprise du travail de Michel. Au cours de cet échange, le chercheur capte des informations discrètes et non-verbales autour de détournement de regards. A distance de cet entretien, les visionnage successifs de la vidéo mettent en lumière de petites expressions faciales qui permettent de saisir la complexité de la relation et donnent à voir un point de friction qui est avoué à demi-mot.

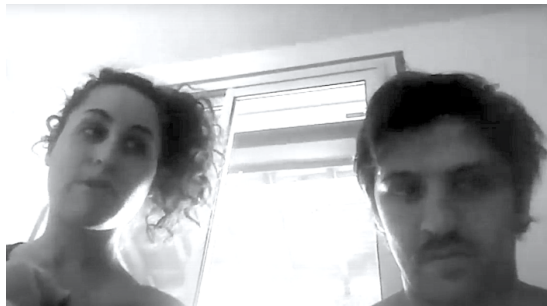
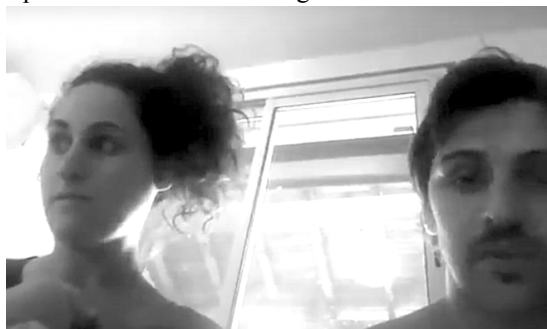
Verbatim du parent 1	Détournement du regard du parent 2
<i>Comment vous allez ?</i>	
<p>France : Ben ça va écoute.... un peu particulier quand même de plus sortir... pour moi...parce que du coup je suis toute seule... à la maison et....et c'est vrai que...c'est pas forcément évident tous les jours de plus voir personne....le fait d'être vraiment...seule je trouve que...avec un enfant de 2 mois et demi qui commençait un peu à découvrir heu...l'entourage... ouais... c'est pas... c'est pas facile.... mais bon c'est comme ça et... il faut attendre que ça finisse...</p>	<p>Michel regarde vers le bas, cligne rapidement des yeux à plusieurs reprises puis détourne le regard.</p> 
<p><i>Et oui parce que toi Michel tu bosses ?</i> <i>Comment ça se passe là ?</i></p>	
<p>Michel : Bé nous c'est un peu particulier au boulot aussi... c'est un peu... un peu tendu... y a des tensions... l'atmosphère est un peu tendue... heu... c'est un peu un contexte nouveau donc c'est ... C'est particulier... y a des filles qui sont stressées et tout ça.... Donc au début c'était un peu compliqué, moi je rentrais, je pensais au boulot là ça va je commence à me détacher un peu et on se remet dans notre bulle petit à petit mais c'est vrai que...(inspiration) le début de cette période a été un peu compliqué oui.</p>	<p>France détourne le regard dès la prise de parole de Michel et berce le bébé par des mouvements rapides et saccadés dirigés de haut en bas</p> 

Tableau 1 : Être ailleurs tout en étant là (captation vidéo)

En portant l'attention sur de minuscules attitudes tels que des détournements de regard, les fluctuations de voix, ou expressions de visage, certains phénomènes expérientiels discrets sont captés. Ils sont propres à la construction de l'expérience parentale et complémentaires aux récits¹⁹⁹ d'expériences intimes : « *Loin d'une conception selon laquelle le développement humain s'effectuerait grâce à de grandes expériences solennelles et tonitruantes, c'est dans l'infiniment petit des transformations quotidiennes que son origine est recherchée.* » (Thievenaz, 2019, p. 238)

En étendant ses observations à un spectre mineur, le chercheur s'attarde sur ce qui se communique sans se dire, ce qui ne se dit pas mais se suggère. Dans cet extrait, France et Michel laissent entrevoir deux formes de solitude qui cohabitent. Chacun dans leur univers, ils semblent sérieux et ne se regardent pas : « *Se déplacer vers ces petits faits jugés subalternes ou insignifiants, que l'on ne peut saisir par un regard externe et surplombant, s'inscrit dans une vision ethnographique de la démarche de recherche qui nécessite de se rapprocher au plus près des instants fragiles de la vie quotidienne.* » (Thievenaz, 2019, p. 240)

En conclusion, pour approcher une dimension intime de l'expérience, le chercheur adopte une attitude rogérienne. Il met à distance son propre cadre référentiel et se "laisse prendre" par les situations quotidiennes des familles. Soutenu par ses émotions, il ajuste sa posture en fonction de ce qu'il repère, perçoit et partage. Il porte attention à ce qu'il observe autant qu'à ce qui lui est témoigné, suggéré ou communiqué à bas bruit et, pour cela, il investit une approche micrologique de l'expérience.

Dans ces conditions, l'enjeu consiste à recourir à des outils de recueil permettant de rendre compte de la richesse des matériaux de terrain. En intégrant la perception et la subjectivité comme supports de travail, l'appel à une pluralité instrumentale respecte la rigueur d'une collecte de données qualitatives (Olivier de Sardan, 2008) comme cela va maintenant être développé : « *Tout doit être noté : depuis (...) jusque (...), et cela dans le détail, et le détail du détail.* » (Laplantine, 2005, p. 73)

¹⁹⁹ Le récit d'expérience est une notion qui est abordée aux chapitres 2.2 et 5.2.2.

5.2. *Modalité de recueil, de traitement et d'analyse des matériaux empiriques*

Les matériaux bruts se composent de 80 heures d'enquête recueillies sur le terrain de manière discontinue²⁰⁰ dont 52 heures sont enregistrées. Certaines bénéficient d'un enregistrement vidéo lors des rendez-vous en visioconférence durant le premier confinement. Conversations, entretiens, journal de recherche, carnets de notes des parents et observations actives, constituent un matériau dense et significatif autour des expériences vécues par les parents : « *Le multiple, ce n'est pas seulement ce qui a beaucoup de parties, mais ce qui est plié de beaucoup de façons.* » (Deleuze, 1994, p. 5)

Le recueil des matériaux se déroule entre novembre 2019 et décembre 2020. Il est affecté, au même titre que la population mondiale, par la survenue de la pandémie²⁰¹ de Covid-19. Devant la saturation des capacités d'accueil des hôpitaux, pour freiner la formation de foyers infectieux, la France décide à partir de mars 2020 de mesures sanitaires inédites tel que le confinement à domicile. Les déplacements sont interdits et contrôlés. Deux périodes sont concomitantes au recueil : du 17 Mars au 11 Mai 2020 et du 30 Octobre au 15 Décembre 2020. Alors qu'il est impossible lors du premier confinement de rendre visite aux couples, la mise en place de visioconférences aide à garder le contact avec les familles tout en récoltant un matériel vidéo, inenvisageable en contact direct, et profitable à l'analyse. A partir du second confinement, une carte professionnelle de santé est utilisée avec parcimonie pour justifier les déplacements et rencontrer à nouveau les familles, dans le strict respect des règles sanitaires.

Par la suite, les matériaux sont analysés afin d'élaborer des portraits parentaux représentatifs des familles selon les caractères saillants qui se révèlent chez chaque couple au fil de l'immersion. Après l'élaboration de ces portraits d'inspiration sociologiques, une analyse transversale - ayant pour intention une visée anthropologique - consiste à dégager du caractère singulier et situé de l'activité parentale, des processus structurants et transversaux au-delà des singularités repérées. En d'autres termes, cette analyse transversale tente d'approcher l'universel par le singulier.

²⁰⁰ Chaque couple a été rencontré au moins 3 fois lors de séances d'une moyenne de trois heures dans les huit premiers mois de leur parentalité.

²⁰¹ La pandémie à Coronavirus 2019 a été déclarée le 11 Mars 2020 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

Cette partie expose en premier lieu les différents outils méthodologiques de recueil et de construction des données de la recherche puis, en second lieu les modalités de traitement et d'analyse : « *Les données ne sont jamais données, mais construites, c'est-à-dire prélevées sur une masse d'informations ou recherchées par des observations ou des expériences, en fonction du problème à résoudre.* » (Fabre, 2017, p. 30)

5.2.1. Les outils de recueil des matériaux

Les outils de recueil mobilisés sont ici présentés par ordre d'importance. Ils se composent de l'observation active de l'expérience parentale, d'entretiens conversationnels et de la tenue d'un journal de recherche. Ils sont indissociables du chercheur car ils impliquent des opérations de sélection et d'interprétation.

5.2.1.1. *L'observation active et rapprochée de l'expérience parentale*

L'observation active et attentive du quotidien des sujets dans leurs activités et leurs éprouvés est l'une des trois méthodes centrales du recueil des données. Elle exige une attention particulière selon une combinaison non exhaustive : voir et écouter, vivre et percevoir, improviser et s'adapter.

Le travail de terrain est ici envisagé comme l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permet d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas du tort à ceux que l'on observe. (Hugues, 1960, p. 267)

Se fondre progressivement dans le quotidien des familles pour observer de plus près les actions parentales, demande au chercheur de participer à l'ordinaire d'un *tous les jours* et de prendre la place qu'il lui ait implicitement proposée. Partager un verre ou un repas, faire la vaisselle, prendre un bébé qui tend les bras, jouer au ballon, aux cubes, aux avions sont des exemples d'actions réalisées lors de ces moments. L'effort est de les vivre sans jugement, sans présupposition, sans anticipation, dans l'*ici et maintenant*, pour développer la posture requise lors d'une acculturation à l'envers, c'est-à-dire pour tenter de parler la même langue :

S'il existe une pensée de l'intime, elle est ce que nous pourrions appeler une pensée de l'avec qui ne se réduit nullement à un simple rapport de coexistence et de contiguïté. C'est une pensée dans laquelle il y a du commun, de l'entente, de l'accord et du partage. Du partage mais pas deux parties et encore moins deux parties. Si l'intimité ne va jamais jusqu'à l'unité c'est-à-dire l'abolition du deux, elle suppose néanmoins l'unisson. Pour dire les choses autrement, l'intime est un assentiment commun. Il est tout entier dans le oui (Laplantine, 2020, p. 25).

Certains moments vécus et observés sont perçus par le chercheur comme significatifs de la construction de l'expérience parentale au regard des questions de recherche. Pour percevoir une situation comme telle, l'attention est portée autant sur l'ambiance environnante que sur ses propres fluctuations émotionnellement intérieures. Ces éléments sont transcrits à distance dans le journal de recherche, comme c'est le cas lors de la rencontre avec Lola.

18 Juillet 2020

Lorsque je rencontre Lola, elle a un mois. À mon arrivée, sa mère et elle sont encore dans la chambre à coucher, elles sont en train de se lever. Yvan est sur son ordinateur, il termine un travail. Il me propose un thé, commence à m'expliquer que son rythme a dû complètement se modifier. Il m'avoue dormir sur le canapé, pour laisser « *Charlotte et l'enfant tranquilles* ». Lui, il doit « *garder le cap* » : méditer, travailler, avoir une quantité de sommeil compatible minimale pour « *survivre* »

Extrait 18 : Garder le cap en laissant la mère et l'enfant tranquilles, (extrait du journal de recherche)

Lors du témoignage d'Yvan, le chercheur tente de mettre son propre cadre référentiel à distance qui consisterait à s'étonner du comportement du père souhaitant « *garder le cap* » en « *laissant la mère et l'enfant tranquilles* ». Cependant, en restant attentif à ses propres fluctuations émotionnelles intérieures, l'enjeu est de s'imprégner des comportements parentaux, d'observer les interactions qui semblent à première vue ordinaires mais qui reflètent sensiblement l'expérience, captables par un positionnement de recherche "entrouvert" (Laplantine, 2018) c'est-à-dire ni grand ouvert ni anthropocentré pour à la fois capter ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur du chercheur. Cette posture permet de saisir certaines subtilités du terrain et de comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité : « *Nous nous utilisons nous-même comme instrument pour percevoir et distinguer les choses : qu'est-ce qui nous étonne, que l'on ne s'attendait pas à voir, à trouver, à vivre ?* » (Mayen, 2014, p. 57)

De la même manière, même si les sujets de l'étude entretiennent une relation privilégiée avec le chercheur, l'observation d'activités²⁰² parentales conscientes et conscientisées telles que la prise du repas, le changement de couche ou le bercement du bébé, présente inévitablement un phénomène d'adressage. Il s'estompe généralement grâce aux réactions imprévisibles du bébé (lorsqu'il ne veut pas dormir, lorsqu'il n'écoute pas ses parents) mais aussi par la mise en place d'une approche micrologique²⁰³ où le chercheur s'intéresse autant aux activités qu'aux petites élaborations qui accompagnent leurs actions. Cette approche permet un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. En effet, ces petits et intuitifs ajustements qui se devinent dans des gestes, des attitudes, des intonations, des mouvements voire des rythmiques, donnent à voir la construction de l'expérience parentale dans tout ce qu'elle a d'inconsciente et de non-conscientisée, donc de plus authentique :

Une telle approche ouvre la voie à une meilleure compréhension des situations et des processus par lesquels s'opère la construction silencieuse et ordinaire de l'expérience du sujet. Rendre compte des micro-découvertes situées qui s'accomplissent quotidiennement et à « bas bruit » dans la conduite de l'action permet de rendre compte des acquis ordinaires de l'expérience qui concourent à la formation du sujet.
(Thievenaz, 2022, p. 69)

Cette observation active et située au sein des foyers se complète par des conversations et des entretiens d'inspiration ethnographiques. Ces discussions, peu structurées, permettent aux parents de dérouler une parole réfléchie autour de leur propre parentalité, de revenir sur certaines situations parentales passées et de partager un récit d'expériences intimes en lien avec leur parentalité.

²⁰² « L'activité c'est tout ce qu'un sujet fait. (...) C'est une transformation du monde, mais c'est aussi une transformation de soi transformant le monde ; c'est dans la tradition de la psychologie culturelle, dans la tradition marxiste aussi, dans la tradition de tous les constructivismes "en construisant, en faisant, on se fait". (...) Une transformation de soi et du monde, c'est aussi une perception, perception de soi transformant le monde ; on se perçoit se percevant transformant le monde. L'activité c'est tout ce que fait un sujet et tout ce que se fait un sujet ; il se fait quelque chose à lui-même en faisant. » (Barbier, 2017, p. 92)

²⁰³ L'approche micrologique a été abordée au chapitre précédent intitulé « Au plus près des détails de l'expérience : l'approche micrologique ».

5.2.1.2. *Le recueil de récits d'expériences parentales*

Le recueil des récits d'expériences parentales s'effectuent exclusivement en présence des deux parents et de leur bébé, au sein d'un environnement qui leur est familier (à leur domicile ou à proximité). La présence de ces trois protagonistes est encouragée pour plusieurs raisons. D'une part, elle permet de réitérer à chaque rencontre l'engagement collectif. D'autre part, elle limite les confidences qui pourraient être livrées par l'*un* au détriment de l'*autre*. Enfin, elle admet un caractère authentique de la relation parentale en s'appuyant sur les réactions imprévisibles du bébé auxquelles il est indispensable de répondre.

Les entrevues parentales s'effectuent selon les prérequis préalablement cités qui se résument par une confiance partagée ; une attitude rogérienne combinant écoute bienveillante, neutralité et authenticité ; un intérêt du chercheur envers les sujets et les thèmes qu'ils abordent et un intérêt des sujets pour les questions de recherche de l'étude doctorale.

La qualité d'un enquêteur dépend de sa capacité à comprendre ses enquêtés, à les encourager ou à les aider, par mille petits signes aussi bien infra-verbaux que verbaux, à parler ; bref, à s'oublier lui-même pour donner l'attention et le temps nécessaires à l'évènement d'une parole non artificielle. (Lahire, 2022, p. 53)

Les conversations courantes et les entretiens d'inspiration ethnographique sont les deux formes d'entrevues parentales employées. Les conversations courantes jouissent d'un caractère informel et se déroulent dans des situations naturelles et partagées où, la plupart du temps, le chercheur participe aux activités familiales et où l'enregistrement est difficile. Dans ces moments-là, des informations inédites apparaissent. Par exemple, l'orientation sexuelle d'Anna est révélée en dehors de l'enregistrement, France s'éloigne du dictaphone lorsqu'elle témoigne de son avortement, Gina chuchote ses difficultés conjugales en préparant le thé et Franck n'hésite pas à parler en espagnol lorsqu'il confie les affects de son expérience.

Les entretiens d'inspiration ethnographique s'éloignent des échanges spontanés et marquent davantage les rôles de chacun : l'un conduit l'entretien, les autres sont invités à répondre. Même s'ils se veulent non directifs, non structurés et flexibles, ces entretiens d'inspiration ethnographique amènent les sujets d'enquête à répondre aux questions de la recherche.

L'entretien constitue aujourd'hui l'un des instruments privilégiés des sciences sociales. Mais c'est peut-être moins l'oralité qui en a fait le succès que la relation particulière entre enquêteur et enquêté qui en explique la promotion. L'entretien est en effet plus qu'un simple dialogue entre un questionneur et un questionné, il est bien un rapport social et verbal configuré dans un moment et un espace singuliers pendant et dans lequel, tel en est à la fois l'enjeu et le pari, se joue une interaction non contrainte qui modifie l'information produite. (Müller, 2006, p. 93)

Ces entretiens sont destinés à la restitution d'événements, de situations ou d'activités parentales qui ne sont pas directement observables. Ils offrent la possibilité aux parents de prendre la parole en toute légitimité. Les parents reviennent sur des situations problématiques résolues ou partiellement résolues. Ils échangent sur leurs idées, leurs hypothèses, leurs actions et participent à la co-construction des savoirs. Spontanément ou à la demande du chercheur, ils partagent des anecdotes emblématiques de leur parcours parental, confient des exemples concrets de leur vie parentale et décrivent la manière dont ils se sont sortis de ces situations dysharmonieuses. Enfin, ils résument chacun, en fin d'entretien, leur vécu en trois mots. A titre d'exemple, Simone résume son expérience au 6e mois de son bébé avec les mots *famille, partage et amour* alors que Yves suggère « *sans réfléchir : bonheur, amour et fierté* ». Lors du premier mois, elle évoque « *fatigue, bonheur et échange* » et Yves évoque « *bonheur, émotion et organisation* ».

Au-delà de ce qui s'y dit, la situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation. La répartition de la parole au sein du couple, la manière dont ils s'écoutent et se répondent, les gestes qu'ils ont l'un envers l'autre et la place qu'ils laissent à leur bébé durant les échanges sont autant d'indices qui orientent le chercheur vers de premiers éléments interprétatifs. À titre d'illustration, les entrevues parentales enregistrées chez Anna et Paul se sont toujours effectuées autour d'une table ronde en bois avec le bébé à distance. Même lorsque la pièce à vivre changeait de configuration, la disposition restait identique : Anna et Paul se positionnent d'un même côté de la table et proposent au chercheur de s'installer en face d'eux. Le bébé est placé à l'écart, les parents allant vers lui lorsqu'il réclamait de l'attention. A contrario, chez France et Michel, les entrevues parentales s'effectuent autour du bébé. Chacun est accroupi ou installé sur des éléments bas permettant ainsi d'être à basse hauteur. Toutes ces indications sont précisées et annotées dans un journal de terrain, juste après les

rencontres. Elles complètent les enregistrements audio, décrivent certaines situations de vie, détaillent des perceptions et rassemblent les différentes observations faites sur le terrain. C'est justement ce troisième outil de recueil qui va maintenant être décrit.

5.2.1.3. *La tenue d'un journal de recherche*

Lors de ce parcours doctoral, un journal de recherche est ouvert. Il rassemble deux thématiques distinctes : un journal « de terrain » où est écrit ce qui est observé, perçu, interprété ; un journal « de bord » où sont annotées des informations subjectives et personnelles qui accompagnent le chercheur au-delà du terrain de recherche.

Le journal de terrain centralise les descriptions, les annotations et les informations complémentaires (perceptions comprises) recueillies lors des observations actives et des entretiens. Retranscrites de manière différée, au plus près des rencontres, ces prises de notes sont écrites chronologiquement, précisent la date de la production et n'anonymisent pas les sujets. Dans les moments où l'enregistrement audio ne peut pas être réalisé, la retranscription des événements s'efforce d'être la plus méticuleuse possible et certains dialogues sont réécrits de la manière dont ils ont été entendus par le chercheur. Dans ces moments-là, les faits relatés subissent un processus herméneutique.

Les inscriptions faites sur ce journal transforment les éléments observables et réduisent la réalité observée pour constituer des matériaux. Ces matériaux bruts sont ensuite sélectionnés et retranscrits informatiquement pour rendre vérifiable le travail d'interprétation.

Ce journal n'est pas un espace de récréation personnelle, comme c'est en général le cas pour les ethnologues : c'est un outil de travail, la consignation d'une expérience. Ce n'est pas non plus un journal d'auto-analyse : l'objet de ce journal, c'est l'exploration d'un système de places par un sujet quelconque. (Esquerre et al., 2004, p. 10)

A titre d'exemple, le prochain extrait retrace la toute première rencontre sur le terrain et le tout premier entretien d'inspiration ethnographique. Il décrit minutieusement le lieu de la rencontre (le domicile des parents), les appréhensions du chercheur et un événement marquant (la conversation se lance mais l'enregistrement n'est pas en cours) déstabilisateur.

22 Novembre 2019

.. Petit ruisseau qui traverse le hameau, il fait froid et humide, Anna vient à ma rencontre, légère appréhension quand les deux gros chiens courent vers moi. Tension palpable sur le chemin, Anna me montre la maison en ruine qu'ils retapent, elle me parle rapidement des voisins et marche vite. Elle m'ouvre la porte, petite maison propre, blanche, le poêle est allumé, les chiens restent dehors, je la laisse me guider, elle parle vite, me propose un thé que j'accepte et nous nous asseyons. Paul arrive, il s'assoit avec nous autour de la **petite table ronde en bois**. La conversation est lancée, je ne sais pas comment. **Anna mène la danse, et moi, je n'ai pas lancé l'enregistrement, je n'ai pas trouvé le bon moment**, et maintenant je ne peux plus l'interrompre, et je sens un ton grave autour de la table, une chose qui va sortir... (...) Je suis déstabilisée, je me sens **prise à mon propre piège** et déjà contrainte de faire un choix entre vivre le moment ou être rigoureuse dans mon recueil de matériel... Anna me regarde gravement et me dit que Paul est son premier garçon. Qu'avant lui, elle avait des relations avec des femmes. Elle vivait d'ailleurs avec une femme, depuis longtemps, lorsqu'elle est tombée sous le charme de Paul. Elles vivaient en camion quand ils se sont vus à une soirée. Maintenant qu'ils sont ensemble, ils retapent une maison et ils vont vendre leur camion l'un et l'autre, comme ça ils ont une adresse et ils paient des impôts... « C'est difficile de se stabiliser, mais c'est vraiment pas évident d'être une personne à la marge de la société, ça fait mal le regard des autres, on nous met des bâtons dans les roues... alors être une maman marginale, non merci...

**Extrait 19 : La découverte du lien de vie de Paul et Anna,
(extrait du journal de recherche)**

Dans cet extrait du journal de terrain, le chercheur explique les circonstances qui l'amènent à ne pas enregistrer la conversation (*Anna mène la danse, et moi, je n'ai pas lancé l'enregistrement, je n'ai pas trouvé le bon moment*). Troublé par ce qu'il interprète comme un manque de rigueur (*prise à mon propre piège*), il fait l'effort de retenir toutes les informations qui lui sont témoignées autour de la table afin de les retranscrire à distance. Ces premières annotations sont source de premières interprétations. D'une part Anna est proactive et commence la discussion avant l'arrivée de Paul (*Paul arrive, il s'assoit avec nous*). Cette perception est reprise lors des autres entretiens où Paul reste en retrait et la répartition de la parole entre le couple est inégale. D'autre part, la petite table ronde est mentionnée. Elle est plus tard interprétée comme objet thérapeutique notamment par la disposition proposée au chercheur (installée en face du couple). En effet, lors de la construction du portrait d'Anna et Paul, la relecture des prises de notes met en évidence un aspect récurrent inscrit dans le journal de recherche, apparaissant à première vue comme un détail anodin. Lors de chaque rencontre, la disposition spontanée du couple et du chercheur autour d'une petite table ronde s'interprète comme une relation soignant/soigné où le chercheur, au fur et à mesure des rencontres, endosse le rôle de tiers médiateur.

22 Novembre 2019 - Grossesse

Anna m'ouvre la porte, petite maison propre, blanche, le poêle est allumé, les chiens restent dehors, je la laisse me guider, elle parle vite, me propose un thé que j'accepte et nous nous asseyons. Paul arrive, il s'assoit avec nous autour de **la petite table ronde**, en bois.

8 Février 2020 - M1

Quand j'ouvre la porte, je sens qu'ils m'ont beaucoup attendu, ils ont fait le déjeuner, **ils m'installent autour de la table**, ils ont faim et hâte de manger. Paul me sert les plus grandes parts, il commence à manger, le bébé est dans le berceau, je ne le vois pas. Anna est sur un petit canapé, elle a l'air fatiguée, elle a le visage fermé (...), elle nous rejoint.

8 Juillet 2020 - M6

... **la table** a changé de localisation mais j'y ai encore ma place. J'y vais presque comme si j'étais chez moi. Le bébé est à distance de nous, comme si on allait parler entre grands. J'ai la sensation d'être comme au cabinet et qu'il va se dire des choses qui ont été gardées pour la séance...

**Extrait 20 : La configuration spatiale lors des entretiens chez Anne et Paul
(extrait du journal de recherche)**

Cet aspect d'apparence banal et ordinaire attire rétrospectivement l'attention lors de la construction de la figure parentale, en particulier parce que le couple s'est séparé durant l'été 2020. En effet, la disposition des couples et du chercheur dans les autres foyers est différente et majoritairement similaire à l'accueil d'un ami (dans un canapé au salon) plutôt qu'autour d'une table. D'autre part, au fil des rencontres, le chercheur prend ses aises (*j'y vais presque comme si j'étais chez moi ; j'ai la sensation d'être au cabinet*) et contribue à cette forme de configuration.

En parallèle de ces descriptions sur le terrain, un journal de bord est tenu. Personnel et subjectif, il permet de retracer les décisions et les réflexions qui jalonnent le parcours doctoral. Écrit chronologiquement, précisant la date de chaque production, il recense les intuitions, les blocages, les craintes qui structurent progressivement la pensée du chercheur. Ces écrits ne respectent aucune norme. Ils sont faits d'anecdotes, de réflexions, de dessins, de schémas, de mots-clés, issus de la vie personnelle et professionnelle du chercheur, toujours en rapport avec l'objet de la recherche mais toujours en dehors de l'immersion du terrain. Ce journal de bord dialogue avec le chercheur notamment lors de la construction de son cadre conceptuel, de son objet de recherche, mais également dans l'évolution de son regard sur cet objet : « *Tout autant que l'intimité du narrateur, c'est l'intimité des choses, des rapports sociaux, leur "inquiétante étrangeté", que révèle l'écriture diaristique* » (Lourau, 1988, p.

16). Le journal de bord n'est pas destiné à être publié. Il a pour unique objectif d'alimenter les réflexions du chercheur et lui permet d'extérioriser ses pensées, ses idées, quelques fois ses doutes. Il ne s'intéresse pas au terrain mais à tout ce qui gravite autour du parcours doctoral, au-delà des frontières académiques.

A titre d'illustration, le prochain extrait décrit un événement lors d'un départ en avion. Une petite fille de 3 ans, assise côté hublot, est accompagnée par sa famille : son grand frère (5-6 ans) est au centre de la rangée, son père à l'extrémité. Sa mère se trouve seule dans une autre rangée. L'avion va bientôt décoller, la petite fille demande à son papa de s'asseoir à ses côtés.

25 Septembre 2022

Le père refuse fermement (!) de changer de place avec son fils. La petite hurle, crie, pleure. La mère se retourne, les parents gesticulent dans tous les sens, proposent de nombreuses alternatives (Va devant avec Maman, tu veux manger des bonbons ? ton doudou ?). Ils réfléchissent à haute voix, se chamaillent, s'agacent, essaient plusieurs formes éducatives (autoritaire, compréhensive, menaçante...) tout ça dans un temps record. Finalement, il est temps d'attacher sa ceinture, alors le père "craque", il ordonne au grand (qui n'a rien dit, rien fait), sur un ton particulièrement sec, de changer de place avec lui. Et la petite fille se calme....

Extrait 21 : Juste avant le décollage de l'avion, (extrait du journal de bord)

Cet événement attire l'attention du chercheur pour deux raisons : d'une part, il permet une observation inédite d'une situation parentale problématique en dehors du terrain, en s'intéressant aux comportements parentaux plutôt qu'à l'attitude de l'enfant (alternatives proposées, attitudes des parents, intonation de voix...) ; d'autre part, il vient illustrer concrètement un aspect tout juste travaillé dans la contextualisation de la recherche, sur l'immaturation du cortex orbito-frontal, régulateur des émotions. Les lectures précisent que, jusqu'à 7 ans, les enfants sujets à de vives émotions ne semblent pas en capacité de les maîtriser ce qui entraîne des réactions incontrôlables pouvant paraître certaines fois excessives. Devant ces moments malaisants, le concept de « parentalité positive » préconise un accompagnement parental inconditionnellement empathique, que certains chercheurs trouvent déconnecté de la réalité parentale et qui s'avère, dans l'avion, épineux à mettre en place.

Ces deux parties du journal de recherche (journal de terrain et journal de bord) ont ainsi des fonctions complémentaires et des objectifs différents. Le journal de terrain transforme l'observation au sens large (descriptions, perceptions, interrogations in situ) exclusivement sur le terrain pour créer un matériau représentatif, vérifiable et analysable. Le journal de bord

admet un élargissement de la pensée du chercheur en dehors du terrain, alimente sa réflexion de situations hasardeuses, personnelles voire privées, la structure sans la scléroser.

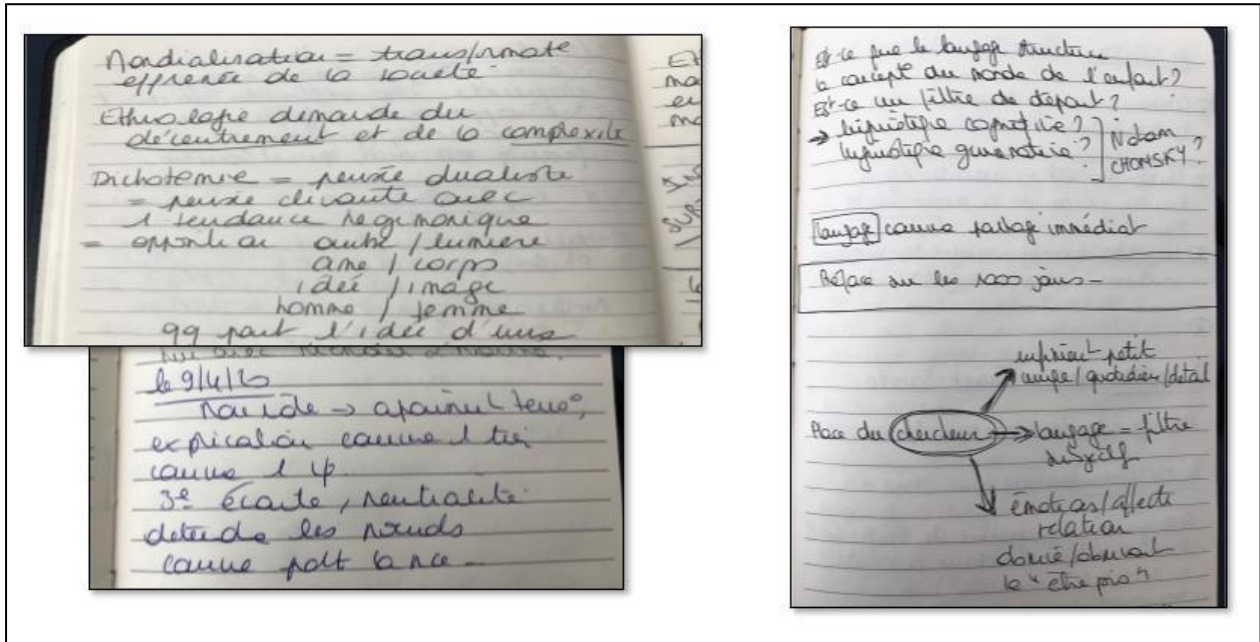
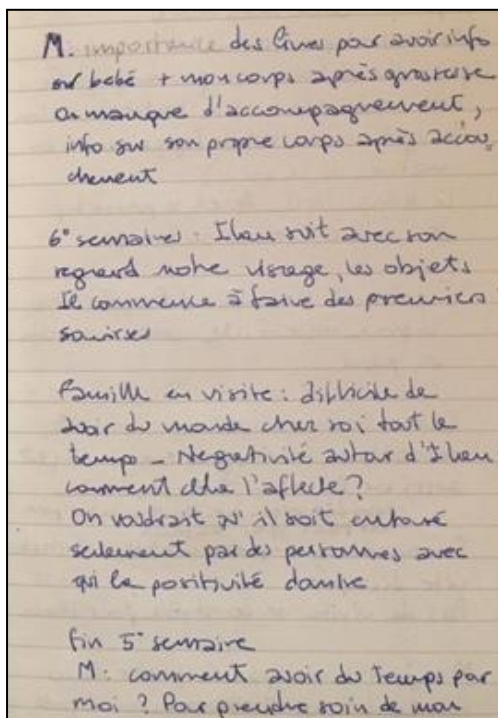


Image 1 : Extraits photographiques du journal de recherche

5.2.1.4. Un carnet de notes renseigné par les parents

Lorsque cela était possible²⁰⁴, un carnet de notes est tenu par les parents, où ils peuvent renseigner de manière libre et fréquente des traces relatives à leur vécu. Ce carnet, ouvert à partir de la naissance de l'enfant, est un outil qui a été exclusivement investi par les mères. La plupart du temps sous forme de listes, de mots ou de phrases courtes peu lisibles, les mères se sont appuyées sur leurs écrits lors des rencontres avec le chercheur, en fin d'entretien, pour se souvenir d'événements particuliers qu'elles ont annotés.

Dans le cadre de l'activité conduite avec le chercheur, le sujet s'approprie progressivement des éléments de la culture de la recherche pour les incorporer à sa propre culture et en faire des instruments au service de ses intérêts et objectifs. La relation entre l'instrument (le carnet, par exemple) et le sujet participant à l'enquête peut alors être comprise comme un couplage émergent et auto-construit au cours duquel l'objet est intégré et change de statut, en même temps que le sujet se transforme en s'individuant dans un contexte où il aurait pu sentir une perte d'individualité, voire des formes de réification. (Guérin, 2022, p. 135)



M. importance des Ginas par avoir info sur bébé + mon corps après grossesse de manque d'accompagnement, info sur son propre corps après accouchement

6^e semaine : Ilan suit avec son regard notre visage, les objets. Il commence à faire des premiers sourires

Famille en visite : difficile de leur du monde chez moi tout le temps - Négativité autour d'Ilan comment elle l'affecte ? On voudrait qu'il soit entouré seulement par des personnes avec qui la positivité domine

fin 5^e semaine
M. comment avoir du temps pour moi ? Pour prendre soin de moi

Retraçant des moments intimes de la vie parentale, ce carnet n'a pas vocation à être partagé, il a d'ailleurs été lu au chercheur plutôt que confié. Seule Gina, à distance de l'écriture, a accepté de partager quelques pages, soigneusement sélectionnées. En effet, au fur et à mesure des mois, chaque carnet s'est progressivement transformé en un outil incarné, satisfaisant une pratique régulière et singulière maternelle, des moments de réflexivité (dans l'extrait du carnet de Gina, avoir des informations sur les changements corporels après la naissance, entouré l'enfant de personnes au comportement positif), des questionnements en cours (comment prendre soin de soi, avoir un temps

²⁰⁴ Le carnet de notes a été tenu par les couples, en fonction de leur rapport social à l'écriture, du contexte dans lequel elles évoluent, etc.

individuel ?) ou des témoignages d'événements de l'expérience vécue (les premiers sourires de l'enfant).

En conclusion, les matériaux bruts sont recueillis par une instrumentation plurielle. Résumés dans le prochain tableau, ces outils (l'observation active des parents dans leur quotidien, les conversations informelles, les entretiens d'inspiration ethnographique, la tenue d'un journal de recherche et le carnet de notes des parents) sont complémentaires par leurs caractéristiques propres et une temporalité différente. Leur combinaison permet de s'approcher au plus près de l'expérience intime du parent, dans ce qu'elle a de cachée et de non-dite.

Afin de construire de nouvelles connaissances, ces matériaux bruts sont ensuite traités et analysés comme cela va être maintenant présenté. Cette analyse tient compte du caractère herméneutique du recueil et s'inspire du texte sur la triple mimésis issu de l'ouvrage *Temps et Récit : l'intrigue et le récit historique* (1983) de Paul Ricoeur ainsi que de l'approche narratologique et analytique du discours *De l'épreuve autobiographique* de Jean-Michel Baudouin (2010).

Si l'on reconnaît que le sens n'est pas immanent au texte, mais à la situation d'interprétation couplant texte et interprète au sein d'une pratique sociale, on peut sans doute faire l'hypothèse que la dimension « scientifique » ne relève pas nécessairement d'une « rupture épistémologique », mais de la problématisation spécifique de son rapport avec la pratique sociale dont elle procède : ce sont les règles méthodologiques observées qui garantissent, en permanence et sous réserve de la discussion et de la confrontation, la validité des propositions énoncées et la levée du soupçon relativiste. (Baudouin, 2010, p. 233)

	Description synthétique de l'outil	Caractéristiques	Temporalité
Observation active de l'expérience parentale	Action de regarder attentivement les parents dans leur environnement et leur quotidien tout en participant à certaines tâches (afin de se fondre dans le décor). Dissemblable de l'observation participante par son phénomène discontinu	Demande la mise en place préalable d'une confiance partagée, une attention particulière du chercheur, une attitude de recherche spécifique et engageante, subit un processus herméneutique.	Lors des rencontres, immersion de 3h tous les trois mois.
Conversations informelles	Échanges spontanés d'apparence ordinaire, souvent effectués avant ou après la mise en route de l'enregistrement audio.	Privilégiées lors de la participation conjointe aux actions familiales (faire la vaisselle, changer une couche, construire une tour...)	Lors de rencontres, la moitié du temps est consacrée aux conversations informelles
Entretiens d'inspiration ethnographique	Non-directifs, flexibles, destinés à la restitution d'événements, de situations ou d'activités parentales qui ne sont pas directement observables	Ils sont conduits et contrôlés pour répondre à un objectif de recherche, ils sont aussi le siège d'une scène d'observation	Lors de rencontres, la moitié du temps est consacrée aux entretiens
Tenue d'un journal de terrain	Descriptions et précisions complémentaires aux observations, retranscrites par écrit de manière manuscrite puis informatiquement pour permettre une vérifiabilité.	A distance des rencontres, perte d'informations, processus herméneutique.	Durant l'immersion sur le terrain, entre novembre 2019 et décembre 2020
Tenue d'un journal de bord	Écrits en dehors du terrain de recherche, qui retracent les décisions et réflexions du chercheur, recensent ses intuitions, ses blocages et ses craintes	Élargi et alimenté la pensée du chercheur, la structure sans la sclérose, ne répond à aucune norme et n'est pas soumis à la publication ni à la vérifiabilité.	Durant tout le processus doctoral, depuis septembre 2018 (année blanche) jusqu'à juin 2022
(Carnet de note renseigné par les parents)	Ecrits parentaux qui décrivent de manière libre des traces relatives à l'expérience vécue depuis l'arrivée de l'enfant	Moments de réflexivité que les parents s'approprient, inscription libre, peut être lu durant les entretiens afin de se remémorer certains épisodes	Depuis l'arrivée de l'enfant jusqu'à la fin de l'enquête sur le terrain

Tableau 2 : Récapitulatif des outils de recueil

Ce tableau donne à voir la variété des outils permettant de recueillir un matériau brut, analysé en suivant une succession d'étapes qui vont maintenant être détaillées. Une première étape analytique s'attèle à identifier les différentes voies d'approche du vécu de l'expérience parentale ainsi que les situations dans lesquelles les parents rencontrent un événement inconfortable. Cette identification est nécessaire afin d'élaborer 5 portraits parentaux (seconde étape analytique) qui s'inspire des portraits sociologiques de l'ouvrage de B. Lahire. Enfin, une troisième étape élargit le propos par une analyse transversale ayant pour intention de mettre en évidence les principes communs repérés dans les discours des 9 familles du panel de l'étude.

5.2.2. Première étape analytique : identifier les voies d'approche et du vécu de construction de l'expérience, les situations d'incertitude parentale et leurs types de déclenchement d'enquête

Pour rendre intelligibles les phénomènes expérientiels saisis, observés et interprétés, le traitement et l'analyse des matériaux bruts s'appuient sur les œuvres de Paul Ricoeur *Temps et Récit : l'intrigue et le récit historique* (1983) et de Jean-Michel Baudouin *De l'épreuve de l'autobiographie* (2010). L'enjeu est d'inférer des processus intellectifs et affectifs de l'expérience parentale à partir de récits de vie (d'expériences intimes).

Les récits d'expériences parentaux sont une section de la vie des parents. Dans ce sens, l'utilisation des outils de la méthode biographique - plus particulièrement ceux décrits dans l'ouvrage de Jean-Michel Baudouin - sont privilégiés pour faire parler les matériaux singuliers du terrain de recherche.

5.2.2.1. *Inférer des processus intellectifs à partir de récits d'expériences : conditions, postulats et points de vigilance*

Inférer des processus intellectifs à partir de récits d'expériences, dans leurs dimensions intimes, ne va pas de soi. Réel pari épistémologique, ce processus demande de s'appuyer sur certaines références d'ouvrages comme soutien d'analyse. Le choix se porte ici sur l'ouvrage *De l'épreuve autobiographique* de Jean-Michel Baudouin (2010) ainsi que sur le *Tome 1 de temps et Récit* de Paul Ricoeur (1983), et plus loin dans l'analyse les travaux sociologiques de Howard Becker et Bernard Lahire et sur ceux en Sciences de l'éducation et de la formation de Brigitte Albero seront également abordés.

Dans son ouvrage *De l'épreuve autobiographique* (2010), Jean-Michel Baudouin propose une définition du récit de vie : « *Récit rétrospectif à l'origine oral qu'une personne réelle fait de sa propre existence, à la demande d'un chercheur qui en assure la rédaction, cette personne mettant l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* » (Baudouin, 2010, p. 50). Le récit de vie est inévitablement fragmentaire dans le sens où il est partiel et subjectif. Il constitue cependant un tout puisqu'il restitue ce qui doit être décrit, en rend compte et l'explique. Comme document concret, durable et vérifiable, il présente une certaine forme d'objectivation. En effet, le récit enregistré peut être relu ou réécouté et représente, selon Bertaux (1976) une sorte « *d'enregistrement objectif de subjectivités* ». Son analyse suppose certaines conditions, supporte quelques postulats épistémologiques et admet plusieurs points de vigilance qui vont être précisément abordés dans ce chapitre.

Inférer des processus intellectifs et affectifs à partir de récits d'expériences intimes suppose certaines conditions et postulats épistémologiques. En premier lieu, le récit ne se trouve ni décontextualisé, ni déculturalisé. En second lieu, il s'analyse selon une composante dynamique du genre littéraire (Bakhtine, 1984), précisément celui de l'autobiographie. Enfin, cette analyse requiert une attention particulière au phénomène herméneutique, le récit étant une intrigue et une imitation (Ricoeur, 1983), le texte étant l'action sans être l'action (Baudouin, 2010).

Un récit ne peut être ni décontextualisé, ni déculturalisé. En effet, la composition d'un récit est enracinée dans une précompréhension du monde de l'action que Ricoeur nomme "*Mimèsis I*". Cette précompréhension s'articule autour de trois axes : la compétence à user du réseau conceptuel qui détermine l'action ; les ressources symboliques qui en commandent certains aspects ; et les caractères temporels sur lesquels le récit greffe ses configurations.

Le réseau conceptuel détermine l'action en précisant son but, son agent, ses circonstances, ses interactions et son issue. Elle demande une familiarité avec certains termes, une relation d'inter-signification entre la pratique et la narrative, c'est-à-dire entre l'action et le récit, et elle supporte des traits discursifs. En effet, le récit n'étant pas une suite de phrases d'actions, il inclut des syntaxes qui lui donnent en plus de l'axe paradigmatique de l'action (et synchronique), un ordre syntagmatique²⁰⁵ (et diachronique).

²⁰⁵ En linguistique, le syntagme est un constituant syntaxique et sémantique de la phrase. Il s'oppose au paradigme qui désigne une série, un ensemble de mots qui peuvent se substituer les uns aux autres.

Comprendre ce qu'est un récit, c'est maîtriser les règles qui gouvernent son ordre syntagmatique. En conséquence, l'intelligence narrative ne se borne pas à présupposer une familiarité avec le réseau conceptuel constitutif de la sémantique de l'action. Elle requiert en outre une familiarité avec les règles de composition qui gouvernent l'ordre diachronique de l'histoire. (Ricoeur, 1983, p. 112)

Les ressources symboliques du champ pratique est un deuxième axe identifié par Paul Ricoeur comme constitutif de la précompréhension du monde des actions. Il parle plus précisément de *médiation symbolique* (Ricoeur, 1983, p. 113) et s'intéresse à celles qui sous-tendent l'action première avant même de s'immiscer dans la parole ou l'écriture. Cette médiation symbolique fournit un contexte de description autant que des normes qui agissent comme des régulateurs sociaux et qui mobilisent une échelle de préférence morale. Cette échelle intègre des valeurs relatives qui orientent les actions les unes par rapport aux autres.

Avant d'être texte, la médiation symbolique a une texture. Comprendre un rite, c'est le mettre en place dans un rituel, celui-ci dans un culte et, de proche en proche, dans l'ensemble des conventions, des croyances et des institutions qui forment le réseau symbolique de la culture. (Ricoeur, 1983, p. 114)

Les caractères temporels sur lesquels le récit greffe ses configurations est le troisième axe et se résume par *le triple présent* que Ricoeur définit comme « *un présent des choses futures, un présent des choses passées et un présent des choses présentes* » (Ricoeur, 1983, p. 118) c'est-à-dire une structure intra-temporelle à l'action notamment en lien avec notre préoccupation et notre « *Souci* ». Le temps est fonction de la préoccupation qui nous habite, une mesure abstraite en relation avec notre *Souci*. Le « maintenant » est le présent de cette préoccupation et la représentation abstraite du temps : « *Dire maintenant, écrit Heidegger, est l'articulation dans le discours d'un rendre-présent qui se temporalise en union avec une attente qui retient. Le rendre-présent qui s'interprète lui-même, autrement dit, ce qui est interprété et considéré dans le "maintenant" - est ce que nous appelons "temps"*. » (Ricoeur, 1983, p.124)

D'autre part, tout discours est entrepris dans un lieu et un temps déterminés et la prise en compte de ce contexte est une caractéristique analytique première (Baudouin, 2010). Adam (1990) présente le discours comme la somme d'un texte et des conditions de sa production, Rastier (1989) précise qu'un énoncé n'est pas une simple production linguistique mais qu'il s'impose grâce à d'autres conditions sociales régisseuses de propriétés textuelles spécifiques : « *Un modèle d'analyse générale des productions textuelles est traversé par une tension forte entre réalité spécifiquement linguistique (...) et réalité "extra-linguistique", définie par les situations et les activités dans lesquelles les textes se développent et s'organisent.* » (Baudouin, 2010, p. 64)

Par ailleurs, les activités humaines comprennent une composante culturelle dont les pratiques langagières ne sont pas exemptées (Baudouin, 2010). Cela englobe une structure spécifique des discours (notamment dans l'utilisation de certains termes, dans la connotation des mots, dans le registre employé), une (in)dicibilité de certaines situations (que sommes-nous autorisés à dire ?), une forme d'appropriation et de réactivation de certains énoncés (par exemple une conscientisation des normes, une auto-rectification). Plusieurs auteurs s'intéressent à cette thématique (Rastier, 2001 ; Cassirer, 1975 ; Foucault 1969) notamment Michel Foucault qui propose d'analyser les conjonctures entre discours et pratiques afin de définir ce qui, en un espace culturel situé et daté, règle l'herméneutique du sujet. Cependant, comme le souligne Jean-Michel Baudouin, cet exercice est délicat car difficilement saisissable alors que le concept du genre issu des travaux de Bakhtine (1984) peut être une voie à investir.

Cette proposition théorique de Bakhtine (1984) aborde le genre selon un caractère dynamique qui appréhende les phénomènes discursifs en situation. Dans une perspective pragmatique, il articule les faits langagiers aux activités et à leur contexte. Il explique que l'utilisation du langage s'effectue sous la forme d'énoncés qui émanent des représentations que le sujet a de l'activité, ce qu'il appelle "genre de discours" : « *La richesse et la variété des genres de discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire de genres du discours qui va se différencier et s'amplifier au fur et à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée.* » (Bakhtine, 1984, p. 265)

Bakhtine distingue deux types de discours (le discours de genre « *premier* » et le discours de genre « *second* ») caractérisés par des régularités discursives, contraintes par la langue et

fonctionnant comme des « *modèles de base* ». Même s'ils sont capables d'évolution et d'adaptation (en fonction des situations rencontrées et des sujets en action), ces *modèles de base* s'imposent et introduisent des formes de cohérence et de reconnaissance de l'activité en cours. Bakhtine les conçoit comme des ressources qui contraignent, permettent et configurent l'échange. A titre d'exemple, dans la lignée de ce cadre analytique, plusieurs travaux²⁰⁶ s'intéressent à l'organisation du récit oral chez l'enfant.

Pour mieux saisir les spécificités des genres, Schneuwly (1994) a caractérisé les différences entre genre premier et genre second. Le « *genre premier* » (auquel cette étude porte attention) se développe dans l'échange et l'interaction. Il est en relation étroite avec la situation et fonctionne de manière immédiate sans se soucier du langage employé (pas de contrôle métalangagier). Le contexte de production du récit devient un contexte d'effectuation, qui s'analyse comme support d'une action et d'une conduite langagière : « *Appréhender le contexte de production d'un texte, c'est donc restituer un cours d'action, que l'on peut aborder comme contexte d'effectuation, et dans lequel les paramètres propres à l'analyse du discours s'insèrent tout en étant "mis au travail" par ce cours d'action.* » (Baudouin, 2010, p. 73)

Telle une sous-catégorie du *genre premier*, l'autobiographie est un genre littéraire qui admet des caractéristiques singulières. Il se définit comme « *un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* » (Lejeune, 1998, p. 14) et met en jeu une forme particulière de langage (récit rétrospectif en prose), un thème subjectif (sa propre existence, sa vie individuelle, l'histoire de sa personnalité) et une narration spécifique ne respecte pas un ordre scrupuleusement chronologique et peut contenir plusieurs anachronies. Cette narration fait preuve, selon Jean-Michel Baudouin, d'une *économie cinétique* dans le sens où elle s'encombre peu de méticuleux détails descriptifs qu'il serait difficile de tenir tout au long du récit et qui opéreraient comme une pause dans le cours de l'action. Par ailleurs, la vitesse et la fréquence qui sont accordées rétrospectivement aux situations racontées (accélération, ralentissements, pauses, répétitions ou ellipses dans le récit) se corréleraient avec des formes de figuration, de mimésis et des types de focalisation : « *Le vouloir dire de la totalité d'une vie, caractéristique du genre considéré, contraint de manière très directe l'économie cinétique du récit.* » (Baudouin, 2010, p. 151)

²⁰⁶ Fayol, 1985 ; Roubaud, 2016 ; Solé et Soler, 2010.

Pour Paul Ricoeur, la mimétique textuelle et littéraire qu'il nomme *mise en intrigue* (Mimèsis II) a fonction de médiation. Elle fait médiation entre des événements individuels et une histoire. A ce titre, elle transforme les événements en histoire ou tire une histoire des événements. Cette histoire n'est pas une énumération d'actions, elle s'organise selon une totalité intelligible autour d'un thème et pour se configurer en tant que telle, elle compose un ensemble de facteurs selon un ordre syntagmatique du récit (au détriment de l'ordre pragmatique de l'action). Ainsi, elle combine dans des proportions variables deux dimensions temporelles : l'une chronologique (la dimension épisodique du récit), l'autre non (la dimension configurante du récit transformant les événements en histoire).

Suivre une histoire, c'est avancer au milieu de contingences et de péripéties sous la conduite d'une attente qui trouve son accomplissement dans la conclusion. Cette conclusion n'est pas logiquement impliquée par quelques prémisses antérieures. Elle donne à l'histoire un « point final », lequel, à son tour, fournit le point de vue d'où l'histoire peut être aperçue comme formant un tout. Comprendre l'histoire c'est comprendre comment et pourquoi les épisodes successifs ont conduit à cette conclusion, laquelle, loin d'être prévisible, doit être finalement acceptable, comme congruente avec les épisodes rassemblés. (Ricoeur, 1983, p. 130)

5.2.2.2. *Identifier 4 voies d'approche du vécu et de la construction de l'expérience, comme soutien d'un exercice herméneutique*

Comprendre l'histoire suppose de passer du monde du récit au monde de l'auditeur qui reçoit puis déploie et reconfigure les actions narrées, en fonction d'une temporalité dépendante de ses propres préoccupations (*Mimèsis III*). Dans notre étude précisément, c'est grâce aux récits d'expériences parentales intimes que le chercheur approche une réalité sociale. Ces récits sont issus d'un filtre plus ou moins puissant, constitué de sélections, d'imprécisions, de représentations qu'ont les sujets envers le monde. Ils sont accompagnés d'observations sur et en dehors du terrain et convoquent la sensibilité du chercheur. Ces matériaux bruts²⁰⁷ permettent d'approcher l'expérience intime du parent selon 4 entrées : par le recueil d'un récit d'expérience, par les échanges qui se produisent autour de l'expérience vécue, par l'immersion dans le contexte de l'expérience et par la convocation de la propre expérience du chercheur. Pour une meilleure lecture de ces différentes voies d'approche du vécu de

²⁰⁷ Les matériaux bruts ont été présentés préalablement au chapitre 5.2.1 (p. 153).

l'expérience, un tableau reprend et décrit la nature des matériaux, précise les cadres analytiques utilisés, donne un exemple concret desdits matériaux et en propose une interprétation (Tableau 3, ci-dessous).

Nature des matériaux	Description	Cadres analytiques utilisés	Exemple de traitement des matériaux	Exemple d'interprétation
Recueillir un récit d'expérience	Production d'un récit adressé au chercheur lors d'un entretien	Ricoeur (1991) Barbier (2000) Albero (2009) Baudouin (2010)	France : je suis toute seule (...) à la maison et (...) et c'est vrai que (...) c'est pas forcément évident tous les jours de plus voir personne (...) le fait d'être vraiment (...) seule je trouve que (...) avec un enfant de 2 mois et demi qui commençait un peu à découvrir heu (...) l'entourage (...) ouais (...) c'est pas (...) c'est pas facile (...)	La durée et la fréquence des silences sont des indicateurs retranscrits qui laissent penser que France exprime une expérience qui la touche et la bouscule. Certains mots, en caractère gras, attirent particulièrement l'attention du chercheur, (je suis toute seule, vraiment seule). Ils soulignent la préoccupation centrale de la mère dans son vécu de la parentalité
Échanger autour de l'expérience	Conversations informelles recueillies suite à la présence du chercheur sur le terrain	Laplantine (2005) Lahire (2012) Becker (2016)	Anna : Et juste avant ça en fait on avait changé la chambre tu sais on dormait ici avant et on est descendu en bas // (bébé râle, Anne s'adressant à Paul) Arrête, s'il te plaît, trouve quelque chose parce que là...il va pas s'arrêter (...) Paul : Attends je (...) Anna : c'est fait (rires de Anna) // Ah ouais juste avant ça on venait de descendre la chambre	Ce décrochage informel, cette parenthèse dans l'entretien, laisse entrevoir la relation parento-conjugale qui existe entre Paul et Anna. Anna ordonne à Paul d'apaiser le bébé (trouve quelque chose) tout en passant rapidement à l'action (c'est fait) ne laissant pas Paul agir dans sa propre temporalité ou prendre à cet instant une place imposée (Attends je...).
S'immerger dans le contexte de l'expérience	Observation directe sur le terrain, au domicile des parents, consignée dans un journal de terrain	Loureau (1988) Laplantine (2018)	Fanny me parle, Nino s'avance rapidement à 4 pattes vers les escaliers, son papa lui dit "Non !". Nino s'arrête, regarde son père et repart vers les escaliers avec plus d'entrain. Fanny se lève, elle continue à me parler, elle prend Nino dans les bras, lui dit "Non Nino, tu ne peux pas aller tout seul dans les escaliers, c'est dangereux". Elle l'éloigne des escaliers, le pose au milieu de ces jouets et revient s'asseoir. Nino repart vers les escaliers rapidement à 4 pattes. Les parents l'interpellent, Nino rigole, accélère le rythme. Son papa se lève (sur un ton joueur) "Non Nino, tu n'as pas le droit de monter les escaliers"	Cette situation de construction de l'expérience parentale laisse entrevoir l'implication des deux parents dans les consignes éducatives données à Nino. Elle permet également de repérer la manière dont les parents s'adressent à Nino (tu ne peux pas aller tout seul dans les escaliers, tu n'as pas le droit de monter les escaliers), les formes d'injonction qu'ils emploient (Non Nino) et la manière dont ils expliquent l'interdiction (c'est dangereux)
Convoquer sa propre expérience	Mise en mots de ce que l'expérience du sujet évoque chez le chercheur sur le terrain et au-delà	Devereux (1967) Favret-Saada (1994) Laplantine (2022)	<i>Le père refuse <u>fermement</u> (!) de changer de place avec son fils. La petite hurle, crie, pleure. La mère se retourne, les parents gesticulent dans tous les sens, proposent de nombreuses alternatives (va devant avec Maman, tu veux manger des bonbons ? ton doudou ?)</i>	Cette situation illustre autant la manière dont les parents peuvent se retrouver à leur insu dans une situation inconfortable enclenchant une démarche d'enquête dans un environnement public (la scène se déroule dans un avion) que l'étonnement du chercheur (utilisation d'une ponctuation prononcée, le mot fermement est souligné) adoptant ici une posture jugeante de la situation observée .

Tableau 3 : Les différentes voies d'approche du vécu et de la construction de l'expérience dans sa dimension intime, chez le sujet adulte

Le chercheur se confronte à un exercice herméneutique puisqu'il sélectionne les informations, les situations, et reconfigure les actions narrées en fonction de ses attentes et de ses préoccupations du moment. Son immersion au cœur des familles et les observations qui en résultent exigent qu'il transforme ce qu'il voit, saisit et interprète en langage écrit.

La compréhension herméneutique s'inscrit dans le prolongement de la description phénoménologique. Voir, c'est saisir du sens, mais du sens permettant plusieurs écritures, et surtout plusieurs lectures possibles. La relation de l'ethnographe qui décrit un phénomène social et de ce phénomène est non seulement une relation signifiante, mais une relation qui mobilise une activité : l'interprétation du sens. La phénoménologie mettait l'accent sur la solidarité du regard et du sens. L'herméneutique insiste quant à elle sur la solidarité du regard et du langage. (Laplantine, 1998, p. 104).

Ce travail de transformation et d'interprétation se modélise autour de 4 voies d'approche du vécu de l'expérience, chacune étant complémentaire au niveau analytique :

- *Recueillir un récit* adressé au chercheur permet d'identifier dans le discours retranscrit des indicateurs de perturbation de l'activité selon une grille interprétative²⁰⁸, des situations d'incertitude et d'élaboration des habitudes. L'utilisation du caractère gras met en valeur dans les extraits de verbatims ce qui attire particulièrement l'attention du chercheur dans le récit parental ;
- *Échanger autour de l'expérience* de manière informelle prend la forme de décrochages ou de parenthèses dans l'entretien. L'utilisation de la couleur bleue dans les retranscriptions a pour objectif de mettre en évidence ces moments. Lorsque ces échanges s'effectuent aux abords de l'entretien (avant ou après l'enregistrement), ils sont retranscrits minutieusement dans le journal de terrain selon un trait interprétatif ;
- *S'immerger dans le contexte de l'expérience* lors des observations directes et actives sur le terrain sont des moments décrits dans le journal de terrain, à distance de l'événement observé afin de diminuer les phénomènes d'adressage et fluidifier les échanges avec les parents. Ces moments attirent le chercheur, selon une approche micrologique de l'expérience, dans les affaires courantes de la vie.

²⁰⁸ La grille interprétative est présentée au chapitre 4.2.2.3.

- *Convoquer sa propre expérience* s'appuie sur ce que ces observations provoquent chez le chercheur, ce que cela lui évoque notamment lorsqu'il effectue des liens entre les différents cadres de références approchés dans les 9 familles (acculturation à l'envers) ou au-delà dans d'autres espaces qui débordent du terrain (journal de recherche).

Ces voies d'approche du vécu de l'expérience parentale permettent d'accéder à un matériau d'où sont extraits les situations dans lesquelles les parents témoignent d'incertitude ainsi que des différentes formes de déclencheurs de leur enquête. Pour cela, le choix est de s'appuyer sur deux grilles de l'ouvrage de Joris Thievenaz, *Enquêter et apprendre au travail* (2019) comme support d'analyse, qui vont maintenant être présentées.

5.2.2.3. *Identifier les situations dans lesquelles les parents témoignent d'incertitude et, à cette occasion, s'engagent potentiellement dans un processus de transformation de la situation et de leur expérience*

Pour identifier les situations dans lesquelles les parents rencontrent un événement inconfortable, le choix est de prendre appui sur une grille interprétative d'indicateurs de moments de perturbateurs de l'activité construite par Joris Thievenaz (2019). Cette grille reprend 7 indices interprétés comme signes d'un dérangement de l'activité : des indices lexicaux (notamment ceux relevant du champ sémantique de la vérité ou de l'inattendu), phonétiques (exclamation dans le discours), de répétitions (qui s'interprètent comme indice de désorientation), d'interruption du discours (comme les silences intra ou inter-répliques), prosodiques (prenant en compte la variation de la tonalité d'une voix par rapport au ton de base), corporels (comme se toucher le menton, hocher la tête, accompagner le discours de geste coverbaux) et micro-faciaux (représentant toutes les petites fluctuations du visage telles que l'orientation d'un regard, un haussement de sourcil, un sourire en coin ou une ouverture de bouche).

C'est dans ces changements minuscules de l'activité qu'il est possible de détecter des indices qu'une situation d'*enquête* est en train d'être vécue. Ces indices sont parfois difficiles à saisir du fait de leur extrême fugacité. L'enjeu est alors de recourir à des indices ou comportements observables traduisant un état de doute, d'embarras ou de confusion chez le sujet. (Thievenaz, 2019, p. 168)

Dans cet ouvrage, Joris Thievenaz résume les indicateurs de perturbation de l'activité sous forme d'un tableau (2019, p. 173) explicite et fonctionnel, qui sert de support pour identifier les situations de perturbation de l'activité parentale de notre étude (Tableau 4, ci-dessous) dans le respect des précautions d'usage de l'auteur, notamment en privilégiant un faisceau d'indices concordants et observables pour faire l'hypothèse d'une perturbation de l'activité.

Indicateurs permettant de repérer une situation de perturbation de l'activité et l'ouverture, par le sujet, d'une démarche d'enquête								
Type d'indicateur	Indices langagiers					Indices comportementaux		
	Mots employés	Exclamations contradictoires	Répétitions conversationnelles	Interruptions du discours	Mouvements intonatifs	Gestes, postures et déplacements	Expressions du visage	Mimo-gestualité
Nature de l'indicateur	Lexical	Phonétique	Conversationnel	Intra-réplique	Prosodique	Corporel et Postural	Facial	Micro-facial
Définition de l'indicateur	Express° dans le discours oral spontané relevant du champ sémantique de la vérité et du vraisemblable	Force exclamative dans le discours oral spontané exprimant une tension contradictoire ou un défaut de reconnaissance	Reprise à l'identique d'un énoncé marquant une incompréhension et/ou un état de méconnaissance ou d'incapacité à comprendre le cours des événements.	Silences traduisant la suspension de l'activité en cours face à un phénomène étonnant	Variations du ton des acteurs en situation un moment de <i>déroute</i> suite à la survenance de l'inattendu et de l'étrange	Gestes accomplis et postures prises par le sujet marquant un état de perplexité de doute ou d'incrédulité	Express° spontanées du visage traduisant un état de doute ou d'incrédulité	Activités motrices faciales traduisant un état de doute ou d'incrédulité

Tableau 4 : Indicateurs mobilisés en vue d'identifier les moments de perturbation de l'activité et d'ouverture du processus d'enquête (extrait de l'ouvrage de Joris Thievenaz)

D'autre part, dans ce même ouvrage, Joris Thievenaz délimite différents types de rupture qui participent à la construction des connaissances du sujet. Ce sont des moments où l'individu réinterroge les ressources qu'il mobilise habituellement avant qu'une perte de contrôle ne se réalise.

Proposer une typologie des situations à *risques* dans lesquelles le sujet est amené à réétudier ses formes habituelles d'abstraction et d'anticipation s'inscrit ainsi dans une étude portant à la fois sur les modes de raisonnements en situation de perturbation et sur les conditions qui participent au développement des capacités de l'acteur. (Thievenaz, 2019, chap 8)

L'auteur rend compte des types d'événements qu'un individu peut rencontrer et qui se présentent comme des seuils de remise en question des habitudes d'activité du sujet. Il met en évidence des formes prototypiques de perturbations qu'il nomme « *moments de discontinuité* »

de la pensée » (*ibid.*, p. 206) et qu'il résume dans un tableau (Tableau 5, ci-dessous), support de notre travail d'identification.

Type de déclencheur	Définition de la nature de la rencontre
<i>L'étonnement</i>	Lorsque le sujet rencontre un phénomène qu'il ne parvient pas à expliquer puisqu'en décalage avec ce qu'il tenait habituellement pour vrai ou habituel.
<i>Le manque</i>	Lorsque le sujet rencontre un phénomène qu'il ne parvient pas à expliquer puisque des repères, des connaissances ou des ressources (lui) font défaut.
<i>La surabondance</i>	Lorsque le sujet est embarrassé par un flot d'informations et une multitude de signaux trop nombreux ou inadéquats selon sa capacité de décodage.
<i>L'embarras</i>	Lorsque le sujet ne parvient à pas adapter les moyens convoqués aux buts poursuivis dans l'action.
<i>L'instabilité</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation instable car ses composantes ne tiennent pas ensemble et/ sont trop fluctuantes.
<i>La contradiction</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation, un phénomène, des indices ou objets qui entrent en opposition les uns avec les autres.
<i>La confusion</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation ou un phénomène dont le dénouement et/ou les conséquences sont imprévisibles.
<i>L'obscurité</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation dont le cours peut avoir des conséquences qu'il n'est pas possible d'anticiper (<i>il ne voit pas</i>).

Tableau 5 : Les différentes modes d'indétermination suscitant l'ouverture d'une démarche d'enquête

En conclusion, l'identification des voies d'approche du vécu de l'expérience intime soutient l'exercice herméneutique de l'élaboration des portraits parentaux, seconde étape analytique, qui s'inspire de l'ouvrage de Bernard Lahire qui s'intitule *Portraits sociologiques* (2005). Ces portraits parentaux rendent compte de cas concrets, situés et singuliers tout en mobilisant le cadre théorique de la *Théorie de l'expérience* de John Dewey et notamment du concept de la *Quête de certitude* (Dewey, 1929) qui constitue une préfiguration de sa *théorie de l'enquête* (1938). Ils renseignent et décrivent les démarches d'enquête que les couples effectuent en précisant les types de ruptures identifiées qui participent à la construction des connaissances parentales. Jusqu'à présent, c'est de l'identification dont il a été question. Dans la prochaine partie, c'est l'interprétation qui est faite de cet exercice d'identification qui va

être présentée, et qui prend tout d'abord la forme de portraits de *dynamique d'activité parentale*.

5.2.3. Deuxième étape analytique : élaborer des portraits de *dynamique d'activité parentale* singuliers, situés et quête de certitude parentale

Même s'il avait été possible de traiter de la question de la construction de l'expérience parentale selon différentes approches analytiques et méthodologiques (le récit de vie, l'enregistrement puis la confrontation vidéoscopique, etc.), l'intention est de rendre compte à la fois de façon lisible, synthétique, processuelle et empiriquement étayée, de la manière dont chaque couple s'est engagé dans une *quête de certitude*. En respectant l'ancrage ethnographique qui est le nôtre et les enjeux de ce travail de recherche, le choix est fait d'élaborer ce qui sera ici nommé « *portraits de dynamique d'activité parentale* » où il est possible de faire l'hypothèse de la construction de nouvelles connaissances réinvestissables pour l'action.

Ainsi, est entendu par « *portraits de dynamique d'activité parentale* » un processus qui consiste à rendre compte de manière synthétique, processuelle et située, non pas d'un état ou d'un résultat, mais bien d'un ensemble dynamique d'activités conjointes (qualifié dans notre étude de « *quête de certitude* ») mises en œuvre pour répondre aux besoins de l'enfant sur le plan physique, affectif, intellectuel et social.

Dans l'expérience réelle, il n'existe pas d'objets ou d'événements singuliers ou isolés ; un objet ou un événement est toujours une portion, une phrase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté - d'une situation. L'objet singulier apparaît en relief du fait de sa position particulièrement focale et cruciale à un moment donné dans la détermination de quelque problème d'utilisation et de jouissance que présente l'environnement complexe *total*. Il y a toujours un *champ* où se produit l'observation de cet objet-ci ou de cet événement-là. L'observation de ce dernier sert à découvrir ce qu'est ce champ par référence à quelque réponse active d'adaptation à faire pour promouvoir un *train* de comportement. (Dewey, 1938/1993, p. 128)

L'élaboration des portraits de dynamiques d'activité parentale s'inspire des portraits sociologiques, particulièrement ceux de l'ouvrage *Portraits sociologiques - Dispositions et variations individuelles* (2005) de Bernard Lahire, permettant de raisonner à partir de cas concrets, singuliers et situés. Pour ne pas décontextualiser ces récits, une attention est apportée à la présentation des couples, aux points significatifs de leur rencontre et de la contextualisation de leur projet parental. D'autre part, l'emploi d'extraits de verbatims dans la construction des portraits permet de respecter les axes paradigmatiques et syntagmatiques du récit parental. Enfin, le style adopté dans l'écriture des portraits retrace *une mise en intrigue* (Ricoeur, 1991) et opte pour une transformation des événements en histoire plutôt qu'une énumération d'actions parentales. Chaque portrait s'organise selon une totalité intelligible autour du thème de l'expérience parentale intime, dans un ordre syntagmatique respectant les « *économies cinétiques* » témoignées par les familles. Dans certains cas, le *Souci* (Ricoeur, 1983) des familles illustre la situation marquante d'incertitude révélée dans le portrait parental.

La construction de l'expérience parentale s'envisage comme un fragment de la vie des sujets d'étude et, au même titre que l'usage d'outils d'analyse s'inspirant de la biographie, le choix est de recourir à l'ouvrage de B. Lahire *Portraits sociologiques* (2005) pour élaborer les portraits parentaux. Dans cet ouvrage, huit enquêtés témoignent²⁰⁹ de leurs pratiques et de leurs comportements dans différentes sphères d'activité. Selon l'auteur, le sociologue qui mène l'entretien²¹⁰ tient un rôle de confident et reçoit une parole « *à laquelle même les plus proches n'ont souvent pas accès* » (Lahire & Debroux, 2005, p. 27). Tout en suivant une grille d'entretien spécifique²¹¹, l'enquêteur oriente intentionnellement la discussion sur les moments de « *ruptures biographiques*²¹² », lors des changements ou des modifications de trajectoire de vie : « *Ce sont des moments où les dispositions peuvent être mises en crise ou peuvent être soudainement réactivées alors qu'elles étaient à l'état de veille.* » (*ibid.*, p. 31)

Par la suite, le chercheur se confronte au matériau empirique et trouve des solutions interprétatives pour reconstruire un portrait cohérent. Il ne se contente pas de prendre exclusivement en compte les éléments qui paraissent particulièrement significatifs aux yeux de l'enquêté, mais tient compte de sa propre perception lors des situations témoignées dans le

²⁰⁹ Ces témoignages ont eu lieu lors d'une série de six entretiens effectués avec le même enquêteur.

²¹⁰ Huit enquêteurs sont engagés dans l'étude.

²¹¹ La grille d'entretien permet d'harmoniser la conduite d'entretien des 8 enquêteurs.

²¹² Plusieurs exemples de ruptures biographiques sont cités dont l'arrivée du premier enfant.

cadre du *récit de soi*. Même si un individu n'est jamais mono-cohérent²¹³, la mise en écriture d'un cas individuel lisible oblige le chercheur à une mise en cohérence centrale selon un principe d'unité.

Pour renforcer la perception de l'individu comme sujet singulier et autonome, une attention particulière est apportée - dans chaque portrait sociologique - au contenu de leur discours retranscrits par le biais de nombreux extraits de verbatims retranscrits, issus des rencontres. D'autre part, la répétition dans un portrait d'une attitude ou d'un trait comportemental n'est pas anodine. Comme l'explique l'auteur, cette répétition évite la transférabilité généralisée des dispositions. Elle aide à approcher un autre mode de compréhension du monde social, en apportant une attention particulière à certains aspects qui semblent quelquefois relever du détail.

Le monde social, en tant que monde des relations interhumaines, peut se saisir dans ses grandes structures macrosociologiques comme dans certaines de ses singularités individuelles ou microcollectives. En étudiant à l'échelle individuelle des cas atypiques ou minoritaires tels que les réussites scolaires improbables en milieux populaires, les échecs scolaires inattendus chez les enfants de parents diplômés du supérieur, les actes criminels, les cas pathologiques (névroses, psychoses, anorexie, boulimie, etc.), les actes de suicide, etc., on ne passe pas de « facteurs sociologiques » à des « facteurs psychologiques », mais d'une analyse par grandes variables à une analyse plus précise et circonstanciée dans la réalité. (Lahire, 2012, p. 150)

Par ailleurs, dans son ouvrage, Bernard Lahire intitule chaque portrait sociologique par le simple nom et prénom²¹⁴ des enquêtés. Il ne souhaite pas accrocher le lecteur avec un titre donnant un trait interprétatif ni attirer l'attention sur un aspect présupposé central du portrait. Pour les mêmes raisons, les portraits ne se concluent pas, ni se résument en fonction de caractéristiques principales.

L'élaboration de portraits de *dynamiques d'activité parentale* s'inspire de l'ouvrage et des travaux de Bernard Lahire, tout en se limitant à l'exploration des variations

²¹³ « S'il y a bien une idée directrice qui a guidé la construction de ces cas, c'est bien celle selon laquelle les acteurs individuels ne sont jamais mono-cohérents et peuvent être mus, de façon variable, par des principes de cohérences multiples. » (*ibid.*, p. 44)

²¹⁴ Pour des raisons d'anonymat, les prénoms d'origine ont été modifiés.

inter-individuelles des sujets d'étude plutôt qu'aux variations intra-individuelles et contextualisées, pour deux raisons : la première est que, dans notre étude, il existe un contexte unique qui est l'arrivée du premier enfant ; la seconde est que notre intention est l'intelligibilité des phénomènes expérientiels et non la production d'une connaissance sociologique.

Dans ces conditions, chaque portrait parental est construit selon une trame commune de rédaction. Cette architecture générale permet d'organiser les portraits de manière cohérente au prisme de la *Quête de Certitude* de J. Dewey²¹⁵, modèle universel d'intelligibilité des apprentissages humains choisi comme cadre conceptuel. Cette grille de rédaction a une triple intention : premièrement elle facilite la lecture des portraits en optant pour une certaine homogénéisation et propose des entrées thématiques ; deuxièmement elle se prémunit d'une écriture exclusivement descriptive en intégrant des éléments du cadre théorique et troisièmement elle met en valeur la singularité de chaque couple parental en s'appuyant sur plusieurs extraits de verbatims²¹⁶. Pour accentuer cette singularité, les intitulés de chaque portrait attirent l'attention sur un aspect central de la quête de certitude parentale et convoquent pour chacune des 5 familles le type de déclencheur de leur processus d'enquête.

En conclusion, la trame commune de rédaction propose l'architecture générale suivante :

- Un titre générique reprend les prénoms du couple parental ainsi que le type de déclencheur de la quête de certitude identifié dans le portrait
- Une première partie s'intéresse à la rencontre parentale. Elle **contextualise la quête de certitude** en présentant le couple conjugal, le projet parental, les modalités de naissance et d'accueil de l'enfant et le retour à domicile
- Une seconde partie présente **la rencontre avec l'incertitude** (c'est-à-dire la naissance de la quête de certitude parentale) et détermine le type de déclencheur d'enquête, les situations quotidiennes d'incertitude et une situation marquante témoignée par le couple
- Une troisième partie décrit **le processus d'enquête** mis en place par le couple pour retrouver une situation plus sûre et plus particulièrement les trois dimensions de l'enquête (émotionnelle, volitive et intellectuelle)

²¹⁵ Le cadre conceptuel est présenté au chapitre 5.

²¹⁶ À la manière des portraits sociologiques de B. Lahire.

- Une quatrième partie développe le **produit de l'enquête** c'est-à-dire les apprentissages réalisés, réutilisables dans d'autres espaces et les nouvelles formes d'habitudes qui s'élaborent
- Une cinquième partie ouvre la discussion sur ce qui déborde de la démarche d'enquête, qui va au-delà du cadre conceptuel choisi et qui pourtant représente des éléments intéressants voire significatifs dans le portrait
- Enfin **un schéma** résume la quête de certitude des parents

Pour compléter cette première analyse, une mise en dialogue de ces portraits se poursuit sous la forme d'une analyse transversale et thématique qui s'appuie sur un écrit du domaine des sciences de l'éducation et de la formation, *Petite fabrique de l'innovation à l'université - Quatre parcours de pionniers* (2008) de Brigitte Albero. L'intention est de dégager du singulier des formes de régularités, des processus structurants et transversaux, plus universels de l'activité parentale, comme cela va maintenant être présenté.

5.2.4. Travailler le passage du singulier au plus universel en dégagant des principes organisateurs, transversaux et suffisamment partagés

L'analyse transversale est une mise en dialogue des 5 portraits analytiques et de 4 autres couples rencontrés qui élargissent le propos analytique et évite un effet de redondance en privilégiant leur usage autour de principes communs repérés, telle que la mise en évidence des habitudes d'activités repérées ou bien la transformation de l'expérience par l'activité.

L'intention de cette analyse transversale est de raisonner, au-delà de l'individu, à des enjeux sociétaux en privilégiant le recours aux hypothèses et aux configurations (toujours susceptibles d'être enrichies ou sclérosées) plutôt qu'aux déductions quantitatives. A l'image de Howard S. Becker, sociologue américain, l'intention est de réfléchir à partir de cas particuliers afin d'ouvrir des perspectives plus large sur la connaissance des sociétés, sans en déduire des généralisations intemporelles. Fidèle à la tradition sociologique de Chicago, Howard S. Becket s'inscrit dans le courant interactionniste. Il privilégie le terrain et ses interactions pour apporter un éclairage singulier et complémentaire aux statistiques possiblement instrumentalisées. Il s'intéresse aux paramètres particuliers pour nuancer les lois générales procédant à l'inverse d'une méthode qui consisterait à tirer de cas particuliers statistiquement reproductibles des interprétations projetées en retour sur les individus.

Loin de mesurer des variables, j'étais à leur recherche, utilisant pour cela mes expériences ordinaires pour saisir en quoi ces pays semblaient différer d'une manière intéressante. J'utilisais les différences résultant d'une histoire particulière pour voir comment les formes sociales différaient là-bas de celles qui m'étaient familières. Je ne cherchais pas à établir en quoi deux pays donnés, la France et le Brésil, différaient de fait des Etats-Unis, mais comment ils pouvaient différer, m'indiquant ce que l'on pourrait chercher, ce que l'on pourrait vouloir prendre en compte lorsqu'on examine n'importe quelle situation particulière de l'activité collective, où qu'elle se produise. (Becker et al., 2016, p. 116)

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, l'individu est relié à une trame historique, culturelle, environnementale. Il fait partie d'une société qu'il est le premier à influencer. Il intériorise le social tel un récepteur, opère des transactions avec le monde et comprend ce qui l'entoure en fonction de sa propre histoire personnelle. Dans ce sens, l'élaboration de ces portraits permet d'analyser l'individu de manière holistique et située et de produire des connaissances qui dépassent le sujet. En effet, selon Bernard Lahire, le sujet (ici le parent) sous-tend des complexités individuelles qui peuvent être saisies par le chercheur dans une approche qualitative, par le biais par exemple d'entretiens discursifs longs et répétés. Ces complexités individuelles sont des représentations du monde social dont l'individu est dépositaire, entraînant des dispositions à penser, à sentir et à agir issues de ses multiples expériences sociales. Telle une réalité sociale à part entière, l'individu peut être défini comme l'ensemble des relations qu'il engage (passées et présentes) et des dimensions culturelles qui lui sont propres, qui s'articulent harmonieusement, coexistent de manière plus ou moins pacifiques, certaines fois se combinent ou au contraire se combattent voire se contredisent.

Il m'est apparu progressivement qu'un individu - objet construit et non réalité empirique complexe inatteignable en tant que telle - pouvait être défini comme une réalité sociale caractérisée par sa possible (probable) complexité dispositionnelle, complexité qui se manifeste dans la diversité des domaines de pratiques ou des scènes d'action au sein desquels cet individu inscrit ses actions. La complexité commence donc dès lors que l'on dispose, pour un même individu, d'au moins deux comportements à comparer dans des contextes différents. (Lahire, 2005, p. 2)

Dans son ouvrage *Petite fabrique de l'innovation à l'université - Quatre parcours de pionniers* (2008), Brigitte Albero retrace le parcours de quatre universitaires par le biais de leurs témoignages. Elle n'a pas comme objectif de dévoiler une vérité objective sur le monde universitaire et prend toute la mesure de la recevabilité de l'analyse biographique des parcours individuels. Son intention est de comprendre comment ces quatre sujets d'étude contribuent, par leurs actions, à faire vivre leur institution et à quelles conditions le passage par la dimension subjective de leur expérience apporte un élargissement et un approfondissement à l'analyse : « *C'est la confrontation réitérée des différents points de vue sur un même énoncé à propos de leur monde, qui devient le moyen d'accéder à une compréhension plus fine et plus contrôlée de l'action des acteurs en situation d'innovation.* » (Albero, 2008, p. 26)

Cet ouvrage s'amorce dans une dimension singulière et débute par la mise en récit du témoignage de chacun des quatre sujets de l'étude. Ces portraits ont pour intention de saisir les traits individuels saillants de chaque acteur et de mettre en valeur leur singularité, leurs traits significatifs et une image incarnée de leur vie. Ainsi, les intitulés de chaque parcours attirent l'attention sur un aspect central du portrait²¹⁷. Par la suite, l'analyse thématique porte sur la totalité des entretiens et des observations effectuées pour chaque interviewé. Cette comparaison fine des quatre parcours enclenche une démarche d'objectivation volontairement opposée à celle de la reformulation narrative. Elle a comme intention, au-delà des différences de personnalité et de parcours, de réfléchir à ce qui rapproche et différencie les sujets d'étude. La synthèse de cette analyse débouche sur une ébauche de théorisation au sujet de la thématique centrale de l'étude²¹⁸.

Le passage par la mise en récit du discours des interviewés a permis d'individualiser leur rapport à l'expérience et de mettre en valeur ses dimensions les plus singulières. Il a permis également de relever, au-delà des singularités, des éléments récurrents communs. De manière complémentaire, l'analyse thématique des entretiens, en ouvrant une perspective comparative, a permis d'approfondir ces récurrences, puisque les catégories d'analyses n'étant pas prédéfinies, elles se sont construites en

²¹⁷ Nicole Bernard : une militante et une politique ; Michel Armatte : la nécessité du compromis ; Nicole Poteaux : la voix(e) de l'anticonformisme ; Alain Rahm : entre tradition et ouverture.

²¹⁸ La thématique centrale de cette étude est l'usage innovant des technologies dans l'enseignement et la formation à l'université.

cours d'analyse, en fonction des contenus des énoncés des interviewés”
(Albero, 2008, p. 30)

C'est en s'appuyant sur ces différents apports que les résultats de la recherche sont présentés dans la partie 3 de ce travail consacrée aux résultats de la recherche.

Propos de synthèse et de transition / 5

Pour apporter un éclairage singulier de l'expérience parentale, le terrain et ses interactions sont privilégiés et plusieurs voies d'approche de l'expérience sont investies. Elles permettent de saisir une forme d'expérience parentale qui n'est pas l'expérience en tant que telle mais une expérience adressée et interprétée par autrui. En identifiant dans ces discours des indicateurs de perturbation de l'activité parentale et des formes particulières de rupture du cours prévisible de l'activité, l'intention est de construire des portraits de *dynamique de l'activité parentale* en mobilisant un cadre théorique précis, celui de *la Quête de certitude* de John Dewey. Par la suite, l'analyse transversale a pour objectif de raisonner à partir de cas particuliers vers une dimension anthropologique plus universelle, sans pour autant en déduire des généralisations intemporelles.

Dans un premier temps, pour rendre intelligible les parcours d'expériences parentales, l'analyse s'appuie sur des matériaux constatables afin d'interpréter des phénomènes peu accessibles. Une approche inductive du terrain permet de recueillir ces matériaux par le biais d'observations actives (dans une approche micrologique de l'expérience), d'entretiens et d'annotations sur un journal de recherche. D'autre part, la mise en place d'une méthodologie d'inspiration ethnographique invite le chercheur à prendre part aux situations rencontrées (Favret-Saada, 1994 ; Laplantine, 2005) et nécessite une posture de recherche spécifique admettant sa propre subjectivité comme support de travail.

Dans ce contexte herméneutique, le schéma analytique respecte rigoureusement plusieurs étapes successives :

- 1- Une identification des 4 voies d'approche de l'expérience parentale (Barbier, 2019) : le recueil du récit d'expérience, l'échange autour de l'expérience, l'immersion dans le contexte de l'expérience et la convocation de la propre expérience du chercheur ;
- 2- Une identification des situations d'incertitude et des types de déclenchement d'enquête en s'appuyant sur une grille interprétative d'indicateurs de perturbateurs d'activité (Thievenaz, 2019) selon un tableau résumant les différentes formes de ruptures du cours prévisible de l'activité ;
- 3- Une élaboration de 5 portraits parentaux situés et singuliers de *dynamique d'activité parentale*. Ces cas particuliers sont construits en suivant une trame rédactionnelle commune, retraçant des thèmes en lien avec l'expérience parentale vécue et le cadre conceptuel choisi (*la Quête de certitude* écrite en 1929 par J. Dewey) ;
- 4- Enfin, une analyse comparative (Albero, 2010) met en dialogue ces portraits et élargit le propos au moyen d'autres éléments - issus des 4 autres familles - qui viennent nuancer ou préciser l'analyse transversale. L'hypothèse étant qu'en relevant d'une expérience partagée et partageable, ces singularités sous-tendent des dimensions anthropologiques qui dépassent les sujets de l'étude.

PARTIE 3 : Les Résultats de la recherche

Les résultats se présentent en deux parties : la première est une lecture de 5 portraits analytiques soulignant les singularités les plus représentatives de la dynamique d'activité parentale de chaque famille. La seconde est une analyse transversale ayant pour intention de recentrer le propos autour des principes communs mis en jeu dans la construction des expériences parentales des sujets d'étude.

A la suite des 5 portraits de *dynamique d'activité parentale*, une seconde partie est consacrée à l'analyse transversale. Elle s'appuie sur les précédents textes et s'agrément de éléments de nuances ou de précisions issues de quatre autres familles étudiées. En effet, tout en conservant un éclairage spécifique, ces compléments élargissent le propos analytique en évitant un effet de redondance. Leur usage est privilégié autour de principes communs repérés, tels que la mise en évidence des habitudes d'activités ou bien la transformation du sujet par l'activité.

Ainsi, quatre postulats sont énoncés et seront développés lors de l'analyse :

La première proposition est de définir la démarche d'*enquête* parentale comme *une enquête de sens commun* où la connaissance dépasse une unique motivation théorique au profit d'une résolution de problèmes d'usage et de jouissance quotidiens : « *Les enquête du sens commun ont une matière et des opérations qualitatives dont le sens et les significations sont déterminés sur la base de leurs relations systémiques de cohérence et de compatibilité.* » (Dewey, 1938/1993, p. 126)

La seconde proposition est de considérer que, les mois suivants l'arrivée du premier enfant, les parents élaborent leur expérience dans l'urgence et l'immédiateté ce qui place *l'incertitude* au cœur de leur démarche d'enquête :

La qualité particulière de ce qui entre dans les matériaux donnés, faisant d'eux une situation, n'est pas simplement une incertitude au sens large ; c'est un doute unique qui fait que cette situation est simplement et seulement la situation qu'elle est. C'est cette qualité unique qui non seulement provoque cette enquête particulière dans laquelle on est engagé, mais qui exerce aussi son contrôle sur ses procédés spéciaux. (...) Hormis le cas où une situation est uniquement qualifiée en son indétermination même, il se produit d'abord une panique complète ; la réaction que provoque la panique prend la forme d'activités dispersées et désordonnées. Si l'on voit la chose du côté du sujet, nous avons « perdu la tête ». (Dewey, 1938/1993, p. 170)

La troisième proposition apprécie les situations parentales rencontrées comme « *un parcours de situations potentielles de développement* » (Mayen, 1999) car elles réunissent l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement de compétences d'un individu ;

Enfin une quatrième proposition est d'envisager la construction de l'expérience parentale, au-delà de son aspect formatif, comme un processus continu et dynamique de transformation du sujet (Dewey, 1938 ; Mayen, 2002) :

Le processus de l'enquête reflète et incarne le continuum expérientiel qui est établi tant par les conditions biologiques que par les conditions culturelles. Toutes les enquêtes sont des processus de réorganisation progressive et cumulative des conditions antérieures. Il n'existe pas d'enquête instantanée ; et, en conséquence, il n'existe pas de jugement (conclusion de l'enquête) qui soit isolé de ce qui précède et de ce qui suit. (Dewey, 1938/1993, p. 326)

6. Elaboration de 5 portraits de dynamique de l'activité parentale

Comme cela a été précisé au précédent chapitre, la présentation des 5 portraits *de dynamique de l'activité parentale* s'éloigne d'une volonté strictement descriptive au profit d'une analyse au prisme de la *Quête de certitude* (1929) de John Dewey. Pour faciliter leur lecture et introduire l'argumentation du processus transversal, chaque portrait est élaboré à partir des mêmes entrées thématiques. Par ailleurs, un soin est porté à la présentation des matériaux significatifs recueillis lors de l'immersion sur le terrain. Les propos des acteurs apparaissent dans le texte en retrait, sous la police « Assistant ». Certains mots des extraits de verbatims sont mis en relief par l'utilisation du caractère **gras**. Ces mots clés sont repris au fil de l'analyse comme expressions illustratives.

Au regard du cadre théorique préalablement exposé, une architecture générale décline - par le biais de titres génériques - 6 entrées thématiques qui s'alimentent des particularités de chaque cas. La structure de chaque portrait se présente de la manière suivante²¹⁹ :

Le premier chapitre a pour intention de **contextualiser la dynamique de l'activité parentale** en retraçant la rencontre du couple conjugal et le projet parental qui en émerge. Cette présentation a pour objectif d'amener le lecteur vers une précompréhension du monde (Ricoeur, 1991) des actions parentales.

Le second chapitre renseigne **la rencontre de l'incertitude parentale** de chaque portrait en s'attardant sur la naissance de *la quête* et les situations quotidiennes d'incertitudes. Il précise la situation qui semble la plus marquante et porte attention au type de déclenchement ouvrant la démarche d'enquête parentale. Pour définir ces différentes perturbations, le choix est de s'inspirer de l'ouvrage de Joris Thievenaz, *Enquêter et apprendre au travail* (2019) et notamment du tableau 8 (p. 257) résumant les différentes modes d'indétermination suscitant l'ouverture d'une démarche d'enquête²²⁰.

Le troisième chapitre s'intéresse au **processus d'enquête** mis en place par le couple et à la manifestation de ces trois dimensions détaillées au chapitre 4.2.2, à savoir : la dimension émotionnelle (réactive et immédiate), la dimension volitive (comme réponse intermédiaire qui cherche à modifier les conditions aléatoires de la situation) et la dimension intellectuelle

²¹⁹Ces éléments sont repris plus en détail au chapitre 5.2.3

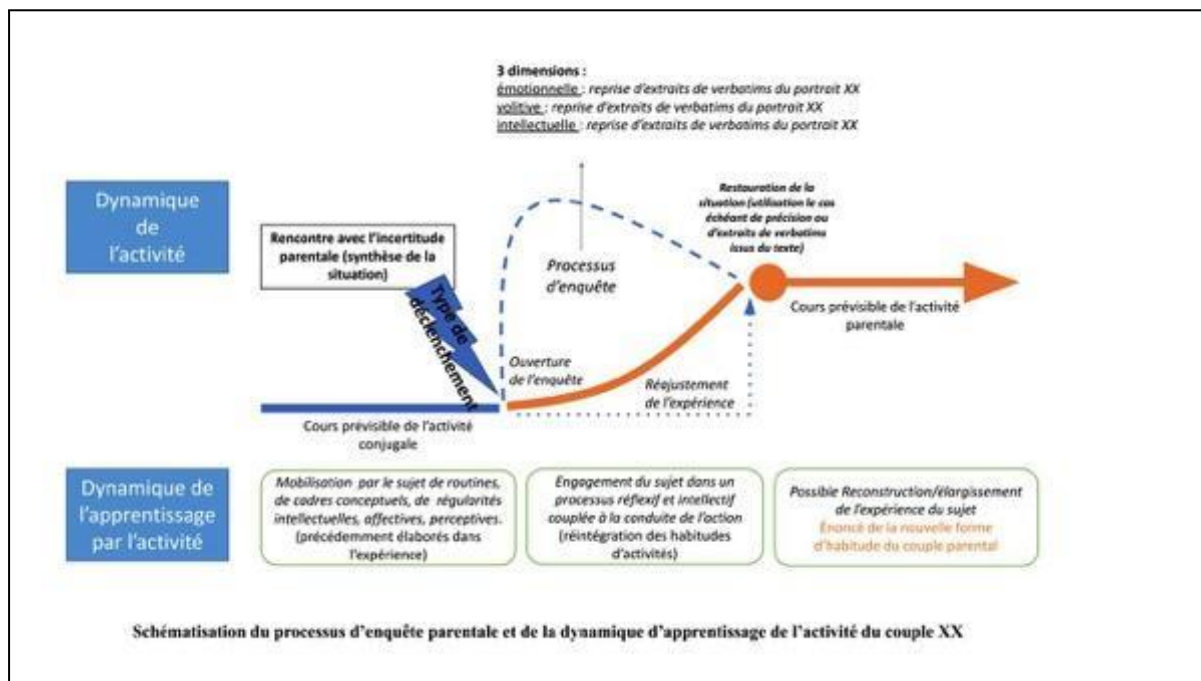
²²⁰ Cf chapitre 5.2.2.3 du cadre analytique

(définissant une action différée permettant d'identifier la nature du problème et d'engager des opérations en vue d'en dégager des solutions).

Le quatrième chapitre apprécie le **produit (ou résultat) de l'enquête** c'est-à-dire de l'élaboration de nouvelles formes d'habitudes²²¹ qui se réalisent par et dans l'activité parentale et peuvent être réinvesties dans d'autres espaces de vie ou dans d'autres situations.

Le cinquième chapitre se préoccupe de notions recueillies au sein du discours parental qui **débordent la démarche d'enquête** et qui pourtant - au-delà du cadre conceptuel choisi pour l'analyse - s'avèrent des éléments significatifs du portrait.

Enfin, chaque portrait se conclut par un résumé et la **schématisation** du processus d'enquête parentale et de la dynamique de l'apprentissage par l'activité. Ce schéma (voir ci-dessous) - emprunté à l'ouvrage *Enquêter et apprendre au travail* (2019) de Joris Thievenaz²²² - est **réadapté** selon les spécificités des portraits *de dynamique d'activité parentale*.



Il donne à voir de manière synthétique et simplifiée la dynamique de l'activité, précisant le type de déclenchement de l'enquête, la rencontre avec l'incertitude parentale et les 3 dimensions du processus d'enquête (reprenant certains extraits de verbatims cités dans le texte). Il résume la transition qui s'opère entre le cours prévisible de l'activité conjugale et le

²²¹ Cf chapitre 4.2.5 du cadre théorique.

²²² Cf chapitre 4.2.4 du cadre théorique.

cours prévisible de l'activité parentale. Il s'intéresse à la dynamique de l'apprentissage par l'activité en énonçant le produit de l'enquête (visible dans le texte du schéma par la couleur orange)

Par ailleurs, la présentation des portraits s'organise dans l'ordre suivant :

Le portrait n°1 (France et Michel : Surmonter des situations parentales chargées d'*obscurité*²²³ générée par un contexte pandémique) permet de recontextualiser l'époque à laquelle le terrain est investi dans le cadre de la recherche. En effet, même si ce premier couple est singulièrement touché par la situation pandémique, chaque famille est inévitablement impactée par le confinement et la situation sanitaire du moment ;

Le portrait n°2 (Paul et Anna : Affronter l'*instabilité*²²⁴ des premières semaines et mettre en place une habitude routinière à l'aspect sécurisant) témoigne d'un processus d'enquête particulièrement marqué par une dimension émotionnelle, réactive et immédiate.

Les dimensions volitives et intellectuelles sont majorées dans les récits du portrait n°3 (Ellen et Nicolas : Sortir de la *surabondance*²²⁵ des pleurs infantiles en expérimentant de nouveaux agencements temporels, sources de répit) et du portrait n°4, (Cindy et Richard : Se laisser surprendre par l'*étonnement*²²⁶ d'une naissance et rompre avec l'anticipation pour élaborer de nouvelles formes d'habitudes en s'appuyant sur des situations d'apprentissage réciproque) qui analysent leurs comportements ou la manière dont ils se sont autonomisés dans leur rôle parental.

Enfin, le portrait n°5 (Jack et Gina : Lorsque les valeurs individuelles sont en dissonances avec la réalité parentale vécue, les situations qui émergent sont chargées d'*embarras*²²⁷) signifie - dans toutes les dimensions du processus d'enquête - des transactions qui évoluent entre sujet et environnement.

²²³ L'obscurité est un déclencheur de quête de certitude parentale où le sujet rencontre une situation dont le cours peut avoir des conséquences qu'il n'est pas possible d'anticiper.

²²⁴ L'instabilité représente un type de perturbation d'une situation où les composantes sont très voire trop fluctuantes.

²²⁵ « *La surabondance est un type de déclencheur d'une quête de certitude où le sujet est embarrassé par un flot d'informations et une multitude de signaux trop nombreux ou inadéquats selon sa capacité de décodage.* » (Thievenaz, 2019, p. 275)

²²⁶ L'étonnement survient lorsque le sujet se confronte à une situation qu'il ne parvient pas à expliquer puisqu'en décalage avec ce qu'il tenait habituellement pour vrai.

²²⁷ L'embarras est un perturbateur de l'activité qui suscite l'ouverture d'une démarche d'enquête lorsque le sujet ne parvient pas à adapter les moyens convoqués aux buts poursuivis dans l'action.

6.1. *Portrait n°1, France et Michel : Surmonter des situations parentales chargées d'obscurité*²²⁸ générée par un contexte pandémique

France et Michel sont un jeune couple au désir parental différent. Suite à une grossesse non prévue, l'arrivée de leur premier enfant est particulièrement touchée par le contexte pandémique puisque Michel, infirmier aux urgences, est référent Covid-19 de son établissement. Durant le confinement, l'isolement est subi par France qui affronte des situations parentales avec un fort sentiment de solitude et une inquiétude majorée par le côtoiement quotidien des risques pandémiques. Devant l'*obscurité*, entendue au sens de Dewey comme la rencontre avec des situations de vie dont le cours peut avoir des conséquences qu'il n'est pas possible d'anticiper, France et Michel produisent des ressources en acceptant que l'impuissance parentale soit ressentie différemment en fonction des réalités vécues, et surpassent ce sentiment de solitude pour tendre vers une harmonie quotidienne.

6.1.1. Quelques éléments de contextualisation : La rencontre du couple et le déroulement de la grossesse

Alors que France habite à Toulouse, elle rencontre (par le biais d'amis communs) Michel, infirmier aux urgences récemment propriétaire d'un bien immobilier dans le Tarn. Ils viennent de se rencontrer lorsqu'une grossesse s'amorce et déstabilise le début de leur relation. Domiciliés dans deux villes différentes, tous deux professionnels de santé, ils s'engagent dans une réorganisation commune et affrontent ensemble ce premier bouleversement. Même s'ils sont tous deux surpris (*c'est arrivé très tôt, il nous a surpris*), ils considèrent cet aléa comme « *un cadeau de la vie qu'il fallait accueillir* » :

France : **C'est arrivé très tôt, il nous a surpris** et pourtant on l'a tout de suite intégré on ne s'est pas posé la question de mince on n'était pas prêt ou mince c'était pas le bon moment. En fait, de suite, on s'est dit que c'était comme ça et que c'était **un cadeau de la vie qu'il fallait accueillir**.

Âgé d'une vingtaine d'années, Michel a toujours eu à cœur de devenir père²²⁹ (*je voulais être papa très jeune*). Sa mère lui a donné naissance lorsqu'elle était mineure et, suite à un déni de grossesse, c'est son grand-père qui l'a mis au monde au milieu de son commerce. C'est une histoire familiale importante pour Michel et sa famille. Il entretient des liens privilégiés avec

²²⁸ L'obscurité est un déclencheur de quête de certitude parentale où le sujet rencontre une situation dont le cours peut avoir des conséquences qu'il n'est pas possible d'anticiper.

²²⁹ Michel : *Moi je voulais être papa très jeune parce que j'en ai vu que les bons côtés. J'ai vu mes grands parents, mes arrière grands parents et j'ai profité de ça, et de ma mère qui m'a eu à 15 ans*

ses grands-parents et aimerait que ce lien perdure avec la génération future. De son côté, France n'a jamais ressenti le désir d'être mère. Elle sort à peine d'une relation de couple de plusieurs années et cherche à se reconstruire. Même si elle accepte de mener à bien cette grossesse inopinée (*il nous a surpris ; j'ai changé de vie totalement et c'est arrivé très vite*), c'est un événement qui la bouscule²³⁰ (*moi c'était un peu plus difficile que pour Michel ; c'est quelque chose que j'ai dû beaucoup travailler*). De plus, pour débiter une vie en commun, elle quitte son appartement toulousain et entame une nouvelle vie dans le logement de Michel²³¹ (*France avait toute sa vie à Toulouse*), avec de nouveaux repères et un nouveau quotidien à affronter.

Lors du premier entretien à domicile, France est au troisième trimestre de la grossesse. Elle appréhende encore ce nouveau quotidien qui représente un important renversement dans sa vie (changement de domicile, changement de conjoint²³², grossesse inopinée, désir parental naissant) qu'elle a eu du mal à annoncer à son entourage, par peur du jugement :

France : Après il y avait les annonces (...) pour moi c'était plus la question du jugement, la question du regard de l'autre parce que...parce que...j'ai changé de vie totalement et que **ça arrivait très vite** (...) pas peur d'un regard en particulier mais d'une généralité en fait j'avais peur d'être jugée (...), j'avais peur de perdre beaucoup, oui c'était des appréhensions parce que **ça allait trop vite**.

Tout au long de l'entretien, France évoque une temporalité très rapide (*ça arrivait très tôt ; ça arrivait très vite ; ça allait trop vite*) et semble encore surprise par la soudaineté du changement, contrairement à Michel qui s'envisage père depuis le plus jeune âge. Ainsi, même s'ils ont dû tous deux « *encaisser et digérer la bonne nouvelle*²³³ », France témoigne d'un chamboulement plus important dans sa vie.

Par ailleurs, la grossesse se déroule sans encombre jusqu'au moment où France rompt la poche des eaux (à terme) sans mise en travail. Le projet commun d'une naissance physiologique ne peut plus aboutir, le couple est dirigé vers une structure hospitalière et vit un accouchement long avec le sentiment partagé d'une insécurité face à l'équipe qui les

²³⁰ France : *Et aussitôt je suis tombée enceinte eh oui du coup pour moi **c'était un peu plus difficile que pour Michel** qui était dans l'attente de quelqu'un alors que moi...j'étais...dans un changement de vie en fait et ça ça été **quelque chose que j'ai dû beaucoup travailler**.*

²³¹ Michel : **France avait toute sa vie sur Toulouse**, il a fallu qu'elle... Le plus simple c'était qu'elle vienne à Graulhet car moi j'avais déjà acheté une maison donc on avait un bien.

²³² Michel : Il y en avait qui ne savait même pas qu'elle était séparée.

²³³ Verbatim de Michel lors de l'entretien de grossesse.

accompagne. Cette épreuve les rapproche²³⁴ (*vachement soudés ; quelque chose qui s'est mis en place ; une relation de confiance qui s'est accentuée*), c'est un moment durant lequel France se sent soutenue par Michel et où, selon eux, leur parentalité débute²³⁵ (*la parentalité a commencé avant l'accouchement, grâce à ce que l'on a vécu à notre accouchement*). Ils peuvent compter l'un sur l'autre, ce qui accentue leur confiance mutuelle et leur permet de faire face aux doutes qu'ils traversent. Après 4 jours de travail, Nino naît par les voies naturelles, les suites de couches sont normales et l'allaitement se met en place.

Suite à leur retour à domicile, les rencontres dans le cadre de la recherche s'effectuent à trois reprises successives : au premier, au troisième et au septième mois de Nino. Alors que le premier et le dernier entretien se réalisent à domicile, celui des trois mois de l'enfant (durant le confinement) se produit par visioconférence.

6.1.2. Faire l'expérience de l'incertitude parentale en affrontant l'obscurité²³⁶ générée par le contexte de la pandémie

Lors de la rencontre au domicile de France et Michel, Nino a un mois. Le discours parental se poursuit autour d'une thématique générale en lien avec la temporalité (un accouchement très long, un premier mois très rapide) ce qui amène une continuité avec le discours anténatal : Michel témoigne d'un temps qui passe « *hyper vite* » tout en admettant que cela lui semble être « *une éternité* » et France revient sur une première situation d'incertitude où, troublée par le stress, elle essaye de mettre en place de nombreuses solutions « *sans prendre le temps* » de constater de leur efficacité²³⁷ (*j'ai tout fait très vite ; il faut vraiment que je me pose*) :

²³⁴ France : Tu sais par rapport à la parentalité moi je trouve qu'**elle a commencé juste avant l'accouchement, grâce à ce que l'on a vécu à notre accouchement**. Il a été très long et on a été beaucoup tous les deux (...) j'ai perdu la poche des eaux et finalement j'ai accouché 4 jours après...beh ça nous a...**vachement soudés** ces 4 jours (...) car on n'a pas été hyper bien pris en charge donc moi je me reposais beaucoup sur Michel et il y a **quelque chose qui s'est mis en place** à ce moment-là...

Michel : Il y a **une relation de confiance qui s'est accentuée** (...) on s'est montré qu'on pouvait compter l'un sur l'autre et que même si c'était un peu galère ces 4 jours (...) on s'en est bien sorti au final.

²³⁵ France : Pour moi elle (la parentalité) commence avant (la naissance). Bon, pas pendant la grossesse mais durant ces 4 jours juste avant l'accouchement.

²³⁶ L'obscurité est un des différents déclencheurs d'une quête de certitude. Lors de ce type de perturbation, le sujet rencontre une situation dont le cours peut avoir des conséquences qu'il n'est pas possible d'anticiper.

²³⁷ France : **J'ai tout fait très vite**, j'essayais même pas d'attendre pour voir si ça allait l'apaiser j'essayais quelque chose puis j'allais...autre part (...) mais en fait oui, **il faut vraiment que je me pose**...

Michel : C'est déjà le premier mois et on a l'impression que ça fait 2... **le contraste** avec nous... enfin que ça fait **une éternité** de notre côté, enfin que **c'est passé hyper vite**, bref que c'était hier... après, d'entrée de jeu, on savait qu'il y aurait des moments on allait être **un peu fatigués** ou ça allait être **un peu compliqué** parce que ça changeait nos habitudes, ça changeait notre rythme de vie mais bon ça on le savait avant du coup on se l'était dit avant et dès fois on sent qu'on est **un peu dépassés** on dit stop, on essaye de faire **un petit point** tous les jours ou tous les 2 jours pour se dire ce qui a été et ce qui n'a pas été.

Leur discours se contraste rapidement : alors que Michel minimise les premières situations d'incertitude parentale en utilisant de manière répétée la locution adverbiale « *un peu* » qui évoque une très faible quantité (*un peu fatigués ; un peu compliqué ; un peu dépassés ; un petit point*), France confie a contrario se sentir « *débordée* » notamment dans les moments où le couple reçoit du monde (voir tableau 5, ci-après). Lors de ces rencontres, elle doit s'adapter aux rythmes des invités tout en répondant aux besoins de son enfant. Elle se sent dépassée par la situation sans réussir à répondre aux nombreuses sollicitations de Nino et de l'entourage et témoigne de la naissance d'une quête de certitude parentale.

6.1.2.1. *La naissance d'une quête et les situations quotidiennes d'incertitude : combiner les besoins de l'enfant avec les venues de l'entourage extérieur*

Le premier moment d'incertitude parentale est exprimé par France. Elle explique qu'une période particulièrement périlleuse est la juxtaposition entre les attentions portées à l'enfant et l'accueil de l'entourage. En effet, depuis le retour à leur domicile, France et Michel adaptent leur rythme en fonction des besoins de leur enfant (nuits entrecoupées, siestes pendant la journée, divers soins, visites médicales, etc.). Cependant, lorsque l'entourage extérieur leur rend visite, ce rythme est perturbé. Il est alors nécessaire de s'habiller pour recevoir les invités, de ranger la maison, de leur proposer de quoi se sustenter (donc d'avoir le frigo rempli), de faire la conversation, etc. Ce sont des moments où l'attention du couple parental ne peut plus être tournée entièrement vers l'enfant, alors que ce dernier continue à exprimer ses besoins. Pour y répondre, il est parfois nécessaire de s'isoler dans sa propre maison, une tierce personne s'invite parfois pour observer l'action parentale sans y être conviée, certains hôtes peuvent donner un avis ou faire part de leurs expériences sans y être invités, etc. A titre d'illustration, France fait part d'une de ces situations (tableau 5, ci-dessous) comme un moment particulier et sensible. Détaillé dans le journal de recherche,

ce témoignage saisit également le chercheur en raison d'un contraste observable entre les deux discours parentaux ressentis. En effet, au-delà du témoignage sur des difficultés parentales, l'intonation de Michel dans sa prise de parole et la manière dont France exprime « *son* » expérience sont des indicateurs d'une situation problématique.

Cet extrait s'amorce par l'utilisation du pronom « moi » donnant à voir une insistance sur la personne qui parle (*pour moi ça a été la pire période*), en l'occurrence France. Cela évoque l'expression de deux expériences parentales distinctes au détriment d'un discours commun. Sur cette même thématique, d'autres indices se repèrent au cours de la conversation : Michel aime recevoir du monde alors que France exprime une période des plus compliquées lors de l'accueil de l'entourage (*cette folie là des gens*). France insiste sur l'évocation d'une expérience personnelle (*je parle pour mon expérience*) en utilisant une gestuelle qui accentue l'individualité du discours (la main sur la poitrine). Michel rebondit à son tour par l'utilisation d'un pronom tonique (*moi, j'étais occupé ailleurs*). Puis, France relate l'analyse de cette situation par Michel (*tu t'es laissée déborder*) comme observateur extérieur. Enfin, lors de ce témoignage, le chercheur lui-même perçoit²³⁸ et note dans son journal de recherche plusieurs indices en faveur d'un discours contrasté entre les deux protagonistes, d'une expérience parentale individuellement marquée, d'une différence entre deux réalités (*chacun vit une expérience parentale particulièrement différente ; Michel en bas/France en haut; sentiment de rupture ; juge extérieur ; Michel occupé ailleurs*).

²³⁸ « Puisque même les organes du corps, les fonctions psychiques et les expériences normales des sens semblent être tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur des frontières du soi, il est clair que les frontières entre observateur et sujet tendront à être encore plus floues. Selon la manière dont on a arrangé l'expérience ou l'observation, l'appareil expérimental ou le matériel du test se trouvera soit à l'intérieur des frontières du soi de l'observateur, soit à l'intérieur de celles du sujet - du moins à l'intérieur des frontières du soi que l'observateur choisit, conformément à sa position théorique, d'assigner au sujet. » (Devereux, 1967, p. 72)

Observations issues du journal de recherche	Verbatims de France	Verbatims de Michel
Michel aime recevoir du monde, avoir la maison « pleine ». Il indique lors de l'entretien qu'il ne se passe pas un jour sans voir du monde (à distance de l'extrait)	Et puis il y a une fois au tout début il y a eu pas mal de visites et c'est vrai que pour moi ça a été la période la plus compliquée le fait qu'il y ait du monde comme ça qui vienne à la maison...	
France dit une phrase qui m'interpelle « <i>je parle pour mon expérience</i> ». Elle pose en même temps la main sur sa poitrine ce qui accentue mon ressenti et me donne l'impression que chacun vit une expérience parentale très différente.	... Et y a un soir où, là je parle pour mon expérience , il y avait beaucoup de monde et il s'est mis à pleurer et c'est vrai que sur le moment je me suis sentie débordée....	
	...En fait je ne savais pas comment faire pour être avec les gens et en même temps l'apaiser du coup je crois qu'il y a du stress qui ait monté....	
Michel marmonne en aparté sur un ton sec (en s'adressant à France) « <i>moi, j'étais occupé</i> » Je présume alors que Michel est en bas en train de se « divertir » alors que France est en haut et essaye d'endormir l'enfant		(sur un ton sec et rapide) Parce que moi j'étais occupé pendant ce temps
France répond sèchement « <i>je ne sais plus</i> » comme si l'explication de Michel n'avait aucune importance. Cet aparté provoque chez moi un sentiment de rupture.	Je sais plus mais j'ai tout essayé mais sans vraiment prendre le temps, sans me poser	
Je suis saisie par les paroles de France qui explique que Michel l'a senti « <i>être débordée</i> ». J'imagine Michel comme simple observateur extérieur de la situation rencontrée et juge de l'attitude de France dans son rôle parental. Cela accentue chez moi le sentiment de rupture.	Et je crois que là Michel m'a dit « tu t'es tellement laissée déborder que finalement rien qui pouvait marcher parce que ton stress a pris le dessus » et je sais que quand il m'a renvoyé ça	
Puis je suis surprise par le retour de France qui prend cette remarque comme une analyse pertinente de sa propre attitude parentale dans cette situation et de sa remise en question.	Et beh je me suis dit c'est vrai (...) c'est pas parce qu'il y a du monde qu'on doit changer notre façon de faire d'un coup je m'étais laissée embarquer par cette folie là de gens qu'il y avait ici	

Tableau 6 : Observation d'un contraste entre deux vécus parentaux, (extrait de verbatims).

Si le couple s'attend et se prépare à ce que l'entrée en parentalité modifie leur quotidien, il ne prend la mesure effective de ce changement qu'en se confrontant aux réalités (parfois délicates et douloureuses) des situations rencontrées. Lorsque France et Michel témoignent de leur expérience vécue et des situations problématiques qu'ils traversent, l'attention du chercheur se porte autant sur ce qui est dit que sur ce qui est tu, caché, préservé ou retenu, observables dans le registre du non verbal sous forme de menus gestes, d'intonations, de soupirs ou d'expressions faciales. Même si ces discours ne s'affranchissent pas de phénomènes d'adressage et qu'il existe incontestablement des inférences dans leur analyse, l'étude rigoureuse de toutes les subtilités du geste et du langage permet de recueillir un témoignage des plus authentiques. Ainsi, la perception d'une expérience parentale individuelle (deux réalités distinctes) au détriment d'un discours parental commun est une perception qui s'accroît lors de l'entretien du troisième mois. A la reprise du travail de Michel, France et Nino sont confinés, tous les trois subissent un véritable chamboulement de leur rythme quotidien (*on avait un équilibre, c'était un peu magique*) et l'apparition d'un sentiment de solitude apparaît chez France (*je me suis retrouvée toute seule*) :

France : ***On avait un équilibre*** à trois pendant un mois et c'était un peu...***magique*** en fait puisqu'on était tous les trois très collés et quand Michel est parti bien moi ***je me suis retrouvée toute seule***.

Lors de cette situation emblématique dans la construction de l'expérience parentale du couple, ils témoigneront l'un et l'autre d'une importante déstabilisation de leur quotidien parental.

6.1.2.2. *Une situation marquante : la reprise du travail de Michel, un nouveau déséquilibre du quotidien à affronter*

À sa reprise du travail, Michel devient référent Covid au sein des urgences hospitalières. En pleine pandémie, France se retrouve confinée avec Nino et témoigne d'une grande déstabilisation de son quotidien parental. En plus de l'isolement social et d'une modification de l'environnement de Nino²³⁹, France est inquiète par les risques encourus par Michel au

²³⁹Michel : *Nous c'est vraiment tous les jours qu'il voyait soit des amis ou de la famille ou les deux donc il était tout le temps habitué à être dans du bruit, d'autres voix, d'autres odeurs, d'autres heu...d'autres sensations et là c'est vrai que du jour au lendemain il est tout seul avec sa maman*

sein de son service²⁴⁰. Alors que Michel a l'impression d'abandonner sa famille (particulièrement sa compagne), France doit établir de nouveaux repères pour répondre aux besoins de son enfant et fait part, durant cette période, de nouvelles difficultés. Ce qui avait été imaginé auparavant comme solution devient obsolète, un nouvel équilibre doit se créer.

France : **On avait un équilibre** à trois pendant un mois (...) et quand Michel est parti ben moi **je me suis retrouvée toute seule** (...) en plus il rentre tard donc en fait quand il part Nino n'est pas encore levé et quand il rentre il est couché (...) Hier il a eu mal au ventre et ça a été **une des plus dures journées pour moi** parce que **c'était la première fois** qu'il pleurait et qu'il était même pas consolable en écharpe ce qui est très rare d'habitude dès que je le mets dans l'écharpe il s'apaise...

La situation du confinement représente un chamboulement fort dans la vie du couple et particulièrement pour France qui se confronte à l'émergence de nouvelles interrogations, de nouvelles situations quotidiennes (*c'était la première fois*) où d'anciennes thématiques (comme celui de la sucette) sont réinterrogées (*requestionner des choses ; plus facilement craquer*) comme potentiels outils de résolution du problème alors qu'avant (lorsque Michel ne travaillait pas), il y avait du *relais* pour prendre de la distance (*plus facile de souffler*) et trouver d'autres solutions (*et trouver des alternatives*) :

France : Le confinement ...ça...ça...c'est aussi venu ...**me requestionner des choses** (...) par exemple cette histoire de...de...sucette est-ce qu'on lui donne, est-ce qu'on ne lui donne pas ? Hé bé quand on a du relais c'est plus facile de souffler et de trouver des alternatives (...) **quand on est seul**, on pourrait **plus facilement craquer**...

Michel, présent au premier mois de l'enfant, puis rapidement préoccupé par son travail, ne peut pas se rendre aussi disponible qu'il le souhaite²⁴¹ ce qui a comme conséquence d'accentuer le sentiment de solitude exprimé par France (*je me suis retrouvée toute seule ; quand on est seul*). Face à son isolement social, elle s'engage dans une démarche d'enquête

²⁴⁰ Michel : *C'est vrai qu'au début y avait ce sentiment-là de se dire mmmm t'abandonnes.....t'abandonnes France, elle me laissait partir comme si je partais.....pffff....comme si j'allais être en danger ou comme si je partais à la guerre donc au début c'est vrai que c'était un peu dur c'était des sensations un peu bizarres quoi*

²⁴¹ Michel : *Le soir, je rentre, je suis révolté, je suis tendu ou j'ai la tête ailleurs. Elle me parle, je suis dans mes pensées et ça m'énerve parce que je suis pas comme ça d'habitude....d'habitude je suis vraiment concentré sur elle et Nino et on passe vraiment des moments.....authentiques et c'est vrai que là y a eu des moments....des périodes où....*

France : *Oui j'avais l'impression que même quand il était là, il n'était pas là*

Michel : *Je rentrais mais quand t'as qu'un jour de repos dans la semaine t'es crevé les jours d'avant je rentrais mais j'avais besoin de me renfermer un peu (...) et des journées où je tombais complètement raide sur le canapé où au final j'étais là mais en train de penser au boulot...*

dont elle témoigne précisément (chapitre 3), pour retrouver une harmonie quotidienne et manifeste les différentes dimensions d'une quête de certitude.

6.1.3. Le processus et les trois dimensions de l'enquête : s'engager dans la démarche pour retrouver une situation plus sûre

Au premier mois de Nino, France se retrouve - pour la première fois - seule et isolée durant des journées entières avec son enfant. Elle s'engage dans une démarche de questionnement et de problématisation pouvant être qualifiée d'enquête au sens de Dewey et à travers trois dimensions : émotionnelle, en témoignant de sentiments immédiats, réactifs, à connotation négative ; volitive, par une première prise de recul permettant d'identifier la nature du problème et d'engager de nouvelles opérations plus précises et intellectuelle, en faisant naître et accroître sa connaissance parentale.

6.1.3.1. *La dimension émotionnelle : un comportement immédiat et réactif*

Cette première dimension, réactionnelle, est connectée à un sentiment immédiat où France est traversée par des événements qui paraissent anodins à Michel et qui, pourtant, procurent chez France inconfort, anxiété et insécurité.

Michel : Elle me répétait parfois 5 fois « l'eczéma », « si on le sort il va attraper une bronchiolite », et si et ça... **le moindre truc** en fait c'était grave j'ai dit (...) mais **arrête d'être inquiète** ! J'ai dit plus tu vas être inquiète plus tu vas générer du stress ! C'était dur, elle avait du mal à l'entendre parce qu'elle était **dans ses inquiétudes** et qu'elle n'avait **pas pris du recul** ; **elle se braquait** dès que je disais un truc en fait tout ce que je disais ça allait pas.

Elle se sent dépourvue, subissant une importante dysharmonie dans son quotidien et est envahie par des émotions qu'elle n'arrive plus à raisonner (*a du mal à l'entendre ; est dans ses inquiétudes ; ne prend pas recul*). Très angoissée par le risque que son enfant contracte la Covid (*le moindre truc, c'était grave*), elle demande à Michel de rester dormir à l'hôpital durant quelques nuits avant de constater que ce n'est pas une solution familiale pérenne. Puis, elle souhaite que Michel porte le masque à domicile et ne s'approche pas de Nino. C'est une période particulièrement angoissante pour France qui est traversée par de vives inquiétudes pour la santé de son enfant :

France: Je n'ai jamais été aussi inquiète pour quelqu'un que pour Nino....et du coup...Michel me disait que ça devenait presque obsessionnel.

Michel décrit le comportement de France comme impulsif, sans capacité d'écoute (*elle se braque*) car perturbée par de vives émotions qui l'envahissent. Devant cette situation inconfortable, son stress est maximal et elle souhaite retrouver coûte que coûte la sérénité :

Michel : Elle me disait « *c'est génial ça y est maintenant...il est calé c'est trop bien* » méfie-toi t'emballe pas j'ai dit s'il faut demain tu vas passer **la pire journée de ta vie** (rires de France) et comme par hasard la pensée magique bah hier il a eu des coliques toute la journée...

France construit son expérience et tente « *d'échapper au péril* » (Dewey, 1938/1993). Dans cet environnement incertain, dynamique et évolutif, elle doit s'adapter, développer et actualiser ses compétences parallèlement aux acquisitions de leur enfant et aux situations rencontrées.

Face à un quotidien perturbé dont France n'a soudainement plus la maîtrise, les situations rencontrées peuvent être ressenties comme incertaines voire périlleuses²⁴². Devant l'obscurité et le désordre, elle cherche à agir le plus vite possible dans le but de retrouver cohérence et sûreté. Le processus qu'elle expérimente pour résoudre la problématique est un va-et-vient entre actions et idées : « *l'expérimentation est une activité, non pas menée au hasard, mais conduite en référence à des idées qui doivent satisfaire les conditions établies en fonction du problème induisant l'enquête active.* » (Dewey, 1929/2014, p. 103)

Comme France et Michel ne vivent pas les mêmes situations d'incertitude parentale, une tension conjugale naît. Les actions parentales qu'ils expérimentent ne les satisfont pas l'un et l'autre de la même manière. Ils se confrontent à des avis divergents comme ils peuvent en témoigner au sujet de la thématique des pleurs de leur enfant :

France : Encore....aujourd'hui...quand il pleure...ça me fend le cœur...ça me fait mal.....heu....c'est....Je sais pas comment l'expliquer.....même si c'est des pleurs peut-être de décharge ou qu'on arrive à les identifier ces pleurs làmais moi **ça me fend le cœur** et toi (s'adressant à Michel)...tu m'as....tu m'as....**tu t'es moqué de moi** l'air de dire...

Michel : Je me suis moqué mais quand même parce qu'il a le droit... La parentalité pour moi ça nous **confronte** à des choses.... ça fait partie de notre complémentarité parce que si on avait fait comme par rapport à ton objectif...ou par rapport au mien...

²⁴² France : Y avait **cette angoisse-là** que...que le covid arrive ici et.... que du coup je me suis fait **un peu envahir** par ça (...) au moment où on savait plus trop comment ça allait évoluer je me suis dit que j'allais pas tenir que **j'allais exploser**...

France : C'est pas...c'est pas...là je te parle de **mes ressentis. Aujourd'hui c'est compliqué** pour moi quand on se met devant la porte (lorsque Nino pleure) et qu'on attend de voir ce qui se passe pour moi ça...c'est encore **très compliqué**
Le chercheur (s'adressant à Michel) : c'est moins compliqué pour toi ?
Michel : Oui parce que... Ce n'est pas pour le plaisir que je le fais mais parce que je me dis dès fois qu'il a le droit de pleurer...

Lors de cette discussion autour des pleurs de leur enfant, France est touchée, elle n'arrive pas à verbaliser ce qui se passe en elle (*je ne sais pas comment l'expliquer*) tout en exprimant des sentiments forts qui la traversent (*ça me fend le cœur*) qui suppose qu'elle est encore tournée vers une dimension émotionnelle (*mes ressentis*). Michel, quant à lui, se moque d'elle (*je me suis moqué*), il ne ressent pas les mêmes émotions. Il se détache d'une dimension émotionnelle et se confronte à la situation (*ce n'est pas pour le plaisir*). Il émet des hypothèses (*ton objectif et le mien*) et engage des opérations (laisser le bébé pleurer pour lui permettre de décharger). Il témoigne d'une volonté d'identifier la nature du problème et d'engager des opérations c'est-à-dire d'une dimension volitive de la quête de certitude que France atteindra également.

6.1.3.2. *La dimension volitive : chercher à modifier les conditions aléatoires de la situation parentale en cours*

Lorsque Michel et France s'engagent dans la dimension volitive de leur quête de certitude, ils réfléchissent ensemble aux opérations à mettre en œuvre et discutent du sens qu'ils octroient à chacune de leur action. Ils énoncent plusieurs hypothèses comme résolution du problème et tentent de comprendre la situation en puisant dans leurs expériences personnelles. Ils comparent les situations en fonction de leurs ressentis respectifs et analysent l'environnement dans lequel l'événement s'est produit.

Michel : On a fait **par élimination** quand il est pas bien **on reprend tout ce qu'on a fait** et on essaye de se dire est-ce que c'est ça, ou ça, ou ça et souvent on essaie d'enlever un truc pour savoir ce qui fait que... **on compare** souvent les journées où il y a du monde les journées où y a du bruit où y a pas de bruit les journées où on le sort où on le sort pas...

Lors du troisième entretien à leur domicile, France et Michel se questionnent sur une situation problématique. La maison est équipée d'un escalier que l'enfant souhaite escalader. Comme il n'est pas en âge pour y grimper, les parents cherchent une solution adaptée pour mettre Nino en sécurité tout en respectant leur philosophie éducative respective (Tableau 6, ci-dessous). Ils entretiennent une discussion autour de deux solutions : mettre une barrière

pour empêcher l'enfant de grimper (solution de France) ou utiliser la parole pour interdire à l'enfant l'accès à l'escalier (solution de Michel). Tous deux ont des arguments pour permettre au partenaire de comprendre leur cheminement de pensée respective.

Verbatims de France	Verbatims de Michel
Ben moi je suis plus pour mettre une barrière	Moi je suis juste pour lui dire nonqu'il comprenne qu'il n'y aille pas, qu'il comprenne que c'est interdit et qu'il ne le fasse pas (...)
Moi je suis moins non, c'est interdit, non, non , je suis plus pour l'éduquer globalement je me dis que c'est pas parce qu'il nous teste ou quoique ce soit, c'est parce qu' il a besoin d'expérimenter et dire non toute la journée, c'est moins mon truc (...) Mais on est d'accord sur mettre une barrière comme c'est plus accessible que toute la journée lui dire non non non (...)	On va mettre la barrière pour que toi tu dises pas non . On va mettre la barrière et on dit non en mettant la barrière c'est la solution qu'on s'est...
Je ne veux pas lui dire non toute la journée c'est juste ça (...) Et puis on en joue aussi à la limite il faut pas en jouer du tout parce que tu vas le chercher en jouant tu rigoles etc....il faut plus faire ça, si c'est un interdit il faut le lui interdire	

Tableau 7 : Quelles solutions pour éviter que Nino aille dans l'escalier ?

France ne souhaite pas dire « non » à longueur de journée. Elle s'y oppose car elle ne pense pas que Nino soit en capacité de comprendre l'interdit. Elle ne souhaite pas limiter son enfant par la répression. Elle interprète son désir infantile comme le souhait d'expérimenter le monde et sa propre motricité par la montée des marches.

Michel, quant à lui, opte pour une interdiction verbalisée. Il compare la montée des escaliers au fait de jouer avec des bouteilles en verre : si les parents sont capables d'interdire à Nino de jouer avec des bouteilles en verre et qu'il respecte cette règle, il peut également respecter la règle de l'escalier.

Les deux parents s'opposent et argumentent leur point de vue. Ils finissent par trouver une solution intermédiaire : mettre une barrière et continuer à verbaliser l'interdiction. Cela ne les satisfait ni l'un ni l'autre mais ils acceptent de faire un essai.

Au fur et à mesure de la construction de l'expérience parentale, France et Michel identifient les problématiques, s'engagent dans des actions, reviennent sur leurs expériences parentales passées et font émerger une dimension secondaire (la dimension intellectuelle) où ils construisent de nouvelles connaissances parentales.

6.1.3.3. *La dimension intellectuelle : identifier la nature du problème et engager des opérations en vue de dégager des solutions*

Dès les premiers mois de parentalité, France et Michel constatent que le rythme et les besoins de Nino sont différents des leurs. Ils doivent s'y adapter pour permettre de tranquilliser leur enfant, répondre à ses besoins et diminuer le stress quotidien. A titre d'exemple, des moments silencieux sont appréciés par l'enfant et les parents ont dû renoncer à l'utilisation permanente de la musique.

France : **On s'est aperçu** que quand il y a eu beaucoup, beaucoup de nouvelles choses dans la journée, des nouveaux bruits, (...) des nouvelles odeurs, des nouveaux trucs, il ne va pas forcément pleurer la journée mais le soir il décharge (...) **il a fallu qu'on apprenne** à...à faire autrement, à s'organiser autrement... (...) **On s'est rendu compte** que le calme pour lui c'était beaucoup mieux et on a arrêté de mettre de la musique en permanence (...) On a...modifié notre quotidien, ce sont des petites choses mais qui pour lui sont beaucoup.

Devant les pleurs de décharge du soir (= situation problématique), France et Michel essaient dans un premier temps de comprendre la situation et observent que les nouveautés rencontrées par l'enfant sont source de stress (*nouvelles choses, nouveaux bruits, nouvelles odeurs...*).

Leur compréhension de la situation (*on s'est aperçu ; on s'est rendu compte*) leur permet d'ajuster leur quotidien en proposant par exemple des moments calmes et silencieux appréciés par Nino. Dans le processus vivant et évolutif de la parentalité, les solutions qu'ils mettent en place deviennent des outils à disposition pour les prochaines situations problématiques. Ces modifications d'anciennes habitudes (*faire autrement ; s'organiser autrement ; modifier notre quotidien*) sont des ressources qu'ils peuvent exploiter et qui ont des conséquences notables sur le bien-être de leur enfant (meilleur sommeil, enfant plus apaisé, etc). L'adaptation et la patience²⁴³ sont deux notions centrales dans le discours des parents qui reconnaissent qu'ils ont appris, à nouveau, aux côtés de Nino.

Michel : Après on a plus l'impression que c'est nous qui apprenons. Quand on est avec des enfants c'est..... On apprend à apprendre, et ça c'est nouveau !

Par les situations problématiques qu'ils rencontrent en tant que parents, ils s'engagent ainsi dans une démarche réflexive. Au fur et à mesure de la construction de leur expérience parentale, il est possible de faire l'hypothèse que France et Michel constituent plusieurs ressources mobilisables pour faire face aux situations rencontrées. Ils ont pu mettre en évidence l'importance de s'adapter aux situations dans leur diversité, de renoncer à d'anciennes habitudes afin de retrouver une harmonie relative, d'apprendre au fur et à mesure des apprentissages de leur enfant tout en capitalisant sur leurs propres capacités parentales²⁴⁴.

D'autre part, leur expérience parentale – expérience personnelle, différente mais toutefois partagée - s'est construite dans un contexte pandémique et dans des conditions d'isolement sociales inédites qui ont participé de manière significative à leur quotidien. Ces circonstances ont amené le couple à vivre leur parentalité selon deux réalités distinctes, entraînant le sentiment profond d'une solitude, inhérente à la transformation de leur expérience parentale. En surmontant leur sentiment de solitude et en acceptant de vivre l'impuissance parentale différemment, ils ont construit de nouvelles habitudes, produit de leur enquête parentale.

²⁴³ Michel : Il faut être patient et s'adapter. Ce sont les 2 qualités qu'il faut et que l'on retiendra je crois : la patience et l'adaptation.

²⁴⁴ France : J'ai pris aussi conscience en mes capacités de...de maman en fait.

6.1.4. Le produit de l'enquête parentale de France et Michel : accepter de vivre l'impuissance parentale en fonction des réalités vécues par chacun

Lorsque Michel devient référent Covid au service des urgences de son établissement, il affronte un état de pandémie mondiale et se confronte à des épreuves professionnelles inédites et déroutantes. Son investissement professionnel et son inquiétude quotidienne contrastent avec la réalité que traverse France, confinée avec son enfant. Elle exprime le sentiment brutal d'une solitude qui ne la quitte plus et s'amplifie au fil des jours.

France : Moi ce qui est dur c'est **la solitude**..... (...) le fait d'**être seule** (...) je me suis dit que j'allais pas tenir, que j'allais exploser quoi...c'était pas possible pour moi de rester **autant seule**... (...) Michel est en lien avec l'extérieur et moi je suis **plus du tout en lien avec l'extérieur** donc très centré sur Nino et sur mon rôle de maman.

Restée seule à la maison avec son enfant (*la solitude ; être seule ; autant seule ; plus du tout en lien avec l'extérieur*) est un bouleversement dans le quotidien de France. Elle se recentre sur son rôle maternel et n'a pas d'autre stimulation extérieure. De son côté, Michel lui « vit à l'heure ». Il enchaîne les gardes avec de grandes amplitudes horaires, il se confronte à un quotidien professionnel rude, au manque de matériel médical, à l'impact des décisions institutionnelles sur le terrain et continue à penser aux situations professionnelles rencontrées même en dehors de son lieu de travail, lorsqu'il rentre à son domicile.

Michel : Y a **un contraste** où moi je rentre et elle, elle a **besoin de parler**...raconter la journée, mais moi j'ai **pas encore décroché** ... (...) dès fois elle me parlait, me parlait, me parlait, et je n'avais **pas eu le temps** de répondre qu'elle me dit "mais je te saoule" mais elle dit "pourquoi tu réponds pas" mais je lui dis mais **attends** (rires de Camille) mais laisse-moi répondre (rires)

Michel et France vivent dans deux réalités distinctes aux temporalités différentes (*un contraste*). Les journées de France sont longues, elle ne parle à personne, se concentre sur son enfant et attend le retour de son conjoint pour commencer une conversation d'adultes (*a besoin de parler ; elle me parlait, me parlait, me parlait...*). De son côté, Michel a un rythme dense et soutenu lors de ses gardes, il cherche à ralentir son rythme de fonctionnement (*je n'ai pas encore décroché ; je n'avais pas le temps ; attends ; laisse-moi répondre*) lorsqu'il rentre à son domicile et apprécie les moments de calme sans stimulation.

France : On a tous les deux besoin d'espace mais **pas le même** en fait

Michel : Elle finit et moi j'enchaîne « ma chef ça m'a cassé les c** au boulot » et elle « oui mais Nino il a fait ça » (rires) et moi « ah mais moi le docteur tu comprends pas ».

France et Michel témoignent d'un besoin mutuel et différent : France a besoin de discuter de son rôle maternel et de la solitude sociale alors que Michel se confronte à une solitude morale, il a besoin de diminuer le rythme enduré dans son milieu professionnel et de retrouver de la tranquillité, du calme et de la quiétude. Chacun face à leur solitude, ils n'arrivent plus à s'écouter ni à se soutenir.

Ce sentiment engendre une problématique relationnelle chez le couple, perceptible dans le registre du non-verbal lors de l'entretien en visioconférence (tableau 7, ci-dessous). En effet, lors de cette rencontre de 35 minutes, le couple ne se regarde pas. Michel centre son regard sur la caméra et n'échangera aucun regard avec France. Son menton ne sera jamais tourné vers sa compagne. De son côté, France manifestera la recherche d'une relation en sollicitant de temps en temps son conjoint du coin de l'œil. Elle gardera l'enfant dans ses bras durant tout l'échange. Ils admettent l'un et l'autre que la situation est « *un peu particulière* ». France verbalise avec habileté sa solitude sociale alors que Michel ne s'exprimera jamais sur la solitude psychologique qu'il semble traverser.

Même si une problématique relationnelle n'est pas clairement explicitée par le couple, ces petites variations comportementales relevées pendant l'entretien attire l'attention du chercheur qui oriente la discussion, avec précaution et bienveillance, vers la relation conjugale pour préciser l'impression recueillie. France et Michel s'exprimeront sur des difficultés conjugales en constatant qu'ils sont en train de traverser une période sensible où chacun, face à des réalités distinctes, se confronte à sa propre solitude.

Temps	Capture d'écran	Temps	Capture d'écran
0:25		17:09	
3:55		20:14	
6:49		23:40	
9:54		26:38	
13:06		30:01	

Tableau 8 : Petites variations comportementales relevées pendant l'entretien de France et Michel

Même si cette situation de confinement a renforcé le lien entre Nino et sa maman, France témoigne d'une situation d'isolement social émotionnellement complexe qui l'a particulièrement fragilisée.

France : Le lien que j'ai créée avec Nino il est très solide et puis j'ai profité de lui à 100 % mais...oui émotionnellement, psychologiquement **ça a été compliqué**...y a eu des moments où j'étais **en manque**...de ma famille...**en manque** de mes amis **en manque** de partager les choses avec d'autres mamans...On avait commencé les petits groupes...à la médiathèque...les petits groupes massage...**tout s'est arrêté** alors que ça ça me faisait du bien.

Dans ces moments émotionnellement chargés, elle n'a plus aucun recours (*ça a été très compliqué ; tout s'est arrêté*). Elle ne peut plus compter sur son conjoint absorbé par une charge de travail intense, ni sur son entourage, ni sur les actions collectives (*en manque de ma famille ; en manque de mes amis ; en manque de partager*). Elle n'avait plus la possibilité de rencontrer de nouvelles mamans et, même si elle a testé certains rendez-vous en visioconférence, cela n'a pas comblé le manque relationnel ressenti.

France : Des fois je ressens de....de **l'étouffement** je sais pas comment dire **j'étouffe**.... J'ai besoin qu'on sorte, c'est vraiment ça, c'est **ce sentiment d'étouffer**...

Sous la pression du quotidien, lorsque les plaisirs sont peu nombreux, qu'il n'y a plus de place pour prendre soin de soi et s'accorder des bouffées d'oxygène, une sensation d'étouffement peut se ressentir. Ne pas pouvoir sortir à l'extérieur, être limité dans ses mouvements, en complète isolation sociale et au contact permanent de son enfant, sans autre distraction sont des situations qui peuvent provoquer une sensation de suffocation.

Au fil du temps, face à l'*obscurité* de la situation pandémique, en pleine construction de leur parentalité, France et Michel réussissent à se forger un quotidien, à affronter les différentes épreuves de la vie (maladie du grand-père de Michel nécessitant une aide permanente à domicile, décès du grand-père de France, fracture osseuse de France, nouvelle grossesse inopinée²⁴⁵) et, suite à la sortie progressive du confinement, la vie reprend avec une réouverture sociale vers le monde extérieur.

²⁴⁵ Cet événement est relaté dans le prochain paragraphe.

La fin du confinement et la possibilité de recréer des liens sociaux sont une étape importante pour toute la famille²⁴⁶. France fait le choix d'une reprise professionnelle à temps partiel²⁴⁷, elle se sent libérée. Nino, qui avait été bercé par le monde extérieur dans le premier mois de sa vie, réapprend à voir de nouveaux visages, à entendre de nouvelles voix et les premiers temps restent difficiles. Progressivement, il s'habitue aux contacts extérieurs et surtout à sa grand-mère paternelle qui le garde lorsque France travaille²⁴⁸.

Puis, une grossesse inopinée vient bousculer cet équilibre à peine retrouvé. C'est un moment particulier que le couple vit et sur lequel il revient :

Michel : Y a eu autre chose...je sais pas si tu...

France : Non je comptais pas forcément en parler mais maintenant que t'as lancé le...Moi, je suis retombée enceinte bon j'ai avorté (voix en pleurs) y'a pas longtemps.....

Michel : En septembre.....début septembre

France : Oui c'est ça, le choix a été.... hyper compliqué. Ca a été des semaines de discussions, des semaines de.... qu'est-ce qu'on fait ? Jusqu'au moment où moi (voix avec pleurs) je ne me suis pas sentie capable.....Parce que ce n'était pas le moment et que physiquement j'étais.... Quand on s'est dit qu'on le gardait, **je me suis vue** (pleurs) **m'effondrer**...je me suis dit que je ne pouvais pas donner la vie à n'importe quel prix. C'est à ce moment-là que...moi **mon choix était fait**...il a été fait...parce que je me suis vue un peu....je sais pas si je dis ça...pas **mourir** mais....**perdre beaucoup** de choses (...)

Devant cet imprévu, suite aux nombreuses épreuves, France ne ressent pas la force physique ni mentale d'assumer une nouvelle grossesse (*je me suis vue m'effondrer*). Elle a le sentiment que cette nouvelle parentalité engendrerait d'importants sacrifices (*perdre beaucoup de choses*) et les efforts à fournir atteindraient sa santé mentale. Même si, après de longues discussions conjugales (*des semaines de discussions ; des semaines de qu'est-ce qu'on fait ?*), le choix s'est arrêté sur la poursuite de cette grossesse (*quand on s'est dit qu'on le gardait*), France a repéré qu'elle n'était pas - à ce moment précis - en capacité d'accueillir un second enfant (*à quel prix ?*), et que cela mettrait en jeu son intégrité et toucherait à son existence (*pas mourir, mais...*). Les difficultés que France a traversé durant la construction de la

²⁴⁶ Michel : ça...ça a été très très important que ça reprenne parce que...le fait qu'elle reprenne ça fait qu'elle retrouve son équilibre à elle c'était importantça de mon côté j'allais de mieux en mieux puisque les choses s'arrangeaient aussi....les choses se sont... comme....se sont remises dans le bon sens.....

²⁴⁷ France : C'est l'équilibre parfait quoi le mi-temps c'est parfait quoi j'adore être au travail j'adore le retrouver et je n'ai plus aucune...frustration...en quelque sorte de l'avoir toute la journée et de me dire oh je peux rien faire parce que il est toujours avec moi ben là je suis **avec lui à 100% et je suis au boulot à 100%** et...pour moi c'est parfait.

²⁴⁸ France : Là maintenant ça se passe bien ils ont trouvé un bon rythme ça marche bien heu...ils se régalaient et lui il s'y plait là-bas aussi..... Le fait qu'on ait fait vraiment progressivement c'est bien pour lui.

parentalité et l'isolement social l'ont vulnérabilisée et elle ne peut sacrifier “*la vie qui reprend*”, et le retour des premières bouffées d'oxygène après les fréquentes sensations de suffocation.

Suite à ces événements, Michel quitte son emploi d'infirmier urgentiste pour entreprendre une activité libérale. Les quelques mois qu'il a traversés durant la pandémie ont amené plusieurs incompréhensions sur la gestion administrative d'un service, le manquement de matériels indispensables, la saturation des locaux... Depuis qu'il est dans ce projet indépendant et que France a repris une activité à mi-temps, une tranquillité est revenue au sein du foyer. Les tensions du quotidien se sont progressivement dissipées et une harmonie s'est installée.

France : Quand je suis **toute seule** dans la maison et qu'on est tous les 3 à des endroits différents on va dire que Nino dort et que Michel est en train de faire quelque chose d'autre, il y a un truc comme ça que je ne ressentais pas avant - forcément parce que je n'avais pas de famille et peut être qu'il n'y avait pas autant d'amour - le fait de me dire que chacun est à un endroit mais que finalement **on est relié**. Qu'on peut être à des endroits différents ...**la cellule**... et que **j'ai réussi à me séparer de lui**, à me sentir heureuse, et à le sentir heureux, et à sentir Michel heureux séparément.

France a pu surmonter l'épreuve de la solitude et apprécie le quotidien tout en acceptant que Michel et Nino ne soient pas physiquement autour d'elle. Elle ressent une connexion familiale qui dépasse la simple présence physique (*finalement on est relié ; la cellule ; être heureux séparément*) ce qui la rassure et permet à chacun de se développer individuellement. Elle s'épanouit dans son rôle maternel qu'elle ne subit plus (*je suis là à 100% avec lui*) et qu'elle accepte de vivre et s'équilibre par la reprise d'une activité professionnelle à temps partiel qu'elle affectionne également (*je suis au boulot à 100%*).

France : C'est là où moi j'ai commencé à me dire, ben ça y est, y'a **la vie qui reprend**.

Par ailleurs, une fois les intenses préoccupations de l'activité hospitalière dissipées, Michel a pu retrouver une disponibilité pour sa famille, profiter de son enfant et construire son expérience parentale sans réserve. Pour les deux conjoints, leur famille est devenue une priorité au-delà des problématiques conjugales rencontrées et des épreuves de la vie. Ils choisissent de surpasser leurs difficultés de couple afin de maintenir l'équilibre familial. Cette thématique, qu'ils évoquent à plusieurs reprises, accompagne et déborde leur quête de certitude parentale en restant une dimension centrale dans leur chemin de vie.

6.1.5. Ce qui déborde le cadre de la démarche d'enquête parentale tout en étant significatif de l'expérience du couple : surpasser les problématiques conjugales dans l'objectif de faire famille

Pour France et Michel, devenir parents en étant un jeune couple a un impact sur leur relation conjugale. Très rapidement, leur enfant est au centre de toutes les conversations alors qu'ils construisent à peine leur vie à deux.

Michel : *C'est lui qui est **au milieu de nous** deux, c'est lui, c'est tout par rapport à lui. On communique par rapport à lui.*

La situation particulière qui accompagne leur parentalité (vécu de la pandémie au niveau professionnel) amène d'importantes tensions au sein de leur couple, comme il en témoignent à plusieurs reprises.

France : ça peut aller vite en fait **les tensions dans le couple** quand on devient parents ça peut aller vachement vite parce que on...on peut vite ne pas dire à l'autre ce que l'on ressent, ce qu'on ne comprend pas ou sur ce qui nous a été renvoyé. Moi, c'est **un travail de tous les jours** de dire ce que je ressens parce que je peux vite tout garder pour moi et...et du coup ben **le garder à l'intérieur** et après le faire ressentir à Nino ou dans le couple. C'est vrai que ça demande un travail sur soi quand on devient parent (bruit du bébé).

Le couple parental identifie la communication comme un outil essentiel à la diminution des tensions conjugales. S'ouvrir à l'autre n'est pas évident pour tout le monde et France a effectué un travail sur elle pour éviter d'intérioriser ses ressentis (*un travail de tous les jours de dire ce que je ressens*). Elle n'avait pas eu besoin d'engager cette réflexion personnelle avant de devenir maman. Cependant, pour diminuer les tensions naissantes au sein du couple ayant des répercussions sur le plaisir d'être ensemble²⁴⁹, elle fait l'effort de partager ses émotions, de dialoguer avec Michel sur leurs incompréhensions, leurs blessures et leurs ressentis réciproques.

Michel : Nous c'est la base de se remettre tout le temps en question et se porter vers le haut. Dès qu'il y en a un des deux qui va moins bien, c'est **se porter** vers le haut et ne pas se mettre au niveau c'est tout le temps **tirer l'autre** vers le haut et voir positif quoi **surtout maintenant qu'il est là.**

²⁴⁹ France : *Oh parce que c'était beaucoup plus tendu entre nous et...forcément on voit bien que quand il y a des tensions entre nous heu...c'est moins agréable d'être à 3 que quand...*

Les parents ont à cœur de se soutenir dans les difficultés, de *se porter vers le haut* pour éviter de subir le désordre du quotidien, de *tirer l'autre* vers la lumière et de s'épauler encore davantage depuis qu'ils sont une famille (*surtout maintenant qu'il est là*). Devant les difficultés et les épreuves qu'ils traversent, ils s'accrochent à l'innocence de leur enfant.

Le chercheur : Qu'est-ce qu'il vous a appris Nino ?

France : Moi c'est à me recentrer.... sur... les choses essentielles et à se dire qu'il y a **toujours du vivant** (...) Quand je le vois, quand je nous vois, **il y a toujours une raison** de sourire, d'avoir des projets, d'avoir des envies, de désirer et il aide beaucoup à ça.

Michel :.... Et à se dire qu'on n'a pas le droit de se plaindre car il nous aide à oublier tout ce qui ne va pas. Quand on voit un petit **plein de vie** comme ça, il nous rappelle un peu qu'il faut rester naïf. Lui, il est naïf parce qu'il joue de tout, il s'intéresse à tout, il s'amuse de tout, et **nous on est pourri**.

6.1.6. Conclusion et schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'activité de France et Michel

France et Michel forment un jeune couple surpris par l'arrivée d'une grossesse. Sans projet parental commun, ils accueillent l'événement avec positivité, adaptent leur quotidien et s'installent ensemble, au domicile de Michel. France, qui n'a jamais vraiment ressenti de désir parental, change de repères quotidiens et appréhende cette grossesse alors que Michel a le souhait d'être père depuis le plus jeune âge. Après un accouchement fastidieux où le couple se soude davantage, la vie commune commence et les premières divergences apparaissent. France, submergée par des émotions intenses, n'arrive pas à concilier les attentions qu'elle porte à son enfant aux nombreuses visites que le couple reçoit. Ces situations la désorientent, la déstabilisent et la confrontent à l'inconfort. Michel, moins inquiet, plus distancé, souhaite accompagner sa conjointe dans le lâcher-prise pour vivre les situations parentales avec tranquillité.

Lors du premier confinement, Michel reprend le travail aux urgences dans un hôpital public et assume le rôle de référent Covid. Il se confronte à un rythme soutenu et à des expériences professionnelles percutantes voire dévastatrices. De son côté, France, en complète isolation sociale, est désarçonnée par cette nouvelle configuration familiale. Seule avec son enfant, son angoisse s'amplifie et elle ressent une immense solitude qui lui provoque des sensations d'étouffement. Ce contexte pandémique atteint particulièrement ce foyer, France affronte cette solitude et engage de nouvelles actions pour répondre aux nouvelles problématiques parentales (Schéma 7, ci-après). Durant cette période problématique, France et Michel se

mesurent à deux réalités différentes, la bonne-entente du couple est mise à mal, ils traversent plusieurs événements difficiles qui entachent leur quotidien. Malgré les épreuves, le couple s'efforce de maintenir la communication, de partager leur ressenti et leur vision éducative réciproques pour construire cette nouvelle famille avec les conditions qui s'offrent à eux. Ils trouvent des compromis afin d'élever au mieux leur enfant dans le respect de chacun et s'appuient sur l'innocence de Nino comme moteur de positivité. Ils affrontent les nouveaux imprévus pour faire progressivement place aux éclaircies et reprennent finalement le chemin de leur vie (sociale, professionnelle, familiale, personnelle, etc.) avec comme ressource supplémentaire, celle d'accepter que l'impuissance parentale se vive différemment selon les réalités quotidiennes de chacun.

Comme il apparaît sur le schéma du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage de France et Michel (schéma 7, ci-dessous), le **processus d'enquête parentale** (au centre du schéma) débute par une ouverture de l'enquête. Cette ouverture est déclenchée par une perturbation dont le type est nommé à l'intérieur d'un éclair jaune (obscurité), et détaillé dans un carré jaune juxtaposé. Par la suite, **les trois dimensions du processus d'enquête** apparaissent et reprennent des extraits de verbatims du couple parental. La plupart de ces mots sont visibles dans le texte par l'utilisation du caractère gras. Par exemple, la dimension émotionnelle est qualifiée comme *une sensation d'étouffement, une inquiétude presque obsessionnelle*, une impression de *cœur fendu* et des réactions impulsives (*se braquer*). Enfin, **le produit de l'enquête** des parents apparaît dans un dernier carré jaune comme ressource réinvestissable dans d'autres espaces (possible reconstruction et élargissement de l'expérience du sujet).

Alors que ce premier portrait permet de recontextualiser l'époque à laquelle le terrain est investi dans le cadre de la recherche (le contexte de la pandémie) et introduit harmonieusement les différentes dimensions de l'enquête, le prochain portrait rend compte du témoignage d'un processus d'enquête particulièrement marqué par sa dimension émotionnelle, réactive et immédiate où les parents, Paul et Anna, affrontent l'*incertitude* et relatent avec authenticité des affects qui les débordent.

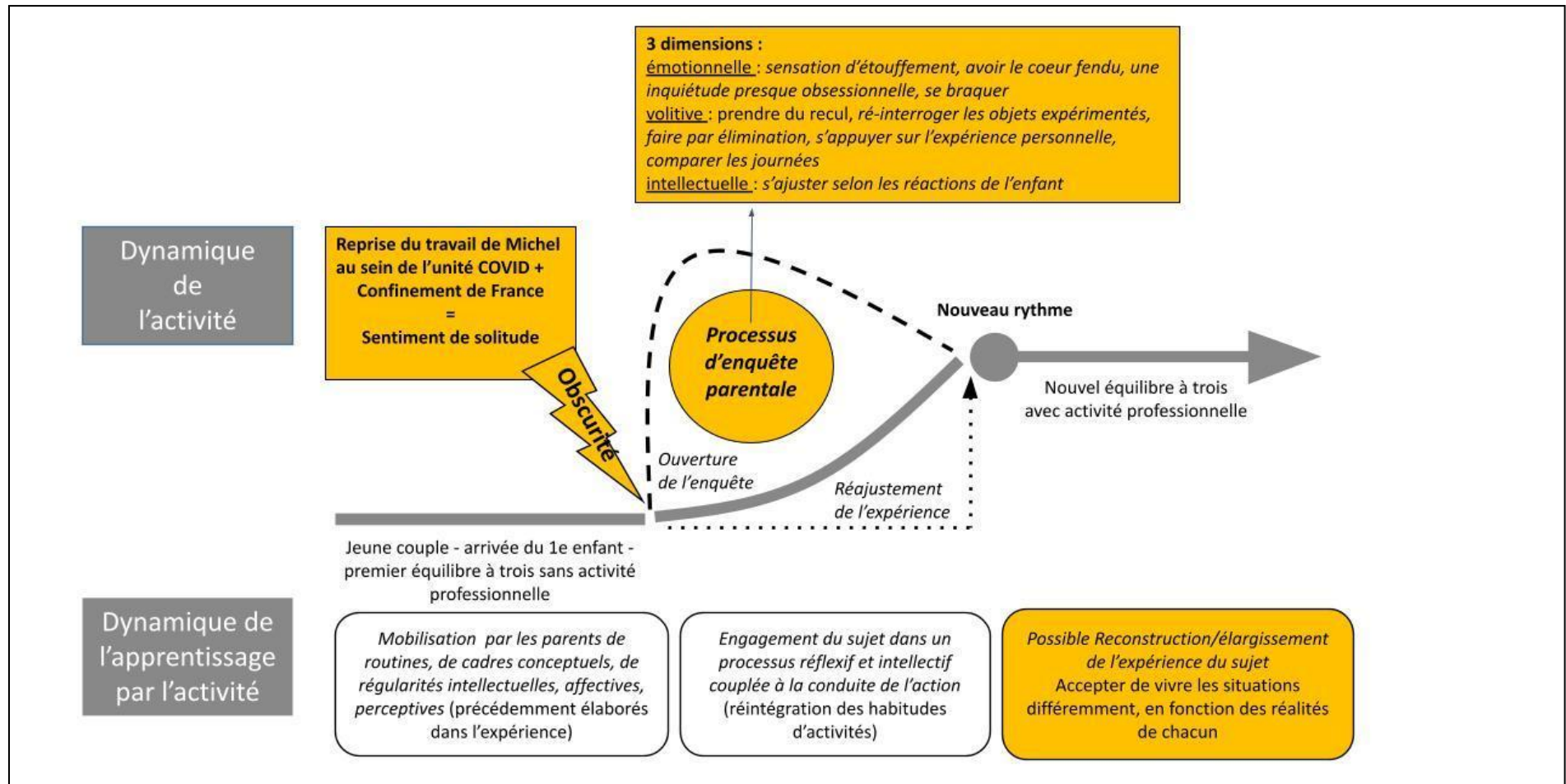


Schéma 7 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de France et Michel

6.2. *Portrait n°2, Paul et Anna : Affronter l'instabilité²⁵⁰ des premières semaines et mettre en place de nouvelles formes d'habitudes aux abords sécurisants*

Anna et Paul sont un couple à la vie nomade qui, suite à un projet de grossesse, décident de se sédentariser dans un petit village tarnais. Peu inquiets par l'arrivée de ce premier enfant, ils se confrontent - dès le retour à leur domicile - à de forts ajustements de leur quotidien. Tous deux déstabilisés par *l'instabilité* des situations parentales qu'ils rencontrent (renforcée à la suite de la réhospitalisation de leur enfant), ils témoignent d'un processus d'enquête particulièrement marqué par une dimension émotionnelle, réactive et immédiate. En prenant de la distance sur leurs émotions, ils dégageront de leur processus d'enquête des ressources telles que la mise en place d'actions parentales et domestiques simples et précises, permettant l'élaboration d'une habitude routinière à l'aspect sécurisant.

6.2.1. Quelques éléments de contextualisation: la rencontre du couple et le déroulement de la grossesse

Anna et Paul se rencontrent lors d'une saison de vendanges où leur premier lien amical se transforme rapidement en relation amoureuse alors qu'Anna ne fréquentait jusqu'alors que des femmes. Ils aspirent tous deux à une vie similaire qu'ils qualifient d'alternative, remplie de simplicité et de voyage. Vivant chacun dans leur camion, ils décident d'acheter une maison où tout est à reconstruire, dans un petit hameau tarnais. Même si Anna n'a pas de projet parental, Paul aspire à devenir parent. Ainsi, après 4 ans de relation, une grossesse se présente qu'ils décident de poursuivre afin de créer une famille à leur image.

Anna et Paul louent une petite maison blanche à quelques pas de leur bien. Ils y vivent avec deux chiens qui ont beaucoup d'importance à leurs yeux. L'un des camions a été vendu et le second attend acheteur. Cette récente sédentarité est une étape importante dans leur vie. En répondant à cette norme sociale, ils souhaitent s'affranchir du stigmate de la marginalité qui semble difficile à porter lorsqu'on devient parent²⁵¹.

Durant tous les entretiens effectués dans le cadre de l'enquête, ce couple livre des témoignages poignants d'authenticité, en particulier en dehors des enregistrements. Il présente aussi une richesse d'indices paraverbaux, environnementaux et subjectifs

²⁵⁰ L'instabilité représente un type de perturbation d'une situation où les composantes sont très voire trop fluctuantes.

²⁵¹ Extrait du journal de terrain (22/11/19) : Anna confie que c'est difficile d'être vue comme une personne marginale alors elle n'imagine pas ce que ce serait d'être considérée comme une maman marginale.

(c'est-à-dire dépendants de la perception du chercheur), captables uniquement par une observation directe, active et rapprochée. Ces éléments demandent un réel effort de retranscription, effectif grâce au journal de recherche du chercheur, comme l'illustre le prochain extrait :

22 Novembre 2019 - Grossesse

“... Petit ruisseau qui traverse le hameau, il fait froid et humide, Anna vient à ma rencontre, légère appréhension quand les deux gros chiens courent vers moi. (...) Elle m'ouvre la porte, petite maison propre, blanche, le poêle est allumé, les chiens restent dehors, je la laisse me guider, elle parle vite, me propose un thé que j'accepte et nous nous asseyons. Paul arrive, il s'assoit avec nous autour de **la petite table ronde** en bois.”

8 Février 2020 - M1

“... Personne ne m'accueille, je suis en retard, il fait froid, je fais le chemin à pied jusqu'à la maison. J'ai peur de rencontrer les chiens, mais non. Quand j'ouvre la porte, je sens qu'ils m'ont beaucoup attendu. Ils ont fait le déjeuner, **ils m'installent autour de la table**, ils ont faim et hâte de manger. Paul me sert les plus grandes parts, il commence à manger, Yari est dans le berceau, je ne le vois pas, Anna est sur un petit canapé, elle a l'air fatiguée, elle a le visage fermé (...), elle nous rejoint...”

8 Juillet 2020 - M6

“ ... **la table** a changé de localisation mais j'y ai encore ma place. J'y vais presque comme si j'étais chez moi. Yari est à distance de nous, comme si on allait parler entre grands. J'ai la sensation d'être comme au cabinet et qu'il va se dire des choses qui ont été gardées pour la séance...”

Extrait 22 : À la rencontre de Paul et Anna, (extrait du journal de terrain)

Dans le cadre de l'enquête, les rencontres se déroulent exclusivement au domicile du couple et sont riches d'observation. Anna et Paul sont attentifs au bien-être des personnes qu'ils accueillent (*Paul me sert les plus grandes parts*) et, même lorsque les fins de mois sont difficiles, ils partagent spontanément leur repas (*ils ont fait le déjeuner*) autour d'une petite table ronde, emplacement privilégié des entretiens (la petite table ronde est citée à chaque retranscription).

En fin de grossesse, Paul et Anna prennent encore leur marque dans cette nouvelle configuration de vie et se familiarisent avec cet environnement fixe, à l'aspect paisible (*un hameau traversé par un ruisseau*). Loin de la ville, ils construisent un lieu pouvant accueillir leur conception d'une vie simple et tranquille (*petite maison propre, blanche, chauffée au bois*). Ils se préparent à y accueillir leur premier enfant en toute simplicité, sans trop se poser de questions, si ce n'est celui de réussir le projet d'un accouchement physiologique, en maison de naissance.

Durant la grossesse, Paul, ébéniste de formation, travaille ardemment pour rénover la maison et Anna, très active, s'occupe de l'intendance quotidienne, du jardin potager et de la balade journalière des deux chiens. C'est lors d'une de ces promenades qu'elle rompt la poche des eaux. Sans contractions efficaces, le projet bascule de la maison de naissance vers une structure hospitalière où leur garçon, Yari, naît à terme par les voies naturelles. Puis, suite à un séjour hospitalier classique de quelques jours, tous trois rentrent à leur domicile.

6.2.2. Rencontrer l'incertitude parentale lors du retour à domicile où, en toute autonomie, le couple est confronté à l'instabilité des premières situations parentales

6.2.2.1. *La naissance d'une quête et les situations quotidiennes d'incertitude*

Les quelques jours d'hospitalisation à la maternité sont une entrée sécurisante dans la parentalité pour Paul et Anna qui ne s'étaient pas projetés dans une organisation précise pour accueillir leur enfant. Ce séjour leur permet d'appréhender les rythmes du nouveau-né tout en bénéficiant de quelques conseils de l'équipe médicale.

Lorsqu'ils rentrent chez eux et qu'ils se retrouvent seuls en toute autonomie, Anna et Paul s'immergent pleinement dans leur fonction parentale et commencent par réagencer leur maison :

Anna : Au début... pfff...on ne savait pas à quoi s'attendre alors de toute façon on a **laissé faire les choses**, on a essayé de **voir**, on a essayé de **prendre nos marques**. Bon alors, on le met là-dedans ? Bon, on le met près du lit ? Comment on lui nettoie le cul ? Bon beh **vas-y, prends un Tupperware** ! (rires) Tu vois ? Quand je te dis qu'on n'était pas prêt, on n'était pas prêt ! On n'avait **pas réfléchi à tout ça nous** !

En se confrontant aux situations quotidiennes, dans le feu des actions (*on n'avait pas réfléchi à tout ça, nous !*), Anna et Paul adaptent et ajustent leur nouvel espace de vie aux soins de leur enfant (changer une couche, dormir en sécurité...). Ils laissent les situations surgir (*on a laissé faire les choses*) et tentent de s'y adapter (*on a essayé de voir, de prendre nos marques*) au moment où elles se présentent. Pour illustrer son propos, Anna prend l'exemple du premier change de l'enfant où le couple se retrouve dans une pièce sans point d'eau. Ils s'adaptent à la situation et trouvent des solutions (*vas-y, prends un Tupperware !*). Simultanément, ils se retrouvent submergés par les manifestations de Yari qu'ils ne comprennent pas :

Anna : Beaucoup beaucoup de reflux, beaucoup de gaz, ça a été **la cata quoi** ! La cata cata, je savais pas quoi faire, **j'étais perdue** ! Des cris, des pleurs, des prouts, beaucoup de mal de ventre et je ne savais pas comment gérer ça ...ON ne savait pas comment gérer ça quoi !

Devant les nombreuses manifestations d'inconfort de leur enfant (reflux, gaz, cris, pleurs, mal au ventre), la naissance d'une quête parentale émerge chez Paul et Anna. Elle se déclenche lorsqu'ils se confrontent à des situations parentales où les composantes sont très voire trop fluctuantes, c'est-à-dire devant leur instabilité²⁵². Dans ces moments délicats (*la cata cata*), le couple témoigne d'une situation qui leur échappe (*je ne savais plus quoi faire, j'étais perdue*) et qu'ils ont dû mal à surmonter. Face à ces nombreuses phases d'inconforts (utilisation répétée de l'adverbe beaucoup) Paul et Anna se laissent envahir par leurs émotions et endurent des situations quotidiennes dont ils n'ont soudainement plus la maîtrise.

Alors, un sentiment d'échec et de frustration les envahit et s'intensifie au fur et à mesure des situations de pleurs et d'inconfort manifestés par Yari qui les laissent coi. Ils éprouvent rapidement des sentiments confus, perdent patience et cherchent à retrouver une situation plus sereine. Ils s'appuient sur plusieurs professionnels de santé mais ne trouvent pas de réponse claire et immédiate, ni de réconfort. Au fur et à mesure des jours, l'anxiété ne cesse d'augmenter chez le couple qui perçoit que la situation se dégrade (*je le sentais pas bien du tout ; il y avait quelques chose ; il y avait un souci ; mais je ne comprenais pas quoi ; je ne savais pas quoi*), jusqu'à ce que Yari soit finalement hospitalisé :

Anna : Au mois de février heu... **je le sentais pas bien du tout**, je sentais qu'y **avait quelque chose** qui n'allait pas mais **je comprenais pas quoi** heu...je sentais bien aussi qu'y **avait un souci** aussi avec l'allaitement mais **je savais pas quoi** non plus et heu.....et heu bon à la fin du mois on a dû faire un petit séjour à l'hôpital parce que bébé a eu de fortes diarrhées pendant dix jours.

Peu avant l'âge d'un mois, l'enfant présente en effet d'importants troubles intestinaux. Anna consulte des professionnels de santé à plusieurs reprises jusqu'à ce que, face à une perte de poids de l'enfant, le médecin généraliste demande en urgence l'avis d'un pédiatre de la maternité. Cet épisode émotionnellement chargé est une situation marquante dans la construction de l'expérience parentale du couple, dont ils témoignent en détail.

²⁵² L'instabilité représente un type de perturbation d'une situation où les composantes sont très voire trop fluctuantes.

6.2.2.2. *La réhospitalisation de Yari : une situation marquante de l'expérience parentale de Paul et Anna*

À la suite de la consultation chez le médecin généraliste, Anna se rend immédiatement à la maternité pour un avis pédiatrique. Durant cette entretien médical, la pédiatre prend conscience de la situation et exprime ses inquiétudes face à l'état de santé de l'enfant :

Anna : Nous voilà repartis chez le pédiatre le lundi après-midi et...là tout de suite quand elle ouvre la couche, elle voit la couche pleine, avec du sang à l'intérieur. Elle me regarde et elle me dit « **mais y a du sang là !** » et je lui dis oui mais ce n'est pas le même sang que j'ai trouvé il y a plusieurs jours, ça n'avait rien à voir. Là, c'était des glaires et moi c'était des tâches roses dans la couche de pipi, ça n'avait rien à voir. Puis, elle lui fait le test pour voir s'il est tonique et effectivement, **il était mou** et elle m'a dit « Non non mais on vous le garde » et moi j'ai dit ah bon ! Elle m'a dit « ben vous n'étiez pas préparée ? » Heu non...(rires) Non j'étais pas préparée à ce que vous puissiez me garder quoi (bruit du bébé) et ils m'ont gardé six jours !

Paul : C'est pour ça que moi je n'y étais pas aussi.

Anna : Oui parce qu'**on ne pensait pas qu'ils allaient nous garder.**

Paul : Parce qu'en fait on pensait que c'était juste une...une visite quoi Ah ouais et puis vu qu'on a **qu'une voiture ben elle, elle est partie à Castres et puis elle est restée...**

Lors de cette consultation pédiatrique en urgence, les parents de Yari ne s'attendent pas à ce que leur enfant soit hospitalisé (*on ne pensait pas qu'ils allaient nous garder*). A ce moment-là, Paul travaille dans le hameau et Anna part au centre hospitalier qui se situe à une heure de trajet, avec leur unique voiture. Suite à l'examen clinique du pédiatre (un enfant hypotonique avec du sang dans les selles), Yari est hospitalisé avec sa maman, alors que Paul reste au hameau sans moyen de locomotion pour rejoindre sa famille (*on a qu'une voiture, elle est partie à Castres puis elle y est restée*). Anna affronte seule les différentes hypothèses médicales qui lui sont annoncées, et son anxiété augmente :

Anna : Au début je ne m'inquiétais pas et puis au bout de 2-3 jours tu commences à te dire bon si on te laisse pas sortir c'est **peut-être que c'est inquiétant**... Ils supposaient **tout...** Il était très mou quand je suis arrivée, il tenait plus sa tête, il était très affaibli...mais pourtant éveillé...éveillé mais affaibli mm c'était très...très paradoxal..et en fait pfou...il n'avait rien, jamais eu de fièvre...Donc ils supposaient une bactérie dans les intestins mais il n'y avait pas de bactérie dans les intestins... Après ils ont supposé une hypothyroïdie...non il n'y avait pas d'hypothyroïdie... pfff voilà...

Anna constate comme l'équipe médicale que son enfant est mal (*il ne tient plus sa tête, il est très affaibli*) et qu'il présente un tableau clinique atypique (*éveillé mais affaibli ; très*

paradoxal ; jamais de fièvre). Au fil des jours, toutes les hypothèses médicales sont progressivement écartées mais cette situation épineuse l'insécurise (*peut-être que c'est inquiétant ; ils supposaient tout...*) et la confronte à un fort sentiment d'impuissance qu'elle ne peut partager pas immédiatement avec Paul :

Paul : Quand j'ai vu que ça commençait à devenir long, j'ai demandé à mon patron qu'il me prête une de ses voitures pour descendre.

Anna (sur un ton de reproche) : **Le cinquième jour oui, t'es venu.**

Paul : Du coup, je suis quand même descendu et en fait le lendemain ils l'ont laissé sortir.

Anna (sur un ton sérieux) : Paul est **resté deux heures et il est reparti.**

Paul : Deux, trois heures oui j'ai pas pu rester parce que les nuits sont payantes et il n'y avait qu'un seul lit dans la chambre...

Par ailleurs, cette incertitude parentale s'entremêle à une problématique financière où, même si Paul réussit à rejoindre sa famille en empruntant la voiture de son employeur, il ne reste que temporairement à l'hôpital (*Paul est resté deux ou trois heures et il est reparti*) en raison de la tarification de la nuitée (*les nuits sont payantes*) que le couple n'est pas en capacité d'assumer. Face à ces éléments, Anna est seule à affronter la situation *in situ*. Elle témoigne d'un sentiment de solitude (*Le cinquième jour oui, t'es venu ; il est resté deux heures et il est reparti*), son inquiétude grandit et s'étend jusqu'au retour à domicile :

Anna : Au final, on te laisse sortir au bout de six jours et puis...ils te disent qu'**il n'y a rien** et qu'ils ne savent pas et...voilà...**ils n'en savent pas plus**. On m'a laissé sortir et puis (...) il a fallu reprendre nos...nos habitudes, nos marques mais seulement, moi, j'étais **un petit peu traumatisée** quoi !

En effet, après 6 jours d'hospitalisation en pédiatrie, Anna et son enfant rentrent à la maison sans connaître les raisons qui ont amené Yari à se dégrader (*ils te disent qu'il n'y a rien ; ils n'en savent pas plus*). Son état s'étant amélioré et stabilisé spontanément, il ne nécessite plus de surveillance particulière et quitte le service. Cependant, pour Anna, une inquiétude persiste (*j'étais un petit peu traumatisée...*) et l'accompagne durant toute sa démarche d'enquête.

6.2.3. Se (ré)engager dans une démarche d'enquête pour (re)trouver une situation plus sûre : un second retour à domicile amenant un processus d'enquête caractérisé par une dimension émotionnelle significative

Au second retour à domicile, Anna et Paul s'engagent à nouveau dans une démarche d'enquête et témoignent des trois dimensions de leur quête (émotionnelle, volitive et

intellectuelle) avec une forte imprégnation émotionnelle, notamment dans le témoignage livré par Anna.

6.2.3.1. *La dimension émotionnelle : un comportement immédiat et réactif*

Depuis la naissance de son enfant, avant même la réhospitalisation de Yari, Anna est saisie par d'intenses émotions qui fluctuent au long de la journée. Elle est submergée par de nombreux affects :

Anna : En fait il y a beaucoup d'émotions, c'est plein d'émotions différentes au cours de la journée et chaque jour est différent. **Chaque jour, tu ne vis pas les mêmes choses**, tu ne vis pas les mêmes émotions, pas au même moment... (...) Je crois que c'est ça être parent, ce sont des émotions qui vont et qui viennent **dans tous les sens**, c'est **une explosion d'émotions** (rires).

Devant les situations inédites qu'elle rencontre (*chaque jour, tu ne vis pas les mêmes choses*), Anna ressent intensément de multiples émotions (*explosion d'émotions*) qui se mélangent (*qui vont et qui viennent dans tous les sens*) et qu'elle ne parvient pas à différencier ou à nommer (*beaucoup d'émotions ; plein d'émotions différentes ; pas les mêmes émotions ; explosion d'émotion*). Face aux manifestations de Yari qu'elle n'arrive pas immédiatement à interpréter, elle se confronte abruptement à l'impuissance :

Anna : Mais il fait plein de bruits ! Mais on dirait qu'il a mal ! Mais oui, certainement qu'il a mal ! Et **tu te sens impuissant**... Tu as plein de questions, mais il n'y a **personne à côté de toi** qui te répond.. (S'adressant à Yari) ben oui y a toi mais **toi tu parles pas !** Et papa, papa pareil, papa il me dit et peut-être que...oui mais **avec des peut-être...**

Face à cette impuissance (*tu te sens impuissant*), de nombreuses questions émergent et la submergent, auxquelles personne ne répond : il n'y a plus le personnel médical comme lors des hospitalisations (*personne à côté de toi*), Yari n'a pas encore développé le langage pour exprimer clairement son besoin (*toi, tu ne parles pas !*) et les hypothèses émises par Paul ne sont pas source d'apaisement (*Papa, il me dit "et peut-être que"... oui mais avec des peut-être...*). Les inquiétudes d'Anna augmentent après la réhospitalisation, ses émotions explosent et l'envahissent :

Anna : Emotionnellement pour moi c'est dur. Paul arrive un peu plus à se poser des questions, à rester quand même serein moi **je vis dans l'angoisse**, je vis dans l'angoisse et...heu...et ouais et **une question en amène une autre et une autre...**

Devant les manifestations de son enfant qu'elle n'arrive pas à interpréter, un sentiment d'angoisse naît, bouleverse et submerge Anna (*je vis dans l'angoisse*). Elle est inondée par une multitude de questions (*une question en amène une autre, et une autre...*) auxquelles elle n'arrive pas à répondre. Anna et Paul définissent leur expérience parentale comme *apocalyptique* et pénible à supporter sur plusieurs plans (conjugal, individuel, physique et moral) comme il en sera question dans le prochain extrait :

Anna : Elle est super rude quoi !

Paul : **Apocalyptique...**

Anna : **Apocalyptique** c'est le bon mot rude, rude, rude... Rude dans le couple, rude avec soi-même, rude heu...

Paul : Physiquement

Anna : Rude physiquement, c'est rude quoi c'est rude c'est rude quoi

Paul : Moralement

Anna : Ah ouais...ah ouais...(bruits du bébé)

Paul : Et quand on est au fond, **la seule chose qu'y a à faire c'est remonter**

L'emploi de l'adjectif *apocalyptique* laissant entrevoir les difficultés émotionnelles que le couple traverse même si Paul, plus distancé (*la seule chose qu'il y a à faire c'est remonter ; rester quand même serein*) commence à investir progressivement la dimension volitive. Il cherche à dégager la nature du problème (*se poser des questions*) et émet certaines hypothèses (*il me dit et peut-être que*) même si, lui aussi, se confronte certaines fois à une dimension émotionnelle :

Paul : Oui oui moi aussi il y a des moments où **je me suis énervé...** Par exemple, je le change et au moment de le changer, le body trempe dans le caca sans faire exprès. Bon, ça passe, du coup j'enlève le pyjama et là paf dans l'eau...**j'étais au bout de ma vie là !**

Anna : Et lui qui **hurle tout ce qu'il peut** et moi qui dit « c'est bon quoi c'est bon ça va là » (rires) je suis déjà énervée ça va quoi ça va (rires)

Paul : Et puis elle derrière qui crie pas "ça va" (rires) ... Alors du coup, tu souffles un bon coup, tu ne dis plus rien on continue oui c'est juste parce qu'**on n'arrive pas à prendre du recul...**

Anna : Dans l'immédiat c'est compliqué...

Paul : Oui oui sur le moment non, mais quand je suis arrivé au bout, allez souffle un bon coup reprends ton souffle **repars à zéro !**

Lorsque les événements s'enchaînent (*d'abord le body dans le caca et puis le pyjama dans l'eau*), la situation échappe à Paul. Il ressent un découragement (*j'étais au bout de ma vie*) qu'il exprime fortement (*il hurle tout ce qu'il peut*). L'expression de cet énervement réveille chez Anna un sentiment d'impuissance et elle se met également à crier (*elle crie ça va ; c'est bon quoi ; ça va là*). Dans la maison, le couple crie et n'arrive plus à prendre la distance

émotionnelle nécessaire au traitement de la problématique (*on n'arrive pas à prendre du recul*). Puis, en utilisant une respiration ample (*on souffle un bon coup*), Paul se réajuste (*ne dis plus rien, on continue*) et affronte la situation problématique (*reprens ton souffle, repars à zéro !*).

Il arrive certaines fois que les émotions soient si envahissantes qu'il est nécessaire pour Anna de se séparer physiquement de son enfant afin de reprendre ses esprits :

Anna : Moi la première semaine, ça m'est arrivée de devoir le reposer et descendre en bas chialer. Je ne pouvais pas faire autrement, j'étais **à bout de nerfs, à bout de fatigue** (...) Yari hurlait, hurlait et moi qui comprenait rien ! **Je n'arrivais pas à le comprendre**, je sais pas, je n'y arrivais pas, je ne comprenais pas : t'es propre, t'as mangé, je comprends pas ! (rires)

Lorsque la fatigue parentale est omniprésente (*à bout de fatigue*) et que l'enfant exprime son inconfort par d'incessants hurlements (*Yari hurlait, hurlait*) alors que ses besoins prioritaires semblent comblés (*t'es propre, t'as mangé*), le parent se confronte à un fort sentiment d'impuissance (*je n'arrivais pas à le comprendre, je ne comprenais rien !*) et à une violente tension corporelle (*j'étais à bout de nerfs*).

Alors, un des choix possible est de mettre l'enfant en sécurité (*devoir le poser*), de prendre physiquement de la distance (*descendre en bas*) afin d'accueillir et d'exprimer son propre désarroi (*chialer, hurler*) pour, ensuite, reprendre ses esprits (*souffler un bon coup*), laisser place à l'identification du problème et l'émergence de nouvelles opérations.

6.2.3.2. *La dimension volitive et la dimension intellectuelle du processus d'enquête de Paul et Anna*

Progressivement, Anna et Paul essaient de mettre à distance leurs réactions immédiates et émotionnelles et réfléchissent au repérage et à l'analyse des problèmes qu'ils traversent. Ils engagent des opérations :

Paul : **C'est pas les vacances** (rires)

Anna : (...) Il a fallu assurer tout de suite et c'était beaucoup de questionnement c'était beaucoup de...

Paul : **De tests**

Anna : Beaucoup de tests, c'est ça...tout novice, tu testes, t'essayes de comprendre, tu vois que lui il essaye de comprendre le monde qui l'entoure...du coup et **c'est un échange** qui se crée où lui il essaye de te comprendre (rires) et toi t'essayes de le comprendre (rires). On est encore à tâtons, on se jauge encore hein...(rires)

D'abord sous forme de *questionnements* puis de *tests*, les parents s'appuient sur les réactions de Yari pour ajuster leurs comportements et leurs réponses (*c'est un échange*). Cela leur demande un véritable investissement (*c'est pas les vacances*) et un réel engagement dans leurs actions :

Paul : **Je me suis lancé dès qu'il est né**, c'est moi qui l'ait habillé le premier coup avec la sage-femme bien sûr, elle m'a montré et tout et direct après j'ai changé les premières couches ! **Je me suis lancé direct** et il fallait que je fasse comme ça parce qu'autrement j'aurais été largué...

La pratique concrète, immédiate (*dès qu'il est né ; direct*) et quotidienne du soin²⁵³ (*je me suis lancé*) permet aux parents d'expérimenter (*habiller, changer la couche*), de prendre leurs marques et de construire progressivement leur expérience parentale dans la pratique quotidienne (*beaucoup de tests ; aller à tâtons ; se jauger*). Progressivement, ils identifient une manière d'agir et élaborent leurs premières habitudes d'activité. A titre d'exemple, lorsqu'Anna et Paul baignent Yari, chacun a une place définie :

Anna : C'est moi qui le tient mais oui on est là tous les deux...

Paul : Moi je supervise je mets la cape à chauffer pour la sortie du bain

Anna : Il me met l'eau chaude à bonne température

Paul : Je vérifie l'eau

Anna : Voilà oui c'est **un travail d'équipe**

Après plusieurs expérimentations autour du temps de baignade, Anna et Paul décident de se répartir les rôles (*c'est un travail d'équipe*) de manière routinière. Anna tient l'enfant pendant que Paul supervise ce qui entoure cette pratique : une eau à bonne température et une serviette chaude qui puisse accueillir Yari lors de sa sortie du bain. Cette routine qui s'installe apaise la famille. Progressivement, le couple élabore de nouvelles habitudes où chacun a un rôle défini. De temps en temps, lorsque l'enfant réagit différemment, ils réajustent les actions de chacun pour retrouver cette harmonie :

Paul : Quand il est vraiment excité là l'une ou l'autre manière pfff rien ne fonctionne et là là c'est un peu dur, là **les nerfs montent**, t'as la fatigue, ça fait 2 heures, 2 heures et demie...

Anna : C'est qu'il faut changer de tactique, t'as bien vu hier par exemple quand on n'arrivait pas, je l'ai pris et vite je me suis mise à marcher fort et vite **comme si j'étais en promenade** et là ça a marché

Paul: Ben **petit à petit on trouve d'autres techniques** (rires)

²⁵³ Notons l'utilisation ici du terme « soin » au sens large.

Devant ces situations où l'apaisante routine ne fonctionne plus, la dimension émotionnelle ressurgit (*les nerfs montent, la fatigue se réinstalle*), le couple se confronte à une nouvelle impuissance (*quand on n'arrivait pas*) puis, s'en distancie et engage de nouvelles opérations (*je me suis mise à marcher fort*) issues certaines fois d'expériences antérieures (*comme en promenade*). Au fur et à mesure des situations parentales qu'ils traversent, ils s'appuient sur ces expériences antérieures pour produire de nouveaux objets de réponse (*petit à petit, on trouve d'autres techniques*) afin de retrouver l'équilibre.

Anna et Paul émettent également des hypothèses pour répondre à leurs questionnements et mettre du sens sur certains événements (*mon ressenti*), ce qui a pour effet de diminuer leur anxiété. Par exemple, après la sortie de l'hospitalisation en pédiatrie où aucune réponse claire n'avait été apportée sur l'état de Yari, ils ont construit leur propre argumentaire :

Anna : Moi je vais te dire **mon ressenti** je pense que le premier saignement que j'ai trouvé dans les couches ça devait être des cristaux ils appellent ça des cristaux de sodium qui sont sortis par l'urètre et le...le deuxième sang dans les selles (...) là je pense que c'était peut-être quand il était constipé et que je lui mettais le thermomètre dans les fesses et (...) qu'on lui a mis le suppositoire, je pense que c'est ça qui a fait ressortir le sang heu...(...) et la perte de poids, je pense que c'est le temps que je comprenne comment fonctionne l'allaitement.

Selon eux, la dégradation de santé de Yari est consécutive à une multitude de situations problématiques rencontrées et non résolues ou incorrectement traitées (utilisation du thermomètre pour pallier la constipation, incertitude face à l'allaitement et la production de lait). Ces événements ont provoqué plusieurs symptômes (cristaux de sodiums, constipation, perte de poids). C'est par l'interprétation de leur expérience parentale qu'ils se réajustent (allaitement à la demande, ne plus recourir au thermomètre rectal) afin de participer au rétablissement de leur enfant et mettre du sens sur l'événement.

Même si Paul et Anna sont attachés et sécurisés par leurs nouvelles habitudes parentales, ils témoignent de la nécessité de faire preuve d'une grande adaptation quotidienne (*il faut s'adapter ; il y a toujours un plus chaque fois ; ce qui fonctionnait le mois dernier, ça ne fonctionne plus maintenant*) et d'un réajustement permanent :

Anna : **Il fait des progrès chaque jour** et chaque semaine c'est...c'est...pas un enfant différent mais presque quoi...

Paul : Oui y a toujours un plus...

Anna : **Il faut s'adapter** quoi

Paul : Y a **toujours un plus** chaque fois

Anna : Il faut s'adapter très vite et si...ce que je lui ai proposé dès le début c'est que ce qui fonctionnait le mois dernier ça fonctionne plus maintenant

Les acquisitions constantes de Yari (*il fait des progrès chaque jour*) demandent aux parents de s'adapter continuellement aux nouveaux besoins de leur enfant qui, chaque semaine, est « *presque un enfant différent* ». Cela incite le couple à une adaptation immédiate qui sous-tend une véritable attention aux progressions de Yari. Cependant, ces évolutions bousculent la routine quotidienne et rassurante mise en place par Anna et Paul qui, dès lors, se confrontent à nouveau à une forme d'impuissance :

Anna : C'était **franchement top** quoi...**tous les matins** Paul il s'occupait de bébé ils avaient leur moment...**c'était génial** pour l'un pour l'autre pour tous les trois quoi...moi du coup je restais au lit 30 minutes de plus quoi...30 minutes de plus au lit

Paul : Même plus des fois

Anna : Même des fois 45 minutes et quand Paul partait au travail hop je me levais je prenais la relève c'était top quoi et puis en fait non, **Yari en a décidé autrement** (rires)

Lorsque la routine est établie (*tous les matins*), la situation est harmonieuse (*c'était génial ; c'était franchement top*) car chaque parent trouve sa place (Paul s'occupe de Yari le matin avant d'aller travailler et Anna prend la relève une heure après). Lorsque la routine se brise à leurs dépens (*Yari en a décidé autrement*), les repères volent en éclat et l'incertitude réapparaît. Une forte dimension émotionnelle se ré-enclenche chez le couple qui n'arrive pas immédiatement à s'ajuster aux nouvelles problématiques.

Les situations parentales que le couple traverse sont susceptibles d'affecter leur relation conjugale, de renforcer leurs liens ou, au contraire, de les éloigner l'un de l'autre. En effet, chaque partenaire s'occupe de son enfant en fonction de sa propre histoire personnelle, des expériences vécues et selon un fonctionnement conjugal. La manière dont chaque conjoint interprète les manifestations de l'enfant et souhaite y répondre est différente et nécessite une véritable communication, un ajustement conjugal permanent :

Anna : Et après il y a eu le papa et la maman qui doivent aussi se souder, se comprendre aussi parce que du coup on voit bien que...ce qui est logique pour moi l'est pas forcément pour lui...oui du coup...ben...je crois qu'**il faut qu'on redouble d'efforts** pour se parler qu'**on redouble d'efforts** pour communiquer...parce que...ben parce que...c'est un homme je suis une femme **on n'a pas forcément la même vision** on n'a pas vécu forcément pareil parce que voilà **une femme ben elle le porte pendant 9 mois** et il y a certaines choses qui peuvent être, se mettre plus facilement en place plus facilement qu'un homme je ne sais pas...donc du coup...**il faut redoubler d'efforts**...l'un comme l'autre en fait...

La communication au sein du couple demande un effort à Anna (*il faut redoubler d'efforts pour se parler*) mais lui semble essentielle (*le papa et la maman doivent se souder*) afin de comprendre les différents points de vue (*ce qui est logique pour moi ne l'est pas forcément pour lui*). Pour Anna, le genre (*homme ou femme*) du parent influence sa vision parentale notamment par la gestation (*une femme, elle le porte pendant 9 mois*) qui donnerait plus d'aisance à la maman (*certaines choses peuvent se mettre plus facilement en place*).

Par ailleurs, lorsqu'Anna souffre du Covid, la réorganisation autour de l'enfant devient périlleuse amenant de fortes tensions conjugales :

Le chercheur : Comment vous êtes-vous organisés avec le bébé ?

Anna (sur un ton grave) : Je te laisse répondre

Paul : Bé moi j'ai arrêté de bosser la semaine dernière pour prendre.....heu...la main heu...heu...du coup elle a pu se reposer un peu. Je m'y suis pris un peu tard mais...bon....

Anna : **Je lui en veux** sur ça (...) **Il m'a laissé gérer** et...je me levais toutes les nuits et tous les jours et je pleurais tous les jours et j'arrivais pas à assumer la fatigue je faisais tout ce qu'y avait à faire mais j'étais dans un état d'épuisement extrême et lui, à part me faire mes potions magiques de plantes, il ne m'a pas aidé plus que ça quoi

Paul : Le matin je m'occupais de Yari et le soir en rentrant mais entre deux heu....

Anna : Il s'est pas dit je vais arrêter de travailler pour la soulager...tu vois...**il a continué de travailler** parce que le financier était important donc au bout d'un moment, au bout de trois semaines, je lui ai dit j'en peux plus, je ne vais jamais arriver à remonter la pente (...)

Quand un événement perturbe la routine quotidienne (Anna a le covid), l'instabilité que procure cette nouvelle situation replonge le couple dans une franche incertitude. Les rôles préalablement définis (Paul s'occupe de Yari le matin et le soir) ne conviennent plus (Anna est dans un état d'épuisement extrême) mais Paul et Anna, tous deux envahis par les émotions, ne parviennent pas à se réajuster (*il a continué à travailler ; au bout de trois semaines, je lui ai dit que je n'en peux plus*). Paul manifeste alors un sentiment de culpabilité

(*je me sens fautif*) suite à ses absences répétées (lorsqu'Anna a eu le Covid, lors de la réhospitalisation de Yari...):

Paul : Moi **je me sens fautif**

Le chercheur : Tu te sens fautif de quoi ?

Paul : Bé de ne pas m'être arrêté plus tôt par exemple, pour pouvoir prendre soin de Anna et Yaris, d'être obnubilé par le boulot...

Par ailleurs, les conditions financières dans lesquelles la famille évolue ne permettent pas à Paul d'écarter la préoccupation pécuniaire. Chacun apprécie les situations traversées d'une manière différente :

Anna : **La santé avant l'argent** moi le pognon c'est vraiment pas ce qui me...enfin c'est pas ce qui m'anime dans la vie quoi mm c'est **d'abord la famille** et....et après le pognon.

Paul : Le truc c'est que début février on était vraiment **à ras les pâquerettes** et....il m'a proposé ce boulot. Du coup, je me suis lancé, à aller bosser tous les jours, tous les jours pour avoir **ma paye complète** et heu...j'ai voulu faire remonter le...heu...**un peu l'argent sur le compte** quoi pour faire vivre ma famille.

Pour Anna, la santé est primordiale (*la santé avant l'argent*) et, lorsqu'elle est malade, Paul doit s'arrêter de travailler afin de l'épauler dans les soins à apporter à Yari (*d'abord la famille*). Elle peut ainsi récupérer et retrouver une meilleure forme. De son côté, Paul a la préoccupation de faire « *vivre sa famille* » et d'apporter l'argent nécessaire pour payer les factures et les dépenses quotidiennes (*on était vraiment à ras les pâquerettes ; avoir ma paye complète ; un peu d'argent sur le compte*).

Par ailleurs, le couple interprète différemment bon nombre de situations parentales rencontrées et chacun émet des hypothèses selon les préoccupations repérées par chacun. Cependant, comme Anna gère le fonctionnement quotidien de l'enfant, les propositions de Paul ne sont pas toujours entendues :

Paul : Après on.....on...**moi, je le laisserai faire** tu vois, quand il fait ça (me montrant Yari en train de gémir) **Moi, je ne le prendrai pas de cette façon-là** dans les bras tu vois ?...

Anna (s'adressant à son bébé) : Oui c'est maman qui te prend...

Paul : **Moi je le laisserai un peu plus longtemps**....(rires de Anna)...pour...

Anna (sur un ton sec) : Et qu'est-ce que ça donne quand tu restes plus longtemps ...?

Paul : Bé au bout d'un moment **il risque de** crier un peu plus fort **mais...**

Anna : Moi je pense que là il est onze heures et demi et qu'y commence déjà à fatiguer, parce que **normalement** il aurait déjà dormi au minimum une demi-heure et là, il n'a pas redormi depuis qu'il s'est levé.

Au quotidien, Paul travaille et Anna s'occupe de l'enfant. Elle connaît ses rythmes (*il est 11h30, normalement il aurait déjà dormi*) et y répond sans laisser place aux expérimentations de Paul (*moi, je ne le prendrai pas de cette façon-là ; au bout d'un moment, il risque de crier un peu plus fort mais...*). Malgré cette asymétrie, l'un et l'autre parviennent à faire naître et accroître leurs connaissances parentales respectives et élaborent de nouvelles formes d'habitudes qu'ils peuvent réinvestir dans d'autres espaces d'activité.

6.2.4. Le produit de l'enquête parentale de Paul et Anna : être clairvoyant sur ses propres vulnérabilités et prendre appui sur de nouvelles formes d'habitudes aux abords sécurisants

Même si Anna et Paul ont conscience qu'il est nécessaire de se réajuster aux progressions de leur enfant, ils sont attachés à leur routine quotidienne. Elle les sécurise car elle leur permet de maîtriser et contenir les réactions émotionnelles qui les envahissent lors des événements inédits :

Anna : Bref en repartant à la maison on a **repris nos routines** heu voilà je l'ai laissé faire et je me suis détendue je me suis dit je vais arrêter tout ce qu'on m'a dit...

Conscients de ressentir intensément leurs inquiétudes, ils comprennent aussi que leur enfant capte et réagit face à leurs émotions (*c'est une éponge*) et qu'il est nécessaire, pour tout le monde, de rétablir un environnement calme et d'avancer vers une situation plus sûre :

Anna : Je me suis bien dit à ce moment-là en fait **c'est une éponge**, plus mon énergie est mauvaise et plus je monte en stress et moins il va réussir à se calmer en fait, c'est là que j'ai vu vraiment que c'était une éponge parce que quand je suis remontée zen et que je lui ai parlé zen pff il a commencé à se détendre.

Depuis qu'elle est maman, Anna est bousculée par de vives émotions (*mon énergie est mauvaise ; je monte en stress*) qu'elle essaie progressivement de mettre à distance pour interagir de manière efficiente avec son enfant (*quand je remonte zen et que je lui parle zen, il commence à se détendre*) tandis que Paul, plus serein, tente de dédramatiser les situations rencontrées, en ayant conscience du chemin qui reste encore à parcourir :

Paul : On va profiter de Yari on va s'amuser et puis on va attendre la poussée des dents (rires) on va **reprendre notre habitude** (rires).

Même si Paul ne s'engage pas de manière permanente dans les soins de son enfant, il conscientise le changement individuel que la construction de l'expérience parentale opère chez lui en tant qu'adulte :

Paul : **Le moment où on se sent adulte** c'est le moment où je vais au boulot, je m'occupe du jardin et **on vit notre vie de famille** et pour moi c'est un passage à la vie adulte quoi.....(...) Les responsabilités, même si j'en ai eu un petit peu avant, là c'est vraiment heu.....**là je suis responsable** (....) Je fais un jardin pour que vous puissiez manger, toi tu t'occupes de Yari... (...) Je pense que c'est là, **le déclic**, pour moi, devenir adulte...

Paul témoigne une nouvelle fois de l'importance d'une routine quotidienne (aller au travail, s'occuper du jardin) et d'une répartition précise des rôles dans le couple (il ramène à manger à sa famille par son travail et la production au jardin tandis qu'Anna s'occupe de l'enfant). En vivant « *une vie de famille* », il conscientise (*le déclic*) de nouvelles responsabilités (*là, je suis responsable ; on se sent adulte*) et verbalise une transition existentielle dans sa vie qui peut s'interpréter comme « *une réflexivité de soi sur soi*²⁵⁴ » (*un passage à la vie adulte ; le moment où on se sent adulte*).

Clairvoyants sur leur propre vulnérabilité, la vie simple et tranquille à laquelle Paul et Anna aspirent tous les deux nécessite pour eux de prendre en compte le rythme de chacun, de définir des rôles respectifs, de respecter les habitudes quotidiennes et de profiter d'une qualité de sommeil permettant de confronter les situations parentales émotionnellement chargées :

Anna : Il y a des personnes pour qui la fatigue ça ne leur joue pas des tours, moi la fatigue.....ça me ruine....je serai incapable de rien faire..... J'arrive pas à réfléchir...j'arrive pas....

Paul : Au bout d'un moment, tu peux même avoir des hallucinations !

Anna : J'arrivais même plus à rêver tu te rends compte moi qui aime tant rêver je faisais des rêves j'arrivais même plus à rêver...quoi....des petits moments tu sais j'adore rêver j'adore dormir c'est trop bon quoi (rires).....

Afin de répondre aux besoins de leur enfant et aux situations d'incertitude qu'ils traversent, Anna et Paul nécessitent des temps de repos (*moi la fatigue, ça me ruine ; je suis incapable de rien ; incapable de réfléchi ; tu peux avoir des hallucinations*) jusqu'à atteindre le sommeil paradoxal, récupérateur, propice aux rêves (*moi qui aime tant rêver ; j'adore rêver ; j'adore dormir*) et à la récupération. Pour traiter les informations inédites qu'ils rencontrent dans leur expérience parentale ordinaire, ils investissent le moindre moment récupérateur que leur offre ce quotidien, moments de vie des plus ordinaires, des plus éphémères, qui peuvent être source de ressourcement :

²⁵⁴ « *La vérité, le dire vrai, le wahr sagen — ce que c'est que dire vrai — et le rapport entre dire vrai et formes de réflexivité, réflexivité de soi sur soi.* » (Foucault, 1983, p. 445)

Paul : Quand Anna part se coucher avec Yari, j'en profite un petit peu le soir, tu vois (...) y a des moments comme ça, je **reste assis sur la chaise** et ahhhhh...tu vois ce que je veux dire **juste ça** (rires) j'ai mon yaourt, et **je mange mon yaourt**, en mode tranquille.

Prendre le temps de manger un yaourt, assis dans le silence (*je reste assis sur la chaise ; juste ça ; je mange mon yaourt*), dormir assez longtemps pour pouvoir rêver sont deux exemples dont ils témoignent et qu'ils aiment réaliser simplement afin de se ressourcer pour construire leur expérience parentale en toute sérénité. Dans les affaires courantes de la vie, ils reprennent l'énergie indispensable à la maîtrise de leurs émotions et s'arment pour prendre soin leur enfant, cet *Autre que soi* dont ils ont l'entière responsabilité.

6.2.5. Ce qui déborde le cadre de la démarche d'enquête tout en étant significatifs de l'expérience parentale de Paul et Anna : prendre soin d'un *Autre que soi*

Devenir parent implique de s'occuper d'un *Autre que soi*, de le prendre en charge et d'en prendre soin, afin de le maintenir en vie. En effet, après sa naissance, contrairement à d'autres espèces, l'enfant ne peut pas survivre sans l'attention et le dévouement d'un adulte préoccupé par les soins à lui porter. Pour cet adulte en position parentale, c'est une responsabilité à assumer :

Anna : Moi j'ai toujours cette sensation, j'ai peur de mal faire, j'ai peur de pas... **c'est ça être parent**, c'est ça... (...) ça commence maintenant **les craintes** et je crois que ça ne va jamais s'arrêter il faut apprendre à se détendre là-dessus quoi ... J'ai **beaucoup de peurs**, peur qu'il soit **en manque**, peur qu'il lui **arrive quelque chose**, peur **de pas lui apporter tout** et pourtant **on fait de notre mieux**.

Prendre soin d'un *Autre que soi* pour qu'il survive peut être source de préoccupation, de stress voire d'angoisse. Anna décrit une peur permanente qui s'empare de son quotidien et qu'elle considère comme constitutive de sa propre parentalité (*c'est ça être parent ; les craintes ; beaucoup de peurs*). Cette peur prend source dans les besoins de l'enfant auxquels il est difficile de répondre (*peur de ne pas tout lui apporter, qu'il manque de quelque chose*) malgré l'énergie déployée (*pourtant on fait de notre mieux*) et qui pourrait atteindre à son intégrité (*peur qu'il lui arrive quelque chose*).

D'autre part, maintenir cet enfant en vie demande une importante énergie et une réelle abnégation qui impactent la vie des parents. Ils s'engagent pour le bien-être de leur propre enfant et en mesurent toutes les conséquences. S'ajoute à l'investissement requis et à la peur

de « *mal faire* », celle de ne plus être en capacité de faire car, compte-tenu de l'engagement nécessaire, qui, à la place du parent, serait prêt à de tels sacrifices ?

Anna : J'ai peur pour lui et du coup pour moi... C'est bizarre parce que je me dis que s'il m'arrive quoi que ce soit... Avant on ne se posait pas la question mais maintenant j'en viens à me poser la question, à me dire s'il m'arrive quoi que ce soit.... mon bébé **il ne m'aura plus**...

Lorsqu'Anna s'imagine ne plus être en capacité de s'occuper de son enfant (*mon bébé, il ne m'aura plus*), elle n'identifie personne apte à la remplacer. Cela amplifie le sentiment d'anxiété (*j'ai peur pour lui et du coup j'ai peur pour moi*) déjà prégnant dans l'intégralité de son témoignage.

D'autre part, au-delà du maintien en vie, prendre soin d'un *Autre que soi*, et particulièrement de son enfant, peut résonner avec sa propre expérience infantile et les manquements vécus dans l'enfance. Anna, par exemple, n'a pas répondu aux normes scolaires ce qui a été source de souffrance. Elle ne souhaite pas que son enfant subisse les mêmes tourments :

Anna : J'aimerais lui apporter certaines valeurs et une éducation heu.....non scolaire. C'est ça qui moi me dérange, le fait d'avoir un planning, quelque chose à suivre...en temps et en heure...et ça c'est pour moi...je comprends pas comment on peut apprendre en temps et en heure et...et à leur vitesse en fait alors que chaque enfant évolue différemment et chaque enfant doit savoir apprendre sur ce qui l'intéresse dans l'instant et pas parce qu'on lui dit ça doit t'intéresser maintenant donc tu dois apprendre ça non en fait, et s'il a envie de s'intéresser à autre chose ?

Avant même que son enfant soit scolarisé, Anna projette des interrogations qui semblent surgir de ses propres difficultés (*comment on peut apprendre à leur vitesse ?*). Elle souhaite transmettre à Yari sa conception du monde (*lui apporter certaines valeurs*) et son rapport à l'éducation scolaire (pour Anna, ce n'est pas intéressant d'apprendre selon un programme scolaire).

De son côté, Paul perd progressivement confiance dans sa propre capacité à prendre soin de son enfant. Comme Anna, il a peur de mal faire, de prendre de mauvaises décisions, et ne se sent plus légitime :

Paul : Comment dire...les décisions que je prends par rapport à Yari **on n'est pas d'accord** heu...et la plupart du temps **je suis fautif** hein...même souvent...

Le chercheur : Pourquoi ?

Paul : Ben parce que **je ne prends pas les bonnes décisions**. Quand il pleure, tu vois, moi je veux le prendre et l'apaiser alors qu'il n'aurait pas fallu comme hier au

soir par exemple il aurait fallu que j'aïlle le changer et...le mettre en pyjama. Il s'est calmé tout de suite quand Anna l'a fait... Moi, je l'ai pris dans le hamac et je suis parti balader (...) Je stresse en fait tu vois ça me fait stresser et...du coup j'essaie de faire quelque chose spontanément mais **ce n'est pas forcément la bonne chose à faire**. Je ne le frappe pas tu vois c'est pas des mauvaises choses, mais c'est pas les bonnes choses non plus...

Paul et Anna n'ont pas la même manière de s'occuper de leur enfant (*on n'est pas d'accord*). D'après Paul, ses actions sont moins adaptées que celles d'Anna (*il s'est calmé tout de suite quand Anna l'a fait*) ce qui provoque chez lui un sentiment de culpabilité (*je suis fautif ; je ne prends pas les bonnes décisions ; ce n'est pas la bonne chose à faire*) jusqu'au sentiment d'être violent vis-à-vis de son enfant (*je ne le frappe pas, mais...*).

Prendre soin d'un enfant, un *Autre que soi* qui doit se développer et grandir sous l'entière responsabilité de ses parents, demande au couple parental de faire preuve d'un véritable don de soi. C'est une notion qui participe et s'imbrique à la construction de leur expérience parentale et qui peut déterminer la place qui est accordée à l'enfant au sein de sa famille. Pour Anna, par exemple, son enfant devient une priorité et passe avant tout le reste (*il passe avant moi*) ce qui peut avoir des conséquences sur la relation conjugale (*pour le couple, il faut être sacrément soudé*) :

Anna : Il passe avant... avant moi, c'est clair, c'est clair; **il passe avant moi**...et puis heu...et puis ensuite.....globalement pour le couple, je pense qu'il faut être **sacrément soudé** en fait hein pour avoir des enfants mmm il faut être sacrément soudé nous on avait déjà quelques heu...quelques distances avant bébé et c'est vrai que...je pense qu'**on lutte** pour heu...pour que l'écart ne se transforme pas en **un énorme fossé**.

Accueillir un enfant demande au couple de construire mutuellement un nouvel équilibre passant du duo au trio. Paul et Anna témoignent d'une épreuve conjugale qui impacte leur relation préalablement fragile (*quelques distances avant bébé*) et demande un réel effort (*on lutte*) afin de ne pas détériorer davantage leur lien (*que l'écart ne se transforme pas en un énorme fossé*). Cependant, malgré les difficultés que le couple rencontre, la volonté de faire famille et de s'unir autour de l'enfant est présente et témoignée par Anna qui a vécu exclusivement avec sa mère :

Anna : Là, **on s'accroche**, parce qu'**on veut que ça marche**, on veut que bébé sente de l'amour autour de lui, qu'on veut que **bébé ait ses deux piliers**, clairement, **faut qu'il ait ses deux piliers** et ...et puis heu...**un homme, une femme** la différence des deux voilà qu'il l'ait ouais c'est...je sais pas c'est **la différence entre papa maman**entre....entre heu...deux personnes quoi

c'est quand même que grandir avec une seule personne moi j'ai...j'ai...j'ai eu ça quoi j'ai grandi avec ma maman pendant très longtemps que avec ma maman et...c'est pas pareil quoi, on se fie qu'à une personne on peut pas se reconforter dans l'autre (rires) on peut pas heu...aller chercher la solution à quelqu'un d'autre on peut pas chercher une autre idéologie...y a qu'une personne donc c'est quand même mieux de grandir avec **une famille complète**...carrément quoi...

Aux abords de la construction de leur expérience parentale, Anne et Paul se confrontent à leurs difficultés personnelles (*moi, j'ai grandi avec ma maman et c'est pas pareil*), à leurs aspirations individuelles (*c'est mieux de grandir avec une famille complète*), mais aussi aux épreuves conjugales qu'ils traversent (*on s'accroche, on veut que ça marche ; on veut que bébé ait ses deux piliers ; il faut qu'il ait ses deux piliers*). Ils ont l'intention de surmonter leurs difficultés afin de maintenir cette famille, hétérosexuelle (*un homme et une femme ; un papa et une maman ; une famille complète*) entourer leur enfant de *deux piliers* et d'amour (*l'amour autour de lui*) ce qui leur semble être la configuration idéale pour que leur enfant grandissent dans les meilleures conditions.

Près de leur maison à reconstruire, ils parcourent un processus parental émotionnellement chargé qui les impactent physiquement et moralement mais gardent l'espoir de jours meilleurs propice à une vie simple et tranquille.

6.2.6. Conclusion et schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'activité de Paul et Anna

Paul et Anna - anciennement en itinérance - se sédentarisent en début de grossesse afin de construire une famille à leur image, tout en respectant les normes sociales françaises afin d'abroger le stigma de la marginalité.

Après la naissance de leur enfant, ils se confrontent à une impuissance qu'ils n'avaient pas anticipée et traversent des situations parentales chargées en *instabilité*, ce qui déclenche un processus d'enquête. Ils s'engagent alors dans le feu des actions pour rétablir une harmonie et prennent conscience - suite à la réhospitalisation de Yari - de la fragilité de leur enfant et de la responsabilité qui leur incombe.

Les situations parentales dont ils témoignent avec authenticité soulignent la dimension émotionnelle, réactive et immédiate de leur processus d'enquête mais aussi l'élaboration de nouvelles formes d'habitudes d'activités avec notamment dans la répartition précise des rôles de chacun. Ces nouvelles ressources ont pour conséquence de canaliser les débords

émotionnels du couple, ceux d'Anna qui est submergée par de vives inquiétudes et ceux Paul qui ressent un manque de confiance en lui et un sentiment de culpabilité prononcé.

Enfin, le couple prend conscience de la responsabilité qu'incombe le soin d'un *Autre que soi* et ouvre des réflexions qui convoquent d'autres cadres conceptuels (Foucault, 1983 ; Ricoeur, 1983) qui dépassent le processus d'enquête et la quête de certitude tout en étant des éléments significatifs de leur portraits de dynamique d'activité parentale.

Ainsi, comme il apparaît sur le schéma du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage de Paul et Anna (schéma 8, ci-dessous), le **processus d'enquête parentale** (au centre du schéma) débute par une ouverture de l'enquête. Cette ouverture est déclenchée par une perturbation dont le type est nommé à l'intérieur d'un éclair jaune (instabilité), et détaillé dans un carré jaune juxtaposé. Par la suite, **les trois dimensions du processus d'enquête** apparaissent et reprennent des extraits de verbatims du couple parental. La plupart de ces mots sont visibles dans le texte par l'utilisation du caractère gras. La dimension émotionnelle richement témoignée est qualifiée comme *une explosion d'émotions, apocalyptique, rude*, etc. Enfin, **le produit de l'enquête** des parents apparaît dans un dernier carré jaune comme ressource réinvestissable dans d'autres espaces (possible reconstruction et élargissement de l'expérience du sujet) : la répartition précise des rôles de chacun et la reconnaissance de ses propres vulnérabilités.

Alors que ce second portrait permet de mettre en évidence la dimension émotionnelle d'un processus d'enquête, le troisième portrait rend compte des dimensions volitives et intellectuelles d'Ellen et Nicolas qui expérimentent de nouveaux agencements temporels afin de s'extraire de la *surabondance*²⁵⁵ des pleurs infantiles et qui partagent leur propre analyse de leurs comportements parentaux.

²⁵⁵ « La surabondance est un type de déclencheur d'une quête de certitude où le sujet est embarrassé par un flot d'informations et une multitude de signaux trop nombreux ou inadéquats selon sa capacité de décodage. » (Thievenaz, 2019, p. 275)

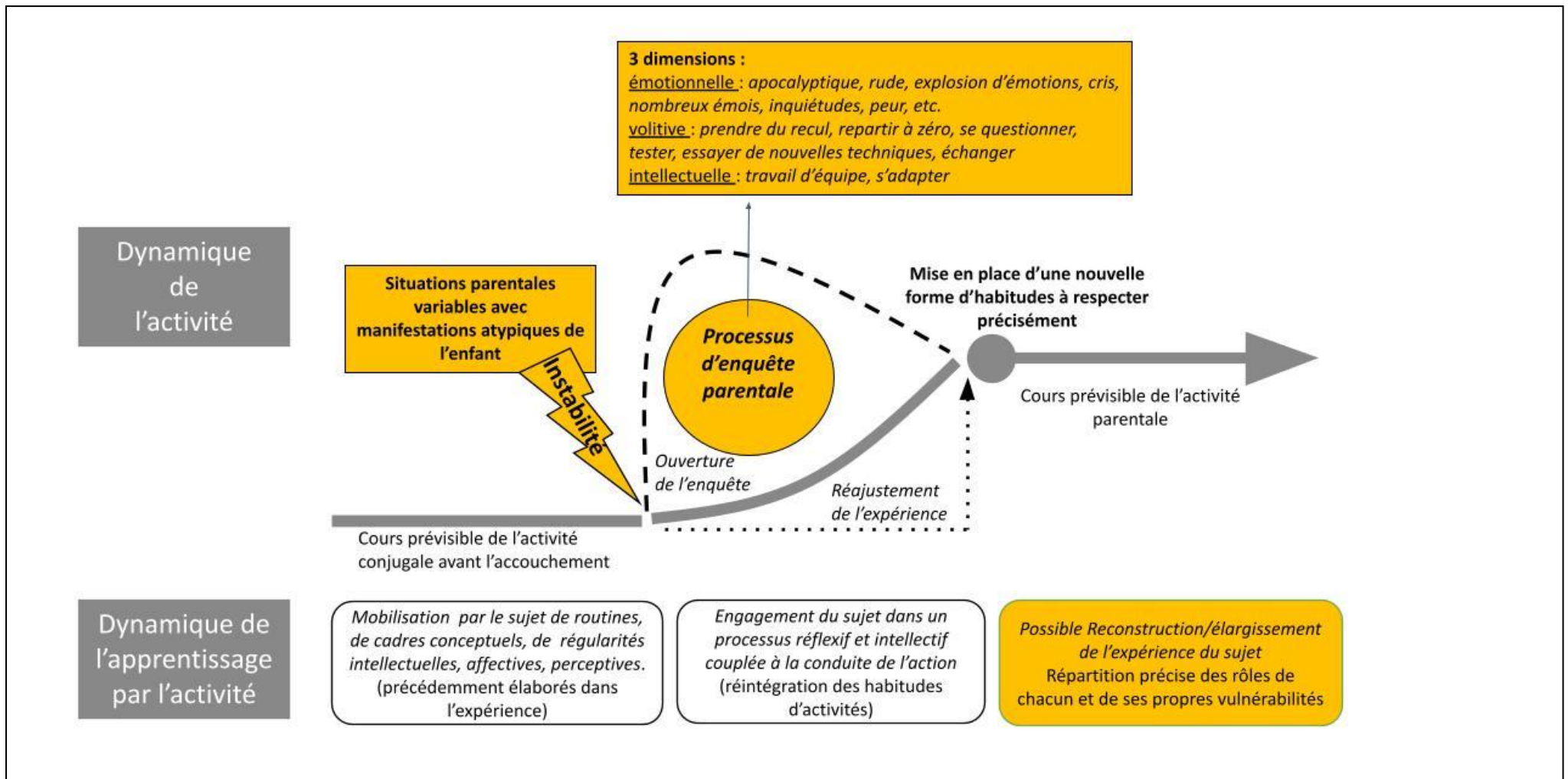


Schéma 8 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Paul et Anna

6.3. *Portrait n°3, Ellen et Nicolas : sortir de la surabondance des pleurs infantiles en expérimentant de nouveaux agencements temporels, sources de répit*

Ellen et Nicolas sont un couple ayant mûrement réfléchi à leur projet parental. Ils accueillent leur premier enfant en toute sérénité et se confrontent quelques semaines après leur retour à domicile aux premiers pleurs infantiles. Devant la surabondance des situations de pleurs, ils enclenchent un processus d'enquête et témoignent plus particulièrement de la dimension volitive qu'ils parcourent. En effet, ils analysent leur comportement et prennent conscience des capacités de chacun, notamment dans une période marquante où ils échangent temporairement leur rôle. Au fur et à mesure de la résolution des situations parentales qu'ils traversent, ils mettent en place de nouvelles formes d'habitudes en répartissant leur investissement de manière asymétrique et en expérimentant de nouveaux agencements temporels où chacun peut s'octroyer un temps de répit individuel.

6.3.1. Quelques éléments de contextualisation de la dynamique d'activité parentale : le projet parental et le déroulement de la grossesse

Ellen et Nicolas viennent de s'installer dans le Tarn pour rompre avec une vie parisienne au rythme soutenu. Suite à de nombreux voyages en couple, ils souhaitent aller vers un fonctionnement plus paisible et ont à cœur leur développement personnel. Tous deux sont autoentrepreneurs, Ellen termine une reconversion comme professeure de yoga alors que Nicolas continue un travail dans la communication digitale. Depuis qu'ils se sont rencontrés, le couple trentenaire essaie de passer un maximum de temps l'un avec l'autre et la communication est un des piliers de leur relation. Ils sont attentifs l'un à l'autre, discutent librement de leur différence et cherchent une harmonie quotidienne. Issus de catégories sociales différentes, les relations qu'ils entretiennent avec leurs parents réciproques sont source de préoccupation notamment pour Ellen qui, issue d'un milieu plus modeste, n'a pas beaucoup d'affinités avec la famille de Nicolas²⁵⁶ (relations tendues et moins authentiques, visites redoutées, etc.). Ce projet parental a été mûrement réfléchi par le couple et de nombreux sujets sont abordés en amont et pendant la grossesse autant en termes

²⁵⁶ Extrait du journal de recherche (novembre 2019, pendant la grossesse, à l'occasion d'un déjeuner partagé) : les **relations semblent particulièrement tendues** entre les parents de Nicolas et Ellen. Ils **redoutent leur prochaine visite**, Ellen ne se sent pas « du même monde ». Elle n'est pas certaine qu'ils l'acceptent, qu'ils adhèrent au déménagement et à leurs choix de vie. Nicolas (qui va à 100% dans le sens d'Ellen) trouve que sa belle-famille est beaucoup plus chaleureuse, c'est un schéma qu'il découvre avec lequel il adhère complètement. Ses parents semblent plus distants et les **relations moins authentiques** (beaucoup de non-dits).

d'organisation (la répartition des tâches domestiques et du fonctionnement quotidien, l'implication du père, la programmation des visites après la naissance, la place des grands-parents...) qu'en termes de futurs choix éducatifs (choix alimentaires, mode de garde, autonomisation de l'enfant...). La grossesse d'évolution normale permet au couple de réaliser un projet d'accouchement physiologique (sans intervention médicale) donnant naissance à Luna au premier trimestre 2021. Après 2 jours réglementaires en service de maternité, Ellen, Nicolas et leur bébé rentrent en toute autonomie à la maison. Engagés dans un important projet immobilier et souvent en déplacement dans la famille, nous avons pu les rencontrer à deux reprises pour discuter de leur expérience parentale : au premier et au quatrième mois de Luna, et exclusivement en visioconférence.

6.3.2. Faire l'expérience de l'incertitude parentale : connaître l'embarras devant une surabondance de pleurs infantiles

Lors des deux premières semaines après le retour à domicile, Ellen et Nicolas décrivent un bébé « *parfait* » qui ne pleure pas et ne modifie pas leur rythme de vie, propice à la tranquillité et au repos. Ces deux notions sont importantes dans la vie du couple, particulièrement pour Nicolas qui exprimera très tôt le besoin de dormir convenablement et de pouvoir se ressourcer.

Nicolas : On m'avait dit tu ne dormiras pas, tu n'auras plus de vie, je ne sais pas trop quoi alors qu'en fait **ma vie s'est juste quasiment améliorée** voilà (rires) c'est mon message.

Ces deux premières semaines sont l'occasion pour les parents de garder des temps individuels reposants et de bénéficier de la même qualité de sommeil qu'auparavant. Ils profitent de la rencontre avec Luna en toute sérénité et ne retiennent à ce stade aucune situation problématique. Leur vie s'est *quasiment améliorée*.

Après cette période tranquille, un net changement s'opère et une seconde période s'amorce, plus périlleuse, où l'éveil et les expressions d'inconfort de l'enfant deviennent plus prononcés.

Ellen : Les premières semaines elle a été **trop parfaite** parce que du coup après on était là oh mais non **en fait ça pleure un bébé** (rires) les deux premières semaines elle n'a pas pleuré !

Nicolas : Ah oui les deux premières semaines c'était n'importe quoi franchement elle dormait, **elle dormait, elle mangeait**.

Ellen : Elle dormait, elle mangeait **et elle nous regardait**.

Nicolas : **Elle a dormi beaucoup, beaucoup.** Maintenant, elle a des grosses périodes d'éveil, dès fois pendant l'après-midi elle ne va pas siester, elle va rester éveillée toute l'après-midi, (...) et puis il y a **des pics** où elle ne fait que pleurer.

Pour Ellen et Nicolas, le premier comportement de leur bébé qui dort majoritairement (*elle a dormi beaucoup, beaucoup ; elle dormait, elle dormait, elle mangeait*) et ne pleure pas (*les deux premières semaines, elle n'a pas pleuré !*) est associé à un bébé parfait (*trop parfait*). Durant cette période leur rythme est inchangé, ils ne rencontrent pas d'incertitude parentale (*en fait ça pleure un bébé ? ; les deux premières semaines c'était n'importe quoi*), ne rompent pas avec leur quotidien, conservent un agencement temporel intact. Une première distinction se note dans leur discours : alors que Nicolas identifie spécifiquement les besoins physiologiques de l'enfant (*elle dormait, elle mangeait*) notamment ceux en lien avec le sommeil, Ellen témoigne et précise la naissance d'une relation par contact visuel (*et elle nous regardait*).

Lorsque les éveils de Luna augmentent (*maintenant, elle a des grosses périodes d'éveil, dès fois pendant l'après-midi elle ne va pas siester, elle va rester éveillée toute l'après-midi*) et qu'ils se confrontent aux premiers épisodes de pleurs où leur enfant semble inconsolable (*dès fois elle ne fait que pleurer*), ils entrent en quête d'incertitude parentale. Nicolas décrit alors des *pics* où l'enfant ne fait *que* pleurer : ce sont les premières situations problématiques rencontrées.

6.3.2.1. *La naissance d'une quête et les situations ordinaires d'incertitude : « interpréter » et « essayer de comprendre »²⁵⁷ la raison des pleurs infantiles inconsolables*

La naissance de la quête parentale émerge lors des premières périodes de pleurs qui amènent des situations de *surabondance* où Luna semble inconsolable. Dans ces moments, le couple témoigne de phases d'excitation ou de stimulation où Luna *a du mal* à se calmer, à dormir, à se trouver une sérénité. Ils endurent les pleurs, se laissent progressivement happer par la situation qui leur échappe et, n'arrivant plus à s'en distancer, un sentiment d'échec et de frustration les envahit. Au fur et à mesure de ces situations de pleurs où ils se sentent dépourvus, ils perdent de plus en plus vite patience et cherchent une réponse immédiate pour ne pas retomber dans ces carcans inconfortables.

²⁵⁷ Verbatims d'Ellen.

A titre d'exemple, lors du premier entretien conversationnel, alors que Nicolas déclarait que *tout allait bien* puisqu'en ce début de semaine Luna traversait une période plus sereine, l'enfant se mit à pleurer, réveillant aussitôt une décontenance parentale.

Observations du chercheur issues du journal de recherche	Extraits de verbatims
bébé pleure	
Ellen interrompt Nicolas tout en s'adressant à Luna	Ellen : On va voir Sandrine ?!
Nicolas tourne la tête vers sa compagne et lui chuchote sur un ton réprobateur (presque inaudible)	Nicolas : Oh non, c'est trop pas le moment là !
Ellen s'adresse à Nicolas en aparté sur un ton sec	Ellen : Non mais c'est qu'elle veut l'autre sein....
Ellen se tourne vers moi et me montre sa fille en train de pleurer. Elle a un rire pincé et Nicolas reste silencieux, le visage fermé	... elle voulait pleurer , voilà notre fille qui pleure

Tableau 9 : Observations du chercheur lors d'un discours parental adressé à autrui

Lors de cet épisode où les pleurs de l'enfant s'amorcent, Ellen et Nicolas se (re)trouvent immédiatement (re)plongés dans une situation inconfortable. Alors que Nicolas exprime tout de suite un embarras (*oh non, c'est trop pas le moment là*), Ellen assure expressément à son conjoint que le bébé *veut* l'autre sein et, dans un rire pincé qui laisse entrevoir une certaine gêne (repérable par le chercheur dans le prochain extrait du journal de recherche), elle signifie que leur bébé *voulait* pleurer. Ce moment inattendu plonge les parents dans une situation périlleuse²⁵⁸ où ils doivent vivre, réagir et affronter face à l'écran leur incertitude parentale.

20 Mars 2020

Au début de l'entretien, Ellen et Nicolas ont tous les deux la voix posée, enjouée et m'adressent beaucoup (trop) de sourires. Ils ressemblent à une famille parfaite, sans encombre. Tout est lisse et semble facile, je ne sais pas à quoi me raccrocher...

Heureusement, Luna commence à pleurer ! Nicolas s'exprime sans réfléchir dans un français approximatif (cela ne lui ressemble pas) : "c'est trop pas le moment là" et Ellen lui répond du tac-au-tac puis me montre son bébé en pleurs avec un rire gêné... Ouf, c'est bon, nous sommes enfin dans la vraie vie !

Extrait 23 : Les réactions imprévues du bébé comme outil d'observation de l'expérience parentale (extrait du journal de recherche)

²⁵⁸ Une situation périlleuse est une situation qui présente ou constitue un péril pour la réputation, la sécurité ou l'existence même d'une personne.

L'intention de Luna est mise en avant lorsque les parents décrivent les situations quotidiennes d'incertitudes qu'ils traversent. Durant ses pleurs paraissant inconsolables, Luna *veut* quelque chose qui doit être rapidement décrypté par les parents, à laquelle il faut rapidement répondre afin de retrouver une harmonie relative. Pour le couple, il est essentiel d'interpréter son comportement, de comprendre ce qui lui manque pour satisfaire son besoin. Devant chaque nouvelle situation rencontrée, quotidiennement, de manière ordinaire ou bien inattendue, les parents s'engagent dans un processus de construction de leur expérience parentale et dans une démarche d'enquête. Ils reviennent spontanément sur une situation marquante à peine résolue.

6.3.2.2. *Une situation parentale marquante pour le couple : l'expérience d'une interversion des rôles quotidiens*

Dans ce processus de construction d'expérience parentale, un événement est venu particulièrement bousculer le couple lors des trois mois de Luna. Ellen, jusqu'alors très présente dans le quotidien du bébé (allaitement maternel, cododo, congé maternité) s'est inscrite en licence de psychologie à Paris VIII pour suivre des cours à distance. Durant sa semaine d'examens, Nicolas s'est occupé pour la toute première fois de l'enfant, durant toute la journée et pendant quatre jours consécutifs. Il témoigne :

Nicolas : Ellen a fait une semaine d'examens et du coup j'ai gardé la petite heu... pendant...4 jours. Pendant 4 jours et heu...heu...c'était...**j'ai pu comprendre un peu ce qu'elle vivait** parce que **c'est prenant à 100%** et ça m'a bien... je ne sais pas comment dire...

Ellen : Fatigué ?

Nicolas : Oui, **ça m'a bien fatigué...**

Cet événement qui s'est produit aux trois mois du bébé est une situation bouleversante et emblématique dans la construction de l'expérience parentale de Nicolas (*c'est prenant à 100% ; ça m'a bien fatigué*) et elle aura des répercussions sur son état général, sur le rythme de Luna et sur la compréhension qu'il aura de la place et de l'investissement d'Ellen auprès du bébé (*j'ai pu comprendre un peu ce qu'elle vivait*). Durant cette période, il témoignera d'une grande incertitude parentale, d'un engagement dans une démarche d'enquête et de toutes ces dimensions et également de l'élaboration de nouvelles connaissances.

En retraçant cette expérience, Nicolas décrit minutieusement la manière dont il s'est engagé dans une démarche d'enquête, les étapes qu'il a traversées durant ces quatre jours et comment il est arrivé à retrouver une certaine stabilité. Devant l'écran, comme l'illustre le prochain

tableau, il exécute en second plan plusieurs parenthèses intellectives²⁵⁹ où il se remémore les moments dans lesquels il s'est senti débordé.

Dans cet extrait, ce temps silencieux de neuf secondes semble être un moment réflexif intérieur où la situation passée est convoquée, où il s'en distancie et l'analyse avant de s'exprimer sur les raisons de ses choix, de ses actions et des solutions encourues²⁶⁰.

Alors que Nicolas était déjà au second plan de la caméra, ce silence s'est produit suite à une question qui lui était adressée : « *Durant les quatre jours où tu t'es occupé de Luna, est-ce que tu as dû venir voir Ellen (en partiel dans une pièce à côté) pour te sortir de situations indémêlables ?* »

²⁵⁹ « *Au fil des rencontres avec l'inattendu et des occasions d'étonnement qui en découlent, le sujet élabore peu à peu de nouvelles connaissances opératoires permettant de diriger avec plus d'efficacité le cours des prochaines enquêtes. Les connaissances produites à l'occasion d'une démarche d'étonnement et d'enquête ne sont en effet pas descriptives ou scolastiques mais instrumentales. Ce sont de nouvelles forces opératives et instrumentales qui permettront de mieux qualifier le réel et de diriger le cours des expériences à venir avec plus d'assurance et de certitude.* » (Thievenaz, 2017, p. 139)

²⁶⁰ « *L'étude des activités et des apprentissages par l'activité montre que ce qui est qualifié de détail dans une situation prend souvent toute son importance dans le déroulement de ces activités. La compréhension d'un aspect considéré comme mineur ou infime permet paradoxalement de mieux comprendre ce qui se produit à un degré plus global.* » (Thievenaz, 2022, p. 63)



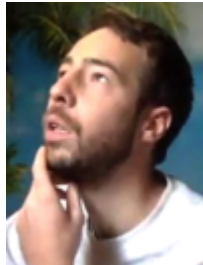
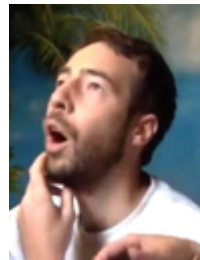

Temps	Description	Captures d'écran associées
16:23	« <i>Oui, oui, oui, si, si, je dirais un petit peu mais....</i> » Ellen, au premier plan, reprend la parole et Nicolas porte son regard dans un angle ouvert vers l'extérieur et vers la droite. Il cligne une fois des yeux puis...	
16:26	... il se penche, soulève la tête et porte sa main au menton...	
16:30	...Son index se fixe sur son menton, son pouce engage des va-et-vient de gauche à droite, il entrouvre la bouche, ses yeux font de rapides mouvements latéraux...	
16:32	... tout en gardant cette posture, il reprend la parole « <i>en fait si, si, si...</i> » et,	
16:52	en continuant de parler (« <i>je suis venue un peu la voir parce que des fois, et bien je joue avec elle....</i> ») il reprend la place face à l'écran (Ellen se pousse spontanément) et s'exprime sur l'événement, souligne verbalement certains mots (son augmenté, mot plus articulé) « <i>je n'arrivais pas à CALMER</i> » qu'il accompagne d'une gestuelle de la main droite (associée à l'explication)	

Tableau 10 : Mise en évidence d'une parenthèse intellectuelle

Devant cette question, il répond spontanément « *oui, oui, oui, si, si, je dirais un petit peu mais...* » et se tait. Ellen reprend de suite la parole en précisant que Nicolas était « *obligé* » de venir la voir pour la tétée et qu'en « *fonction des horaires* », il la sollicitait afin de recueillir son avis sur les raisons des pleurs de Luna.

De son côté, Nicolas effectue en silence une gestuelle précise décrite dans le prochain tableau avant de reprendre la parole. Durant cet épisode, il semble réfléchir aux situations périlleuses qu'il a traversées et aux moments où, débordé par la situation, il a dû s'en référer à Ellen. La position de son visage et de ses yeux (vers le haut et la droite), l'action de porter sa main à son menton, celle d'entrouvrir la bouche et les mouvements oculaires latéraux sont identifiés comme des indices comportementaux. Ces petits gestes sont interprétés comme des opérations de récupération mnésiques que Nicolas convoque et transforme (dans son silence) en représentation interne. A l'issue de cela, il met en mot cette recombinaison et exprime le souvenir d'une quête de certitude rencontrée en détaillant les raisons de son déclenchement :

Nicolas : Je suis venue **un peu voir Ellen** parce que des fois, et bien je joue avec Luna... voilà 10 minutes, et après on change de jeu, et puis là elle se met à pleurer et là **je n'arrivais pas à la CALMER et ça me frustrait** parce que (...) je ne savais plus quoi faire, je la prenais elle pleurait, je la posais elle pleurait, je jouais avec elle je n'y arrivais pas, donc là c'est le genre de truc où je demandais à Ellen mais comment tu fais ???"

Il explique qu'il a effectivement fait appel à Ellen (*je suis venu un peu voir Ellen*) comme objet de résolution de la situation rencontrée lorsqu'il se trouvait dans un moment de doute qui le dépassait (*je n'arrivais pas à la CALMER ; ça me frustrait ; je ne savais plus quoi faire*) après avoir expérimenté de nombreux outils (*je joue avec (...), et après (...), et puis là (...) et là (...) j'y arrivais pas*) afin qu'elle lui apporte une solution (*comment tu fais ???*).

S'engager dans une quête de certitude a pour objectif de retrouver une situation plus sûre et comme conséquence d'entreprendre une succession de plusieurs dimensions allant jusqu'à la production de connaissances instrumentales disponibles et mobilisables pour les événements futurs. C'est précisément ce retour d'expérience dont Nicolas témoignera et que nous allons maintenant aborder.

6.3.3. S'engager dans une démarche d'enquête pour retrouver une situation plus sûre

Durant ces quatre jours où Ellen passe des examens universitaires en distanciel, Nicolas prend en charge Luna toute la journée, pour la première fois. Il s'engage dans une démarche d'enquête et traverse trois dimensions : émotionnelle (en témoignant de sentiments immédiats, réactifs, à connotation négative), volitive (par une première prise de recul permettant d'identifier la nature du problème et d'engager de nouvelles opérations plus précises) et intellectuelle (en faisant naître et accroître sa connaissance parentale).

6.3.3.1. *La dimension émotionnelle : se sentir désemparé et « coincé » par la situation*

Cette première dimension, réactionnelle, est connectée à un sentiment immédiat et embarrassant où Nicolas se confronte violemment à une situation qui le dépasse et lui amène inconfort, stress et insécurité. Durant ces quatre jours, ce papa se sent dépourvu, subissant une importante dysharmonie dans son quotidien qu'il n'avait jusqu'alors pas ressentie dans sa parentalité et qu'il n'avait pas non plus pressentie.

Nicolas : Si tu vas à contre-courant c'est, c'est, **c'est horrible** ! À un moment quand tu la baladais dans la maison elle était contente. Là, à la maison tu ne peux plus vraiment, là JE NE pouvais plus vraiment la balader dans la maison parce que **je sais pas, ça ne lui plaît plus** donc je devais sortir (..) sauf qu'il a plu des jours et **j'étais un peu coincé ...** ouais ce que je trouvais **vachement heu... fatigant** c'est qu'il faut **tout le temps être à l'occuper.**

Il témoigne alors d'une rupture franche dans son rythme quotidien (*Si tu vas à contre-courant c'est, c'est, c'est horrible ! ; parce que je sais pas ça ne lui plaît plus ; j'étais un peu coincé*) et semble désemparé par la situation qu'il traverse. Sans changer de lieu (Nicolas travaille à domicile), sa vie ordinaire est chamboulée et il doit trouver une autre manière d'organiser ses journées (*il faut tout le temps être à l'occuper*). Ce qui lui paraissait acquis (*à un moment quand tu la baladais dans la maison elle était contente*) et les actions qu'ils avaient mises en place avec Ellen deviennent tout à coup obsolètes. Il se sent démuni, dépassé, il n'y parvient plus :

Nicolas : **Moi je n'arrive plus** à la faire dormir sur moi en tout cas en ce moment **j'arrive pas à la, à la, à la faire dormir** au bras et ensuite la poser **ça, je n'y arrive pas.**

Devant cette incertitude, la première réaction de Nicolas est l'expression réactionnelle d'un stress (*je n'arrive plus ; en ce moment, je n'arrive pas ; ça, je n'y arrive pas*) qui bloque dans un premier temps toute élaboration d'action. Nicolas tombe des nues, il n'imaginait pas que s'occuper d'un bébé était aussi prenant et allait lui demander autant de travail.

Nicolas : **Là,** je me rends compte que c'est quand même **épuisant de s'occuper d'un petit** qui découvre le monde comme ça, qui a besoin d'attention, qui a besoin de ses parents...

C'est dans le feu des actions (*là, je me rends compte*) qu'il se rend compte de la difficulté de s'occuper d'un bébé toute la journée car c'est Ellen qui jusqu'à présent avait la charge

quotidienne de l'enfant. Normalement, Nicolas travaille et s'immerge dans son rôle parental lors des repas et en fin de journée, à partir de 19h. En assumant la place d'Ellen dans le quotidien de Luna, il s'aperçoit de l'engagement qui est demandé²⁶¹. Alors que le développement personnel est une notion centrale dans la vie du couple, Nicolas prend conscience que l'agencement des deux quotidiens (le sien et celui d'Ellen) est asymétrique. Tandis qu'il profite de temps calmes, ressourçants et bénéficie d'une bonne qualité de sommeil, il réalise l'engagement quotidien d'Ellen qui dort avec Luna, l'allaite et s'en occupe quotidiennement. Il comprend l'investissement permanent qu'il va devoir assumer durant les prochains jours et en même temps commence à observer son enfant sous un autre angle lui permettant de dégager immédiatement quelques nouvelles solutions :

Nicolas : Elle ne peut pas passer 20 minutes seule, elle peut passer 5 minutes à jouer toute seule mais tout de suite elle va avoir besoin qu'on la stimule qu'on la change de place etc...et ça **j'avais pas réalisé que c'était autant de boulot.**
Ellen : J'étais contente qu'il voit un petit peu.

Durant cette observation, il déduit que l'enfant ne peut pas rester dans la même configuration plus de 5 minutes. Il saisit que Luna a besoin d'une présence permanente qui n'est pas compatible avec d'autres activités quotidiennes et qu'il doit se dédier en permanence à son bébé. Il ressent et comprend la charge de travail que cela implique et dont il n'avait pas conscience jusqu'à présent. Il envisage alors de la changer de place et de la stimuler pour répondre à ses besoins.

Ellen, quant à elle, se réjouit de cette compréhension qu'elle juge partielle (*il voit un petit peu*) mais qui leur permettra par la suite de discuter de l'implication de chacun et du déséquilibre qui existe entre eux concernant à la répartition d'un temps individuel.

Cette asymétrie de répartition d'un *temps pour soi* est une notion qui est abordée dans le journal de bord. Elle relève la question des normes domestiques, de la responsabilité des tâches quotidiennes et de la différence entre un discours et une réalité. Un schéma traditionnel dans le fonctionnement quotidien subsiste dans ce couple attentif l'un à l'autre où le développement individuel est un élément central.

²⁶¹ « *L'incertitude ne concerne que les combinaisons d'objets ultimes et simples, auxquelles se livre la pensée réflexive. Aussi longtemps que l'on en reste aux objets - des sens ou de l'intellect pur - qui trouvent en eux-mêmes leur propre garantie, il n'y a nulle place pour la moindre incertitude ou quelque risque que ce soit.* » (Dewey, 1929/2014, p.83)

15 Juin 2020

Je me questionne lorsque Nicolas verbalise sur un ton d'étonnement la disponibilité dont il faut faire preuve pour s'occuper d'un enfant de quelques mois. J'ai l'impression qu'il le découvre au moment où il le formule. Il est si étonné qu'il semble atterrir sur une nouvelle planète. Pourtant, leur enfant a 4 mois. Ce couple, attentif l'un à l'autre, n'est finalement pas exempté des normes domestiques et ne s'assujettit pas d'une répartition inéquitable des tâches quotidiennes...

**Extrait 24 : Réflexion sur le genre et les normes domestiques
(extrait du journal de bord)**

Plus loin dans l'entretien, Ellen témoigne aussi de situations difficiles où elle a pu se sentir dépassée et envahie par des émotions et où elle a eu besoin de prendre de la distance pour retrouver de l'énergie. Elle avoue cependant qu'elle n'a pas ressenti le besoin d'aller vers Nicolas pour trouver des solutions mais plutôt pour prendre du recul.

Ellen : Ben moi ça m'est arrivée, des moments où je craquais, des moments où elle pleurait et **je sentais que je perdais patience**. Du coup j'allais voir Nicolas et je disais **est-ce que tu peux la prendre $\frac{3}{4}$ d'heure parce que là, je craque mais de là à poser des questions...**

Dans ces moments émotionnellement chargés, le recours au second parent (*est-ce que tu peux la prendre $\frac{3}{4}$ d'heure parce que là, je craque*) est investi pour une distanciation de la situation endurée. Lorsque, malgré un panel d'actions opérées, le parent ne trouve plus de solution pour que Luna se calme (situation problématique), une saturation émotionnelle se produit chez l'adulte. Une solution transitoire est de s'appuyer sur la disponibilité du second parent afin d'éloigner les émotions négatives et un sentiment de frustration et d'impuissance. C'est d'ailleurs une option dont Nicolas aura recours lors des quatre jours :

Nicolas : Il y a des fois, je joue avec elle 10 minutes puis on change de jeu, puis encore on change de jeu et puis là elle se met à pleurer ... les seules fois où je me rappelle où j'ai demandé un peu d'aide (à Ellen, durant son examen universitaire) c'est que **je n'arrivais pas à calmer Luna** en fait et **ça me frustrait (...), je ne savais plus quoi faire**, je la prenais elle pleurait, je la posais elle pleurait je jouais avec elle j'arrivais pas donc là c'est le genre de trucs où je lui demandais comment tu fais quoi elle me disait baaahh je la stimule tout ça je disais bon ok mais **moi j'essaye et là je je sèche...**

Nicolas témoigne d'un sentiment d'impuissance (*je n'arrivais pas à calmer Luna en fait et ça me frustrait ; je ne savais plus quoi faire ; moi j'essaye et là je je sèche*) qui perdure et s'intensifie au fur et à mesure des différentes tentatives infructueuses (*je la prenais elle pleurait, je la posais elle pleurait je jouais avec elle j'arrivais pas*) pour occuper ou apaiser son enfant. Dans ces moments-là, prendre appui sur le partenaire est une manière de surmonter les émotions négatives et réactionnelles à la situation subie pour mieux identifier à

deux la nature du problème et engager de nouvelles opérations. Il a besoin d'une réassurance qu'il trouve auprès d'Ellen et d'échanger sur les différentes possibilités qu'il pourrait mettre en œuvre.

La communication est une valeur essentielle chez Ellen et Nicolas. Malgré leur fatigue, ils essaient de partager leurs problématiques, de s'écouter et de se comprendre. Les dimensions volitives dont ils font part s'apparentent majoritairement à un travail d'équipe où ils soumettent des hypothèses conjointement et trouvent des solutions ensemble afin de faire naître et accroître leur connaissance respective.

Cela est en corrélation avec l'écoute et l'attention qu'ils se portent l'un à l'autre et dont ils font preuve lors des entretiens. La parole est répartie entre eux, ils s'écoutent et s'épaulent afin que chacun puisse s'exprimer. La prochaine capture d'écran est un exemple de cette parole partagée. Malgré l'agitation de Luna, chacun a pu s'exprimer devant la caméra et, pour se faire, les parents se sont spontanément alternés pour occuper l'enfant.

Nicolas se tourne vers Ellen pour l'écouter	Ellen s'exprime mais Luna se met à pleurer	Spontanément, sans qu'une demande soit faite pour l'un des protagonistes, ils changent de place	Ellen s'exprime face caméra et Nicolas s'occupe de Luna
			

Tableau 11 : Répartition de la parole témoignée entre conjoints

Ce comportement conjugal est présent dès le premier entretien mais plus marqué au trois mois de Luna. En effet, lors de la première rencontre, Ellen et Nicolas sont assis l'un à côté de l'autre dans un canapé. Ellen garde l'enfant dans les bras durant tout l'entretien, elle s'avance pendant ses prises de paroles pendant que Nicolas prend une posture légèrement en retrait et porte une attention à l'enfant. A contrario, lorsque Nicolas s'exprime, il est face à la caméra, Ellen est en second plan, confortablement installée dans le canapé. Au second entretien, les rôles s'équilibrent : lorsqu'Ellen prend la parole, elle est au premier plan alors

que Nicolas est en retrait et s'occupe de l'enfant et ce schéma est totalement inversé lorsque Nicolas s'exprime.




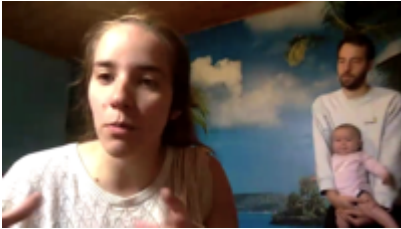
PREMIER ENTRETIEN		SECOND ENTRETIEN	
Temps	Capture d'écran	Temps	Capture d'écran
01:29		10:34	
03:42		11:42	

Tableau 12 : Evolution de la configuration spatiale du couple lors des entretiens parentaux

L'épisode emblématique où les rôles quotidiens ont été inversés semble avoir eu pour conséquence un rééquilibrage dans la répartition du temps individuel quotidien. L'écoute et l'attention du couple l'un envers l'autre paraissent renforcées, ils échangent de nombreux regards complices et des sourires. D'autre part, ils témoignent d'une volonté d'identifier les problèmes à résoudre ensemble comme nous allons maintenant le décrire.

6.3.3.2. *La dimension volitive et la dimension intellectuelle dans le processus d'enquête d'Ellen et Nicolas*

En prenant appui l'un sur l'autre, Ellen et Nicolas réfléchissent simultanément à l'identification des problèmes qu'ils traversent. A titre d'exemple, lors d'un entretien conversationnel, ils s'engagent en aparté dans une discussion sur le temps qu'ils accordent à leur vie conjugale. Nicolas est insatisfait de la situation alors qu'Ellen justifie que le temps dont ils bénéficient depuis que Luna est plus calme est utilisé à d'autres fins (achat d'une

maison, projets personnels, examens universitaires), que c'est un choix qu'ils ont fait conjointement et qui est contextuel.

Ellen : C'est là aussi où c'est difficile de dire qu'on a pas assez de temps pour nous deux car en fait on n'a pas assez de temps investi vraiment pour nous deux, mais, je sais pas comment dire...

Nicolas : Oui c'est vrai c'est pas une question de temps c'est une question de...

Ellen : Sur ce temps, on avait discuté sur machin alors que tu vois on pouvait passer un moment calme tu vois, du coup, tu vois moi je trouve que c'est bien qu'on est du temps pour nous mais pour l'instant on n'est pas assez...

Nicolas : Oui mais là c'est sûr y a plein de choses qui se passent entre le déconfinement, les visites, tes exams, la maison etc...c'est sûr qu'on se retrouve peu...(rires) **mais tu vois là on en parle et maintenant on le sait, avant on se l'était pas dit mais voilà c'est fait (...)**

Durant cet aparté, Ellen et Nicolas expriment chacun leur point de vue pour démontrer au partenaire les raisons d'un manque de temps conjugal (*alors que tu vois on pouvait passer un moment calme tu vois, mais tu vois là on en parle*). Ils prennent d'abord le soin d'écouter leurs ressentis respectifs puis reviennent sur les situations de vie qu'ils traversent afin d'identifier les raisons de cette carence (*sur ce temps, on avait discuté sur machin*). Le simple fait de s'écouter et d'en parler permet de prendre la distance nécessaire pour que chacun soit au clair avec l'objet du désir et relativise le sujet abordé (*là on en parle et maintenant on le sait, avant on se l'était pas dit mais voilà c'est fait*).

Dans leur couple, le travail d'équipe et la bonne entente sont souvent mis en avant²⁶². Ils se reposent l'un sur l'autre et cherchent conjointement une solution au problème (qu'est-ce que veut Luna ?), notamment lors des périodes de saturation émotionnelle. Ellen en témoigne :

Ellen : Dès fois je lui demande si tu penses qu'elle est fatiguée ou tu vois...**on essaye de voir un peu à deux**, quand on sait plus trop ce qui se passe

Nicolas : Ou qu'elle pleure **on se demande tous les deux** après ça dépend si tu ne l'as pas vue du tout de la matinée mais sinon tu penses plutôt qu'elle a faim ou qu'elle est énervée **on essaye de savoir tous les deux**.

Quand ils se sentent désorientés par la situation qu'ils traversent (*quand on sait plus trop ce qui se passe*), ils essaient de la résoudre en se posant l'un à l'autre des questions (*on essaye de voir un peu à deux ; on se demande tous les deux ; on essaye de savoir tous les deux*) et

²⁶² Extrait du journal de recherche : On peut relever à chaque entretien de nombreux indices comportementaux de coopération dans le couple : des échanges de sourires, des regards complices, se tourner vers celui qui parle et ne pas l'interrompre...

cherchent une solution. Nantis de leurs expériences quotidiennes, ils identifient d'ailleurs deux grands paramètres comme réponses aux besoins de leur enfant :

Ellen : **Faim ou sommeil**

Nicolas : Je pense faim ou sommeil quand on galère un moment y a l'autre qui dit ben là c'est qu'elle a faim et c'est vrai que quand on est fatigué on ne s'en rend pas compte ou elle a sommeil mais voilà souvent c'est ça et **l'autre est là pour prendre un peu de recul** et pour dire ah non mais là elle est fatiguée c'est tout et dès fois ok même si c'est pas l'heure où elle est censée être fatiguée ben faut savoir aussi s'adapter

Ellen : **Faut s'adapter.**

Les deux réponses qu'ils repèrent dans ces premiers mois de parentalité comme *besoins* de leur enfant sont la faim ou le sommeil. Ils conçoivent qu'il faut cependant s'adapter aux situations et qu'il ne faut pas être à cheval sur un rythme rigoureux (*même si c'est pas l'heure où elle est censée être fatiguée ben faut savoir aussi s'adapter*). Ils ont dû renoncer à certaines habitudes antérieures afin de retrouver une nouvelle et relative harmonie quotidienne. A titre d'exemple, en quête d'une durée et/ou d'une qualité de sommeil appropriée à leurs besoins, ils ont choisi de faire *chambre à part*.

Nicolas : Moi je dors dans une autre pièce

Ellen : Parce qu'à la base Nicolas a le sommeil super léger et vu qu'il travaille et qu'il gère les journées, enfin...

Nicolas : **Je gère très mal la fatigue, la fatigue a beaucoup d'influence sur mon moral** et ma vie de tous les jours mais ça c'est de base donc **ça a été une super solution la chambre à part**

Ellen : Et **au final moi je trouve ça bien pratique** avec la petite parce que du coup **je la mets à la place de Nicolas** (rires) je me mets de mon côté et de son côté quand elle veut téter j'ai juste à me mettre sur le côté et elle tète et je me rallonge et elle dort donc c'est quand même assez pratique aussi (cri du bébé).

Devant leur carence avérée de sommeil, ils essaient dans un premier temps de trouver des solutions et de produire des connaissances en émettant des hypothèses et des idées et en agissant : bercer, dormir avec bébé, laisser l'enfant pleurer. Leur appréhension de la situation dépend de leur vision du monde c'est-à-dire de leur propre histoire personnelle. Dans le processus vivant et évolutif de la parentalité, les solutions qu'ils mettent en place deviennent des outils à disposition pour les prochaines situations problématiques. A partir du moment où Luna se réveillera une unique fois dans la nuit, Nicolas réintégrera la chambre parentale. Cependant, lors de la reprise des réveils nocturnes, le couple reprit tout de suite la décision d'une nouvelle séparation nocturne.

Ellen : ça a été un peu dur parce qu'en fait elle dormait bien, elle faisait un réveil par nuit et Nicolas avait recommencé à dormir avec nous mais du jour au lendemain elle est passée à 5 réveils par nuit...

Ah oui parce que toi tu dormais dans une autre chambre Nicolas ?

Ellen : **Il dort dans une autre chambre** oui et du coup **il vient un peu avec nous** et après quand elle a recommencé à faire 5 réveils nocturnes et qu'on est tous les deux crevés vaut mieux qu'il... tu vois... et puis il travaille... c'est plus compliqué si elle le réveille plusieurs fois par nuit...

Ellen et Nicolas ont constitué plusieurs ressources mobilisables pour faire face aux situations rencontrées. Premièrement, ils s'appuient sur leur expérience individuelle et leur propre ressenti pour comprendre leur enfant plutôt que sur les avis extérieurs qu'ils peuvent recevoir. Durant le premier entretien, ils témoignent d'une de leur préoccupation : le nez de Luna semble encombré. L'enfant émet quotidiennement un bruit qui vient probablement de sa sphère oto-rhino-laryngée (O.R.L) or ils ne comprennent pas son origine et cela les inquiète. Ils ont été voir le médecin à plusieurs reprises à ce sujet et ils n'ont pas encore trouvé de réponse à leur question. Devant cette incompréhension, ils s'en remettent l'un et l'autre à leur expérience personnelle.

Ah mais tu fais caca là !

Ellen: Non non elle fait ses bruits là tout le temps, elle est pas mal elle a pas mal le nez pris tout le temps.

Nicolas : ça coule pas si tu veux **c'est pas un rhume** on dirait **mais moi je suis aussi niveau orl assez nul**, je suis tout le temps pris, en permanence, donc **peut être qu'elle a un peu la même faiblesse (...)**

Ellen : Moi ce que je me disais c'était que dans notre chambre on a un radiateur électrique et **moi ça me le fait un petit peu ça me prend un peu le nez côté sec tu vois.**

Comme Nicolas a des fragilités de la sphère O.R.L qu'il considère comme une faiblesse, il associe les bruits de Luna à une forme d'hérédité (*peut-être qu'elle a un peu la même faiblesse*). De son côté, Ellen subit l'air sec de la chambre à coucher et pense que l'origine de ce bruit vient de l'environnement dans lequel Luna grandit (*dans notre chambre on a un radiateur électrique*). Dans tous les cas, les quelques consultations médicales n'ont pas réussies à apaiser l'inquiétude des parents. Ils expliquent à ce sujet qu'étant dans une période de confinement, ils ne souhaitent plus consulter pour ne pas saturer les cabinets médicaux. D'autre part, ils apportent peu de crédit aux conseils qui leur sont apportés comme ils en attestent en toute transparence.

Et vous avez eu beaucoup de conseils...conseils sur comment il faut faire avec Luna est-ce que...?

Ellen : Oui mais on ne les écoute pas (rires)

Nicolas : Non mais **on a des conseils qui sont l'opposé les uns des autres** des conseils on a des conseils **complètement contradictoires** les uns les autres donc on à la base on se dit ok ça marche d'accord et si tu veux genre moi **j'apporte pas beaucoup de crédits** parce que vraiment **t'entends tout et son contraire** en fait donc c'est...

Le fait de recevoir des conseils diamétralement opposés (*on a des conseils qui sont l'opposé les uns des autres ; complètement contradictoires ; t'entends tout et son contraire*) est source d'insécurité pour le couple qui choisit de ne plus s'y fier (*on ne les écoute pas*). Ils relèvent les discordances dans les discours de l'entourage familial, de l'entourage amical et même auprès des professionnels de santé. A l'écoute l'un de l'autre, ils s'en réfèrent à leur propre construction de sens.

Au fur et à mesure de la construction de leur expérience parentale, Ellen et Nicolas ont constitué plusieurs ressources mobilisables pour faire face aux situations rencontrées. Lors des entretiens, ils ont pu mettre en lumière l'importance de leur expérience individuelle pour comprendre leur enfant, laissant peu de crédit aux conseils extérieurs mais aussi le fait de privilégier pour chacun d'entre eux un temps individuel avant une vie conjugale.

6.3.4. Le produit de l'enquête parentale d'Ellen et Nicolas : avoir conscience des capacités de chacun et s'octroyer un répit individuel

Une ressource importante qu'Ellen et Nicolas abordent est l'octroi d'un répit individuel où chacun d'entre eux peut se ressourcer. En lien avec leur désir d'une vie tranquille loin du rythme parisien et l'importance qu'ils accordent à leur développement personnel, ces escapades ont pour objectif de ramener un peu de quiétude dans leur trépidante vie parentale.

Cependant, suite à la situation où Nicolas s'est occupé de Luna durant quatre jours consécutifs, ils s'aperçoivent que ce temps d'évasion est asymétrique dans le couple :

Nicolas : Après moi je bosse, ok c'est pas un temps pour moi parce qu'il n'est pas dédié à...moi et quand j'ai fini de bosser **j'ai besoin un peu de m'évader de retrouver aussi un temps pour moi** au jardin (...), c'est un **temps perso** que j'ai (...), que je peux avoir de temps en temps pour moi (puis s'adressant à Ellen) **mais toi c'est vrai que tu n'as jamais de répit** entre l'allaitement et tout ça...

Ellen : Oh si quand même...

Nicolas : ...Oui mais ce que je veux dire, c'est que tu fasses ton yoga et tout ça, je trouve ça vachement bien.

Ellen : Oui et surtout là maintenant avec les siestes j'ai un peu plus de temps... je peux **me retrouver**.

Un temps individuel de tranquillité est une ressource importante pour le couple. Une mauvaise qualité de sommeil entache l'humeur de Nicolas qui a également besoin de s'évader seul et de se détendre. Suite aux quelques jours en immersion permanente avec son enfant, il s'aperçoit qu'Ellen a moins de temps que lui et l'encourage à reprendre le yoga qu'elle aime tant.

Même si les répités d'Ellen sont moins fréquents, elle apprécie - sur les temps de sieste de Luna - de *se retrouver*, c'est-à-dire se recentrer sur elle-même et de s'accorder un moment de calme. Elle conçoit aussi qu'à l'arrivée de son enfant, elle a souhaité s'investir inconditionnellement dans son rôle de maman :

Ellen : Autant au début je ne voulais **être que Luna, Luna, Luna**, essayer de **l'interpréter** enfin **de comprendre comment elle fonctionnait**, voir comment je pouvais **l'aider** et(...) c'est vrai que là je me sens bien et du coup **ça fait du bien d'avoir la tête un peu ailleurs aussi**.

Aujourd'hui, avec l'évolution de Luna, Ellen est prête à se consacrer à d'autres projets. Elle reprend un cursus universitaire ainsi que le yoga qui lui plaît tant. Elle se sent prête aujourd'hui à se détacher de son enfant (*je ne voulais être que Luna, Luna, Luna*) qu'elle réussit à décrypter (*essayer de l'interpréter, de comprendre comment elle fonctionnait, voir comment je pouvais l'aider*), s'octroie un temps personnel et en ressent même le besoin.

De son côté, Nicolas, qui a pu bénéficier plus précocement de ces temps d'évasion, souhaite aujourd'hui retrouver une vie conjugale :

Nicolas : Si on a plus de temps et si on arrive à dégager du temps pour Luna ben ça serait pour que l'on ait **un peu plus de temps pour nous deux** parce que le soir tu te couches tôt avec elle et (...) finalement j'ai un temps pour moi mais que je ne passe pas finalement avec toi et après les week-ends on a des temps tous les trois mais **des temps tous les deux non**.

Ellen : Beaucoup plus qu'au début (Ellen tousse).

Nicolas : Ouais ouais c'est sûr on en a plus mais heu...je sais pas...**moi en tout cas...je pense que je...moi j'en aurai besoin de plus**.

Ellen : Comment dire, pour l'instant c'est plutôt dans le sens de.....enfin...moi j'ai plutôt l'impression de voir que **plus elle grandit, plus on a du temps** et du coup on a **du temps individuel**.

Ellen et Nicolas ont construit leur expérience parentale sur des situations partagées aux réalités différentes. Ainsi, alors que Nicolas exprime le besoin d'avoir plus de temps conjugal, Ellen commence à peine à profiter d'un temps individuel.

Progressivement, ils ont construit un quotidien, un nouveau fonctionnement, *une habitude*²⁶³ où Ellen trouve une place prépondérante dans la vie et le développement de Luna et où Nicolas s'appuie sur sa partenaire. C'est sur un schéma traditionnel qu'ils ont construit un quotidien relativement harmonieux et mis en place ces nouvelles habitudes dans leur vie courante dont ils témoignent maintenant.

L'un des paramètres qui a guidé l'organisation d'un nouveau quotidien est la problématique du sommeil. Nicolas est très sensible aux carences de sommeil et l'option de la chambre à part a été pour lui une solution salvatrice. De son côté, Ellen, allaitante, s'est consacrée à l'enfant le jour (Nicolas travaille) et la nuit. Elle décrit en toute transparence un côté pratique à ce que l'enfant prenne la place du père dans le lit conjugal²⁶⁴. Progressivement, au fil du temps, Ellen crée de nouvelles habitudes avec Luna aux observations, aux interprétations et aux compréhensions qui en découlent :

Ellen : Moi **j'avais déjà imposé un petit rythme** tu vois enfin imposé en gros **j'avais vu** que quand **elle s'endormait toujours un peu à la même heure** du coup je tu vois je l'endormais au bras je la mettais dans le lit ou parfois au sein donc tu vois **j'avais mon petit rythme** mais c'est vrai qu'avec Nicolas vu qu'il arrivait pas à la faire dormir de la même façon que moi **il a fait son rythme** quoi normal et du coup je pense que ça avait **un petit peu dérégulé**.

Lorsque Nicolas entre dans ce quotidien relativement stable, il vient avec un nouveau rythme propre à sa personne, ce qui est immédiatement source de dérèglement dans le fonctionnement habituel de l'enfant.

Dans le feu des actions, il comprend qu'un investissement permanent est nécessaire et ressent la fatigue qui y était associée. Suite à cet épisode, il reste admiratif de sa partenaire qu'il congratule et sur laquelle il admet se reposer :

²⁶³ Selon Dewey, l'habitude est une forme d'habileté d'exécution, d'efficacité dans l'action, une aptitude à utiliser les conditions naturelles comme moyens pour atteindre des fins (Dewey, 1910, p. 126).

²⁶⁴ Ellen : **Au final moi je trouve ça bien pratique** avec la petite parce que du coup **je la mets à la place de Nicolas** (rires) je me mets de mon côté et de son côté quand elle veut téter j'ai juste à me mettre sur le côté et elle tête et je me rallonge et elle dort donc c'est quand même assez pratique aussi (cri du bébé).

Nicolas : **Je trouve que c'est une excellente mère, c'est la meilleure des mamans pour Luna** et...et...voilà moi j'ai rien d'autre à dire là-dessus **elle gère de ouf** en fait donc heu...(...) **je trouve que tu gères, t'es hyper présente** pour elle et en investissement **quand on voit tout ce que ça représente** donc heu...heu...voilà Ellen : Et ce qui serait bien c'est qu' **il prend sa place mais il ne cherche pas à avoir plus de place** je sais pas comment dire **il ne va pas me décrédibiliser** alors que moi je passe peut-être un peu plus de temps pour elle et que du coup y a des choses que je sais un peu plus il cherche pas à être dans la contradiction ou des choses comme ça et **ça c'est vachement agréable**

Nicolas : Non mais...(rires) c'est vrai que sur Luna **je te fais un peu confiance** je trouve que tu as ça en toi je sais pas en tout cas moi je...**je te fais complètement confiance.**

Ce fonctionnement parental n'est subi ni par le père, ni par la mère. Nicolas verbalise une très grande confiance pour Ellen en tant que *mère de Luna*. Il est fasciné par sa capacité à être présente et investie inconditionnellement et, dans ces circonstances, il accepte de prendre une place plus en retrait. Il laisse Ellen gérer, lui fait *complètement confiance* et chacun y trouve son compte. Ellen s'accomplit en tant que mère, soutenue par son conjoint qui prend une juste place selon une représentation conjointe.

Au-delà de la construction de cette habitude, de la répartition des rôles parentaux, des types de déclencheurs et dimensions de la quête de certitude parentale d'Ellen et Nicolas, une dimension évoquée par Ellen déborde la thématique en réinterrogeant l'allant-de-soi immédiat et normatif de l'*amour maternel* qu'il semblait important d'aborder dans ce portrait.

- 6.3.5. Une dimension qui déborde le cadre de la démarche d'enquête d'Ellen et Nicolas tout en étant significatif de l'expérience parentale du couple : réinterroger l'allant-de-soi immédiat et normatif de « l'amour maternel »

Durant les entretiens passés avec le couple, Ellen revient à plusieurs reprises sur la question de l'*amour maternel*. Dans un premier temps, elle évoque la naissance d'un sentiment qu'elle imaginait particulièrement fort et qui ne s'est finalement pas présenté de la manière dont elle se le figurait. Elle s'attendait à être traversée par de violentes émotions lors de la naissance mais témoigne d'une continuité avec les ressentis durant sa grossesse.

Ellen : Je m'attendais plus à avoir un... j'ai l'impression que j'étais dans ma tête c'était ...vraiment Luna, comme si elle existait vraiment avant tu vois ça ne m'a pas fait un changement de...je sais pas comment dire... **je m'attendais vraiment** à...je sais pas comment dire...le vivre **émotionnellement super fort** et en fait je me suis rendue compte au final ma grossesse je l'ai vécue plus en terme d'émotions et je suis

trop contente qu'elle soit née et tout ça **mais c'est vrai que c'est j'ai l'impression que c'est normal.**

Au second entretien, Ellen revient sur ce lien maternel qu'elle n'avait pas ressenti comme elle l'aurait voulu à la naissance. Elle explique qu'elle en a pris conscience plus tard et qu'il s'est accompagné d'angoisses de mort de son enfant. Elle n'a pas pu détailler ce sentiment car ce n'était pas la thématique de nos entretiens mais elle a pu révéler que cela lui avait demandé un certain travail (sans préciser lequel) :

Ellen : Je me suis rendue compte de ce qu'elle m'a...enfin de...de...de...ce lien qu'on avait on va dire et du coup ça m'a amené quelques angoisses quelques peurs peur de la perdre tout ça et donc heu...ça a été un petit travail que j'ai dû faire aussi de pas trop y penser aussi de pas...voilà de pas m'attacher à ce genre de pensées.

6.3.6. Conclusion et schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'activité d'Ellen et Nicolas

Ellen et Nicolas forment un couple attentif, à l'écoute l'un de l'autre où la notion de développement personnel est importante. Leur projet parental est réfléchi et s'inscrit dans la construction d'un quotidien tranquille, loin du rythme frénétique antérieurement connu. Il s'accompagne de l'achat d'un bien immobilier dans la campagne tarnaise.

Même si les premières semaines n'ont pas modifiées le rythme de vie du couple, ils se sont rapidement confrontés à une multitude de signaux d'inconfort de leur enfant et notamment à un flot de pleurs infantiles qu'ils n'ont pas été en capacité immédiate de décoder, ce qui a déclenché une quête de certitude parentale.

Pour y répondre, ils se sont appuyés l'un sur l'autre, cherchant conjointement des solutions pour satisfaire deux grands paramètres préalablement identifiés : la faim et le sommeil de l'enfant. Pour retrouver une harmonie quotidienne, ils ont expérimenté *la chambre à part* permettant à Nicolas de maintenir une qualité de sommeil essentielle à son équilibre de vie. Suivant un schéma familial traditionnel, leurs deux rôles parentaux se sont répartis de manière asymétrique sans qu'un des deux protagonistes ne paraisse le subir.

Au fur et à mesure de cet agencement familial, riche de deux réalités distinctes, Ellen a progressivement pu détacher du temps individuel (reprise du yoga et d'un parcours universitaire) alors que Nicolas (pourvu de moments de répit) a manifesté le souhait de temps conjugaux.

L'épisode de quatre jours où les rôles se sont inversés a permis au couple d'être plus attentif aux besoins de chacun : dans le feu des actions, Nicolas a pris conscience de l'engagement permanent dont Ellen faisait preuve pour s'occuper de l'enfant et de l'asymétrie qui existait dans les répités qu'ils s'accordaient à chacun. Ellen, quant à elle, ressentant à présent le besoin de *se retrouver*, a pu exprimer la nécessité d'investir le temps retrouvé de manière individuelle avant de le consacrer à la relation conjugale.

Ainsi, comme il apparaît sur le schéma du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage de Nicolas et Ellen (schéma 9, ci-dessous), le **processus d'enquête parentale** (au centre du schéma) débute par une ouverture de l'enquête. Cette ouverture est déclenchée par une perturbation dont le type est nommé à l'intérieur d'un éclair jaune (surabondance), et détaillée dans un carré jaune juxtaposé. Par la suite, **les trois dimensions du processus d'enquête** apparaissent et reprennent des extraits de verbatims du couple parental. La plupart de ces mots sont visibles dans le texte par l'utilisation du caractère gras. A titre d'exemple, la dimension volitive est qualifiée comme une prise de recul sur les situations, une manière de décrypter les manifestations de son enfant, de comprendre son fonctionnement, etc. Enfin, **le produit de l'enquête** des parents apparaît dans un dernier carré jaune comme ressource réinvestissable dans d'autres espaces (possible reconstruction et élargissement de l'expérience du sujet) : prendre conscience des capacités de chacun des protagonistes et de l'importance d'un répit individuel ressourçant.

Ce troisième portrait met en évidence les dimensions volitives et intellectuelles d'Ellen et Nicolas qui expérimentent de nouveaux agencements temporels et partagent leur propre analyse de leurs comportements parentaux. De la même manière, le quatrième portrait témoigne d'une dimension intellectuelle prégnante, et de la manière dont le couple (Cindy et Richard) s'est autonomisé dans leur rôle, dans leur processus d'enquête parentale.

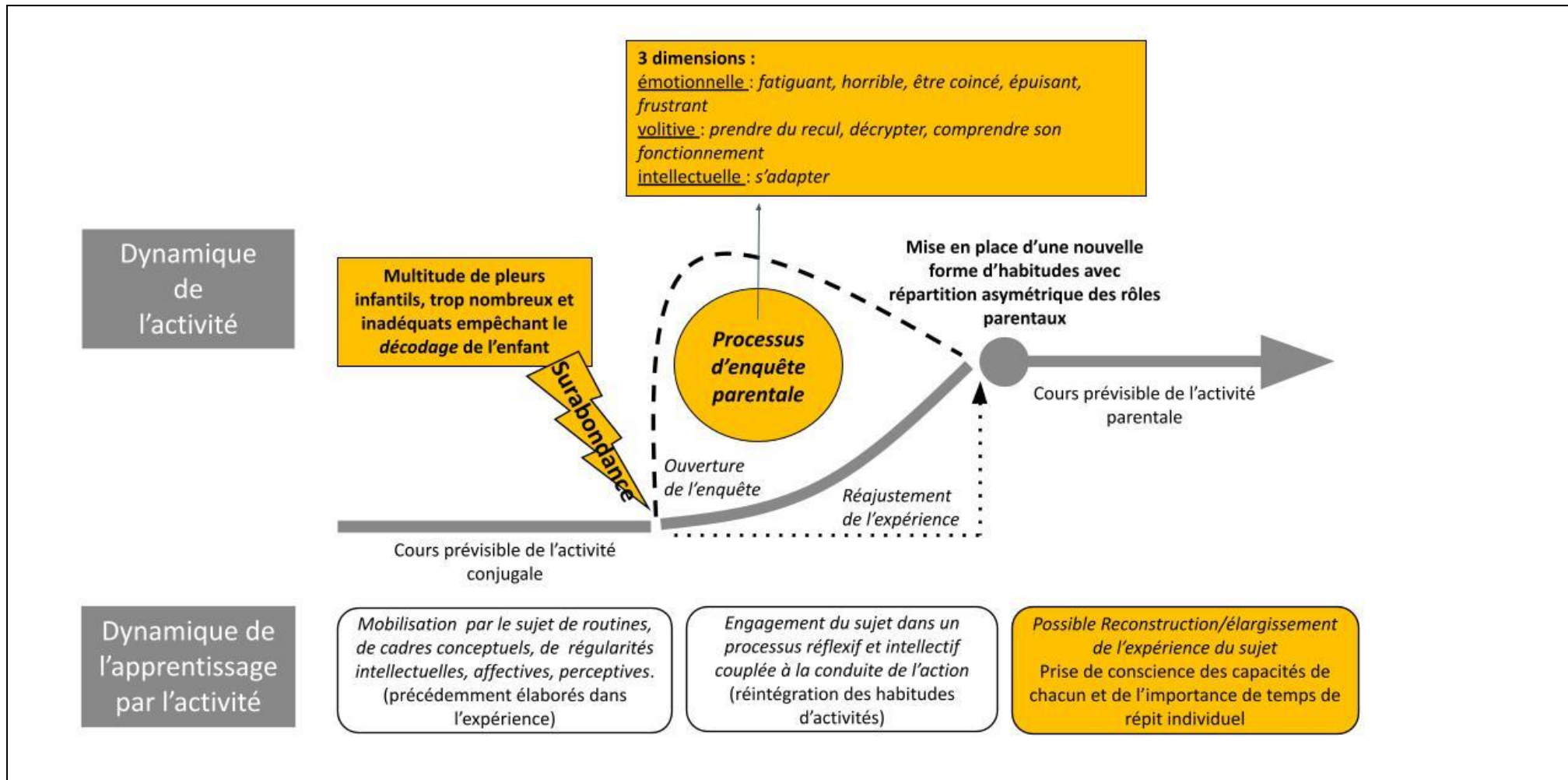


Schéma 9 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité d'Ellen et Nicolas

**6.4. Portrait n°4, Cindy et Richard : Se laisser surprendre par l'étonnement²⁶⁵
d'une naissance et rompre avec l'anticipation pour élaborer de nouvelles
formes d'habitudes en s'appuyant sur des situations d'apprentissage
réciproque**

Cindy et Richard sont un couple aux importantes carrières, très investis dans leur domaine professionnel respectif. Ils s'engagent dans un projet parental et organisent minutieusement l'arrivée de leur premier enfant, attendu avec beaucoup d'impatience par l'ensemble de la famille (grands-parents, oncles et tantes). Une naissance prématurée en urgence a pour conséquence de déclencher immédiatement leur quête de certitude parentale par l'étonnement que produit cet événement soudain et inattendu. Tout de suite préoccupés par le développement staturo-pondéral de leur enfant, leur principale inquiétude se concentre autour de l'alimentation de ce dernier, thématique omniprésente de leur discours. Couple pudique et réservé, ils centralisent leurs témoignages sur la manière dont ils ont réussi à s'autonomiser (dimension volitive et intellectuelle) en s'appuyant sur les situations d'apprentissage réciproque. En étant particulièrement attentifs aux manifestations et aux acquisitions de leur enfant - afin de s'y adapter de manière dynamique - ils élaborent une nouvelle forme d'habitude mobilisable dans d'autres espaces de leur vie : celle de faire avec l'imprévu et de répondre sans anticipation aux événements qui se présentent dans l'instant.

6.4.1. Quelques éléments de contextualisation de la dynamique d'activité parentale : la rencontre du couple, le projet parental et le déroulement de la grossesse « *attendue avec beaucoup d'impatience* »

C'est lors d'un week-end en bord de mer que Cindy et Richard se rencontrent par le biais d'un ami commun. Cette relation, qu'ils envisagent d'abord éphémère (au regard de l'éloignement de leur domicile respectif) se renforce au fil du temps et les amène l'année suivante à un emménagement commun grâce au déménagement de Cindy. Suite à cette installation conjugale qui concrétise leur couple, un projet immobilier se réalise et s'accompagne rapidement, du côté de Cindy, d'un projet parental. Cette seconde réflexion s'amorce au sein du couple et se poursuit sur une période de deux ans avant d'impulser sa réalisation.

²⁶⁵ Lorsque que le sujet se confronte à une situation qu'il ne parvient pas à expliquer puisqu'en décalage avec ce qu'il tenait habituellement pour vrai.

Suite à son déménagement dans le Tarn, Cindy verbalise rapidement un désir de grossesse à Richard²⁶⁶ (*j'en ai très très vite parlé*) qui, de son côté, termine de longues études de chirurgien-dentiste et souhaite profiter de sa récente accalmie. Ce projet parental suit une chronologie logique²⁶⁷ au sein du couple : d'abord un emménagement, puis l'achat récent d'une maison en cours de construction, ensuite un bébé qui sera le premier des deux côtés de la famille (*vu qu'on est les aînés*) et qui s'inscrit dans une temporalité particulière pour Cindy, tout juste trentenaire²⁶⁸. Même si cet ordre n'a pas pu être strictement respecté²⁶⁹ (la grossesse s'installe plus rapidement que prévu et la construction de la maison prend plus de temps), une organisation précise et méticuleuse se met en place autour de la venue de l'enfant.

Au troisième trimestre de la grossesse, nombreux sujets sont investis par le couple comme la réorganisation du temps de travail, le mode de garde envisagé, les modalités de sommeil de l'enfant, l'appui des grands-parents ou la vaccination (thèmes relevés dans le prochain tableau 13, ci-dessous).

²⁶⁶ Cindy : Ce projet de bébé j'en ai parlé très très vite (rires) à Richard parce que moi j'étais très impatiente...et...heu...je sentais que Richard c'était la bonne personne.

²⁶⁷ Cindy : Il est attendu avec beaucoup d'impatience vu que c'est le premier de partout.

Richard : **Vu qu'on est les aînés** à chaque fois.

²⁶⁸ Cindy : J'ai eu 30 ans l'année dernière déjà ça m'a fait un petit...un petit coup...un petit coup au moral de me dire holala j'ai 30 ans j'ai pas encore...j'ai pas encore d'enfant peut être que c'est ça aussi qui a accéléré les choses le fait que j'ai 30 ans.

²⁶⁹ Richard : On pensait pas forcément que Cindy elle tomberait enceinte presque **quasiment tout de suite** et puis pour la maison par contre le temps de trouver le terrain les démarches heu **ça prend du temps** donc heu finalement la maison...elle sera là après.

Extraits de verbatims de l'entretien de fin de grossesse	Thématique parentale
Cindy : Ce sera une organisation à prendre déjà j'ai mon périmètre d'activités qui va se restreindre parce que je m'occupais de tout le grand sud de la Bretagne jusqu'à Lyon et (...) je pourrai quasiment même si je pars sur chantier faire l'aller-retour dans la journée en faisant des bonnes journées	Reprise du travail
Cindy : Richard était plus nounou, moi j'étais plus crèche... On en a discuté plus par rapport à nos boulots respectifs que ce soit pas trop contraignant donc heu...j'avais vu heu...une annonce d'une nounou qui était à Técou donc plus dans le village où on construit mais qui voulait tous ses mercredis et toutes ses vacances scolaires mais moi j'aimais bien la crèche le fait qu'il soit en contact avec heu...d'autres enfants déjà même si avec une nounou il y a d'autres enfants aussi mais ça...je trouve que c'est plus rassurant aussi parce que l'encadrement est multiple que c'est pas juste une nounou que c'est vrai que ça me rassure davantage (...) Richard trouvait que c'était plus pratique la nounou du fait que, si j'avais une urgence au travail on pouvait venir le chercher peut-être une demi-heure plus tard, qu'on pouvait s'arranger avec la nounou l'appeler et tout ça...mais bon... la crèche ça nous convient bien quand même à tous les deux	Mode de garde
Cindy : Oui c'est ça elle (la mère de Richard) nous a dit est-ce que vous avez discuté des vaccins ? Parce que moi les 11 vaccins je suis vraiment pas pour (rires) voilà donc heu...voilà elle nous a expliqué tout ce qu'elle savait sur les vaccins tout ça et elle a dit voilà je ne vous l'impose pas , je vous donne juste mon point de vue quoi...parce qu' elle savait que moi j'étais pas trop de son avis mais voilà...après nous on a pas discuté après vous... Richard : Si on en a discuté Cindy : Un petit peu mais sans approfondir le sujet Richard : Ben on en a quand même rediscuté l'autre jour Cindy : Oui mais pas plus que ça à quelle occasion c'est revenu sur le... Richard : Comme ça Cindy : Un soir devant la télé j'ai dit c'était quoi les 11 vaccins obligatoires (rires)	Vaccination pédiatrique Place des grands-parents
Cindy : ça faisait à peine un mois que j'étais enceinte et tout de suite (rires) et tous les grands-parents ont parlé des vacances pour avoir le petit et même les arrières grands parents nous en ont parlé ...de garder le petit, d'aller le chercher au besoin à la crèche ou chez la nounou si on finissait trop tard...	Place des grands-parents et reprise du travail
Cindy : On pensait qu'il allait dormir avec nous dans notre chambre vu qu'en plus la chambre est assez grande... quelques temps, sans savoir combien de temps heu...mais en fait vu que le lit bébé va être difficile à déménager d'une pièce à l'autre, il va peut-être tout de suite être monté dans la chambre d'amis...donc ça justement (rires) on est en train d'en discuter Richard : On dormira peut être dans la chambre d'amis aussi Cindy : On a mesuré la porte ça va passer tout juste donc sinon on verra pour dormir dans la chambre d'amis quelques temps vu qu'en plus mes parents vont descendre pour la naissance, ils ont déjà prévu , et mi-février leurs valises seront (rires) prêtes au cas	Modalité autour du sommeil et place des grands-parents

Tableau 13 : Principales thématiques abordées par Cindy et Richard lors de l'entretien exploratoire

Cindy, Richard et leur famille s'organisent autour de l'arrivée du bébé avec une attention particulière portée à la reprise du travail (*je pourrais faire l'aller-retour dans la journée ; par rapport à nos boulots respectifs ; une urgence au travail ; si on finissait trop tard*). Cindy travaille dans la gestion des risques pour un grand groupe de BTP et s'absente plusieurs nuits par semaine alors que Richard assume une grande amplitude horaire dans son cabinet libéral. Tous deux méthodiques, ils prévoient une organisation qui leur semble propice à un accueil infantile serein, dans le respect de leur implication professionnelle. Ils sont accompagnés de parents investis : la mère de Richard confie son point de vue sur les vaccins ; les grands parents et arrière-grands parents se proposent comme mode de garde alternatif dès le début de la grossesse ; il est prévu que la valise des parents de Cindy soit prête en amont de la naissance, à partir de mi-février.

Par conséquent, début février, lorsque Cindy rompt précipitamment la poche des eaux et se met prématurément en travail, l'étonnement est général car un tel scénario n'avait pas été envisagé. Suite à une césarienne en urgence, Lino naît avant terme, avec un petit poids de naissance. Vigoureux, il ne nécessite pas d'hospitalisation longue en néonatalogie mais requiert une surveillance rapprochée lors du séjour en maternité et plusieurs semaines après le retour à domicile. Depuis sa naissance, la principale préoccupation, en lien avec son âge et poids de naissance, consiste à s'assurer d'une prise alimentaire correcte lui permettant un développement staturo-pondéral optimal.

6.4.2. Rencontrer l'incertitude parentale dans l'étonnement d'une naissance et se confronter aux situations quotidiennes d'incertitudes qui en résultent

La naissance de Lino est un véritable chamboulement dans le quotidien organisé du couple. Cette naissance en urgence, avant terme, par le biais d'une intervention chirurgicale (césarienne) bouleverse le programme imaginé par le couple et les plonge dans un *processus d'étonnement*²⁷⁰, déclencheur de leur démarche d'enquête.

²⁷⁰ « L'étonnement est alors entendu comme le processus d'étrangéification du réel générateur de réflexivité et potentiellement source d'apprentissage. Il possède sa propre logique d'activité et peut donc à ce titre être analysé en tant qu'activité de pensées caractérisables comme des activités de transformation par les sujets de leurs propres représentations. » (Thievenaz, 2017a, p. 155)

Les premières semaines sont rythmées par une attention alimentaire soutenue, permettant à Lino de croître, malgré son absence de rythme et son absence de manifestation. Ces caractéristiques d'un enfant prématuré, nécessitent un accompagnement dirigé.

Cindy : Nous **forcément** le premier mois c'est **un peu particulier** parce que Lino il ne disait rien, il pleurait jamais heu....**on le forçait vraiment** à se réveiller pour qu'il mange et **on le forçait** à manger, il se rendormait **tout de suite après** au final **il dormait tout le temps** ou il mangeait alors donc....c'était...heu....c'était..enfin **pour nous c'était presque parfait** c'était fatigant parce qu'il fallait beaucoup se lever la nuit mais au final il nous fatiguait pas plus que ça parce qu'il pleurait pas parce qu'il était super calme (...) et même à la maternité on entendait qu'il y avait les bébés qui pleuraient et tout ça et Lino lui beh **il a mis longtemps avant de commencer à un petit peu à s'exprimer...**

Discrète sur ses émotions, Cindy témoigne cependant d'un contraste notable le premier mois entre les bébés de la maternité (ceux « *qui pleuraient et tout ça* ») et Lino, majoritairement endormi (*il ne disait rien ; il pleurait jamais ; on le forçait vraiment à se réveiller ; on le forçait à manger ; il dormait tout le temps ; il a mis longtemps avant de commencer à s'exprimer*).

En début d'entretien, elle qualifie cet épisode comme une situation « *parfaite* » car peu fatigante (le bébé n'exprimant pas de besoin, particulièrement calme et peu expressif) puis, progressivement, confie l'inconfort de cette situation bouleversante :

Cindy : Au début heu....moi je trouvais ça quand même bizarre qu'il ne pleure pas du tout et qu'on soit obligés systématiquement de le réveiller pour manger en fait **c'est un peu....déconcertant...**on avait l'impression de le gaver heu...c'était **pas forcément heu...très agréable** (...)

La préoccupation alimentaire est la thématique centrale et prépondérante du discours parental et perdure à tous les entretiens effectués dans le cadre de l'enquête. A titre d'exemple, il est question de la régularité des prises alimentaires et de l'impression de gavage qui en découle pour les parents, ou bien de la diversification alimentaire et de l'appréhension de nouvelles textures, ou encore de l'alimentation de Lino lors de son entrée en crèche.

Le chercheur : Et ça va mieux son alimentation ?

Chloé : ça va mieux, **ça nous inquiétait beaucoup** c'est vrai maintenant ça va mieux. C'est vrai que même les petits pots y mangeait pas alors juste **au tout démarrage de la crèche il ne faisait que vomir alors ça m'a beaucoup tracassé** aussi j'étais allée voir le docteur et en fait c'est plus qu'il avait un peu du mal à accepter la texture à priori....

Ainsi, l'attention qui est immédiatement portée à l'alimentation de Lino après sa naissance accompagne toutes les situations dysharmonieuses dont Cindy et Richard souhaitent témoigner. En effet, au début de sa vie, Lino n'est pas en capacité de manifester ses besoins nutritionnels et ses parents jouent un rôle majeur et indispensable à son bon développement. Dès la naissance, Cindy et Richard sont immédiatement plongés et immergés dans cette situation emblématique majeure et bouleversante de l'incertitude parentale.

Au fil des rencontres, la thématique alimentaire prend de nombreuses formes. Par exemple, lorsque Lino parvient à exprimer ses attentes et ses besoins, ils rencontrent d'autres situations problématiques comme le rejet de la nourriture par l'enfant (*il ne faisait que vomir*) qui réveille une anxiété parentale²⁷¹. Également, lorsque le couple témoigne d'un changement majeur dans son quotidien conjugal, il aborde spontanément la thématique alimentaire autour de la fréquentation des restaurants :

Cindy : Moi je trouve que ce qui nous a vraiment changé la vie, ce sont les restos ! On était tout le temps au resto et on a refait des restos mais avec Lino là oui ça change (rires). Le restaurant avec un bébé c'est pas pareil ! Là c'est vraiment le truc qui m'a le plus changé...

Richard : le restaurant c'est...un peu une épreuve, on mange chacun notre tour...

Cindy : C'est vrai, y'en a un qui mange son entrée, l'autre qui s'occupe de Lino et après on échange....dès qu'il commence à pleurer ou quoi tout de suite, oh non, parce que je ne veux pas déranger les gens...!

La fréquentation des restaurants devient une épreuve pour le couple qui doit aujourd'hui se succéder pour occuper Lino ou pour manger et ne peut donc plus partager le repas.

Sur cette même thématique, lors du dernier entretien, l'observation d'un repas servi à l'enfant se produit. Lino est alors âgé de 8 mois et la rencontre s'effectue à son nouveau domicile (la famille vient d'emménager dans sa maison), en fin d'après-midi. Lorsque l'enfant se manifeste par des râleries, ses parents l'installent sur sa chaise haute et se positionnent autour de lui. Tout en continuant la discussion, Cindy revient avec un pot préparé par ses soins et réchauffé au micro-onde (épisode détaillé dans le tableau 13, ci-après).

²⁷¹ Par ailleurs, le développement staturo-pondérale de Lino évolue correctement.

Extrait de verbatim	Extrait du journal de recherche Éléments interprétés dans le discours
<p>Cindy : Depuis qu'il est à la crèche il est tout le temps malade mais c'est tout le temps un rhume (Lino râle).....Ouais mais maman a trop chauffé (Lino pleure)</p> <p>Richard : il est pressé...maman va tout manger regarde...(Lino pleure)...</p> <p>Cindy : Maman a trop chauffé mon chat...oh (hurlements de Lino) Tu peux me donner de l'eau s'il te plait Richard ? (Lino pleure) mmmm ça va pas assez vite hein ?</p>	<p>Cindy réchauffe le repas de Lino au micro-onde et s'assoit à la droite de son enfant.. Richard est à la gauche de Lino qui est installé dans une chaise haute adaptée.</p> <p>Lino commence à râler, il observe sa mère en train de souffler sur la cuillère remplie de nourriture et s'impatiente. Lino pleure de plus en plus fort, manifestant son envie de manger. Richard a le visage fermé, il regarde Cindy avec insistance qui sourit et souffle sur la cuillère</p>
<p>Richard : Et oui..... Tu veux un peu d'eau ?.....Je vais le préparer.....</p> <p>Cindy : Richard me gronde quand je le fais trop chauffer</p> <p>Richard : Bé c'est tout le temps (rires)</p>	<p>Alors que Lino pleure de plus en plus fort, Cindy tente de détendre l'atmosphère car Richard est immobile sur sa chaise avec le visage fermé. Suite à cela, Richard rit et mobilise son corps : il se tourne vers Lino et lui sourit</p>
<p>Cindy : Parce qu'avec Lino faut que tout soit parfait hein ?</p> <p>Richard : Il veut manger de suite et quand il aime vraiment ...on a même pas le temps de lui enlever la cuillère dans la bouche qui veut déjà celle d'après donc si c'est trop chaud...C'est pas possible.....</p>	<p>Cindy invite Richard à se confier</p> <p>Lino continue à râler</p> <p>Richard tente d'expliquer à Cindy pourquoi il est inconfortable lorsqu'elle fait trop chauffer le repas de Lino.</p>
<p>Cindy : Avec Lino il faut que tout soit parfait (Lino râle) sinon il me gronde</p> <p>Richard : J'aime bien qu'il ait tout quand il faut (Lino pleure vraiment fort)</p> <p>Cindy : ça n'a pas l'air de lui plaire celui-là... T'aimes pas le saumon ? (Lino pleure fort)</p>	<p>Cindy propose la cuillère à Lino qui ne souhaite pas y goûter et reprend ses pleurs de plus belle.</p> <p>Le visage de Richard se referme, il semble mis à mal par la situation, sa voix est fermée.</p> <p>Pour moi, Richard ressent que la situation lui échappe et se trouve désemparé par les réactions de Lino.</p>
<p>Richard : Dès fois quand il pleure vraiment beaucoup et que je suis fatigué je.... je le supporte mal mais c'est pas...c'est pas souvent mais...</p>	<p>Puis Richard se confie sur sa difficulté à accueillir les pleurs de son enfant. Cela amène du sens sur ce que Cindy qualifie "d'impatience".</p> <p>Pour moi, il cherche à éviter les situations inconfortables en anticipant les besoins de Lino</p>
<p>Cindy : C'est bon ce que je lui ai fait, si ça ne va pas, tu le mets dans son lit tu le laisses pleurer et c'est pas grave (Lino pleure fort) mais ça sert à rien de s'énerver (Lino pleure de plus en plus fort) c'est parce qu'il est fatigué ou qu'y a quelque chose qui va pas (Lino pleure)</p>	<p>Lino pleure de plus en plus fort, Cindy ne remet pas en question le petit pot qu'elle a concocté (du saumon). Pour moi, cela lui demande trop de travail pour qu'elle puisse remettre en question cette préparation. Elle se lève, toujours avec une voix douce et enjouée, et se dirige dans la cuisine, tout en s'adressant à Richard</p>
<p>Richard : Là y a quelque chose qui va pas.....(Lino râle)</p>	<p>Devant les manifestations de Lino (qui à mon sens ne veut simplement pas manger du saumon), Richard envisage que "quelque chose ne va pas" ce qui semble accentuer son stress (il réactive une dimension émotionnelle)</p>
<p>Cindy : Mais en vrai...avec Lino ça se passe très bien, on a vraiment de la chance (Lino pleure toujours)...il est vraiment facile à vivre...Bon là il râle mais en vrai il rigole tout le temps il fait sa vie il est tout le temps heureux il râle jamais enfin...même à la crèche il nous le dise hein ?</p> <p>Richard : mm.....</p> <p>Cindy : la semaine dernière on nous a dit qu'on avait un enfant exceptionnel...(rires)</p>	<p>Cindy revient avec un gâteau, Lino se calme et mange le gâteau. Cindy garde sa voix enjouée alors que Richard est encore un peu abasourdi par la situation de pleurs qu'ils viennent d'affronter et semble déconnecté de la suite de la conversation.</p> <p>Cindy valorise son enfant avec une voix remplie de douceur (on lui a dit qu'il était un enfant exceptionnel), ce dont elle ne doute pas (comme sur le bon goût de son petit pot maison !)</p>

Tableau 14 : Observation d'un repas servi à l'enfant

Comme le repas est très chaud, Cindy ne peut pas alimenter tout de suite son enfant qui manifeste son impatience par des pleurs et des râleries. Ces manifestations semblent mettre Richard mal à l'aise : non seulement il est en situation d'observation mais les besoins de Lino n'ont pas été satisfaits aussi rapidement qu'il l'aurait souhaité. Alors que la situation devient de plus en plus dysharmonieuse (Lino pleure de plus en plus fort, hurle épisodiquement), Cindy tente de dédramatiser la situation (elle taquine Richard, garde le sourire, ne semble pas être heurtée) et Richard exprime une difficulté à accueillir les pleurs et les hurlements de Lino. Conscient de cette vulnérabilité, il essaie de tout mettre en œuvre pour éviter de tomber dans ces carcans (*j'aime bien qu'il ait tout quand il faut*).

Suite à la naissance imprévisible et prématurée de Lino, Cindy et Richard enclenchent leur démarche d'enquête par le biais d'un *étonnement*²⁷² et plongent immédiatement dans les carcans de l'incertitude parentale autour de questions en lien avec l'alimentation de leur enfant. Ils engagent des actions et font preuve de coopération pour retrouver une situation plus sûre (s'assurer du développement staturo-pondéral optimal de leur enfant). Ils relatent dans leur parcours d'enquête une succession de trois dimensions allant de la sphère émotionnelle (sur laquelle ils restent discrets) jusqu'à la production de connaissances. C'est précisément ce retour d'expérience dont ils témoignent au fil des entretiens.

6.4.3. S'engager dans une démarche d'enquête pour tendre vers une situation plus sûre et trouver comment faire "avec les moyens du bord"

6.4.3.1. *La dimension émotionnelle : un comportement immédiat et réactif*

Lorsqu'elle se remémore le premier mois de sa parentalité, Cindy décrit avec pondération (réitération de l'adverbe *un peu*) une situation passée (conjugaison au passé) qu'elle qualifie de désagréable et déconcertante. Devant cet inconfort, face au silence de son enfant²⁷³, de nombreuses questions émergent autour de l'alimentation de Lino. Devant respecter

²⁷² *Bizarre, déconcertant, désagréable* (extraits de verbatims) : « L'étonnement-mis-en-récit correspond souvent à des événements significatifs au cours desquels le sujet éprouve un profond sentiment d'étrangeté face au monde qui l'entoure. Il marque à la fois une rupture et un recommencement dans la trajectoire biographique de la personne. Il y a un avant et un après, dans la mesure où cette expérience déconcertante d'une rencontre avec le monde vient bousculer la personne. » (Thievenaz, 2017, p. 159)

²⁷³ *Quand il ne s'exprimait pas on se posait toujours des questions.*

rigoureusement les fréquentes prises alimentaires²⁷⁴ de son enfant, sans attendre une manifestation de sa part, elle exprime une impression de « *gavage*²⁷⁵ » qui la met mal à l'aise.

Cindy : C'est vrai qu'il y a eu une période où on avait l'impression **de le gaver** parce que toutes les 3 heures il prenait de plus en plus heu il ne faisait que manger mais **il mangeait sans envie** alors que là on voit qu'il mange avec envie...Donc maintenant qu'il s'exprime c'est quand même plus agréable et plus rassurant je disais que **quand il ne s'exprimait pas on se posait toujours des questions** mais...vraiment est-ce qu'il faut le réveiller enfin heu...il a il en a ça se voit qu'il en a pas envie de manger c'est **un peu** enfin...c'est **un peu bizarre comme situation...**

Même si Richard et Cindy font preuve d'une grande discrétion vis-à-vis des sentiments qu'ils ressentent, certains indices de leur discours révèlent une dimension émotionnelle (tableau 14, ci-après).

Certains indices sont identifiés comme repère lexical et analysés comme constitutifs d'une dimension émotionnelle (*difficile ; pas facile ; avant on s'inquiétait ; c'était un peu particulier*). Enfin, d'autres indices sont repérés comme soutien d'une dimension émotionnelle par la sémantique de certaines expressions utilisées (vivre par rapport aux biberons de Lino ; qualifier la volonté absolue d'un bébé d'un mois). Cependant, Cindy et Richard privilégient dans leur discours la dimension volitive en identifiant la nature des problèmes et concentrent leur témoignage sur les opérations qu'ils engagent pour y répondre.

²⁷⁴ Cindy : au début il fallait qu'on le réveille pour donner les biberons...heu...biberon toutes les 3 heures (extrait verbatim M1)

²⁷⁵ *On avait l'impression de le gaver ; il mangeait sans envie*

Extraits de verbatims entretien M1	Indices identifiés comme appuyant la dimension émotionnelle du discours
<p>Cindy : Maintenant il prend 6 biberons par jour donc c'est quand il demande heu...voilà ça se passe bien heu...la nuit c'est un petit peu plus difficile qu'au début (...) il a pas mal besoin d'être rassuré donc heu...du coup on l'a beaucoup dans les bras il s'endort beaucoup sur nous heu.....</p>	<p><u>difficile</u> = (en parlant d'époque, de circonstance) qui donne de la peine, des tourments</p> <p><u>être rassuré</u> = redonner à quelqu'un la tranquillité d'esprit, la confiance (par des actes, une attitude).</p>
<p>Richard : On voit qu'il a pris du poids qu'il mange bien alors on s'inquiète pas ça aurait été plus tôt on aurait...on aurait téléphoné et on aurait peut-être insisté un peu pour voir quelqu'un....là maintenant là il est lancé quoi.</p>	<p><u>s'inquiéter</u> = se faire du souci</p> <p>Maintenant on ne s'inquiète pas, avant on s'inquiétait ?</p>
<p>Richard : On s'y habitue hyper vite mais ça nous fait pas bizarre mais...mais...c'est sûr que c'est...c'est pas...c'est pas le même rythme surtout au début on vivait par rapport à Lino heu...il fallait</p> <p>Cindy : Par rapport aux biberons oui</p> <p>Richard : Par rapport aux biberons toutes les 3 heures heu...quand on allait faire une course c'était entre deux biberons enfin surtout moi pour pas laisser Cindy toute seule vu qu'avec la césarienne c'était pas facile donc heu...moi...quand je faisais quelque chose c'était vite il y a eu le biberon y a deux heures il faut que je sois là pour le biberon d'après ça c'était un peu particulier mais...bon après on...on s'habitue hyper vite</p>	<p><u>Rectification</u> : vivre par rapport à Lino versus vivre par rapport aux biberons de Lino (ne pas avoir d'autres préoccupations que les biberons de Lino ?)</p> <p><u>C'était pas facile</u> = demande des efforts</p> <p><u>Un peu particulier</u> = qui sort de l'ordinaire</p>
<p>Cindy : C'est bien qu'il soit là des fois il veut pas prendre le biberon avec moi je sais pas pourquoi il veut absolument que ce soit avec Richard alors ça tombe bien qu'il soit là</p> <p>Richard : oh ça fait que 2, 3 jours</p> <p>Cindy : Ouais mais justement ça fait 2, 3 jours où il ne veut pas avec moi</p>	<p><u>Vouloir absolument</u> = renforce l'idée de volonté, valeur superlative pour qualifier un bébé d'un mois</p>

Tableau 15 : Extrait du tableau d'analyse

6.4.3.2. *La dimension volitive : chercher à modifier les conditions aléatoires de la situation parentale en cours*

Cindy et Richard réfléchissent simultanément au repérage et à l'analyse des problèmes qu'ils traversent tout en étant très attentifs aux réactions de leur enfant. A titre d'illustration, l'utilisation d'un cocon ergonomique qui maintient l'enfant dans une position semi-foetale, n'a pas eu l'efficacité escomptée :

Le chercheur : Vous avez acheté le cocoon finalement ou pas ?

Cindy : Oui beh on l'a eu le lundi ...et au final quand on l'a reçu il a dormi une nuit dedans et après il en voulait plus

Le chercheur : Ah non !

Les parents en chœurs : Si si (rires)

Cindy : Mais en fait ça a duré **quelques jours** et après finalement on l'a remis dedans parce qu'il commençait à **pas mal régurgiter** et...il était bien **à nouveau** dedans et là on continue à le mettre dedans et là il est bien mais au début on s'est dit mince on l'a acheté il en veut plus **il râlait dès qu'il était dedans** ça lui plaisait pas on s'est dit punaise on l'a acheté pour...

Richard : pour un jour ou deux

Cindy : Pour un jour ou deux et au final maintenant il l'utilise quand même et heu vu qu'il a une période où il régurgitait beaucoup...ça l'a...ça l'a aidé quand même.....Ouais....

Richard : Surtout la nuit quand même on le reposait après...après le biberon...mmm...On le met dans le cocoon au moins on est tranquille parce que sinon on voit qu'il est gêné.. (...) **ça change tellement vite** les premières semaines heu...5 semaines c'est différent oui...pendant 2, 3 jours Lino il est passé de son lit, au cocoon, puis il voulait plus le cocoon donc il revenait dans le lit et puis finalement on le remet dans le cocoon ça change hyper vite

Cindy : Mais **ce qui change pas** c'est qu'il veut tout le temps être collé à son papa ou à sa maman mais bon.....(rires).....

Les parents constatent que, face aux *besoins* de leur enfant, il est indispensable de faire preuve d'adaptabilité (*ça change tellement vite*) et expérimentent plusieurs solutions, toutes relatives, sans qu'aucune ne soit jamais définitivement écartée. Dans cet exemple, en peu de temps (2, 3 jours) Lino utilise successivement son lit, puis le cocoon, puis de nouveau le lit et une nouvelle fois le cocoon. Devant les situations dysharmonieuses qu'il rencontre, le couple s'appuie principalement sur les manifestations de leur enfant et cherche à répondre rapidement au besoin identifié. Ainsi, lors d'un entretien à domicile, lorsque Lino exprime un inconfort (il râle) et se frottent les yeux, sa maman repère immédiatement des signes de fatigue et échange avec Richard :

Cindy : Il est crevé là, qu'est-ce que...?

Richard : Mets le au lit si tu veux.....

Cindy et Richard s'interrogent, émettent des hypothèses, produisent des actions et coopèrent afin de répondre aux besoins de leur enfant. Dans cet exemple, Cindy se lève et amène son enfant dans la chambre. Elle revient peu de temps après et, suite à son retour dans le salon, les pleurs infantiles émergent de la chambre :

Cindy : Bon je crois qu'il a pas envie de dormir

Richard : Mmm

Cindy : Ben va le chercher

Richard : Oui (rires)... On peut le laisser deux minutes oui

Cindy (s'adressant au chercheur): Lino on le laisse pas du tout pleurer parce qu'en fait il adore le dodo donc on sait que s'il pleure c'est que vraiment il veut pas...

(Richard se lève et va chercher Lino)

Au-delà de la dimension volitive où le couple identifie des problématiques et engage des actions pour y répondre, une coopération se repère dans l'attitude du couple. En effet, durant les entretiens, ils respectent leurs idées réciproques, partagent leurs ressentis et font preuve de soutien mutuel lors des situations dysharmonieuses observées²⁷⁶. Enfin, comme en témoignent les prochaines captures d'écran, certains micro-gestes et échanges de regards, observés minutieusement à de nombreuses reprises, appuient cette coopération : regards complices, regards interrogateurs, sourires partagés, discrets hochements de tête ayant valeur d'acquiescement en sont quelques exemples.

²⁷⁶ Cf l'observation du repas de Lino à l'entretien du 8e mois où Cindy tente de dédramatiser la situation devant la montée en angoisse de Richard.





Temps	Capture d'écran	Repère comportemental
25:05		<p>Cindy et Richard sont tous les deux à la même distance de la caméra,</p> <p>Cindy s'exprime face à la caméra sur un sujet en lien avec la parentalité,</p> <p>Richard l'écoute attentivement</p>
25:06		<p>Cindy tourne progressivement son regard vers Richard,</p> <p>Richard monte légèrement son menton</p>
27:07		<p>Cindy interroge Richard du regard en terminant sa phrase,</p> <p>Richard abaisse son menton et accompagne son regard (il acquiesce)</p>
25:08		<p>A nouveau, Cindy et Richard accrochent leur regard avec complicité</p>

Tableau 16 : Micro-gestualité coopérative

Dans cette coopération, Cindy et Richard construisent leur expérience parentale en identifiant les problématiques qu'ils rencontrent, s'engagent dans des actions pour y répondre et font progressivement émerger une dimension secondaire (la dimension intellectuelle) où ils construisent de nouvelles connaissances parentales.

6.4.3.3. *La dimension intellectuelle : « faire avec les moyens du bord »*

Après une entrée en parentalité déconcertante (naissance prématurée et césarienne), Cindy et Richard se détachent progressivement de l'accompagnement soutenu des professionnels pour tendre vers leur autonomisation. Pour orienter leurs actions, ils s'aiguillent des manifestations de leur enfant auxquelles ils sont très attentifs. Avec cette indépendance, leur rythme évolue et Richard parle du « *rythme de croisière* » :

Richard : Mais bon c'est vrai maintenant on est un peu plus en rythme de croisière on a fait le passage lait préma.....au lait plus classique et maintenant on le laisse décider de l'heure des biberons y a pas besoin de mettre le réveil toutes les 3 heures il dort 4 ou 5 heures la nuit.....Là, on se laisse plus aller

Ce rythme de croisière est défini par une évolution dans la composition du lait industriel (*passage du lait préma au lait classique*) qui marque une étape importante pour le couple, l'invite à un lâcher-prise (*on se laisse plus aller*) et au respect du propre rythme de leur enfant (*on le laisse décider*). Le couple se détache progressivement de la validation médicale pour prendre ses propres décisions, même lorsqu'ils se confrontent à de nouvelles situations inconfortables :

Richard : Là maintenant ça tombe un moment où on a déjà l'habitude de s'occuper de lui alors **on a pu se dire tout seul** bon on le laisse heu....on attend qu'il se réveille pour lui donner le biberon...

Ils s'autorisent à faire « *avec les moyens du bord* » car les expériences antérieures qu'ils ont traversées soutiennent les nouvelles expériences parentales qu'ils sont en train de vivre, comme des ressources mobilisables :

Cindy : Dès fois je sors j'ai rien prévu ou j'ai pas de goûter j'ai pas de bavoir et avant ça aurait été un drame oh mon dieu j'ai pas préparé enfin...alors que là je dis bon tant pis on va faire avec **les moyens du bord** on va s'arranger on va trouver une solution

Aux prémices de la construction de l'expérience parentale (*avant*), les situations imprévues étaient source d'anxiété. Aujourd'hui, les connaissances parentales sont mobilisées et permettent de « *faire avec les moyens du bord, de s'arranger et de trouver une solution* ».

Dans ces circonstances, le repas devient un plaisir partagé, tout en s'éloignant des recommandations pédiatriques :

Cindy : Il mange, il mange bien, il apprécie de manger et il aime bien manger tout seul....mais bon....la purée je le laisse pas manger tout seul

Richard : On lui donne à la cuillère (...) et on a commencé à lui donner des petits gâteaux ou dès fois lui faire goûter

Cindy : Il est très intéressé par ce que nous on a dans l'assiette.....donc dès fois je lui fais goûter alors le gâteau au chocolat avec la chantilly alors là....il a adoré

Richard : La pizza aussi, la croûte de la pizza.....

Au fur et à mesure de la construction de leur expérience parentale, Cindy et Richard constituent des ressources mobilisables pour faire face aux situations problématiques qu'ils rencontrent et affrontent. Lors des entretiens, ils mettent en évidence toute l'attention qu'ils portent aux manifestations de leur enfant. En effet, dans cet environnement incertain, dynamique et évolutif, Cindy et Richard adaptent, développent et actualisent leurs compétences parallèlement aux acquisitions de leur enfant. Parents et enfant, ensemble et continuellement, coconstruisent leur expérience. Ils parcourent des « *situations d'apprentissages réciproques* » (Thievenaz, 2018) puisque, dans chacune d'elle, les nouvelles formes d'adaptation mises en place par les parents se superposent et s'alimentent des nouvelles formes d'adaptation de l'enfant. Ainsi, de nouveaux apprentissages se réalisent d'un côté et de l'autre de la relation.

6.4.4. Le produit de l'enquête dans la construction de l'expérience parentale de Cindy et Richard : apprendre à improviser en s'appuyant sur des situations réciproques d'apprentissages

Attentifs aux manifestations de leur enfant, Cindy et Richard témoignent de la manière dont la construction de leur expérience parentale se nourrit inéluctablement des apprentissages et de l'évolution de leur enfant. A titre d'exemple, lorsque Lino commence à se déplacer, ils prennent conscience des risques domestiques auxquels l'enfant est nouvellement exposé :

Cindy : On n'a rien là, on a tous les câbles qui traînent partout (...), on n'a pas les cache-prises, tous les produits ménagers sont accessibles

Richard : Mais il ne bougeait pas...jusqu'à maintenant...

Cindy : Oui il ne bougeait pas mais il va falloir qu'on achète des trucs...

Richard : Bé oui

Cette nouvelle acquisition (se déplacer seul dans la maison) demande aux parents d'adapter et d'actualiser leur réponse parentale. Dans cet exemple, ils n'anticipent pas la réponse (malgré

les recommandations médicales), elle se développe au moment où l'enfant acquiert des compétences qui le soumettent potentiellement à un nouveau risque. Alors, ils (s')adaptent en sécurisant l'environnement (les câbles, les prises électriques, les produits ménagers) ou en modifiant leur attitude lorsque l'attention se porte sur la reproduction des comportements parentaux :

Richard : Oui bé là c'est l'apprentissage...il commence à **savoir reproduire** des choses qu'il a vu... comme pour le livre...je lui ai montré qu'il fallait appuyer, je prenais son doigt et je lui mettais dessus et...petit à petit ...il a compris et il le reproduisait..... il observe et il fait comme nous

Cindy : C'est pour ça, faut faire attention, faut pas trop s'engueuler !

Alors que les recommandations médicales semblent omniprésentes²⁷⁷, ce n'est que lorsque Lino est en capacité de reproduire les comportements qu'il perçoit (nouvelle acquisition) et que ses parents s'en aperçoivent (*il observe et il fait comme nous*) que Cindy et Richard prennent conscience de l'impact de leur propre attitude sur les actions de leur enfant (se disputer).

Réciproquement, les comportements de Lino ont aussi une influence sur les attitudes parentales comme en témoigne Cindy :

Cindy : Ce qui est **vraiment intéressant** maintenant avec Lino c'est **l'interaction** Ouais où on voit là qu'**il nous reconnaît**.....heu....dès qu'on...enfin quand moi je vais le chercher à la crèche....il est content il fait la fête heu....donc **ça c'est vraiment sympa**

Par conséquent, l'expérience parentale s'imbrique aux apprentissages que l'enfant réalise ainsi qu'au lien d'attachement qu'il témoigne à ses parents (*il nous reconnaît, il est content*). Lino est heureux de revoir sa maman, il lui manifeste de l'affection ce qui touche Cindy (*c'est vraiment intéressant, c'est vraiment sympa*) et influence son comportement.

Tout cela évolue rapidement et demande cependant une actualisation continue :

Cindy : C'est fou ça va trop vite ça va trop vite les...les changements et moi je suis déjà nostalgique de de certaines choses heu...j'aimais trop quand il était tout petit qu'il s'endormait sur moi mais ça il le fait plus hein **il ne veut plus être collé à nous** déjà mais je me dis c'est déjà un ado en fait (rires)

²⁷⁷ Les recommandations autour des 1000 premiers jours sont basées sur la théorie de l'attachement et l'épigénétique, deux notions où l'environnement (que l'enfant perçoit, appréhende et dans lequel il grandit) est central car ayant des répercussions immédiates et différées sur le développement de l'enfant.

A titre d'illustration, Cindy identifie au premier mois, comme unique paramètre invariant, le contact physique de Lino contre sa maman ou son papa qui rassure l'enfant. Les changements s'opèrent et, au fil des mois, l'enfant tourné vers l'extérieur, ne réclame plus de contact physique continu. Cindy ressent une certaine nostalgie et réalise la vitesse à laquelle les situations évoluent (*c'est fou, ça va trop vite*).

La construction de l'expérience parentale est dynamique et progressive. Elle est soumise aux évolutions de l'enfant auquel il faut s'adapter et qui nécessitent un ajustement permanent. Devenir parent a aussi des impacts sur le développement individuel des adultes comme en témoignent Cindy et Richard :

Le chercheur : qu'est-ce qu'il t'a appris Lino ?

Cindy : Heu...heu...franchement depuis qu'il est là je...je suis...je suis plus du tout heu...la même personne... j'étais très organisée, je suis complètement désorganisée(rires) j'étais pas du tout patiente et je suis très très patiente....et Richard, c'est tout l'inverse il était très patient et il est pas du tout patient (...). Et alors que Richard, souvent, il s'en fout un peu de tout et n'est pas très impliqué, avec Lino il est très impliqué : il veut l'emmener chez le médecin, si c'est moi qui l'amène il veut tout savoir il veut le compte-rendu détaillé.... d'ailleurs la dernière fois le docteur lui a dit au sujet des vitamines "ah mais ça c'est peut-être la maman qui devrait savoir répondre" et Richard dit non non c'est moi qui m'en occupe de la vitamine (rires).

Richard : C'est moi qui m'en occupe le matin !

Cindy et Richard forment un couple méthodique et organisé. L'arrivée imprévisible de Lino et les situations problématiques qu'ils affrontent modifient leur comportement individuel. Leurs réactions évoluent : Cindy se décrit aujourd'hui comme patiente et désorganisée et évoque une grande implication de Richard auprès de son enfant.

Progressivement, Cindy et Richard construisent un quotidien, un nouveau fonctionnement, *une habitude*²⁷⁸. Ils se détachent de l'avis extérieur au profit des manifestations de leur enfant qu'ils repèrent, interprètent et auxquelles ils répondent pour bâtir, dans leur nouvelle maison, un quotidien relativement harmonieux.

L'organisation d'un nouveau quotidien parental n'est pas encore évidente pour Cindy et Richard car ils viennent à peine d'emménager dans leur nouvelle maison. Lors de la dernière rencontre dans le cadre de l'enquête, les meubles ne sont pas tous montés, beaucoup d'affaires sont stockées dans les cartons, Lino découvre les lieux depuis quelques semaines et un

²⁷⁸ Selon Dewey, l'habitude est une forme d'habileté d'exécution, d'efficacité dans l'action, une aptitude à utiliser les conditions naturelles comme moyens pour atteindre des fins (Dewey, 1910, p. 126).

nouveau rythme s'installe progressivement. Riches de leur expérience parentale, ils savent aujourd'hui improviser et faire avec les situations inattendues qui se présentent, au sein de leur parentalité mais également dans d'autres espaces de leur vie comme le domaine professionnel.

Ils continuent également à organiser leur quotidien et se répartissent les rôles équitablement. Comme Richard et Cindy travaillent tous les deux, le père s'occupe de Lino le matin et la mère le récupère le soir. Lino va à la crèche, comme cela était prévu en anténatal.

Lors de la reprise du travail, Cindy, auparavant très impliquée dans son métier, se remet beaucoup en question quant à ses choix professionnels. Ce questionnement déborde sa quête de certitude en étant un élément significatif du portrait.

6.4.5. Ce qui déborde la démarche d'enquête au-delà du cadre conceptuel tout en étant un élément significatif du portrait de Cindy et Richard : la reprise du travail comme générateur de nouvelles incertitudes

Durant le dernier entretien passé avec le couple, Cindy évoque rapidement la reprise du travail. Très impliquée professionnellement, elle n'appréhende pas cette période durant la grossesse mais son nouveau statut de maman et les expériences parentales traversées ont modifié certaines de ces priorités.

Cindy : Mais moi la reprise du travail ça a été dur après parce que du coup j'ai pris mon congé maternité et un congé parental... et la reprise du travail c'est un peu dur bah pfff... Déjà y a la fatigue, mais aussi je n'étais pas passionnée par mon boulot avant, j'étais très impliquée dans mon travail mais pas passionnée...et là heu...c'est dur...

Le chercheur : Tu vois, je pensais que tu aimais beaucoup ton travail

Cindy : Oui...mais (rires) En fait non...Je suis très impliquée mais je n'adore pas mon travail.....Et heu...Et là je...là du coup c'est dur...c'est...pfff...Je me pose beaucoup de questions heu.....j'ai...pff....ça m'intéresse pas....Mon chef il me fatigue...heu...L'équipe me fatigue...Mon chef bon lui il est intéressé par son travail mais pas du tout impliqué...C'est l'inverse de moi mais du coup il reporte tout sur...sur moi et un collègue...là j'en ai marre... En fait là, je n'ai plus envie de déplacement...Moi le soir j'ai envie d'être avec Richard... avec Richard et Lino. Je n'ai pas envie de partir pour un boulot qui m'intéresse sans plus quoi.

Lorsque Cindy reprend le travail, elle retrouve son poste et les déplacements qu'il implique. Elle doit gérer la séparation avec son bébé et instaurer un nouveau rythme logistique avec Richard et le mode de garde. La fatigue et la récupération sont moins évidentes avec les horaires qu'elle supporte. Elle n'envisageait pas de se sentir si bien à domicile :

Cindy : En plus tout le monde me disait ah mais tu dois en avoir marre t'as pas de vie sociale t'es tout le temps avec Lino...Mais en fait on était bien ça me convenait bien moi je suis contente qu'il aille à la crèche et qu'il voit du monde ça vraiment je suis très contente.

Richard : Mais finalement tu te plaisais à la maison.

Cindy : Oui moi je me plaisais à la maison.

Lors des premiers mois de naissance, la construction de la parentalité se développe pour la mère en dehors du cadre professionnel. Elle consacre son temps à son enfant et bénéficie d'un congé maternité de 10 semaines. La reprise du travail est une étape importante et déstabilisante car ce nouveau rythme à adopter doit s'ajuster au mode de garde de l'enfant et au rythme du coparent. Durant sa grossesse, Cindy, très impliquée dans son travail, n'envisage pas de difficulté particulière lors de sa reprise mais plutôt lors de son arrêt (*finalement, tu te plaisais.... oui, moi, je me plaisais*) et se retrouve en difficulté en reprenant son rythme soutenu de travail. Peu motivée par ses missions, elle éprouve une difficulté à assumer de grandes amplitudes horaires et notamment des déplacements qui ne lui permettent pas de rentrer à la maison le soir pour dîner et profiter de Lino et de Richard.

6.4.6. Conclusion et schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'activité de Cindy et Richard

Cindy et Richard forment un couple organisé, complice et impliqué dans leur domaine professionnel respectif. Leur projet parental est réfléchi et s'inscrit dans une continuité qui fait suite à un emménagement commun, la construction d'une maison et une réflexion de deux ans.

Lors de cette grossesse investie, de nombreux sujets autour de la parentalité sont discutés par le couple et leur famille qui attendent le premier petit-enfant. Soudainement, la naissance imprévue de Lino vient bousculer l'organisation du couple, les plongeant abruptement dans une situation d'incertitude prononcée où ils se confrontent à une préoccupation majeure : l'état alimentaire de leur enfant né prématurément.

Pour y répondre, ils sont premièrement soutenus par l'équipe médicale puis s'en détachent progressivement pour tendre vers une entière autonomie. En s'encourageant l'un et l'autre, ils cherchent conjointement des solutions en primant sur les réactions, manifestations et acquisitions de leur enfant dont ils n'avaient pas accès les premières semaines.

Pour retrouver une harmonie quotidienne, ils adaptent leur attitude de manière dynamique, en fonction des progressions de leur enfant, improvisent et répondent aux événements qui se présentent dans l'instant sans anticipation, en s'appuyant sur leurs expériences antérieures.

Ainsi, comme il apparaît sur le schéma du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage de Cindy et Richard (schéma 10, ci-dessous), le **processus d'enquête parentale** (au centre du schéma) débute par une ouverture de l'enquête. Cette ouverture est déclenchée par une perturbation dont le type est nommé à l'intérieur d'un éclair jaune (étonnement), et détaillé dans un carré jaune juxtaposé. Par la suite, **les trois dimensions du processus d'enquête** apparaissent et reprennent des extraits de verbatims du couple parental. La plupart de ces mots sont visibles dans le texte par l'utilisation du caractère gras. A titre d'exemple, la dimension intellectuelle est qualifiée comme une manière de faire avec *les moyens du bord*, de s'arranger des situations. Enfin, **le produit de l'enquête** des parents apparaît dans un dernier carré jaune comme ressource réinvestissable dans d'autres espaces (possible reconstruction et élargissement de l'expérience du sujet) : faire avec l'imprévu et répondre sans anticipation à ce qui se présente sur l'instant.

Pour compléter ces quatre portraits de dynamique d'activité parentale, le prochain couple (Jack et Gina) signifie - dans toutes les dimensions du processus d'enquête - des transactions qui évoluent entre sujet et environnement.

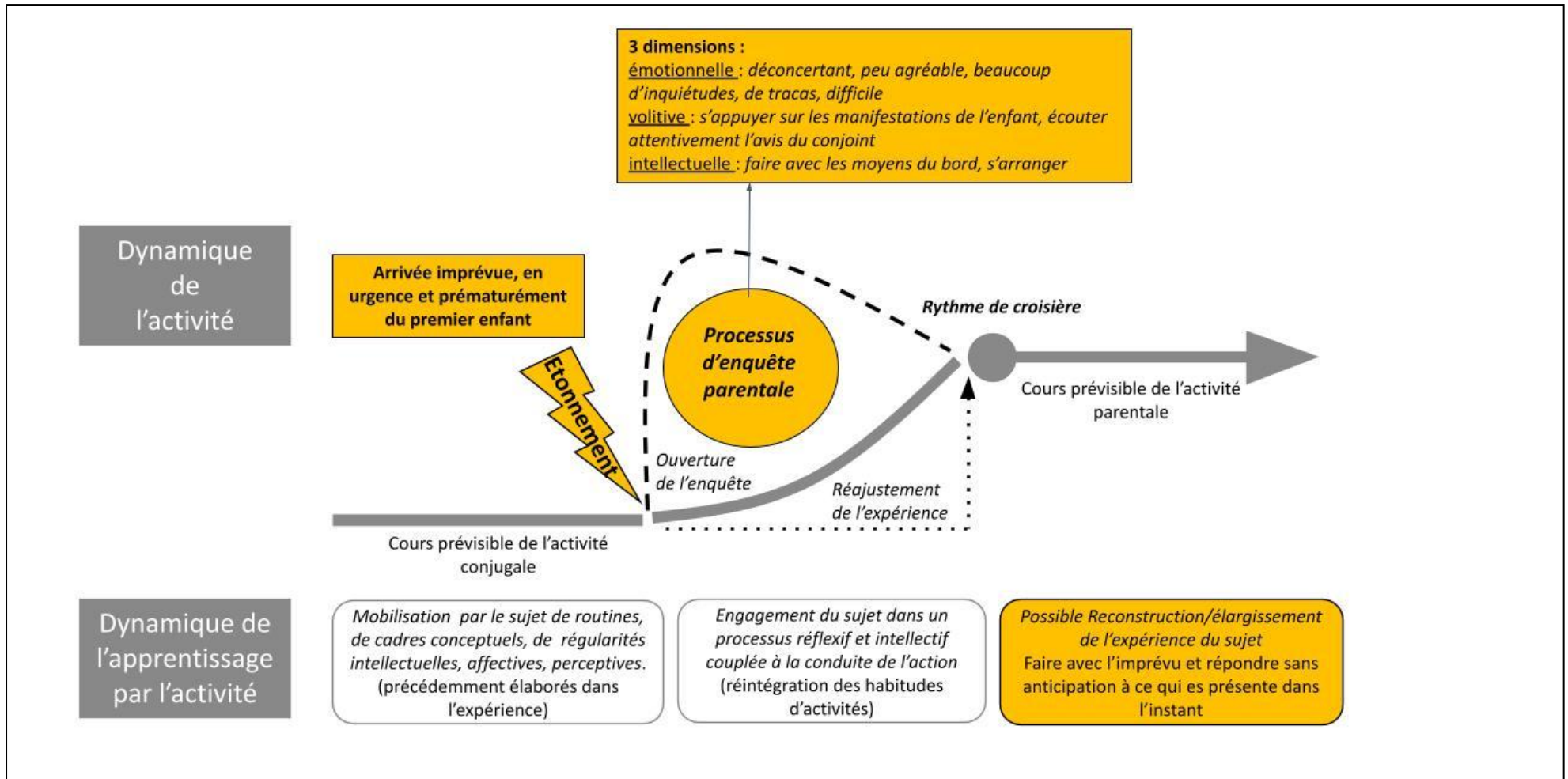


Schéma 10 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Cindy et Richard

6.5. *Portrait n°5, Jack et Gina : Lorsque les valeurs²⁷⁹ individuelles sont en dissonances avec la réalité parentale vécue, les situations qui émergent sont chargées d'embarras²⁸⁰*

Jack et Gina sont un couple franco-italien avec une forte sensibilité écologique. Attachés aux cultures du monde, ils y puisent plusieurs outils en accord avec leur valeur individuelle (proximité, portage, accouchement naturel, allaitement à la demande, utilisation des couches lavables). L'arrivée de leur premier enfant les amène à reconsidérer certains de ces aspects lorsqu'ils se confrontent à des situations parentales embarrassantes car chargées de dissonances avec leurs idéologies. D'autre part, certains outils empruntés aux cultures d'ailleurs apparaissent comme peu compatibles avec leur vie quotidienne française. Ces situations déclenchent chez le couple une démarche d'enquête qui témoigne dans toutes les dimensions de ce processus des transactions qui évoluent entre eux (en tant que sujets) et leur environnement. Au fur et à mesure de la construction de leur expérience parentale, ils élaborent une nouvelle forme d'habitude en alliant leur vision (ici leur sensibilité écologique) aux réalités parentales qu'ils traversent.

6.5.1. Quelques éléments de contextualisation de la dynamique d'activité parentale : la rencontre du couple et le déroulement de la grossesse

Jack et Gina se rencontrent en 2009 à Paris lors de leurs études universitaires. L'un est écologue et étudie les écosystèmes forestiers au Laos, l'autre s'intéresse à la gestion des ressources naturelles dans les communautés africaines et sud-américaines. Ils vivent ensemble quelques années puis, en 2012, ils se séparent. Jack entreprend alors un voyage de deux ans en Amérique du Sud et, à son retour, s'installe dans le Tarn. En 2016, il recroise le chemin de Gina. Tous deux sont en reconversion professionnelle : l'un dans le maraîchage²⁸¹, l'autre autour de la pratique du yoga. Leur relation conjugale renaît, le couple s'installe dans un petit village tarnais²⁸² et continue à découvrir le monde lors de fréquents voyages. En

²⁷⁹ Selon Dewey, une valeur désigne « *tout ce qui possède une autorité telle que l'on estime devoir s'y référer pour conduire sa vie.* » (Dewey, 1929/2014, p. 272)

²⁸⁰ L'embarras est un perturbateur de l'activité qui suscite l'ouverture d'une démarche d'enquête lorsque le sujet ne parvient pas à adapter les moyens convoqués aux buts poursuivis dans l'action.

²⁸¹ Jack : Je suis né à la campagne j'ai toujours été dans le maraîchage avec mon père et... heu oui.. ça rejoint beaucoup l'écologie la conservation des milieux naturels et heu...le fait de vouloir voilà oui intégrer un peu l'agriculture dans la conservation des espaces naturels (Entretien 1)

²⁸² Jack : Je suis arrivé comme ça, pour mettre en place le premier jardin d'une productrice et finalement ici c'est un petit village où.... il n'y a pas.... grand monde mais (...) où il y a une petite dynamique qui s'est créée, un joli réseau. Gina est venue visiter une première fois puis tout est allé assez rapidement pour la rencontre des amis,

2019, lorsque la grossesse se déclare, Gina et Jack cherchent à investir dans la campagne tarnaise pour développer une activité autour du maraîchage. Même si l'idée a été évoquée, ils n'ont pas pour projet d'avoir un enfant mais reçoivent la nouvelle sereinement et s'attachent à vivre le moment présent :

Gina : On en avait parlé mais pas...pas des heures et des heures (rires) juste évoqué ?

Jack : C'est vrai que...

Gina : Au bout d'un moment c'était devenu une évidence on n'avait **pas vraiment besoin de se poser de questions** non on s'est pas trop posé de questions avant

Jack : Non on en avait envie et puis c'est sur **ici ou ailleurs, peu importe** de toute manière **on n'était pas fixé** on s'est dit boh c'est peut-être pas trop le moment l'année prochaine, on va essayer d'être un peu plus stable au niveau économique ou du logement (rires) et puis il est arrivé, (...) il est arrivé de suite et puis voilà...

La période n'est pas propice pour accueillir un enfant (*peut-être pas trop le moment l'année prochaine ; être un peu plus stable*) mais le couple accepte cet aléa. Cette attitude s'accorde à leur vision d'une vie ancrée dans la réalité présente sans jugement négatif (*pas besoin de se poser de questions ; ici ou ailleurs, peu importe ; on n'était pas fixé*). Leur première volonté est de se tourner vers une structure de soin ayant les ressources nécessaires pour individualiser la prise en charge et privilégier les relations humaines²⁸³. S'ils avaient été dans un autre pays, ils auraient réfléchi à un accouchement à domicile²⁸⁴.

Jusqu'à présent, Gina pratiquait rigoureusement le végétarisme selon une motivation éthique, diététique et écologique. Depuis sa grossesse, elle s'accorde une modification de cette pratique alimentaire et devient plus souple sur les attentes qu'elles projettent sur son enfant :

des gens, dans le développement du réseau, et puis il y a eu le potentiel pour le travail et à la fois pour le yoga ça a marché de suite... On a tout de suite été accepté dans le village, encouragé... (Entretien 1)

²⁸³ Jack : On sait ce qui se passe dans les hôpitaux mais là, quand la voisine a accouché, 2 sages-femmes pour 14 accouchements en 24h !

Gina : C'était la pleine lune

Jack : C'était la pleine lune bon voilà mais y avait des pleines lunes y a 35 ans aussi je sais pas rassure moi (rires) mais voilà quoi c'était peut être plus humanisé les hôpitaux j'imagine à l'époque

²⁸⁴ Jack : Bon après c'est bien parce qu'on est là, parce qu'avant on était à Rio pendant un an et demi...heu...on l'aurait fait à la maison !

Gina : Oui mais on l'aurait pas fait...

Jack : ça serait pas chez nous, mais à la yourte on l'aurait fait !

Gina : C'est vrai qu'avant d'être enceinte j'étais un peu plus stricte dans le sens où le bébé devrait être un peu plus végétarien que... Bon on va pas lui faire manger de la viande tous les jours mais maintenant que moi j'en ai remangé peut-être que c'est un peu tombé comme construction... du coup... on peut manger de tout...

Riches de leur ouverture vers le monde, Gina et Jack se sentent cependant à l'écart de la société française. A titre d'exemple, même s'ils réfléchissent sérieusement au régime alimentaire de l'enfant après sa diversification, ils sont surpris lorsque l'équipe médicale les questionne sur le choix d'un allaitement :

Jack : **Est-ce qu'elle veut allaiter ?**

Gina : Ben oui (rires) je voyais pas !?

Jack : Combien de temps ? **Ben jusqu'à ce qu'elle n'ait plus de lait !**

Gina : On est trop en dehors de la société peut-être pour savoir qu'il y a beaucoup de femmes finalement qui n'allaitent pas...

Pour le couple, l'allaitement maternel n'est pas une option (*est-ce qu'elle veut allaiter ? ; ben oui, je voyais pas !?*), il n'y a pas de durée à prédéfinir (*ben, jusqu'à ce qu'elle n'ait plus de lait !*) et ils s'étonnent que cette question leur soit posée. C'est pourquoi, pour construire l'arrivée de leur enfant dans le respect de leur sensibilité écologique, ils préfèrent s'inspirer des coutumes du monde pour se construire un étayage théorique propre :

Gina : Je regarde beaucoup ce qui se fait dans les autres cultures et je trouve que ce qu'on fait en occident c'est un peu... ça me parle beaucoup moins que ce qu'on peut faire en Inde, en Afrique ou autre et du coup je regarde beaucoup ce qui se fait là-bas parce que ça m'inspire pour faire **quelque chose de plus naturel, de plus spontané**.

Gina s'intéresse aux pratiques parentales d'autres continents (*Inde, Afrique*) qui correspondent mieux à sa fibre écologique (*faire quelque chose de plus naturel*) et à son choix d'une parentalité proximale²⁸⁵ (*de plus spontané*). De la même manière, nommer l'enfant est un acte dont le couple se saisit avec gravité et - à l'instar d'autres cultures - ils souhaitent prendre le temps de choisir le prénom :

Gina : Moi j'attendais l'inspiration mais elle arrive pas (rires) donc on a quand même commencé à regarder les **listes** qu'il y a de prénoms et on regarde...

Jack (sur un ton ironique) : On est quand même bien entouré, il y en a qui vont nous offrir le **dictionnaire** des prénoms, l'autre qui va nous faire une liste... On nous donne pleins d'éléments pour choisir vite... on nous pose **la question au moins tous les jours** alors vous avez trouvé le prénom ?

²⁸⁵ La parentalité proximale privilégie le contact physique rapproché avec le bébé en vue de répondre de manière optimale à ses besoins. En pratique, elle est basée sur l'allaitement maternel prolongé, le cododo et le portage.

Ainsi, malgré une pression sociale ressentie (*dictionnaire des prénoms ; liste ; pleins d'éléments pour choisir vite ; question au moins tous les jours*), Gina et Jack préfèrent attendre la rencontre avec leur enfant avant de lui attribuer un prénom. Par conséquent, après une naissance en structure hospitalière²⁸⁶, le couple parental profite pleinement du délai légal de 5 jours avant de nommer leur garçon. Bouleversant les habitudes de service, optant pour une symbolique propre aux dépens d'une norme sociale, ils deviennent pour l'équipe médicale les parents *du bébé sans prénom* :

Gina : J'étais la maman du bébé sans prénom (rires) et ça nous a procuré beaucoup d'émotions quand même au moment où on l'a décidé. C'était...on l'a nommé ça nous a fait aussi beaucoup d'émotions pour le prénom des grands-pères qu'on a décidé de lui donner.....

Jack : Oui l'émotion et la finalité aussi. C'est un peu le chapitre de la naissance qui se clôt, au sens de l'étape.

Clôturant *le chapitre de la naissance*, ils retournent à leur domicile et s'engagent dans un quotidien parental où ils tentent de respecter leur sensibilité écologique. Ils rencontrent rapidement l'embarras lorsque ces valeurs se confrontent abruptement à leur réalité parentale.

6.5.2. Rencontrer l'incertitude parentale

Dans le cadre de l'enquête, les rencontres s'exécutent exclusivement au domicile du couple. Elles sont enrichies de la tenue d'un journal quotidien par Gina qui y consigne les informations les plus pertinentes sur la construction de sa parentalité et s'y réfère lors des entretiens.

²⁸⁶ imposée suite à des problématiques de santé maternelle

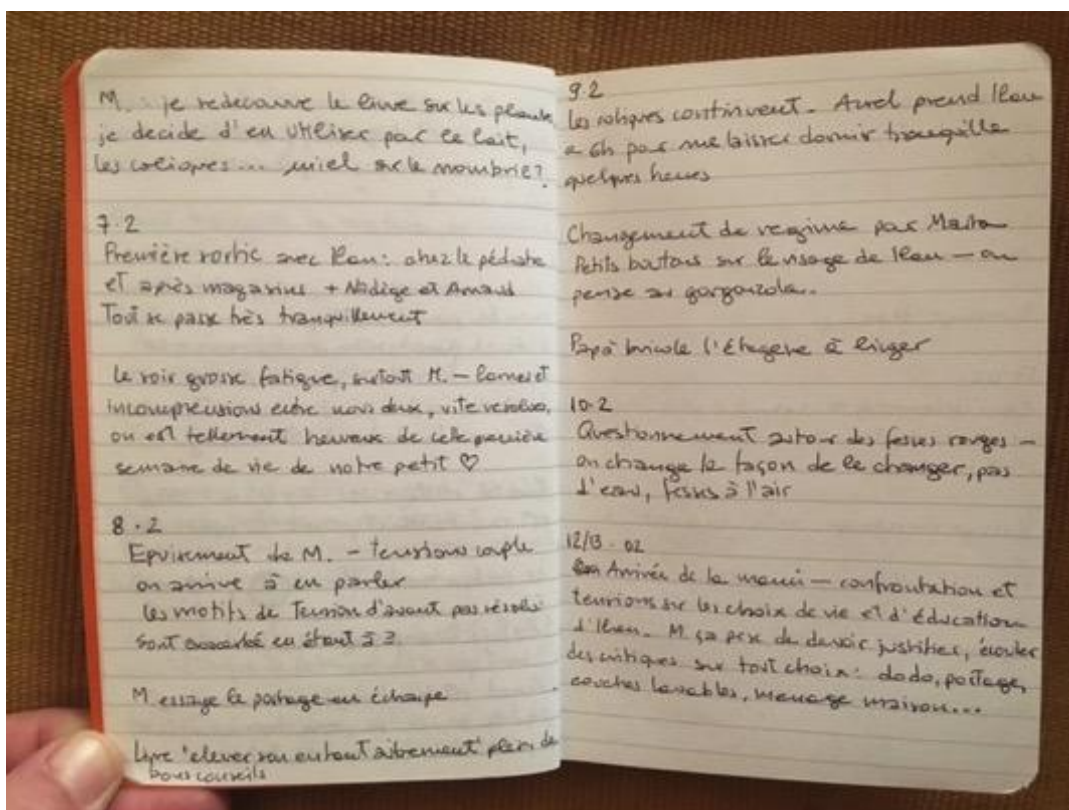


Image 2 : Extrait du journal de bord de Gina

Comme il en est question dans cet extrait du journal de bord de Gina (*grosse fatigue, tension dans le couple, boutons sur le visage, questionnement, confrontation, tension*), même si les premiers jours après le retour à domicile se déroulent sans encombre, les premières manifestations d'inconfort d'Ilan amorcent la naissance d'une quête de certitude autour de deux thématiques principales : les coliques et le sommeil.

6.5.2.1. La naissance d'une quête : mais pourquoi ça pleure si fort ?

Lorsque la montée de lait de Gina démarre, Ilan exprime un inconfort qui plonge immédiatement le couple dans un sentiment d'impuissance :

Jack : (...) et il y a eu la montée de lait et donc il a eu..(rires) mal d'estomac pendant pas mal de jours (rires) sévère et **on n'a plus dormi**, ça a été dur beaucoup de pleurs oh des pleurs la première nuit ahhh la première nuit, **choquant** quoi ! Mais pourquoi ça pleure si fort ? Qu'est-ce qu'on a fait ? Bon maintenant on s'habitue mais...(rires) mais au début **c'est choquant** c'est vrai fffff une nuit il s'était mis à pleurer comme ça et on s'est dit mais on n' a rien fait ! (...) Et puis l'acné qui est arrivée un peu derrière aussi et puis...

Gina : les fesses super rouges

Jack : les fesses SUPER rouges (rires)

Les premières manifestations vocales de l'enfant (*beaucoup de pleurs*) déstabilisent les parents et heurtent leurs habitudes (*au début c'est choquant ; la première nuit, choquant !*) de manière soudaine (*une nuit, il s'était mis à pleurer comme ça*). Ils ne comprennent pas ce qui engendre ces pleurs vigoureux (*mais pourquoi ça pleure si fort ? ; mais on n'a rien fait !*) même s'ils remarquent son inconfort digestif (*mal d'estomac*), son érythème fessier (*les fesses SUPER rouges*) ainsi que le début d'un acné.

Le couple expérimente les premières nuits blanches (*on n'a plus dormi*) et s'engouffre dans une importante incertitude. C'est alors que la grand-mère arrive d'Italie pour rencontrer son petit-fils et remet en question certains choix du couple²⁸⁷ comme celui des couches lavables :

Gina : Elle entrait dans un domaine qui la concernait pas, c'était un choix déjà fait, il n'y avait pas la place pour le remettre en questions... j'avais pas envie d'être là à devoir défendre ça à ce moment-là

Jack : Mais quand même (rires) ça a été, c'était les premiers jours ça...

Gina : Oh les couches heu... (rires) les couches ça a duré les couches (rires)

Jack : Mais c'est vrai qu'au départ voilà c'était...

Gina : Non c'est vrai que quand elle est arrivée il avait les fesses hyper rouges...

Alors que Jack et Gina ont toujours assumé leurs choix alternatifs, ils se confrontent soudainement aux doutes de l'entourage vis-à-vis de leurs options parentales²⁸⁸ (*devoir défendre ça*). Le couple s'engouffre dans l'embarras tentant de respecter leur fibre écologique (ici, la mise en place des couches lavables) tout en affrontant les problématiques parentales (les fesses rouges du bébé) dans un environnement extérieur paraissant plus normatif (la belle-mère).

D'autre part, optant pour une parentalité proximale, Ilan dort depuis sa naissance dans le lit conjugal. Lorsqu'il avoisine les 8 mois, la problématique de l'endormissement et des réveils nocturnes devient prépondérante, plus encore lorsque Gina reprend le travail et que Jack se retrouve à domicile pour s'occuper d'Ilan.

²⁸⁷ Voir journal de Gina

²⁸⁸ Gina : Sur le cododo moi au départ j'étais pas complètement sûre que c'était le bon choix de le mettre dans notre lit donc c'est vrai que quand on le remettait en questions c'était...ça me le remettait en questions dans la tête

6.5.2.2. *Une situation marquante : les réveils nocturnes d'Ilan lors de la reprise du travail de Gina*

L'un des choix parentaux se porte sur la pratique du cododo pour faciliter l'allaitement et permettre un contact proximal entre le couple et l'enfant. Aux 8 mois d'Ilan, Gina reprend progressivement le travail et Jack, récemment sans emploi, s'occupe de l'enfant ce qui bouleverse la situation quotidienne.

Gina : En septembre y a aussi eu les gros changements quand j'ai repris le boulot
Jack : T'as repris le travail alors là c'était heu.....la catastrophe. Bé c'est pour ça d'ailleurs que j'ai été malade
Gina : Oui parce que c'était un nouveau rythme à prendre
Jack : Je me suis retrouvé père au foyer (rires) et quel foyer quoi !
Gina : Quel foyer à merde...un bunker...

Le rythme se modifie et ces changements affectent la famille au point d'atteindre la santé de Jack (*c'est pour ça que j'ai été malade*) qui se retrouve désemparé (*la catastrophe*) dans un foyer décrit comme austère (*un bunker, un foyer à merde*). Le couple, submergé par les impacts du changement, témoignent spontanément de la mise en place d'une méthode :

Jack : Bé à partir des vacances ça a été la catastrophe
Le chercheur : la catastrophe, tu veux dire ?
Gina : Avec Ilan
Jack : Insupportable... NON... je rigole (rires)..... je sais pas y' a eu **quelque chose qui s'est passé parce que pour qu'on en arrive à**....à décider de cette méthode-là c'est qu'on en pouvait plus au bout de deux semaines
Gina : Oui c'est ce que je disais, la fatigue accumulée accumulée accumulée jusqu'à se sentir débordés

Gina et Jack se retrouvent projetés dans une situation si dysharmonieuse (*la catastrophe ; le débordement*) devenue intolérable (*insupportable ; on n'en pouvait plus ; se sentir débordés*) et, devant une carence avérée en sommeil (*la fatigue accumulée, accumulée, accumulée*) ils s'engagent dans une démarche d'enquête pour retrouver une situation plus sereine (*décider de...*). Ils décident de s'appuyer sur une technique précise dont ils ne citent pas le nom (*cette méthode-là*) mise en place suite à un événement particulier (*quelque chose qui s'est passé*) qui semble déterminant (*pour qu'on en arrive à...*) dans cette prise de décision.

Dans le cadre de l'enquête, des précisions sont demandées et recueillies sur cet événement afin de spécifier la manière dont les parents s'y sont pris pour décider de *cette méthode-là*, renseigner l'expérience vécue et accompagner une mise en évidence de l'élément déclencheur (tableau 17, ci-après).

Technique d'entretien -- Éléments interprétés dans le discours	Extraits de verbatims
Définir la situation antérieurement stable (<i>jusqu'à présent</i>) --- Ilan dort dans le lit conjugal, il est allaité à la demande Il n'y a pas de rythme	Le chercheur : Mais jusqu'à présent son rythme était le même en fait à Ilan ou pas ? (...) Jack : on n'était pas rythmé (...) Gina : il dormait avec nous je lui donnais le seindès qu'il ouvrait la bouche (...) donc on enchaînait comme ça mais sans trop.....se poser pour réfléchir à la chose (...)
Mettre en évidence un basculement soudain (<i>tout d'un coup</i>) + Reformulation en écho --- Temporalité énoncée: pendant les vacances de Gina	Le chercheur : Oui et du coup tout d'un coup il y a eu quelque chose alors ? (...) Jack (...) : Ben les vacances ont commencé, tu étais à la maison Gina : le repas n'était pas prêt Aurélien : C'était compliqué Le chercheur : le repas n'était pas prêt ? (...)
Jack quitte le lit conjugal au profit du canapé du salon. Il y reste un mois puis réaménagement et ne supporte plus les réveils nocturnes Situation problématique : Jack ne dort plus	Gina : Tu as dormi à côté Jack : j'ai dormi à côté puis après j'ai continué à dormir à côté.....pendant une semaine ou deux.....et après oui c'est ça ça doit être ça quand je suis revenu....je supportais plus aussi... Gina : Après on a changé, on a fait quand même on a changé la position du lit , on a essayé une nuit où Jack entre moi et Illan ça a duré une nuit et...(rires) Jack : (...) oui enfin bref le problème c'était ça il ne dormait pas la nuit...
Solliciter la mémoire concrète sans induire le conscientisé (c'est quoi ?) --- Tension dans le couple + Leur amie Laetitia (qui a essayé la méthode) dort à nouveau	Le chercheur : mais.... c'est quoi l'élément... l'élément déclencheur... ? Jack : Ben les disputes forcément (...) au moment où tu m'as dit je suis trop fatiguée pour... Gina : Bé y a eu Laetitia... Jack : pour faire quelque chose le matin et moi je te disais lève-toi Gina : Laetitia qui a essayé ça a marché pour elle Laetitia qui doit dormir enfin...Ah je vais être la seule à pas dormir
Connaître l'efficacité globale des actions engagées --- Enonciation de la méthode (Wahlgren) dont ils se sont inspirés pour prendre un rythme + Adéquation sur l'inefficacité de cette méthode	Gina : Avant de se séparer on a dit on va essayer quand même quelque chose (rires)..... (..)Wahlgren (...) Jack : Oui c'était une bonne inspiration et ça nous a surtout permis de faire un programme, de s'organiser et d'essayer Le chercheur : Et ça vous convient ? Jack : Non Gina : Non Le chercheur : Non ? Comment aider bébé à faire ses nuits avec plaisir ? (rires) Gina : Mais pour moi il n'a jamais crié autant

Tableau 17 : Renseigner l'expérience vécue et accompagner une mise en évidence de l'élément déclencheur

À l'image de cette situation emblématique où Gina et Jack se confrontent à leur impuissance et s'engagent dans une quête de certitude parentale, ils traversent et témoignent durant ces premiers mois de parentalité de nombreuses situations et des trois dimensions de leur démarche d'enquête : la dimension émotionnelle avec un comportement immédiat et réactif (*c'est la catastrophe*), la dimension volitive (*on a décidé*) et la dimension intellectuelle (*cela nous a permis de nous organiser*).

6.5.3. S'engager dans une démarche d'enquête pour retrouver une situation plus sûre

Durant les premiers mois de leur parentalité, Jack et Gina traversent un parcours de situations dysharmonieuses, où ils construisent leur expérience en s'engageant dans une démarche d'enquête pour retrouver une situation plus sûre et faire naître et accroître leur connaissance.

6.5.3.1. *La dimension émotionnelle : un comportement immédiat et réactif*

A chaque nouvelle situation problématique rencontrée, une première réponse réactionnelle s'enclenche, connectée à une dimension émotionnelle. A titre d'exemple, lors du retour à domicile, le premier trajet en voiture est source d'inquiétude pour Gina :

Gina : J'étais un peu...va plus doucement **je criais le virage** heu...(rires)

Jack : Oui mais t'avais pas mis la ceinture (rires)

Gina : Oui on l'avait pas bloquée !

Jack : Il y avait une ceinture dedans mais on l'avait pas vu (rires)

Lors de ce premier trajet en voiture, l'enfant n'est pas attaché correctement dans le siège auto. Gina se sent submergée par la peur d'un accident, ses émotions prennent le dessus et elle tempête (*je criais « le virage ! »*) contre Jack qui conduit.

De son côté, devant les premiers pleurs d'Ilan, Jack témoigne de sa décontenance (*j'étais désemparé*) :

Jack : Quand il pleure c'est vrai que des matins **j'étais désemparé** je savais pas quoi faire alors...je le posais je le bougeais je dansais la salsa enfin toutes les positions possibles et machin je savais pas le prendre je savais pas comment faire hein ? C'était compliqué hein ? C'était mouvementé ces matins-là hein ?

Face aux premiers pleurs de son enfant, Jack se confronte à son impuissance (*je ne savais pas le prendre, je ne savais pas comment faire*). Il tente de nombreuses actions (le poser, le

bouger, utilisant toutes les positions possibles, etc.) et, devant leur inefficacité à calmer l'enfant, il exprime une véritable difficulté émotionnelle (*c'était compliqué, c'était mouvementé*) jusqu'à se désoler de ne pas pouvoir produire du lait maternel :

Gina : (s'adressant à Jack) Oui tu n'es pas trop d'accord avec ça mais moi je trouve que Jack souffre quand même de pas avoir de seins (rires) qui donnent du lait
Jack : C'est une italienne, son élocution est toujours un peu...(rires) biaisée mais heu...Non mais c'est vrai que... j'ai pas trouvé encore de technique pour le consoler

Devant les situations déroutantes qu'ils rencontrent, Jack et Gina émettent des hypothèses et engagent des opérations (*des techniques pour*). Ils témoignent d'une volonté d'identifier la nature du problème et d'engager des opérations c'est-à-dire d'une dimension volitive de leur quête de certitude les amenant à faire naître et accroître leurs connaissances parentales à travers les épreuves qu'ils traversent.

6.5.3.2. *La dimension volitive et la dimension intellectuelle du processus d'enquête de Jack et Gina*

Durant les premiers mois de leur parentalité, Jack et Gina témoignent de plusieurs situations problématiques qu'ils parcourent les unes après les autres. Dans un premier temps, suite à l'érythème fessier de leur enfant, ils s'expriment sur les options mises en place autour du change de l'enfant²⁸⁹ et n'hésitent pas à s'appuyer sur l'expérience professionnelle de la mère de Jack, puéricultrice à la retraite :

Gina : Après cette grande crise on a surtout appelé SA maman parce qu'elle est puéricultrice
Jack : Mais on a demandé aux voisins
Gina : Bah nous c'est facile parce qu'on a la grand-mère puéricultrice donc heu (rires) Tout petit doute et allo maman, allo mamie
Jack : Elle est puéricultrice donc bon heu (rires) (...) puis les voisins tous les voisins
Gina : Internet

²⁸⁹ Gina : On a arrêté de le laver à l'eau

Jack : Ah oui

Gina : On a mis juste le liniment et c'est passé

Jack : On le lavait à l'eau ouais ouais

Gina : à l'eau, à l'argile

Jack : On n'avait pas encore le liniment ça on l'avait pas fait pfff et puis en fait maintenant il a même plus d'acné il est tout beau il est plus rouge...ça va bien et puis même on le change beaucoup moins ça va très très bien

Face à leur incertitude (*cette grande crise*), les parents saisissent des informations auprès de leur entourage proche (la grand-mère paternelle, les voisins), explorent internet et cherchent inépuisablement des ressources pour échapper au péril :

Jack : On trouve pas, on tombe sur des méthodes heu...abracadabrantiques, on trouve pas de conseils non plus, **on se sent démunis**, qu'est-ce qu'il aurait...fallu faire...On n'a jamais revu la puéricultrice.....tu veux pas en voir une ?

Gina : Non

Face à leur détresse (*on se sent démunis*), Gina s'oppose fermement au soutien professionnel qui l'entoure (la puéricultrice de secteur). Le couple explore alors les informations en accès libre mais elles ne répondent pas à leurs attentes (*méthodes abracadabrantiques*). Au-delà de ces lectures, ils s'appuient sur l'expérience et les conseils de la grand-mère paternelle et l'observent minutieusement lorsqu'elle s'occupe de l'enfant :

Jack : Ben elle elle était derrière lui sans cesse bon **c'était flagrant** parce que nous on le mettait c'est tout juste si on le regardait, il va se débrouiller....

Gina : Oui mais là ça commençait à être vraiment un peu plus dangereux qu'avant...

Jack : Oui et **maman elle était derrière**, elle était derrière, derrière ses fesses, c'est-à-dire que **nous on n'était pas derrière lui**

Gina : Mais c'était le moment où il fallait commencer quand même à être derrière lui il faisait plein de choses (...)

Jack : Et **ce moment a rythmé la journée**

Jack est stupéfait par le contraste (*c'était flagrant*) entre leurs deux comportements. Alors que la grand-mère est constamment en vigilance auprès de l'enfant (*elle était derrière lui, derrière ses fesses*) les parents lui portent une attention intermittente (*c'est tout juste si on le regardait*) optant pour une autonomisation précoce d'Ilan (*il va se débrouiller*). Ils tempèrent le potentiel danger auquel l'enfant s'expose mais concèdent que cette exposition devient plus prégnante au fil du temps (*ça commençait à être vraiment un peu plus dangereux qu'avant*) et réajustent leur comportement (*et ce moment a rythmé la journée*) :

Jack : je faisais autre chose, je le mettais dans son coin et je me disais il joue tout seul il a qu'à se débrouiller, il verra tout seul il écoute tout seul et en fait..... ouais c'est peut-être un des deux.... enfin il faut **faire un mix des deux**.

Jack et Gina prennent conscience des besoins physiologiques de leur enfant et des limites de l'autonomisation précoce (*jouer tout seul, se débrouiller tout seul*) et optent pour une correction de leurs actions parentales (*faire un mix des deux*). De la même manière, ils

réajustent leur comportement en fonction de la réalité parentale qu'ils affrontent et qui met à l'épreuve leur sensibilité écologique. C'est le cas notamment dans les options qu'ils expérimentent autour des changes de l'enfant :

Gina : On m'avait dit les couches lavables c'est bien mais le premier mois tu peux le faire en couche jetable y a beaucoup de choses déjà à faire donc j'ai dit premier mois en couches jetables mais tranquille... Mais le papa au troisième jour **il part avec les langes** (rires) que l'on plie comme l'origami (rires).....

Le chercheur (s'adressant à Jack) : C'était important pour toi qu'il soit en couches lavables ?

Jack : Non, enfin si, enfin je trouvais important pour la poubelle ! Au bout d'une seule journée, **la poubelle était pleine**.... j'avais l'habitude de la jeter tous les 2 mois donc au bout d'une journée mais ce n'est pas possible..... c'est surtout ça, le fait **de jeter autant de trucs** et puis (...) ça me plaisait de lui mettre un truc bon **après on a vite arrêté les pliages** parce qu'après je suis parti travailler et donc au final la charge c'est Gina qui l'a récupérée...

Gina : **C'est pas étanche** non plus **c'était compliqué** quand même, tu dois tout laver autour.....donc après on est passé aux couches lavables mais la vraie couche imperméable oui avec **la couche d'extérieur plastique** quand même (rires).... et ça va, ça va moi je pensais pire mais finalement ça va très bien....Bon on fait une machine à laver par jour ce qui n'est **pas très écologique** non plus mais...

Au-delà de leur composition chimique, les couches jetables représentent pour Jack et Gina un impact environnemental important et augmentent massivement leur production de déchets. Jack décide de s'enquérir des changes de son enfant et utilise des langes perméables en coton (*pas étanche*) qu'il plie et accroche à l'aide d'une épingle à nourrice (*compliqué*). Cette pratique n'est pas partagée par Gina qui opte pour une couche lavable imperméable (*contenant du plastique*) et nécessite l'utilisation quotidienne de la machine à laver (*pas très écologique*).

De la même manière, devant leur carence avérée de sommeil et les difficultés conjugales rencontrées, Jack et Gina optent pour la mise en place d'une méthode éducative (la méthode Wahlgren) proposant un changement radical du rythme et des habitudes de sommeil de l'enfant. Sous forme d'une cure intensive de quatre jours, ils s'éloignent de leur choix originaire d'une parentalité proximale :

Gina : J'ai rencontré quelqu'un qui est professeur de yoga, qui a des enfants et qui m'a parlé de ça et qui m'a dit.... nous on a fait comme ça (...) Parce qu'en même temps moi j'achetais des livres plutôt sur...la parentalité de proximité... J'adhérais beaucoup plus à la proximité maximale, à son besoin et tout ça mais **quand tu arrives au bout et que t'as plus d'énergie, que le couple va exploser**

heu... lui... le petit il va aussi absorber toute cette tension et tout tu te dis bon peut-être que la parentalité de proximité, quand t'es dans la société actuelle, famille isolée, c'est pas possible, c'est juste pas possible.

Durant sa grossesse, Gina s'est construit un étayage théorique nourri de pratiques parentales internationales et s'est investie dans la parentalité proximale, privilégiant un contact physique rapproché avec son enfant. Confrontée à une réalité parentale occidentale, sans soutien permanent (*société actuelle, famille isolée*) elle est progressivement bousculée par une situation qu'elle ne maîtrise plus (*quand tu arrives au bout, sans énergie et que le couple va exploser*) et opte pour une méthode opposée proposant un détachement soudain avec l'enfant :

Jack : C'est vrai il n'a jamais autant crié depuis autant pleuré on l'a jamais entendu autant autant pleuré crié.....c'était jamais aussi long enfin sauf quand il....à un moment quand il était petit là

Gina : Mais pour le moment on essaye de...de continuer...pour dormir

Jack : C'est pour ça que pour les siestes on t'a dit... y a un horaire c'est parce qu'on savait très bien (rires) comment on allait gérer la journée (rires) c'était pas avant ni après (rires)

Même si, selon la méthode, Jack et Gina sont tenus de s'isoler du monde social, ils ne souhaitent pas respecter scrupuleusement cette règle²⁹⁰ et accueillent l'environnement extérieur à un horaire précis (*c'était pas avant, ni après*). Ils concèdent qu'avec cette technique l'enfant manifeste un réel inconfort (*il n'a jamais autant crié, autant pleuré*) mais continuent l'expérimentation dans le but de retrouver du repos (*pour le moment on essaye de continuer pour dormir*).

Ainsi, depuis la naissance de leur enfant, Jack et Gina confrontent des valeurs qui leur sont propres (la parentalité proximale, la diminution de l'impact écologique) à la réalité de leur quotidien parental (la difficulté d'un contact physique permanent avec l'enfant ; un mode de change respectant une quiétude quotidienne). Alors que certaines situations ne leur permettent plus d'allier les deux, d'autres - comme l'autonomisation progressive de l'enfant - sont encore en cours d'expérimentation. A titre d'exemple, l'escalier de la maison est accessible :

²⁹⁰ Jack : Il faut avoir quatre jours sans voir personne etc... Nous déjà le lendemain y avait.... plein de monde bon...

Gina : On a eu plein de monde oui on avait des copains... amis... Donc on n'a pas vraiment adopté à 100% mais.....

Jack : Du jour au lendemain, il monte l'escalier. Il ne l'avait jamais fait, il a monté l'escalier jusqu'en haut il l'avait jamais fait... jusqu'en haut et rapidement **il monte d'un seul coup !** Tiens il est en haut... (rires)... Il passe son temps dans les escaliers (rires) **c'est son coin préféré** (rires) et tombe tous les jours (...)

Du jour au lendemain, Ilan grimpe entièrement les marches de l'escalier (*il monte d'un seul coup*) et se retrouve au premier étage. Son père, confiant (*tiens, il est en haut !*), le laisse alors explorer cet environnement (*c'est son coin préféré*) malgré les fréquentes dégringolades de l'enfant (*il tombe tous les jours*) qui ne lui sont pas préjudiciables²⁹¹. Devant les chutes répétées et anodines de leur enfant, Gina et Jack se rassurent et optent pour une autorégulation d'Ilan qui, progressivement, ne se risque plus dans les escaliers.

Ainsi, au fil des mois et des situations d'expériences, des habitudes d'activités s'élaborent au sein de la famille et un nouveau rythme quotidien s'installe :

Jack : Beeeeeeeeennnnnn on a intérêt d'être efficace, on passe le balai tous les jours deux fois par jour ça se voit pas mais... (rires) heu..... (rires) on doit cuisiner plusieurs fois par jour..... faut penser au futur... ben oui le fait que il faut avoir les légumes les machins et il faut que ce soit prêt pour le repas... nous on s'en fiche..... lui un peu moins.

6.5.4. Le produit de l'enquête de la construction de l'expérience parentale de Jack et Gina : allier la réalité quotidienne aux valeurs individuelles

Dans un premier temps, l'accueil de l'enfant dans le foyer chamboule le fonctionnement quotidien de Jack et Gina qui ne peuvent plus uniquement s'ancrer dans l'instant présent. Ils apprennent progressivement à faire preuve d'anticipation (*faut penser au futur*) et d'efficacité (*être efficace*) afin de satisfaire les besoins primaires d'Ilan (*faut que ce soit prêt pour le repas*) qu'ils identifient comme différents des leurs (*nous on s'en fiche, lui un peu moins*). Au fil des mois, des habitudes d'activités s'élaborent (telle que la mise en place d'un rythme), deviennent constitutives de l'expérience et mobilisables dans d'autres espaces d'activité comme cela est le cas pour Jack dans le domaine du travail :

Jack : Je partais, j'étais pas en retard au boulot, j'étais en pleine forme j'avais déjà fait plein de choses une matinée avec plein de choses j'étais pas stressé et puis... et puis après au début je bossais jusqu'à 14 heures donc j'avais tout l'après-midi de libre et ça donne en fait beaucoup plus de temps... Beaucoup plus de... oui...

²⁹¹ Gina : Il nous a rassuré, avant on avait peur qu'il tombe... j'avais peur qu'il tombe dans les escaliers. Maintenant, il est tombé dans l'escalier (rires) du coup j'ai moins peur.

Adopter une organisation temporelle plus précise a un effet régulateur sur l'état émotionnel de Jack (*j'étais en pleine forme, j'étais pas stressé*) et l'amène vers la valorisation de ses actions domestiques et à une meilleure estime de soi :

Jack : Finalement le fait de pas faire grand-chose des fois....je me dis...j'ai rangé le bois aujourd'hui...ça va prendre un quart d'heure dans la journée une demi-heure...mais voilà finalement **j'ai quand même rangé le bois** aujourd'hui (rires) j'ai pu...(rires) heu...**ça devient chouette** c'est vrai hein ? **Les petits trucs j'ai réussi à faire** ça toi aussi j'ai réussi à faire un gâteau j'ai réussi à...préparer mon cours j'ai réussi.

Jack et Gina se satisfont de petits actions quotidiennes (ranger le bois, préparer un cours, faire un gâteau) et, en même temps, témoignent d'un sentiment nouveau d'insertion dans la société occidentale qu'ils connaissent et fréquentent et d'une intuition de conformité qu'ils concèdent avec dérision :

Jack : Un enfant, un boulot....bon, une perte du boulot...

Gina : Un prêt (rires) !

Jack : Une maison, un troupeau (rires) !

Gina : Un jardin !

Jack : On est bien là !

Gina : Mais ça veut pas dire qu'on restera dans le Tarn hé (rires)... ni en France.

(rires) Si la loi sur l'école à la maison passe, on quittera la France !

Jack : Dès que Ilan est scolarisé, on le déscolarise ! (rires)

L'assimilation de ces normes (enfant, travail, bien immobilier) leur procure un certain bien-être (*on est bien là*) alliant un sentiment de liberté (*ça ne veut pas dire qu'on restera*) à celui d'une vigilance (*si la loi sur l'école passe...*) respectant leur besoin d'indépendance voire d'insoumission (*Dès qu'Ilan est scolarisé, on le déscolarise !*) qui laisse supposer l'importance accordée à leurs valeurs individuelles dont ils se réfèrent au quotidien, *a fortiori* dans la construction de leur expérience parentale.

Enfin, au-delà de l'élaboration de nouvelles habitudes d'activité, ils signifient l'un et l'autre d'une véritable transformation individuelle :

Gina : Ben c'est une autre phase de la vie....**ça transforme énormément**, tellement que c'est même difficile parfois les relations avec les gens qui n'ont pas...des enfants...(...) ça devient très différent car tu peux être le miroir de comme tu étais avant, mais **tu es tellement plus...**

Jack : On s'est découvert... **Transformer, modifier, révéler**, on sait pas...

6.5.5. Conclusion et schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'activité de Jack et Gina

Jack et Gina sont un couple franco-italien attachés aux cultures d'ailleurs, avec une sensibilité écologique prégnante. Lors de la période de la grossesse, ils souhaitent tendre vers plus de naturel et de spontanéité et puisent plusieurs outils dans des récits de pratiques parentales internationales. Ils optent ainsi pour une parentalité proximale qui privilégie un contact physique rapproché avec l'enfant.

Lors de l'arrivée d'Ilan, ils tentent d'harmoniser leur sensibilité écologique à leur quotidien mais se retrouvent abruptement dans l'embarras lorsque les affaires courantes de leur vie parentale entrent en dissonance avec leurs idéaux. Ils s'engagent alors dans un processus d'enquête et témoignent des trois dimensions de leur quête de certitude parentale. Progressivement, en s'appuyant sur de nombreuses ressources extérieures (conseils de l'entourage, renseignements sur internet ou dans des livres, mimétisme...), ils construisent leur expérience et élaborent de nouvelles formes d'habitudes où ils concilient aspiration personnelle, réalité quotidienne et contexte de vie.

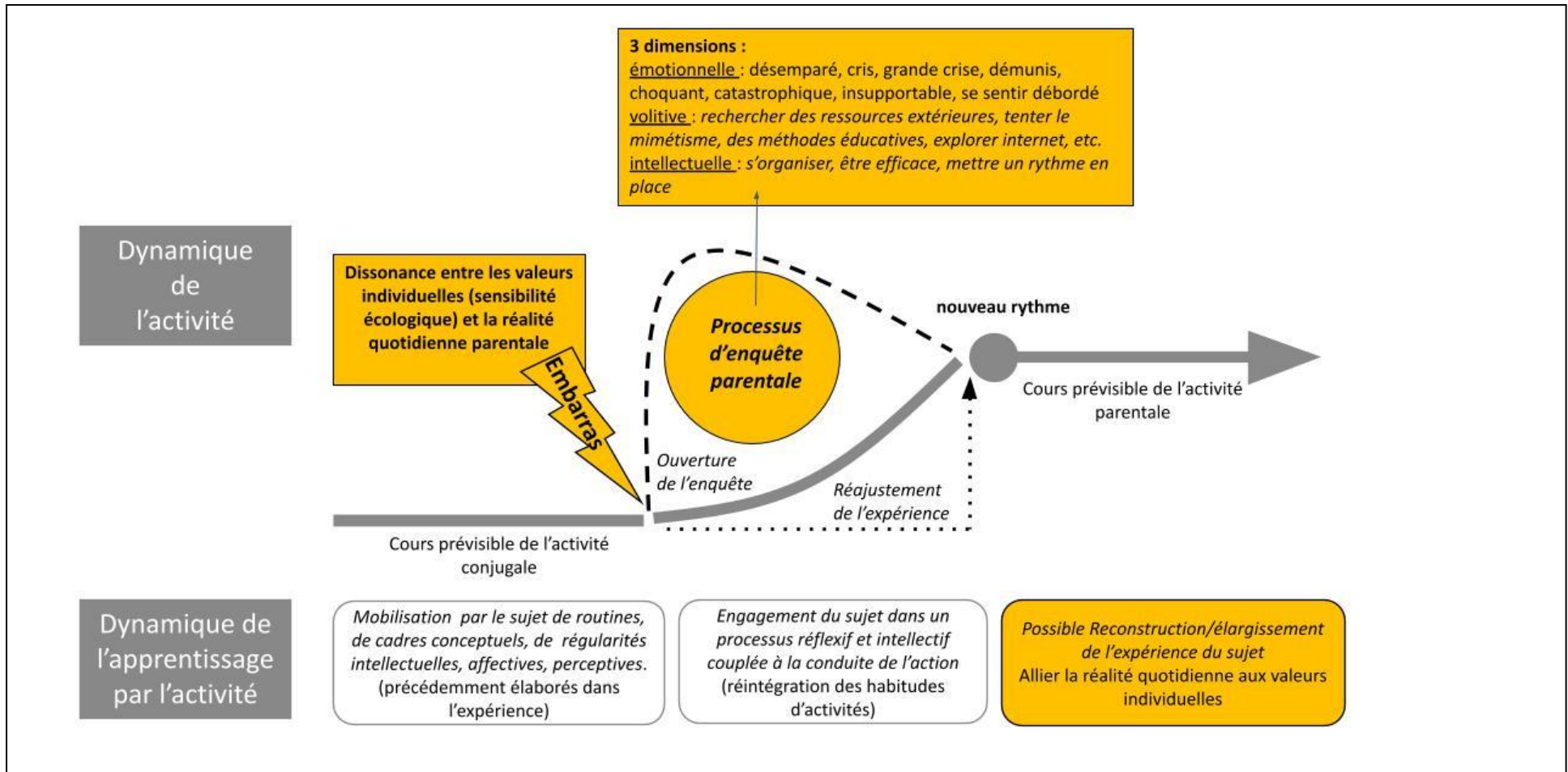


Schéma 11 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Jack et Gina

7. Analyse transversale : une mise en dialogue des processus d'expériences parentales au prisme de la Quête de certitude de John Dewey

Dans cette recherche doctorale, l'objet d'étude représenté par la parentalité est investi d'un point de vue expérientiel, à travers le prisme de la *Quête de certitude* de John Dewey. Prenant la forme de cinq portraits de *dynamique d'activité parentale*, les caractéristiques singulières des couples étudiés ont été exposées dans le respect d'une architecture globale d'écriture.

A présent, l'intention est de s'intéresser à certains principes généraux qui participent au développement des sujets de notre étude et qui, en étant identifiés comme organisateurs, transversaux et suffisamment partagés, permettent d'élargir et d'approfondir l'analyse. Sans déduire de généralisation intemporelle²⁹², la volonté est ici de raisonner au-delà de l'individu à des enjeux plus globaux en dégagant de cas singuliers des perspectives plus larges. L'hypothèse étant qu'en relevant d'une expérience partagée et partageable, ces singularités sous-tendent des dimensions anthropologiques qui dépassent les sujets de l'étude.

Ce sont les différents dosages réalisés, les différentes combinaisons obtenues entre une compréhension par le « dedans » et une compréhension par le « dehors », entre l'altérité et l'identité, la différence et l'unité, la subjectivité et l'objectivité (mais aussi la synchronie et la diachronie, la structure et l'événement) qui commandent le pluralisme anthropologique. (Laplantine, 2010, p. 211)

En complément des cinq précédents portraits²⁹³, d'autres éléments viennent nuancer, appuyer ou préciser certains points de cette analyse transversale. Issus des 4 autres familles étudiées - David et Victoria travaillant côte-à-côte dans le vignoble familial ; Franck et Ava tous deux musiciens professionnels et issus de cultures latines ; Yves et Simone qui savourent une grossesse spontanée après l'annonce douloureuse d'une infertilité et enfin Charlotte et Yvan

²⁹² Lors de la Biennale de l'éducation (2019), Philippe Meirieu propose de « nommer sans réifier, d'identifier sans enfermer, de catégoriser sans essentialiser car il y a toujours de l'humain qui déborde de tout, de toutes les actions, de toutes les assignations identitaires et que nous devons faire exister ce débord ».

²⁹³ Anna et Paul ; France et Michel ; Jack et Gina ; Cindy et Richard et Ellen et Nicolas.

jeune couple parisien attaché à vivre le moment présent - ces éléments sont intégrés à l'analyse en respectant la cohérence d'écriture des portraits²⁹⁴.

Cette analyse transversale est une mise en dialogue des constructions d'expériences parentales étudiées au prisme de la *Quête de certitude* et de la philosophie de John Dewey. Elle soulève 4 propositions qui vont être à présent discutées : premièrement, à l'arrivée de leur premier enfant, les parents s'engagent dans une démarche d'enquête de *sens commun* où la connaissance dépasse une unique motivation théorique au profit d'une résolution de problèmes d'usage et de jouissance ; deuxièmement lors des premiers mois suivant l'arrivée du premier enfant, les parents élaborent leur expérience dans *le feu des actions* (autrement dit dans l'urgence) et se confrontent inéluctablement à une part d'incertitude ; troisièmement les événements qu'ils rencontrent et dans lesquels ils construisent leur expérience à ce moment-là peuvent être appréciés comme « *un parcours de situations potentielles de développement* » (Mayen, 1999) ; enfin quatrièmement l'hypothèse est que la construction de l'expérience parentale, au-delà de son aspect formatif, est un processus de transformation du sujet qui reconstruit continuellement son expérience (Dewey, 1938 ; Mayen, 2002 ; Thievenaz, 2019).

7.1. Lors de l'arrivée de leur premier enfant, les parents déclenchent une démarche d'enquête de sens commun ayant pour objet la résolution de problèmes d'usage et de jouissance du quotidien

Lors de l'arrivée de leur premier enfant, les couples de notre étude témoignent unanimement de difficultés ramenant à des problèmes « *d'utilisation et de jouissance des objets, activités et produits, matériels et idéologiques du monde dans lequel vivent les individus* » (Dewey, 1938, p. 122). Ainsi, alors que Gina et Jack se préoccupent d'épisodes répétés de réveils nocturnes les empêchant de profiter d'une qualité de sommeil compatible avec leurs activités quotidiennes, Cindy et Richard s'inquiètent d'une alimentation optimale permettant à leur enfant de se développer correctement. Paul et Anna s'alarment devant les manifestations globales d'inconfort de leur enfant (pleurs, cris, ballonnements abdominaux) alors que Nicolas et Ellen sont déstabilisés par des pleurs infantiles incessants qu'ils n'arrivent ni à calmer, ni à comprendre. Enfin, France et Michel se soucient de la sécurité de leur enfant

²⁹⁴ Ainsi, les propos des acteurs apparaissent dans le texte en retrait, sous la police « Assistant », certains mots extraits de verbatims sont mis en relief par l'utilisation du caractère **gras** et peuvent être repris au fil de l'analyse comme expressions illustratives.

lorsqu'il souhaite arpenter les escaliers de la maison alors qu'il n'a pas encore les aptitudes suffisantes pour faire face aux dangers corporels potentiels.

Par conséquent, les parents entreprennent des enquêtes de *sens commun* où la connaissance a pour objectif la résolution de problèmes d'usage et de jouissance et dépasse une unique motivation théorique :

Ce sont celles qui se présentent constamment dans le développement des jeunes quand ils apprennent à se frayer un chemin dans les environnements physiques et sociaux dans lesquels ils vivent ; elles se présentent et se représentent dans l'activité vitale de tous les adultes : fermier, artisan, spécialiste, légiste ou administrateur ; citoyen, mari, femme, père ou mère.
(Dewey, 1938/1993, p. 122)

Victoria témoigne également des situations qui viennent percuter la conduite de sa vie parentale, qui bouscule l'organisation de son quotidien et pour lesquelles elle doit apprendre à se frayer un chemin :

Victoria : Quand on a **fait face** aux premiers pleurs inconsolables forcément **là** il a fallu qu'on en parle : qu'est-ce qu'on fait ? Comment on gère ? Est-ce que... Ce ne sont pas des choses ça qu'on avait **anticipées** et, du coup, **on fait au feeling**

L'enquête de *sens commun* se rapporte au sens pratique, aux facilités et l'habileté à régler les affaires ordinaires de la vie. C'est donc lorsque les parents se retrouvent *face* à ces situations déstabilisantes de leur quotidien, au moment précis où ils s'y confrontent (*là*), qu'ils déclenchent une démarche d'enquête afin de rétablir une « *jouissance qualitative de leur environnement* » (Dewey, 1938/1993, p. 123). La démarche d'enquête parentale survient à l'occasion d'une rupture dans la continuité des transactions que le parent établit avec son environnement, et dans sa vie de tous les jours. Par le processus d'*enquête* dans lequel il s'engage, il développe des connaissances *au quotidien*. Tourné vers le monde de l'agir, il met en œuvre des investigations dans les affaires courantes de son existence²⁹⁵ en se confrontant aux « *exceptions ordinaires* » de son quotidien parental :

²⁹⁵ « Ce souci d'ancrer les investigations humaines et la démarche de connaissance sur le sol raboteux du quotidien et de l'ordinaire est un héritage des travaux fondateurs de la philosophie américaine et notamment ceux de R.W. Emerson et H.D. Thoreau. J. Dewey est influencé par l'idéologie naturaliste et écologiste telle qu'on la retrouve dans *Walden ou la vie dans les bois* (1854). » (Thievenaz, 2017, p. 130)

Préoccupé par les emplois pratiques, voire existentiels, de son modèle théorique, J. Dewey insiste sur le fait que les objets de l'enquête, ainsi que les circonstances dans lesquelles elle se réalise, ne relèvent pas de l'extraordinaire mais, au contraire, des expériences communes. Dans la mesure où l'activité d'enquête concerne les situations de l'existence qui ne répondent pas à ce qui est habituellement prévisible ou attendu, il est plus juste de considérer ces situations comme relevant des *exceptions ordinaires*. (Thievenaz, 2017, p. 130)

Dans cette étude, les parents engagent unanimement un processus d'enquête une fois que l'enfant est présent, presque immédiatement après leur retour à domicile ou dans le premiers mois suivant la naissance de l'enfant. Presque immédiatement, les premières situations rencontrées sont ambiguës et déstabilisent la conduite de la vie quotidienne du couple parental. Même s'ils possèdent un ensemble de significations enracinées dans leurs coutumes, leurs occupations, leurs traditions et leurs façons d'interpréter leur environnement physique, les parents ne sont pas préparés à un tel bouleversement, comme en témoigne Simone lors de l'entretien du premier mois effectué dans le cadre de l'enquête :

Sophie : Beh je crois qu'on...qu'on est ... **jamais prêt tant qu'on n'est pas face à la situation**. Je pense qu'on ne peut pas être...on ne peut pas se préparer justement c'est pas quelque chose qu'on apprend, c'est quelque chose qu'on apprend quand on est face à...face à **ça**, je pense que chaque enfant est différent, chaque couple est différent chaque heu...donc je crois qu'il y a pas de règles je crois qu'on a des principes avant et après on fait comme on peut (rires)

Malgré les règles, les normes et les croyances qui accompagnent les parents (*ce n'est pas quelque chose qu'on apprend*), ce n'est que lorsqu'ils se retrouvent acculés (*qu'on est face à la situation ; face à ça*) à des situations parentales douteuses qui leur sont propres, qu'ils cherchent à résoudre les problèmes rencontrés. Les relations humaines constitutives de ces situations ont une matière et des opérations qualitatives (*chaque enfant est différent, chaque couple est différent*) qui ne permet pas de protocoliser une méthode (*il n'y a pas de règle*) et qui confrontent inévitablement les parents à l'incertitude (*on a des principes avant, et après on fait comme on peut*). Ainsi, face à ce désordre du quotidien, ces *exceptions ordinaires* qu'ils rencontrent, les parents se retrouvent face à une incertitude et une quête de certitude où « *il se produit d'abord une panique complète ; la réaction que provoque la panique prend la forme d'activités dispersées et désordonnées. Si l'on voit la chose du côté du sujet, nous*

avons “perdu la tête”. Divers noms servent à caractériser ces situations indéterminées. Nous les disons perturbées, ambiguës, confuses, pleins de tendances contradictoires, obscures, etc. » (Dewey, 1938/1993, p. 170)

7.2. Les parents élaborent leur expérience dans « le feu des actions » et se confrontent inéluctablement à une part d’incertitude

Dans les premiers mois suivant l’arrivée du premier enfant, les parents déclenchent une démarche d’enquête de *sens commun* et élaborent leur expérience dans *le feu des actions*. En s’engageant abruptement dans ce processus, ils témoignent d’une dimension émotionnelle immédiate où les affects débordent. Ils se sentent *désemparés, démunis, coincés, débordés, déconcertés, décontenancés, épuisés, frustrés*. Ils témoignent de *sensation d’étouffement*, de situations *apocalyptiques, catastrophiques* ou *insupportables* qu’ils décrivent également comme de *grandes crises, pleines de tracas* et d’inquiétudes, des *inquiétudes presque obsessionnelles*²⁹⁶.

L’homme naturel n’aime pas l’inconfort qui accompagne l’expérience du doute et se tient prêt à saisir tout ce qui lui permettra d’y mettre fin. On entend se défaire de l’incertitude par tous les moyens, loyaux ou non.
(Dewey, 1929/2014, p. 244)

Face à un quotidien perturbé dont les parents n’ont soudainement plus la maîtrise, les situations rencontrées peuvent être ressenties comme périlleuses pour la majorité des parents. La mise en évidence de cette *vie contrariée* ou de ces *épreuves de l’existence* (Thievenaz, 2017) tend à rompre avec le mythe du bonheur parental où la vie est sereine et l’environnement calme et agréable. En appréhendant les dynamiques *réelles* par lesquelles les parents tentent de se réajuster à leur milieu, une autre conception de l’apprentissage est en exergue où il n’est plus question de se prémunir dans ces difficultés mais bien de se réaliser : « *La théorie de l’enquête part du principe selon lequel c’est lorsque le sujet est confronté à des blocages, des problèmes ou des empêchements qu’il s’engage dans une activité consciente et expérimente de nouvelles manières de penser et d’agir. C’est lorsque le réel résiste et que le sujet ne peut plus orienter le cours de son action que celui-ci s’engage dans une démarche réflexive.* » (Thievenaz, 2017, p. 147)

²⁹⁶ Ces adjectifs sont issus d’extraits de verbatims des couples et résumés dans les différents schémas de dynamique d’activité parentale.

Devant l'incertitude des premières situations parentales, les parents sont perdus et déroutés. La situation leur résiste, ils se confrontent à des blocages et des incompréhensions qui les laissent cois, comme en témoigne Franck lors d'un entretien à son domicile :

Franck : Un soir le bébé pleurait et la maman pleurait et tout le monde pleurait (rires), et moi je ne savais pas quoi faire !

Devant l'*obscurité* et le désordre (*tout le monde pleurait*), les parents affrontent leur impuissance (*je ne savais pas quoi faire !*) et tentent « *d'échapper au péril* » (Dewey, 1938/1993). Ils se confrontent à une part inéluctable d'incertitude, non pas comme un cas exceptionnel ou atypique de la situation mais comme une composante centrale de leur activité parentale :

Simone : C'est vrai que le premier mois il y a **tout qui change** quoi... le rythme de vie heu...et...on est fatigué heu...On apprend à...à gérer les crises, toutes les petites crises du quotidien.

Dans l'urgence des premiers mois, les parents n'ont en effet pas pour simple mission d'accomplir une simple tâche mais bien de délibérer, d'inventer, en d'autres termes de définir et même de co-définir les tâches parentales dans l'urgence, et de manière dynamique. C'est parce qu'ils sont perdus et déroutés, qu'il réfléchissent et tentent de trouver leur voie :

Victoria : Ah ben si, de pas pouvoir aller te doucher quand tu veux...maintenant c'est ça quoi (rires) **Les choses du quotidien** qui sont heu...qui sont **des choses de vie... quasiment essentielles** que tu dois... auxquelles tu dois réfléchir, que tu dois préparer, comme faire à manger, te faire un café même... Tout ça et qui...qui **ne sont plus si évidentes** quoi

David : Y a ya quelqu'un heu...qui est au milieu de tout ça et que...que...qu'il ne faut pas laisser seul quand tu fais ça comme avant où tu te dis allez hop je vais me doucher **là tu es obligé de t'organiser d'une façon différente** et de penser à t'organiser alors qu'avant tu pensais pas.

Ainsi, les parents mènent une enquête de *sens commun* (*les choses du quotidien, des choses de vie, quasiment essentielles*) et se contraignent à l'exigence de transformer une situation incertaine, instable, incohérente, embrouillée (*car il y a un enfant au milieu de tout ça qu'il ne faut pas laisser seul*) en une situation plus stable et plus sereine afin de reprendre un cours normal et prévisible de leur vie quotidienne (se doucher, faire à manger, préparer un café). Cela oblige les parents à réorganiser leur vie (*de façon différente*) afin de réduire le degré d'incertitude des situations qu'ils rencontrent, qui ne sont jamais totalement définie par avance mais qui ont la caractéristique d'être présentes le jour et la nuit :

Yves : Pour peu qu'il te réveille dans un cycle où tu es décalqué c'est dur... surtout au début là... lorsqu'il braillait et que j'arrivais pas à le calmer alors... la patience la nuit je trouve que c'est...

Simone : Ouais elle est pas la même que la journée, la journée j'avais plus de patience que la nuit, **maintenant un peu moins** parce qu'il est moins râleur..enfin il pleure moins quoi mais **c'est vrai qu'au début** il pleure parce qu'il a chaud, il a froid, il découvre tout quoi donc heu...on sait pas trop pourquoi il pleure...et ça c'est dur...à gérer les pleurs la nuit c'était dur !

Par ailleurs, l'une des particularités de l'enquête parentale réside dans le fait que l'incertitude n'est pas une dimension annexe mais bien le cœur du "*travail*" des parents. Cette incertitude met à l'épreuve les facultés d'observation, d'adaptation ou de perception du parent et favorise son "*libre jeu de l'esprit*" (Dewey, 1920, p. 287). Pour réduire le degré d'incertitude (*au début... maintenant un peu moins*), le couple doit faire preuve d'*aptitudes* afin de répondre plus rapidement à l'imprévu auquel il se confronte inéluctablement.

L'aptitude, à travers une corrélation définie ou mesurée de changements, à connecter ceux-ci entre eux, en tant que signes ou preuves, est la précondition du contrôle. Elle n'assure pas, en elle-même, un contrôle direct - faire le relevé d'un baromètre indiquant la probabilité d'une averse ne nous donne pas la capacité d'empêcher la pluie. En revanche, cela nous permet de modifier la manière dont nous nous rapportons à ce phénomène : faire du jardinage, prendre un parapluie avant de sortir, déterminer la trajectoire d'un bateau sur la mer, etc. Cela rend possible des actes préparatoires qui permettent de donner plus de sûreté aux valeurs. Cela ne nous permet pas d'agir sur ce qui va se produire, mais cela nous donne la capacité d'en orienter certaines dimensions d'une manière qui influe sur la stabilité des buts et des résultats. (Dewey, 1929/2014, p. 149)

Au fur et à mesure des situations rencontrées, les parents « *prennent du recul* », ils « *s'organisent* », « *s'appuient sur les manifestations de leur enfant* », « *délibèrent et travaillent en équipe* ». Ils « *échangent* », « *se questionnent* », « *testent* », « *ré-interrogent les objets expérimentés* », « *s'appuient sur leurs expériences passées* »²⁹⁷ comme en témoigne David lorsqu'il parle de l'incertitude des premiers mois :

²⁹⁷ Extraits de verbatims issus des portraits de dynamique d'activité parentale et résumés dans les schémas finaux

David : Elle était - moi je trouve - plus amplifiée dès le début parce que pour moi **c'était tellement une inconnue** que t'as l'impression qu'il est tellement fragile, t'as peur de tout, tout le temps, du moindre bruit que là, ça va. **On commence à le connaître** donc on reconnaît les bruits donc tu vois bon là c'est cool c'est rien **même si tous les jours y a un truc nouveau** et qu'on se dit bon merde qu'est-ce qu'on va faire avec ça ? **Petit à petit, tu apprends** et...et on est quand même beaucoup plus détendue là...que la semaine dernière on le sera encore plus la semaine prochaine je suppose, c'est **l'expérience du quotidien**

En s'engageant activement dans un processus d'enquête, les parents diminuent progressivement leur degré d'incertitude même s'ils sont amenés à confronter de nouvelles situations ambiguës au fil du temps. Après une première étape où ils ressentent un fort degré d'incertitude (*au début c'était tellement une inconnue, t'as peur de tout, tout le temps*), ils développent des aptitudes (d'observation, de perception, etc) comme précondition du contrôle (*maintenant on commence à le connaître*) qui les aident à prendre du recul sur les nouvelles situations d'incertitude du quotidien (*même si tous les jours il y a un truc nouveau*) en s'appuyant sur de nouvelles aptitudes²⁹⁸ (*maintenant, on connaît son attitude*) qui donnent plus de sûreté aux valeurs de leurs actes (*on est quand même plus détendus*).

En effet, les situations quotidiennes rencontrées par les parents leur permettent d'exercer leurs facultés de penser et d'agir lors de la conduite de leur action parentale. C'est par la richesse des « *configurations situationnelles* » (Thievenaz, 2017) auxquelles ils se confrontent - qui sont autant d'occasions de mener des enquêtes - que les parents construisent leur *expérience du quotidien* :

C'est parce que l'individu évolue dans un milieu où il peut expérimenter de nouvelles manières de faire, de percevoir, de se situer ou de se représenter la situation qu'il pourra développer son expérience. Mettre à l'épreuve ses habitudes, ses idées et ses conceptions du réel en les confrontant aux occurrences de la situation présente est la voie privilégiée de l'apprentissage car tout ce que le sujet découvre est lié à ce qu'il a pu mettre à l'épreuve et plus exactement soumettre à l'épreuve de l'enquête. (Thievenaz, 2017, p. 136)

²⁹⁸ Victoria : mais surtout **maintenant** qu'on sait qu'**on connaît son attitude** quand il a faim c'est différent, ou s'il a besoin d'un câlin...c'est différent de...de...de.....j'ai...la couche est pleine enfin voilà...C'est différent.

Ainsi, la construction de l'expérience parentale peut s'envisager comme un parcours de "*situations potentielles de développement*" (Mayen, 1999) car les *configurations situationnelles* rencontrées incitent les parents à s'engager dans une série d'observations, d'investigations, de réflexions et de raisonnements leur permettant de produire, de se produire et de constituer un panel de ressources réutilisables, comme il en sera précisément question maintenant.

7.3. La construction de l'expérience parentale est un parcours "*de situations potentielles de développement*" permettant au parent de s'engager dans un processus de développement et de formation

Lors de l'arrivée de leur premier enfant, les parents se jettent dans *le feu des actions* et construisent leur expérience au quotidien. Ils affrontent leur impuissance et tentent « *d'échapper au péril* » (Dewey, 1938/1993) dans un environnement incertain, dynamique et évolutif. Ils font preuve de nouvelles aptitudes, s'adaptent, se développent et actualisent leurs compétences parallèlement aux acquisitions de leur enfant. Le processus qu'ils expérimentent pour résoudre la problématique est un va-et-vient entre actions et idées : « *L'expérimentation est une activité, non pas menée au hasard, mais conduite en référence à des idées qui doivent satisfaire les conditions établies en fonction du problème induisant l'enquête active.* » (Dewey, 1938/1993, p. 103)

Yvan : Moi **j'ai essayé tous** les styles de portage possibles.. Et en plus **j'ai trouvé pleins** de petits mécanismes... C'est vrai que... **J'ai essayé des tas** de petits trucs. Si elle crie plus de trois minutes, **je change, jusqu'à ce qu'**il y ait une bonne méthode !

Le parent s'engage dans une série d'observations, d'investigations, de réflexions et de raisonnements (*j'ai essayé tout ; j'ai essayé des tas ; j'ai trouvé pleins*) afin de ramener plus de sûreté à la situation douteuse à laquelle il se confronte. Ainsi, l'activité parentale peut s'envisager comme une « *activité constructive* » (Dewey, 1896, p. 82) où les parents mettent en œuvre leur faculté de penser et d'agir (ils se questionnent, échangent sur la situation, testent, décryptent, délibèrent, comparent, etc.).

Ces *activités constructives* se produisent lorsque le parent déclenche une démarche d'enquête c'est-à-dire lorsqu'il engage des investigations contrôlées et rétablit l'ordre du cours prévisible de sa vie, passant d'une situation douteuse et indéterminée à une situation plus stable et harmonieuse. Lorsqu'il apporte une solution au problème et qu'il convertit la

situation en un tout cohérent, l'enquête se conclut, et le parent accomplit une démarche de connaissance : « *Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent.* » (Dewey, 1938/1993, p. 178)

Lorsque l'enquête prend fin, le parent se construit une nouvelle *force opérative* (*ibid.*, p. 179) puisqu'en apportant une solution au problème, il peut émettre un avis général sur l'objet ou sur la situation tout en assurant une certaine régularité dans la conduite de sa parentalité. En effet, la résolution des situations parentales qu'il rencontre lui permet d'élaborer des cadres de pensée sur lesquels il peut s'appuyer afin de se représenter plus facilement les futures situations parentales dysharmonieuses qu'il aura à affronter : « *Le processus d'enquête n'est donc pas uniquement à considérer du point de vue du résultat immédiat mais aussi comme un moyen d'élaborer de nouvelles potentialités de pensée et d'action pouvant être mobilisées pour faire face aux situations futures.* » (Thievenaz, 2019, p. 159).

Sophie : **Le premier jour c'était sport** (rires) j'ai pratiquement pas mangé de la journée, je ne me suis pas douchée, j'étais que sur Léo heu il était tout le temps dans les bras, il ne faisait que pleurer, le premier jour c'était affreux... Après **au bout du troisième jour on a trouvé notre petit rythme.**

Ainsi, plus le parent construit son expérience parentale, plus il diminue le degré d'incertitude des nouvelles situations auxquelles il se confronte (*le premier jour c'était sport ; au bout du troisième jour on a trouvé notre petit rythme*). En élaborant de nouvelles forces opératives, il parvient progressivement à faire face aux situations, même lorsqu'elles sont inédites.

Ces situations que le parent rencontre et qu'il perçoit comme indéterminées constituent donc des opportunités d'apprentissage. En effet, même si ces situations comportent une part de variabilité et sont en constante évolution, l'environnement des parents offre une multiplicité d'occasions sur lesquelles il peut s'appuyer pour se développer. Durant les premiers mois suivant l'arrivée du premier enfant, les situations d'incertitude qui sont rencontrées ne sont pas organisées intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement. Cependant, en parcourant ces *situations potentielles de développement* (Mayen, 1999), l'individu devient un parent de plus en plus expérimenté et continue à l'être au fil des évolutions auxquelles il doit s'adapter tout au long de sa vie parentale, développant ainsi de

nouvelles compétences sur un mode continu, dynamique et vivant. L'adaptation dans le temps constitue un témoignage presque unanime chez tous les couples rencontrés.

Dans la perspective développementale adoptée par la didactique professionnelle, la formation des compétences est considérée comme un processus de formation et de transformation. Mais la notion de processus qui concerne le développement de l'individu doit être articulée à la notion de parcours, qui concerne l'environnement évolutif dans lequel le processus s'engage et se déroule. (Mayen, 1999, p. 70)

Par conséquent, en considérant l'expérience parentale comme un « travail » soumis à des acquisitions et le développement comme un élargissement et une transformation des significations²⁹⁹ que le sujet donne aux objets et aux phénomènes du monde dans lequel il agit, les situations que traversent le parent peuvent s'envisager comme *situations potentielles de développement* (Mayen, 1999). En effet, c'est une notion qui intègre les éléments de l'environnement (social, culturel, physique), à ceux du répertoire des compétences disponibles chez les individus ainsi qu'aux mobiles qui les poussent à agir et à s'inscrire dans une perspective d'affrontement entre les significations anciennes (de signes, gestes, mots, objets) et les significations nouvelles dégagées par les situations expérimentées : « *Dans le mouvement continu de la vue, les objets se défont de quelque chose de leur caractère final et deviennent les conditions d'expériences ultérieures. Il y a régulation du changement dans la mesure où l'on donne à un caractère causal une tournure préparatoire et instrumentale.* » (Dewey, 1929/2014, p. 252)

A titre d'illustration, le témoignage d'Ava lors d'un entretien à son domicile porte sur ses significations du rôle maternel qui ont évoluées lors de l'effectivité de ce rôle et de son engagement dans une démarche d'enquête parentale :

Ava : Avant, j'étais certaine qu'avoir un bébé ne demandait pas plus d'efforts que ça et que je pourrais continuer à faire ce que bon me semble. Seulement, j'ai dû apprendre à attendre, à être patiente, à gérer mon temps différemment et à faire de la musique autrement

²⁹⁹ « *La démarche d'enquête désigne tout à la fois un processus de conversion et d'unification de la situation que la "reconstruction ou réorganisation de l'expérience" (Dewey, 1916, p. 158) qui l'accompagne. Cette démarche est le moyen de rendre le monde plus intelligible et de rendre plus précises nos pensées sur le monde.* » (Thievenaz, 2019, p. 157)

En construisant son expérience parentale, la signification des actions et des objets évolue chez le parent (*avant, j'étais certaine ... seulement j'ai dû apprendre*). Ces modes d'existence et d'actions ne sont pas figés mais s'acquièrent tout au long de l'existence. Elles sont conçues comme des instruments d'actions, transposables d'une situation à une autre, comme un ensemble de dispositions acquises qui émergent au cours de l'activité parentale et suggèrent au parent une manière de penser ou d'orienter son action.

L'enquête procède en s'appuyant sur la réflexion, sur la pensée, mais certainement pas la pensée telle que la concevait l'ancienne tradition, à savoir comme une chose qui se niche à l'intérieur de l'esprit. L'enquête expérimentale, ou la pensée, renvoie en effet à une activité dirigée, une action qui opère sur les conditions d'observation et d'appréhension directe des objets et institue de nouveaux rapports avec eux. Les choses que nous percevons nous suggèrent (au départ elles ne font que les évoquer ou les encourager) certaines manières de leur répondre, de les aborder. Dans l'histoire de l'homme sur terre, ces opérations ont fait l'objet de raffinement et d'élaboration continus, bien que ce soit seulement depuis quelques siècles que l'on associe toute cette histoire de pensée maîtrisée, avec comme point d'aboutissement la connaissance véritable, avec la sélection et la détermination des opérations. (Dewey, 1929/2014, p. 140)

La caractéristique dynamique et évolutive de l'expérience parentale permet aux parents de se confronter sans cesse à des nouvelles situations, à de nouveaux problèmes qui sont autant d'opportunités pour son développement cognitif³⁰⁰. Ces opportunités sont telles que les parents témoignent au-delà d'un apprentissage, d'une véritable transformation individuelle. À titre d'exemple, Cindy explique ne plus être la même personne depuis qu'elle est maman, Gina se considère tellement « plus », tellement transformée, Paul se sent enfin adulte et Jack exprime une découverte, une modification et même une révélation de lui-même.

Ainsi, au-delà d'un simple aspect formatif, le processus qui s'opère dans la construction de l'expérience parentale peut s'envisager comme une reconstruction continue de l'expérience amenant une transformation du parent dans, par et sur son environnement.

³⁰⁰ Charlotte : Mais ouais je crois qu'on apprend tous les jours quelque chose de nouveau et ça c'est chouette.

7.4. *Au-delà de son aspect formatif, ce processus opère une (re)construction continue de l'expérience parentale et qui peut s'envisager comme un mécanisme de transformation du sujet-parent dans, par et sur son environnement*

Le contexte de la naissance du premier enfant est privilégié par l'hypothèse que cette tranche de vie permet de rendre compte des situations effectives dans lesquelles se réalisent des processus d'apprentissages mais aussi qu'elle est porteuse de transformations qui, tel un processus anthropologique, se réalise et se prolonge tout au long de sa vie de parent.

Ainsi, la démarche d'enquête parentale peut se concevoir non seulement à partir de son but (s'occuper d'un enfant afin qu'il grandisse) mais aussi du point de vue de son retentissement sur le développement de l'individu (qui se modifie, se transforme voire se révèle). En développant ses connaissances, le parent peut opérer une maturation de son être et, lorsque cela est possible, il peut approcher une continuité dépassant son activité parentale et, par la même occasion, participant à son accomplissement : « *Vivre suppose une continuité d'actes en lien qui se produisent, les uns préparant les conditions qui présideront à l'occurrence des autres.* » (Dewey, 1929/2014, p. 240)

Les formes d'apprentissages qui se réalisent par et dans l'activité parentale permettent aux parents de réélaborer les significations qu'ils portent au monde et d'orienter leurs actions. En découvrant de nouvelles façons d'agir, de se situer et de percevoir, ces nouvelles significations débordent le domaine de la parentalité et participent à une transformation du parent. Dans ce processus de transformation, la démarche d'enquête parentale s'inscrit dans un « *continuum expérientiel* » (Dewey, 1938/1993, p. 350) où les nouvelles forces opératives deviennent des ressources mobilisables pour faire face aux situations futures, dans l'espace de la parentalité et au-delà.

En effet, en créant une unité autour et à partir de la démarche d'enquête, les apprentissages parentaux deviennent non pas des stocks de ressources mais bien une combinaison permettant aux parents d'envisager de nouvelles potentialités d'actions et de s'inscrire dans un processus plus général touchant la transformation individuelle : « *Ma conviction est que le fonction essentielle de l'intelligence est de reconstruire de manière continue la vie et l'expérience.* » (Dewey, 1910/2011, p. 47)

A titre d'illustration, la question de la reprise du travail est une étape génératrice d'une nouvelle incertitude. En effet, dans notre étude, la majorité des mères dont l'arrêt d'activité dure plusieurs mois, réinterrogent leur rapport à leur activité professionnelle. Au même titre que Simone ou bien Cindy, Victoria en témoigne :

Victoria : Je me pose des questions sur le boulot heu...sur...comment dire...j'adore ce que je fais mais...mais sur la façon dont je le fais et tout ça donc peut-être essayer de faire différemment heu... mais c'est pas que ça parce que tu vois je me pose aussi la question est-ce que j'arrête ça et... est-ce que je fais carrément autre chose oui ça soulève des interrogations que j'avais pas

Ainsi, la transformation qui s'opère chez les parents dépasse la simple activité parentale. Elle touche la sphère professionnelle (*je me pose des questions sur la façon dont je le fais, est-ce que j'arrête, est-ce que je fais carrément autre chose*) mais déborde aussi sur le comportement global des sujets (la majorité des couples parentaux évoque plus de patience, envers leur enfant mais aussi envers leur conjoint, leur famille, leurs amis, etc.), sur l'optimisation du temps (pour effectuer les tâches quotidiennes tout en s'occupant de son enfant), et sur les priorités que l'on s'accorde (avec un questionnement sur le répit personnel afin *se retrouver* individuellement, au-delà du lien conjugal).

Il existe des relations entre les événements. Ces relations, en tant que telles, garantissent, dans leur généralité, la possibilité de lier entre eux des objets envisagés en tant qu'événements au sein d'un système général de lien et de transfert. Ce sont des moyens permettant de corréler les observations effectuées en différentes circonstances de temps et de lieux, que ce soit par un ou plusieurs observateurs, de sorte que, des uns aux autres, les transferts soient possibles. En résumé, elles font le travail que toute pensée et tous les objets de pensée doivent accomplir : connecter, par des opérations pertinentes, les discontinuités attachées à des observations individualisées et les expériences, en établissant, des unes aux autres, des continuités. (Dewey, 1929/1993, p. 163)

Par conséquent, il y a de *l'expérience dans l'expérience*. Au fur et à mesure des processus d'enquête qu'ils traversent, les parents construisent des combinaisons de ressources et ne partent plus de *zéro*. Ils apprennent à comprendre leur enfant, deviennent plus attentifs à ses manifestations, se détachent des ressources extérieures et tiennent compte de ce qui leur semble juste, vrai et qui a du sens. En s'engageant dans les actions, en solutionnant les

problèmes qu'ils rencontrent, en rétablissant une harmonie quotidienne dans les affaires courantes de leur vie, ils opèrent une forme de jugement qui dépasse l'activité purement parentale et repose sur la construction (ou la déconstruction) du sens et des significations qu'ils portent au monde : « *Les cadres de l'expérience trouvent leur origine dans l'action et dans des situations (scolaires, sociales, professionnelles) dans lesquelles le sujet est appelé à réfléchir, à se situer et à élaborer de nouvelles formes de pensée. Ils prennent la forme de combinaisons de ressources permettant de traiter les situations à venir. Ils ont donc pour propriétés d'être construits par et dans l'activité, mais également d'être finalisés par elle.* » (Thievenaz, 2019, p. 284)

CONCLUSION et DISCUSSION

Ce travail doctoral est issu d'un questionnement professionnel où le terrain de la périnatalité fut abordé sous un « œil nouveau », rendant les situations quotidiennes d'une pratique en maïeutique soudainement obscures, inconfortables, malaisantes, confuses, etc. Ces états personnels de doute ont menés à l'ouverture d'une *enquête*³⁰¹ se matérialisant en processus doctoral, convertissant ces doutes en problématique : une partie de l'activité parentale est invisible, peu accessible aux professionnels et, pour autant, constitutive de l'expérience et du développement du parent.

En s'inscrivant dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation, la volonté a été de rendre compte d'une part de cette activité, en étudiant les processus parentaux au prisme du cadre conceptuel de la *Quête de certitude* de John Dewey (1929). Pour cela, dans le prolongement d'une approche professionnelle axée vers l'intelligibilité des actions, le choix fut de s'orienter vers une méthodologie d'inspiration ethnographique permettant d'investir le terrain *autrement*, c'est-à-dire en approchant la sphère privée, cachée et intime des familles, en acceptant d'y laisser une « *part de soi* » (Favret-Saada, 1975), et en s'intéressant aux processus fugaces à travers une approche micrologique de l'expérience (Thievenaz, 2019).

Dans ces conditions, l'analyse des activités observées en situation, des perceptions recueillies et des expériences racontées a permis l'élaboration de construits scientifiques. Outre la mise en évidence de caractéristiques singulières et propres à chaque couple retranscrites dans 5 portraits de *dynamique d'activité parentale*, le repérage de certains principes communs a amené le raisonnement vers quatre propositions énoncées comme telles, au prisme de la *Quête de certitude* de John Dewey (1929) :

- 1) lors de l'arrivée du premier enfant, les parents déclenchent une démarche d'*enquête de sens commun* ayant pour objet la résolution de problèmes d'usage et de jouissance du quotidien ;

³⁰¹ « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elles convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.* » (Dewey, 1938, p. 169)

- 2) lors des premiers mois suivant l'arrivée du premier enfant, les parents élaborent leur expérience dans « le feu des actions » et se confrontent à une part d'*incertitude* non pas comme dimension annexe mais bien comme cœur de leur travail parental ;
- 3) la construction de l'expérience parentale s'effectue dans le cadre d'un *parcours de situations potentielles de développement* (Mayen, 1999) permettant aux parents de s'engager dans un processus de développement et de formation ;
- 4) au-delà de son aspect formatif, ce processus opère une reconstruction continue de l'expérience parentale et peut s'envisager comme un mécanisme de transformation du sujet-parent dans, par et sur son environnement.

Ces propositions, aboutissement relatif de cette *enquête* doctorale, permettent d'ouvrir la discussion sur de possibles prolongements de l'intelligibilité des processus de construction de l'expérience parentale, notamment dans le domaine de la formation en maïeutique. En effet, même si de nombreux travaux s'intéressent au champ de la formation en maïeutique (Demeester, 2011, 2014; Demeester et al., 2012, 2012; Demeester & Chantry, 2022; Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007; Goyet et al., 2018; Mahieu, 2022; Morin & Leymarie, 2016; Rolin et al., 2022), certaines activités de ce « *métier de service adressés à autrui* » (Piot, 2009) semblent - au même titre que l'activité parentale - peu visibles, peu accessibles, et pour autant constitutives de la profession de sage-femme. Cet *agir professionnel*, peu explicité en tant que tel, mérite de s'y intéresser afin d'étayer les connaissances et de proposer de nouveaux outils dans le domaine de la formation en maïeutique.

En s'inspirant de certains outils de l'analyse par l'activité de travail³⁰², l'étude de la maïeutique pourrait rendre compte de ce que vivent, font, pensent les sages-femmes sur leur geste professionnel et surtout, au-delà des observables de leur activité, sur une part invisible, insaisissable et pour autant fondamentale du métier : les compétences relationnelles et communicationnelles, verbales et non-verbales, et leurs mises en pratique quotidienne.

³⁰² Patricia Champy-Remoussenard nous renseigne sur l'envergure de l'activité de travail : « *L'activité de travail est conçue comme un "tout dynamique" qui associe émotion, attention, perception, action, communication et interprétation, et qui change continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs dans leur situation, de la nouveauté relative de l'action, de son caractère à la fois individuel et collectif (même lorsque l'acteur est isolé, son activité a des aspects publics), incorporé et situé. L'activité mettant en jeu toute l'expérience de l'acteur et des acteurs en société ne relève donc pas seulement d'une "connaissance de la tâche".* » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 28)

En saisissant le concept d'activité dans le champ des pratiques de formation en maïeutique, l'intérêt serait ainsi d'affiner la compréhension du métier tout en renforçant l'autonomisation de cette profession médicale à *compétence définie* tournée vers la physiologie et la salutogénèse, c'est-à-dire vers les processus « normaux » de la santé génésique et sexuelle, et de proposer de nouveaux outils de formation issus du terrain, proche des réalités vécues, afin d'étayer les instruments formatifs déjà en place.

Dans la perspective de la clinique de l'activité³⁰³, le travail ne va pas sans l'homme. Il revêt dans l'existence humaine une *fonction psychologique* centrale. Et, tout en mettant en évidence la fonction psychologique, la richesse et la complexité de l'activité humaine au travail, la clinique de l'activité explore les conditions du développement du *pouvoir d'agir* des acteurs dans et par le travail. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 23)

Selon Thierry Piot (2023), les *métiers de service adressés à autrui* combinent une expertise sur l'objet de service (gestes techniques, etc.) à des compétences relationnelles et communicationnelles sous-jacentes. Dans le champ de la maïeutique, ces compétences méritent grande attention car elles interviennent pleinement et quotidiennement dans l'accompagnement des couples, non comme dimension annexe mais bien comme cœur de métier, où l'exercice doit tendre à conférer aux familles les moyens d'assurer un contrôle et une amélioration de leur propre santé (physique, mentale, reproductive, etc.) et de celle de leur.s enfant.s.

Notre expérience nous conduit à penser que la formation pour adultes, notamment dans les métiers de services adressés à autrui, doit accorder la priorité aux compétences relationnelles, certes plus difficiles à caractériser dans les référentiels de compétences et que l'on range volontiers sous l'appellation floue de « compétences relationnelles », « attitudes », « accompagnement » ou « bienveillance ». Ce noyau, que nous désignons sous l'expression « compétences relationnelles et communicationnelles », renvoie à des apprentissages qui se font non seulement d'une manière

³⁰³ Dans sa note de synthèse *Les théories de l'activité entre travail et formation* (2005), Patricia Champy-Remoussenard nous explique que la démarche relève bien d'une clinique et non d'une analyse de l'activité car elle s'intéresse autant à l'activité réalisée qu'au « *réel de l'activité* » (Clot, 2000) fait de contrariété, de suspens, d'empêchement autrement dit « *d'activité non réalisée* » et pour autant présente dans la vie et l'expérience du sujet.

scolaire mais aussi à l'épreuve des situations de travail réelles. Elles réclament de s'inscrire dans une logique réflexive et expérientielle qui s'appuie sur le passage d'une activité productive vers une activité constructive (Rabardel et Samurcay, 2004) dans laquelle la parole (Rabardel, 1999) est un instrument de travail de premier plan. (Piot, 2019, p. 209)

En prenant en compte le mécanisme de formation et de transformation qui s'opère chez le parent et dont il a été question dans ce travail, l'étude des compétences relationnelles et communicationnelles au sein de la profession des sages-femmes s'avère un enjeu essentiel. À l'épreuve des situations réelles de travail, elles interviennent autant dans la pérennisation des actions mises en place lors des consultations que dans une obligation cachée en maïeutique, à savoir l'adhésion véritable de l'usager, et ce qui est communément appelé « *le développement du pouvoir d'agir* ».

En accord avec les concepts investis en promotion de la santé³⁰⁴, l'autonomisation et l'autodétermination du sujet est une clé en santé, tout mode d'exercice confondu (en libéral, à l'hôpital, en protection maternelle et infantile, etc.), qui demande de considérer l'usager non pas comme un individu impuissant à secourir mais comme une personne autonome à accompagner. En envisageant l'expérience parentale lors de l'arrivée du premier enfant comme un processus de transformation dans lequel le parent s'engage, les compétences relationnelles et communicationnelles mises en jeu dans son accompagnement représentent un outil essentiel dans le soutien de l'usager qui « *tente de faire alors qu'il ne sait pas encore le faire, afin de savoir le faire* » (Meirieu, 2020).

Même si elles sont encore peu mises en lumière dans les formations de santé, les compétences relationnelles et communicationnelles se trouvent au cœur de la pratique médicale, particulièrement dans le domaine de la maïeutique. Au contact des parturientes, la sage-femme déploie un éventail de compétences par lesquelles elle écoute et berce, raisonne et masse, diagnostique et murmure, etc. Les compétences relationnelles et communicationnelles dont elle fait preuve dans ces moments ordinaires de son exercice permettent de mettre la famille à l'aise tout en activant son raisonnement clinique³⁰⁵, d'amener des informations

³⁰⁴ Certains de ces concepts ont été présentés au chapitre 3.1.1.2 et notamment en note de bas de page n°117.

³⁰⁵ Le raisonnement clinique se définit comme un ensemble de processus de pensée et de prises de décisions qui permettent au clinicien d'entreprendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolution de problèmes de santé (Higgs & Jones, 2008).

opportunes et compréhensives aux couples, de recueillir l'adhésion dans le soin, etc. À titre d'illustration, le raisonnement clinique est un processus de pensée lié aux espaces dialogiques (Bakhtine, 1978) où le clinicien recueille, en complément de sa clinique, les perceptions que l'utilisateur se fait de sa propre santé (la description de ces symptômes, l'interprétation qu'il en fait, etc.). Durant ce processus, les compétences relationnelles et communicationnelles qu'ils mettent en œuvre l'un comme l'autre sont essentielles pour comprendre la situation rencontrée. Elles permettent au professionnel de prendre une décision, de la communiquer (à son équipe, à l'utilisateur, à sa famille), puis d'entreprendre son action. Or, comme Anne Demeester l'a démontré dans l'un de ses articles, l'apprentissage du raisonnement clinique est identifié comme une difficulté en formation initiale sage-femme et la pédagogie utilisée nécessite un ajustement de l'enseignement (Comte, 2005) :

S'il paraît difficile d'agir sur le contexte professionnel ou de modifier le milieu de stage, il est en revanche envisageable d'améliorer le dispositif d'enseignement sur le raisonnement clinique par des techniques plus efficaces que les cours magistraux : atelier de raisonnement clinique (ARC) , approche par problème (APP), méthode d'intégration guidée par le groupe MIGG (Demeester & Gagnayre, 2005)... Néanmoins, ces techniques déjà appliquées à l'école de maïeutique de Marseille ne semblent pas suffire. (Demeester et al., 2012, p. 54)

Alors qu'un important remaniement est en cours au sein de la profession des sages-femmes, une meilleure transversalité entre les sciences maïeutiques et le domaine des sciences de l'éducation et de la formation peut s'avérer opportune³⁰⁶. Premièrement, les missions des sages-femmes ont fait l'objet d'extensions successives par des décisions ponctuelles permettant à la fois de renforcer les compétences professionnelles³⁰⁷ et de répondre aux besoins de la population en matière de santé sexuelle et reproductive. Elles demandent aussi un vrai engagement dans la formation continue afin d'assurer une mise à niveau judicieuse de

³⁰⁶ Comme il en est question dans l'article de 2022 de Anne Demeester et Anne Chantry, *La recherche en maïeutique concerne aussi le champ de l'éducation et de la formation !*, nous concédons que l'innovation pédagogique est toutefois souvent testée et approuvée en maïeutique car les effectifs de petites tailles permettent d'être de parfaits « laboratoires » (Demeester, 2022).

³⁰⁷ A titre d'exemple, pleine compétence pour réaliser les IVG instrumentales dans les établissements de santé (février 2022), extension des compétences de dépistages et de traitements en gynécologie (mars 2022), extension de la liste d'autorisation de prescriptions médicamenteuses (mars 2022) et vaccinales (août 2023).

l'ensemble de la population des sages-femmes³⁰⁸. Deuxièmement, une réforme adoptée le 17 Janvier 2023 prévoit un troisième cycle des études en maïeutique avec un allongement de la formation initiale d'une année (effectif à la rentrée 2024). Cet allongement s'accompagne d'une révision des référentiels métiers et d'une transition vers un nouveau régime incluant la pleine intégration de la formation en maïeutique à l'Université, la création d'un statut universitaire d'enseignant-chercheur en maïeutique ainsi que celui de maître de stage (effectif à la rentrée 2027). Alors que les Universités organisent de nouveaux cursus pour répondre aux besoins en formation initiale et continue, cette évolution récente peut permettre à la profession sage-femme de continuer à s'inscrire dans les réflexions des pratiques d'enseignement et de formation universitaire en investissant de nouveaux modèles de formation tels que les ateliers d'échange et d'écriture sur l'activité professionnelle (Champy-Remoussenard, 2006), les ateliers coopératifs multiprofessionnels (Guérin, 2019), la pérennisation de l'enseignement des cartes conceptuelles pour certaines acquisitions (Demeester, 2014) ou bien les récents travaux sur l'analyse des pratiques professionnelles (Altet, 2000). L'université est, en effet, un lieu propice à l'innovation pédagogique ciblée sur les réalités de terrain des acteurs en formation :

L'université ne peut plus se contenter d'être un lieu de transmission non concerné par les enjeux sociaux. Elle doit construire (ou adopter) un nouveau modèle qui permet de montrer son utilité sociale en veillant à la réussite individuelle des étudiants et à leur employabilité, mais aussi à leur capacité à répondre aux métiers de demain. C'est dans ce contexte d'exigence de productivité que, progressivement, l'approche par compétence, l'interdisciplinarité, voire la transdisciplinarité, deviennent des références pour concevoir les formations. (Guérin, 2019, p. 213)

Par ailleurs, étudier les compétences dont les sages-femmes font preuve sur le terrain en analysant leur travail *en situation* et particulièrement les compétences relationnelles et communicationnelles serait l'occasion d'ajuster ces modèles de formation en fonction des besoins et des attentes du terrain. Par exemple, en se penchant sur la notion de « *l'agir communicationnel* » (Habermas, 1987) comme instrument d'intelligibilité du travail, ces actions de formation s'en verraient étayées : « *Former à l'agir communicationnel, c'est*

³⁰⁸ En 2021, 23 400 sages-femmes étaient comptabilisé.e.s dont 50 sont titulaires d'une thèse d'université (Demeester & Chantry, 2022).

construire des compétences transférables et durables, requises pour comprendre avec discernement la complexité des situations, au-delà de ce qui se donne à voir spontanément dans les interactions avec des usagers souvent vulnérables. » (Piot, 2019, p. 72)

Comme le suggère Thierry Piot, s'appuyer sur *l'agir communicationnel* comme instrument d'intelligibilité et d'action pour les situations de travail des métiers adressés à autrui (ici en maïeutique) semble pertinent dans le sens où cette notion s'articule autour de trois dimensions présentes dans la pratique : une dimension objective (instrumentale) majoritairement investie dans les formations actuelles ; mais aussi une dimension subjective (s'intéressant au positionnement interne du sujet, à son authenticité, à sa sincérité, s'approchant donc de la notion rogérianne de la *congruence*³⁰⁹) ; ainsi qu'une dimension sociale³¹⁰ (pensant le respect et la dignité envers soi et envers les autres).

Mettre en évidence comment *l'agir communicationnel* est acquis et mobilisé par les sages-femmes sur le terrain - certainement de manière spécifique compte-tenu des caractéristiques de cette profession - pose cependant un questionnement méthodologique qui sous-tend des préoccupations épistémologiques. En effet, l'intention étant de ne pas glisser vers un réalisme naïf, les construits scientifiques sur l'étude de ces processus humains qui se font au prisme d'un cadre conceptuel défini, s'intéressent à l'activité dans ce qui est observable mais aussi dans ce qui échappe à l'acteur, qui n'est pas immédiatement accessible et qui pour autant souhaite être approché. Approcher au plus près l'activité de la sage-femme, pour s'intéresser aux retentissements de l'expérience, aux construits qui s'élaborent à partir de son vécu, aux transformations qui s'opèrent dans son processus d'activité, demande de saisir des processus infimes, et l'approche micrologique de l'expérience, dans une dimension ordinaire de la pratique, prend ici sens et intérêt. Au même titre que l'activité parentale qui se

³⁰⁹ Pour Carl Rogers, être congruent signifie faire coïncider la conscience que l'on a de soi-même avec notre expérience. Elle se résume par 3 actions : croire ce que l'on dit, exprimer ce que l'on ressent, et faire ce que l'on pense. En ce sens, la congruence est un chemin vers l'authenticité : être soi-même, sans faux-semblant, dans un sentiment d'unité entre ce que nous faisons et qui est tourné vers l'extérieur et ce que nous vivons intérieurement : « *Mon intervention est plus efficace quand j'arrive à m'écouter et m'accepter et que je puis être moi-même ; il ne sert à rien de feindre la sympathie si je me sens hostile ; de faire comme si je comprenais alors que je suis dans la confusion. Mon authenticité est une condition essentielle pour que mon interlocuteur puisse à son tour y accéder et devenir ce qu'il est.* » (Rogers et al., 2018/1968)

³¹⁰ « *En s'ouvrant à la dimension sociale de la compétence, l'éducation et la formation visent à répondre à une double exigence dans le monde professionnel : une exigence de performance en termes de production (compétences techniques) ; une exigence en termes relationnels (compétences sociales). Ces exigences sont séparées dans les fiches de poste ou fiches métiers. Un autre point de convergence réside dans la transférabilité de ces compétences.* » (Manach et al., 2019, p.34)

construit à l'abris des regards, les concepts opératoires qu'une sage-femme mobilise lors qu'elle doit réagir dans l'urgence, de manière non anticipée, ou qu'elle fait face dans le cours de son activité à des dynamiques incontrôlables, sont des fonctions pédagogiques essentielles qui ne s'approcheront qu'en privilégiant un outillage méthodologique discret, précis, et bienveillant :

Cela revient à appréhender les situations professionnelles comme le résultat d'un compromis entre ce que l'environnement propose et la manière dont le sujet l'investit. Le but est alors de se soucier des détails et de prendre en compte des variations parfois microscopiques de l'activité, en partant du principe que c'est au niveau *microgénétique*³¹¹, c'est-à-dire à un niveau d'échelle locale, qu'on peut repérer du développement. (Thievenaz, 2019, p. 58)

D'autre part, les situations de travail des métiers adressés à autrui se sont complexifiées³¹². En maïeutique par exemple, les évolutions autour du couple, de la famille, des attitudes ou des injonctions parentales plébiscitées, et du récent contexte de pandémie rendent les situations de travail de plus en plus singulières, de plus en plus délicates, parfois même nébuleuses. Comme cela a été témoigné en première partie, un contexte contemporain de méfiance mutuelle ne cesse de s'amplifier des parents à l'égard des soignants (qui vont trop vite, qui n'écoutent plus, etc.), des soignants à l'égard des usagers (qui ne suivent pas les recommandations, voire même qui confrontent le corps médical), et communément à l'égard du système de santé français où les logiques institutionnelles tentent de simplifier, de protocoliser, voire de déshumaniser le soin : « *De notre point de vue, les préoccupations gestionnaires posent problème non pas par elles-mêmes mais lorsqu'elles ignorent ou font passer au rang de variables d'ajustement d'autres préoccupations liées à la qualité de service.* » (Piot, 2019, p. 212)

En reprenant la formulation de Thierry Piot, une fracture s'observe au sein du système de soin français laissant entrevoir une stratégie à deux identités entre le « *eux* » (les gestionnaires, les politiques, les bureaucrates) cherchant à optimiser, à maximiser la prise en charge du soin, à combler un déficit budgétaire et le « *nous* » (les professionnels sur le

³¹¹ Pastré, 2011, p. 106.

³¹² Lors de la Biennale de l'éducation (2019), Philippe Meirieu évoque quant à lui la rencontre avec la résistance de l'objet qui permet pour autant de se construire puisqu'il faut faire avec, en étant dans une position intentionnelle.

terrain) en lien direct avec les usagers affrontant des situations singulières, complexes et émotionnellement chargées³¹³.

Penser les compétences relationnelles et communicationnelles comme une pédagogie cachée que certaines sages-femmes acquièrent sur le terrain, aller les repérer, les étudier afin de construire de nouveaux modèles de formation permettrait d'optimiser l'accompagnement proposé aux familles. L'intention serait d'outiller harmonieusement les professionnel.le.s de terrain, peut-être même de leur permettre de se situer en tant que sujet (faisant partie du problème, et donc de la solution) et en même temps de s'engager, auprès des familles, d'oeuvrer pour des conditions favorables, afin de leur permettre de *faire et de se faire* (Meirieu, 2019).

Enfin, s'intéresser aux stratégies mises en place dans d'autres systèmes de santé et aux travaux de recherches alliant santé et éducation³¹⁴ pourrait être source d'inspiration et inciter les décideurs politiques à réfléchir à un nouvel écosystème formatif, permettant de se développer individuellement dans le respect du collectif, en orientant les interventions vers une stratégie en promotion de la santé, et d'investir concrètement « l'universalisme proportionné³¹⁵ », encore très présent « sur le papier », si peu sur le terrain.

³¹³ A titre d'exemple dans les 6 derniers mois de ma pratique en P.M.I : l'accompagnement de mineures enceintes en situations de danger, de jeunes femmes accouchant après des viols répétés ou des mutilations génitales, de décompensation psychiques maternelles en post-partum, etc.

³¹⁴ A titre d'exemple, les travaux brésiliens autour de l'éducation continue en santé (Adriano Borges & Fortuna, 2017) sont à destination des usagers alors que les travaux uruguayens sur l'utilisation de modèles pédagogiques participatifs sont à destination des professionnels de santé (Bertolotto & Díaz-Medina, 2020).

³¹⁵ L'objectif de cette approche est de conserver une action universelle et d'intensifier les moyens là où cela est davantage nécessaire, incarnant un principe d'égalité en variant les moyens en fonction des besoins.

Références bibliographiques

- Abidin, R., Flens, J. R., & Austin, W. G. (2006). The Parenting Stress Index. In *Forensic uses of clinical assessment instruments* (p. 297-328). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.1037/14643-020>
- Adriano Borges, F., & Fortuna, C. M. (2017). Éducation continue en santé et dispositifs analytiques en « recherche avec ». In *Les dispositifs dans la « recherche avec »* (p. 123-140). L'Harmattan; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-dispositifs-dans-la-recherche-avec--9782343136455-p-123.htm>
- Afonso, H. (2007). Deux foyers, une famille : Relation entre les parents après la séparation conjugale. In *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles* (p. 153-176). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0153>
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/experience-activite-apprentissage--9782130619758.htm>
- Albero, B. (2022). De quoi la notion de « terrain » rend-elle compte ? Délimitations, risques et questionnements. *Éducation Permanente*, 230(1), 9-20. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0009>
- Albero, B., Guérin, J., & Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : Questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, N° 49(1), 103-124.
- Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan. <https://shs.hal.science/halshs-00633668>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. (Points, Vol. 1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1960_num_1_4_5867
- Astor, D. (2020). *La passion de l'incertitude*. Éditions de l'Observatoire.
- Attias-Donfut, C., & Segalen, M. (2007). *Grands-parents : La famille à travers les générations* (Nouvelle éd. revue et augmentée). O. Jacob.
- Ausloos, G. (2018). Vers la compétence. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 60(1), 35-52. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ctf.060.0035>
- Ausloos, G. (2019). *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-competence-des-familles--9782865863648.htm>
- Avezou-Boutry, V., & Sabatier, C. (2013). Éducation familiale et situation d'acculturation. In *Traité d'éducation familiale* (p. 367-384). Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0367>
- Bachler, L. (2019). Des attentes, des espoirs... Et désespoir. *Spirale*, 90(2), 71-80. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spi.090.0071>
- Bakhtine, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : Vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Bapst, M., & Razon, L. (2018). Le processus d'accès à la parentalité par iad : Fonction maternelle et fonction paternelle dans la parentalité lesbienne. *Dialogue*, 219(1), 51-62. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dia.219.0051>
- Barbier, J.-M. (2000). Chapitre III - Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2000.01.0089>
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 1(1), 163-194. <https://doi.org/10.3917/rac.009.0163>
- Barbier, J.-M. (2019). Analyse de l'activité. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche*

- biographique* (p. 187-191). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0187>
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche : Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, 59, Article 59. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.662>
- Barmak, S., Sécheret, A., & Mazaurette, M. (2021). *Jouir : En quête de l'orgasme féminin*. Pocket.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique : Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Peter Lang.
- Beaudry, M., Chiasson, S., & Lauzière, J. (2006). *Biologie de l'allaitement : Le sein, le lait, le geste*. Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S., Merllié-Young, C., & Merllié, D. (2016). *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. la Découverte.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting : A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Ben Soussan, P. (2019). *Comment survivre à ses enfants ? Ce que la parentalité positive ne vous a pas dit*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/comment-survivre-a-ses-enfants--9782749263175.htm>
- Bender-Tinguely, C., de Montigny Gauthier, P., de Montigny, F., & Mellier, D. (2020). Les grands-parents en périnatalité : Étayage et place à trouver dans le berceau psychique familial. *Dialogue*, 230(4), 19-41. <https://doi.org/10.3917/dia.230.0019>
- Benmoyal-Bouzaglo, S., & Paraschiv, C. (2021). Quand Amour et Argent doivent rimer au quotidien... Un agenda de recherche sur la gestion des finances au sein des couples. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 143(1), 13-24. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/geco1.143.0013>
- Bergonnier-Dupuy, G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : Incidence de la stratégie éducative parentale et des différents modes d'interaction de tutelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans* [These de doctorat, Toulouse 2]. <https://www.theses.fr/1995TOU20082>
- Bergonnier-Dupuy, G., & Robin, M. (2007). *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/couple-conjugal-couple-parental-vers-de-nouveaux--978274920806.htm>
- Berquin, A. (2010). Le modèle biopsychosocial : Beaucoup plus qu'un supplément d'empathie. *Rev Med Suisse*, 258(28), 1511-1513.
- Bertolotto, F., & Diaz-Medina, B. A. (2020). QUALITATIVE RESEARCH TRAINING TO NURSING TEACHING PERSONNEL : ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 29, e20190198. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0198>
- Besse, M. (2011). La parentalité : Une mise au neutre des parents ? *VST - Vie sociale et traitements*, 110(2), 30-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vst.110.0030>
- Bonnet, C., & Durand, É. (2023). Faut-il retirer l'autorité parentale aux auteurs de violences conjugales ? *L'école des parents*, 647(2), 56-59. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.647.0056>
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 100(1), 32-36. <https://doi.org/10.3406/ars.1993.3070>
- Bouregba, A. (2020). 2. L'expérience de la parentalité. In *Les troubles de la parentalité* (p. 31-53). Dunod. <https://www.cairn.info/les-troubles-de-la-parentalite--9782100802579-p-31.htm>
- Bourgeois, É. (2013). Entre aliénation et émancipation : Les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 79-93. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0079>
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage – contribution –. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 1-12). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0002>
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes* (Presses Universitaires de France).
- Bouychou, M. (s. d.). *Parentalité(s)*.
- Bowlby. (2002). *Attachement et perte. Volume 1 L'attachement* (le Fil Rouge, Vol. 1).

- https://www.fnac.com/a1550192/John-Bowlby-Attachement-et-perte-Volume-1?oref=00000000-0000-0000-0000-000000000000&Origin=SEA_GOOGLE_PLA_BOOKS&esl-k=sem-google%7cnx%7cc%7cm%7ckpla%7cp%7ct%7cdc%7ca%7cg20111491090&gclid=Cj0KCQjw0vWnBhC6ARIsAJpJM6dWV0Or9Y30Xk7kGdyoCl4sPqdSu4t1Rz5K34MotdIJrgSnBZvvMJEAJwJEALw_wcB&gclsrc=aw.ds
- Bowlby, John. (2011). *Le Lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Albin Michel.
<https://www.fnac.com/a3614892/John-Bowlby-Le-Lien-la-psychanalyse-et-l-art-d-etre-parent#int=S:Suggestion|FA%3ALIV|1|3614892|BL4|L1>
- Brazelton, T. B. (1999). *Points forts. Vol. 1. De la naissance à 3 ans : Les moments essentiels du développement de votre enfant* (Librairie Générale Française).
<https://www.momox-shop.fr/brazelton-terry-berry-points-forts-les-moments-essentiels-du-developpement-de-votre-enfant-ldp-dev-person-taschenbuch-M02253081981.html>
- Brazelton, T. B. (2003). *La Naissance d'une famille ou comment se tissent les liens*. Seuil.
- Brazelton, T. B. (2011). *Ce que nous apprennent les bébés*. Eres.
https://www.fnac.com/a3469637/Drina-Candilis-Huisman-Ce-que-nous-apprennent-les-bebes-Rencontre-avec-T-Berry-Brazelton?oref=00000000-0000-0000-0000-000000000000&Origin=SEA_GOOGLE_PLA_BOOKS&esl-k=sem-google%7cnx%7cc%7cm%7ckpla%7cp%7ct%7cdc%7ca%7cg20111491090&gclid=Cj0KCQjw0vWnBhC6ARIsAJpJM6eTnRodbZNdm09UQMOZpEDhLpxnjZFdl_nyrTMUM0HE-NjhCDPUZo8aAoz0EALw_wcB&gclsrc=aw.ds
- Bronfenbrenner, U. (1917). *The ecology of human development : Experiments by nature and design* (4th print). Harvard University Press.
- Bruggeman, D. (2011). Introduction. Étudier le travail éducatif des familles, oui mais comment ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 7-13.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.444.0007>
- Bruggeman, D. (2012). Jeunes Roms, hébergement d'urgence et socialisation. *Les Cahiers Dynamiques*, 55(2), 81-88. <https://doi.org/10.3917/lcd.055.0081>
- Burke, R., Leon, J., & Suchdev, P. (2014). Identification, Prevention and Treatment of Iron Deficiency during the First 1000 Days. *Nutrients*, 6(10), 4093-4114. <https://doi.org/10.3390/nu6104093>
- Burke, R. M., Rebolledo, P. A., Aceituno, A. M., Revollo, R., Iñiguez, V., Klein, M., Drews-Botsch, C., Leon, J. S., & Suchdev, P. S. (2018). Effect of infant feeding practices on iron status in a cohort study of Bolivian infants. *BMC Pediatrics*, 18(1).
<https://doi.org/10.1186/s12887-018-1066-2>
- Burke, R. M., Rebolledo, P. A., Fabiszewski de Aceituno, A. M., Revollo, R., Iñiguez, V., Klein, M., Drews-Botsch, C., Leon, J. S., & Suchdev, P. S. (2017). Early deterioration of iron status among a cohort of Bolivian infants : Iron deficiency in a cohort of Bolivian infants. *Maternal & Child Nutrition*, 13(4), e12404. <https://doi.org/10.1111/mcn.12404>
- Cadart, M.-L., Terres, D., & Pioli, D. (2012). Prévenir ou prédire. *L'école des parents*, 595(2), 28-31. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.595.0028>
- Catarsi, E., & Pourtois, J.-P. (2011). *Les formations et les recherches en éducation familiale. État des lieux en Europe et au Québec*. L'Harmattan; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/les-formations-et-les-recherches-en-education-fami--9782296544741.htm>
- Cerf, M., Guillot, M.-N., & Olry, P. (2010). Construire l'expérience en ressource pour l'action : Une intervention didactique auprès de conseillers agricoles face au changement de paradigme en agriculture. *Travail et Apprentissages*, 6(2), 125-149. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/ta.006.0125>
- Chain, M.-C., Fuchs, M.-F., & de la Perrière, N. (2002). À l'École des grands-parents européens. Peurs et souffrances chez des grands-parents d'aujourd'hui. *Dialogue*, 158(4), 65-75.
<https://doi.org/10.3917/dia.158.0065>
- Chambrier-Slama, J. (2008). Image du père dans la culture contemporaine. Célébration d'une paternité oblique. In *Image du père dans la culture contemporaine* (p. 94-105). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cupa.2008.01.0094>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>

- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : Conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9(1), 299-315. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7939>
- Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, 73, Article 73. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2104>
- Chatot, M. (2016). Homme au foyer : La répartition des tâches domestiques au sein du couple. Vers une inversion des rôles ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 122(1), 89-99. Cairn.info. https://doi.org/10.3406/caf_2431-4501_2016_num_122_1_3165
- Chauffaut, D., & Dauphin, S. (2012). Normes de parentalités : Production et réception [Revue de littérature]. *Revue des politiques sociales et familiales*, 108(1), 108-115. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2694>
- Claparède, E. (1950). *L'éducation fonctionnelle*.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1(1), 165-177.
- Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Gallimard.
- Corboz-Warnery, A., & Fivaz-Depeursinge, É. (2001). Du couple à la famille : L'alliance parentale prénatale annonce-t-elle le devenir de la famille ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 27(2), 17-34. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ctf.027.0017>
- Couchot-Schiex, S. (2022). Avec le genre : Les familles face à des défis éducatifs. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1-2), 53-73. <https://doi.org/10.3917/rief.050.0053>
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1995). Interventions to Ease the Transition to Parenthood : Why They Are Needed and What They Can Do. *Family Relations*, 44(4), 412-423. <https://doi.org/10.2307/584997>
- Cowan, P. A., & Hetherington, E. M. (Éds.). (1991). *Family Transitions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203772393>
- Culot, S., Mauroy, A., Fragnito, L. C., & Gaugue, J. (2020). Évaluation de la détresse psychologique paternelle en périnatalité : Revue des instruments pour un screening de première ligne. *Devenir*, 32(2), 87-104. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dev.202.0087>
- Cyrulnik, B. (2020). *Les 1000 premiers jours, là où tout commence—Rapport de la commission des 1000 premiers jours*. Ministère de la santé.
- Damasio, A. R. (1999). The Feeling of What Happens. *Harcourt Brace et Company*.
- Daval, R. (2001). Le pragmatisme américain. Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1863-1931). In *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* (p. 640-648). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.caill.2001.01.0640>
- De Ridder, G., Céroux, B., & Bigot, S. (2004). Les projets d'implication paternelle à l'épreuve de la première année. *Revue des politiques sociales et familiales*, 76(1), 39-51. <https://doi.org/10.3406/caf.2004.2784>
- Déchaux, J.-H. (2009). Travail parental et parenté : Parlons-nous de la même chose ? *Informations sociales*, 154(4), 14-20. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0014>
- Déchaux, J.-H. (2014). Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine. *Revue française de sociologie*, 55(3), 537-561. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfs.553.0537>
- Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine* (3e éd. [revue et augm.]). De Boeck Université.
- Delès, R. (2022). Le travail parental, dernier verrou de la révolution de genre. Une revue de littérature internationale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1-2), 75-93. <https://doi.org/10.3917/rief.050.0075>
- Deleuze, G. (1994). Pierre-Félix. Trois problèmes de groupe. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.3406/chime.1994.1169>
- Demeester, A. (2011). Formation initiale sage-femme : L'université est une chance. Saisissons-la ! *La Revue Sage-Femme*, 10(3), 101-103. <https://doi.org/10.1016/j.sagf.2011.04.001>
- Demeester, A. (2014). L'apprentissage de l'écriture scientifique au cours des formations en sciences de la santé—Un enjeu pour l'intégration universitaire des études de maïeutique. *Pédagogie Médicale*, 15(4), Article 4. <https://doi.org/10.1051/pmed/2015007>

- Demeester, A., & Chantry, A. (2022). La recherche en maïeutique concerne aussi le champ de l'éducation et de la formation ! *Pédagogie Médicale*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022024>
- Demeester, A., & Ducrot-Sanchez, A. (2007). Initiation à la recherche en formation initiale sage-femme : État des lieux, arguments en faveur de la recherche, enjeux et perspectives. *La Revue Sage-Femme*, 6(1), 36-44. [https://doi.org/10.1016/S1637-4088\(07\)90187-X](https://doi.org/10.1016/S1637-4088(07)90187-X)
- Demeester, A., Eymard, C., & Vanpee, D. (2012). Apprentissage du raisonnement clinique : Difficultés identifiées en formation initiale sage-femme. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 181, Article 181. <https://doi.org/10.4000/rfp.3906>
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, 70(2), 331-350. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfp.702.0331>
- Desmet, H., Pourtois, J.-P., Terrisse, B., & Barras, C. (2014). 15 Les programmes d'éducation parentale : Un soutien à la parentalité ? In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 171-185). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0171>
- Devereux, G., La Barre, W., & Benis-Sinaceur, H. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. E.L. Kellogg & Company.
- Dewey, J. (1929). *La quête de certitude : Une étude de la relation entre connaissance et action*. Gallimard.
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Presse Universitaires de France.
- Dewey, J., & Decroly, O. (2004). *Comment nous pensons. les Empêcheurs de penser en rond*.
- Dewey, J., Singly, F. de, & Deledalle, G. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. A. Colin.
- Diatkine, R., Avram, C., Girard, S., & Masgana, E. (1977). Prématurité et problèmes étiologiques en psychiatrie de l'enfant. In *Le devenir de la prématurité* (p. 113-121). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.keste.1997.01.0113>
- Doyon, J., Odier Da Cruz, L., Praz, A.-F., & Steinberg, S. (2013). Normes de parentalité : Modélisations et régulations (XVIIIe-XXIe siècles). *Annales de démographie historique*, 125(1), 7-23. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/adh.125.0007>
- Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigneur, S. (2007). L'engagement parental : Des liens qui touchent les mères, les pères, le climat familial et l'adaptation sociale de l'enfant. In *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles* (p. 75-102). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0075>
- Ducouso-Lacaze, A. (2022). Les familles lesboparentales, la PMA et le tiers de procréation. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 12(2), 439-457. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/jpe.024.0439>
- Dugnat, M., Collomb, N., & Poinso, F. (2022). *Temps et rythmes en périnatalité*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/temps-et-rythmes-en-perinatalite--9782749274065.htm>
- Dugravier, R. (2018). Un psy dans la ville. *Journal la Croix*. <https://www.la-croix.com/France/Romain-Dugravier-psy-ville-2018-01-15-1200905914>
- Eid, G. (2015). Chapitre 2. La grand-parentalité et les relations familiales contemporaines. In *Être grand-parent* (p. 21-36). Chronique sociale. <https://doi.org/10.3917/chso.scriv.2017.01.0021>
- Esquerre, A., Gallienne, E., Jobard, F., Lalande, A., & Zilberfarb, S. (2004). Glissements de terrains—Entretien avec Jeanne Favret-Saada. *Vacarme*, n° 28(3), 4-12.
- Euillet, S. (2006). Le développement socio-affectif des enfants de 3 à 4 ans en famille d'accueil. In *Enfant en développement, famille et handicaps* (p. 75-78). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.schne.2006.01.0075>
- Fabre, M. (1999). Chapitre 6—La situation-problème et ses ambiguïtés. In *Situations-problèmes et savoir scolaire* (p. 100-117). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/situations-problemes-et-savoir-scolaire--9782130496199-p-100.htm>
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?*
- Favez, N. (2020). Chapitre 8. L'alliance familiale. In *L'examen clinique de la famille* (p. 219-245). Mardaga; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/mard.favez.2020.01.0219>
- Favez, N., Frascarolo-Moutinot, F., & Tissot, H. (2013). *Naître et grandir au sein de la triade. Le*

- développement de l'alliance familiale. De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/naitre-et-grandir-au-sein-de-la-triade--9782804182038.htm>
- Favret-Saada, J. (1994). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- Fernandes, C., Muller, R., & Rodin, G. (2012). Predictors of Parenting Stress in Patients with Haematological Cancer. *Journal of psychosocial oncology*, 30, 81-96.
<https://doi.org/10.1080/07347332.2011.633978>
- Filliettaz, L. (2022). La plasticité des rapports aux terrains en formation professionnelle. *Éducation Permanente*, 230(1), 109-121. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0109>
- Fivaz-Depeursinge, É. (1986). *Alliances et mésalliances dans le dialogue entre adulte et bébé. La communication précoce dans la famille*. Delachaux et Niestlé; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/alliances-et-mesalliances-dans-le-dialogue--9782603005927.htm>
- Foucauld, M.-I. de, & Wendland, J. (2019). Primiparité après 35 ans : Désir d'enfant et vécu de la grossesse. *Périnatalité*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.3166/rmp-2018-0027>
- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : Des ajustements permanents. In *Traité d'éducation familiale* (p. 331-348). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0331>
- Francis, V., & Doucet-Dahlgren, A.-M. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : Des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 1(1-2), 47-59. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0047>
- Francis, V., & Kalubi, J.-C. (2022). Repères, axes phares, thématiques émergentes dans la recherche en éducation familiale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1-2), 15-26. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rief.050.0015>
- Frascarolo-Moutinot, F. (2007). Les compétences du bébé au sein de la triade père-mère-bébé. In *Les pères en débat* (p. 73-80). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.selle.2007.01.0073>
- Frascarolo-Moutinot, F., Suardi, F., Lavanchy Scaiola, C., & Favez, N. (2007). Articulation entre alliance familiale, coparentage et conjugalité. In *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles* (p. 103-127). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0103>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P., & Mellado, J. (2016). *Pedagogía del oprimido*.
- Freud, S., & Lefebvre, J.-P. (2013). *L'interprétation du rêve* (Nouvelle éd.). Éd. du Seuil.
- Frimousse, S., & Peretti, J.-M. (2021). Repenser la culture d'entreprise après la crise Covid-19. *Question(s) de management*, 31(1), 151-206. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/qdm.211.0151>
- Fusulier, B., Scacchitti, C., & Mahieu, C. (2022). Engagement paternel, santé de la famille et soutien aux pères. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1-2), 95-111. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rief.050.0095>
- Galey, C. (s. d.). *Bliss*. Consulté 15 septembre 2023, à l'adresse <https://shop.bliss-stories.fr/>
- Ganne, C., & Bergonnier-Dupuy, G. (2012). Trajectoires résidentielles et interventions socio-éducatives. L'exemple des familles accueillies en centre maternel. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0109>
- Ganne, C., Dietrich-Ragon, P., & Frechon, I. (2019). Devenir parent en sortant de l'Aide sociale à l'enfance. L'enchaînement des étapes du passage à l'âge adulte. *Revue française des affaires sociales*, 4, 147-168. <https://doi.org/10.3917/rfas.194.0147>
- Garelli, C., & Wendland, J. (2017). Aptitude à la mentalisation parentale, disposition à la conscience de soi et stress parental chez les mères d'enfants âgés de 1 à 4 ans. *Devenir*, 29(2), 105-123. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dev.172.0105>
- Girodet, D. (2007). Prévention, soutien à la parentalité. Pratiques bienveillantes. In *Etats des savoirs sur la maltraitance* (p. 247-253). Karthala; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/kart.afirem.2007.01.0247>
- Glangeaud-Freudenthal, N. M.-C., & Gressier, F. (2017). *Accueillir les pères en périnatalité. Cahier Marcé n° 7*. Érès; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/accueillir-les-peres-en-perinatalite--9782749254715.htm>
- Gleis, N., & Hubert, S. (2018). Le burn-out parental, un processus complexe et dynamique : Conclusion des chapitres 5 et 6. In *Le burn-out parental* (p. 119-120). De Boeck Supérieur;

- Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.roska.2017.01.0119>
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Fayard : Editions du temps.
- Gojard, S. (2010). *Le métier de mère*. La Dispute.
- Golse, B., & Alvarez, L. (2020). *La psychiatrie du bébé: Vol. 3e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-psychiatrie-du-bebe--9782715403505.htm>
- Goyet, S., Sauvegrain, P., Schantz, C., & Morin, C. (2018). State of midwifery research in France. *Midwifery*, 64, 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.06.021>
- Gratton, E., & Schneider, B. (2020). Éditorial. La grand-parentalité à l'épreuve de la diversité. *Dialogue*, 230(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/dia.230.0009>
- Gravillon, I. (2023). Enfants exposés, forcément abîmés. *L'école des parents*, 647(2), 32-37. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.647.0032>
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* (Pocket). <https://www.amazon.fr/Pour-une-enfance-heureuse-d%C3%A9couvertes/dp/226625409X>
- Guérin, J. (2013). Construction de l'expérience et émancipation d'enseignants novices d'éducation physique et sportive. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 51-64. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0051>
- Guérin, J. (2019). Former les enseignants-chercheurs à enseigner : Une situation privilégiée pour penser l'université de demain. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 213-222. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0213>
- Guérin, J. (2022). Chapitre 7. Intérêt de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : Apports, apprentissages, transformations. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 125-142). Éditions Raison et Passions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0125>
- Gunnar, M. R., Brodersen, L., Nachmias, M., Buss, K., & Rigatuso, J. (1996). Stress reactivity and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 29(3), 191-204. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2302\(199604\)29:3<191::AID-DEV1>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199604)29:3<191::AID-DEV1>3.0.CO;2-M)
- Halasa, K., & Bergonnier-Dupuy, G. (2018). Vivre dans une famille sans logement : Facteurs de stress des enfants hébergés à l'hôtel dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 21, Article 21. <https://journals.openedition.org/sejed/9206>
- Halasa, K., & Bergonnier-Dupuy, G. (2022). Chapitre 2. Enquêter sur le point de vue des enfants de familles en très grande précarité. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 294-310). Éditions Raison et Passions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0294>
- Hefez, S. (2022). Préface. In *Le cycle de vie des familles contemporaines* (p. 7-11). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.dupon.2022.01.0007>
- Hefez, S., & Péronnet, V. (2017). *La fabrique de la famille*. Librairie générale française.
- Heimann, P., LITTLE, M. I., REICH, A., TOWER, L., GARRIGUES, C., BEAUFILS, N. K., & DOISNEAU, E. (1987). *Le contre-transfert*. Navarin.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Érès.
- Hugues, E. (1960). La place du travail de terrain dans les sciences sociales. *EHESS*, 267-279.
- INSTRUMENTALISME : Définition de INSTRUMENTALISME*. (s. d.). Consulté 5 février 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/instrumentalisme>
- Jobert, G. (2019). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Ergologia*, n° 22, 23.
- Join-Lambert, H., Denecheau, B., & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : Quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*, 44(2), 165-179. <https://doi.org/10.3917/es.044.0165>
- Julien, D., Vecho, O., & Jodoin, É. (2007). Conjugalité homosexuelle et homoparentalité. In *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles* (p. 193-216). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0193>
- Jullien, F. (2013). *De l'intime : Loin du bruyant amour*. Bernard Grasset.
- Knibiehler, Y. (2017). *Chapitre II. La maternité coutumière: Vol. 4e éd.* (p. 28-46). Presses

- Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/histoire-des-meres-et-de-la-maternite-en-occident--9782130798422-p-28.htm>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : Experience As The Source Of Learning And Development*. In *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).
- Lacan, J. (1986). *L'Éthique de la psychanalyse*.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/transmettre-d-une-generation-a-l-autre--9782130562849.htm>
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Seuil.
- Lahire, B. (2022). L'invention méthodologique : Le cas de l'interprétation sociologique des rêves. *Éducation Permanente*, 230(1), 49-58. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0049>
- Lahire, B., & Debroux, J. (2005). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
- Lambooy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lani-Bayle, M. (2007). De père en fils.... In *Les pères en débat* (p. 49-60). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.selle.2007.01.0049>
- Laplantine, F. (1998). *La description ethnographique*. Nathan.
- Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*. Téraèdre.
- Laplantine, F. (2008). *L'anthropologie*. Payot.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Pocket.
- Laplantine, F. (2020). *Penser l'intime*. Pocket
- Laplantine, F., & Singly, F. de (Éds.). (2015). *La description ethnographique* (Nouvelle présentation). Armand Colin.
- Larchanché, S., & Bourdin, M.-J. (2014). Chapitre 13. Déterminants sociaux et santé mentale. In *Résilience et relations humaines* (p. 153-155). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.couta.2014.02.0153>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods : Class, race, and family life* (2nd ed., with an update a decade later). University of California Press.
- Le Camus, J. (2000). Chapitre IX. La crise de la paternité en questions. In *Le Vrai Rôle du père* (p. 139-163). Odile Jacob; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/le-vrai-role-du-pere--9782738107640-p-139.htm>
- Lebovici, S. (2002). *Le Bébé, le Psychanalyste et la Métaphore*. Odile Jacob; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/le-bebe-le-psychanalyste-et-la-metaphore--9782738110473.htm>
- Lebovici, S. (2009). *L'arbre de vie. Éléments de la psychopathologie du bébé*. Érès; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/l-arbre-de-vie--9782749210605.htm>
- Lebovici, S., Diatkine, R., & Soulé, M. (2004). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. 4 volumes: Vol. 2e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/nouveau-traite-de-psychiatrie-de-l-enfant-et-de-l--9782130545576.htm>
- Leboyer, F. (2008). *Pour une naissance sans violence* (Éd. augmentée d'une préface). Éd. du Seuil.
- Lejeune, P. (1998). *Pour l'autobiographie : Chroniques*. Éd. du Seuil.
- Lemarchant, C. (2022). Julie Landour, Sociologie des Momprenneurs. Entreprendre pour concilier travail et famille ? Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2019, 184 pages. *Travail, genre et sociétés*, 48(2), 208-209. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tgs.048.0208>
- Lianos, F. (2013). La « grand-parentalité » aujourd'hui en France. *Droit et société*, 85(3), 655-666.
<https://doi.org/10.3917/drs.085.0653>
- Liébert, P. (2015). La théorie de l'attachement. In *Quand la relation parentale est rompue* (p. 7-18). Dunod.
<https://www.cairn.info/quand-la-relation-parentale-est-rompue--9782100721375-p-7.htm>
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche : Matériaux d'une théorie de l'implication*. Méridiens Klincksieck.

- Löw, M. (s. d.). Sociologie de l'espace. In [Http://journals.openedition.org/lectures](http://journals.openedition.org/lectures). Maison des Sciences de l'Homme. Consulté 15 juillet 2023, à l'adresse <https://journals.openedition.org/lectures/19530>
- Mahieu, C. (2022). Retour d'expérience sur l'introduction du service sanitaire des étudiants en santé dans la formation de maïeutique en France. Étude exploratoire des perceptions des enseignantes. *Pédagogie Médicale*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022007>
- Malagoli Togliatti, M., & Lubrano Lavadera, A. (2010). Chapitre 8. Familles complexes, familles recomposées. In *Les nouvelles familles* (p. 179-201). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.damo.2010.01.0179>
- Manach, M., Archieri, C., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation Permanente*, 218(1), 31-41. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0031>
- Marchal, M. (2015). Les institutions d'accueil de la petite enfance en France. Un espace social peu ouvert aux hommes et à l'égalité des sexes. *Mouvements*, 82(2), 97-105. <https://doi.org/10.3917/mouv.082.0097>
- Martin, C. (2014). Le soutien à la parentalité : Une nouvelle politique en Europe ? *Politiques sociales et familiales*, 118(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/caf.2014.3046>
- Martin, C. (2019). La pensée positive au service de la parentalité, ou l'inverse ? *Spirale*, N° 91(3), 61. <https://doi.org/10.3917/spi.091.0061>
- Martin, C. (2020). 39. De quoi les parents sont-ils responsables ? In *50 questions de sociologie* (p. 385-392). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2020.01.0385>
- Martin, C. (2022). Un projet de société. *L'école des parents, hors-série*(6), 12-15. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.hs3.0012>
- Martin, C., Neyrand, G., & Thévenot, A. (2016). ► Être un bon parent. Une injonction contemporaine, Claude Martin (dir.), Rennes, Presses de l'EHESP, 2014, 247 p. *Recherches familiales*, 13(1), 95-104. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rf.013.0095>
- Martino, B. (2004). *Le bébé est une personne La fantastique histoire du nouveau-né* (J'ai lu). <https://www.fnac.com/a1580646/Bernard-Martino-Le-bebe-est-une-personne>
- Mathiot, L. (2015). Manger comme un grand. La régulation des pratiques alimentaires. *Ethnologie française*, 45(4), 685-692. <https://doi.org/10.3917/ethn.154.0685>
- Mathon-Tourné, L. (2013). La singularité de la maternité éclairée par des scénarios transgénérationnels. *Psychologie clinique et projective*, 19(1), 269-287. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pcp.019.0269>
- Matuzac, C., & Blanc, R. (2022). La gestion du stress au sein du couple lors de la transition à la parentalité : Quelles stratégies mettre en place ? *Devenir*, 34(2), 177-196. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dev.222.0177>
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*, 151, 87-107.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie : Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie*. Éditions Autrement.
- Melançon, F., Cossette, L., Smith, C., Beauvais-Dubois, C., Smolla, N., Gagnon-Oosterwaal, N., Chicoine, J.-F., Belhumeur, C., Malcuit, G., Pomerleau, A., & Séguin, R. (2020). L'adaptation psychologique à l'adolescence d'enfants adoptés à l'étranger : La famille adoptive a-t-elle une influence déterminante ? *Bulletin de psychologie*, Numéro 567-568(3-4), 143-154. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.567.0143>
- Mendes, N., Pommier, F., & Condat, A. (2018). Transmission par-delà les gènes : Propos sur le don de gamètes dans différents cas de paternité. *Dialogue*, 219(1), 25-36. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dia.219.0025>
- Mercader, P. (2019). La maternité lesbienne, un analyseur social. *Dialogue*, 225(3), 55-76. <https://doi.org/10.3917/dia.225.0055>
- Mikolajczak, M., Zech, E., & Roskam, I. (2020). *Burn-out professionnel, parental et de l'aidant. Comprendre, prévenir et intervenir*. De Boeck Supérieur; Cairn.info.

- <https://www.cairn.info/burn-out-professionnel-parental-et-de-l-aidant--9782807315693.htm>
- Moberg, K. U., Odent, M., & Martin, J. (2006). *Ocytocine : L'hormone de l'amour: Ses effets sur notre santé et nos comportements*. Le Souffle d'Or.
- Monceau, G. (2008). 2. Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants. In *Des parents dans l'école* (p. 37-87). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01.0037>
- Monceau, G. (2014). Mutation et institutionnalisation : Le cas de la Parentalité. In *École et mutation* (p. 131-140). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0131>
- Mongiat-Artus, P., Lefève, C., Legeais, D., Lechevallier, É., Castagnola, C., & de l'Association Française d'Urologie, L. C. d'Éthique et de D. (2021). Le triage, un enjeu éthique de la pandémie de la Covid-19. Constats et questionnements autour d'un impensé. *Revue française d'éthique appliquée*, 11(1), 123-140. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfeap.011.0123>
- Montessori, M., Montessori, R., & Valois, M. (2020). *La formation de l'homme*. Les Carnets DDB.
- Morin, C., & Leymarie, M.-C. (2016). Parcours universitaires des sages-femmes enseignantes et directrices des écoles de sages-femmes en France : Enquête descriptive. *Pédagogie Médicale*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.1051/pmed/2017003>
- Müller, B. (2006). Archives orales et entretiens ethnographiques. Un débat entre Florence Descamps et Florence Weber, animé par Bertrand Müller. *Genèses*, 62(1), 93-109. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.062.109>
- Naziri, D., & Ducouso-Lacaze, A. (2021). Familles homoparentales : Itinéraire d'une recherche psychanalytique. *La psychiatrie de l'enfant*, 64(2), 113-125. <https://doi.org/10.3917/psy.642.0113>
- Nelson, A. M. (2003). Transition to motherhood. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing: JOGNN*, 32(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0884217503255199>
- Neyrand, G. (2009). *Le dialogue familial. Un idéal précaire*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-dialogue-familial--9782749210230.htm>
- Neyrand, G. (2020). *Faire couple, une entreprise incertaine. Tensions et paradoxes du couple moderne*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/faire-couple-une-entreprise-incertaine--9782749265896.htm>
- Neyrand, G. (2022). Innovations, tensions et perspectives du soutien à la parentalité en France: *Recherches familiales*, n° 19(1), 7-18. <https://doi.org/10.3917/rf.019.0011>
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2014). *II / La métaphore théâtrale: Vol. 2e éd.* (p. 19-34). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-sociologie-de-erving-goffman--9782707179111-p-19.htm>
- Noël-Hureaux, E. (2015). Le care : Un concept professionnel aux limites humaines ? *Recherche en soins infirmiers*, 122(3), 7-17. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rsi.122.0007>
- Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and Rewards of Children : The Effects of Becoming a Parent on Adults' Lives. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 356-374. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00356.x>
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation : The 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00046>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2022). L'enquête qualitative et le point de vue des acteurs. *Éducation Permanente*, 230(1), 31-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0031>
- OMS. (1986). *Chartre d'ottawa*. 3.
- OMS. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*.
- O'Deyé, C. (2021). *Accompagner la parentalité en exil. Analyse et guide pratique à l'usage des intervenants*. Presses de l'EHESP; Cairn.info. <https://www.cairn.info/accompagner-la-parentalite-en-exil--9782810909339.htm>
- Peirce, C.-S. (2000). Comment se fixe la croyance. *Agone*, 23, 89-107. <https://doi.org/10.4000/revueagone.803>
- Petit, L. (2004). Désir d'enfant. *Spirale*, 32(4), 19-26. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spi.032.0019>
- Picart, A.-G., & Bergonnier-Dupuy, G. (2021). La parentalité pendant les années d'école maternelle : Le point de vue de mères et de pères de CSP+ en REP. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 54(1), 71-92. <https://doi.org/10.3917/lse.541.0071>

- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.5 n°11, Article Vol.5 n°11. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>
- Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de services adressés à autrui. Des modèles sous haute tension. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 203-212. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0203>
- Piret, B. (2019). Transmission familiale, identité et appartenance. *Sud/Nord*, 28(1), 211-232. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sn.028.0211>
- Poissant, J., Chan, A., & Lévesque, S. (s. d.). *Adaptation à la parentalité*. 34.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2002). Comment être de bons parents ? In *Familles* (p. 175-182). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2002.01.0175>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne: Vol. 3e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544.htm>
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2008). Chapitre 4. L'éducation implicite : Entre valeurs et connaissances. In *Construire une communauté éducative* (p. 75-90). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pitho.2008.01.0075>
- Prauthois, L. (2022). La reconnaissance de l'homoparentalité révèle sa fragilité lors des séparations de couples de parents de même sexe. *Informations sociales*, 207(3), 48-48. <https://doi.org/10.3917/inso.207.0048>
- Raynaud, A. (s. d.). *Accueil*. Institut de la Parentalité. Consulté 10 septembre 2023, à l'adresse <https://institut-parentalite.fr/>
- Régnier-Loilier, A. (2009). L'arrivée d'un enfant modifie-t-elle la répartition des tâches domestiques au sein du couple ? *Population & Sociétés*, 461(10), 1-4. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/popsoc.461.0001>
- Régnier-Loilier, A., & Hiron, C. (2010). Évolution de la répartition des tâches domestiques après l'arrivée d'un enfant. *Revue des politiques sociales et familiales*, 99(1), 5-25. <https://doi.org/10.3406/caf.2010.2501>
- Renault, E. (2012). Dewey et la centralité du travail. *Travailler*, 28(2), 125-148. <https://doi.org/10.3917/trav.028.0125>
- Rexand-Galais, F. (2020). Fonctions et enjeux du narcissisme grand-parental. *Dialogue*, 230(4), 81-100. <https://doi.org/10.3917/dia.230.0081>
- Ricoeur, P. (1991). *L'intrigue et le récit historique*. Éd. du Seuil.
- Roberge, M.-C. (2020). *Transition à la parentalité en situation d'adversité : Le cas de la COVID-19*. Institut National de Santé Publique du Québec.
- Robin, J.-Y. (2020). Éditorial. *Éducation Permanente*, 225(4), 5-10. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.225.0005>
- Roblot, L. (2019). Vertige de l'amour. *Le Débat*, 205(3), 17-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/deba.205.0017>
- Rocca-Ihenacho, L. (2019). *Midwifery Unit Network et City, University of London*.
- Roche, P. (2019). Coproduction des savoirs. (Knowledge cogenerating – coproducción de los conocimientos). In *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 161-164). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0161>
- Roehrig, C., & Pradier, C. (2017). Clés de l'adaptation française d'un programme américain de soutien à la parentalité. *Santé Publique*, 29(5), 643-653. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spub.175.0643>
- Rogers, C. R., Pagès, M., & Herbert, E. L. (2018). *Le développement de la personne*. InterÉditions.
- Rolin, J., Corini, E., Michel, J., Hossu, G., Gauchotte, E., Germain, J., Morel, O., & Ambroise-Grandjean, G. (2022). Repérage échographique du fœtus : Évaluation prospective de l'impact d'un dispositif de formation continue des sages-femmes sur l'organisation des soins en salle de naissance. *Pédagogie Médicale*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022010>
- Rorty, R., & Sauret, P. (1992). Dewey entre Hegel et Darwin. *Rue Descartes*, 5/6, 53-71.
- Roskam, I. (2020). Chapitre 5. Les antécédents et conséquences du burn-out parental. In *Burn-out professionnel, parental et de l'aidant* (p. 75-89). De Boeck Supérieur.

- <https://doi.org/10.3917/dbu.mikol.2020.01.0075>
- Ross-Plourde, M., Pierce, T., & de Montigny, F. (2017). Recension méthodique des déterminants de l'engagement paternel selon la théorie du comportement planifié. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 114-115(2-3)*, 131-156. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/cips.114.0131>
- Rougerie, C., & Monceau, G. (2021). Former les cadres du travail social à la recherche par l'analyse institutionnelle. Exemples de dispositifs à plusieurs entrées. *Éducation Permanente, 229(4)*, 109-120. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.229.0109>
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Rousseau, P., Matton, F., Lécuyer, R., Batita, I., & Lahaye, W. (2019). Etude éthologique des premières interactions enfant-parents lors de la naissance. *Devenir, 31(1)*, 5-54.
<https://doi.org/10.3917/dev.191.0005>
- Rouyer, V., Baude, A., Biargues-Joubert, A., & Monribot, M. (2018). Être co-parents après la séparation conjugale : Approche psycho-sociale et développementale des expériences des parents et des beaux-parents. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 61(2)*, 213-231. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ctf.061.0213>
- Rouyer, V., & Ricaud-Droisy, H. (2006). Différenciation paternelle, différenciation parentale : Quels enjeux pour le développement des filles et des garçons ? In *Enfant en développement, famille et handicaps* (p. 119-124). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.schne.2006.01.0119>
- Rouyer, V., Vinay, A., & Zaouche-Gaudron, C. (2007). Coparentalité : Quelle articulation avec la différenciation des rôles parentaux ? Réflexions à partir d'exemples de recherche. In *Couple conjugal, couple parental : Vers de nouveaux modèles* (p. 49-73). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0049>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 80-81(2-3)*, 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Santana da Silva, S., Fortuna, C. M., & Monceau, G. (2021). De la recherche à la formation des professionnels de santé. L'institutionnalisation de la naissance par césarienne au Brésil et en France. *Éducation Permanente, 229(4)*, 55-66. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/edpe.229.0055>
- Sarlat, C. (s. d.). *Matrescence (la naissance d'une mère)*.
- Saussez, F. (2014). Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement ? *Recherche & formation, 75(1)*, 11-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2163>
- Saussez, F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : Une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. *Travail et Apprentissages, 17(1)*, 121-148. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0121>
- Savoyant, A. (2008). Quelques Réflexions sur les savoirs implicites: *Travail et Apprentissages, N° 1(1)*, 92-100. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0092>
- Savoyant, A. (2010a). Activité et expérience (2009). *Travail et Apprentissages, 5(1)*, 172-179. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.005.0172>
- Savoyant, A. (2010b). L'activité en situation de simulation : Objet d'analyse et moyen de développement (2005). *Travail et Apprentissages, 5(1)*, 127-142. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/ta.005.0127>
- Schneider, B. (2022). Quel impact psychologique sur les enfants. *L'école des parents, 644(4)*, 50-52. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.644.0050>
- Schneider, B., & Dollander, M. (2006). Implication et différenciation paternelle, et représentation des liens d'attachement père-enfant. In *Enfant en développement, famille et handicaps* (p. 105-111). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.schne.2006.01.0105>
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Klincksieck.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme la Société, n° 152-153(2)*, 47-77.
- Segalen, M., & Martial, A. (2013). *Sociologie de la famille: Vol. 8e ed.* Armand Colin; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/sociologie-de-la-famille--9782200286019.htm>
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue*

- internationale de l'éducation familiale*, 26(2), 95-116. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rief.026.0095>
- Séraphin, G. (2006). Délégué à la tutelle et parent. Une rencontre autour du budget familial. *Informations sociales*, 133(5), 120-125. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.133.0120>
- Serbati, S., Milani, P., & Gioga, G. (2011). Programmer pour mieux intervenir : Construire l'intervention éducative avec des enfants et des familles vulnérables. In *Précarités et éducation familiale* (p. 249-256). Érès; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2011.01.0249>
- Sohn, A.-M. (2002). Un nouveau défi : Traiter à égalité féminin et masculin, ou de l'histoire des femmes à l'histoire de « tous les garçons et les filles ». *Le Mouvement Social*, 198(1), 129-150. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lms.198.0129>
- Soubieux, M.-J., & Soulé, M. (2005). *La psychiatrie foetale* (Numéro 3746). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-psychiatrie-foetale--9782130541936.htm>
- Soulé, M. (2015). 4. La vie du fœtus. Son étude pour comprendre la psychopathologie périnatale et les prémices de la psychosomatique. In *Michel Soulé* (p. 153-214). Érès; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.misso.2015.01.0153>
- Soulé, M., Soubieux, M.-J., & Mirlesse, V. (2012). 4. Développement de la sensorialité fœtale. In *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 26-29). Lavoisier; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/traite-europeen-de-psychiatrie-et-de-psychopatholo--9782257205193-p-26.htm>
- Suesser, P. (2021). Prévention en santé familiale et infantile, précarité et inégalités de santé. In *Parentalités en mouvement* (p. 69-83). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scell.2021.01.0069>
- Thievenaz, J. (2017a). *De l'étonnement à l'apprentissage : Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck supérieur.
- Thievenaz, J. (2017b). *Enquêter pour mieux comprendre et construire l'expérience—Une approche deweyenne des apprentissages par l'activité en situation de travail*.
- Thievenaz, J. (2017c). Rencontrer et susciter l'inattendu : Une approche deweyenne de l'expérience. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 27, Article N° 27.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2060>
- Thievenaz, J. (2018). Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 39, 131-150. <https://doi.org/10.4000/dse.2432>
- Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et Passions; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/enqueter-et-apprendre-au-travail--9782917645567.htm>
- Thievenaz, J. (2019b). La théorie de l'enquête de John Dewey : Actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92, Article 92.
- Thievenaz, J. (2019c). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Education Permanente*, 220-221, 237-248.
- Thievenaz, J. (2020). *Comprendre/Transformer*. Peter Lang.
- Thievenaz, J. (2022). Chapitre 1. Les acquis ordinaires de l'expérience et leur intelligibilité : Le protocole OSEC. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 10-21). Éditions Raison et Passions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0010>
- Tourrette, C., Guédeney, A., Wendland, J., & Viaux-Savelon, S. (2020). Chapitre 8. L'évaluation des interactions adultes-enfant. In *L'évaluation en clinique du jeune enfant: Vol. 2e éd.* (p. 191-225). Dunod; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/l-evaluation-en-clinique-du-jeune-enfant--9782100793310-p-191.htm>
- Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*.
- Verjus, A., & Vogel, M. (2009). Le travail parental : Un travail comme un autre ? *Informations sociales*, 154(4), 4-6. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0004>
- Winnicott, D. W., & Stronck-Robert, A. (1975). *L'Enfant et sa Famille*. Payot.
- Wittgenstein, L., Granger, G.-G., & Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Gallimard.
- Yahyaoui, A. (2021). Parentalité et processus d'interculturalité : Entre perte, douleur et

- transformations. In *Parentalités en mouvement* (p. 49-68). Érès; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.scell.2021.01.0049>
- Zaouche-Gaudron, C. (2006). Paternité(s) : Pluralité et singularité. In *Enfant en développement, famille et handicaps* (p. 85-97). Érès; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.schne.2006.01.0085>
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, 70(2), 107-118. Cairn.info.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Annexe 1 : Document d'information et de consentement vierge

Vous êtes invité.e.s à participer à un projet de recherche. Ce document vous renseigne sur les modalités de cette étude. Nous vous remercions de signer et de dater le consentement à la fin du document.

Titre du projet

Vivre et construire son expérience parentale lors des 1000 premiers jours.

Personnes responsables du projet

Ce projet est réalisé dans le cadre du doctorat de Sandrine MILLONES sous la direction de Joris THIEVENAZ pour une durée de trois ans à partir de novembre 2019.

Université : Université Paris-Est

Ecole doctorale : CS- Cultures et Sociétés

Intitulé du doctorat : Science de l'éducation

Financement du projet de recherche

La doctorante ne dispose pas d'un financement dédié à la préparation de son doctorat.

Objectif du projet

Cette étude est une recherche longitudinale qui a pour intention de décrire les expériences, les activités et les situations d'apprentissages à la parentalité rencontrées lors des 1000 premiers jours (= laps de temps correspondant au dernier trimestre de la grossesse et jusqu'aux deux ans de l'enfant).

Raison et nature de la participation

Vous attendez votre premier enfant au premier semestre 2020.

Votre participation à ce projet sera requise pour des entretiens d'environ une heure. Ces entretiens auront lieu à votre domicile, selon vos disponibilités. Une première rencontre enregistrée aura lieu avant la naissance de votre enfant, puis, à partir de votre accouchement et jusqu'aux deux ans de votre enfant, vous rencontrerez la doctorante selon un calendrier établi conjointement. Ces entretiens seront enregistrés sur bande audio et pourront être filmés pour faciliter leur analyse. Des photographies peuvent être prises.

Le but de ces rencontres sera d'échanger sur votre expérience, vos activités parentales et d'observer ou de discuter sur des situations quotidiennes ou imprévues. Un calendrier de rencontre sera établi mais il sera modulable et modulé en fonction des événements parentaux que vous rencontrerez et qui pourront alimenter la réflexion scientifique.

Vous pourrez joindre la doctorante par mail : millonessandrine@gmail.com ou par téléphone 06.XX.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits? Oui r Non r

Compensations financières

Aucune compensation financière n'est allouée à votre participation.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la doctorante recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, origine ethnique, photographies, enregistrements vidéo ou audio, habitudes de vie, etc. sur vous ou votre enfant.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un code.

La doctorante utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

Enregistrement audio, vidéo et /ou prise de photographies

Il est possible que certaines séances soient enregistrées et que des photographies soient prises. Nous aimerions pouvoir utiliser ces dernières, avec votre permission, à des fins de formation et/ou de présentations scientifiques. Il n'est cependant pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet. Si vous refusez, les enregistrements et les photographies vous concernant seront détruits à la fin du projet dans le respect de la confidentialité.

Nous autorisez-vous à utiliser vos photographies ou enregistrements à des fins de formations ou de présentations scientifiques et à les conserver avec vos données de recherche?

Oui r Non r

Résultats de la recherche et publication

Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

Études ultérieures

Il se peut que les résultats obtenus à la suite de cette étude donnent lieu à une autre recherche. Dans cette éventualité, autorisez-vous les responsables de ce projet à vous contacter à nouveau et à vous demander si vous souhaitez participer à cette nouvelle recherche?

Oui r Non r

Consentement libre et éclairé

Nous, soussignons _____,

déclarons avoir lu et/ou compris le présent formulaire et en avoir reçu un exemplaire. Nous comprenons la nature et le motif de notre participation au projet. Nous avons eu l'occasion de poser toutes les questions nécessaires à notre bonne compréhension.

Par la présente, nous acceptons librement de participer au projet « Vivre et construire son expérience parentale lors des 1000 premiers jours »

Fait le :

Signatures :

Déclaration de responsabilité de la doctorante

Je, soussignée Sandrine MILLONES, responsable du déroulement du présent projet de recherche, m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et é à vous informer de tout élément susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Fait le :

Signature :

Annexe 2 : Liste des extraits, images, tableaux et schémas du document

Liste des extraits³¹⁶

Extrait 1 : un écart entre intention et résultat (extrait du journal de bord).....	p. 17
Extrait 2 : l'influence d'un héritage familial, (extrait de verbatims).....	p. 41
Extrait 3 : Penser l'éducation selon sa génération (extrait de verbatims).....	p. 42
Extrait 4 : une expérience marquante en formation initiale, (extrait du journal de bord).....	p. 81
Extrait 5 : Faire des ajustements quotidiens (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 95
Extrait 6 : Une dimension intime de l'expérience (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 99
Extrait 7 : le vécu émotif de grossesses rapprochées (extrait du journal de recherche).....	p. 99
Extrait 8 : Une dimension intime de l'expérience, suite (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 101
Extrait 9 : Fuir un quotidien inacceptable (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 102
Extrait 10 : Le sachet de Polysilane (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 104
Extrait 11 : Confiance entre conjoints (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 106
Extrait 12 : Actualisation du contrat (extrait de <i>verbatim</i>).....	p. 111
Extrait 13 : une dimension émotionnelle du processus d'enquête de David et Victoria.....	p. 131
Extrait 14 : une dimension volitive du processus d'enquête de David et Victoria.....	p. 131
Extrait 15 : une dimension intellectuelle du processus d'enquête de David et Victoria.....	p. 131
Extrait 16 : Faire chambre à part.....	p. 134
Extrait 17 : Le cododo.....	p. 135
Extrait 18 : garder le cap en laissant la mère et l'enfant tranquille, (extrait du journal de recherche).....	p. 154
Extrait 19 : La découverte du lien de vie de Paul et Anna, (extrait du journal de recherche).....	p. 159
Extrait 20 : La configuration spatiale lors des entretiens chez Anne et Paul (extrait du journal de terrain).....	p. 160
Extrait 21 : Juste avant le décollage de l'avion, (extrait du journal de bord).....	p. 161
Extrait 22 : A la rencontre de Paul et Anna, (extrait du journal de terrain).....	p. 217
Extrait 23 : Les réactions imprévisibles du bébé comme outil d'observation de l'expérience parentale.....	p. 241
Extrait 24 : Réflexion sur le genre et les normes domestiques (extrait du journal de bord).....	p. 248

Liste des images

Image 1 : Extraits photographiques du journal de recherche.....	p. 161
Image 2 : Extrait du journal de bord de Gina.....	p. 286

Liste des schémas

Schéma 1 : Le modèle de processus de Belsky (1984) sur les déterminants de la parentalité (Fernandes et al., 2012).....	p. 40
Schéma 2 : le modèle du paradigme des 12 besoins, selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet.....	p. 49

³¹⁶ les extraits de verbatims intégrés dans les portraits de *dynamique d'activité parentale* ne sont pas intégrés à cette liste car, inhérents à l'écriture du portrait, ils ne contiennent pas de titre permettant de les répertorier.

Schéma 3 : Les différentes thématiques de recherche autour de la parentalité.....	p. 61
Schéma 4 : la galaxie de l'experiential learning d'André Balleux.....	p. 67
Schéma 5 : Schématisation de l'exercice herméneutique autour d'un récit d'expérience..	p.78
Schéma 6 : Schématisation de la démarche d'enquête par Joris Thievenaz, 2019.....	p. 137
Schéma 7 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de France et Michel.....	p. 215
Schéma 8 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Paul et Anna.....	p. 237
Schéma 9 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité d'Ellen et Nicolas.....	p. 260
Schéma 10 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Cindy et Richard.....	p. 281
Schéma 11 : Schématisation du processus d'enquête parentale et de dynamique d'apprentissage par l'activité de Jack et Gina.....	p. 298

Liste des tableaux

Tableau 1 : Etre ailleurs tout en étant là (captation vidéo).....	p. 150
Tableau 2 : Récapitulatif des outils de recueil.....	p. 165
Tableau 3 : Les différentes voies d'approche du vécu et de la construction de l'expérience dans sa dimension intime, chez le sujet adulte.....	p. 173
Tableau 4 : Indicateurs mobilisés en vue d'identifier les moments de perturbation de l'activité et d'ouverture du processus d'enquête (extrait de l'ouvrage de Joris Thievenaz).....	p. 176
Tableau 5 : Les différentes modes d'indétermination suscitant l'ouverture d'une démarche d'enquête (extrait de l'ouvrage de Joris Thievenaz).....	p. 177
Tableau 6 : Observation d'un contraste entre deux vécus parentaux, extrait de verbatims.....	p. 197
Tableau 7 : Quelles solutions pour éviter que Nino aille dans l'escalier ?.....	p. 203
Tableau 8 : Petites variations comportementales relevées pendant l'entretien de France et Michel.....	p. 208
Tableau 9 : Observations du chercheur lors d'un discours parental adressé à autrui.....	p. 241
Tableau 10 : Mise en évidence d'une parenthèse intellectuelle	p. 244
Tableau 11 : Répartition de la parole témoignée entre conjoints.....	p. 249
Tableau 12 : Evolution de la configuration spatiale du couple lors des entretiens parentaux.....	p. 250
Tableau 13 : Principales thématiques abordées par Cindy et Richard lors de l'entretien exploratoire.....	p. 263
Tableau 14 : Observation d'un repas servi à l'enfant.....	p. 267
Tableau 15 : Extrait du tableau d'analyse.....	p. 270
Tableau 16 : Micro-gestualité coopérative.....	p. 273
Tableau 17 : Renseigner l'expérience vécue et accompagner une mise en évidence de l'élément déclencheur.....	p. 289

Annexe 3 : un codage précis adapté aux détails du langage

Pour faire apparaître le langage paraverbal, chaque séquence sélectionnée a été retranscrite selon le code typographique suivant :

Paraverbal	Code typographique
les mots prononcés avec une forte intonation	MAJUSCULE
Intonation montante	↗
Intonation descendante	↘
Emotion	(en larmes)
Changement de rythme	(+) ou (-)
Silences de durée variable	(.) (..) (...)
Inscription paratexte	[se rapproche du bébé]
Éléments interprétés par le chercheur dans le discours	Utilisation de la couleur verte
Éléments du discours non adressés au chercheur (apartés)	Utilisation de la couleur bleue
Passage inaudible	[inaudible]

Annexe 4 : Liste des annexes numériques disponibles³¹⁷

Liste audiophoniques disponibles sur demande :

Audiophonique n°1 - Premier entretien Franck et Ana - 24:30
Audiophonique n°2 - Premier entretien Jack et Gina - 44:17
Audiophonique n°3 - Premier entretien Cindy et Richard - 37:22
Audiophonique n°4 - Premier entretien Laura et Rémi 26:05
Audiophonique n°5 : Premier entretien France et Michel - 25:16
Audiophonique n°6 : Second entretien Anna et Paul - 1:03:56
Audiophonique n°7 : Second entretien Jack et Gina - 1:17:23
Audiophonique n°8 : Second entretien France et Michel - 40:50
Audiophonique n°9 : Second entretien Franck et Ava - 30:30
Audiophonique n°10 : Premier entretien Charlotte et Yvan - 51:58
Audiophonique n°11 : Troisième entretien Anna et Paul - 1:04:50
Audiophonique n°12 : Second entretien Charlotte et Yvan - 58:27
Audiophonique n°13 : Troisième entretien Franck et Ava - 51:13
Audiophonique n°14 : Troisième entretien Cindy et Richard - 1:15:39
Audiophonique n°15 : Troisième entretien France et Michel - 1:12:56
Audiophonique n°16 : Troisième entretien Jack et Gina - 1:14:46
Audiophonique n°17 : Troisième entretien Victoria et David - 1:04:01
Audiophonique n°18 : Premier entretien Sophie et Guillaume - 44:45
Audiophonique n°19 : Premier Matériaux emblématiques - 04:20
Audiophonique n°20 : Victoria en hypervigilance - 01:51
Audiophonique n°21 : Ava ou le partage du sensible - 03:55

Liste des vidéos disponibles sur demande :

Vidéo n°1 : Cindy et Richard - 41:00
Vidéo n°2 : France et Michel - 31:27
Vidéo n°3 : Victoria et David - 46:17
Vidéo n°4 : Ellen et Nicolas - 33:11
Vidéo n°5 : Anna et Paul - 41:12
Vidéo n°6 : Franck et Ava - 39:09
Vidéo n°7 - Ellen et Nicolas condensé - 18:56

³¹⁷ Les retranscriptions intégrales de ces matériaux sont également disponibles sur demande