Lien social et Politiques

n°85

2020

Le déterminisme parental en question : la « parentalisation » du social

Le déterminisme parental en question : la « parentalisation » du social

Sous la direction de
CLAUDE MARTIN et XAVIER LELOUP

Sommaire

—

Introduction
La parentalisation du social
Claude Martin et Xavier Leloup 5

—

Section 1
Cultures de parentalité

Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXIe siècle
Ellie Lee et Jan Macvarish 19

« L'amour, c'est (pas) de leur âge » : styles d'éducation sentimentale et rapports socialement différenciés des enfants aux sentiments amoureux
Kevin Diter 43

Le rôle des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs
Amélia Legavre et Pauline Proboeuf 65

« *Supporting the Sacred Journey* » : les histoires causales et le « problème » de la parentalité autochtone
Ashley Frawley 85

Section 2
L'état et la parentalité

« Bons parents » et « enfants bien-aimés » : parentalité intensive et pratiques quotidiennes dans les services d'aide à l'enfance en Hongrie
Alexandra Szőke 108

Gouverner en tant que pairs (*governing as peers*) : experts réticents et parents compétents au sein de l'État-providence suédois
Lisa Eklund et Åsa Lundqvist 128

Suivre (ou non) les recommandations sur l'allaitement : récits de mères espagnoles
Marta Dominguez-Folgueras 152

—

Section 3
Intervention locale et parentalité

Mixer le social ? Intervention et exercice de la parentalité dans un contexte de gentrification à Montréal
Annabelle Berthiaume 171

La circulation des enfants au sein du champ médico-scolaire local dans un quartier populaire en France
Jean-Marc Goudet 192

De la « coéducation » à la « démission parentale » : le discours sur les parents dans un projet pédagogique expérimental français (1970-2000)
Marie-Charlotte Allam 211

Note de recherche

L'émergence de nouvelles normes de parentalité dans le cadre de la politique familiale russe
Svetlana Russkikh 237

—

Note de lecture

Collectiviser la question parentale : les apports des *parenting cultures studies*
Claude Martin 252

La parentalisation du social

CLAUDE MARTIN

Directeur de recherche — CNRS, UMR Arènes-UMR 6051,
Université de Rennes

XAVIER LELOUP

Professeur-chercheur — Institut national de la recherche scientifique,
Centre Urbanisation Culture Société

—

Depuis la fin du XX^e siècle, ont été mis en œuvre dans de nombreux pays du monde des dispositifs et même des politiques de « soutien à la parentalité » (Martin, 2018). La popularisation de ce néologisme, que ce soit en français (parentalité) ou en anglais (*parenting*), est un premier élément qui plaide pour l'idée d'un tournant des politiques familiales et de l'enfance vers la parentalité (*a parenting turn*) (Knijn, Martin et Ostner, 2018). Bien entendu, ceci ne signifie nullement que l'idée d'encadrer les parents ou, surtout, de les former à leur propre rôle soit nouvelle. Il est bien établi que l'éducation des mères et l'encadrement de leurs pratiques de soins et d'éducation, mais aussi l'éducation des parents — avec par exemple l'initiative de créer dès 1929 une « école des parents » en France — ont fait l'objet de fortes mobilisations de la part d'experts, ainsi que des pouvoirs publics, aussi bien pour « sauver les enfants » (enjeu de mortalité infantile), que pour garantir des pratiques parentales en capacité de « produire » des enfants de la meilleure qualité possible, jusqu'à prendre la forme de l'eugénisme (Humphries et Gordon, 1993; Martin, à paraître; Norvez, 1990; Rollet-Échallier, 1990).

Pour autant, au-delà du changement des termes en usage (comme passer de l'éducation, de la socialisation ou du *child rearing* à la parentalité ou au *parenting*), de nombreux auteurs plaident pour un changement de cultures de parentalité ou de *parenting cultures*[1]. Les savoirs mobilisés, les normes véhiculées, les modalités d'intervention se renouvellent; ils peuvent viser soit des individus et des ménages, soit la collectivité tout entière. Le rôle joué par les médias et internet, qui ont considérablement accéléré la circulation

des savoirs, ou bien celui de la commercialisation des nouvelles pratiques de coaching et de conseils aux parents ne sont évidemment pas pour rien dans ces nouveaux régimes de socialisation. Mais ce qui frappe aujourd'hui nombre d'analystes est le lien qui se renforce entre la logique de responsabilisation des parents face aux conséquences de leur rôle et le développement d'une logique globale d'individualisation dans la définition des politiques publiques dans un contexte néolibéral. La « question parentale » est reformulée dans cette perspective à l'échelle de la planète et relayée par des organisations internationales.

En plus du développement des conseils adressés aux parents pour améliorer leurs « compétences » et « performances » parentales, il est tout aussi important de noter toute une gamme de nouvelles expressions qui mettent en lumière le difficile positionnement du curseur entre les styles parentaux « autoritaire » et « laisser-faire » avec cette troisième voie que Diana Baumrind qualifiait en 1966 de style parental « *authoritative* » (Baumrind, 1966). Depuis l'Après-guerre, sont soulignés les effets dévastateurs des parents « abandonniques », qui ne s'engagent pas affectivement auprès de leur enfant, compromettant l'attachement qui serait la clé de la confiance nécessaire pour que les enfants accèdent à l'autonomie. On parle alors de parents négligents, voire malveillants. Aujourd'hui, on insiste davantage sur la nécessité pour les parents de « s'investir » dans leur rôle parental afin d'optimiser la socialisation de leur enfant et de lui préparer le meilleur futur possible. En étudiant ce travail parental dans les couches moyennes étatsuniennes, Annette Lareau a avancé le concept de « *concerted cultivation* » pour désigner ces pratiques parentales visant à accumuler du capital intellectuel et social pour ses enfants en se saisissant d'opportunités (Garcia, 2018 ; Lareau, 2011). On utilise aussi l'expression d'*intensive parenting* pour rendre compte de ce haut niveau d'engagement des parents dans leur travail éducatif. Mais, si l'on parle de curseur, c'est aussi dans la mesure où non seulement on sait que n'en faire pas assez peut avoir des effets dévastateurs, mais qu'il est tout aussi dangereux d'en faire trop, d'être trop protecteur, trop impliqué, d'être un *overprotecting* parent ou un parent hélicoptère, comme nous le verrons avec l'article d'Ellie Lee et Jan Macvarish dans ce numéro.

En soulignant avec force les effets que peuvent avoir les conduites, les pratiques et attitudes parentales sur leur progéniture, cette culture de parentalité contemporaine a produit un contexte dans lequel la socialisation primaire au sein des interactions entre l'enfant et ses parents semble peser

de tout son poids sur le destin futur de l'enfant. C'est en ce sens qu'il nous paraît possible de parler d'une « parentalisation du social », même si ce nouveau néologisme est loin d'être satisfaisant. Mais il pourrait signifier qu'il est désormais moins question du rôle que jouent plus globalement et au niveau collectif le contexte de socialisation des enfants et les effets des interactions de ceux-ci avec le monde des adultes, que d'une focalisation sur ce « déterminisme parental », comme l'a nommé Frank Furedi. Par cette expression, Furedi insiste sur le lien qui serait établi dans ce régime de socialisation entre les pratiques parentales, et les problèmes ou les risques sociaux. En n'assumant pas correctement cette mission première, les parents seraient la source des problèmes en germe à la génération suivante. D'où l'importance de l'investissement parental. Pour reprendre les termes de Furedi : « Dès que les enfants sont considérés comme relevant de la responsabilité d'une mère et d'un père plus que d'une communauté plus large, le point de vue moderne de la parentalité s'impose » (Furedi, 2002 : 106). Mais cette forme de déterminisme a aussi des conséquences politiques majeures. Comme il l'écrit encore :

> Le déterminisme parental met l'accent non seulement sur l'enfant, mais aussi sur la société dans son ensemble. Comme le déterminisme économique ou le déterminisme biologique du passé, le déterminisme parental est mobilisé pour expliquer une variété déroutante de comportements. Quand des leaders politiques des deux côtés de l'Atlantique peuvent défendre que les mauvais comportements parentaux nuisent davantage aux enfants que la pauvreté, il devient alors évident que le déterminisme parental est en train de devenir l'image en miroir du déterminisme économique (Furedi, 2014 : ix-x).

Ce numéro thématique est l'aboutissement de plusieurs initiatives qui ont débouché sur un appel à contributions adressé à la communauté des chercheurs des deux côtés de l'Atlantique. Tout d'abord, il est né d'un séminaire organisé par la Chaire « Enfance, bien-être et parentalité » soutenue par la Caisse nationale des allocations familiales[2] et l'École des hautes études en santé publique, chaire dont l'un d'entre nous est le titulaire depuis 2017[3]. Ensuite, il a permis de valoriser plusieurs des contributions d'une session réunissant deux réseaux de recherche, celui sur l'enfance (*Research Network 03*), et celui sur la famille et la vie privée (*Research Network 13*) lors de la 14e conférence de l'Association européenne de sociologie qui s'est tenue à Manchester du 20 au 23 août 2019. Cette session organisée par Ellie Lee, Catherine Larkins

et Claude Martin a porté sur la thématique suivante : « *Early Childhood, Parenting and Education* ».

Les contributions qui ont été sélectionnées pour ce numéro éclairent la thématique proposée de multiples manières. Nous les avons regroupées en trois sections qui ont chacune leur cohérence et se complètent les unes et les autres.

Cultures de la parentalité

Le premier ensemble de textes présentés dans ce numéro porte sur les cultures de la parentalité (*parenting cultures*). Ces cultures recouvrent une diversité de normes de parentalité et de styles parentaux qui évoluent au fil du temps. Dans ce contexte, Ellie Lee et Jan Macvarish abordent la norme qui s'est imposée dans de nombreux pays sur l'importance de l'implication des parents (*intensive parenting*). Cette implication n'est pas seulement souhaitée du seul point de vue du développement et du bien-être des nouvelles générations. Elle serait aussi un moyen par lequel améliorer la société de demain et régler toute une série de problèmes sociaux. Les auteures montrent toutefois, par l'entremise d'une analyse de ce que recouvre la notion de « parent hélicoptère » dans la presse écrite britannique, comment ce projet d'une parentalité intensive peut être réinterprété comme un amour parental qui « aurait mal tourné », en ciblant des parents en difficulté à qui l'on conseille au contraire de *ne pas intervenir*, alors que la culture ambiante pousse les parents à s'intéresser de manière active à leurs enfants, à investir dans leurs enfants, et qu'elle condamne les parents qui ne le font pas ou pas assez, en les jugeant négligents. Le terme, connoté négativement jusque dans l'usage médiatique qui en est fait, cible ainsi des parents (en particulier des classes moyennes) qui sont jugés trop impliqués et dont le style parental (sur)protecteur pourrait confronter les enfants au risque de développer différents troubles. L'article montre qu'au-delà de cet usage négatif, ce que révèlent les débats sur les « parents hélicoptères » se rapporte à des jugements négatifs sur la parentalité, en particulier des mères, présents tout au long du XX^{e} siècle, et souligne les effets problématiques de la parentalité intensive ou « sur demande », traversée par des injonctions contradictoires. Ce *double-bind* exige des parents qu'ils suivent leurs enfants de près, mais pas de trop près, établissant une tension entre le faire trop ou trop peu, entre surprotection et affection, dépendance et autonomie dans le projet de la parentalité intensive.

Kevin Diter nous invite à suivre une autre piste dans son article sur l'éducation sentimentale, entendue ici comme les pratiques éducatives intentionnellement mises en œuvre par les parents dans le but de transmettre à leurs enfants les « bonnes façons d'aimer ». Il indique, en effet, à travers une enquête dont il explore le versant qualitatif et ethnographique, comment une pensée sociologique peut se développer sur les sentiments, dont l'un des plus importants, celui d'aimer, en mettant à distance les disciplines dominantes de la psychologie et de la neuropsychologie. Le sociologue veut ici mieux comprendre les ressorts sous-jacents d'un aspect peu étudié de la socialisation enfantine, et positionne en même temps sa discipline en contrepoids des perspectives qui finissent indirectement par la naturaliser. Sa recherche montre que l'étiologie des sentiments amoureux ne se résume pas aux substrats psychologiques et génétiques (avec l'effet du sexe), mais prend des tours variés selon la position sociale des parents et le genre des enfants. Des styles parentaux émergent ainsi par rapport à l'éducation sentimentale des enfants en lien avec leur sexe et leur âge. Dans les couches supérieures de l'espace social se forme une culture des sentiments que les deux parents prodiguent à leurs enfants, quel que soit leur sexe, alors que, dans les couches populaires, l'éducation sentimentale se limite plutôt à un laisser-faire, semble surtout une préoccupation des mères et fait peu l'objet de pratiques pour les jeunes enfants. Entre ces deux « extrêmes », des modulations apparaissent en fonction de l'orientation professionnelle et des niveaux de revenu des couches moyennes; elles tendent vers un style qui prend plus en charge le sentiment amoureux des enfants ou qui repousse à plus tard sa prise en compte.

Le troisième article de cette section aborde le thème des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs. Amélia Legavre et Pauline Proboeuf y montrent le rôle que jouent les réseaux virtuels dans la diffusion des cultures parentales. Si la forme de cette diffusion est différente de celle étudiée par Lee et Macvarish, elle valorise également, dans le cas précis étudié par l'article, un contenu qui s'en distingue. Il ne repose plus sur les conceptions de la parentalité intensive, mais sur celles de la parentalité positive (voir Martin, 2019). Sa promotion s'articule alors avec les choix alternatifs en matière d'éducation centrés sur des pédagogies expressives et un cadrage plus souple de la relation pédagogique. Ces choix connaissent un succès croissant en France à travers l'augmentation des effectifs dans des écoles alternatives ou de l'enseignement à la maison. L'article met en avant, à partir d'une multiplicité de matériaux, comment les réseaux sociaux interviennent à

différentes étapes d'un processus que les auteures décrivent en termes de bifurcation par rapport à l'école publique. En mobilisant une typologie des informations qui circulent sur internet, en les classant selon le statut de l'énonciateur — les informations chaudes étant échangées par des personnes qui se connaissent, les froides fournies par des organisations et les tièdes partagées entre particuliers qui ne se connaissent pas —, les auteures montrent que ces différents types d'informations viennent ouvrir un espace (limité) des possibles en matière d'éducation, puis renforcer un choix qui se dessine de manière plus claire et qui se concrétise en un laps de temps court. L'analyse suggère ainsi l'apparition d'un autre type d'informations, que les auteures appellent « froides filtrées », dont l'origine se situe à l'extérieur des réseaux, mais qui sont partagées par des particuliers dont les parents se sentent proches. Les savoirs des experts, relayés sur leur propre site, dans leurs conférences ou dans des documentaires, sont ainsi diffusés à large échelle, et viennent par la suite nourrir une communauté de parents qui devient active quant à son engagement par rapport à certains courants liés à la parentalité et à la pédagogie, ici dominés par la psychologie positive. Un marché scolaire spécialisé se constitue de la sorte autour d'experts de renom et de services-conseils, parfois prodigués par des parents qui acquièrent des savoirs d'expérience qu'ils valorisent à travers des pratiques de *coaching*. Les cultures de la parentalité circulent ainsi hors d'espaces institutionnels ou spécialisés pour être réinterprétées à travers des pratiques diverses.

L'article d'Ashley Frawley, qui complète cette section, interroge les « histoires causales », au sens de Deborah Stone, qui guident la construction étiologique des problèmes sociaux en lien avec les populations autochtones du Canada. En s'appuyant sur une analyse approfondie de documents s'adressant directement aux parents autochtones et aux professionnels de la santé, l'auteure identifie deux thèmes récurrents de ces histoires causales : la dépossession culturelle causée par la rupture coloniale et les compétences parentales considérées comme la source des problèmes contemporains. L'intérêt de l'analyse documentaire est de montrer comment cette reconnaissance du traumatisme historique continue à se combiner à une carence perçue chez les parents autochtones. L'analyse des textes met également en évidence la diffusion d'un savoir globalisé sur la parentalité, ici mobilisé pour défendre des pratiques positives et intensives d'éducation. Ce mouvement globalisé lié à la parentalité contribue alors en partie à dépolitiser des problématiques locales en les réduisant à des « problèmes de santé mentale ». Le regard porté par

l'article sur la parentalité permet de saisir les tensions des politiques actuelles à l'égard des populations autochtones reposant sur le récit du traumatisme, ce qui permet de retirer un poids des épaules des victimes et d'en appeler à la continuité culturelle et à la résilience, tout en étouffant les aspirations collectives par l'entremise de l'individualisation et de la médicalisation des problèmes. On voit également comment l'État et les autorités publiques se constituent en relais de pratiques parentales normées, comme peuvent le faire l'internet ou les médias, et comment leur articulation dans des politiques spécifiques conduit à une forme de glocalisation de la parentalité.

L'État et la parentalité

La deuxième section du numéro approfondit l'exploration des relations entre État et parentalité. Elle offre une perspective comparative sur cette question à travers trois études de cas menées dans trois pays européens : la Hongrie, la Suède et l'Espagne. Dans le contexte de ce dernier, Marta Dominguez-Folgueras revient sur la question de l'allaitement à travers l'analyse du discours d'une cinquantaine de femmes rencontrées durant leur grossesse et après leur accouchement. Les recommandations liées à l'allaitement, largement promues à l'échelle mondiale par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et relayées au niveau national, sont interprétées comme une des expressions de l'idéologie de la parentalité intensive, sous la forme d'un maternage intensif, et du déterminisme parental lié à une approche du bien-être et de la santé en matière de risques et de responsabilité individuelle. Suivre les recommandations sur l'allaitement pour les femmes interrogées revient alors à se conformer à une idéologie dominante à travers une intériorisation des normes et un sacrifice de soi pour le bien-être des enfants. Pour celles qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'y plier, se pose la question de la justification de ces comportements. Une partie de celles-ci les expliquent par des circonstances qu'elles externalisent (souvent des conditions médicales qui les empêchent d'allaiter) ou par le propre intérêt de l'enfant dans le cas de difficultés liées à celui-ci ou d'une remise en cause du poids que cette pratique fait peser sur la mère. Pour une minorité d'entre elles, les entretiens révèlent un rejet plus actif ou assumé du modèle de l'allaitement maternel, souvent pour faire passer leur propre bien-être avant celui de leur enfant, déviant ainsi de la norme générale du maternage intensif. Cet exemple montre ainsi que les recommandations globalisées et portées activement par des experts ne s'imposent pas de manière uniforme; élément bien mis en évidence dans

l'article entre les résultats qui y sont présentés et ceux obtenus par d'autres chercheures pour les pays anglo-saxons.

Les deux autres articles de cette section abordent une thématique proche, celle de la place des experts, dans deux contextes européens différents. Alexandra Szőke s'interroge sur le rôle que joue le pouvoir discrétionnaire des travailleurs sociaux des services d'aide à l'enfance en Hongrie. L'article montre ainsi comment l'évaluation par ces professionnels de l'aide et de la protection de l'enfance s'est transformée au fil du temps. Durant le régime socialiste, l'accent était mis sur une évaluation domestique centrée sur la présence de la mère et sur sa capacité à tenir une maison, laquelle véhiculait une image positive des mères au foyer de milieu ouvrier. Il a glissé par la suite vers une évaluation de l'environnement familial, toujours saisie d'un point de vue matériel, mais limitée à repérer le dénuement et la pauvreté, auxquels s'ajoutent les compétences parentales telles qu'envisagées par les familles de classe moyenne. L'enquête de terrain sur laquelle repose l'analyse proposée vient confirmer ce glissement par des observations directes des pratiques des professionnels de la petite enfance et des propos tenus lors d'entretiens que l'auteure a pu avoir avec eux. Les principales conséquences de cette transformation des services d'aide à l'enfance sont l'augmentation du nombre de placements des enfants issus des milieux populaires et de certains groupes ethniques, en particulier des minorités rom.

Lisa Eklund et Åsa Lundqvist s'intéressent, pour leur part, au rôle des experts et des professionnels dans les dispositifs de soutien à la parentalité en Suède. En interrogeant des intervenants dans plusieurs municipalités diversifiées en ce qui a trait à la composition socioéconomique et à la taille de leur population, elles font émerger la figure de l'expert réticent. Les auteures identifient plusieurs sources à cette réticence. D'abord, les intervenants qu'elles ont rencontrés valorisent la figure du parent autonome. Ensuite, ils agissent dans un environnement où les connaissances sont devenues plus fluides et où la pratique au jour le jour du soutien parental ne permet pas toujours d'actualiser des activités fondées sur des preuves, comme le souhaitent sans doute certains chercheurs ou promoteurs de la parentalité intensive ou positive. Enfin, leur manque de connaissances sur certains thèmes ou la maîtrise croissante du sujet par les parents eux-mêmes viennent aussi limiter leurs possibilités d'action. Si ces intervenants sont réticents à se positionner en tant qu'experts, ce n'est pas seulement parce qu'ils veulent respecter l'autonomie des parents, mais aussi parce que la position qu'ils adoptent, celle

de pairs, constitue à la fois une tactique permettant au parent compétent de s'affirmer et une stratégie de recrutement des publics difficiles à mobiliser. La prise en compte de la variation des contextes locaux dans l'enquête rend enfin possible l'observation de l'influence que peut avoir la classe sociale quant à la reconnaissance ou non des intervenants en tant qu'experts. Les classes moyennes supérieures et les milieux aisés tiennent en effet à distance les services d'aide et tendent à vouloir régler leurs problèmes en famille, ce qui a mené les institutions à adapter leur offre de services.

La lecture en parallèle des deux articles précédents est particulièrement féconde, car elle met en lumière des tendances plus générales sur la manière dont des services publics dédiés à la petite enfance se saisissent des idéologies de la parentalité intensive et du déterminisme parental. Le fait que des tendances relativement semblables se dégagent de contextes forts différents, un pays dont l'État-providence est caractérisé de longue date par un modèle social-démocrate et l'autre qui a vécu une transition politique et historique majeure, souligne encore une fois leur caractère globalisé. Les deux articles concluent en effet sur le caractère néolibéral des politiques liées à la parentalité. Dans un cas, celui de la Hongrie, l'article insiste sur un passage de politiques qui se voulaient universelles à des interventions résiduelles ciblant les plus démunis et certains groupes ethniques, qu'elles finissent par stigmatiser dans l'opinion publique. Dans l'autre, celui de la Suède, le néolibéralisme s'exprime surtout par le rôle prépondérant qui est accordé au parent en tant qu'individu, le responsabilisant et l'encadrant à travers un ensemble de technologies (douces) de soutien. Ces deux exemples indiquent ainsi comment les idées de parentalité intensive s'articulent à un contexte sociopolitique plus large menant à une certaine individualisation des problèmes sociaux et à un mode d'intervention de l'État qui se veut certes moins paternaliste, mais tout aussi présent. En ce sens, les discours sur la bonne parentalité pourraient aussi être interprétés comme une technologie d'une politique des populations qui vise au développement du plein potentiel des nouvelles générations afin de garantir l'avenir de la société, les approches moralisantes et psychologisantes venant remplacer les anciennes planifications pensées dans un cadre rationnel et modernisateur.

La note de recherche présentée à la fin du numéro vient s'inscrire dans les réflexions qui précèdent sur les relations entre État et parentalité. Elle le fait cependant dans un contexte, encore une fois, très différent. Svetlana Russkikh y présente des données issues d'un travail doctoral qu'elle vient

d'achever sur les politiques familiales en Russie. La dimension populationnelle y est prépondérante, puisque la Russie a connu une baisse significative de sa population au lendemain de la fin du régime communiste et à la suite des difficultés économiques dans lesquelles elle est plongée. Afin d'inverser cette tendance, le gouvernement russe a mis en place plusieurs politiques de soutien de la natalité en valorisant un modèle familial traditionnel et la fécondité. Une des principales mesures est celle du « capital familial » qui est versé aux familles à partir de la naissance du deuxième enfant. Outre d'apporter des éléments factuels sur un contexte peu connu, la note de recherche montre que cette mesure du capital familial a pu certes soutenir la fécondité, mais a aussi de manière involontaire favorisé l'autonomie des mères, provoquant potentiellement des dynamiques de séparation qui viennent contredire la conception paternaliste et traditionnelle de la famille russe telle que conçue dans les politiques familiales.

Intervention locale et parentalité

La dernière section de ce numéro invite à un changement de focale. Les articles qu'elle regroupe abordent des thèmes proches de ceux traités dans la section précédente, en interrogeant cette fois la manière dont les interventions sont mises en œuvre et les effets qu'elles ont sur les publics ciblés, mais aussi, en retour, sur les dispositifs eux-mêmes. La perspective passe ainsi d'une analyse de l'État, entre autres sous sa forme providentielle, à une observation fine des situations et des circulations dans un espace social, médico-social et scolaire traversé par des logiques d'action diverses. C'est bien d'un changement de focale dont il s'agit, plutôt que d'un changement d'échelle — il n'y a pas de rupture apparente entre les orientations nationales évoquées dans la partie précédente et les interventions mises en œuvre dans les quartiers. La pratique de l'enquête de terrain, à caractère ethnographique ou historique, se retrouve ainsi à la base des trois articles et permet à leurs auteurs d'adopter une position qui se veut d'abord symétrique et proche des pratiques des professionnels et des publics du soutien à la parentalité.

Annabelle Berthiaume soulève ainsi une question intéressante en lien avec les processus de gentrification à l'œuvre dans les quartiers centraux de Montréal. Alors que les politiques de mixité urbaine valorisent un mélange des publics et s'appuient sur de possibles effets d'influence et de modelage des conduites — il est attendu que les ménages à plus faible revenu adoptent les pratiques des classes moyennes —, l'auteure interroge les dynamiques de

coexistence entre des « gentrificatrices » et des résidentes de longue date au sein des organismes communautaires Famille (OCF) d'un ancien quartier ouvrier. Cette question, souvent abordée dans le contexte de l'école, se pose en effet également pour des organismes dont la mission et le fonctionnement démocratique pourraient constituer un terreau fertile pour la mixité sociale. Les résultats de l'enquête de terrain montrent cependant que cette rencontre entre différents milieux sociaux opère peu. Les mères issues des classes moyennes (intellectuelles) investissent ces organismes avec des besoins précis et différents de ceux des mères issues des classes populaires. Elles élaborent également un circuit différencié de services, fondé sur le choix et les connaissances qu'elles maîtrisent non seulement en matière de parentalité, mais aussi du point de vue des dynamiques et des effets de la mixité sociale. À l'inverse, les mères de milieu populaire continuent de fréquenter les services des organismes, mais surtout par nécessité et pour y chercher de l'aide, principalement matérielle, alors qu'elles prennent souvent leur distance avec les activités fondées sur la prise de parole, comme celles centrées sur le développement des habiletés parentales.

Il est également question de circulation dans l'article de Jean-Marc Goudet, mais d'une tout autre nature. L'auteur suit en effet le parcours de plusieurs enfants et de leurs parents au sein de ce qu'il appelle le champ médico-scolaire local (composé d'acteurs publics et, de plus en plus souvent, privés du domaine de la santé), des services publics de soutien psychologique, et des établissements scolaires. L'enquête menée au plus près de ces services montre ainsi comment le paradigme neurobiologique qui domine l'intervention des professionnels de la santé auprès des élèves en difficulté renforce une idéologie méritocratique de l'école et contribue à la reproduction des inégalités scolaires. Les rapports de pouvoir entre différents professionnels de la santé passent en effet par des contestations de diagnostic — les troubles d'apprentissage de type « dys » (dysorthographie, dyslexie…) ou liés à un spectre plus qu'à un état discret (hyperactivité, autisme…) font souvent l'objet de débats — qui laissent les parents moins informés, surtout ceux issus des classes populaires ou de l'immigration, désemparés et manquant d'outils pour être en mesure de demander des adaptations scolaires ou des services additionnels pour leurs enfants. L'étude montre dans le même temps que les parents ne sont pas passifs et que certains, surtout issus des classes moyennes, mobilisent les évaluations et diagnostics des spécialistes afin de négocier des adaptations particulières et des dérogations à la carte scolaire.

À partir de l'enquête, il est possible de s'interroger sur l'effet du paradigme neuropsychologique véhiculé par les professionnels sur la reproduction des dispositions sociales des classes moyennes à l'égard de l'école et sur le tri scolaire qui s'opère entre différentes écoles et filières à l'échelle d'un quartier populaire.

La dernière contribution de cette section par Marie-Charlotte Allam revient sur certains thèmes du numéro, mais d'un point de vue historique. Elle retrace l'histoire d'un projet pédagogique alternatif dans une banlieue nouvelle de Grenoble. Elle montre ainsi, indirectement, que le jugement ou la volonté de modeler les comportements des parents ne datent pas de la culture et des discours sur la parentalité intensive. Cette volonté d'éduquer les parents différemment prenait toutefois corps dans une idéologie différente, centrée sur la participation, l'autogestion et la démocratie scolaire. Cette idéologie aura vite fait de se heurter à des difficultés de recrutement. En effet, alors que les parents de classe moyenne et militants participent aisément aux activités collectives vues comme le cœur du projet, les parents issus des classes populaires continuent à adhérer à un modèle plus traditionnel de l'école et s'investissent surtout dans des rencontres individuelles avec les enseignants. Cet écart entre parents de catégories socioprofessionnelles différentes va se creuser au fil d'une dégradation des conditions d'emploi dans le quartier et d'une ségrégation résidentielle qui s'accentue. Le classement du quartier en zone prioritaire et la normalisation administrative des écoles qui en a découlé vont venir mettre un terme au projet alternatif, non sans susciter encore une fois des questionnements quant aux effets produits sur les différents groupes qui habitent aujourd'hui le quartier. Les rencontres individuelles de parents, autrefois menées en fin de journée et le samedi matin, sont interdites par l'inspection scolaire, alors qu'elles permettaient justement aux enseignants de garder le contact avec les familles les moins dotées en capital économique et culturel du quartier, certains enseignants continuant d'ailleurs à les tenir sur une base informelle.

La note de lecture qui clôture le numéro complète ce dossier en proposant quelques lectures sur les *parenting cultures*, un domaine de recherche qui a pris une ampleur considérable dans la dernière décennie et dont les apports sont majeurs pour comprendre la dimension collective et politique de ces réflexions sur la question du rôle des parents dans nos sociétés contemporaines.

L'ensemble de ce dossier ne manquera pas d'intéresser tous ceux qui, comme professionnels et/ou décideurs, œuvrent dans le champ de la famille et de la parentalité, mais aussi les nombreux chercheurs qui inscrivent leurs travaux sous l'angle de la sociologie de l'éducation, de l'enfance et de la jeunesse, de l'analyse des politiques publiques dans le champ de l'enfance et de la famille. Il est aussi un instrument permettant à tout citoyen de prendre le recul nécessaire pour se saisir et s'emparer des enjeux politiques qui se manifestent sur ces sujets universels que sont l'éducation des enfants et le rôle respectif des parents, des adultes en général et des pouvoirs publics dans leur socialisation. Bonne lecture.

—

Bibliographie

Baumrind, Diana. 1966. « Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior », *Child Development*, 37, 4 : 887-904.

Furedi, Frank. 2002. *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May be Best for Your Child*. Chicago, Chicago Review Press.

Furedi, Frank. 2014. « Foreword », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Londres, Palgrave Macmillan : i-xii.

Garcia, Sandrine. 2018. *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris, PUF.

Humphries, Steve et Pamela Gordon. 1993. *A Labour of Love: The Experience of Parenthood in Britain, 1900-1950*. Londres, Sidgwick & Jackson.

Knijn, Trudie, Claude Martin et Ilona Ostner. 2018. « Triggers and Drivers of Change in Framing Parenting Support in North-Western Europe », dans Guðný B. Eydal et Tine Rostgaard (dir.). *Handbook of Family Policy*. Cheltenham, Edward Elgar : 152-166.

Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley, University of California Press.

Martin, Claude. [À paraître]. « Educating Parents: A Policy Issue », dans Mary Daly, Neil Gilbert, Birgit Pfau-Effinger et Douglas J. Besharov (dir.). *International Handbook of Family Policy: A Life-Course Perspective*. Oxford, Oxford University Press.

Martin, Claude. 2019. « La pensée positive au service de la parentalité ou l'inverse ? », *Revue Spirale*, 91 : 61-69.

Martin, Claude (dir.). 2018. *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin*. Paris, La Documentation française.

Norvez, Alain. 1990. *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris, INED-PUF.

Rollet-Échallier, Catherine. 1990. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*. Paris, INED-PUF.

Notes

1 Voir la note de lecture à la fin de ce numéro.

2 La revue tient à remercier cette institution pour le soutien qu'elle a accordé à la Chaire « Enfance, bien-être et parentalité » et qui a permis de finaliser ce numéro.

3 La Chaire « Enfance, bien-être et parentalité » a permis de produire des synthèses de la littérature internationale sur les domaines de recherche concernés, de réaliser des analyses secondaires d'un certain nombre de bases de données internationales (HBSC, PISA), ainsi que d'organiser une série de quatre séminaires grâce auxquels une quarantaine de chercheurs en provenance d'une dizaine de pays ont présenté leurs travaux. Ce numéro a mobilisé quatre auteurs impliqués dans ces séminaires. Pour plus d'informations sur les publications et activités de la Chaire, mais aussi sur les contenus de ces séminaires, voir son site : <https://www.ehesp.fr/recherche/organisation-de-la-recherche/les-chaires/chaire-enfance-bien-etre-et-parentalite/>.

Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXIe siècle

ELLIE LEE

Professeure — Centre for Parenting Culture Studies, School of Social Policy, Sociology and Social Research, University of Kent

JAN MACVARISH

Docteure — Centre for Parenting Culture Studies, School of Social Policy, Sociology and Social Research, University of Kent

Traduit de l'anglais

—

Introduction

> Un seul conseil diffère des autres : « ne soyez pas un parent hélicoptère ». Celui-ci implique la question de l'hyperparentalité — avoir les enfants sous surveillance constante, avec une tendance à ne pas leur donner de responsabilités… Il s'agit du seul conseil formulé à la négative (Assarsson and Aarsand, 2011 : 84).

L'extrait ci-dessus est tiré de l'article « "How to be good": media representations of parenting ». Les auteurs ont analysé deux médias : un magazine américain, *L.A. Parent,* et une émission de télévision suédoise. Leur analyse a révélé que la parentalité y est « décrite comme une activité à multiples facettes, où les parents sont tenus de s'occuper de la santé, du bien-être, du développement mental et physique, des activités scolaires, des activités extrascolaires et des vacances de leurs enfants » (2011 : 83). Toutefois, leur analyse des messages de *L.A. Parent* a démontré que, dans un contexte nord-américain, les directives données aux parents pour qu'ils *fassent* plusieurs choses dans le cadre de « cette activité à multiples facettes » coexistaient avec une autre consigne d'une chose à *ne pas faire*. Ainsi, l'instruction « Ne soyez pas un parent hélicoptère » a pris sa place aux côtés d'impératifs comme

« Éduquez », « Essayez, essayez, essayez » et « Surveillez ». Cette étude des conseils prodigués aux parents illustre bien l'objet du présent article, qui concerne l'utilisation croissante de l'expression « parent hélicoptère » pour décrire un parent considéré en difficulté, à qui l'on conseille de « ne pas faire », et ce, au sein même d'une culture qui fait au contraire la promotion de la parentalité intensive.

Assarsson et Aarsand présentent cette préoccupation à l'égard des parents hélicoptères comme étant spécifique aux États-Unis, mais le terme est également bien établi dans les médias britanniques, comme nous le verrons plus loin. En fait, cette expression est très répandue dans les médias de langue anglaise : des commentateurs de tous les horizons attirent l'attention sur les erreurs que les parents dits « hélicoptères » commettent et ils alertent le public sur les dommages causés par ces erreurs. Le terme « parent hélicoptère » est désormais suffisamment commun pour être entré dans le dictionnaire. *Dictionary.com* le définit comme un parent qui s'intéresse de manière excessive ou surprotectrice à la vie de son ou ses enfants (« *a parent who takes an overprotective or excessive interest in the life of their child or children* »). Un ensemble d'autres termes associés à la « parentalité surprotectrice » ou « excessivement investie » est apparu ces dernières années. On dira que les parents manifestent inadéquatement leur intérêt à l'égard de leurs enfants par le biais de l'hyperparentalité (*hyperparenting*) ou encore de la parentalité chasse-neige (*snowplough parenting*), alpha, curling, tondeuse à gazon (*lawnmower parenting*), bulldozer et, dans le monde anglophone uniquement, on parlera de *cossetter parenting*. La parentalité hélicoptère est elle-même maintenant subdivisée en sous-catégories, appelées, en anglais, *reconnaissance*, *low altitude* et *guerrilla warfare*.

Le développement de cette terminologie est lié à des affirmations concernant la relation entre la parentalité, et des dysfonctionnements individuels et sociaux. Par conséquent, un nombre croissant de voix associent les pathologies dont souffrent les jeunes non seulement à la « négligence » ou au « désintérêt » des parents, mais aussi à un comportement parental opposé. On estime de plus en plus que les enfants élevés par des parents trop impliqués ou trop protecteurs courent plus de risques de développer une dépression, de l'anxiété, de l'automutilation, des troubles alimentaires et du narcissisme. On considère que les parents hélicoptères posent à leur tour des défis aux institutions qui accueillent les jeunes hors de la famille : les écoles, les universités et le lieu de travail (Bristow, 2019).

Bien que l'étiquette « parent hélicoptère » soit devenue très visible, son émergence et sa diffusion ont fait l'objet de relativement peu de recherches en sociologie. Toutefois, Assarsson et Aarsand ont eu la perspicacité de remarquer que les mises en garde énoncées contre la parentalité hélicoptère attirent l'attention des parents sur le fait qu'ils peuvent « être la source du problème de leurs enfants ». Les parents sont ainsi présentés comme des personnes qui doivent « travailler sur leur compétence parentale » et « reconnaître le moment où ils franchissent la frontière de la surimplication » (2011 : 86). En d'autres mots, cette recherche montre que la construction du parent hélicoptère comme un parent à problèmes s'élabore à partir des mêmes ressources culturelles que les autres types de parents à problèmes. Ce parent, tout comme le parent « négligent » ou « insuffisamment impliqué », est responsable des difficultés de son enfant. Il doit lui aussi faire son autocritique et son auto-évaluation, et prendre note des avis d'experts concernant la « frontière » de son implication auprès de son enfant. Il doit être en mesure de percevoir les dangers à franchir cette frontière, et non plus seulement les dangers posés par des comportements de négligence ou de désinvestissement parental.

Dans le présent article, nous nous appuyons sur ces observations pour analyser la préoccupation manifestement paradoxale que suscitent la surimplication des parents ou les efforts dits excessifs qu'ils déploient pour protéger leur enfant ou s'y intéresser, au sein même d'une culture qui fait, au contraire, la promotion de la parentalité intensive. Nous étudions la signification socio-culturelle du parent hélicoptère de deux façons. En premier lieu, nous discutons la manière dont la préoccupation liée à la notion de proximité entre les parents et leurs enfants constitue une ressource culturelle de longue date, sur laquelle s'appuient les constructions actuelles du parent hélicoptère. Nous passons en revue les travaux universitaires sur l'histoire des « mauvaises mères » (Ladd-Taylor et Umansky, 1998) pour montrer que les termes désignant un engagement « excessif » des parents auprès des enfants et, plus particulièrement, des mères ont souvent été présentés comme une cause de pathologie individuelle et sociale au cours du XXe siècle. Certaines des expressions utilisées aujourd'hui dans le cadre du discours sur les parents hélicoptères, comme *overparenting* (surparentalité), *smothering* (parent-poule ou parent qui couve) ou *coddling* (dorlotement), proviennent de cette période et peuvent, à notre avis, être considérées comme les antécédents discursifs des étiquettes actuelles.

Deuxièmement, en effectuant une analyse des discours relatifs au terme « parent hélicoptère » dans les médias britanniques, nous examinons comment les préoccupations actuelles concernant la proximité sont construites. L'intensification des enjeux de la parentalité au cours des dernières décennies, également appelée déterminisme parental (Furedi, 2008 ; Lee *et al.*, 2014), a été reconnue comme étant principalement le résultat d'une redéfinition du rôle parental en relation avec le développement émotionnel et avec l'éducation des enfants (Furedi, 2008). Les tensions entre les demandes faites aux parents concernant ces deux aspects de l'enfance sont abordées par d'autres travaux (Bach, 2016 ; Bach et Christensen, 2017) et les thèmes les plus importants de notre analyse mènent à un constat général similaire. L'amour parental, la pression parentale et la classe sociale du parent hélicoptère sont les thèmes principaux et nous soutenons que la critique de l'éducation donnée par le parent hélicoptère qui est exprimée à travers ces thèmes peut être comprise comme une forme de recul par rapport aux résultats perçus des composantes clés de la parentalité intensive, tout en laissant néanmoins leurs prémisses inchangées. Nous suggérons également que, pour les sociologues, une caractéristique importante du parent hélicoptère identifié comme un parent à problèmes est qu'il est associé à un membre de la classe moyenne, et que cela devrait être un aspect à prendre en compte pour une étude plus approfondie du développement de la culture de la parentalité.

Le contexte historique du parent hélicoptère

L'utilisation de l'adjectif « intensif » pour refléter les hypothèses normatives de la parentalité de la fin du XX[e] siècle a été initialement associée à la sociologue américaine Sharon Hays[1]. Dans son livre *The Cultural Contradictions of Motherhood*, Hays propose le résumé désormais largement cité de « l'éducation appropriée des enfants » comme une éducation « centrée sur l'enfant, guidée par des experts, exigeante sur le plan émotionnel, laborieuse et financièrement coûteuse » (1998 : 8). Dans l'ensemble, Hays se montre préoccupée par la contradiction flagrante entre le travail très exigeant et « intensif » des mères, et une société axée sur la maximisation du profit, qui a amené un nombre croissant de femmes à rejoindre le marché du travail.

Le maternage intensif, selon Hays, constitue un ensemble d'idées puissantes — une idéologie — qui n'est « ni naturel en soi, ni, dans un sens absolu, nécessaire ; c'est une construction sociale » (1998 : 4). La contribution de Hays nous encourage ainsi à considérer les caractéristiques associées à

« la bonne mère » comme des produits dérivés des contradictions au sein des structures sociales, idées qui subliment ces mêmes contradictions en tentant d'y remédier en ce qui touche à l'éducation des enfants. Toutefois, bien que la société tente d'expliquer et de résoudre ses problèmes par ce moyen, elle ne parvient pas à le faire. Comme Hays l'indique clairement, le maternage intensif ne peut pas « fonctionner », dans le sens où il est à la source des contradictions qui lui donnent naissance.

Une littérature abondante traite de la reformulation des problèmes de reproduction sociale et de développement social en tant que problèmes à gérer dans le cadre de la « parentalité », et de la façon de surmonter les inévitables échecs et conséquences négatives de cet effort. Ce travail explore l'idée de plus en plus insistante du déterminisme parental, idée selon laquelle les parents ont le pouvoir de façonner l'avenir de leurs enfants grâce à leur façon de les élever. Un thème associé est la recrudescence des programmes et des politiques qui prétendent traiter les pathologies individuelles et sociales en remédiant aux lacunes parentales. Certains travaux portant principalement sur le *mother blaming* en Amérique du Nord au XXe siècle suggèrent que nous devrions situer le problème actuel de la parentalité dans une histoire plus longue. Nous allons maintenant voir de quelle manière l'histoire peut également nous aider à situer la montée des préoccupations concernant la parentalité hélicoptère.

Dans la littérature sur le sujet, un des thèmes importants est la préoccupation de longue date des spécialistes de l'enfance à propos de l'« hyperparentalité », qui constitue un élément central des hypothèses à l'origine de l'idéologie de la parentalité intensive. On a reconnu que l'émergence de la notion de « maternité scientifique » (de l'anglais *scientific motherhood*) au début du XXe siècle avait entraîné dans son sillage l'idée que le maternage en général produisait des effets négatifs : « les mères étaient considérées comme la source d'une mauvaise éducation généralisée qui nuisait à un développement sain et, par conséquent, à notre démocratie », expliquent Johnson et Johnston (2015 : 252-253). La maternité scientifique comporte de multiples composantes, mais son point central est la critique de l'idée de « sagesse naturelle » de la mère et, plus précisément, une suspicion croissante envers l'amour maternel spontané et non cadré par l'éducation (Lee, 2014). L'accent a été mis au contraire sur les effets néfastes de cet amour maternel, sans limite et non cadré. Le « surinvestissement » maternel et les « démonstrations excessives d'affection » ont été identifiés comme des pathologies du point de vue de diverses théories

psychologiques, dont celles de G. Stanley Hall et, plus tard, de John Watson. Dans son ouvrage *Psychological Care of Infant and Child*, Watson conseille aux mères de ne jamais étreindre ni embrasser leurs enfants, et de ne jamais les laisser s'asseoir sur leurs genoux (Johnson et Johnston, 2015 : 259). Les effets du « dorlotement » sont vus comme particulièrement dangereux pour les garçons : il ferait d'eux des « mauviettes » trop dépendantes de l'affection de leur mère et incapables de répondre aux besoins de la société de l'époque.

Les craintes concernant le fait de « gâter » et de « surprotéger » les enfants « refont surface avec encore plus de force dans les années 1940 », explique Grant. On établit alors une relation entre « les conséquences pathologiques de la tendresse maternelle sur les enfants », et « l'homosexualité et la psychologie des soldats incapables de résister aux rigueurs de la guerre » (Grant, 2004 : 831). En effet, Grant explique qu'un des thèmes clés de la littérature de l'entre-deux-guerres est l'influence pathologique de la « famille moyenne » avec, au centre, le problème de « l'amour maternel excessif » et de la « surprotection maternelle », considérés comme « responsables de la création d'une génération "chouchoutée" d'enfants nerveux et sans caractère » (2004 : 837). En plus des références aux actions de « chouchouter » et de « surprotéger », Garner et Slattery notent également l'utilisation à cette époque du terme « amour étouffant » (*smother love*), les experts nord-américains en éducation des enfants de l'entre-deux-guerres affirmant que les mères qui se livrent à l'amour « étouffant » courent le risque d'élever des enfants accaparants et dépendants, qui seraient « retardés émotionnellement » et aussi « peu attirants pour les autres » (Garner et Slattery, 2010 : 146).

Selon Hays (1996), la période de l'après-guerre témoigne toujours des préoccupations antérieures concernant l'amour maternel excessif, auquel s'ajoute le thème plus récent de la distance maternelle, qui s'exprime plus clairement dans les théories de l'attachement et de la « privation maternelle ». L'autrice souligne ainsi « l'accent simultané et paradoxal » qui a été mis sur « la nécessité absolue du soin affectueux d'une mère *et* la peur de l'excès et de la surprotection maternelle » (nous soulignons). Hartwell, se référant aux travaux de Chelser et Chodorow, précise également qu'il était attendu des mères qu'elles agissent de façon responsable et qu'elles évitent de « donner trop de soins (modèle de "la mère étouffante et surprotectrice") ou trop peu de soins (modèle de "la mère froide, hostile et distante") » (Hartwell, 1996 : 280). Dans son compte rendu des conseils prodigués aux mères canadiennes de l'époque, Gleason explique également que « les mères étaient mises en

garde contre le fait de donner à leurs enfants trop d'amour et d'attention, ou pas assez », ce qui les plaçait devant une « double contrainte complexe (*double-bind*) » (Gleason, 2012 : 189).

La littérature met en lumière la gravité des problèmes considérés comme découlant de l'« étouffement » et de la « surprotection », ainsi que de la distance et du désintérêt maternels. Tandis que les mères distantes et « froides », y compris la « mère réfrigérateur », étaient réputées jouer un rôle dans le développement de l'autisme, des troubles de la parole et de la psychose, les pathologies liées à la « surprotection maternelle » demeuraient également très présentes (Caplan et Hall-McCorquodale, 1985; Gleason, 2012; Hartwell, 1996). Hays résume ainsi l'ambiguïté :

> [L]es théoriciens de l'attachement maternel et de l'hostilité maternelle semblaient avancer que, si l'affection maternelle était absolument nécessaire et naturelle, elle pouvait facilement glisser vers des formes dangereusement malsaines. La toute-puissance maternelle était soulignée, et les femmes étaient soit tenues responsables de tout ce qui était bon chez les enfants et moralement souhaitable dans la société, soit blâmées pour les troubles psychologiques individuels de leurs enfants et les maux sociaux plus généraux qui en résultaient. Étant donné la centralité du rôle maternel, il était sous-entendu que les mères devaient être soigneusement guidées afin de négocier la route tortueuse entre négligence/rejet et surprotection/indulgence excessive (1996 : 47-48).

Ce survol suggère que les préoccupations contemporaines relatives au fait d'en « faire trop » peuvent être replacées dans un contexte historique plus large de « surprotection », de « dorlotement » et d'« étouffement » parental, et en particulier maternel, associé à la nécessité de « guider soigneusement » les mères sur la « route tortueuse » d'un encadrement approprié de leur enfant. Le terme « parent hélicoptère » et la discussion entourant les pathologies qui lui sont associées se sont propagés à partir du début des années 1990, mais nous pensons qu'il serait erroné de considérer comme entièrement nouvelle cette construction du parent à problèmes. Au contraire, le parent (la mère en particulier) a toujours été considéré comme trop ou pas assez impliqué.

Dans sa discussion sur la parentalité intensive, Furedi oppose les préoccupations du passé et les normes culturelles du début du XXIe siècle, soulignant que « les manuels d'éducation des enfants d'avant la Seconde Guerre mondiale étaient souvent destinés aux parents surprotecteurs et aux parents culpabilisés

qui craignaient d'"étouffer" leurs enfants ». Il poursuit en suggérant que ces préoccupations étaient devenues beaucoup moins visibles à la fin du XX^e siècle (2008 : 24). Pourtant, comme nous l'avons suggéré, des comptes rendus portant sur la parentalité au XXI^e siècle désignent la « parentalité hélicoptère » comme un problème. La littérature traitant de cette notion en identifie une première occurrence dans le livre de conseils *Between Parent and Teenager*, écrit par le psychothérapeute Haim Ginott et publié en 1969. On peut y lire :

> La mère de Léonard dit : « Je m'inquiète pour mon fils. Il ne prend pas soin de lui. Il a toujours été un enfant malade. »
>
> Léonard, seize ans, dit : « Ma mère aime jouer à la docteure et elle me rend malade. Aussi fatiguée soit-elle, si elle m'entend tousser ou me moucher, elle se transforme en coureuse de fond. Si j'éternue à la cave, elle sort en courant du grenier : "Dieu te bénisse, mon fils." "Qu'est-ce qu'il y a, tu as pris froid ?" "Tu ne prends pas soin de toi." "Tu ne devrais pas rester dehors si tard." Maman me survole comme un hélicoptère et je ne supporte plus le bruit et le vent qu'elle fait. Je pense que j'ai le droit d'éternuer sans explication. » (1969 : 18)

Cette idée exprimée par l'adolescent irrité par l'incapacité de sa mère à lui donner la liberté dont il a besoin en raison de ses « inquiétudes » amène Ginott à conseiller à celle-ci de le materner différemment et de mettre ses propres sentiments de côté. Il faudra cependant attendre encore vingt ans avant que n'apparaisse ce qu'on considère comme la première occurrence du terme « parent hélicoptère ». Certains attribuent la création de ce terme à Foster Cline et Jim Fay, dans leur livre de conseils aux parents, *Parenting With Love and Logic*, publié pour la première fois en 1990 (Bristow, 2014 et 2019). Ce livre porte sur « l'enseignement de la responsabilité aux enfants », en fusionnant références bibliques concernant les besoins des enfants et théories psychologiques. Il classe la « parentalité hélicoptère » comme un « style de parentalité » inefficace, le comparant à la « *consultant parenting* » :

> Certains parents pensent qu'aimer signifie faire tourner leur vie autour de leurs enfants. Ce sont des parents hélicoptères… Alors qu'aujourd'hui ces parents « aimants » peuvent avoir l'impression de faciliter le chemin de leurs enfants vers l'âge adulte, demain, ces mêmes enfants quitteront la maison et gaspilleront les dix-huit premiers mois de leur vie d'adulte en échouant à l'université ou en cherchant à « se ressaisir ». Ces enfants ne sont pas équipés pour relever les défis de la vie. On leur a volé

> d'importantes capacités d'apprentissage au nom de l'amour (Cline et Fay, 1990 : 23).

Les comptes rendus détaillés de l'évolution des usages de cette expression et des significations qui lui sont données par la suite demeurent limités. En particulier, peu d'écrits ont été consacrés aux préjudices causés par l'« amour qui a mal tourné ». Les contributions de Bristow (2014 et 2019) partagent cependant d'importantes observations.

Elle décrit le terme « parent hélicoptère » comme une forme métaphorique (« trope ») reflétant une « anxiété culturelle plus large » concernant le développement des jeunes (2019). Elle note également que les témoignages sur la parentalité hélicoptère « ont tendance à porter sur le problème de l'anxiété parentale » et affirme qu'en conséquence, ils « ne font qu'alimenter la tendance à blâmer les parents, plutôt que d'amener une remise en question de la source culturelle du problème », ce problème étant la manière dont la société adulte perçoit le développement de l'indépendance chez les jeunes (2014 : 200).

Dans la mesure où la discussion va à l'encontre de l'intensification de la parentalité, l'autrice suggère que celle-ci est au mieux « limitée » (2014 : 210). Elle note également que la littérature qui utilise ce terme est « pleine de contradictions et de simplifications » (2019). Bien que celle-ci semble présenter un compte rendu critique de « l'orthodoxie de la parentalité intensive », elle laisse de côté les questions fondamentales :

> En se concentrant sur l'anxiété et le comportement des parents comme principales menaces pour l'indépendance et la résilience des enfants, [les discussions] tendent à éluder les causes sociales et culturelles plus profondes des idées contemporaines sur la parentalité, et à ne pas aborder d'autres pistes de solutions culturelles et institutionnelles en réponse aux besoins et aux attentes (présumés) des jeunes qui s'engagent sur le chemin de l'âge adulte (2019).

Les propos évoqués par Bristow se retrouvent principalement dans la recherche en psychologie. Ils s'articulent autour d'évaluations de la parentalité hélicoptère en tant que « style parental », et tentent de mesurer le lien entre cette parentalité et l'existence d'états pathologiques chez les jeunes adultes. Cette approche prend pour point de départ les pathologies apparentes des jeunes, dont elle cherche les origines dans l'éducation donnée par les parents.

Bristow utilise l'expression « double contrainte », mentionnée précédemment en référence aux travaux de Gleason, pour indiquer que les parents se trouvent, selon cette logique, à la fois incités à s'impliquer intensivement auprès de leurs enfants pour maximiser leur développement et critiqués pour les empêcher de se développer de manière indépendante. Dans les deux cas, les difficultés des enfants et des jeunes adultes sont liées à un problème d'implication parentale (Bristow, 2014).

Cette analyse de la mobilisation du terme « parentalité hélicoptère » comme étant, au mieux, une réponse limitée à la parentalité intensive est étayée par la reconnaissance du degré assez remarquable d'accroissement des responsabilités attribuées au parent au cours des dernières décennies. Cette évolution est clairement exposée par Furedi dans sa discussion sur la « parentalité sur demande », qu'il a qualifiée de « nouveau concept d'éducation des enfants » (2008). Furedi évoque l'émergence d'une approche de la parentalité qui exige des parents qu'ils soient « en amour à temps plein avec leurs enfants », « thérapeutes et enseignants », mais aussi « éducateurs ». Son analyse montre clairement à quel point les connaissances antérieures ont cédé la place, à la fin des années 1990, à la parentalité sur demande. L'amour, comme il l'explique, en est venu à être formulé comme « une fonction ou une compétence parentale — la principale compétence parentale » —, et les experts contemporains de la parentalité l'ont redéfini comme une « attention » dont l'enfant a un besoin illimité. Ainsi, affirme-t-il, « l'amour sur demande encourage les adultes à s'organiser autour de la demande d'attention de leurs enfants » (2008 : 77), ce qui conduit la routine d'éducation des enfants à être dominée par des activités avec et pour les enfants, et ce, afin d'exprimer l'amour de manière adéquate.

Cette extension de ce que l'on entend par « en faire assez » pour un enfant se retrouve également, selon Furedi, dans la redéfinition du rôle éducatif des parents. Comme ce dernier le fait remarquer, il existe désormais une croyance populaire voulant que les parents soient une composante essentielle de la réussite scolaire d'un enfant. Ainsi, alors que l'on affirmait autrefois que « l'école était pour les enfants et les enfants seulement », il est désormais devenu évident qu'« une manipulation de l'intérêt des parents pour leurs enfants a lieu pour faire de ces parents des enseignants non rémunérés. Ce faisant, l'école est devenue un instrument informel de contrôle du comportement parental » (2008 : 88). Comme nous le verrons ci-dessous, le terme « parent hélicoptère », qui prend de l'importance dans les rapports publics

sur la parentalité en Grande-Bretagne, tire sa signification de ces composantes de la parentalité sur demande.

Les parents hélicoptères dans les médias britanniques

Les articles utilisés pour notre analyse parviennent de la base de données de presse écrite LexisNexis. Nous avons seulement eu recours au mot-clé « *Helicopter Parent* » pour effectuer notre recherche. La période visée se terminait le 31 décembre 2018 et aucune date de début n'a été spécifiée. L'objectif était de commencer avec la première occurrence du terme, puis d'examiner son évolution au fil du temps. Après retrait des éléments non pertinents, l'échantillon comprenait 225 articles. Nous avons fait la distinction entre les articles dont le cœur du sujet était le parent hélicoptère et ceux qui mentionnaient le terme dans le cadre d'une discussion portant principalement sur un autre sujet. Dans ce dernier cas, la mention a été codée comme « figure culturelle » (n=141) et, dans le premier cas, comme « type de parent » (n=84). Une analyse plus approfondie a été menée à partir de ce stade. Les thèmes figurant dans les articles sur le « type de parent » ont été codés en tenant compte des mots utilisés pour décrire les lacunes du parent et leurs répercussions sur les enfants. De plus amples détails sur l'échantillon et l'analyse, y compris les références bibliographiques complètes des articles de journaux cités ci-dessous, peuvent être consultés ici (voir la note 1).

Si nous examinons les résultats concernant le « type de parent », nous notons tout d'abord que notre analyse du parent hélicoptère en tant que figure culturelle révèle un changement notable entre la fin du XXe siècle et la deuxième décennie du XXIe siècle. Au début, le terme « parent hélicoptère » n'apparaissait que très rarement, et seulement comme une curiosité venant d'un langage vernaculaire que les journalistes devaient expliquer au lecteur. Le terme a été utilisé pour la première fois en 1992 dans le cadre d'un article sur l'argot contemporain qui portait sur la publication d'un nouveau dictionnaire de termes argotiques. L'article mentionnait : « Le magazine *Newsweek* a même rapporté une récente apparition d'argot, les parents hélicoptères (qui bourdonnent sans arrêt) et, pire encore, l'ARP (*Another Repulsive Parent*) » (Sampson, 1992). Cette utilisation de l'expression « parent hélicoptère » pour critiquer la manière dont les parents se comportent avec les enseignants et les écoles préfigure des discussions ultérieures. Toutefois, il faudra attendre 2003 avant que ce terme soit de nouveau mentionné.

L'unique référence faite cette année-là concernait à nouveau une question linguistique : elle se trouvait cette fois dans un article explorant la « nouvelle pensée » et le jargon qui l'exprime. Le « parent hélicoptère », décrit comme ce parent qui « pense qu'il sait mieux que quiconque ce qu'il faut faire, mais qui devrait peut-être changer d'avis », a fait l'objet d'une présentation aux côtés des termes « *neuromarketing* », « *no frills cruising* » et « *notschooling* » (Dean *et al.*, 2003). Cette mention était accompagnée de commentaires du sociologue britannique Frank Furedi, qui soulignait la « pression » sociétale inculquant aux parents que « les choses sont plus compliquées qu'ils ne le pensent » et que « tout ce qui arrive à votre enfant est la conséquence directe de ce que vous faites en tant que parents ». Les discussions ultérieures dans les médias se concentrent toutefois sur des thèmes autres que les messages aux parents, qui constituent le contexte culturel plus large du déterminisme parental. En effet, dans la plupart des couvertures médiatiques qui suivent, le terme a tendance à être utilisé de manière métaphorique et acerbe. Au XXI^e^ siècle, le volume de reportages utilisant cette expression augmente régulièrement, et le « parent hélicoptère » passe du statut de curiosité argotique venant de la langue américaine à celui de figure culturelle britannique problématique (généralement féminine).

Dans de nombreux articles de journaux, l'expression « parent hélicoptère » apparaît seule, sans qu'il soit nécessaire d'en dire plus. Le parent hélicoptère — généralement une mère — se présente souvent comme une figure culturelle au sens propre, le terme étant utilisé dans les critiques de film, de musique, d'art, de théâtre et de roman. Par exemple, dans une critique de roman, le personnage principal est décrit comme « l'incarnation de la mère hélicoptère qui a consacré sa vie à façonner un brillant avenir pour sa fille » (Tyler, 2006). Le terme « parent hélicoptère » est également utilisé de manière métaphorique pour attribuer des caractéristiques négatives à des personnalités publiques, généralement des hommes. En 2007, le premier ministre britannique, Gordon Brown, a été décrit comme « faible, *flappy* et trop réactif » (Turner, 2007). Un journaliste, traitant des présidents américains, écrit : « Obama est attaché à l'idée d'un État nourricier, peu importe à quel point il est un parent hélicoptère, en réalité » (Cox, 2012). La métaphore est utilisée pour parler de football : « Un parent hélicoptère est toujours prêt à descendre en piqué et à prendre le contrôle. Et David Bernstein, de la Fédération anglaise de football, est un président qui fait du vol stationnaire » (Samuel, 2012). Au cricket, l'entraînement a été comparé à « l'éducation des enfants » : certains entraîneurs sont

comparés à des « parents très impliqués », « des parents hélicoptères en d'autres termes », et « d'autres sont plus distants, reconnaissant qu'une telle approche est étouffante et, à long terme, nuisible, futile et autodestructrice » (Atherton, 2016). L'expression a également été utilisée pour discuter d'une mission spatiale vers Mars. Les personnes impliquées « ont regardé [la scène] avec toute l'anxiété de parents hélicoptères attendant un message de leur fils de 12 ans lors de ses premières vacances en camping » (Moody, 2016).

Les utilisations du terme « parent hélicoptère » au XXIe siècle révèlent ainsi l'attribution de caractéristiques majoritairement négatives et supposent un public familier de ces dernières. Cette familiarité repose sur les récits d'un « type de parent », dans lesquels certains thèmes dominent, comme nous le verrons plus loin.

À la fois exigeants et trop préoccupés : des parents pathogènes et un amour qui tourne mal

Comme nous l'avons déjà noté, la figure du parent hélicoptère (comme tous les parents à problèmes) se construit à partir de revendications concernant un dysfonctionnement individuel et social. Le terme est utilisé dans des articles qui traitent des problèmes de développement des enfants en lien avec les problèmes sociétaux. La couverture médiatique contient de nombreux témoignages d'experts déplorant que des enfants aient été « vidés » et « brisés en morceaux sur le plan émotionnel ». Les problèmes de dépression, de stress, d'anorexie, de boulimie, d'automutilation et de suicide chez les enfants sont souvent abordés.

Au fil des ans, les mots « exigeants », « insistants » (« *pushy* ») et « pression » (« *pressure* ») apparaissent plus fréquemment dans les articles qui abordent la question du parent hélicoptère pathogène. On les retrouve dans environ un cinquième des titres. Parmi ceux-ci : « *Pushed too far* » (Midgley, 2006); « *Does having pushy parents make you happy and healthy?* » (Clark, 2006); « *Boarding helps children escape pushy families* » (Woolcock, 2007); « *Pushy parents giving children years of stress* » (Clark, 2007). À partir du milieu de la première décennie du XXIe siècle, la notion d'être « prêt à tout pour la réussite » (« *pushiness* ») s'étend au comportement des parents qui interviennent dans les universités, les lieux de travail et les écoles de leurs enfants. On nous dit : « *Pushy parents graduate to the office* » (Monaghan, 2008); « les mères hélicoptères » sont « les parents insistants qui survolent chaque aspect de [la vie de leurs enfants] en assistant à des entretiens d'embauche, en piratant

leurs comptes bancaires et en choisissant leurs amants » (Smith Squire, 2008); ou encore « *Now Helicopter Parents land at Freshers' Week* » (Clark, 2012) et les universités « demandent » que « ces parents s'abstiennent » (Harris, 2016).

Cependant, en parallèle à cette caractérisation des parents hélicoptères comme « arrivistes et insistants », « voulant le meilleur pour [leur] enfant », se développe aussi un discours qui peut sembler en être l'exact opposé. On dit que les parents poussent l'enfant, sans prendre en compte les effets néfastes sur ses émotions et ses préoccupations (et qu'ils exigent trop des écoles, des universités et des lieux de travail). Mais on leur reproche également d'être *trop préoccupés* par les sentiments de leur enfant, et trop désireux de le protéger de la pression et de l'inconfort. Ces deux aspects, qui concernent les émotions des enfants, se révèlent être des variantes de la parentalité hélicoptère. Les parents hélicoptères amènent ainsi l'enfant à être *trop organisé* et à avoir un *horaire surchargé,* parce qu'ils sont trop soucieux de ses sentiments, trop attentifs aux pressions et aux défis qu'implique le fait de grandir. Ce sont des « dorlotteurs » qui veulent le protéger des exigences émotionnelles et physiques.

Par exemple, un rapport de 2007 cite la conseillère en relations humaines Susie Hayman, qui « désespère des parents hélicoptères » et du terme « *play date*[2] ». Le rapport conclut que l'expérience d'un « comportement rude » loin de la surveillance d'un adulte est préférable à « deux ans de leçons d'escrime privées » (Blinkhorn, 2007). Les parents à problèmes sont également « attentifs et prévenants », « bien intentionnés, mais irritables ». Des auteurs de livres de conseils sur le sujet sont cités dans les médias : ils affirment que le problème vient du fait que les parents veulent trop se sentir aimés de leurs enfants et « qu'ils aiment trop » leurs enfants, plutôt que pas assez. Les parents, affirment-ils, « doivent cesser d'essayer d'être aussi populaires ». Un tel « encadrement [...] risque d'étouffer l'autonomie » des enfants, et le message doit être : « arrêtez de les dorloter » (O'Brien, 2007). L'idée de moins exiger des enfants (plutôt que de trop exiger d'eux au détriment de leurs émotions) apparaît de façon récurrente. Les difficultés des adolescents et des jeunes adultes sont imputées au comportement de parents qui veulent trop les protéger, les aimer, et qui en prennent soin de la mauvaise manière. Les mères sont des « esclaves » qui « étouffent » (Mills, 2014); elles sont « trop protectrices » (Lambert, 2015). On les décrit comme des « parents de la classe moyenne » qui « ne sont jamais satisfaits » et, donc, « font de la vie de leur petit chéri un enfer » (Gummer, 2017).

Ces contradictions apparentes ont une base commune, qui se trouve dans les affirmations sur l'amour et l'attention. D'une manière ou d'une autre, les critiques de la parentalité hélicoptère considèrent généralement l'amour des parents hélicoptères comme un amour qui a mal tourné. La question est de savoir comment y répondre : s'il faut chercher à maîtriser et à modérer ses effets négatifs, ou s'il faut simplement s'en désespérer. La question de la « pression » fait l'objet d'évaluations divergentes, le débat sur la question de savoir si la « pression » est bonne ou mauvaise se concentrant surtout sur les « mamans exigeantes ». Les « mamans exigeantes » sont décrites comme les « meilleures amies de leurs filles » (MacRae, 2008). Les « parents exigeants » donnent le meilleur exemple (Ellen, 2009) et les « mamans exigeantes » sont « de retour » et « cette fois, elles sont bonnes » (Hardy, 2009). Depuis 2011, les mérites et les lacunes de la « pression » se combinent avec le discours sur la « mère tigre », à la suite de la publication du livre d'Amy Chua qui utilise ce terme pour vanter les mérites d'une éducation « chinoise » stricte, au détriment d'une éducation axée sur l'amélioration de l'estime de soi. Certains, nous dit-on, voient cela comme de la « barbarie parentale » tandis que d'autres pensent que cela « pourrait aider nos enfants trop choyés » (Woods, 2011).

Pour certains, cependant, l'amour des parents hélicoptères n'est qu'une mascarade. Un commentaire fait dans un langage particulièrement fleuri, faisant référence à une thèse sur les effets pathologiques du « privilège », décrit « les enfants les plus riches » comme des « escarboucles décorant l'ego hypertrophié de leurs parents ». « Ce n'est pas de l'amour », conclut la thèse, c'est du « narcissisme » (Hari, 2008). Les parents dont les propres émotions sont trop rabougries pour leur permettre d'aimer correctement leurs enfants se tournent vers ces derniers pour qu'ils soient leurs amis. Le psychothérapeute Philip Hodson (2012) qualifie le phénomène d'« abus ». « Je crois qu'un enfant surprotégé est un enfant démuni et que s'il se trouve dans une situation de retard de développement, il doit déposer une plainte pour abus psychologique », affirme-t-il. Selon son rapport sur la parentalité hélicoptère, le problème sous-jacent est l'absence de « frontières entre les générations », qui conduit certains parents à prétendre être les « meilleurs amis de leurs enfants ». L'échec parental consiste à « s'accrocher à un enfant comme à un canot de sauvetage ». Il y a « attention et attention », maintient-il, et le mauvais type d'« attention » qui découle du retard émotionnel des parents crée des dommages qui devraient être considérés comme des « abus ». Le terme « parent hélicoptère » apparaît alors comme un descriptif

des profondes lacunes des parents à aimer et à s'occuper de leurs enfants de la bonne manière.

Classe moyenne

Comment explique-t-on que « l'amour ait mal tourné » ? Le motif qui domine les tentatives d'explication de ce problème parental est la classe sociale et, plus précisément, la « classe moyenne » à laquelle appartient le parent hélicoptère. Cette position sociétale est associée à des attitudes et à des comportements parentaux néfastes qui font mal tourner l'amour parental. L'association de la figure du parent hélicoptère à un membre de la classe moyenne se retrouve dans la majorité de la couverture médiatique sur le sujet. La discussion sur cette question se déroule presque entièrement dans les journaux dont le lectorat est aussi issu de cette classe sociale. De manière plus évidente, le terme « classe moyenne » apparaît même directement dans les titres de certains articles ou dans les textes.

Les observations à propos des parents hélicoptères commencent véritablement en 2005, alors que les journalistes décrivent la découverte du problème. Les articles de cette période sont intitulés « Comment la "mère hélicoptère" prend son envol » (Goswami, 2005) et « L'ascension du parent hélicoptère » (Tait, 2006). Dans le cadre de cette découverte, le problème parents-enfants est explicitement présenté comme étant un problème d'« enfants aisés » qui sont « si malheureux » (Campbell, 2006) et de « parents exigeants de la classe moyenne » qui « croient qu'ils font le mieux pour leurs enfants », mais « peuvent les marquer à vie » (Meakins, 2006). La plupart des commentateurs, dont les propos constituent les points de référence pour la couverture médiatique, mettent clairement l'accent sur ce groupe démographique particulier de parents. Les observations fondées sur l'expérience américaine centrent leur argumentation sur l'argent et les privilèges comme principal sujet de réflexion.

Des commentaires sur les livres de la psychologue clinicienne américaine Madeleine Levine, par exemple, apparaissent dans les articles à partir de 2006. Son livre, *The Price of Privilege*, est sous-titré *Comment la pression parentale et les avantages matériels créent une génération d'enfants déconnectés et malheureux*. Cet ouvrage « accuse les parents de la classe moyenne [...] de ne pas préparer correctement leur progéniture au monde adulte parce qu'ils sont obsédés par l'idée qu'ils doivent veiller à ce que leurs fils et leurs filles excellent dans tout ce qu'ils font ». L'argument de Levine est que ce type de

parentalité de classe moyenne et la détermination à faire en sorte que les enfants « excellent » provoquent des pathologies chez les enfants américains, notamment la dépression, la toxicomanie et l'automutilation. Ce problème a été relayé par des psychologues cliniciens en Grande-Bretagne. Les parents des jeunes souffrant de troubles alimentaires, de dépression et d'exclusion du système scolaire sont « des dentistes, des médecins, des avocats, des juristes et des gens d'affaires » (Campbell, 2006). D'autres écrits à propos du livre de Levine soutiennent que « l'angoisse de la concurrence » est « profondément ancrée dans les classes moyennes » (Meakins, 2006), et qu'« il n'est pas nécessaire de chercher très loin en Grande-Bretagne pour voir des parents se livrer à un comportement obsessionnel similaire » (Midgley, 2006).

La question est posée : « Serais-je vraiment une meilleure mère si je lui permettais simplement d'échouer ? » (Shilling, 2006). Elle laisse entendre qu'il y aurait peut-être lieu de réfléchir avant d'alléguer que « les Britanniques sont des chefs de file internationaux lorsqu'il s'agit de l'éducation des enfants » (Blacker, 2006). Certaines recherches affirment en revanche que « les enfants qui participent à des activités organisées en tirent un bénéfice sur le plan du développement » (Clark, 2006). Plus fréquemment cependant, le problème de la parentalité de classe moyenne réapparaît sous de nouvelles formes. Elle est décrite comme infligeant « une sorte de souffrance » équivalant à celle d'un orphelin ou d'un enfant qui grandit dans une pauvreté extrême. « Trop de pression, trop de protection » conduisent à « des niveaux élevés de dépression et d'automutilation chez les enfants de parents trop compétitifs » (Midgley, 2007). Ceux qui ont plus d'argent vont forcément faire plus de mal aux enfants, car ils ont la possibilité de « toujours planer au-dessus d'eux » (Humphrys, 2008).

L'économiste Will Hutton relie ce problème à des enjeux sociaux plus larges. Il présente la parentalité hélicoptère comme un type d'égoïsme social, selon lequel « les parents d'aujourd'hui sont devenus obsédés par leurs enfants, leur achetant sans relâche tous les avantages qu'ils peuvent, et les couronnant de la promesse d'un héritage maximal ». Il estime que cela fait partie d'un « conservatisme sirupeux qui célèbre les liens du sang, la tribu et la nation ; nous ne sommes pas une société qui essaie d'avancer ensemble, mais un réseau d'anneaux sanguins concentriques qui nous pousse à nous occuper du rayonnement de notre famille ». Un lien est ainsi établi entre l'éducation des enfants de la classe moyenne et la dégradation du bien commun : ce que font les parents dans leur vie personnelle est l'affaire de tous (Hutton, 2008).

Ce thème est toujours d'actualité, comme en témoigne le grand nombre de livres destinés aux parents américains pour les mettre en garde contre la « surparentalité » (*overparenting*) et ses effets néfastes. En 2012, un livre, qui a fait la une de l'actualité, visait les habitants de l'Upper West Side, un quartier cossu de New York, et recommandait la « sous-parentalité » (*underparenting*) (Teeman, 2012). La même année, les propos de Levine ont à nouveau fait parler d'eux avec la publication de son nouveau livre *Teach Your Children Well*. Encore une fois, Levine visait la classe moyenne et affirmait que le succès découlait du développement de compétences qui étaient altérées lorsque les parents exerçaient une trop grande pression sur les enfants pour que ces derniers réussissent et excellent. Les comptes rendus de cet ouvrage dans la presse concluaient sur la pertinence du livre pour le contexte britannique, avec notamment des commentaires de spécialistes et d'experts de différentes branches de la psychologie en Grande-Bretagne qui attestaient de la nécessité de mettre moins l'accent sur le « survol des enfants » et sur les devoirs (Cooper, 2012).

Le milieu éducatif met également l'accent sur la question de la classe sociale lorsqu'il s'exprime publiquement sur le sujet. Apparaissant dans la couverture médiatique à partir de 2007, ces commentaires proviennent presque exclusivement de personnes travaillant dans des écoles britanniques privées ou publiques. Le *Times* a rapporté en 2007 un discours de Vicky Tuck, la directrice du Cheltenham Ladies College. On y trouve ce commentaire, souligné par le quotidien : « Il y a une expression, "parentalité hélicoptère", qui fait référence aux parents qui survolent sans cesse leurs enfants, s'assurant qu'ils peuvent jouer d'un instrument de musique, qu'ils sont bons en sport, qu'ils peuvent faire ceci et cela ». La directrice affirme que « les enfants de milieux privilégiés qui vont au pensionnat bénéficient souvent d'un peu d'espace ». Cet article établit un lien entre l'argument de Tuck et celui de Levine, indiquant (à tort) que Levine a inventé l'expression « parentalité hélicoptère » (Woolcock, 2007).

D'autres directeurs d'écoles privées et publiques affirment que « les parents hélicoptères modernes représentent une menace plutôt qu'un avantage pour leurs enfants » (Macnaughton, 2008), qu'ils « démotivent [les enfants] et freinent leur développement » (McNally, 2012), qu'ils doivent « laisser les enfants partir » en les envoyant au pensionnat (Paton, 2012), qu'ils ont une « influence négative » (Paton, 2014) et que « les mères aisées nuisent à leurs filles » (Wilkinson, 2015). Cependant, les écoliers ne sont pas les seuls à être la source des inquiétudes. Les jeunes adultes sont aussi au centre des

déclarations sur l'impact possible de ce type d'éducation. En effet, les parents de jeunes adultes — étudiants et diplômés — sont évoqués dans près de la moitié des articles consacrés au type parental.

Les propos portent essentiellement sur l'université, le lieu de travail et l'école. En 2008, les observations du responsable de l'unité des carrières de l'université de Liverpool, le docteur Paul Redmond, ont été reprises dans plusieurs publications. Expliquant les changements dans le secteur universitaire, ce dernier avait alors affirmé que : « les parents, en particulier ceux issus des classes moyennes, se comportent de plus en plus comme des consommateurs : ils paient et ils s'attendent à voir les résultats » (Smith Squire, 2008). En 2012, un reportage a mis en lumière les déclarations de l'intendant d'un des collèges d'Oxford, à propos des « parents de classe moyenne qui ont payé pour le certificat général d'études secondaires du premier cycle (GCSE) et les résultats du niveau A » (Clark, 2012). En 2016, il a été rapporté que « les parents de classe moyenne ont été priés par le responsable du service d'admission des universités britanniques de ne pas participer aux journées portes ouvertes de leurs enfants » (Harris, 2016).

À partir de 2015, les déclarations reprennent de plus belle aux États-Unis, avec le témoignage de Julie Lythcott-Haims dans son livre *How to Raise an Adult*, écrit sur la base de « dix ans de service en tant que doyenne des étudiants de première année à l'université de Stanford ». À partir de cette expérience professionnelle dans une université d'élite, elle raconte qu'elle est devenue de plus en plus attentive à ces « jeunes adultes qui renoncent à leur indépendance et semblent incapables de prendre adéquatement soin d'eux-mêmes. Elle a acquis la conviction que les parents étaient responsables » (Carey, 2015). En 2018, ce problème observé dans les universités d'élite américaines est de nouveau soulevé, cette fois dans le livre *The Coddling of the American Mind* de Greg Lukianoff et Jonathan Haidt (Glancy, 2018), qui désignent la parentalité hélicoptère comme un facteur déterminant d'échec des jeunes adultes. Les discussions portant sur le problème des universités s'étendent aux foires de l'emploi et aux démarches professionnelles des étudiants diplômés, où il a été rapporté que les parents hélicoptères « passaient à l'offensive pour guider la carrière de leurs enfants », la « génération du baby-boom s'interposant désormais directement » en assistant aux salons de l'emploi, en écrivant des lettres et en « tentant même de négocier le salaire de leur progéniture » (Macleod, 2008).

Ainsi, tous les parents ne sont pas des parents hélicoptères. Ces derniers appartiennent, selon les médias britanniques, à une seule strate de la société. À peine quelques articles se sont intéressés à la relation entre ces parents et les autres, c'est-à-dire à ceux qui sont issus des classes sociales « ouvrières » ou « inférieures ». On croise l'idée récurrente que le succès viendrait d'une éducation « à la dure » plutôt que d'une parentalité hélicoptère. « Le prochain Soros sera probablement un réfugié », a déclaré un journaliste, affirmant que « la capacité à comprendre pourquoi les perceptions des autres sont fausses est au cœur du succès de Soros ». Selon l'auteur, cette capacité découle d'expériences précoces difficiles. « Les Soros du futur ne seront pas les enfants de parents hélicoptères, protégés 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7 contre tout obstacle au-delà d'une mauvaise note dans leur université de l'Ivy League » (Skyloes, 2015).

L'autre thème abordé, toutefois, concerne plutôt l'*importance* de la participation des parents à la mobilité sociale. Un article intitulé « Breaking the cycle: poor white boys from the north of England are failing badly » fait valoir :

> Le défi consiste à combler le fossé entre les enfants de foyers où l'éducation n'est pas valorisée et ceux dont le moindre des mouvements est scruté par des parents hélicoptères. L'analyse de la base de données nationale britannique, qui comprend les résultats de tests effectués à l'âge de sept et onze ans, ainsi que les résultats au certificat général d'études secondaires du premier cycle (GCSE), montre que l'écart de réussite se manifeste tôt. Les garçons blancs des régions les plus pauvres commencent à accuser un retard à partir de l'âge de sept ans (Driscoll et Angeleini, 2011).

La solution, présentée dans le sous-titre de l'article, est de les « soutenir alors qu'ils sont encore jeunes », par le biais de programmes publics et caritatifs qui encouragent la participation des parents. De même, un article reprenant la sagesse populaire selon laquelle « de bons parents font plus pour un enfant qu'une bonne école » a montré comment « l'amélioration de la mobilité sociale ne peut être obtenue uniquement en corrigeant le système scolaire », et a conclu que :

> Les parents fortement impliqués dans l'éducation de leurs enfants sont souvent appelés « parents hélicoptères », parce qu'ils les survolent constamment, ou « mères tigres », parce qu'elles les poussent à atteindre des objectifs universitaires élevés. La recherche suggère que ces approches sont, au moins en partie, validées (Clark, 2012).

Conclusion : les détours de la culture parentale

L'argument avancé dans la littérature est que la parentalité « intensive » s'est imposée comme la parentalité appropriée à partir des années 1970, cette conception véhiculant l'idée que la distance entre le parent et l'enfant, qu'elle soit physique ou émotionnelle, était liée à des pathologies du développement individuel et social. La certitude voulant que les parents, et surtout les mères, devaient accorder plus d'attention à leurs enfants et s'impliquer davantage auprès d'eux était considérée comme un fait. À la fin du XXe siècle, on la présente comme ayant acquis un statut normatif. Dans la culture anglo-américaine, elle serait devenue une idéologie et on considère qu'elle se serait aujourd'hui diffusée dans le monde entier. La parentalité intensive a été analysée comme la réponse à une demande déterministe pour une forme d'éducation des enfants pouvant améliorer la société. Par le fait même, toutefois, elle a incité à considérer les parents, en particulier les plus défavorisés socialement, comme déficients et ayant besoin des conseils et de l'avis d'experts.

Nous avons fait valoir le fait que l'émergence et le développement du terme « parent hélicoptère » peuvent être compris comme une réponse élaborée en réaction à l'échec de ce projet d'amélioration sociale, qui maintient toutefois l'idée d'un déficit parental. Nous avons suggéré que le terme et les préoccupations associées au dysfonctionnement individuel et social s'inspirent d'une terminologie et de concepts antérieurs déjà présents dans les reproches faits aux mères tout au long du XXe siècle. Nous avons démontré que le débat public dans les journaux britanniques continue de structurer la notion de parentalité problématique autour des insuffisances de l'amour parental, mais de manière particulière.

Dans la lignée de l'analyse proposée par Beauvais (2017) de la désignation de « parent exigeant » (« *pushy parent* »), nous avons relevé les connotations péjoratives de ce terme, et notre analyse a effectivement montré que les désignations « parent hélicoptère » et « parent exigeant » coexistent et se chevauchent. Beauvais (2017) a décrit l'expression « parent exigeant » comme conceptuellement vague, et nous avons suggéré que cette imprécision est amplifiée dans le débat public portant sur les parents hélicoptères. Le terme comporte des connotations contradictoires. Une interprétation moins courante met en relief les effets problématiques de la culture de la parentalité intensive elle-même, mais le terme est plus fréquemment utilisé

pour désigner un amour parental hors de contrôle. Comme nous l'avons montré, cela s'exprime à la fois dans les réflexions portant sur les effets pathologiques de la « pression », et dans celles portant sur le « dorlotement » et sur la préoccupation surprotectrice par rapport aux émotions des enfants. Nous suggérons que cette contradiction apparente peut être interprétée comme le résultat de l'opposition entre deux aspects clés de la « parentalité sur demande », selon laquelle on attend des parents qu'ils agissent en tant qu'éducateurs de leurs enfants et qu'ils consacrent une attention infinie à leur bien-être émotionnel. La désignation de « parent hélicoptère » condamne les parents pour les résultats de ces demandes simultanées.

Le thème le plus important qui est ressorti de notre enquête est vraisemblablement celui de la classe sociale. Il a été avancé ailleurs que la parentalité de « classe moyenne » a souvent été valorisée, par exemple dans les normes en matière de politiques publiques. Il est largement reconnu que les décideurs politiques considèrent les pratiques parentales caractéristiques de la classe moyenne, telles que l'engagement des parents dans l'éducation des enfants et dans la vie scolaire, comme étant d'une importance capitale pour, par exemple, l'amélioration de la mobilité sociale et la lutte contre les inégalités sociales. Nous avons relevé que l'importance accordée à une implication accrue des parents auprès des enfants « pauvres » était bien présente dans la couverture médiatique que nous avons analysée. Pourtant, plutôt que d'être respectée et valorisée, la parentalité de « classe moyenne » est présentée comme une pratique indésirable, voire méprisable. Assarsson et Aarsand affirment que les parents hélicoptères sont « dépeints comme ayant de bonnes intentions, même lorsque les choses tournent mal ». Les parents sont ainsi présentés comme des personnes qui ont à travailler sur leurs compétences parentales pour mieux reconnaître « quand ils dépassent les bornes en matière d'implication » (2011 : 86). Notre analyse des débats au sein des médias britanniques suggère que, parallèlement aux représentations de parents bien intentionnés, on trouve des récits beaucoup plus cinglants qui tendent à élargir la définition de maltraitance, présentent les parents de classe moyenne comme étant incapables d'aimer véritablement leurs enfants, et considèrent leur « exigence » nuisible à la fois aux enfants et à la société.

Dès le départ, nous avons noté que Hays a contextualisé la maternité intensive comme une idéologie élaborée en réponse aux difficultés créées par des structures sociales plus larges, mais qui s'avère incapable de les résoudre. On peut conclure que la construction du parent hélicoptère, telle qu'elle a

été exposée ici, peut être envisagée de la même manière, comme une forme de réponse à l'impossibilité d'améliorer véritablement la société dans son ensemble par le truchement de la « parentalité ». Toutefois, plutôt que de corriger cette vision erronée, on attribue l'incapacité de créer une société meilleure à partir de la parentalité aux caractéristiques et aux attributs psychologiques de ceux qui rendent manifestes les limites de cette vision. Les attentes jugées excessives des parents de la classe moyenne et leur désir de contrôler le parcours de vie de leurs enfants deviennent une source d'hostilité qui accompagne l'échec patent de ce type de parentalité à créer de jeunes adultes socialement mobiles, flexibles et qui réussissent. Il conviendrait d'approfondir les recherches pour mieux comprendre ce mépris apparent de la classe moyenne.

—

Bibliographie

Assarsson, Liselott et Pål Aarsand. 2011. « "How to Be Good": Media Representations of Parenting », *Studies in the Education of Adults*, 43, 1 : 78-92.

Bach, Dil. 2016. « Ambitious Parents as Ideal or Disorder: Doing Good Parenthood in Denmark and Singapore », dans Anna Sparmann, Allan Westerling, Judith Lind et Karen Ida Dannesboe (dir.). *Doing Good Parenthood, Ideals and Practices of Parental Involvement*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 53-64.

Bach, Dil et Søren Christensen. 2017. « Battling the Tiger-Mother: Pre-School Reform and Conflicting Norms of Parenthood in Singapore », *Children and Society*, 3, 2 : 134-143.

Beauvais, Clementine. 2017. « An Exploration of the "Pushy Parent" Label in Educational Discourse », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38, 2 : 159-171.

Bristow, Jennie. 2019. « Les "parents hélicoptères" : une socialisation incertaine des adultes en devenir », *Revue des politiques sociales et familiales*, 133 : 9-20.

Bristow, Jennie. 2014. « The Double-Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton-Wool Kids », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 200-215.

Caplan, Paula J. et Ian Hall-McCorquodale. 1985. « Mother-Blaming on Major Clinical Journals », *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 3 : 345-353.

Cline, Foster et Jim Fay. 1990. *Parenting with Love and Logic*. Colorado Springs, NavPress.

Furedi, Frank. 2008. *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. Londres, Continuum.

Garner, Ana. C. et Karen Slattery. 2010. « The World War II Patriotic Mother », *Journalism Studies*, 11, 2 : 143-157.

Ginott, Haim G. 1969. *Between Parent and Teenager*. New York, The Macmillan Company.

Gleason, Mona. 2012. « Disciplining Children, Disciplining Parents: The Nature and Meaning of Advice to Canadian Parents, 1945-1955 », dans Sara Z. Burke et Patrice Milewski (dir.). *Schooling in Transition, Readings in Canadian History of Education*. Toronto, University of Toronto Press : 357-369.

Grant, Julia. 2004. « A "Real Boy" and not a Sissy: Gender, Childhood and Masculinity, 1890-1940 », *Journal of Social History*, 37, 4 : 829-851.

Hartwell, Carol Eadie. 1996. « The Schizophrenogenic Mother Concept in American Psychiatry », *Psychiatry*, 59, Fall : 274-297.

Johnson, Ann et Elizabeth Johnston. 2015. « Up the Years with the Bettersons: Gender and Parent Education in Interwar America », *History of Psychology*, 18, 3 : 252-269.

Ladd-Taylor, Molly et Lauri Umansky. 1998. « *Bad* » *Mothers, the Politics of Mother Blame in Twentieth-Century America*. New York et Londres, New York University Press.

Lee, Ellie. 2014. « Experts and Parenting Culture », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 51-75.

Lee, Ellie, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). 2014. *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Notes

1 Certaines références sur lesquelles l'analyse s'appuie se trouvent dans l'annexe méthodologique (http://lsp.inrs.ca/2020-no85-lee-et-macvarish-annexe/). Elles font partie du matériau analysé par les auteures.

2 NDLT : Le terme anglais *play date* n'a pas d'équivalent en français. On pourrait le traduire par « rendez-vous de jeu ». Il s'agit d'une rencontre arrangée par des parents pour que certains enfants jouent ensemble pendant quelques heures.

« L'amour, c'est (pas) de leur âge » : styles d'éducation sentimentale et rapports socialement différenciés des enfants aux sentiments amoureux

KEVIN DITER

Postdoctorant — École des hautes études en santé publique (EHESP), Chaire « Enfance, bien-être et parentalité »

—

« Il y a des gens qui n'auraient jamais été amoureux, s'ils n'avaient jamais entendu parler de l'amour. »

La Rochefoucauld, *Maximes*, 1665

Si les paroles de François de La Rochefoucauld résonnent comme un refrain de chanson populaire pour qui travaille sur la question des émotions et de leur gestion, peu de travaux en sciences sociales se sont intéressés de près à l'amour, et aucun n'a entrepris la difficile tâche de rendre compte de son origine et de son développement.

Malgré la prédominance des sentiments affectifs et amoureux dans la vie quotidienne des personnes, que ce soit à travers les productions littéraires, cinématographiques et culturelles (Bozon, 2016 ; Illouz, 2012 ; Péquignot, 1991), ou encore par le biais des discussions ordinaires avec amis et parents (Kaufmann, 1993), on ne connaît pas ou peu de choses sur la manière effective dont l'amour prend progressivement corps et s'impose aux individus dès leur plus jeune âge. Rien n'est dit ou presque sur la question de la genèse des sentiments amoureux, ni sur la fabrication des (pré)dispositions à aimer, laissant ainsi la quasi-totalité de ce champ de recherche aux soins d'autres disciplines scientifiques qui ont tendance à naturaliser, voire à biologiser le fondement et le fonctionnement socialement différenciés de ces sentiments.

Depuis une vingtaine d'années, la plupart des études qui ont cherché à comprendre l'étiologie de l'amour se sont concentrées sur l'analyse de leurs

substrats psychologiques et génétiques, voire sur la description détaillée des processus biologiques, chimiques et cognitifs à l'œuvre dans leur développement (Damasio, 1994 ; Dolan, 2002 ; Vincent, 2006). Selon ces différents auteurs, l'origine de l'amour serait à rechercher du côté des hormones, du système nerveux limbique ou de la théorie de l'évolution.

Aussi, dans ce domaine comme dans ceux qui touchent à la compréhension de la nature des autres émotions[1], c'est la (neuro)psychologie qui semble s'être imposée comme figure de proue, comme *la* science des sentiments amoureux (Cosnier, 1999). On en veut pour preuve les titres très explicites des ouvrages à grand succès commercial, comme ceux de Randolf Cornelius (1996) et d'Helen Fisher (2005) ou encore de Garth Fletcher *et al*. (2013), qui associent très clairement leurs spécialités, à savoir les théories développementalistes et évolutionnistes, à l'étude scientifique des émotions et de l'amour : *La science des émotions, recherche et tradition en psychologie des émotions*, *Le cerveau amoureux*, ou encore *La nouvelle science de l'amour*. Dans chacun de ces cas, les auteurs font de leur spécialité la science par excellence permettant de retracer et de comprendre la production des sentiments amoureux, ainsi que leur fonctionnement et leur physiologie : eux seuls seraient en mesure de décrire comment ils apparaissent, comment ils se développent, grâce à quels supports génétiques, neurologiques ou environnementaux.

Cette appropriation n'est pas sans conséquence sur la manière d'envisager et de percevoir les sentiments affectifs. En faisant de l'amour, de la tristesse ou de la joie des éléments innés, universels, idiosyncrasiques présentant une essence neurophysiologique, les chercheurs contraignent la façon d'analyser et de rendre compte de ces sentiments, en orientant la recherche vers les corps biologiques des individus, leurs cerveaux, leurs génotypes ou tempéraments. Ce faisant, ils contribuent à éluder le rôle des contextes historiques et sociaux dans lesquels vivent les hommes et les femmes, et passent sous silence les processus culturels qui pourraient être au principe de la formation de l'amour, de sorte que les émotions et leur genèse deviennent progressivement un objet de recherche étranger aux sciences sociales.

Mais l'origine de l'amour ne constitue pas pour autant un territoire réservé à une spécialité, pas plus qu'elle ne serait un « petit objet » interdit à la sociologie. Elle constitue seulement un thème qui lui est « socialement étranger », comme l'était la question du suicide avant qu'Émile Durkheim ne la reformule en un fait social devant être expliqué par d'autres faits sociaux.

Dès la fin des années 1980, plusieurs chercheurs ont appelé, dans et par leurs travaux, à prendre au sérieux les différentes émotions, y compris l'amour, et à les dénaturaliser (Hochschild, 1983 ; Kemper, 1990), c'est-à-dire à changer de focale et à les appréhender à partir d'un « œil sociologique » plutôt qu'à partir d'un point de vue biologique, psychologique ou cognitif (Pollak et Thoits, 1989). Ces travaux ont invité les sociologues, historiens et anthropologues à s'emparer des sentiments amoureux dans la mesure où ils renseignaient non seulement sur les normes et injonctions de genre en vigueur dans un espace social et historique donné, mais aussi et surtout parce qu'ils donnaient à voir la manière dont les rapports de domination se (re)produisaient (Stets et Turner, 2006 et 2015).

Ce sont les chercheuses féministes qui ont été les plus actives à cet égard (Dayan-Herzbrun, 1982 ; García-Andrade, Gunnarsson et Jónasdóttir, 2018). Ce sont elles qui, les premières, ont incité à prendre en compte et à décortiquer « le pouvoir de l'amour ». Et si l'analyse de la formation et du développement du sentiment amoureux leur importe tant, c'est parce qu'il est, selon elles, au principe de la domination masculine (Jónasdóttir et Ferguson, 2015). Il en est le pivot, « l'idéologie » par laquelle les femmes en viennent non seulement à accepter la division sexuée des tâches et des rôles, mais également l'appropriation de leur travail et de leur corps par les hommes, et *in fine* leur condition de subordonnées. Comme l'indique Stevi Jackson (2015 : 43), « c'est parce les femmes se soucient (*care about*) de ceux dont elles s'occupent (*care for*) qu'elles ne reconnaissent pas cet arrangement comme de l'exploitation ». En d'autres termes, pour ces chercheuses, l'amour est ce qui maintient et perpétue l'ordre du genre *en rendant naturelle et donc légitime* la division sexuée des rôles (dans le couple), ainsi que les différents principes de domination que cette division suppose.

Malgré ces nombreuses invitations, les recherches sur les sentiments amoureux demeurent relativement rares. Les enquêtes qui se sont toutefois penchées sur le sujet se sont principalement attachées à mettre en évidence deux phénomènes : la présence et la persistance d'une homogamie sociale (y compris chez les jeunes) ; et l'existence d'expériences amoureuses socialement différenciées.

Toute une partie de la (relativement rare) littérature en sociologie de l'amour s'est d'abord employée à comprendre les mécaniques du cœur des individus, c'est-à-dire à souligner la manière dont ces derniers en viennent à sélectionner

leurs amours. Ces études ont plus précisément mis en évidence qu'on ne tombe pas amoureux-se de n'importe qui, à n'importe quel moment, dans n'importe quelle situation. La plupart des relations électives se développent en effet entre personnes appartenant à un même milieu social ou issues d'espaces sociaux proches, occupant les mêmes lieux, partageant les mêmes styles de vie, de sorte que l'adage « qui se ressemble s'assemble » semble tout droit sorti de l'une de ces enquêtes empiriques (Bergström, 2019 ; Bozon et Héran, 2006 ; Juhem, 1995).

L'autre pan des recherches sur les sentiments s'est, quant à lui, attaché à rendre compte des expériences amoureuses des individus, et plus précisément de leurs variations en fonction du sexe et de la classe sociale. Il a notamment souligné que l'intensité et la forme des sociabilités amoureuses évoluaient d'une région à l'autre de l'espace social, suivant les propriétés sociales de ses parties prenantes, et notamment selon leur genre (Clair, 2008 ; Pagès, 2008). Ainsi, les relations amoureuses ne sont pas autant investies par les unes et par les autres, et ce, dès le plus jeune âge. La remise de soi[2] semble être plus forte et plus importante chez les femmes que chez les hommes ; ce sont d'ailleurs elles qui ont généralement la charge du travail affectif dans le couple (Bozon, 2016). Cette dissymétrie, liée aux dispositions et aux ressources économiques et culturelles respectives de chacun, n'est pas sans conséquence sur les relations femmes-hommes : elle place le plus souvent les premières dans une position de dépendance affective vis-à-vis des seconds, contribuant ainsi à la reproduction des rapports sociaux de sexe (Dayan-Herzbrun, 1982 ; Duncombe et Marsden, 1993).

Aussi intéressants et heuristiques que soient tous ces travaux, ils ne donnent aucune indication sur la façon précise dont se (re)produisent ces sentiments socialement différenciés et différenciants, ni sur les conditions sociales de leur possibilité. Se focalisant principalement sur l'analyse des expériences de l'amour et de leurs variations sexuées et sociales, ils ne se préoccupent bien souvent pas de rendre compte des différents processus qui participent à leur construction. Ils ne disent rien ou presque des mécanismes par lesquels les individus en viennent à apprendre leur intérêt ou désintérêt relatif pour les choses de l'amour, ou à incorporer progressivement leurs goûts et dégoûts pour leurs camarades (de l'autre sexe). Tout au plus, les études qui concernent les enfants tentent de fournir des éléments de réponse en évoquant, voire en *invoquant*, selon leur cadre théorique, soit la socialisation familiale (Martin, 2007) soit les « cultures enfantines[3] » (Arléo et Delalande, 2011), en d'autres

termes l'importance des adultes et des parents ou celle du groupe de pairs — et des médias. Mais dans un cas comme dans l'autre, les rôles et les effets des prescripteurs de croyances et de comportements ne sont pas pris pour objet et sont bien souvent postulés. À en croire ces auteurs, les injonctions des pairs ou des parents auraient des conséquences directes, mécaniques et massives sur les enfants : elles s'imposeraient à eux de la même manière et avec la même intensité, quelles que soient les caractéristiques sociales des agents de socialisation et leurs pratiques effectives, à la manière d'une seringue hypodermique qui contaminerait immédiatement ceux qui entreraient en contact avec elle. À l'exception des travaux de Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017), aucune de ces recherches ne met l'accent sur les différents dispositifs et cadres par lesquels s'opèrent *en pratique* les transmissions des normes sentimentales, les façons dont les différentes altérités significatives participent à la construction et à l'intériorisation des règles des sentiments amoureux des enfants. Autrement dit, bien que la plupart de ces travaux adoptent une perspective constructiviste et soulignent le caractère éminemment social et non simplement biologique de l'amour, ils ont tendance à passer sous silence les *processus* à travers lesquels ce sentiment est construit pour se concentrer sur les *résultats de la socialisation*, ignorant ainsi que l'amour a lui aussi une enfance.

L'objectif de cet article est d'explorer cet angle mort en s'intéressant à la socialisation à l'amour *en train de se faire*, et plus précisément au rôle actif et intentionnel des parents dans la fabrication des dé/goûts socialement et sexuellement différenciés des enfants pour les histoires de cœur[4]. À partir d'une enquête de terrain d'un an réalisée auprès de parents et d'enfants (*cf.* l'encadré « Méthodologie »), cet article s'attache à dépeindre les styles d'éducation sentimentale des familles et, plus précisément, à décrire leur contenu, leur administration et la façon dont ces derniers varient selon les propriétés sociales des parents. Après avoir défini et souligné l'intérêt de la notion d'éducation sentimentale (par rapport à celle de travail émotionnel), il met en évidence l'existence de deux principales formes d'éducation à l'amour : la première, la culture des sentiments, se caractérise par un intérêt et un investissement précoces des deux parents dans la vie sentimentale des enfants afin de leur enseigner les bonnes manières d'aimer ; la seconde est davantage basée sur le « laisser-faire ». Les parents pensent que l'amour est un sentiment naturel et féminin qui ne s'apprend pas, mais s'expérimente. Il viendra un jour, plus tard, au moment de l'adolescence et de la puberté.

Entre ces deux pôles idéaux typiques existe une multitude de positions intermédiaires où les parents oscillent entre une position « naturaliste » et une position « volontariste », en s'orientant plutôt vers l'une ou plutôt vers l'autre selon l'âge et le sexe des enfants, et selon leur degré de familiarité avec les études développementalistes et neuropsychologiques. Ces différents styles d'éducation sentimentale ne se retrouvent pas au hasard : ils sont socialement situés et dépendent principalement de la définition de l'amour en vigueur dans le milieu social d'appartenance de la famille et des normes de genre sur lesquelles elle repose.

Encadré

Méthodologie

Cet article se base sur un travail de terrain mené dans le cadre d'une thèse de sociologie portant sur la socialisation des enfants à l'amour et à l'amitié. Au cours de cette recherche, plusieurs matériaux complémentaires ont été mobilisés : une enquête ethnographique d'un an dans une école primaire et un centre de loisirs parisiens, des entretiens semi-directifs avec parents et enfants (auprès de 15 familles complètes au total), et des analyses statistiques secondaires d'un questionnaire de terrain et d'une enquête nationale longitudinale (Diter, 2019). Pour cet article, ce sont principalement les entretiens avec les parents et les notes de terrain les concernant qui ont été utilisés.

Les établissements péri/scolaires enquêtés sont socialement mixtes, même si les fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures y sont quelque peu surreprésentées : plus d'un enfant sur deux a l'un de ses parents qui occupe une position de cadre ou de profession intermédiaire (contre près de 40 % des enfants des écoles franciliennes). Les entretiens ont accentué cette surreprésentation des parents et enfants les mieux dotés : seules trois familles sont issues des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes. Toutes les autres appartiennent soit au pôle intellectuel des classes moyennes (n = 5), soit aux classes supérieures (n = 7). Parmi l'ensemble des parents interviewés, trois pères seulement ont pris le temps de répondre à nos questions, même lorsqu'ils étaient présents au moment de l'entretien avec les mères. Ils justifiaient leur refus de participer par manque de temps, d'envie ou d'intérêt — rappelant ainsi le genre féminin de l'amour et du travail de soins et d'attention aux enfants. *Mais cela ne signifie*

pas pour autant qu'aucune information sur les pères n'a été recueillie pendant le travail de thèse. J'ai pu les rencontrer à plusieurs reprises sur le terrain, durant une sortie scolaire, une fête d'école ou à la sortie des classes, et discuter de mon sujet avec eux de manière informelle. Cette présence quasi quotidienne pendant près d'un an à l'école m'a également permis d'échanger avec les enfants et parents de classes populaires, et ce faisant d'avoir accès à leurs représentations de l'amour, ainsi qu'au contenu et aux formes des (plus ou moins rares) échanges qu'ils pouvaient avoir sur le sujet.

—

Qu'est-ce que l'éducation sentimentale ?

L'éducation sentimentale est définie comme l'ensemble des pratiques et dispositifs éducatifs *intentionnellement* mis en œuvre par les parents (compris au sens large) dans le but de transmettre à leurs enfants les bonnes façons d'aimer, c'est-à-dire les bonnes façons de définir, d'afficher, d'exprimer et de gérer les sentiments affectifs — en fonction des situations et contextes donnés. Elle fait non seulement référence au *contenu* des règles de sentiments enseignées dans l'univers familial (c.-à-d. la façon dont l'amour est défini et [re]présenté, la manière dont il doit être exprimé, mis en scène et géré par les garçons et les filles), mais également aux différents *moyens de les administrer* (qui s'en charge prioritairement ? De quelle manière, avec quels supports et auprès de qui ?). Cette notion renvoie donc à la fois aux représentations dominantes de l'amour au sein d'un contexte familial et culturel donné, aux modalités *manifestes et explicites* de leurs transmissions différenciées aux enfants, mais également à leurs différents résultats en ce qui concerne l'intériorisation des dispositions à aimer.

L'éducation sentimentale ne doit toutefois pas être confondue avec le concept hochschildien de « travail émotionnel », même si elle en recoupe certains aspects. Le travail émotionnel est un concept relativement imprécis dans la mesure où il est susceptible de renvoyer à des actions, à des activités et à des acteurs différents. Dans sa forme la plus simple, il renvoie à « l'acte par lequel *on essaie* de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment », c'est-à-dire aux pratiques qui visent à évoquer, à façonner ou à réprimer ce qui peut être ressenti, et par qui (Hochschild, 2003 : 32). À la lecture de cette

définition de prime abord claire et univoque, une question importante émerge toutefois : qui est ce « on » qui essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ? Est-ce la personne elle-même ? Quelqu'un d'autre ? Dans la suite du texte, la sociologue répond à ces questions en indiquant que « le travail émotionnel peut être accompli par le moi sur le moi, par le moi sur les autres et par les autres sur soi-même » (Hochschild, 2003 : 34). Autrement dit, il peut à la fois être un travail de soi sur soi-même, un travail des autres sur soi ou, de façon plus évidente, un travail de transformation des sentiments des autres.

En renvoyant à la fois aux socialisateurs et aux socialisés, c'est-à-dire aux personnes qui travaillent sur les sentiments des autres et à celles qui voient leurs sentiments être façonnés par d'autres, Hochschild introduit des éléments de confusion dans son concept, et le rend équivoque et polysémique. Elle met non seulement sur un même plan des processus de socialisation aux sentiments très différents qui voient les mêmes individus être tour à tour acteurs et récepteurs actifs du travail émotionnel, mais elle en vient également à rassembler sous un même vocable les modalités et dispositifs contribuant à la formation des dé/goûts pour les émotions, ainsi que leurs résultats en ce qui a trait aux dispositions à (bien) gérer ses sentiments.

Le recours au terme plus restrictif d'éducation sentimentale offre une alternative intéressante. Premièrement, il permet d'éviter les risques de confusion que peut générer la notion de travail émotionnel, tout en donnant la possibilité d'étudier précisément un de ses aspects les plus importants pour qui étudie la construction des sentiments durant l'enfance, à savoir le *travail socialement et sexuellement différencié des parents sur la manière dont les enfants expriment et gèrent ce qu'ils ressentent*. Deuxièmement, il offre l'occasion de se concentrer sur *un temps, un lieu et un aspect précis du processus de socialisation*, à savoir l'enfance, le milieu familial et l'aspect intentionnel et recherché de l'apprentissage socialement situé des règles des sentiments amoureux. La notion d'éducation sentimentale permet non seulement de décrire et de mesurer le rôle et la place de l'univers familial dans le processus de transmission des dé/goûts pour les choses de l'amour, mais aussi et surtout de rendre compte de ce qui est transmis et comment, en fonction des ressources économiques et culturelles des membres de la famille et des normes de genre légitimes dans le contexte dans lequel ils vivent.

« Un jour, l'amour viendra » : une éducation sentimentale basée sur le « laisser-faire »

Le premier style d'éducation sentimentale qui se retrouve dans les discours et pratiques des parents est celui du « laisser-faire ». Il se caractérise par une mise à distance ou une remise à plus tard des questions ayant trait à l'amour et à ses expressions. Dans ces familles, majoritairement issues des classes populaires et des classes moyennes (inférieures), les sentiments amoureux ne sont pas un sujet de discussion avec les enfants, ni une priorité éducative. Cela s'explique en grande partie par leur définition de l'amour. Pour ces parents, le sentiment amoureux a un âge (adulte) et un sexe (féminin). Ce serait quelque chose de naturel, un processus chimique, voire biologique, qui se développerait au fil de l'âge et dont les enfants (surtout les filles) apprendraient les tenants et aboutissants en l'expérimentant.

Une définition « naturelle »/« biologique » de l'amour : l'âge et le sexe des sentiments

Si, pour la plupart des familles des classes populaires, l'amour est « essentiel dans la vie », il ne concerne pas ou peu les enfants qui ne connaissent, d'une manière générale, que des « amourettes » ou des « petites amours d'un jour ou deux, peut-être d'une semaine, mais pas plus ». Les enfants seraient trop jeunes pour savoir ce qu'est vraiment l'amour et pour s'intéresser à ce sentiment important. Ils n'auraient pas encore l'âge et l'expérience nécessaires pour pleinement s'y plonger :

> Les enfants ne comprennent pas l'amour. Ils sont un peu trop jeunes pour ça. […] L'amour, c'est une affaire vraiment compliquée… C'est un truc d'adulte. […] Ils découvriront tout ça quand ils seront plus grands… quand ils seront au lycée et qu'ils auront leurs premières relations. (Papa de Nina, CM1, classes populaires)

Cet âge adulte du sentiment est d'autant plus présent que les parents associent de façon très forte et très claire l'amour, la sexualité et ce qui est à leur origine : les hormones. Ainsi, pour la mère de Sylvain (CP, classes populaires), si l'amour n'est pas pour les enfants quelque chose « d'essentiel comme ça peut l'être pour nous [adultes] », c'est parce que « chez les enfants ça passe pas non plus par la sexualité ». Leur attrait pour l'amour et pour « l'autre sexe » [*sic*], poursuit-elle, viendra plus tard, au moment de l'adolescence et

plus précisément de la puberté, « quand les hormones envahiront leur corps et commenceront à jouer leur rôle ».

En plus d'avoir un âge, le sentiment amoureux acquiert un sexe au fil des discussions avec les parents. Bien qu'ils soient théoriquement d'accord avec le fait que l'amour tienne une place équivalente pour les individus des deux sexes, les mères comme les pères pensent qu'il reste un sujet somme toute plus investi et abordé par les femmes, et qui ne trouve pas autant d'écho chez les hommes, lesquels seraient « plus pudiques ». Si « la personnalité » ou « le caractère » des gens explique en partie cette différence d'intérêt, les parents renvoient surtout à une question de « timidité masculine » et de différence de nature. Quand je demande, par exemple, à la mère d'Arthur (CE1, classes moyennes) ce qui pourrait expliquer la différence d'intérêt pour ce sujet entre les garçons et les filles, elle me répond en riant : « Moi, je suis une fille, je peux pas très bien vous dire pourquoi ils n'aiment pas en parler. J'ai pas été garçon quand j'étais petite, donc je peux pas savoir *ce qui se passe dans leur tête* [...]. C'est sans doute la timidité masculine. Les hommes ne parlent pas vraiment de ce qu'ils ressentent, ça ne les intéresse pas, c'est pas dans leur *nature*. » Cet état de fait semble d'ailleurs se vérifier chaque fois qu'elle essaie de questionner l'un de ses garçons sur ce qu'il ressent. Elle n'essuie que des refus, et me dit qu'ils sont en cela « les dignes fils de leur père ».

Une éducation sentimentale peu « active »… et surtout le fait des mères

Cette définition « biologique »/« naturelle » de l'amour n'est pas sans conséquence sur l'intérêt et l'investissement des parents dans la vie sentimentale de leurs enfants. Sous prétexte qu'il ne s'agit pas d'une activité de leur âge, les parents prennent peu de leur temps pour discuter des amours enfantines, ou pour questionner les unes et les autres sur leurs éventuels problèmes de cœur. S'ils écoutent d'une oreille plus ou moins distraite ce que leurs enfants — et notamment leurs filles — leur rapportent, ils ne considèrent pas la chose très sérieusement (« c'est des petites amourettes sans importance ») et pensent avant tout que les relations entre enfants doivent rester entre enfants, que les adultes ne doivent pas intervenir, sauf en cas de « problèmes graves » (bagarres, insultes ou pleurs). Ce « laisser-faire » trouve donc son explication dans la croyance au développement naturel du désir et de l'amour (avec la puberté et son lot d'hormones), mais également dans la volonté très forte de laisser les enfants profiter de leur jeunesse (entre enfants) et de faire

progressivement l'expérience de la vie (amoureuse) dans la mesure où « [en la matière], rien ne vaut l'expérience de la vie » (mère de Nina).

Toutefois, lorsque les demandes enfantines de conseils apparaissent trop urgentes ou pressantes, ce sont les mères qui prennent en charge la gestion des sentiments. Les pères n'y participent pas ou peu, en raison d'une moins forte disponibilité, d'un moindre intérêt et « parce que ce n'est pas tellement leur point fort » comme le rappellent à plusieurs occasions les mères de Nina et d'Arthur. Cette division sexuée de l'éducation sentimentale et ce moindre intérêt parental pour les sentiments ne sont pas sans conséquence sur la définition des sentiments affectifs et amoureux. Ils confirment aux enfants le sexe résolument féminin de l'amour et son âge, celui des adultes, légitimant ainsi la mise à l'index de cette thématique en raison de leur statut d'enfant et de garçon. On comprend d'ailleurs pourquoi presque toutes et tous m'ont dit, à un moment ou à un autre, alors que je les questionnais sur l'amour ou leurs éventuelles histoires de cœur, qu'ils n'avaient rien à me dire, que ce n'était pas intéressant, que c'était nul, que c'était un truc de filles ou de grands et donc, par définition, que ce n'était pas fait pour eux.

Les pratiques ou non-pratiques des parents semblent donc tout aussi importantes dans la définition que les enfants se font de l'amour. Cela se donne surtout à voir lorsque les comportements des parents — et notamment des pères — ne correspondent pas aux discours qu'ils ou elles tiennent à leurs enfants sur les sentiments et leur nécessité. Ainsi, déclarer un intérêt pour les questions de cœur ou insister sur la valeur des sentiments affectifs et amoureux et de leur mise en mots ne suffit pas à convaincre les enfants de leur importance, surtout si, dans le même temps, les mots ne s'accompagnent pas d'actes. C'est un peu ce que rapporte Johanna (CM1, classes moyennes) quand elle me dit ne pas vraiment croire sa mère lorsqu'elle lui affirme l'importance de l'amour dans la vie de tout un chacun, alors que son père lui-même ne semble pas s'y intéresser :

> [M]on père aussi, il dit que l'amour c'est important, que c'est quelque chose de super et tout, mais en fait, c'est même pas vrai. [...] Moi, j'ai l'impression qu'il s'en fiche. Il en parle pas, enfin presque jamais... même avec Raphaël [son frère]. Quand des fois je lui pose des questions, bah il dit qu'il ne sait pas ou nanana... [...] On dirait qu'il est nul en amour [*rires*] et que ça l'intéresse pas... (Johanna)

L'efficacité des mots des adultes semble donc ne pas dépendre seulement de la personne qui les émet, mais également de leur correspondance avec les actes et pratiques quotidiennes. Sans cela, les recommandations parentales risquent de rester lettres mortes aux yeux des enfants.

« La culture des sentiments » : une éducation sentimentale précoce et accompagnée

De l'autre côté de l'espace social, dans les familles fortement dotées en capitaux économiques et culturels, la forme comme le contenu de l'éducation sentimentale des enfants varient fortement en raison du changement de signification et de définition légitime de l'amour. Moins perçus comme naturels et moins assignés à un genre et à un âge spécifiques, les sentiments amoureux y sont plutôt considérés comme un élément indispensable au bien-être psychique des enfants et à leur développement cognitif et émotionnel. Pour cette raison, les deux parents estiment qu'il est nécessaire de s'intéresser et d'intéresser leurs garçons et leurs filles à leurs émotions et à ce qu'ils/elles ressentent, comment et pour qui.

L'amour : un élément nécessaire au bien-être des enfants et à leur développement

Dans les familles des classes supérieures, l'amour se présente et est présenté aux enfants de manière différente que dans les familles des autres milieux sociaux. Il est tout d'abord moins rattaché au sexe féminin. Dans ces familles, les pères et les mères s'accordent pour dire que « l'amour est essentiel à la vie de tous », qu'il « concerne tout autant les hommes que les femmes », et ce, même si « les conditions environnementales de nos sociétés font que, pour les hommes, on laisse pas place à l'expression ni des sentiments ni des émotions » (parents de Jeanne, CE2, classes supérieures). L'amour est ensuite moins directement associé à la sexualité, et donc à un âge. Les unes et les autres reconnaissent que « l'amour est l'affaire de tous, qu'on soit adulte ou enfant ». « Même à cet âge (8 ans), précise la maman de Julien (CE1, classes supérieures), l'amour a de l'importance. » C'est « quelque chose qui peut faire souffrir ou rendre heureux » et qu'il est donc « indispensable de prendre en compte pour le bon développement des enfants [...], pour qu'ils soient épanouis et bien dans leur tête et dans leur peau ». Un dernier élément distingue enfin leur vision de l'amour de celles des classes moyennes et populaires : le caractère socialement construit du sentiment. Dans les

familles des classes supérieures, l'amour n'est pas quelque chose de naturel, mais un sentiment dont la forme varie selon « l'environnement social », et qui peut et doit s'apprendre, non seulement pour le bien-être des enfants, mais aussi pour qu'ils « se comportent correctement avec leurs amoureuses et dans leurs relations affectives à venir ».

Une éducation sentimentale prise au sérieux et investie par les deux parents

Cette perception moins naturelle et moins genrée de l'amour se traduit en pratique dans la gestion des états d'âme des enfants. Contrairement aux autres catégories sociales, ce « travail de tous les jours » ne semble pas relever exclusivement des compétences et des attributions maternelles. Les pères y prennent davantage part et sont plus fréquemment invités à s'en occuper. Non seulement parce qu'en tant que « parent à part entière », ils se doivent de contribuer à parts égales à l'éducation de leur enfant, mais surtout parce que les mères déclarent avoir moins de temps à y consacrer en raison de leur emploi du temps chargé. Au-delà de cette raison prosaïque, dans ces familles où les deux parents travaillent et sont fortement dotés en capitaux économiques et culturels, il apparaît plus souvent « normal », voire « indispensable », aux membres du couple que les pères s'investissent dans la vie émotionnelle de leurs garçons et de leurs filles, d'une part, parce que s'intéresser au développement affectif et psychologique des enfants relève pleinement du rôle du père et, d'autre part, parce que c'est un des domaines dans lesquels les hommes sont considérés comme étant aussi compétents que les femmes du fait de leur passé d'ancien garçon (amoureux). Autrement dit, la thématique des sentiments tend à perdre son sexe et son âge dans ces régions de l'espace social. Les émotions, notamment l'amour, sont moins attribuées symboliquement et en pratique aux filles, aux mères et aux adultes, et concernent de façon plus légitime les pères et les fils.

On retrouve cette idée dans les propos des parents de Julien (CE1, classes supérieures). Si l'un et l'autre évitent de poser directement des questions sur les amours de leur enfant pour ne pas être « trop invasifs », ils prennent toujours soin de répondre à toutes ses interrogations et veillent à l'inciter à parler quand il semble triste ou avoir « quelque chose sur le cœur ». Pour l'y aider, le père comme la mère mettent à sa disposition des livres abordant les chagrins d'amour et d'amitié et prennent le temps de les lire avec lui, chaque fois qu'il le demande, notamment au moment du coucher. En procédant

ainsi, ils mettent en cause le caractère adulte et sexué des sentiments et rendent possible, si ce n'est légitime, la curiosité de leur fils pour l'amour et ses expressions. Cette relative neutralisation de l'âge du sentiment et de son sexe passe aussi par la façon dont se déroule en pratique l'éducation sentimentale des enfants au sein de la famille. En étant l'interlocuteur privilégié des histoires d'amour de Julien et de ses sœurs, le père montre que les sentiments ne sont pas réservés aux adultes et aux femmes puisque lui-même, en tant qu'homme, s'y intéresse et y intéresse tous ses enfants, y compris son fils. Cette partition plutôt égalitaire de l'éducation des enfants est certes liée aux problèmes de disponibilité de la mère, mais elle est aussi souhaitée et revendiquée. Si certaines activités domestiques restent encore sexuées, comme la gestion de l'emploi du temps familial et les travaux domestiques, les deux parents considèrent qu'il est important pour Julien, ses sœurs et pour leur couple que le père et la mère s'impliquent tous deux dans l'éducation (affective) des enfants :

> Chacun de nous a quelque chose à apporter. Y a pas vraiment de domaine réservé. On peut répondre aussi bien l'un que l'autre aux questions [sur l'amour] de Marie ou de Julien. Je suis pas plus compétente que mon mari. L'amour, ça l'connaît aussi [*rires*].

Il n'est donc pas étonnant de voir Julien afficher un certain goût pour les discussions autour de l'amour et « avoue[r] », selon ses propres termes, en parler de temps en temps dans le cadre familial et avec ses meilleurs copains « sans que ça [le] gêne ».

« Des "amourettes" qui ont leur importance » : variations entre les deux principaux styles d'éducation sentimentale

Entre ces deux idéaux types d'éducation sentimentale, on retrouve une multitude de positions intermédiaires qui empruntent *à des degrés divers* les contenus, formes ou dispositifs des deux précédents styles sans toutefois jamais atteindre l'un ou l'autre pleinement. Le mélange tend plutôt vers le premier ou plutôt vers le second selon l'âge et le sexe des enfants, et surtout selon le degré de connaissances et d'adhésion des parents aux études (neuro) psychologiques. Plus les parents sont au fait des recherches sur l'enfance et le développement (et sont proches des fractions intellectuelles des classes moyennes), plus ils tendront vers le modèle de la culture des sentiments.

À l'inverse, plus les parents sont indifférents à la littérature grise sur l'éducation (sentimentale) des enfants (et proches des fractions économiques des classes moyennes), plus ils adopteront la perspective du « laisser-faire ».

Une définition intermédiaire de l'amour : entre nature et culture

Malgré la relative diversité interne de leurs représentations, les familles des classes moyennes s'accordent sur un point : l'amour est un phénomène à la fois naturel et culturel. C'est un sentiment (majoritairement présent chez les filles) qui émerge au fil du temps et sous l'influence des hormones, et un état d'âme qui nécessite dans le même temps un accompagnement par les parents chaque fois que les enfants en font la demande. Contrairement aux parents de classes supérieures, ils ne cherchent pas à faire parler les enfants de ce qu'ils ont sur le cœur, que ce soit pour des raisons de bien-être ou de développement émotionnel. Ils pensent que c'est un « domaine qui relève de l'intimité de l'enfant », que « c'est [avant tout] une affaire d'enfants ». Ils n'ont pas à intervenir en la matière, sauf « pour répondre aux questions qu'ils auraient… ou alors pour leur apprendre à bien se comporter avec les autres enfants et avec leurs copains et copines » (mère d'Émeline, CE2, fraction intellectuelle des classes moyennes). Si ces parents pensent que l'amour entre enfants existe, son caractère « trop éphémère » les empêche de prendre ce sentiment au sérieux. Pour eux, ce sont « des amourettes qui ont leur importance, mais qui ne sont pas comparables avec les histoires d'adultes ». « Ils sont très tristes pendant quelques jours, et ensuite ils passent à autre chose, comme si de rien n'était. […] Ils retombent amoureux et c'est reparti [*rires*] », poursuit la mère d'Émeline. La seule chose qui semble importer à ces parents est d'être présents et de répondre aux interrogations de leurs enfants *en cas de besoin*, tout en leur laissant le soin de cultiver leur « jardin secret » :

> On ne questionne pas beaucoup Estelle et Robin [sur leurs amours]. S'ils veulent nous en parler, ils nous en parlent, mais on n'ira pas leur poser la question. On les embêtera pas là-dessus. En même temps, c'est des histoires d'enfants. […] Après, ce qui est important, c'est qu'ils sachent qu'ils peuvent venir nous voir s'ils ont des questions ou des problèmes. Pour le moment, ce n'est pas le cas. (Mère d'Estelle et de Robin, CM1, fraction intellectuelle des classes moyennes)

Les parents issus des fractions économiques des classes moyennes approuveraient cette importance des sentiments « à l'échelle d'enfants » et la volonté

de leur laisser de l'autonomie dans la gestion de leurs relations amicales et amoureuses. Ils se distinguent toutefois des précédents en attribuant plus volontiers un sexe et un âge à partir duquel les sentiments et l'accompagnement des parents (et surtout des mères) sont les bienvenus. Selon leurs expériences, l'amour concerne principalement les filles et se développe fortement au moment de la puberté. Ce serait donc durant l'adolescence et pour ces dernières que la période de suivi apparaîtrait vraiment nécessaire, et que les parents auraient à jouer un rôle d'accompagnateur.

Une éducation sentimentale fondée sur l'accompagnement

Les styles d'éducation des classes moyennes se situent sur un continuum entre celui des classes populaires et celui des classes supérieures : ils partagent avec le premier une vision plus ou moins naturaliste et développementaliste de l'amour (les enfants apprendront avec l'expérience et l'âge ce qu'aimer veut dire) et avec le second un souci plus ou moins aigu d'intervention. Celui-ci ne se traduit toutefois pas par le même degré d'investissement parental. Contrairement aux familles les plus dotées en capital économique et culturel, les parents des classes moyennes ne cherchent pas à connaître tous les états d'âme de leurs enfants. Ils ne scrutent pas avec minutie leurs changements d'humeur, les signes qui pourraient indiquer un moindre bien-être, ou les détails de leur vie affective. Plutôt que de les éduquer dès le plus jeune âge à bien aimer, c'est-à-dire à aimer de la bonne manière les bonnes personnes du bon sexe, ils souhaitent davantage accompagner les enfants dans la découverte progressive de leurs sentiments pour les enfants (de l'autre sexe). Comme me le rappelle la mère de Paul (CE1, classes moyennes), leur but est « d'être présents pour eux quand les choses deviendront plus "sérieuses", [...] de pouvoir les aider avec... de leur donner des conseils notamment quand ça se passe mal », avant de conclure : « [P]our le moment, [Paul] est un peu jeune, la question ne se pose pas encore. Il a des amoureuses, mais ce n'est pas très sérieux, on verra cela plus tard. » Il n'est donc pas étonnant que, pour la plupart des enfants des classes moyennes, l'amour soit *en soi* un sujet important, mais qu'ils estiment n'être pas de leur âge. Ils sont sûrs que ce sentiment sera « au centre [de leur vie] à un moment, mais pas tout de suite » (Chloé, CM2, classes moyennes). Pour le moment, ils et elles préfèrent profiter de leurs copains/copines et découvrir avec elles et eux, à l'abri du regard (plus ou moins moqueur) des adultes et des plus grands, ce que sont les premières amours.

La principale variation entre les fractions intellectuelles et économiques des classes moyennes concerne l'administration de l'éducation sentimentale. À mesure que l'on se dirige vers les fractions économiques, le travail d'éducation sentimentale devient plus genré : il est principalement dirigé vers les filles (puisqu'elles font montre d'un plus grand intérêt en la matière) et essentiellement réalisé par les mères. Les pères n'interviennent que très ponctuellement, souvent en soutien à la mère et pour appuyer ses propos. Cette différence d'investissement des pères et des fils tient à l'adhésion à la vision naturaliste et psychologique du sexe féminin des sentiments, mais aussi au moindre intérêt porté aux manuels d'éducation et de développement de l'enfant (Diter, 2019). Contrairement aux fractions intellectuelles, les parents des fractions économiques des classes moyennes s'appuient peu sur les théories de l'attachement valorisées dans la littérature grise. Ils sont donc moins sensibles aux discours valorisant l'implication des deux parents dans l'évolution psychologique de l'enfant et dans l'acquisition de compétences émotionnelles. Ils sont plus enclins à penser que l'amour et l'amitié se développent progressivement, au fil de l'âge, et que leur rôle est de veiller à ce que les enfants ne manquent de rien et bénéficient d'un accompagnement (maternel) dans les différentes expériences amoureuses et amicales qu'ils vont faire au cours de leur adolescence.

Quand le « laisser-faire » naturalise l'âge et le genre des sentiments amoureux

Cette mise en perspective des différents styles d'éducation sentimentale est intéressante tout d'abord en ce qu'elle souligne à la fois l'importance de la définition des règles des sentiments et celle de leur administration dans la fabrication des dé/goûts enfantins pour les choses de l'amour. Ce ne sont pas seulement les représentations et les dires des parents qui forment les rapports plus ou moins distants des enfants aux sentiments, ce sont également leurs non-dits, leurs pratiques et leurs non-pratiques, ainsi que les caractéristiques sexuées et sociales de celui ou de celle qui assurera cette transmission. Si les mots d'ordre (et, ajouterons-nous, les mots d'amour et sur l'amour) socialisent (Lignier et Pagis, 2017), ceux ou celles qui les prononcent socialisent également. Les dispositions (à aimer) différeront selon que ce sont les deux parents ou seulement les mères qui s'investissent dans les discussions sentimentales auprès de leurs enfants, et ce, quand bien même les discours tenus seraient identiques. Dans un cas, les choses de l'amour perdront (relativement) leur âge

et leur sexe et apparaîtront comme quelque chose de légitime, d'important, puisque des adultes, les mères *et* les pères, s'y intéressent et y intéressent leurs enfants des deux sexes. Dans l'autre, si ce ne sont que les mères qui contribuent, de temps à autre, à l'éducation sentimentale de leurs enfants, la couleur des sentiments sera bien différente. Ce ne sera plus quelque chose d'universellement important, concernant tout le monde, mais une pratique et un goût majoritairement perçus comme adultes et féminins, et ce, d'autant plus si les pères, en tant qu'hommes et adultes légitimes par excellence, affichent parallèlement un désintérêt pour la question, en prétextant un manque de temps ou de compétence chaque fois qu'ils sont mobilisés par les mères ou les enfants.

Deuxièmement, ces styles différenciés d'éducation sentimentale font écho aux travaux d'Annette Lareau (2011). Dans son travail, la sociologue américaine s'emploie à montrer que l'origine des différenciations sociales et culturelles se situe au moment de l'enfance et, plus précisément, dans les stratégies éducatives des parents, dont les rentabilités sociales et scolaires sont très inégales. Selon elle, il existe deux principaux styles de parentalité : d'un côté, le style d'« éducation concertée », plus répandu chez les classes moyennes et supérieures ; et, de l'autre, le style valorisant et favorisant la « réalisation du développement naturel » de l'enfant, qui se retrouve dans les familles des classes populaires. Le premier style se caractérise par une implication active des parents dans la vie quotidienne des enfants. Ces parents cherchent à développer au maximum les compétences émotionnelles et sociales de leurs enfants dans le but de maximiser leurs opportunités et réussites scolaires. Pour cela, ils remplissent leur emploi du temps de nombreuses activités extrascolaires, aussi bien sportives que culturelles. Le second style est, quant à lui, davantage basé sur le laisser-faire. Les parents s'investissent beaucoup moins dans les activités (extra)scolaires de leurs enfants et s'en remettent plus largement à la nature. Ils considèrent que leur rôle est de fournir les meilleures conditions matérielles possible pour le développement de leurs enfants et leur laissent une plus grande autonomie dans leurs loisirs. Les enfants feront les apprentissages par eux-mêmes au fil du temps et des expériences.

Cette opposition de style et d'investissement parental se retrouve très clairement entre les parents s'approchant de la « culture des sentiments » et ceux qui s'orientent plutôt vers le « laisser-faire » ou l'accompagnement lointain et à venir. Alors que les premiers considèrent que l'éducation sentimentale est importante et nécessite une réelle implication ou à tout le moins un suivi de

leur part dès qu'un de leurs enfants vient les mobiliser à ce sujet, les seconds semblent un peu plus distants vis-à-vis de cette question. Pensant que l'amour n'est pas encore de leur âge et viendra au moment de la puberté, ils interrogent très peu leurs enfants sur leurs histoires de cœur, ou simplement « de temps en temps, par curiosité ». Contrairement aux tenants de la culture des sentiments, ils ne semblent pas penser que l'amour puisse et doive s'enseigner pour le bien-être des enfants. Certains (les fractions économiques des classes moyennes) veillent simplement, au moment de l'adolescence, à accompagner leurs enfants, et le plus souvent leurs filles, dans la « découverte de leur vie amoureuse ». Pour ces parents peu familiers des théories (neuro) psychologiques sur le développement des enfants, le sentiment est davantage perçu comme quelque chose de naturel qui se développera — surtout chez les filles — au moment des poussées d'hormones et dont les enfants feront l'apprentissage progressivement au fur et à mesure de leurs expériences amicales et amoureuses à venir.

Cette opposition entre classes supérieures et classes populaires, d'une part, puis fraction intellectuelle et fraction économique des classes moyennes, d'autre part, n'est pas sans conséquence sur les rapports aux sentiments des enfants et sur la manière dont ils définissent et identifient l'amour et l'intimité. Si la vision « constructiviste » des premières favorise davantage l'intérêt et l'investissement des garçons et des filles dans les choses de l'amour en défaisant *en pratique* le genre et l'âge des sentiments (par une participation plus fréquente des deux parents), la vision « biologique » des secondes semble quant à elle défavoriser l'implication des enfants — et notamment des garçons — dans la mesure où, en intervenant moins et en laissant davantage de place au laisser-faire, elle contribue à naturaliser aux yeux des enfants l'idée que l'amour a un âge et un sexe spécifiques, et qu'il serait dangereux d'y contrevenir sous peine de moqueries ou de rappels à l'ordre (Diter, 2015). En d'autres termes, le modèle de Lareau apparaît heuristique en ce qu'il permet non seulement de comprendre les inégalités de classe entre enfants, mais également la reproduction socialement différenciée des normes de genre durant l'enfance, élément central que l'auteure a peu interrogé dans ses travaux et qui mériterait plus d'attention dans les recherches sur le genre.

En conclusion, une dernière précision s'impose. Le fait que le style d'éducation sentimentale des classes populaires soit plus genré dans son contenu et dans son administration que celui des classes supérieures ne signifie en aucun cas que les premières sont nécessairement plus sexistes que les secondes. Cela

signifie tout simplement que, dans les régions les plus basses de l'espace social, l'expression des sentiments constitue *un enjeu plus important de distinction de genre* que dans les autres milieux. On pourrait très bien imaginer que, pour d'autres pratiques, l'inverse soit vrai et que les classes supérieures les « genrent » davantage que les classes populaires dans la mesure où ces pratiques seraient au cœur de leurs définitions de la masculinité et de la féminité, comme l'ont par ailleurs montré Jean-Claude Passeron et François de Singly (1984) dans une enquête sur la socialisation des jeunes.

—

Bibliographie

Arléo, Andy et Julie Delalande (dir.). 2011. *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Bergström, Marie. 2019. *Les nouvelles lois de l'amour*. Paris, La Découverte.

Bozon, Michel. 2016. *Pratique de l'amour : le plaisir et l'inquiétude*. Paris, Payot.

Bozon, Michel et François Héran. 2006. *La formation du couple*. Paris, La Découverte.

Clair, Isabelle. 2008. *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris, Armand Colin.

Cornelius, Randolph. 1996. *The Science of Emotion. Research and Tradition in the Psychology of Emotions*. Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.

Cosnier, Jacques. 1999. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris, Retz.

Damasio, Antonio. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, Penguin Books.

Dayan-Herzbrun, Sonia. 1982. « Production du sentiment amoureux et travail des femmes », *Cahiers internationaux de sociologie*, 72 : 113-130.

Delalande, Julie. 2006. « Le concept heuristique de culture enfantine », dans Régine Sirota (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes : 267-274.

Diter, Kevin. 2015. « "Je l'aime un peu, beaucoup, à la folie… pas du tout !" La socialisation des garçons aux sentiments amoureux », *Terrains & Travaux*, 27, 2 : 21-40.

Diter, Kevin. 2019. *L'enfance des sentiments. La construction et l'intériorisation des règles des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants de 6 à 11 ans*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Saclay.

Dolan, Robert. 2002. « Emotion, Cognition, and Behavior », *Science*, 298, 5596 : 1191-1194.

Duncombe, Jean et Dennis Marsden. 1993. « Love and Intimacy: The Gender Division of Emotion and Emotion Work », *Sociology*, 27, 2 : 221-241.

Fisher, Helen. 2005. *Why We Love: The Nature and Chemistry of Romantic Love*. New York, Henry Holt.

Fletcher, Garth J. O., Jeffry A. Simpson, Lorne Campbell et Nickola C. Overall. 2013. *The Science of Intimate Relationships*. New York, Wiley-Blackwell.

García-Andrade, Adriana, Lena Gunnarsson et Anna Jónasdóttir (dir.). 2018. *Feminism and the Power of Love: Interdisciplinary Interventions*. London, Routledge.

Giraud, Christophe. 2017. *L'amour réaliste*. Paris, Armand Colin.

Hochschild, Arlie. 1983. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, University of California Press.

Hochschild, Arlie. 2003. « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9 : 19-49.

Illouz, Eva. 2012. *Pourquoi l'amour fait mal : l'expérience amoureuse dans la modernité*. Paris, Seuil.

Jackson, Stevi. 2015. « Love, Social Change, and Everyday Heterosexuality », dans Anna Jónasdóttir et Ann Ferguson (dir.). *Love: A Question for Feminism in the Twenty-First Century*. Londres, Routledge : 37-48.

Jónasdóttir, Anna et Ann Ferguson (dir.). 2015. *Love: A Question for Feminism in the Twenty-First Century*. Londres, Routledge.

Juhem, Philippe. 1995. « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, 21, 1 : 29-42.

Kaufmann, Jean-Claude. 2010. *L'étrange histoire de l'amour heureux*. Paris, Fayard.

Kaufmann, Jean-Claude. 1993. *Sociologie du couple*. Paris, Presses universitaires de France.

Kemper, Theodore (dir.). 1990. *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Albany, SUNY Press.

Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, University of California Press.

Lignier, Wilfried et Julie Pagis. 2017. *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.

Martin, Karin. 2007. « The Sexual Socialization of Young Children: Setting the Agenda for Research », dans Shelley Corell (dir.). *Social Psychology of Gender*. Bingley, Emerald Group Publishing Limited : 231-259.

Pagès, Michèle. 2008. *L'amour et ses histoires*. Paris, L'Harmattan.

Passeron, Jean-Claude et François de Singly. 1984. « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 34, 1 : 48-78.

Péquignot, Bruno. 1991. *La relation amoureuse*. Paris, L'Harmattan.

Pollak, Lauren et Peggy Thoits. 1989. « Processes in Emotional Socialization », *Social Psychology Quarterly*, 52, 1 : 22-34.

Stets, Jan et Jonathan Turner (dir.). 2006. *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York, Springer.

Stets, Jan et Jonathan Turner (dir.). 2015. *Handbook of the Sociology of Emotions: Volume II*. New York, Springer.

Vincent, Lucy. 2006. *Comment devient-on amoureux ?* Paris, Odile Jacob.

Notes

[1] Dans les pages suivantes, les termes de « sentiment » et d'« émotion » seront utilisés de manière indifférenciée dans la mesure où la plupart des chercheurs ne différencient pas empiriquement ces deux concepts. Ils ont tendance à les analyser de la même manière, même si le second est souvent présenté comme plus éphémère et plus intense que le premier (Stets et Turner, 2006).

[2] La remise de soi renvoie à l'ensemble des pratiques, dons, échanges entre conjoints (informations confidentielles, réseau amical, etc.) qui impliquent une forme de réciprocité n'ayant pas toujours lieu, provoquant ainsi des inégalités d'engagement dans la relation amoureuse (Bozon, 2016).

[3] Les cultures enfantines sont généralement définies comme « l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie de son groupe de pairs » (Delalande, 2006 : 270).

[4] Cet article s'intéresse principalement aux *modalités* et aux *dispositifs* d'éducation sentimentale des familles — et à leurs variations au sein de l'espace social. Faute de place, il ne peut aborder *dans le même temps* l'autre versant de la socialisation enfantine, celui des *effets* des pratiques parentales sur les rapports à l'amour des enfants, et plus précisément sur leurs dispositions socialement différenciées à aimer (même si quelques indications sont mentionnées au long du développement). Pour plus d'information sur l'articulation entre ces deux moments de la formation des dé/goûts pour les choses de l'amour, voir Diter (2015 et 2019).

Le rôle des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs

AMÉLIA LEGAVRE
Doctorante — OSC Sciences Po/CNRS, Université de Paris

PAULINE PROBOEUF
Doctorante — OSC Sciences Po/CNRS

—

Depuis quelques années, les choix scolaires en direction du secteur privé hors contrat se développent en France. Le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles privées hors contrat (premier degré) a été multiplié par 3,22 entre 2010 et 2019 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020), un chiffre qui reste cependant marginal rapporté à l'ensemble des enfants scolarisés en France (0,23 % en 2010 contre 0,75 % en 2019). Le nombre d'enfants instruits en famille (IEF) a augmenté de 32,3 % en 2014-2015 par rapport à l'année 2010-2011 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2016), bien que ces chiffres pourraient être sous-estimés (Glasman et Bongrand, 2018). Nous appelons « choix scolaire alternatif » les choix que les parents opèrent en faveur de formes pédagogiques « expressives » mettant l'accent sur le développement des qualités et de la personnalité de l'élève (Plaisance, 1986; Van Zanten, 2015), notamment par un « cadrage souple » de la relation pédagogique, offrant à l'élève davantage de pouvoir dans la définition de ses modalités et contenus d'apprentissage (Bernstein, 2007; Mangez, 2008). Bien que ces approches existent également au sein du système public d'enseignement, leur moindre visibilité limite le déploiement de « choix » à leur égard. Nous nous intéresserons donc ici aux écoles privées laïques hors contrat dont un certain nombre définissent leurs projets en ce sens, ainsi qu'à certaines formes d'enseignement à la maison répondant également à ce type de visées. Ces formes de scolarisation alternative sont particulièrement visibles sur les réseaux en ligne, qui constituent ainsi une vitrine des possibles éducatifs.

Au-delà de facteurs connus tels que l'évolution de l'investissement dans la parentalité (Neyrand, 2011; Martin, 2014; Pothet, 2014) ainsi que l'évolution du marché du travail entraînant de nouvelles attentes éducatives (Bernstein, 2007), la multiplication récente des choix scolaires alternatifs suggère d'interroger le rôle du mouvement de l'« éducation positive ». Ce mouvement est constitué d'un ensemble de réseaux virtuels et réels d'acteurs associatifs, marchands, et d'usagers de l'école diffusant un discours expressif lié au bien-être des enfants et à l'épanouissement de leur personnalité. Les influences de ces acteurs — visibles par un champ lexical marqué — relèvent de la psychologie, notamment dite « positive ». Cette dernière, dont la parenté est attribuée au chercheur en psychologie Martin Seligman, se comprend comme « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions » (Gable et Haidt, 2005 : 104). Les réseaux sociaux de l'éducation positive ont pour mission, outre de diffuser les grands principes de cette approche, de permettre la rencontre de l'offre et de la demande : stages pour parents; formations pour « créateurs d'écoles »; ou encore choix d'une école. La multiplication récente des « cartographies » en ligne des écoles alternatives, lesquelles disposent de critères de recherche de plus en plus précis, rend ainsi particulièrement concrète l'expression d'« école à la carte ».

Analyser les choix scolaires alternatifs

Afin de saisir le rôle joué par les réseaux internet dans les choix scolaires alternatifs, nous croisons deux cadres théoriques pour analyser la littérature sur les choix scolaires. Le premier mobilise les recherches sur l'engagement tandis que le second fait appel aux études sur l'usage des réseaux sociaux en ligne. Nous souhaitons ainsi montrer de quelle manière les réseaux sociaux en ligne sont susceptibles d'infléchir l'engagement des parents dans des choix éducatifs particuliers.

Les choix scolaires ont été depuis plusieurs décennies étudiés au regard de leurs ancrages sociaux. Les choix scolaires alternatifs n'échappent pas à cette observation, confirmée en partie par nos données. Ceux-ci nécessitent cependant des investigations ciblées. Leur première particularité repose sur la nature des informations nécessaires à leur mise en œuvre. Ces informations sont faiblement réparties au sein de la population, du fait de la rareté relative des options éducatives concernées, mais en raison aussi du degré élevé de connaissances pédagogiques nécessaires à la compréhension des

variations — parfois subtiles au premier abord — entre ces différentes options. En matière de choix scolaires, le réseau de proches — et le « bouche-à-oreille » qu'il permet — a longtemps été la source principale d'information des parents (Van Zanten, 2015; Merle, 2012; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013), celui-ci étant pourvoyeur de connaissances « chaudes » issues d'usagers des écoles visées. Ce type de connaissances se distingue des informations « froides » se présentant comme « objectives » et émanant des institutions (Ball et Vincent, 1998). Internet permet quant à lui l'accès à des « connaissances tièdes » (Slack *et al.*, 2014), c'est-à-dire à une forme de savoir émanant d'inconnus, partageant leur expérience personnelle relativement à certains services ou à certaines pratiques. En effet, les réseaux en ligne tels que Facebook développent davantage les « liens faibles » que les « liens forts » (Dang Nguyen et Lethiais, 2016). La « force des liens faibles » (Granovetter, 1973) tient au fait qu'ils élargissent le cercle de connaissances en créant des ponts (*bridging*) entre différentes sources d'information, diversifiant ainsi ces dernières pour l'internaute (Putnam, 2000). Nous ajoutons à cette classification des types de connaissances — chaudes, froides, tièdes — un quatrième type, que nous nommons « froides filtrées » afin de prolonger la métaphore, et qui désigne les savoirs « objectifs » sélectionnés et relayés par des particuliers, que ceux-ci se trouvent ou non dans le cercle d'interconnaissance personnelle des récepteurs (voir Tableau 1). Sans nier l'importance de l'entourage proche, nous insistons sur le rôle d'internet dans les choix scolaires alternatifs par le biais d'un accès facilité à ce type de « connaissances tièdes » et « froides filtrées » émanant d'autres parents-internautes.

Tableau 1

Les types de connaissances utilisées dans les choix scolaires

	Interconnaissance personnelle entre le récepteur et l'énonciateur	Statut de l'énonciateur	Nature de l'information
Chaudes	Oui	Particulier	Subjective
Froides	Non	Organisation	Objective
Tièdes	Non	Particulier	Subjective
Froides filtrées	Oui/Non	Particulier	Objective

La deuxième particularité des choix scolaires alternatifs tient au fait que ceux-ci supposent une rupture — au moins temporaire — avec l'enseignement public et/ou privé sous contrat. L'individu doit dans un premier temps se désengager d'un modèle scolaire familier et s'imposant *a priori*. Nous pouvons donc associer ces choix à de relatifs « changements identitaires », compris comme des processus de « désidentification » laissant place à des processus « d'initiation » (Strauss, 1992). Cette dynamique fait également écho au processus de conversions religieuses, traversant parfois de premières étapes de rejet[1] : « Parce que la conversion marque un changement d'identité, elle manifeste la volonté de se distancer d'un certain ordre établi, et de se rapprocher d'un autre. » (Mossière, 2019 : 118) Sur le gradient de la « densité des ruptures » (Voegtli, 2004), les choix scolaires ne constituent pas nécessairement les changements les plus radicaux. Nous pouvons tout de même assimiler les choix scolaires alternatifs à des phénomènes de « bifurcation » pour les parents, dont les effets biographiques demeurent variables. Le concept de « bifurcation » s'entend au sens de Bessin, Bidart et Grossetti, qui insistent sur la variabilité de la perturbation en cause, comme sur la variabilité de ses conséquences : « Le terme de "bifurcation" est apparu pour désigner des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source des réorientations importantes dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs. » (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010 : 9) Ces bifurcations de parents, que constituent conjointement le renoncement à l'enseignement public et le choix scolaire alternatif, ne sont pas complètement hasardeuses. Elles révèlent les facteurs sociaux qui orientent les parcours : « Si les événements marquent et structurent les parcours des personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent. » (Bessin, 2009 : 17) Le concept de bifurcation cristallise ainsi un double phénomène de rupture et de continuité.

Nous nous interrogeons sur la capacité des réseaux en ligne à constituer un « ingrédient » participant à la bifurcation. Le réseau personnel, en tant que ressource pourvoyeuse d'exemples, de normes sociales, d'incitations, de conseils, a d'ores et déjà été identifié comme tel (Bidart, 2006). Les ressources mobilisées produisent la variabilité des bifurcations, renvoyant le chercheur « à la nécessité de prendre en compte la position occupée par l'acteur dans l'espace social, aux réseaux sociaux à disposition et au degré de flexibilité

offert par les institutions dans lesquelles il est inséré » (Voegtli, 2004 : 150). En premier lieu, nous montrerons qu'internet sert particulièrement les choix scolaires alternatifs en ce qu'il permet aux parents d'accéder à des discours, illustrations et exemples confirmant leur quête d'alternative et consommant leur détachement avec le système public d'enseignement. En deuxième lieu, nous verrons qu'internet permet l'accès à différents types d'informations et de soutiens nécessaires à la prise de décision et à l'engagement des parents dans une voie scolaire alternative.

Les matériaux mobilisés

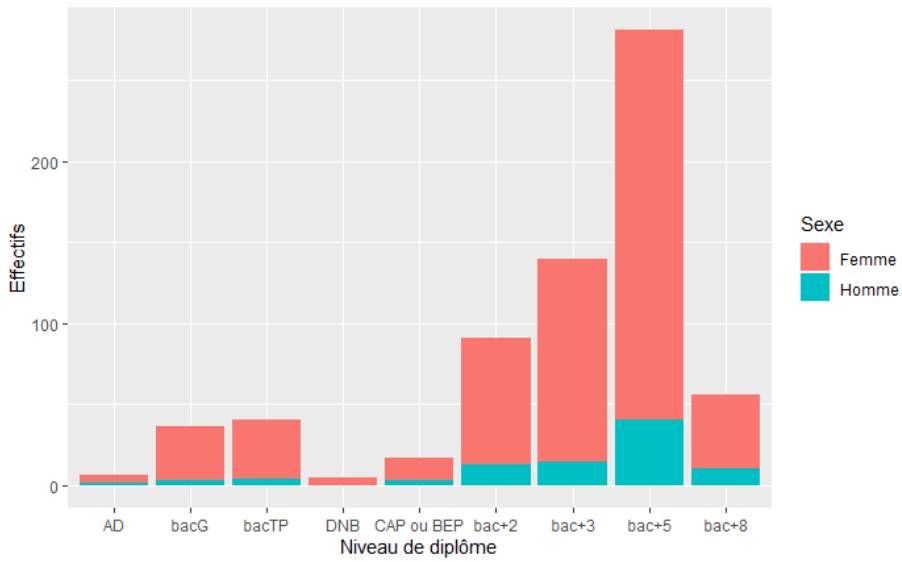
Cet article se fonde sur deux recherches doctorales menées entre 2016 et 2020. Les données mobilisées par Pauline Proboeuf dans le cadre de cet article sont de 3 types : 69 entretiens avec des parents ayant fait le choix de l'instruction en famille (44) et des parents dont les enfants sont scolarisés dans une école hors contrat (25); 680 réponses à un questionnaire en ligne envoyé aux écoles privées hors contrat en France et aux parents en instruction en famille par le biais de groupes Facebook, d'associations et des personnes interrogées en entretien. Les données mobilisées par Amélia Legavre sont issues d'observations ethnographiques : observation d'une dizaine de réunions d'information d'écoles hors contrat et présence prolongée dans trois écoles hors contrat (entre 3 et 6 semaines au sein de chacune) ayant permis des rencontres informelles avec les parents d'élèves. Le corpus de thèse inclut également dix entretiens avec des fondateurs d'écoles hors contrat ayant scolarisé leur(s) propre(s) enfant(s) dans leur école. Afin de mieux comprendre les processus de choix scolaires, un questionnaire a également été diffusé auprès des parents des écoles privées laïques dont les fondateurs ont été interrogés, recueillant 185 réponses.

Encadré 1

Caractéristiques sociales des répondants aux questionnaires :

Questionnaire A

Dans le cadre de cet article, les répondants ayant inscrit leurs enfants dans des établissements confessionnels hors contrat ont été exclus (26/706). Les répondants au questionnaire sont majoritairement des femmes (85 %), de 30 à 44 ans, détentrices d'un bac+5 et ayant en moyenne de 2 à 3 enfants.



Les métiers les plus représentés relèvent du domaine de l'éducation, du sanitaire et du social.

Questionnaire B

Le niveau d'étude des répondants est élevé : seuls 27 répondants sur 185 présentent un niveau inférieur ou égal au baccalauréat ; 66 répondants possèdent un niveau bac+3 ; et la moitié des répondants disposent d'un niveau master au minimum. La population la plus représentée est celle des cadres du privé, en particulier dans la population des pères. Le secteur le plus représenté chez les mères est celui des métiers du sanitaire et du social.

Incidence sur les choix de recherche :
Notre population se compose de parents ayant fait le choix d'écoles privées laïques hors contrat ou de l'instruction à domicile, majoritairement issus des classes moyenne et supérieure, dont nous avons examiné l'usage des réseaux en ligne. L'article ne propose donc pas d'observer l'usage socialement différencié de ces pratiques, dont nos données ne nous permettent pas de saisir les éventuelles variations.

—

Encadré 2
Les observations en ligne

Les données d'observation en ligne sont issues de publications et commentaires d'internautes principalement sur deux groupes Facebook : un groupe privé d'instruction en famille (14,3 K membres) ; et un groupe dédié aux écoles démocratiques (5,2 K membres). Nous y avons observé de manière flottante les échanges entre les participants, dans l'objectif de comprendre la nature des interactions et le type d'informations et de ressources recherchées. Pour des questions d'anonymisation des données, nous paraphrasons les extraits qui en sont issus.

—

1. Une ouverture du champ des possibles éducatifs

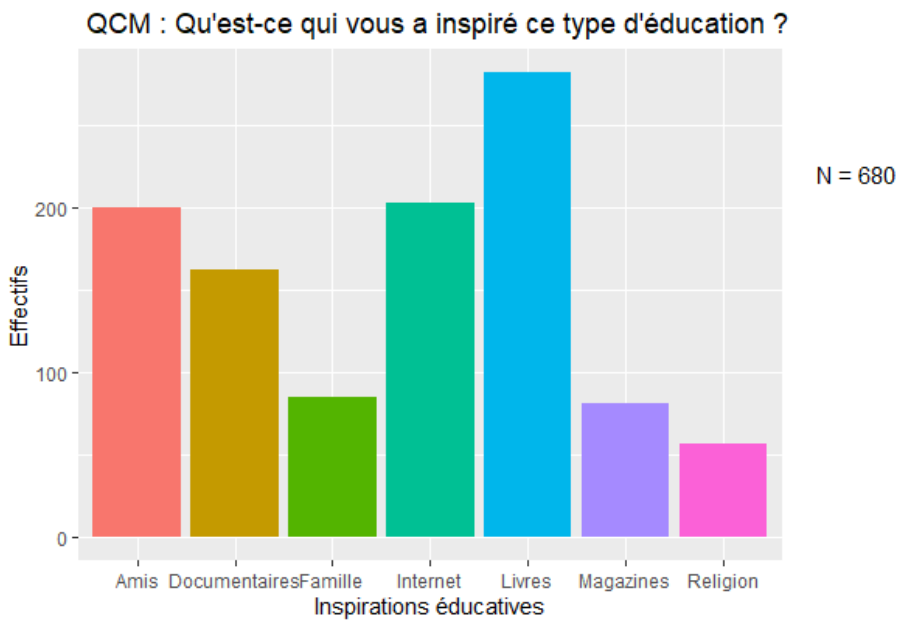
Les processus de bifurcation résultent de périodes de « crise » ouvrant de nouvelles voies à considérer (Bidart, 2006). Les réseaux en ligne, en offrant des discours sur l'éducation relativement peu courants, actualisent les normes éducatives des parents. Ils « normalisent » ainsi les voies alternatives. L'intervention des réseaux sociaux dans le parcours de découverte de l'option éducative choisie peut prendre des formes plus ou moins progressives et délibérées, allant de la recherche ciblée à la découverte quasi fortuite.

1.1 Recherches et découverte d'alternatives en ligne

Un usage d'internet pour les choix scolaires

La piste de recherche de cet article — étudier les usages d'internet des parents d'élèves opérant des choix scolaires alternatifs — est apparue à l'observation des premières données issues des entretiens, internet étant

mentionné dans les récits de découverte de l'option éducative choisie. Les résultats de deux questionnaires ont confirmé cette tendance. Dans le questionnaire B, à la question « Comment avez-vous eu connaissance de l'école que fréquente votre enfant ? », la moitié des répondants font mention d'internet (« recherche ciblée en ligne » ou « par hasard sur les réseaux sociaux »). L'usage des réseaux apparaît ainsi comme un outil majeur d'aide à la décision, aux côtés des moyens plus anciens, tel le « bouche-à-oreille[2] ». L'usage d'internet concerne plus largement les choix de parentalité, précédant ou accompagnant les choix scolaires. Dans le questionnaire A, les parents mentionnent l'influence de blogues, de sites internet et de réseaux sociaux en ligne sur leurs choix éducatifs, à parts égales avec l'influence des amis, et arrivant largement au-dessus de l'influence de la famille[3].



Des recherches critériées

Certains parents ont une idée précise de ce qu'ils cherchent en utilisant les réseaux en ligne, étant intéressés par l'option qui permettra la meilleure continuité possible avec la socialisation familiale. Ce désir est dépeint dans la réponse spontanée d'une mère de famille lors d'un échange informel : « Chercheuse : Est-ce que vous prolongez chez vous la "philosophie" de

l'école ? ; Mère : C'est eux qui prolongent ce que, moi, je fais [*rires*] ! » (Mère, un enfant en école démocratique, sans emploi, bac+3) Les parents d'élève(s) en école privée laïque (questionnaire B) déclarent ainsi pour plus de la moitié (60 %) avoir décidé de ne pas scolariser leur(s) enfant(s) dans le système public afin de trouver « une école en adéquation avec [leurs] valeurs[4] ». Ces parents en quête d'alternative peuvent alors opérer une exploration systématique des options éducatives existantes afin d'identifier celle correspondant le mieux à leurs idées :

> Rapidement, je me suis promis qu'elle [sa fille] n'irait pas à l'école, enfin à l'école de la République, qui pour moi est une école qui a pour mission de domestiquer en fait cette énergie, cette curiosité, cette créativité, voilà, domestiquer la nature, en fait. Et assez rapidement, je me suis intéressé à des styles différents. Je suis allée voir le Montessori, Steiner, le Freinet… Avec toujours ce sentiment que c'est pas ça qui allait… Enfin, il y avait un sentiment… Quelque chose qui me dérangeait, en fait. (Bastien, un enfant, salarié d'une école démocratique, ancien cadre du privé)

D'autres parents découvrent des options éducatives en opérant des recherches sans être certains de ce qu'ils cherchent. La simple visibilité en ligne d'écoles alternatives et de groupes d'IEF[5] vient alors ouvrir le « champ des possibles » éducatifs :

> Vous m'auriez dit y'a 6 ans que ça existait [l'IEF], j'aurais dit : « Non, ce n'est pas possible ! » Je me suis renseignée à cause des quatre jours et demi, la réforme [des rythmes scolaires[6]]… Je trouvais ça stupide, et j'ai tapé sur Google « alternative aux quatre jours et demi » [*rires*]. Il y avait la solution de l'école privée, mais c'est trop cher avec quatre enfants. Et je suis tombée sur l'école à la maison, donc j'ai cherché, j'ai cherché et je me suis dit : « Ah, mais ça répondrait à pas mal de problèmes, ça ! » (Claudine, 4 enfants en IEF, mère au foyer, non diplômée)

Des découvertes fortuites

Chez certains parents, la découverte d'une forme d'éducation alternative est liée à la fréquentation de sites internet sur des thèmes plus larges de la vie quotidienne. Par exemple, Charline, membre d'un groupe Facebook sur le « zéro déchet », raconte s'être intéressée « de fil en aiguille » à l'instruction en famille. Elle évoque en entretien le site en ligne *Nanouche fait tout maison*, qui l'a inspirée dans ses choix éducatifs et scolaires, la rédactrice y relatant

sa propre expérience d'école à la maison. D'autres parents évoquent leurs parcours indirects vers ce choix de scolarisation. Pour certaines mères interrogées, l'instruction à domicile constitue le prolongement de leur engagement écologique, dans un souci de cohérence de leurs pratiques. Le respect d'un développement naturel de l'enfant est perçu comme allant de pair avec le respect de l'environnement, enfance et environnement étant associés au même concept de « nature ».

L'examen des options envisageables constitue une étape clé des bifurcations (Bidart, 2006), et internet apparaît déterminant au moins dans cette phase de repérage des alternatives existantes. Près de la moitié des répondants au questionnaire B déclarant ne pas suivre de manière régulière des sites ou blogues sur l'éducation indiquent tout de même avoir découvert l'école choisie par l'entremise d'internet (36/78).

Une vitrine des possibles

Les réseaux de l'éducation donnent à voir des exemples concrets d'alternatives éducatives à des parents en phase de distanciation avec l'école publique. L'usage massif des documentaires par les réseaux de l'éducation sert une fonction de publicisation de ces approches. Nous avons pu trouver en ligne la trace de trente-trois documentaires portant sur des formes de scolarité alternative sur la période 2010-2018, dont vingt-cinq entre 2016 et 2018. Ponctués par ce type de médias, les réseaux sociaux se constituent en « vitrine idéalisante » (Carmagnat, Deville et Mardon, 2004) du champ des possibles éducatifs.

Les périodes de questionnement et de distanciation dans lesquelles se situent les parents sont propices aux « épiphanies », notion désignant les « moments existentiels problématiques » des individus à l'origine des processus d'engagement (Denzin, 1989). Découvrant les idées éducatives d'un auteur, ils témoignent parfois d'un sentiment de révolution et, plus exactement, d'un sentiment d'avoir « enfin trouvé ce qu'ils cherchaient », une thématique du « retour à soi » également mobilisée dans les récits de conversion religieuse (Mossière, 2019) : « J'ai eu la chance de lire André Stern [...]. *Et je ne suis jamais allé à l'école* [2011], et là ça m'est apparu en fait, je me suis dit : "Waouh ! Mais c'est possible, en fait ! C'est possible d'apprendre par soi-même !" [*Rires*] C'est tellement naturel en fait, on oublie justement... » (Bastien, un enfant, salarié d'une école démocratique, ancien cadre du privé)

1.2 Un champ des possibles circonscrit

L'espace des possibles éducatifs demeure circonscrit à quelques sources redondantes, malgré l'apparent éclectisme de certaines pratiques d'information en ligne. La répétition des idées participe au sentiment de cohérence globale de l'éducation positive, les diverses sources renforçant leur crédibilité mutuelle.

Un éclectisme interne

Plus de la moitié des répondants au questionnaire B déclarent suivre des blogue(s), média(s), page(s) Facebook ou personnalité(s) diffusant en ligne des contenus sur l'éducation[7]. Les répondants mentionnent alors aussi bien des sites concernant la scolarité que concernant la parentalité, confirmant le lien unissant les interrogations parentales et les choix scolaires alternatifs. Les vidéos[8], lectures[9] ou sites mentionnés par les répondants correspondent généralement à leurs choix éducatifs spécifiques. Cependant, certains parents ne se limitent pas à l'approche pédagogique qu'ils ont choisie pour leur(s) enfant(s). Par exemple, les documentaires *Être et devenir, Une idée folle* et *Le maître est l'enfant*, pouvant représenter respectivement trois approches éducatives (IEF et écoles démocratiques; pédagogies mixtes; pédagogie Montessori), sont tous cités comme source d'inspiration par des parents ayant fait le choix d'une pédagogie différente que celle du film mentionné. De même, la page Facebook EUDEC France[10] est suivie par des parents ayant fait d'autres choix que celui d'une école démocratique. Certains sites ou livres concernant l'IEF sont aussi nommés par des parents ayant fait le choix de scolariser leurs enfants.

Une homogénéisation des informations

Les « bulles de filtre » des moteurs de recherche et des réseaux sociaux, liant les pages les unes aux autres par un système d'algorithmes — notamment à base de mentions « j'aime » —, peuvent favoriser une homogénéisation des informations (Pariser, 2011). Nous avons ainsi pu observer, au cours de nos enquêtes respectives, la redondance de certains noms d'auteurs. Les réponses aux deux questionnaires corroborent les données issues des entretiens concernant l'identité des personnalités influentes au sein des réseaux de l'éducation positive[11]. L'une des autrices les plus citées est Céline Alvarez, dont l'ouvrage *Les lois naturelles de l'enfant* (2016) a connu un succès retentissant auprès des enseignants comme des parents. Une autre personnalité fréquemment mentionnée est Isabelle Filliozat, une psychothérapeute ayant popularisé

les notions de « parentalité positive » et de « violence éducative ordinaire ». Un groupe d'auteurs, composé de militants des apprentissages autodirigés[12], est quant à lui souvent cité par les parents du questionnaire B ayant fait le choix d'une « école démocratique » : Peter Gray[13], Daniel Greenberg[14], Alexander Neill[15] et André Stern[16]. Cette mise en lumière de certaines sources d'information pour les parents fait écho aux études sur les blogosphères, dont les structures en réseaux unis par des liens de recommandation favorisent le dégagement de quelques « blogues stars » attirant l'attention du public mais aussi celle des médias, dans un renforcement mutuel (Farrell et Drezner, 2007).

Au-delà de la redondance de certains noms, dont nous pourrions supposer qu'elle n'est que le reflet d'un nombre réduit de personnalités médiatiques dans ce champ, notons que ceux cités par les parents proviennent en grande majorité de deux disciplines : la psychologie et les neurosciences. En comparaison, remarquons dans le questionnaire B la faible présence de noms de chercheurs en sciences de l'éducation spécialistes de la pédagogie, tels que Philippe Meirieu (cité une fois) ou André Giordan (cité deux fois)[17]. La psychologie et les neurosciences constituent en effet les disciplines favorites des parents d'élèves puisque plus de la moitié des répondants à ce même questionnaire déclarent avoir un « intérêt particulier » pour la psychologie (61 %) ainsi que pour les neurosciences (52 %).

2. Un réseau en ligne de soutien au choix scolaire alternatif

Les réseaux en ligne accompagnent la prise de décision des parents dans leurs choix scolaires alternatifs. Ils fournissent des informations concrètes nécessaires à l'entrée dans la « carrière[18] » (Becker, 1985) provenant de parents déjà engagés dans cette voie. Ils participent ainsi à une autoformation des parents en matière de savoirs pédagogiques.

2.1 Un réseau en ligne compensatoire

Les réseaux en ligne constituent le refuge de parents en quête de « consonance culturelle[19] ». En effet, les parents « isolés » dans leurs idées éducatives témoignent de leur perception d'une incohérence personnelle vis-à-vis des normes scolaires auxquelles ils doivent communément se conformer. Ce sentiment de malaise nourrit la période critique amorçant la bifurcation (Bidart, 2006) : « décalage avec les autres parents » ; « déception très forte devant

les écarts entre notre conception de l'enfance et du développement, et celle prévalant à l'école » (extraits d'entretiens). En se connectant en ligne avec des individus aux valeurs semblables, ils trouvent un cercle social qui leur apporte une confirmation de leur orientation, ainsi que des encouragements :

> J'ai trouvé une sage-femme pour l'accouchement à domicile et, oui, j'ai commencé à fréquenter des communautés en ligne pour des échanges sur ce sujet. Je n'ai jamais [*elle insiste*] rencontré en vrai, à part ma sage-femme, quelqu'un de favorable à l'accouchement à domicile. Donc, oui, pour moi, ce soutien virtuel est important, car dès qu'on fait des choix non conventionnels comme l'accouchement à domicile ou l'instruction en famille, on rencontre beaucoup d'adversité et de critiques, voire de menaces. C'est important de se sentir soutenus, confortés dans nos choix. (Laura, mère au foyer, 2 enfants en IEF, bac+3)

En réunissant des individus partageant des centres d'intérêt et des situations similaires, internet permet la création de réseaux d'information ciblés. L'accès à ce type de connaissances en ligne peut venir compenser son absence ou bien son inaccessibilité immédiate au sein du réseau personnel. En effet, la sociabilité en ligne peut jouer un « effet compensateur » par rapport à la sociabilité « hors ligne », selon le principe voulant que « [c]eux qui en ont le moins dans la vie réelle en acquièrent plus dans le réseau social numérique » (Dang Nguyen et Lethiais, 2016 : 184). La notion d'« effet compensateur » souligne la relation unissant la rareté d'un élément dans la vie « réelle » des individus et sa recherche au sein des réseaux sociaux. Nous émettons ainsi l'hypothèse que le recours aux réseaux sociaux pour les choix scolaires dépend en partie de la présence ou de l'absence d'individus aux idées éducatives « alternatives » au sein du réseau « hors ligne » des parents. En analysant les données du questionnaire B, nous constatons effectivement une corrélation entre la découverte de l'école choisie par l'entremise d'internet (« recherche ciblée sur internet » ou « par hasard sur les réseaux sociaux ») et l'absence dans l'entourage proche, au moment de la décision, d'autres parents ayant opéré ce type de choix scolaire[20].

2.2 L'utilisation de connaissances tièdes et « froides filtrées »

L'usage non actif des réseaux en ligne

Les parents peuvent demeurer dans un premier temps des usagers « non actifs » sur les réseaux sociaux, qui ne publient ni ne commentent, mais

s'instruisent des publications passées. En effet, les participants aux forums en ligne produisent une connaissance commune à travers leurs communications « asynchrones » et « médiatisées » par le support électronique (Beaudouin et Velkovska, 1999). Au-delà de la fonction de soutien moral et de source d'informations quasi immédiates de l'internaute qu'occupent les commentateurs, les interactions participent au long cours à la constitution d'un « stock » de connaissances continuellement mises à jour.

> Et du coup c'est parti comme ça, et on a fait notre année… moi, je me suis beaucoup servi d'internet comme support, j'avais trouvé… parce qu'alors, c'est une mine quand même, internet, au niveau des supports, autant des blogues d'instit, des blogues de prof… des blogues un peu plus officiels… (Élodie, 6 enfants, mère au foyer, bac+3)

Par convention, ce « stock » figure peu à peu comme un préalable à acquérir avant de devenir un « usager actif » des forums. Les « anciens » des forums attendent des « nouveaux », entre autres, qu'ils prennent connaissance des discussions et messages antérieurs (Martin et Dagiral, 2016). Par exemple, les « anciens » d'un forum sur les écoles démocratiques ne manquent pas de signaler au « nouveau venu » que le sujet a été maintes fois traité lorsque celui-ci souhaite engager un débat sur l'usage des écrans au sein de ce type d'écoles.

L'usage actif des réseaux en ligne

Sur les forums et groupes Facebook, les parents peuvent confier leurs problèmes à des pairs et recevoir leurs conseils. L'effet « communauté de pairs » est renforcé par un mode d'expression relativement personnel, voire émotionnel : chacun peut partager son ressenti ; les internautes s'encouragent, notamment par l'entremise de mentions « j'aime » et d'émoticônes ; les plaisanteries sont courantes[21]. Le partage de témoignages, qui valorise la singularité des expériences, est encouragé, par opposition à l'exposé de « croyances abstraites » et même, dans certains cas, préféré aux études scientifiques. Les « anciens » des forums — souvent des figures reconnues des mouvements — se chargent de ce cadrage, par exemple en soulignant la non-pertinence de « propos principalement théoriques et non basés sur une réelle expérience » (extrait d'un forum). Les parents échangent ainsi sur des exemples d'activités réalisées avec les enfants dans le cadre de l'IEF, ou sur des questionnements personnels associés à une scolarité « alternative » de leur(s) enfant(s) : « Bonjour, j'ai besoin d'être confortée par rapport à ce que

je fais avec mon enfant : savez-vous ce qu'un enfant est tenu de savoir à la fin de la maternelle ? Doit-il savoir lire ? Compter ? Si oui, jusqu'à combien ? Je vous remercie. » (Extrait d'un forum sur l'IEF) Les parents se soutiennent aussi lors de moments vécus comme « difficiles », par exemple lors des contrôles de l'inspection académique, qu'il s'agisse d'IEF ou d'écoles hors contrat menacées de fermeture.

L'observation des forums ou listes de discussions nous renseigne sur l'usage qui peut en être fait par les parents au moment de la décision. Ainsi, au début d'un mois de septembre, une internaute publie un message sur un groupe privé lié à l'instruction à domicile. Son enfant vient d'entrer à l'école maternelle, mais elle juge d'ores et déjà les pratiques enseignantes trop peu bienveillantes par rapport à ses idéaux éducatifs. Elle déclare chercher des informations concernant la possibilité de déscolariser son enfant. En effet, les réseaux sont le support d'échanges de contenu « pratique » : les parents partagent des liens vers les programmes de l'Éducation nationale, des récapitulatifs des obligations administratives pour la (dé)scolarisation et d'autres types de savoirs « froids », mais qui sont préalablement filtrés et recommandés par des particuliers. La diffusion de ces savoirs « froids filtrés » facilite le processus du choix en créant des raccourcis vers une information parfaitement adaptée aux besoins en présence. Ici, les internautes fournissent à cette mère ce genre d'informations pratiques, couplées à du contenu plus subjectif : soutien de ses critiques et de l'alternative envisagée. Quelques jours plus tard, elle publie un nouveau texte pour annoncer que son fils a bien été déscolarisé[22]. La rapidité de cette décision laisse supposer une conviction déjà bien ancrée, cherchant une confirmation auprès d'un auditoire susceptible de la partager.

Le rôle des accompagnateurs

Certains parents demeurent, bien après le choix scolaire, particulièrement actifs sur les réseaux en partageant leur expérience et endossent ainsi un rôle d'« ambassadeurs » (Slack *et al.*, 2014) et d'accompagnateurs des choix scolaires alternatifs, de manière bénévole ou rémunérée. C'est le cas de Claudine, qui considère être « beaucoup impliquée dans la vie de l'instruction en famille sur internet ». Elle tient son propre blogue, où elle partage son expérience et donne des conseils aux familles qui souhaiteraient se lancer, au sein d'un onglet intitulé « Démarrage IEF ». Après six années d'expérience de l'IEF, elle devient coach pour des parents désirant un soutien dans l'organisation de l'IEF sur l'année scolaire. Claudine indique en entretien et sur son blogue que la médiatisation et le développement de l'IEF impliquent un

nombre croissant de demandeurs d'informations. Les offres de coaching privé permettent ainsi aux mères de tirer des bénéfices financiers de leur activité domestique[23]. Leurs connaissances, constituées d'informations, d'outils et de supports glanés au prix de longues heures de recherches, notamment sur internet, combinées à leur expérience personnelle, se muent ainsi en capital à faire valoir sur le marché éducatif (Landour, 2015).

Conclusion

Nous avons montré que les réseaux sociaux constituent un « ingrédient » de bifurcation quant aux choix scolaires, précipitant ceux-ci sans en être la cause. L'usage d'internet intervient en tant qu'aide à la prise de décision, le processus de bifurcation étant déjà enclenché par une « période critique » vis-à-vis de l'enseignement public. Les parents cherchent des informations confirmatoires — comme c'est le cas de la plupart des pratiques d'information en ligne —, qu'ils trouvent par l'accès aux connaissances tièdes et informations « pratiques » d'autres parents, et par la consultation d'informations redondantes qui confortent le choix en gestation. Tout comme le réseau personnel, les réseaux en ligne permettent de construire un « système de positions possibles et comparables » (Bidart, 2006 : 52). De plus, en consommant le stock de connaissances accumulées par les échanges des forums, les parents se muent en « *skilled choosers* » au sens de Ball et Vincent (1998) : capables de différencier les approches en maniant des critères subtils, d'interpréter les informations divergentes et de mobiliser leur réseau d'informateurs en cas de doute, afin de choisir l'option la plus appropriée pour leur(s) enfant(s).

Cependant, si les réseaux de l'éducation positive facilitent les choix scolaires alternatifs, ils s'adressent plus généralement aux parents, dont certains n'optent pas pour des choix scolaires alternatifs. Nous avons ici pu dégager des éléments qui favorisent le choix scolaire alternatif : une rupture avec l'éducation nationale, la confirmation de l'existence d'autres possibles, et le recours à un réseau social « compensatoire ». Il serait à l'avenir intéressant de se pencher sur les facteurs empêchant les internautes de ces réseaux de procéder à ce type de choix, qu'il s'agisse de considérations matérielles, de dispositions ou d'éléments biographiques. En cas de maintien dans le système public, nous pourrions observer de quelle manière ces réseaux influencent les pratiques scolaires des parents, notamment dans les interactions avec les enseignants ou par la mise en place d'activités « compensatoires » au sein du domicile familial.

Bibliographie

Ball, Stephen et Carol Vincent. 1998. « "I Heard It on the Grapevine": "Hot" Knowledge and School Choice », *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3 : 377-400.

Beaudouin, Valérie et Julia Velkovska. 1999. « Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique…) », *Réseaux*, 17, 97 : 121-177.

Becker, Howard S. 1985. *Outsiders*. Paris, Métailié.

Bernstein, Basil. 2007. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Bessin, Marc. 2009. « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, 156, 6 : 12-21.

Bessin, Marc, Claire Bidart et Michel Grossetti. 2010. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris, La Découverte.

Bidart, Claire. 2006. « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 : 29-57.

Carmagnat, Fanny, Julie Deville et Aurélia Mardon. 2004. « Une vitrine idéalisante : les usages des sites familiaux », *Réseaux*, 123, 1 : 175-203.

Dang Nguyen, Godefroy et Virginie Lethiais. 2016. « Impact des réseaux sociaux sur la sociabilité. Le cas de Facebook », *Réseaux*, 195, 1 : 165-195.

Denzin, Norman K. 1989. *Interpretive Biography*. Newbury Park, Sage.

Farrell, Henry et Daniel W. Drezner. 2007. « The Power and Politics of Blogs », *Public Choice*, 134, 1 : 15-30.

Felouzis, Georges, Christian Maroy et Agnès Van Zanten. 2013. *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.

Gable, Shelly L. et Jonathan Haidt. 2005. « What (and Why) is Positive Psychology? », *Review of General Psychology*, 9, 2 : 103-110.

Glasman, Dominique et Philippe Bongrand. 2018. « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes », *Revue française de pédagogie*, 205 : 35-49.

Granovetter, Mark S. 1973. « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, 78, 6 : 1360-1380.

Lahire, Bernard. 2004. *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte.

Landour, Julie. 2015. *S'engager en parentalité et créer son activité. L'entreprise paradoxale des Mompreneurs en France (2008-2014)*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.

Mangez, Éric. 2008. *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris, Presses universitaires de France.

Martin, Claude. 2014. *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP.

Martin, Olivier et Éric Dagiral, 2016. *L'ordinaire d'Internet. Le Web dans nos pratiques et relations sociales*. Paris, Armand Colin.

Merle, Pierre. 2012. *La ségrégation scolaire*. Paris, La Découverte.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2016. *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement*. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/43/7/DP-Garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants-dans-le-respect-des-valeurs-de-la-Republique-et-de-la-liberte-de-l-enseignement_591437.pdf>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2020. *Repères et références statistiques*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-1316>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Mossière, Géraldine. 2019. « De l'usage des grammaires identitaires des conversions pour composer l'authenticité du sujet », *Archives de sciences sociales des religions*, 186, 2 : 117-138.

Neyrand, Gérard. 2011. *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse, Érès.

Pagis, Julie. 2014. *Mai 68, un pavé dans leur histoire*. Paris, Presses de Sciences Po.

Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York, Penguin Press.

Plaisance, Éric. 1986. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, Presses universitaires de France.

Pothet, Jessica. 2014. « Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique », dans Claude Martin (dir.). *« Être un bon parent ». Une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP : 95-166.

Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York/Londres, Simon & Schuster.

Schugurensky, Daniel. 2007. « "Vingt mille lieues sous les mers" : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, 160 : 13-27.

Slack, Kim, Jean Mangan, Amanda Hughes et Peter Davis. 2014. « "Hot", "Cold" and "Warm" Information and Higher Education Decision-Making », *British Journal of Sociology of Education*, 35, 2 : 204-223.

Strauss, Anselm L. 1992. *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris, Métailié.

Voegtli, Michaël. 2004. « Du Jeu dans le Je : ruptures biographiques et travail de mise en cohérence », *Lien social et Politiques*, 51 : 145-158.

Van Zanten, Agnès. 2015. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, Presses universitaires de France.

Notes

[1] Le questionnaire B montre que seuls 8/185 parents ont connu eux-mêmes une scolarité au sein d'une école privée laïque, et un seul a connu l'instruction en famille. De plus, 58/85 parents ayant contacté plus d'un établissement lors de leur réflexion quant au choix de l'école n'ont contacté aucun établissement public ou privé confessionnel.

[2] Un tiers des parents du questionnaire B fait référence, pour le choix d'école, au « bouche-à-oreille ». Par ailleurs, 41 % des répondants affirment qu'ils connaissaient des parents ayant décidé d'inscrire leur(s) enfant(s) dans une école privée laïque avant d'opérer eux-mêmes ce choix, et 27 % connaissaient même des parents d'élèves de l'école choisie.

[3] Les réponses de la modalité « Autre » font référence aux convictions personnelles des parents liées à leur propre vécu, au rejet du « moule » de l'école publique ou à leur profession (dans la plupart des cas, des métiers de l'enseignement ou de la petite enfance). Certains répondants s'inscrivant dans la modalité « Autre » y ont toutefois fait mention d'internet.

[4] La réponse arrivant en tête étant : « Je souhaite que mon enfant puisse apprendre à son propre rythme » (76 %). Autres réponses possibles : « La qualité de l'enseignement diffère d'un établissement à l'autre et d'un enseignant à l'autre » (30 %); « Je redoute les violences et le harcèlement entre les enfants » (30 %); « L'encadrement en termes scolaires n'y est pas suffisant » (20 %).

[5] Ces groupes sont particulièrement présents sur le réseau social Facebook. À partir d'un comptage effectué en février 2018, 67 groupes ayant trait à l'IEF ont été répertoriés en France. Les groupes sont organisés selon un critère géographique (région, localité ou ville), selon le niveau scolaire, l'approche pédagogique, le type de famille (recomposée, monoparentale, etc.) ou l'appartenance religieuse. Les forums et les listes de diffusion, largement utilisés avant l'apparition de Facebook, constituent également une manière de « faire groupe ».

[6] La réforme des rythmes scolaires de 2013 désigne un ensemble de mesures modifiant l'organisation du temps scolaire à l'école primaire. Elle prévoit notamment le retour à la semaine de 4 jours et demi (au lieu de 4) et la mise en place d'activités périscolaires sur le temps dégagé en fin de journée.

[7] À la question : « Suivez-vous des blogue(s), média(s) en ligne, page(s) Facebook ou personnalité(s) diffusant des contenus sur l'éducation ? Si oui, merci d'en indiquer quelques-uns. »

[8] À la question : « Avez-vous visionné récemment une vidéo ou un documentaire portant sur l'éducation qui vous a particulièrement marqué ? Si oui, précisez lequel/lesquels svp. »

[9] À la question : « Avez-vous lu récemment un article ou un livre portant sur l'éducation qui vous a particulièrement marqué ? Si oui, précisez lequel/lesquels svp. »

[10] Un groupe Facebook réunissant des internautes intéressés par « l'éducation démocratique » et les « écoles démocratiques ».

[11] Dans le questionnaire A (N=680), à la question « Qu'est-ce qui vous a inspiré ce type d'éducation ? », 42 % des enquêté·e·s répondent « Des ouvrages et/ou manuels de puériculture (précisez le ou les ouvrages). » Dans le questionnaire B (N=185), aux questions : « Suivez-vous des blogue(s), média(s) en ligne, page(s) Facebook ou personnalité(s) diffusant des contenus sur l'éducation ? Si oui, merci d'en indiquer quelques-uns. »; « Avez-vous lu récemment un article ou un livre portant sur l'éducation qui vous a particulièrement marqué ? Si oui, précisez lequel/lesquels svp »; « Avez-vous visionné récemment une vidéo ou un documentaire portant sur l'éducation qui vous a particulièrement marqué ? Si oui, précisez lequel/lesquels svp. »

[12] Au sens de Schugurensky (2007 : 16) : « Les apprentissages autodirigés renvoient aux "projets éducatifs" entrepris par des personnes (seules ou au sein d'un groupe) sans l'aide d'un professeur, bien qu'il puisse y avoir la présence de "personnes-ressources" qui ne se considèrent pas comme des éducateurs professionnels. »

[13] Parent d'élève de la Sudbury Valley School, aux États-Unis, et chercheur en psychologie.

[14] Fondateur de la Sudbury Valley School, aux États-Unis.

[15] Fondateur de l'école Summerhill, en Angleterre.

[16] Auteur du livre *…Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse* (Arles, Actes Sud, coll. « Domaine du possible », 2011, 162 p.) et conférencier sur l'IEF.

17 À la question : « Avez-vous lu récemment un article ou un livre portant sur l'éducation qui vous a particulièrement marqué ? »

18 Cette notion renvoie à une approche processuelle de l'engagement dans une pratique en mettant en évidence différentes étapes ou séquences.

19 Par opposition à la « dissonance culturelle » entre les pratiques parentales et les pratiques scolaires évoquée par Lahire (2004), puis par Pagis (2014).

20 63/85 personnes ayant découvert l'école par l'entremise d'internet ne connaissent pas de parents ayant effectué ce choix scolaire auparavant.

21 Sur l'usage de l'humour dans le renforcement du sentiment de groupe au sein d'un forum, voir Beaudouin et Velkovska (1999).

22 Au moment de cette observation, l'enfant n'est pas en âge légal d'instruction obligatoire qui débutait alors à 6 ans. Depuis la rentrée 2019, dans le cadre de la loi « Pour une école de la confiance » promulguée en juillet 2019, l'âge d'instruction obligatoire a été abaissé à 3 ans.

23 Exemple sur le site d'une mère : « J'aide tes enfants à apprendre autrement, avec curiosité, créativité et plaisir ! Envie de tester l'instruction en famille ? J'ai préparé pour toi un atelier gratuit : une heure ensemble pour définir les grandes lignes de ce projet, pour t'y épanouir autant que tes enfants. »

« *Supporting the Sacred Journey* » : les histoires causales et le « problème » de la parentalité autochtone

ASHLEY FRAWLEY
Maîtresse de conférences en sociologie et politiques sociales — Swansea University

Traduit de l'anglais

—

1. Introduction

Cet article explore les « histoires causales » (Stone, 1989) dans la construction des problèmes sociaux vécus par les peuples autochtones canadiens à travers l'examen de documents qui concernent ces derniers et leur sont destinés. Cette étude de cas comprend six documents : *Supporting the Sacred Journey: From Preconception to Parenting for First Nations Families in Ontario* (Centre de ressources Best Start, 2012), le programme Best Start ayant été financé par le gouvernement de l'Ontario; quatre documents portant sur la santé et le bien-être des Autochtones à travers le prisme de la parentalité (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone [CCNSA], 2013a, 2013b, 2013c, 2015); et le « Compte rendu de "Enfants et familles réunis. Réunion d'urgence sur les services aux enfants et aux familles autochtones" », une réunion d'urgence tenue en janvier 2018 concernant le nombre élevé d'enfants autochtones placés en foyer d'accueil. Les histoires causales, qui réfèrent à la construction étiologique de problèmes sociaux, situent le mécanisme du préjudice dans la rupture culturelle par laquelle le blâme pour des problèmes sociaux ostensiblement cycliques est porté sur l'héritage du colonialisme. Cependant, si le blâme est ultimement dirigé vers le passé, le lieu actuel des problèmes sociaux se situe dans les pratiques et les compétences parentales (parfois manquantes) des parents autochtones eux-mêmes. De cette façon, l'étiologie des problèmes sociaux est ramenée vers l'intérieur, comme résultant

de traumatismes psychologiques enracinés dans des injustices passées. Néanmoins, il existe également un désir évident de dépasser ces schémas négatifs pour mettre l'accent, de manière plus généralisée et apparemment positive, sur la valorisation de la force et du bien-être émotionnel. Or, malgré la promesse de ces tentatives de détourner l'attention des schémas plus pathologiques du fonctionnement humain (voir Seligman, 1999), ces discours semblent suivre des tendances communes plus larges qui promeuvent la santé mentale et le bien-être, et qui participent selon plusieurs d'un « tournant thérapeutique » (par exemple Frawley, 2018 ; Matthiesen, 2018). Ce tournant place la vie émotionnelle intérieure des individus au cœur des problèmes sociaux, l'ouvrant à l'examen et à la gouvernance publics (Furedi, 2004 ; Nolan, 1998 ; Rose, 1999). Le caractère de plus en plus transnational de cet éthos thérapeutique et de l'industrie psychothérapeutique qui lui est associée signifie que les discours thérapeutiques sont souvent « glocalisés » (Nehring *et al.*, 2016). Je soutiens que cette fusion de formes globales et localisées est particulièrement évidente dans les documents que j'ai analysés destinés aux peuples autochtones du Canada et les concernant, au sein desquels l'appel à la « sensibilité culturelle » semble aboutir à une traduction de ces discours thérapeutiques et des principaux discours euroaméricains sur la parentalité (Lee *et al.*, 2014) en des formes culturelles autochtones.

Dans ce qui suit, j'examine les « histoires causales » (Stone, 1989) des problèmes sociaux que l'on trouve dans les documents sélectionnés, ainsi que les solutions qui y sont proposées. Deux thèmes récurrents ont été identifiés dans ces histoires causales : « la dépossession culturelle à travers la rupture » et « la parentalité en tant que source de problèmes ». Les solutions tendent à se concentrer sur le développement de la force par le soutien et le renouveau culturel, ce dernier point passant par des discours thérapeutiques et des conseils aux parents ancrés dans une perspective euroaméricaine dominante et glocalisée. Je soutiens que la glocalisation des discours thérapeutiques agit à la fois comme une forme de « pouvoir bienveillant » (Yang, 2010) et comme un cheval de Troie permettant une plus grande intervention dans la vie familiale et un meilleur suivi de celle-ci. En d'autres termes, par le biais d'un discours bienveillant sur l'importance du bien-être et du soutien émotionnels, les parents autochtones sont considérés comme étant typiquement défaillants et ayant besoin d'interventions extérieures pour que leur soient inculquées des compétences parentales qui auraient été perdues en raison de la rupture culturelle. De plus, par la traduction culturelle de la problématisation

de l'émotion ; ces approches principalement descendantes (*top-down*) et externes, qui reprennent des thèmes communs dans la culture thérapeutique et parentale anglophone, sont présentées comme des demandes autochtones ascendantes (*bottom-up*).

2. Contexte

L'histoire de la construction de l'influence négative des mères autochtones sur le développement des enfants est longue et, comme le discours traumatique qui y est étroitement lié (analysé de manière critique par Maxwell, 2014 ; Million, 2013), il est possible que des discours plus positifs, axés vers la force et le bien-être émotionnels, puissent également contribuer à concevoir la subjectivité autochtone comme intrinsèquement risquée pour la génération suivante. Il y a sans doute une continuité entre les constructions coloniales dans lesquelles les mères autochtones n'avaient pas la capacité d'élever des enfants adaptés à la vie citoyenne de la société dominante, par exemple en raison de leur difficulté à réguler leurs émotions et de leur incapacité à freiner leurs appétits, et les documents contemporains de promotion de la santé portant par exemple sur l'obésité infantile et les grossesses chez les adolescentes (Fonda, Eni et Guimond, 2013). Les orientations qui en résultent en matière de retrait d'enfants du milieu familial sont également très similaires à celles des périodes passées de retrait systématique : bien qu'ils représentent 7 % de la population des enfants au Canada, les enfants autochtones constituent 52 % des enfants en foyer d'accueil — un fait qui a déclenché la réunion d'urgence de deux jours des ministres du gouvernement en janvier 2018 (Gouvernement du Canada, 2018). Mentionnée ci-dessus, cette réunion a amené le Canada à prendre six mesures visant à réduire ces statistiques, dont l'adoption d'une Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis en 2019. Cette surveillance et ces interventions accrues sont particulièrement significatives dans le contexte des demandes de longue date en faveur de l'autodétermination des Autochtones et d'une méfiance (« qui n'est pas non fondée » [Barrett et St. Pierre, 2011 : 50]) à l'égard des organismes extérieurs.

Une littérature critique émergente s'est interrogée sur les ambiguïtés conceptuelles et les conséquences potentielles de l'importance croissante accordée au « traumatisme historique » dans les récits des problèmes sociaux touchant les groupes autochtones (Gone, 2014 ; Maxwell, 2014 et 2017 ; Million, 2013 ; Mohatt *et al.*, 2014). Ces récits tendent à inscrire la parentalité au cœur des

problèmes sociaux, les parents autochtones étant considérés comme des sujets traumatisés, manquant de « compétences parentales », n'ayant pas été eux-mêmes correctement éduqués en raison de l'héritage tragique du colonialisme, notamment les pensionnats et les politiques antérieures de retrait des enfants (par exemple Ball, 2008). Cependant, alors que l'histoire du colonialisme et des pensionnats pourrait faire croire que les peuples autochtones constituent un cas particulier, l'attention croissante portée aux traumatismes, à la santé mentale et au bien-être ne s'avère pas spécifique à ces groupes et représente une préoccupation grandissante des gouvernements du monde entier (Madsen, 2018 ; Nehring et Kerrigan, 2019). En effet, à mesure que ces récits gagnent en puissance sur la scène transnationale, ils deviennent étroitement associés aux récits explicatifs des problématiques sociales, puisque de plus en plus d'organisations et d'individus sont formés et engagés dans ce type particulier de solutions (Hilgartner et Bosk, 1988 ; Stone, 1989).

L'attention de plus en plus grande portée depuis les années 1990 à la santé mentale des Autochtones et à la prévention en matière de santé mentale (Nelson et Wilson, 2017) a également eu pour effet de dépolitiser un large éventail de questions sociales en les présentant comme des problèmes de comportement individuels, des questions aussi variées que les « accidents » ou la « prise en charge des enfants par les services de protection de l'enfance » étant dorénavant interprétées comme des « problèmes de santé mentale » (Maxwell, 2014 : 415). Comme le décrit Million dans la même perspective, « [a]lors que la crise est le résultat des effets continus de la pauvreté et de la dissolution persistante de communautés extrêmement marginalisées par rapport aux "libertés" générales, [les populations autochtones] sont appelées à "guérir" » (Million, 2013 : 151). De fait, le rôle du traumatisme colonial est souligné à plusieurs reprises au sein des documents analysés dans le cadre de cette étude. D'une part, les récits de traumatismes peuvent contrecarrer une tendance à se blâmer soi-même pour les problèmes sociaux et favoriser des récits de continuité culturelle, de survie et de résilience (Denham, 2008 ; Mohatt *et al.*, 2014). Toutefois, ils peuvent aussi étouffer les aspirations collectives par un discours individualisant et médicalisant (Paradies, 2016).

Million (2013) explique que le récit du traumatisme, bien qu'il ait réussi à obtenir une reconnaissance sur la scène publique, est devenu si puissant qu'il évince d'autres histoires que les Autochtones pourraient raconter et ne représente pas forcément la façon dont ils souhaiteraient eux-mêmes définir leurs

problèmes. Pourtant, comme le décrit Maxwell (2014), ces récits sont devenus omniprésents au point d'imprégner désormais les conceptions populaires des problèmes sociaux dont se font l'écho les populations autochtones, comme l'illustre cette déclaration d'une jeune femme anichinabée : « Nous subissons encore les effets du pensionnat de nos parents et grands-parents. Nous sommes tous meurtris, et nous transmettrons cela à nos enfants, alors ça ne finira jamais. » (408) Cependant, elle souligne qu'il y a un engagement sélectif avec ces discours, à travers lequel leurs aspects plus limitatifs sont rejetés. Néanmoins, on a fait valoir que le traumatisme fonctionne comme un outil pour stigmatiser et discréditer les familles autochtones et légitimer les interventions sanctionnées par l'État dans la sphère familiale en vertu du besoin de protection des enfants et de celui des parents de bénéficier d'une intervention clinique (Maxwell, 2017).

La tendance croissante à la promotion d'états mentaux positifs, à travers des « approches basées sur les forces » qui visent à réduire les issues négatives par la promotion de forces telles que la résilience, le bien-être et la santé physique et mentale, a suscité moins d'attention (par exemple, Crooks *et al.*, 2010). Pourtant, on a fait valoir que de telles approches renforcent le modèle de déficit en présentant les états mentaux positifs comme quelque chose qui doit être encouragé, généralement par des parties extérieures, au sein d'une population plus générale plutôt que directement auprès d'individus connaissant des difficultés (Frawley, 2018). En particulier, la promotion du bien-être émotionnel s'est progressivement effacée au profit d'une problématisation plus générale de la santé mentale (Ecclestone, 2018). En effet, une tendance à la hausse du nombre d'enfants impliqués dans le système de protection de l'enfance a été observée dans un certain nombre de pays où les critères d'intervention ont été élargis, passant de la maltraitance à des notions plus diffuses de bien-être (Bilson et Martin, 2017). Par exemple, l'augmentation du nombre d'enfants retirés de leur milieu familial par les services norvégiens de protection de l'enfance, en particulier des enfants issus de groupes pauvres et de minorités ethniques, suscite une vive controverse (Hollekim, Anderssen et Daniel, 2016).

Tout comme les attitudes vis-à-vis des pauvres, les discours professionnels coloniaux ont longtemps considéré les parents autochtones comme suspects et responsables des souffrances et de l'échec de l'assimilation de leurs enfants (Maxwell, 2014). Pourtant, alors que les politiques coloniales passées sont régulièrement pointées du doigt, les actions actuelles de l'État relativement

au grand nombre de retraits d'enfants, qui ont d'ailleurs été qualifiées de « *Millennium Scoop* » (Sinclair, 2007), ne sont pas considérées comme un héritage de ce passé. Elles sont plutôt présentées comme les effets regrettables de la politique coloniale passée qui a sapé la capacité des parents autochtones à promulguer un niveau de soins jugé approprié par les instances extérieures. Dans les sections suivantes, je me baserai sur six documents relatifs à l'éducation, à la santé et au bien-être des Autochtones pour détailler la manière dont ces récits sont construits et servent à problématiser la capacité des parents autochtones à favoriser adéquatement le bien-être de leurs enfants.

3. Méthodologie

À partir d'une approche constructionniste contextuelle, j'emploie le concept d'« histoires causales » (Best, 2017 ; Stone, 1989) pour mettre en lumière les récits ayant trait aux problèmes sociaux des communautés autochtones et aux façons de les résoudre. Pour ce faire, j'utilise l'analyse qualitative de documents (AQD), une méthodologie émergente qui consiste en une « conversation conceptuelle avec de nombreux documents et exemples, ainsi qu'un échantillonnage théorique assurant des comparaisons systématiques et constantes » (Altheide *et al.*, 2008 : 127). L'AQD repose sur un mouvement itératif et réflexif entre le développement de concepts et de catégories, l'échantillonnage et le codage, l'analyse et l'interprétation des données (*ibid.* : 128).

J'ai utilisé l'AQD pour sélectionner un certain nombre de documents à examiner en détail, à commencer par deux brochures : *Les parents en tant que premiers enseignants* et *La paternité, c'est pour la vie. Livret de ressources sur le rôle paternel à l'intention des parents des Premières Nations et des parents des Métis de la Colombie-Britannique* (CCNSA, 2013b et 2013a), ainsi que deux résumés d'événements : *L'espace sacré de la féminité : le maternage à travers les générations* et *La famille à cœur* (CCNSA, 2013c et 2015). Tous ces documents ont été produits par le Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA), fondé en 2005 par l'Agence de la santé publique du Canada pour soutenir les pratiques en matière de santé publique au pays (Raphael, Bryant et Rioux, 2019). Le CCNSA s'intéresse aux aspects sociaux de la santé et publie des documents variés destinés à la fois aux profanes et aux professionnels. Certains de ces documents ont été qualifiés de « lectures obligatoires » pour « tous les acteurs de la santé publique au Canada » (*ibid.* : 225). Les publications retenues ont été sélectionnées en raison du rôle

privilégié qu'elles attribuent à la famille et à la parentalité dans la lutte contre les problèmes sanitaires et sociaux. Les brochures s'adressent directement aux parents autochtones, tandis que les résumés des événements permettent de mieux comprendre les réflexions qui sous-tendent les différentes recommandations. Afin de comparer ces discours adressés aux parents autochtones à d'autres conseils prodigués, cette fois, aux professionnels de la santé, un autre document a été sélectionné, intitulé *Supporting the Sacred Journey: From Preconception to Parenting for First Nations Families in Ontario* et produit par le programme Best Start financé par le gouvernement de l'Ontario (Centre de ressources Best Start, 2012). Destiné aux professionnels de la santé travaillant avec les familles autochtones, il vise à combler les écarts culturels entre les prestataires et les bénéficiaires de services, et à contribuer à la mise en place de soins culturellement adaptés. Tous les documents ont été préparés avec l'aide et/ou la participation de consultants et d'informateurs autochtones. Un document final a été sélectionné, le rapport « Enfants et familles réunis » (Gouvernement du Canada, 2018), lequel décrit une réunion d'urgence tenue en janvier 2018 concernant le nombre élevé d'enfants autochtones pris en charge par les services sociaux. Cette publication a été retenue afin de comparer les histoires causales et les solutions précédemment identifiées à celles figurant dans ce document, qui vise explicitement à orienter les futures politiques du gouvernement canadien. De façon générale, les textes sélectionnés représentent cinq aspects d'une tendance émergente dans les recommandations et les interventions de la santé publique : les pères, les mères, les parents, les relations intergénérationnelles et la (pré)grossesse.

Les documents ont été analysés avec NVivo en utilisant le protocole initial et la stratégie de codage suivants :

— Quelles sont les causes aux problèmes sanitaires et sociaux rencontrés par les peuples autochtones ?

— Quelles sont les solutions proposées aux problèmes sanitaires et sociaux rencontrés par les peuples autochtones ?

D'autres thèmes émergents ont également été codés. L'utilisation récurrente de mots-clés particuliers a été examinée plus en détail à l'aide de recherches sur la fréquence des mots, élargies pour inclure le contexte général des mots-clés. Ceux-ci ont été codés en fonction de la manière dont ils sont utilisés.

4. Histoires causales

Comme le décrit Stone (1989 : 283), les histoires causales contiennent à la fois une dimension « empirique » et une dimension « morale ». Empiriquement, elles visent à expliquer le « mécanisme » par lequel un groupe fait du mal à un autre. En règle générale, elles attribuent à l'un d'eux la responsabilité de la souffrance. Dans l'ensemble des documents, le mécanisme à l'origine du préjudice est unanimement décrit comme étant les actions passées de l'État colonisateur canadien. Il est dit que ces actions ont engendré une dépossession culturelle en perturbant la transmission des normes et valeurs culturelles, y compris la prise en charge adéquate des enfants, d'une génération à l'autre. Ainsi, la responsabilité est explicitement attribuée aux actions et aux politiques antérieures. Cependant, la source actuelle des problèmes se situe implicitement au sein des familles autochtones et des pratiques parentales y ayant cours. Le tableau 1 résume les histoires causales les plus fréquentes parmi les documents.

Tableau 1
Histoires causales

Dimensions empiriques (mécanismes de préjudice)	Dimensions normatives (blâmes)
Dépossession culturelle à travers la rupture	Explicite : Les actions passées de l'État colonial
	Implicite : Les actions actuelles des parents autochtones

—

4.1 Dépossession culturelle à travers la rupture culturelle

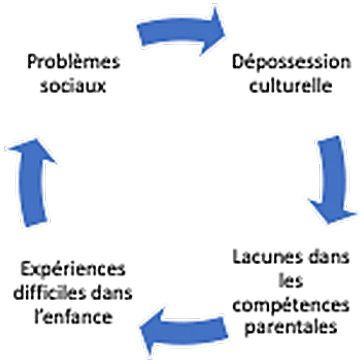
La cause des problèmes sanitaires et sociaux la plus souvent citée dans les documents est la coupure ou la rupture culturelle. Suivent les histoires causales qui se rapportent à la colonisation, aux pensionnats et aux événements difficiles vécus dans l'enfance. Toutefois, ces dernières histoires sont également incluses dans le récit de la rupture culturelle en tant que causes. Les facteurs matériels les plus souvent cités sont la pauvreté, les mauvaises conditions de logement et l'éloignement des individus et des communautés. Pourtant, la pauvreté et les mauvaises conditions de logement sont moins

souvent considérées comme des causes directes (beaucoup moins liées entre elles), apparaissant souvent comme des « risques » auxquels les populations autochtones ont à faire face à la suite d'événements passés. Si le rapport « Enfants et familles réunis » met davantage l'accent sur les inégalités matérielles que les autres documents analysés, certains répondants insistant par exemple sur le rapport qui existe entre la pauvreté et la prise en charge des enfants par les services sociaux, les séquelles des traumatismes sont mises de l'avant tout au long du document. La pauvreté est citée comme l'un des nombreux problèmes engendrés par la colonisation : « Les causes profondes des problèmes — les séquelles de la colonisation telles que le syndrome de stress post-traumatique et la pauvreté — sont bien connues. » (Gouvernement du Canada, 2018) L'éloignement joue également un double rôle : la distance qui sépare certaines communautés des centres urbains et industriels génère des difficultés comme l'accès aux services ou à leur prestation. Cependant, comme la majorité des Autochtones réside en dehors des réserves, les problèmes rencontrés hors réserve sont souvent attribués à l'éloignement des individus, à la fois par rapport aux traditions culturelles autochtones et à celles de la société en général. Par exemple, le « déplacement des Inuits vers le sud » est considéré comme une cause de surreprésentation des enfants pris en charge par les services sociaux, car il « transplante des Inuits dans des centres urbains dont la culture est extrêmement différente, sans qu'ils sachent comment vivre en sécurité dans ces environnements » (Gouvernement du Canada, 2018). Ainsi, les personnes autochtones sont considérées comme des « citoyens éloignés », et ce, indépendamment de leur situation géographique.

Les histoires causales se concentrent donc principalement sur la dépossession culturelle que l'on postule être enracinée dans la rupture culturelle provoquée par les politiques coloniales passées. Dans l'ensemble des documents, un récit central émerge, qui présente les problèmes sociaux comme étant établis et maintenus à travers des cycles par lesquels la dépossession culturelle résultant des perturbations coloniales est reproduite (schéma 1) :

Schéma 1

Cycle des problèmes sociaux enracinés dans la rupture culturelle



—

Ce récit dépeint les sociétés idylliques d'avant la « chute » (la colonisation), alors que les pratiques d'éducation des enfants autochtones traditionnelles n'étaient pas gâchées par l'influence européenne :

> Les pratiques européennes en matière d'éducation des enfants sont axées sur le contrôle : à force de ménager le bâton, on gâte l'enfant ; les enfants doivent être vus et non entendus, et l'apprentissage se fait assis. Les Premières Nations croyaient que les enfants étaient des cadeaux sacrés à chérir. Les enfants étaient une joie et un plaisir. [...] Il ne fallait pas élever la voix ou prononcer des paroles désobligeantes, car l'esprit de l'enfant exigeait de la douceur. (Centre de ressources Best Start, 2012 : 6)

Rapporté dans *Supporting the Sacred Journey*, ce récit est immédiatement suivi de l'affirmation selon laquelle « [l]a maladie, la délocalisation et les programmes d'assimilation forcée ont perturbé tous les aspects de la culture et de l'identité autochtones » (*ibid.*). Les peuples autochtones sont décrits comme étant aujourd'hui dépourvus de culture, notamment en raison de la perte de leur langue. Ceci perturbe encore davantage la perpétuation de la culture puisque, comme le rapporte un participant à l'événement, « [la langue] permet de [la] transmettre » (CCNSA, 2013c : 5). La dépossession culturelle est

considérée comme le résultat d'une coupure dans la transmission culturelle, ce qui entraîne les problèmes sociaux actuels : « Les répercussions déshumanisantes et paralysantes de la colonisation, en particulier sur les femmes autochtones, ont perturbé le processus d'enseignement et d'apprentissage et ont miné le cœur de la vie autochtone. » (CCNSA, 2013c : 4) Le rapport d'urgence de 2018 indique ainsi que « l'érosion des formes culturelles de soins familiaux aux enfants, où la famille élargie et les grands-parents assumaient des responsabilités clés dans l'exercice du rôle parental, est une cause fondamentale de la surreprésentation des enfants inuits placés dans des foyers d'accueil » (Gouvernement du Canada, 2018).

Le traumatisme de la rupture est souvent évoqué : « [l]es connaissances féminines à propos du caractère sacré de la vie doivent être enseignées par les grands-mères pour que les jeunes femmes puissent reconquérir leur rôle de mère et guérir spirituellement et émotionnellement du traumatisme qu'elles ont subi » (Gouvernement du Canada, 2018). Le document *Supporting the Sacred Journey* informe les prestataires de services du fait que :

> [Les peuples autochtones] ont également subi des violences physiques, sexuelles, spirituelles et émotionnelles. Les survivants ont été affectés par les traumatismes résultant de leur propre victimisation, du fait d'avoir été témoins d'une victimisation, de la perte de leur rôle de parent et de leur attachement, d'une déconnexion d'avec la terre, de la perte des enseignements traditionnels, de la perte de la langue et de la perte de leur identité. (Centre de ressources Best Start, 2012 : 6)

Ainsi, le résultat et le rôle actuels de l'histoire et des politiques coloniales sont placés côte à côte avec la perte des compétences parentales, reproduisant les effets traumatiques de la perturbation initiale sur chaque génération. Bien que tous les peuples autochtones n'aient pas connu, par exemple, les pensionnats ou le retrait de la famille par les services de protection de la jeunesse, on a tendance à considérer ces expériences comme générales : « [l]es politiques discriminatoires de bien-être de l'enfance, les effets intergénérationnels bouleversants du système de pensionnats et les répercussions élargies de la colonisation compromettent la capacité des femmes autochtones contemporaines d'exercer leur rôle fondamental de mère » (CCNSA, 2013c : 2). Il y a une continuité évidente avec les politiques passées de nombreux États colonisateurs, non seulement dans la formulation des politiques actuelles en termes bienveillants, mais aussi dans l'accent initial mis sur les « mères

négligentes », généralisé à toutes les femmes (Jacobs, 2009), celles-ci étant désormais considérées comme les héritières passives et fragiles de formes culturelles défaillantes.

Cette description est également généralisée aux pères, bien qu'elle soit moins souvent évoquée que lorsqu'il est question des mères. Une section intitulée « Le passé influe sur l'expérience de la paternité » dans *La paternité, c'est pour la vie* est plus nuancée, indiquant que « beaucoup de » pères autochtones ont été affectés par les pensionnats et le système de protection de la jeunesse, et pourraient avoir besoin de « guérir de la souffrance du passé, et d'apprendre de nouvelles façons de jouer leur rôle de père » (CCNSA, 2013a : 9). Ce passage est cependant suivi par une injonction : « Obtenez l'aide dont vous avez besoin. » (*Ibid*.)

4.2 La parentalité, source de problèmes

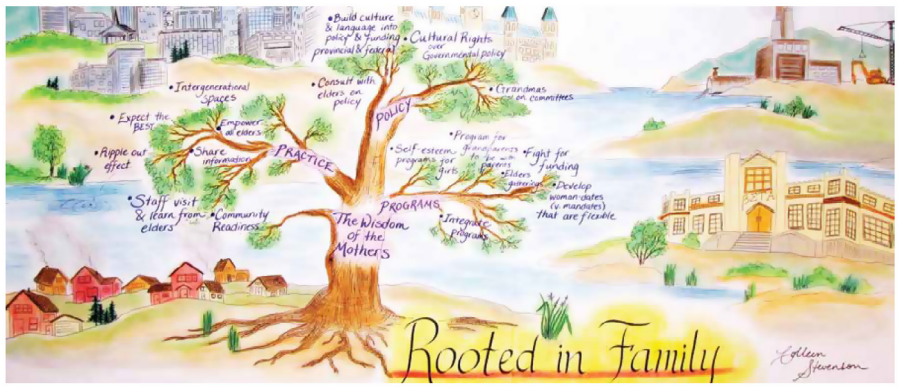
La colonisation aurait provoqué des ruptures dans la continuité culturelle, ce qui est considéré comme une source de problèmes. Toutefois, si la responsabilité est ultimement imputée aux politiques passées, la vie familiale et les pratiques parentales sont considérées comme la cause essentielle des problèmes actuels, et donc comme le point de mire des interventions :

> Nos enfants ne doivent pas avoir à subir le fardeau de promesses non tenues et d'erreurs du passé. Nous devons plutôt nous concentrer sur un avenir prometteur dans le cadre duquel nos enfants peuvent réaliser leurs rêves et développer leur véritable potentiel par l'entremise de systèmes d'éducation et de soins de santé équitables, stables et sécuritaires. Il s'agit là de la lutte plus large que nous devons mener et qui commence lorsque nous faisons preuve d'amour et de bienveillance dans nos foyers. (CCNSA, 2013b : 4)

Ainsi, une ligne est explicitement tracée entre, d'un côté, les individus et les familles et, de l'autre, les problèmes sanitaires et sociaux plus larges : « [l]a famille est un puissant déterminant de la santé. Tout commence avec nous-mêmes et dans nos foyers, pour s'étendre ensuite au reste du monde » (CCNSA, 2015 : 10); « [l]a résilience et la santé des communautés autochtones ont toujours reposé sur la transmission de mère en fille » (CCNSA, 2013c : 4). En effet, *L'espace sacré de la féminité* est accompagné de l'illustration d'un arbre (image 1) où diverses solutions sont représentées comme étant « enracinées dans la famille » et passant par un tronc symbolisant la « sagesse des mères ».

Néanmoins, on dit souvent que la sagesse des mères a été sapée par les effets du colonialisme. Aussi, les solutions proposées visent ostensiblement à reconstruire ces connaissances chez les mères et les parents autochtones en général.

Image 1



Colleen Stevenson, *Rooted in Family*, 2012

—

5. Solutions

Deux solutions se dégagent de ces histoires causales : le renouveau culturel et le renforcement par le soutien. On leur a attribué un pouvoir préventif quant aux problèmes sociaux futurs, lesquels résulteraient d'une transmission culturelle entravée au sein des familles.

5.1 Le renouveau culturel

La culture est présentée comme une sorte de thérapie dont le potentiel d'amélioration est ancré dans la capacité à stimuler le bien-être émotionnel, l'estime de soi et la confiance. *La famille à cœur* cite un participant qui soutient que « les enfants ont besoin d'éprouver un sentiment de fierté et d'identité. Ils ont besoin que la culture leur rappelle de contrôler leur enthousiasme, leurs préoccupations et leur passion, et de trouver un moyen de libérer leurs émotions par la performance (par le piétinement, les mots, le volume, les larmes, la sueur, les yeux et les langues) » (CCNSA, 2015 : 13). L'extrait qui suit illustre un exemple de réussite :

> [Monsieur D'Hondt] a cherché à favoriser la guérison par diverses thérapies et cérémonies, jusqu'à ce qu'il se rappelle la sagesse de son grand-père, qui disait que la vie elle-même est question de guérison, ce qui l'a encouragé à se concentrer sur une meilleure façon de vivre, en plus de chercher à atteindre la guérison. Grâce aux conseils de son grand-père, monsieur D'Hondt a commencé à écrire et à faire preuve d'affection envers les autres. (CCNSA, 2015 : 15)

Ceci reflète une tendance, dans certaines publications connexes du CCNSA, à présenter la culture comme une « solution magique » permettant aux sujets d'atteindre des objectifs plus lointains :

> Si les enfants autochtones se voient offrir des possibilités de croissance et de développement qui favorisent et encouragent la résilience culturelle et la participation citoyenne, les disparités en matière de santé qui résultent des effets du colonialisme pourraient être atténuées. Cela pourrait, par la suite, favoriser l'autodétermination, qui est un déterminant distal de la santé des enfants autochtones. (Greenwood et De Leeuw, 2012 : 383)

Cependant, ce qu'on considère ici comme un « renouveau culturel » se présente comme une glocalisation de normes culturelles thérapeutiques plus larges privilégiant les solutions émotionnelles aux problèmes sociaux (Cabanas et Illouz, 2019 ; Furedi, 2004), un point sur lequel je reviendrai dans la discussion ci-dessous.

Les principaux conseils aux parents euroaméricains et les normes relativement récentes et mondialement diffusées en matière d'intensité parentale et d'attachement émotionnel sont également reproduits sous des formes glocalisées (Faircloth, Hoffman et Layne, 2013 ; Hays, 1996). Les documents font état d'un idéal de parentalité intensive qui est « interprété comme étant centré sur l'enfant, guidé par les experts, accaparant émotionnellement, exigeant beaucoup de travail et de ressources financières » (Hays, 1996 : 8). Comme pour les familles pauvres passées et présentes au sein des cultures euroaméricaines, les parents sont positionnés comme les déterminants tout-puissants des résultats individuels et des problèmes sociaux plus larges (Gillies, 2013). Par exemple, dans *Les parents en tant que premiers enseignants* et *La paternité, c'est pour la vie*, les parents (en particulier les pères) se font rappeler à 20 reprises dans les deux brochures de passer du temps avec leurs enfants. Mais les pères sont mis en garde : « [l]'important ce n'est pas uniquement la quantité de temps, mais aussi la qualité de temps que vous

passez ensemble » (CCNSA, 2013a : 6). Ou encore : « [o]bserver vos enfants jouer dans le terrain de jeux, ce n'est pas comparable au fait de jouer avec vos enfants » (CCNSA, 2013a : 6).

> Lorsque vous passez du temps avec vos enfants, accordez-leur votre attention. Écoutez ce qu'ils ont à dire, participez à des activités qui les intéressent et, inversement, encouragez-les à participer à des activités qui vous intéressent. Dans la mesure du possible, allez jouer à l'extérieur. Éteignez la télévision et l'ordinateur, rangez votre téléphone cellulaire, et renseignez-vous sur ce que vivent vos enfants lorsqu'ils sont à l'extérieur de la maison. Apprenez à connaître leurs amis, renseignez-vous sur leur vie à l'école et félicitez-les de leurs réussites. Vos enfants se tournent vers vous pour se sentir valorisés et pour obtenir de l'aide. Apprenez à identifier non seulement ce que vos enfants devraient apprendre, mais aussi la façon dont ils apprennent. Assurez-vous que vos enfants obtiennent ce dont ils ont besoin pour réussir. (CCNSA, 2013a : 6)

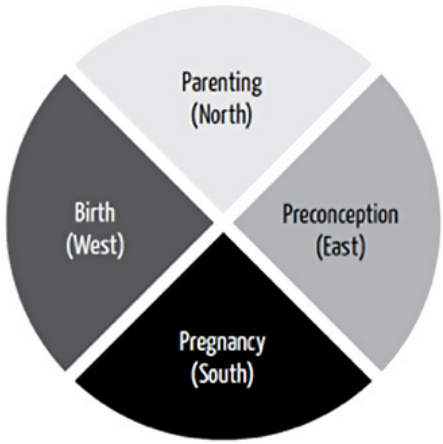
Cette période est présentée comme une occasion de renouveau culturel :

> Réfléchissez aux moyens de favoriser la participation de vos enfants dans votre communauté et de partager vos croyances avec eux. Cela pourrait se faire au moyen d'événements culturels, de livres sur votre communauté, d'artisanat ou de jeux traditionnels, de la musique de votre communauté ou encore en apprenant votre langue autochtone ou métisse. (CCNSA, 2013a : 11)

Alors que le rôle de pourvoyeur des pères est souligné dans *La paternité, c'est pour la vie*, le recours à la garderie et le manque de maternage « traditionnel », c'est-à-dire un maternage émotionnellement consacré et intensif, sont déplorés dans *L'espace sacré de la féminité* : « [s]a mère était le pourvoyeur et n'était jamais à la maison quand [elle] rentrait de l'école. Ce n'était pas le type de mère qu'[elle] voulait devenir » (CCNSA, 2013c : 4).

Sont également manifestes les programmes politiques plus larges axés sur l'intervention précoce et l'importance croissante accordée aux « trois premières années » (Bruer, 1999 ; Macvarish, Lee et Lowe, 2014), qui se sont progressivement étendues à la grossesse et même à la « préconception » (Lupton, 2013), en tant que moyens de prévention et d'amélioration des problèmes sociaux. *Supporting the Sacred Journey* transpose ces priorités politiques sur une roue de médecine (Centre de ressources Best Start, 2012 : 6 ; voir l'image 2).

Image 2



—

Les mères sont encouragées à parler à leur bébé alors que celui-ci est encore dans leur ventre, ce qui leur permettrait de jouer le rôle de « premier enseignant » et d'encourager le développement du cerveau de leur enfant (CCNSA, 2013b : 15). Cela est également présenté comme une occasion de renouveau culturel : « Comment transmettre la langue ? En parlant au bébé avant même sa naissance. En lui enseignant alors qu'il est dans le ventre » (CCNSA, 2013c : 4). Les actions parentales visant à préparer les enfants à l'éducation et donc à leur réussite future sont glorifiées comme des « principes sacrés » : « [c]'est un principe sacré que les mères et les pères enseignent à leurs enfants le désir d'apprendre » (CCNSA, 2015 : 6).

De cette manière, les objectifs politiques généraux et les conseils aux parents sont conçus comme un retour vers le passé qui permettra à la culture de retrouver son harmonie précoloniale :

> La recherche actuelle soutient les techniques parentales traditionnelles des Premières Nations. Les études dans les domaines de l'attachement, de l'apprentissage et les nouvelles recherches sur le développement du cerveau confirment que les techniques parentales traditionnelles des Premières Nations sont efficaces et appropriées. [...] Malheureusement,

> la pauvreté et les pensionnats ont eu des répercussions négatives sur le rôle parental, ce qui a entraîné des difficultés pour les parents des Premières Nations. (Centre de ressources Best Start, 2012 : 47)

Comme pour la « sagesse des mères », qui est à la fois célébrée et sapée par le colonialisme, il est dit que ce savoir culturel doit être restauré par un soutien et des interventions. Les conseils parentaux euroaméricains sont présentés comme émanant de la tradition et les interventions en leur faveur sont présentées comme des exercices de renouveau culturel.

5.2 La force par le soutien

Dans l'ensemble des documents, il y a une volonté manifeste de mettre l'accent sur les forces. De nombreux participants à la réunion d'urgence de 2018 ont exprimé le souhait de ne pas se focaliser sur les problèmes. Évoquant un futur forum, on le conçoit comme « une étape positive, qui se concentrerait sur les solutions et les meilleures pratiques, plutôt que sur les problèmes » (Gouvernement du Canada, 2018). Bien que cela puisse être perçu comme une tentative de s'éloigner de l'accent accablant mis sur les « récits d'atrocités » dans de nombreux forums publics, le contenu des documents suggère que les problèmes et leurs causes sont à la fois déjà connus et communément expérimentés : « un participant a exprimé le sentiment qu'il n'était pas nécessaire d'examiner "la nature du problème", car les peuples autochtones "vivent la nature du problème" » (*ibid.*). La reproduction cyclique du traumatisme colonial évoqué plus haut relève donc maintenant du « bon sens ».

De même, la résilience, le bien-être et la force sont dépeints de manière ambivalente, simultanément célébrés et présentés comme étant sapés ou menacés. Les documents soulignent la résilience des peuples autochtones ; 5 discussions sur 10 qui lui sont consacrées la décrivent comme une capacité biologique ou culturelle : « [l]a résilience fait partie de notre ADN » (CCNSA, 2015 : 12). À l'inverse, l'autre moitié la décrit comme devant être construite et soutenue. Le mot « bien-être » apparaît 47 fois dans les documents. À 31 reprises (66 %), on dit qu'il est en danger et qu'il doit être promu, influencé, amélioré, changé, soutenu ou surveillé par des autorités extérieures. Les mots « fort », « force » et « forces » apparaissent 97 fois. Par ailleurs, 46 (47 %) de ces mentions indiquent qu'il faut les soutenir, les construire, les responsabiliser ou les promouvoir d'une autre manière. Cependant, de nombreuses utilisations de ces mots-clés dépeignent la force comme un attribut inné, qui émane le plus souvent de la culture traditionnelle.

Or, on ne cesse de rappeler que la culture a été « perdue » ou sapée par l'héritage du colonialisme. Ainsi, les points forts doivent être consolidés ou « soutenus » par des interventions « culturellement pertinentes » pour « renforcer les familles » et « réduire le risque de danger pour les enfants » (CCNSA, 2015 : 28). En effet, une recherche de fréquence de mots à l'aide de NVivo dans l'ensemble des documents montre que les mots les plus courants après « santé » sont « soins » et « soutien ».

6. Discussion

Dans tous les documents, on trouve des exemples de ce que Maxwell (2014 : 424) dénonce comme des cycles dépassés de théories sur les abus et de recours à la psychologie populaire, ainsi que comme des notions considérées allant de soi, à savoir que la dépossession culturelle est la cause de la plupart des problèmes auxquels sont confrontés les peuples autochtones. Le renouveau culturel est présenté comme un projet de décolonisation et une forme de thérapie. L'amélioration de la situation matérielle est considérée de manière ambivalente et est associée ailleurs à la colonisation (Paradies, 2016), tandis que la gestion des émotions est présentée comme faisant partie de la décolonisation. Pourtant, l'accent mis sur les forces et le bien-être émotionnel pourrait constituer une sorte de « colonisation profonde » ou de « colonialisme caché dans des discours postcoloniaux soi-disant progressistes » (Paradies, 2016 : 93) — ce que Yang (2015) appelle le « pouvoir bienveillant ». Si ce dernier est un mode de gouvernance spécifique au contexte chinois, sa description présente de nombreux points communs avec la manière dont la gouvernance thérapeutique (Pupavac, 2001) est mise en œuvre ici grâce à la traduction d'objectifs psychologiques définis par l'État dans un langage compatissant et culturellement pertinent destiné à rallier les citoyens.

L'idéal de la parentalité intensive est promu comme un retour aux pratiques culturelles traditionnelles, et le non-respect de ces normes est considéré comme la cause de la perpétuation des problèmes sociaux. Cette localisation des formes culturelles qui se répandent dans le monde entier est particulièrement attrayante étant donné le positionnement susmentionné des citoyens autochtones comme étant intrinsèquement éloignés, puisqu'elle offre une rhétorique qui comble implicitement le fossé entre les communautés traditionnelles et la société en général.

Il y a une volonté claire de se concentrer sur les forces et de promouvoir le bien-être plutôt que de se focaliser sur les problèmes. Cependant, cela a pour effet de présenter les ressources émotionnelles comme quelque chose d'intrinsèquement affaibli par le colonialisme, quelque chose qui a donc toujours besoin d'être promu par des intervenants extérieurs. Une intervention est nécessaire non seulement lorsque les choses vont mal, mais aussi pour que les choses se passent bien. Plus important encore, alors que les histoires causales rejettent la faute sur la politique coloniale du passé, la responsabilité actuelle des problèmes sociaux est manifestement attribuée aux lacunes des parents autochtones eux-mêmes. Ainsi, une plus grande intervention et une surveillance accrue de l'État colonisateur auprès de toutes les familles, et pas seulement auprès de celles qui connaissent des difficultés, sont non seulement souhaitées, mais présentées comme un projet « ascendant » (*bottom-up*) de renouveau culturel.

Traduits dans le vocabulaire des pratiques de guérison autochtones et faisant la promotion des forces culturelles, ces discours glocalisent une tendance culturelle plus large qui consiste à inverser des voies autrefois considérées comme acquises, celle de la sécurité matérielle et des valeurs plus élevées de réalisation de soi, peut-être mieux représentées par la célèbre hiérarchie des besoins de Maslow (1943). Comme Cabanas et Illouz (2019 : 92) le remarquent, l'une des plus grandes contributions de la psychologie positive n'a pas été le « rejet de la "pyramide des besoins" de Maslow, mais son inversion », de sorte que l'estime de soi et la réalisation de soi sont désormais considérées comme les premières étapes nécessaires à la réussite individuelle et à la résolution de problèmes sociaux plus larges. Cela a pour effet de détourner l'attention des causes matérielles des problèmes sociaux afin de la diriger vers la subjectivité autochtone. Cela dit, le positionnement de la subjectivité autochtone au cœur des histoires causales apparaît comme une question de bon sens. Ainsi, tout échec des politiques qui en résultent risque d'être interprété comme une confirmation des déficiences de la subjectivité autochtone, plutôt que comme une infirmation de la subjectivité en tant qu'étiologie fondamentale des problèmes sociaux.

7. Conclusion

La glocalisation des discours thérapeutiques et parentaux euroaméricains dominants par le biais d'appels à la « sensibilité culturelle » peut amener une plus grande intervention dans la vie familiale, la perpétuation d'un héritage

de retrait des enfants de leur milieu et l'affaiblissement des appels actuels à l'autodétermination par l'accent mis sur la parentalité autochtone comme étant la source ultime des maux sociaux. Le passage à des approches fondées sur les forces peut avoir pour effet d'élargir les domaines d'intervention et de surveillance, de telle sorte que chaque personne — et non pas seulement celles qui éprouvent directement des difficultés — devient un candidat potentiel à la prévention et à la promotion du bien-être. Il peut en résulter une incapacité à contester sérieusement la politique continue de retrait des enfants, ainsi qu'un report constant des questions économiques et des questions connexes d'autodétermination, et ce, jusqu'à ce que les populations autochtones soient jugées capables d'adopter un degré approprié de prise en charge individuelle.

—

Bibliographie

Altheide, David L., Michael Coyle, Katie Devriese et Christopher J. Schneider. 2008. « Emergent Qualitative Document Analysis », dans Sharlene Nagy Hesse-Biber et Patricia Leavy (dir.). *Handbook of Emergent Methods*. New York, Guilford Press : 127-151.

Armitage, Andrew. 1995. *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation: Australia, Canada, and New Zealand*. Vancouver, UBC Press.

Ball, Jessica. 2008. « Promoting Equity and Dignity for Aboriginal Children in Canada », *IRPP Choices*, 14, 7 : 1-28.

Barrett, Betty Jo et Melissa St. Pierre. 2011. « Variations in Women's Help Seeking in Response to Intimate Partner Violence: Findings From a Canadian Population-Based Study », *Violence Against Women*, 17, 1 : 47-70.

Best, Joel. 2017. *Social Problems*. New York, W. W. Norton & Company.

Bilson, Andy et Katie E. C. Martin. 2017. « Referrals and Child Protection in England: One in Five Children Referred to Children's Services and One in Nineteen Investigated before the Age of Five », *The British Journal of Social Work*, 47, 3 : 793-811.

Bruer, John T. 1999. *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York, The Free Press.

Cabanas, Edgar et Eva Illouz. 2019. *Manufacturing Happy Citizens. How the Science and Industry of Happiness Control our Lives*. Londres, Polity.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA)/National Collaborating Centre for Aboriginal Health (NCCAH). 2013a. *La paternité, c'est pour la vie. Livret de ressources sur le rôle paternel à l'intention des parents des Premières Nations et des parents des Métis de la Colombie-Britannique/Fatherhood Is Forever: A Resource Booklet About Fathering for First Nations and Métis Parents in BC*. Prince George, National Collaborating Centre for Aboriginal Health.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA)/National Collaborating Centre for Aboriginal Health (NCCAH). 2013b. *Les parents en tant que premiers enseignants/ Parents as First Teachers*. Prince George, National Collaborating Centre for Aboriginal Health.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA)/National Collaborating Centre for Aboriginal Health (NCCAH). 2013c. *L'espace sacré de la féminité : le maternage à travers les générations/The Sacred Space of Womanhood: Mothering Across the Generations*. Prince George, National Collaborating Centre for Aboriginal Health.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA)/National Collaborating Centre for Aboriginal Health (NCCAH). 2015. *La famille à cœur/Family is the Focus — Proceedings summary*. Prince George, National Collaborating Centre for Aboriginal Health.

Centre de ressources Best Start. 2012. *Supporting the Sacred Journey: From Preconception to Parenting for First Nations Families in Ontario*. Toronto, Canada.

Crooks, Claire V., Debbie Chiodo, Darren Thomas et Ray Hughes. 2010. « Strengths-based Programming for First Nations Youth in Schools: Building Engagement Through Healthy Relationships and Leadership Skills », *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8, 2 : 160-173.

Denham, Aaron R. 2008. « Rethinking Historical Trauma: Narratives of Resilience », *Transcultural Psychiatry*, 45, 3 : 391–414.

Ecclestone, Kathryn. 2018. « "Therapeutic Entrepreneurialism" and the Undermining of Expertise and Evidence in the Education Politics of Wellbeing », dans Ian Bache et Karen Scott (dir.). *The Politics of Wellbeing: Theory, Policy and Practice*. Cham, Springer : 225-252.

Faircloth, Charlotte, Diane M. Hoffman et Linda L. Layne. 2013. *Parenting in Global Perspective: Negotiating Ideologies of Kinship, Self and Politics*. Londres, Routledge.

Fonda, Marc, Rachel Eni et Eric Guimond. 2013. « Socially Constructed Teen Motherhood: A Review », *International Indigenous Policy Journal*, 4, 1. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/iipj/article/view/7398>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Frawley, Ashley. 2018. « "Unhappy News": Process, Rhetoric, and Context in the Making of the Happiness Problem », *Sociological Research Online*, 23, 1 : 43-66.

Furedi, Frank. 2004. *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. Londres, Routledge.

Gillies, Val. 2013. « Personalising Poverty: Parental Determinism and the Big Society Agenda », dans Will Atkinson, Steven Roberts et Mike Savage (dir.). *Class Inequality in Austerity Britain*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 90-110.

Gone, Joseph P. 2014. « Reconsidering American Indian Historical Trauma: Lessons From an Early Gros Ventre War Narrative », *Transcultural Psychiatry*, 51, 3 : 387-406.

Gouvernement du Canada. 2018. « A Report on "Children and Families Together: An Emergency Meeting on Indigenous Child and Family Services" » [« Compte rendu de "Enfants et familles réunis. Réunion d'urgence sur les services aux enfants et aux familles autochtones" »], *Indigenous Services Canada*. <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1531151888537/1531152018493>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Greenwood, Margo L. et Sarah De Leeuw. 2012. « Social Determinants of Health and the Future Well-Being of Aboriginal Children in Canada », *Paediatrics and Child Health*, 17, 7 : 381-384.

Hays, Sharon. 1996. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven, Yale University Press.

Hilgartner, Stephen et Charles L. Bosk. 1988. « The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model », *American Journal of Sociology*, 94, 1 : 53-78.

Hollekim, Ragnhild, Norman Anderssen et Marguerite Daniel. 2016. « Contemporary Discourses on Children and Parenting in Norway: Norwegian Child Welfare Services Meets Immigrant Families », *Children and Youth Services Review*, 60 : 52-60.

Jacobs, Margaret D. 2009. *White Mother to a Dark Race: Settler Colonialism, Maternalism, and the Removal of Indigenous Children in the American West and Australia, 1880-1940*. Lincoln, University of Nebraska Press.

Johnston, Patrick. 1983. *Native Children and the Child Welfare System*. Toronto, Canadian Council on Social Development.

Kelm, Mary-Ellen. 1998. *Colonizing Bodies: Aboriginal Health and Healing in British Columbia, 1900-50*. Vancouver, UBC Press.

Lee, Ellie, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish. 2014. *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Lupton, Deborah. 2013. *The Social Worlds of the Unborn*. Basingstoke, Palgrave Pivot.

Macvarish, Jan, Ellie Lee et Pam Lowe. 2014. « The "First Three Years" Movement and the Infant Brain: A Review of Critiques », *Sociology Compass*, 8, 6 : 792-804.

Madsen, Ole Jacob. 2018. *The Psychologization of Society: On the Unfolding of the Therapeutic in Norway*. Londres, Routledge.

Matthiesen, Noomi. 2018. « Control and Responsibility: Taking a Closer Look at the Work of Ensuring Well-Being in Neoliberal Schools », *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 3 : 438-448.

Maxwell, Krista. 2014. « Historicizing Historical Trauma Theory: Troubling the Trans-Generational Transmission Paradigm », *Transcultural Psychiatry*, 51, 3 : 407-435.

Maxwell, Krista. 2017. « Settler-Humanitarianism: Healing the Indigenous Child-Victim », *Comparative Studies in Society and History*, 59, 4 : 974-1007.

Million, Dian. 2013. *Therapeutic Nations: Healing in an Age of Indigenous Human Rights*. Tucson, University of Arizona Press.

Mohatt, Nathaniel Vincent, Azure B. Thompson, Nghi D. Thai et Jacob Kraemer Tebes. 2014. « Historical Trauma as Public Narrative: A Conceptual Review of How History Impacts Present-Day Health », *Social Science & Medicine*, 106 : 128-136.

Nehring, Daniel, Emmanuel Alvarado, Eric C. Hendriks et Dylan Kerrigan. 2016. *Transnational Popular Psychology and the Global Self-Help Industry*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Nehring, Daniel et Dylan Kerrigan. 2019. *Therapeutic Worlds: Popular Psychology and the Sociocultural Organisation of Intimate Life*. Abingdon, Routledge.

Nelson, Sarah E. et Kathi Wilson. 2017. « The Mental Health of Indigenous Peoples in Canada: A Critical Review of Research », *Social Science & Medicine*, 176 : 93-112.

Nolan, James L. 1998. *The Therapeutic State: Justifying Government at Century's End*. New York, NYU Press.

Paradies, Yin. 2016. « Colonisation, Racism and Indigenous Health », *Journal of Population Research*, 33, 1 : 83-96.

Pupavac, Vanessa. 2001. « Therapeutic Governance: Psycho-social Intervention and Trauma Risk Management », *Disasters*, 25, 4 : 358-372.

Raphael, Dennis, Toba Bryant et Marcia Rioux. 2019. *Staying Alive: Critical Perspectives on Health, Illness, and Health Care*. 3e édition. Toronto, Canadian Scholars.

Rose, Nikolas S. 1999. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Londres, Free Association Books.

Seligman, Martin E. P. 1999. « The President's Address » [APA 1998 Annual Report], *American Psychologist*, August : 559-562.

Sinclair, Raven. 2007. « Identity Lost and Found: Lessons From the Sixties Scoop », 3, 1 : 18.

Stone, Deborah A. 1989. « Causal Stories and the Formation of Policy Agendas », *Political Science Quarterly*, 104, 2 : 281-300.

Yang, Jie. 2010. « The Crisis of Masculinity: Class, Gender, and Kindly Power in Post-Mao China », *American Ethnologist*, 37, 3 : 550-562.

« Bons parents » et « enfants bien-aimés » : parentalité intensive et pratiques quotidiennes dans les services d'aide à l'enfance en Hongrie

ALEXANDRA SZŐKE

Chargée de recherche — Institute for Regional Studies, Centre for Economic and Regional Studies

Traduit de l'anglais

—

La dernière décennie a été le théâtre, dans plusieurs pays, d'une transformation significative de la parentalité avec une intervention accrue des politiques publiques dans le domaine de la sphère privée (Faircloth, 2014). Alors que la façon dont les parents éduquent leurs enfants suscite l'intérêt politique et public depuis de nombreuses années, l'attention récente portée à la parentalité reflète une transformation plus large de notre compréhension du rôle de parent et de l'importance sociétale des pratiques éducatives (voir Lee, 2014). Ce phénomène est étroitement lié, d'une part, à des évolutions politiques et économiques qui ont engendré une individualisation des problèmes sociaux et, d'autre part, à une réévaluation de l'enfant en tant qu'investissement et future ressource de production économique (Gillies, Edwards et Horsley, 2017). Ces évolutions ont donné lieu à une problématisation des conduites parentales qui sont progressivement devenues une priorité des politiques d'intervention, faisant du « déficit parental » la source des problèmes sociaux.

Ces processus sont allés de pair avec des changements socioculturels à l'échelle mondiale, tels qu'une sensibilisation accrue aux risques dans la société, ainsi qu'une scientifisation et une psychologisation de différentes sphères de la vie. Le fait que les conduites parentales jouent un rôle déterminant dans la réussite future et le bonheur des enfants est devenu une vérité qui n'est pas remise en cause (Furedi, 2002), plus particulièrement en ce qui concerne la petite enfance (Edwards, Gillies et Horsley, 2015). Le rôle des parents a ainsi

évolué. Ces derniers sont dorénavant considérés en même temps comme des facilitateurs de l'épanouissement du plein potentiel de leurs enfants et comme les principaux responsables des risques que les enfants encourent en subissant une « mauvaise » parentalité ou un manque de connaissances parentales sur les préjudices qui peuvent nuire à leur développement (Lee, Macvarish et Bristow, 2010 ; Faircloth, 2014).

Ces transformations qui se sont opérées à l'échelle mondiale peuvent également être observées en Hongrie, où la pratique de la parentalité (intensive) a pris de l'ampleur au cours de la dernière décennie (Kutrovátz, 2017), de même que le nombre d'experts et de professionnels au service des pratiques parentales. Elles se reflètent également dans diverses mesures politiques visant à compenser les inégalités socio-spatiales croissantes par une intervention précoce et par des programmes d'investissement social comportant des éléments explicites de renforcement des compétences parentales dans certaines populations cibles (Keller et Szőke, 2019). En même temps, il existe en Hongrie une longue tradition d'intervention étatique dans l'éducation des enfants par le biais de diverses institutions de protection de la jeunesse et de soins aux jeunes enfants (voir Haney, 2002[1]). Dès leur apparition, ces institutions qui visaient à remédier à l'incompétence parentale étaient empreintes d'une forte autorité professionnelle, laquelle fut encore renforcée au cours de la période socialiste lorsqu'elles prirent une dimension nationale (voir Kéri, 2005 ; Varsa, 2014). De ce fait, jusqu'à récemment, les compétences et les interventions des professionnels de l'enfance dans les familles étaient relativement bien acceptées, en particulier dans les milieux sociaux les plus défavorisés auxquels ces aides étaient principalement destinées[2].

Si l'intervention de professionnels dans les questions d'éducation des enfants s'inscrit dans une longue tradition en Hongrie, les évolutions récentes ont introduit de nouveaux éléments. Historiquement, les services d'aide à l'enfance hongrois ciblaient principalement les familles d'origine rom et les familles pauvres. Néanmoins, les raisons justifiant les prises en charge et les interventions dans les familles ont considérablement varié selon les époques, en fonction de facteurs institutionnels, sociaux et politiques plus larges (Haney, 2002 ; Varsa, 2015), ainsi que des concepts dominants d'enfance et de parentalité idéales. Outre des changements sociétaux, un glissement vers des politiques familiales plus conservatrices a eu lieu en 2010, avec la promotion de la « famille traditionnelle » (Szikra, 2018). Le gouvernement nationaliste et conservateur au pouvoir a alloué des ressources conséquentes

aux programmes d'aide aux familles et à des campagnes nationales (comme « l'Année de la famille » en 2017) (Szikra, 2018). Toutefois, ces mesures ont principalement bénéficié aux classes sociales privilégiées et ont renforcé les normes familiales et parentales de la classe moyenne aux dépens des classes populaires, qui se trouvent confrontées à des mesures punitives et préjudiciables aux pauvres, ainsi qu'à la suppression continue de services sociaux (Szikra, 2014).

Cet article s'intéresse à la façon dont ces nouveaux idéaux ont façonné les pratiques au sein des services d'aide à l'enfance en Hongrie. Plus particulièrement, il explore les manières dont la parentalité intensive a influencé la notion de « bonne parentalité » et d'« enfance idéale » chez les travailleurs sociaux, modifiant les justifications du retrait d'un enfant de sa famille et les critères d'évaluation des compétences parentales. Dans un premier temps, nous analysons les dernières évolutions des idéaux parentaux et des services sociaux, et nous défendons l'idée que l'étude du travail des professionnels de terrain est utile pour comprendre de quelle manière la transformation des valeurs et des idéaux peut influencer les pratiques d'intervention (voir Lipsky, 1980). Nous nous intéressons ensuite aux principales caractéristiques de l'aide à l'enfance en Hongrie, et à la façon dont le déterminisme parental et les idéaux de parentalité intensive ont façonné les pratiques quotidiennes des travailleurs sociaux, leurs décisions, et les relations qu'ils entretiennent avec les parents de milieux différents.

Cet article se base sur douze mois de recherches ethnographiques[3] menées de 2018 à 2019 à trois endroits : un quartier mixte et pluriethnique de Budapest, un quartier rom marginalisé aux abords d'une petite ville, et un petit village isolé dans une région défavorisée où cohabitent des populations diverses. Dans le cadre de ces travaux, des observations quotidiennes ont été effectuées dans trois institutions d'aide à l'enfance : un service de protection de la jeunesse, un réseau d'infirmières à domicile[4], et un centre pour enfants *Sure Start*. Cet article se concentre toutefois sur les deux premières institutions : ce sont celles où les travailleurs sociaux sont historiquement impliqués depuis longtemps dans l'assistance éducative aux familles au travers de visites régulières et ce sont elles qui jouent également un rôle formel dans les affaires liées à la protection de la jeunesse. En plus d'accompagner les travailleurs sociaux au cours de leurs visites régulières aux familles, nous avons assisté à plusieurs réunions au cours desquelles de potentielles procédures de retraits d'enfants ont été débattues entre les familles et les responsables

publics concernés. Enfin, nous avons réalisé de nombreux entretiens avec des travailleurs sociaux de différentes localités au sujet de leur travail, de cas particuliers d'aide sociale, et de normes et de pratiques parentales, ainsi qu'avec 40 familles dans chaque localité.

1. Transformation du rôle parental et de l'aide à l'enfance

De nombreuses études abordent la façon dont les évolutions mentionnées ci-dessus se reflètent dans les politiques d'aide à l'enfance et influencent les services de protection de la jeunesse (Dodds, 2009; Gillies, Edwards et Horsley, 2017; Lonne *et al.*, 2009; Walsh et Mason, 2018). Ces études documentent un glissement des efforts auparavant centrés sur les enfants dans le besoin vers les enfants et les familles « à risque » (Parton, Thorpe et Wattam, 1997), la nature du risque demeurant en général imprécise. Les études soulignent par ailleurs une logique croissante d'intervention précoce, avec une insistance sur des programmes de changements comportementaux destinés aux parents au nom de la lutte contre l'exclusion sociale (Frost et Parton, 2009).

En pratique, cela va de pair avec une attention accrue portée à l'évaluation et à la prévention des risques plutôt qu'à l'assistance et au soutien aux familles (Lonne *et al.*, 2009). Actuellement, les pratiques d'aide et de protection de l'enfance reflètent une recherche de l'intérêt de l'enfant indépendamment de celui de sa famille, ce qui peut mener à des situations problématiques (Hennum, 2014). Le débat et la prise en compte d'autres considérations sont entravés par des discours autour de « l'action dans l'intérêt de l'enfant » et de « la protection du bien-être de l'enfant » (Featherstone, Morris et White, 2014). Cette situation se révèle particulièrement problématique dans les cas de procédures de retrait d'enfant, où l'intervention précoce sur la base d'une évaluation de risques déterminés par des arguments neuroscientifiques se répand au sein des pratiques, avec peu de considération professionnelle envers les effets de ces décisions sur la vie future des familles, des parents, voire des enfants eux-mêmes (Featherstone, Morris et White, 2014; Wastel et White, 2012). Par ailleurs, dans une étude sur le système de protection sociale en Norvège, Hennum (2014) affirme que « l'enfant-centrisme » fait sur la base de savoirs psychologiques et médicaux a des effets secondaires majeurs, tels que l'objectivation des enfants, l'instrumentalisation des parents, et l'utilisation des enfants par les professionnels pour réaffirmer des normes dominantes et des valeurs sociétales, ainsi que pour renforcer l'ordre social existant. Par conséquent, les approches centrées sur l'enfant, affirme également

Smeyers (2010), peuvent être dangereuses et favoriser le développement et l'acceptation d'un État autoritaire et moralisateur qui discipline les parents non conformistes plutôt que de leur venir en aide. Cette approche plus autoritaire à l'égard des interventions en direction des familles peut également être observée dans la récente augmentation du nombre de retraits d'enfants (y compris à la naissance) dans plusieurs pays (par exemple la Norvège, le Royaume-Uni et l'Australie).

Si la relation entre l'évolution des idéaux parentaux et les mesures prises est largement débattue dans différents contextes (Dodds, 2009; Edwards, Gillies et Horsley, 2015; Gillies, Edwards et Horsley, 2017; Macvarish, 2014), on en sait jusqu'à présent moins sur la façon dont ces idées normatives influencent les pratiques quotidiennes des travailleurs sociaux dans le milieu de la protection de la jeunesse et ailleurs. Il s'agit là d'un aspect important, puisque les mesures se concrétisent dans les pratiques quotidiennes et dans les rencontres entre les intervenants de première ligne et leurs clients (Lipsky, 1980). Le traitement des dossiers et l'attitude envers les clients sont largement influencés par les idées que les travailleurs sociaux se font d'une parentalité et d'une enfance idéales et par leurs valeurs personnelles. En examinant la manière dont la transformation des idéaux de parentalité façonne le travail et les pratiques quotidiennes de ceux qui viennent en aide aux familles et prennent des décisions qui les touchent au quotidien, nous pouvons approfondir notre compréhension du fonctionnement des politiques actuelles et de leurs conséquences sur les vies des individus.

Les intervenants de première ligne disposent d'un certain degré de discrétion dans leur action, en partie lié à leur expertise, et aux possibilités et contraintes de leur travail. Leurs pratiques discrétionnaires sont par ailleurs influencées par leurs croyances individuelles, leurs normes et leurs idéaux, qui reflètent généralement des valeurs sociétales dominantes à un moment donné (voir Barron et Siebrecht, 2017). Ainsi, à travers des rencontres quotidiennes avec leurs clients, les travailleurs sociaux peuvent transmettre, renforcer, et même remettre en question des normes parentales dominantes. Qui plus est, leur façon d'envisager une parentalité optimale peut affecter les jugements qu'ils portent sur leurs clients et influencer la relation qu'ils entretiennent avec eux. Cela peut avoir de sérieuses conséquences, dans le cas par exemple d'une différenciation entre des familles méritantes et non méritantes auxquelles serait proposée ou retirée de l'aide (voir Haney, 1997). Dans ce qui suit, nous aborderons les manières dont les transformations actuelles du rôle parental ont influencé les travailleurs sociaux des services d'aide à l'enfance en Hongrie.

2. Normes de parentalité et évolution des pratiques de l'aide à l'enfance

Services de protection et d'aide à l'enfance en Hongrie

En Hongrie, le service de protection et d'aide à l'enfance a été institué en 1997 avec la Loi sur la protection des enfants et en accord avec le droit international de l'enfant, même si des institutions similaires existaient déjà depuis les années 1950. Ce service comportait d'emblée deux organismes distincts, qui correspondaient à ses deux fonctions principales : une fonction répressive, avec des missions de surveillance, d'intervention et de contrôle; et une fonction éducative, offrant une assistance sociale et des conseils aux familles. De nos jours, ces organismes sont représentés respectivement par les Centres d'aide à l'enfance et les Services d'aide à l'enfance. Les travailleurs sociaux de ces deux institutions travaillent main dans la main. Chaque Centre d'aide à l'enfance est généralement rattaché à un centre régional qui entretient des contacts plus espacés et moins approfondis avec les clients, alors que les Services ont des travailleurs sociaux locaux qui entretiennent des relations fréquentes (généralement hebdomadaires) avec les clients par le biais de visites plus longues et régulières. Les Centres détiennent l'autorité formelle en ce qui concerne les procédures de retrait d'enfants à la Cour de protection de l'enfance. Ils fixent les objectifs d'amélioration des familles « sous protection » et contrôlent le respect des engagements. L'implication des familles y est obligatoire. Le Service est un service d'aide qui vise à contrôler et à assister de façon régulière les familles dans l'amélioration de leurs conditions de vie, dans leurs procédures administratives et de santé, et dans les questions d'éducation. La coopération avec un Service se fait de manière volontaire, et les travailleurs sociaux ne disposent pas de l'autorité formelle de légiférer sur les dossiers.

Néanmoins, les travailleurs sociaux du Service d'aide à l'enfance sont des intervenants de première ligne, essentiels à plusieurs titres. Tout d'abord, tout comme les infirmières à domicile, ces travailleurs sociaux entretiennent des contacts étroits et réguliers avec les familles. Ce sont eux qui engagent la mise « sous protection » d'une famille auprès d'un Centre, sur la base d'un signalement provenant d'un professionnel d'aide à l'enfance (généralement une infirmière à domicile, un médecin, ou un enseignant/animateur) et après avoir mené une enquête auprès des familles. Ils sont donc les premiers à établir et à déterminer les dossiers à traiter, puisque ce sont leurs observations

et leurs informations qui servent de base à l'engagement de procédures de protection de la jeunesse. Par le biais de leur pouvoir discrétionnaire, ils dissocient les clients méritants des non méritants, les « bons » des « mauvais » parents, et ce, d'emblée, par la façon dont ils décrivent les cas et présentent des renseignements de première main sur les familles (voir Lynne, 2002). Ils assistent les familles dans leurs procédures administratives et de santé, ainsi que dans leurs pratiques parentales. Bien qu'ils ne disposent pas d'une autorité formelle qui leur permette d'imposer les points de vue et les valeurs qu'ils défendent, le contact régulier qu'ils entretiennent avec les familles fait d'eux les plus importants représentants de l'État, capables de renforcer les idées dominantes sur le rôle et le mérite parental, ou, au contraire, de les infirmer. Enfin, influencés par leurs propres convictions et visions des choses (qui reflètent pour la plupart des valeurs dominantes), les travailleurs sociaux disposent de la liberté de proposer leur aide à certains et de la refuser à d'autres.

Outre les travailleurs sociaux des Services d'aide à l'enfance, les infirmières à domicile sont également importantes en matière de normes parentales ainsi que de bien-être et de protection de l'enfance, puisque ce sont elles qui veillent au suivi du bon développement et de l'éducation des enfants. Étant donné que les visites à domicile font partie de leur métier, les infirmières sont aussi des témoins privilégiés de la vie privée des familles et de l'éducation des enfants. Elles jouent donc un rôle important dans le signalement de cas auprès des services de protection de la jeunesse et dans la transmission de renseignements sur la vie privée des familles. En réalité, elles sont les membres les plus actives du système d'alarme qui favorise l'ouverture de dossiers relatifs à la protection de la jeunesse. En lien avec leur expertise professionnelle, elles disposent historiquement d'une autorité importante pour définir le développement « optimal » de l'enfant et pour répandre les « bonnes » pratiques éducatives. Ainsi, leur opinion est considérée comme importante à la fois du côté des parents et de celui des autorités de protection de la jeunesse.

La Loi sur la protection des enfants de 1997 définit les principaux objectifs, procédures et fonctions des services de protection et d'aide à l'enfance en Hongrie. Selon cette loi, les travailleurs sociaux se doivent d'agir systématiquement « dans le meilleur intérêt » de l'enfant, intérêt qui n'est cependant clairement défini ni dans les règlements ni auprès des professionnels (Herczog, 2008; Vidra, Katona et Sebhelyi, 2018). L'objectif principal de ce service est

d'aider les familles à assurer, au moyen de la prévention et de l'intervention, le développement sain de leur enfant sur le plan physique, émotionnel et mental. La loi entretient toutefois un flou important sur la définition de deux catégories fondamentales (Rácz, 2010; Vidra, Katona et Sebhelyi, 2018). La première est la « mise en danger » de l'enfant, qui est décrite comme une entrave au plein développement de l'enfant (voir Szöllősi, 2003). La seconde est la « négligence », l'une des principales causes de retrait d'un enfant aux côtés des mauvais traitements et des sévices physiques. L'imprécision de la loi et le manque de protocoles clairs confèrent aux travailleurs sociaux une grande marge de manœuvre en matière de transmission de rapports et de prises de décisions relatives aux dossiers. Nous avançons que les travailleurs sociaux se retrouvent donc à émettre des appréciations subjectives, influencées à la fois par leurs convictions personnelles, et par des valeurs et des normes publiques (voir Herzog, 2008; Rácz, 2010). Dans la partie qui suit, nous décrirons de quelle façon les idées dominantes actuelles de déterminisme parental, de psychologisation des risques et de parentalité intensive influencent les pratiques des travailleurs sociaux dans deux domaines : (i) leurs appréciations en matière de compétence parentale et la distinction entre les « bons » et les « mauvais » parents, et (ii) leur délégation des dossiers de procédures de retrait d'enfant. Nous soulignerons par ailleurs un changement d'orientation majeur au sein du service et ses conséquences plus larges pour les parents d'origines socioethniques différentes.

Évaluation des compétences parentales et du mérite

Au fil du temps, les critères qui justifient l'intervention de travailleurs sociaux auprès des parents ont varié, de même que la mise en œuvre de mesures d'aide, et ce, en fonction des orientations politiques, mais aussi des idéaux parentaux dominants (voir Haney, 1997 et 2002). À partir d'archives et de recherches ethnographiques du milieu des années 1990, Lynne Haney (1997 et 2002) a différencié plusieurs périodes au cours desquelles la modification des politiques sociales et les évolutions de la société ont transformé les pratiques institutionnelles de l'aide à l'enfance en Hongrie. Elle a constaté qu'à la fin de la période socialiste, les travailleurs sociaux évaluaient essentiellement les mères sur la base de leurs compétences domestiques. Des « évaluations domestiques » étaient menées, au cours desquelles étaient examinés le style des meubles, la décoration, les connaissances culinaires, les aptitudes ménagères et l'interaction avec les enfants. Le fait de passer du temps avec ses enfants était signe d'une « bonne » maternité, mais c'était strictement le

temps effectivement passé avec les enfants qui était comptabilisé, et non la nature des activités proposées. Les femmes des milieux ouvriers obtenaient par conséquent généralement les meilleurs résultats et étaient considérées comme de « bonnes mères », alors que les femmes de milieux intermédiaires ou exerçant une activité professionnelle étaient perçues comme négligentes envers leur devoir de femme au foyer. Si la notion de « bonne maternité » ne reflétait pas clairement les différences entre les classes sociales, c'était en revanche le cas pour les différences d'origine ethnique. Les travailleurs sociaux étaient intolérants envers le décalage culturel des pratiques éducatives et domestiques de leurs clientes rom, qui se retrouvaient par conséquent pathologisées et stigmatisées comme des « mauvaises mères ».

Selon les recherches de Haney, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, les politiques sociales et familiales ont changé, et les pratiques d'aide à l'enfance se sont vues modifiées. Les inégalités sociales et la pauvreté qui étaient déjà bien présentes pendant les années 1980 se sont intensifiées avec les transformations politiques et économiques qui ont suivi le changement de régime en 1989 et le chômage de masse auquel il fallait remédier. Les politiques maternelles quasi universelles ont progressivement laissé place à une assistance liée aux niveaux de revenu des ménages et à une aide de dernier recours pour les « nécessiteux ». Au sein du système de soutien aux familles, des régimes distincts ont été instaurés entre les ménages ayant à payer des impôts et ceux n'ayant pas à le faire : les premiers ont bénéficié de façon croissante de ces soutiens. L'aide et les prestations sociales ont ainsi fait l'objet d'une stigmatisation croissante.

Ces changements se sont également reflétés dans les pratiques des professionnels de l'aide à l'enfance. Les visites se sont transformées en évaluations des situations matérielles et des trains de vie des familles. Des questionnaires destinés aux travailleurs sociaux visaient à évaluer la valeur du mobilier, le niveau de confort et la surface des logements, ainsi qu'à dresser une liste du matériel électronique et des véhicules. Le degré de pauvreté devenait le critère principal dans l'accès à l'aide à l'enfance. À mesure que les directives politiques et le grand public montraient un intérêt croissant pour la lutte contre la pauvreté infantile, les parents étaient évalués sur leur capacité matérielle à répondre aux besoins fondamentaux de leurs enfants. De façon régulière, les placards étaient ouverts pour s'assurer de la présence de nourriture, la garde-robe des enfants était vérifiée (notamment sa propreté et son adéquation à la saison), de même que les éléments de puériculture

essentiels (comme les couches, la présence d'un lit d'enfant avec une literie appropriée et d'un équipement pour le bain du bébé). Un accent particulier était mis sur le confort (chauffage, présence de fenêtres, de portes, d'eau courante) et sur les conditions de vie dans le logement (selon un nombre recommandé d'habitants au mètre carré).

La « mise en danger matérielle » constituait l'essentiel des dossiers d'aide à l'enfance, alors que la pauvreté et la négligence matérielle étaient à l'origine de la plupart des interventions[5]. Haney constate que les interactions entre les travailleurs sociaux et les clients ont commencé à refléter une nette stigmatisation des pauvres et des Roms[6], qui étaient considérés comme paresseux, incultes et indisciplinés. Ce sont d'ailleurs ces raisons qui étaient convoquées pour expliquer la situation de dénuement de leurs clients. Pour évaluer les compétences parentales et décider de l'aide à proposer, les travailleurs sociaux recueillaient des renseignements réguliers sur le mode de vie (achat de cigarettes et d'alcool) et les dépenses quotidiennes de leurs clients (Szőke, 2012), qui étaient ensuite divisés entre les méritants et les non méritants. L'aide aux familles prodiguait par conséquent aux parents des conseils pour changer leur mode de vie et mieux économiser. Ainsi, la classe sociale s'est ajoutée à l'origine ethnique pour différencier les « bons » des « mauvais » parents, et la satisfaction des besoins matériels est devenue le principal critère d'évaluation de la compétence parentale.

Cette approche et ces pratiques institutionnelles, de même qu'un ressentiment croissant du grand public envers les chômeurs et les pauvres ont pris une telle ampleur au cours des deux dernières décennies que la pauvreté et la négligence matérielle sont devenues les principaux motifs justifiant l'intervention au sein des familles et l'engagement de procédures de retrait des enfants par les services d'aide à l'enfance (Herczog, 2008). Et ceci en dépit de la Loi sur la protection de l'enfance qui n'accepte pas les circonstances matérielles comme raison principale d'un retrait d'enfant. Bien que ces raisons figurent parmi les principales justifications d'une surveillance familiale rapprochée et d'interventions de la part de travailleurs sociaux de l'aide à l'enfance, les statistiques récentes révèlent un changement notable. En effet, selon les dernières statistiques[7], en 2014, des 140 000 cas de mise en danger d'enfant, l'environnement familial (62 %), les problèmes comportementaux (18 %), les conditions matérielles (14 %) et les raisons de santé (6 %) en constituaient les raisons principales. Dans la catégorie de l'environnement familial, les problèmes d'éducation (21 %), de mode de vie parental (21 %) et de conflits familiaux (13 %) ont été documentés comme les principales sources de mises en danger.

Si ces chiffres montrent que les circonstances matérielles demeurent une préoccupation importante au sein des affaires relevant de l'aide à l'enfance, on peut néanmoins voir que l'environnement familial (et, en particulier, les pratiques parentales et le mode de vie) justifie de plus en plus la surveillance et l'intervention. Ce changement d'orientation chez les travailleurs sociaux apparaît également dans nos recherches ethnographiques. Bien que les conditions matérielles soient évaluées et considérées comme des facteurs importants dans les cas effectifs de « mise en danger » et les initiatives de « protection » dans les trois endroits étudiés, ce ne sont pas les principales causes d'intervention. En revanche, la négligence du « devoir parental » dans deux domaines en particulier, que sont l'assiduité scolaire et le suivi obligatoire du calendrier médical et vaccinal, fait l'objet d'une vigilance absolue. Cette tendance peut s'expliquer par de récentes modifications réglementaires. En effet, pour ces deux domaines, après plusieurs manquements, les cas doivent obligatoirement être rapportés directement aux autorités de protection de la jeunesse et peuvent entraîner la suppression de certaines aides familiales (et, dans des cas extrêmes, des peines d'emprisonnement).

Les observations que nous avons pu effectuer en accompagnant les travailleurs sociaux sur les différents terrains ont révélé que les compétences parentales étaient généralement évaluées selon les normes et les pratiques des familles de la classe moyenne, à la faveur d'idées sur le déterminisme parental, et avec une attention toute particulière apportée au développement précoce et à une sensibilisation aux risques relatifs au développement du plein potentiel de l'enfant. Par conséquent, dans de nombreux cas, non seulement la présence de nourriture était-elle évaluée, mais l'importance d'un régime varié et sain comprenant des fruits et des produits laitiers était expliquée aux parents. La difficulté de faire comprendre aux parents peu éduqués et issus de milieux modestes que les croustilles (chips), les boissons gazeuses et les sucreries sont nocives faisait partie des sujets de conversation les plus récurrents parmi les travailleurs sociaux et les infirmières. Des pratiques similaires portaient sur les femmes enceintes et l'importance des vitamines de grossesse pour un développement sain du fœtus.

Au sein des discours des professionnels et d'un contexte politique favorables à l'intervention précoce et à la compensation de l'inégalité des chances, un rôle prépondérant a été accordé à l'identification de troubles du développement à un stade précoce et à la garantie d'une prise en charge professionnelle adaptée pour y remédier. Les travailleurs sociaux, de leur côté, considèrent

comme négligents les parents (généralement peu éduqués et issus des classes populaires) qui tardent à réagir, en manquant des rendez-vous médicaux ou en ne mettant pas en place un suivi des troubles du développement de leurs enfants. Le discours le plus répandu parmi les professionnels et les travailleurs sociaux consiste à affirmer que certains groupes sociaux (de manière générale les plus pauvres et les moins éduqués) n'arrivent pas à concevoir l'importance des différents stades de développement de l'enfant et la nécessité des interventions précoces de professionnels en cas de problème. Comme l'expliquait un spécialiste du développement :

> Ce type de raisonnement leur échappe complètement. Alors qu'on voit des parents de classe moyenne, éduqués, qui suivent les étapes de développement de leurs enfants semaine après semaine, qui lisent toutes sortes d'articles sur internet, les gens moins éduqués ne sont au courant de rien. Ils ne comprennent tout simplement pas pourquoi c'est un problème qu'un enfant se mette à marcher sans passer par le quatre pattes, par exemple… Ils m'annoncent fièrement que leur enfant marche déjà, et alors, quel est le problème ?! Ils ne se rendent pas compte de l'incidence que cela peut avoir sur le développement du cerveau, que des difficultés pourraient survenir par la suite.

Dans le même esprit, on demande aux clients s'ils font régulièrement la lecture à leurs enfants, s'ils possèdent des livres et des jouets éducatifs, et on les incite à passer davantage de temps de qualité avec leurs enfants. C'est un des objectifs principaux des centres *Sure Start* que nous avons étudiés, où les familles étaient envoyées par les travailleurs sociaux de l'aide à l'enfance. Dans ces centres, l'apprentissage du « temps de qualité » consiste pour les parents à apprendre à chanter et à jouer avec leurs enfants (de préférence avec des jeux qui favorisent leur développement cognitif et leur motricité), à leur parler gentiment et avec attention, à leur exprimer leur amour, et à pratiquer la parentalité positive. Lorsque nous leur avons posé la question, les travailleurs sociaux nous ont affirmé que l'amour parental et un environnement familial sécurisant étaient les deux facteurs les plus importants pour le bonheur et le développement optimal des enfants. Nombre d'entre eux ont souligné le fait que, même chez les plus démunis, ceux qui arrivent à offrir à leurs enfants un environnement familial aimant et sécurisant peuvent être de « bons » parents.

En comparaison, les parents étaient considérés comme défaillants s'ils « négligeaient » leurs enfants, par le biais d'une série de comportements

inappropriés. L'un de ces comportements consiste notamment à ignorer les troubles du comportement de son enfant et à ne pas tenter d'y remédier en l'emmenant chez un spécialiste de façon régulière. Parmi d'autres aspects d'une « mauvaise » parentalité figurent la punition corporelle, le manque d'amour bienveillant, le manque d'implication ou d'intérêt pour la vie de son enfant, l'incapacité de passer du temps de qualité avec son enfant et le manque d'intérêt pour son éducation. Ce que reflète également la citation suivante :

> Les enfants sont importants pour eux (en référence à des familles roms peu éduquées et de classe populaire), mais d'une façon différente. On les voit rarement faire des câlins ou des caresses à leurs enfants, ou leur parler de façon gentille et bienveillante. Tous les jours, ils viennent chercher leurs enfants à la maternelle le plus tard possible. Et quand ils arrivent, on peut voir les enfants qui meurent d'envie d'un câlin ou d'un bisou. Mais rien. Pas de câlin, pas de bisou, même pas un « comment c'était aujourd'hui, qu'est-ce que tu as fait ? ».

Pour les professionnels, les parents qui récupèrent leurs enfants tard à la maternelle (alors qu'ils n'ont pas de travail) et qui leur témoignent peu d'affection montrent qu'ils n'ont pas envie de passer du temps avec eux et, donc, qu'ils ne les aiment pas autant que les enfants en auraient besoin.

Si ces exemples montrent que la distinction entre les « bons » et les « mauvais » parents continue de refléter les divisions entre les classes sociales et les origines ethniques, l'éducation et la connaissance de certaines formes de parentalité en vogue, ainsi que des troubles du développement, sont devenus des aspects importants de ce clivage. Parallèlement, bien qu'ils se basent sur des normes et des pratiques des classes moyennes pour évaluer les compétences parentales, les professionnels trouvent de plus en plus que les parents éduqués de ces classes moyennes sont problématiques. « Alors que les gens peu éduqués ne s'impliquent pas assez, les parents éduqués de classe moyenne s'impliquent trop », m'expliquait un des travailleurs sociaux, en précisant : « Ils inscrivent leurs enfants à trop d'activités trop tôt. Ils se préoccupent trop de leurs enfants. Ce n'est pas bon non plus pour les enfants à long terme, ils peuvent aussi faire beaucoup de dégâts avec ça. » Une autre question que les professionnels abordaient souvent au sujet des parents éduqués et plus aisés est qu'ils étaient trop peu sûrs d'eux et trop anxieux, qu'ils n'arrivaient plus à faire confiance à leur intuition, qu'ils étaient

perturbés par la multiplicité des théories sur la parentalité. Les professionnels s'inquiétaient également du fait que les parents éduqués se sentaient souvent mieux informés que les professionnels eux-mêmes grâce à ce qu'ils trouvaient sur internet, et qu'ils remettaient souvent en question leurs connaissances. Si cette tendance à la critique des milieux éduqués et de classe moyenne se reflète dans le nombre croissant de procédures de protection concernant cette catégorie, les travailleurs sociaux paraissaient néanmoins plus réticents à l'idée de creuser et de s'immiscer dans la sphère privée de ces familles, mais hésitent moins à le faire pour les familles plus modestes et moins éduquées.

Transformation des raisons justifiant le retrait des enfants

Les procédures de retrait d'enfant peuvent être engagées de deux façons différentes en Hongrie. En cas de suspicion/signalement de maltraitance ou de violence physique, les autorités interviennent immédiatement, et l'enfant est placé en dehors du milieu familial jusqu'à ce qu'une enquête soit menée. Toutefois, d'après les statistiques, ces cas (6 %) ne représentent qu'une petite minorité des causes de retrait des enfants. La seconde procédure implique un signalement en faveur de la protection d'un enfant par une ou plusieurs institutions (le plus souvent une école ou une infirmière) auprès du Service de l'aide à l'enfance, qui met en place les visites régulières d'un travailleur social. Après évaluation, si l'enfant n'est pas en danger physique, le travailleur social essaie de résoudre le problème par le biais d'une assistance, de conseils et de visites régulières aux familles qui souhaitent s'impliquer. Si la famille coopère afin de résoudre le problème, les visites du travailleur social s'espacent progressivement et le dossier finit par être clos. Par contre, si le problème persiste et que la famille refuse de coopérer et de régler le problème, une procédure formelle est ouverte par le Centre d'aide à l'enfance, et l'enfant est mis sous « protection », autrement dit sous surveillance rapprochée. À ce stade, la coopération devient obligatoire. Un plan de parentalité et d'action est mis en place par le Centre et, si la famille ne s'y conforme pas au bout d'un an, une procédure de retrait est engagée. Notons que le nombre de cas de « protection » en cours excède largement celui des procédures de retrait.

Les décisions de retrait des enfants sont prises par la Cour de protection de l'enfance[8], sur la base d'informations fournies par les travailleurs sociaux du Service d'aide à l'enfance et du Centre d'aide à l'enfance, qui se rendent régulièrement dans les familles et qui surveillent le suivi du plan prescrit[9]. Or, ce sont ces mêmes travailleurs sociaux qui décident de renvoyer les affaires au tribunal. Autrement dit, tout repose sur leur vision personnelle de la

« coopération » des familles et de l'« amélioration » d'une situation. Il est par conséquent important de se pencher sur ce qui influence leurs décisions. Nous affirmons qu'au-delà des points de vue et des sympathies personnelles, les décisions prises sont influencées par des notions collectives de mérite et de ce qui est entendu comme dangereux pour un enfant. Ainsi, les raisons qui sont données pour justifier ces décisions individuelles reflètent les convictions des travailleurs sociaux en matière d'enfance et de parentalité idéales.

Au cours des années 1990 et 2000, un nombre considérable de procédures ont été engagées pour négligence matérielle (Haney, 2002; Herczog, 2008), visant une inadéquation des vêtements, des conditions de logement inadaptées et des conditions de vie insalubres[10]. Cependant, notre recherche révèle un changement d'orientation récent. Si les travailleurs sociaux vérifient les conditions matérielles de manière effective et que celles-ci peuvent peser lourdement sur les procédures de retrait en cours, les raisons justifiant les engagements de procédures de retrait des enfants changent invariablement. Au cours de notre recherche, deux aspects prépondérants sont apparus dans les procédures en cours, et ce, dans les trois lieux étudiés. Le premier est lié au rôle substantiel attribué à la relation émotionnelle que les mères clientes entretiennent avec leurs enfants. Parmi les circonstances variables — telles que les conditions de logement, d'hygiène, les absences scolaires non justifiées et les vaccins manqués —, l'argument qui semblait le plus influencer les décisions en faveur ou en défaveur de certaines familles était l'aptitude parentale de la mère, qui était définie par sa capacité et sa volonté d'établir des liens émotionnels avec ses enfants.

L'autre aspect prépondérant qui est ressorti des procédures en cours de retrait des enfants était l'accroissement considérable du nombre d'enfants retirés à la naissance. Dans le milieu rural où nous avons effectué nos recherches, il s'agissait auparavant d'une situation complètement inédite. Le nombre de cas s'est lentement mis à augmenter jusqu'à représenter la totalité des procédures en cours au moment de nos recherches. Dans une moindre mesure, l'augmentation du nombre de retraits précoces était observable sur les trois sites de l'étude. Les justifications des travailleurs sociaux pour ces retraits à la naissance font écho aux nouveaux idéaux de parentalité. Premièrement, le fait de retirer les enfants à leur naissance[11] est considéré comme une façon moins douloureuse et cruelle d'assurer un meilleur avenir aux enfants, puisqu'aucun attachement n'est développé entre la mère et l'enfant et que, par conséquent, la séparation n'engendre pas un traumatisme

émotionnel chez l'enfant. Deuxièmement, ce retrait précoce optimise les chances des enfants d'être adoptés, et donc de grandir au sein d'une famille aimante et attentive plutôt que dans une famille d'accueil.

Si ces deux justifications confirment la prédisposition des travailleurs sociaux déjà évoquée, le retrait des enfants à la naissance fait état d'un changement d'orientation à un autre égard. Alors qu'auparavant les retraits étaient engagés sur la base d'une liste de faits concrets[12], faisant état de négligence ou de mise en danger dans la durée, ce n'est nullement le cas des retraits précoces, où les capacités parentales sont évaluées sur la base d'autres critères. Parmi ces critères, celui qui semble peser le plus lourdement est le degré de suivi des examens prénataux par la mère. L'importance accrue accordée au développement fœtal, ainsi que l'extension des responsabilités parentales et, donc, de la surveillance du comportement maternel pendant la grossesse illustrent l'influence grandissante du déterminisme parental et d'une plus grande sensibilisation aux risques (voir Lee, Macvarish et Bristow, 2010). Un autre aspect qui est également lié à la sensibilisation aux risques est l'évaluation des compétences parentales, non pas sur la base de pratiques parentales effectives, mais sur l'éventualité de causer plus tard un préjudice à l'enfant en fonction d'« antécédents parentaux », au sein desquels figure le retrait des enfants à des membres de la famille étendue (cousins, frères et sœurs, etc.), les grossesses adolescentes, ainsi que les procédures d'aide sociale passées ou en cours au sein de la famille proche et étendue. Étant donné que les familles issues des classes sociales défavorisées et de la minorité rom sont d'ores et déjà surreprésentées dans les procédures des affaires sociales, cette approche de préjudice possible envers l'enfant sur la base d'antécédents d'aide sociale ne fait que renforcer le biais socioethnique au sein de l'aide et de la protection à l'enfance.

Conclusion

Notre article a présenté de quelle manière la transformation des idéaux parentaux avait fait évoluer les pratiques des travailleurs sociaux en matière d'aide et de protection de l'enfance en Hongrie. Notre étude a révélé que le comportement parental, l'attachement émotionnel et les soins prodigués aux enfants sont devenus plus importants dans l'évaluation des compétences parentales par les travailleurs sociaux, et que ces aspects semblent progressivement se substituer à une approche qui se centrait auparavant presque exclusivement sur les conditions matérielles et le bien-être physique des

enfants. Ce glissement du *matériel* vers l'*émotionnel* rend toutefois d'autant plus difficile la tâche d'émettre des appréciations et de prendre des décisions, qui plus est dans la mesure où les appréciations des travailleurs sociaux se fondent sur des rencontres très limitées avec les familles (visites d'une demi-heure hebdomadaires ou bihebdomadaires). Nous avançons par conséquent que cette situation laisse d'autant plus de place à des jugements individuels, influencés par diverses normes parentales et croyances préexistantes, ainsi que par des notions dominantes de mérite, comme l'a démontré cet article.

Dans le contexte sociopolitique actuel, qui promeut fortement les normes de la classe moyenne, les pauvres et les moins éduqués demeurent la cible principale des procédures de retrait d'enfants et des services d'aide à l'enfance. Nos résultats, qui coïncident avec ceux d'études similaires (Gillies, 2013 ; Hennum, 2014 ; Macvarish, Lee et Lowe, 2015), montrent que l'augmentation de l'importance accordée au comportement parental, à l'intervention et à la surveillance des pratiques parentales pourrait constituer une nouvelle forme de gouvernance morale déguisée derrière des savoirs techniques et scientifiques. Ce phénomène a des conséquences particulièrement importantes pour les familles modestes et peu éduquées qui sont la cible de réformes comportementales, de contrôles, de stigmatisations et de pathologisations de la part des services d'aide à l'enfance. Qui plus est, comme l'affirme également Hennum (2014), au-delà d'assurer le bien-être et le bon développement des enfants, les services d'aide à l'enfance deviennent des outils de renforcement de normes sociales dominantes et d'un ordre social existant. Dans le même temps, une autre conséquence importante de cette nouvelle norme parentale est le fait que les travailleurs sociaux et les professionnels commencent de plus en plus à considérer les parents plus éduqués de la classe moyenne comme incompétents et problématiques, ce qui soulève des réflexions sur le déterminisme parental et nourrit les inquiétudes croissantes vis-à-vis de la parentalité intensive.

Bibliographie

Barron, Hester et Claudia Siebrecht (dir.). 2017. *Parenting and the State in Britain and Europe, c. 1870-1950. Raising the Nation.* Londres, Palgrave Macmillan.

Dodds, Anneliese. 2009. « Families "At Risk" and the Family Nurse Partnership: The Intrusion of Risk into Social Exclusion Policy », *Journal of Social Policy*, 38, 3 : 499-514.

Edwards, Rosalind, Val Gillies et Nicola Horsley. 2015. « Brain Science and Early Years Policy: Hopeful Ethos or "Cruel Optimism"? », *Critical Social Policy*, 35, 2 : 67-187.

Faircloth, Charlotte. 2014. « Intensive Parenting and the Expansion of Parenting », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Londres, Palgrave Macmillan : 25-51.

Featherstone, Brid, Kate Morris et Sue White. 2014. « A Marriage Made in Hell: Early Intervention Meets Child Protection », *British Journal of Social Work*, 44, 7 : 1735-1749.

Frost, Nick et Nigel Parton. 2009. *Understanding Children's Social Care: Politics, Policy and Practice.* Londres, SAGE.

Furedi, Frank. 2002. *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. Chicago, Chicago Review Press.

Gillies, Val, Rosalind Edwards et Nicola Horsley. 2017. *Challenging the Politics of Early Intervention: Who's Saving Children and Why?* Bristol, Policy Press.

Haney, Lynne. 1997. « "But we are still Mothers": Gender and the Construction of Need in Post-Socialist Hungary », *Social Politics*, 4, 2 : 208-244.

Haney, Lynne. 2002. *Inventing the Needy. Gender and the Politics of Welfare in Hungary.* Berkeley, University of California Press.

Hennum, Nicole. 2014. « Developing Child-Centered Social Policies: When Professionalism Takes Over », *Social Sciences*, 3, 3 : 441-459.

Herczog, Mária. 2008. « A gyermekvédelem helyzete », dans Zsuzsanna Szollár (dir.). *Hatékonyabb, együtt működő gyermekvédelmi gyakorlatért és jelzőrendszer kialakításáért*. Nagykovácsi, IRMRBI : 63-75.

Keller, Judit et Alexandra Szőke. 2019. « A Sure Start? Implementing Early Childhood Prevention Programmes Under Structural Constraints », *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 5, 4 : 165-186.

Kéri, Katalin. 2005. « Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében », dans Erzsébet Golnhofer et Éva Szabolcs (dir.). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest, Eötvös József Kiadó : 229-246.

Kutrovátz, Kitti. 2017. « Parental Time From the Perspective of Time Pressure. The Idea of Intensive Parenting », *Review of Sociology*, 27, 4 : 20-39.

Lee, Ellie. 2014. « Introduction », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Londres, Palgrave Macmillan : 1-25.

Lee, Ellie, Jan Macvarish et Jennie Bristow. 2010. « Editorial: Risk, Health and Parenting Culture », *Health Risk and Society*, 12, 4 : 293-300.

Lipsky, Michael. 1980. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York, Russell Sage Foundation.

Lonne, Bob, Nigel Parton, Jane Thomson et Maria Harries. 2009. *Reforming Child Protection*. Londres, Routledge.

Macvarish, Jan. 2014. « The Politics of Parenting », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Londres, Palgrave Macmillan : 76-101.

Macvarish, Jan, Ellie Lee et Pam Lowe. 2015. « Neuroscience and family policy: What becomes of the parent? », *Critical Social Policy*, 35, 2 : 248-269.

Parton, Nigel, David Thorpe et Corinne Wattam. 1997. *Child Protection: Risk and the Moral Order*. Basingstoke, Macmillan.

Rácz, Andrea. 2010. « A hazai gyermekvédelem fejlődése a nemzetközi tendenciák tükrében », *Esély*, 6 : 4-21.

Smeyers, Paul. 2010. « State Intervention and the Technologization and Regulation of Parenting », *Educational Theory*, 60, 3 : 265-270.

Statisztikai Tükör. 2016. Gyermekesély – A gyermekvédelmi jelzőrendszer működése, 2014. Budapest, KSH.

Szikra, Dorottya. 2014. « Democracy and Welfare in Hard Times: The Social Policy of the Orbán Government in Hungary Between 2010 and 2014 », *Journal of European Social Policy*, 24, 5 : 486-500.

Szikra, Dorottya. 2018. « Ideológia vagy pragmatizmus? Családpolitika az orbáni illiberális demokráciában », dans András Bozóki, Katalin Füzér (dir.). *Lépték és irónia: Szociológiai kalandozások*. Budapest, L'Harmattan Kiadó : 219-241.

Szöllősi, Gábor. 2003. « A gyermekvédelmi probléma mint társadalmi konstrukció », *Esély*, 2 : 75-95.

Szőke, Alexandra. 2012. *Rescaling States–Rescaling Insecurities. Rural Citizenship at the Edge of the Hungarian State*. Thèse de doctorat en sociologie et anthropologie sociale, Université d'Europe centrale.

Thornton, Davi Johnson. 2011. « Neuroscience, Affect and the Entrepreneurialization of Motherhood », *Communication and Crictical Cultural Studies*, 8, 4 : 399-424.

Varsa, Eszter. 2014. « Gyermekvédelem a kora szocialista Magyarországon a társadalmi nemi és etnikai különbségek tükrében [Child protection in early state-socialist Hungary in light of gender and ethnic differentiation] », *Replika*, 85-86 : 57-70.

Vidra, Zsuzsanna, Noémi Katona et Viktória Sebhelyi. 2018. « State Policies and Institutional Procedures and Practices Addressing Prostitution and Sex Trafficking of Children in Hungary », *Critical Social Policy* 38, 4 : 645-666.

Walsh, Julie et Will Mason. 2018. « Walking the Walk: Changing Familial Forms, Government Policy and Everyday Social Work Practice in England », *Social Policy & Society*, 17, 4 : 603-618.

Wastell David et Sue White. 2012. « Blinded by Neuroscience: Social Policy, the Family and the Infant Brain », *Families, Relationships and Societies*, 1, 3 : 397-414.

Wyness, Michael. 2014. « Children, Family and the State: Revisiting Public and Private Realms », *Sociology*, 48, 1 : 59-74.

Notes

1 Par exemple, le réseau des infirmières « femmes protectrices » (*védőnő*) à domicile, dans les crèches et dans les écoles.

2 Notre recherche montre que, depuis quelque temps, des parents issus de la classe moyenne et de niveaux d'éducation élevés remettent en question l'autorité et les compétences des professionnels de l'enfance. Cette évolution est également observable dans une moindre mesure du côté des parents moins éduqués et issus de classes sociales moins favorisées. Elle peut s'expliquer par les transformations récentes de la culture parentale, mais également par la multiplication d'opinions expertes et par un accès plus facile aux informations sur les pratiques éducatives (qui n'étaient auparavant accessibles que par l'intermédiaire de ces professionnels).

3 La recherche a bénéficié du financement du Premium Postdoctoral Research Scheme de l'Académie hongroise des sciences.

4 Ce réseau, mis en place dans le cadre du système de santé en 1915, opère actuellement de façon indépendante, mais en étroite collaboration avec des médecins, pour assurer le développement sain des enfants ainsi que le bien-être physique et psychologique des mères. Les infirmières à domicile ont pour mission de surveiller et suivre les grossesses, les visites quotidiennes aux jeunes mères et aux nouveau-nés, le suivi du développement des bébés et le respect du calendrier vaccinal, ainsi que de conseiller les mères sur les pratiques d'éducation des enfants au cours des premières années de leur vie.

5 Selon les statistiques, en 1984, seulement 29 % des procédures de retrait d'enfant avaient été engagées pour négligence matérielle, alors qu'en 1992 le nombre s'élevait à 92 %.

6 Qui sont surreprésentés parmi les chômeurs et les classes sociales les plus basses.

7 Présentées dans Statisztikai Tükör 2014. Cependant, auparavant, des statistiques plus exhaustives faisaient état d'une tendance similaire. Selon le recensement de population de 2011 qui documentait l'évolution des raisons justifiant la mise sous « protection » d'enfants, le nombre de cas est passé de 2 524 en 1998 à 10 455 en 2011, doublant presque entre 2010 et 2011. Une tendance similaire peut être observée en ce qui concerne la rubrique « comportement parental », dont le nombre de cas a triplé entre 1998 et 2011.

8 Par des juges qui ne rencontrent les familles qu'une première fois et qui ne disposent que des informations transmises par les travailleurs sociaux de l'aide à l'enfance.

9 Selon mes informateurs, dans la majorité des cas, la Cour accepte leur recommandation de retrait sans qu'à de rares exceptions près, la famille pourtant présente puisse influencer la décision en sa faveur.

10 On retrouve ces mêmes justifications dans des enquêtes de terrain plus anciennes, ainsi que dans des entrevues de travailleurs sociaux qui exercent leur métier auprès des services d'aide à l'enfance depuis longtemps.

11 En pratique, le service d'aide à l'enfance signale à l'hôpital que la famille n'aura pas le droit de ramener le bébé à la maison. Le bébé sera ensuite placé dans une famille d'accueil, et pourra être mis en adoption si ses parents acceptent formellement de céder leur enfant.

12 Par le passé, les procédures de retrait étaient basées sur des « preuves » qui n'étaient pas issues d'un jugement objectif, mais plutôt de convictions personnelles et de normes dominantes.

Gouverner en tant que pairs (*governing as peers*) : experts réticents et parents compétents au sein de l'État-providence suédois

LISA EKLUND
Professeure agregée au département de sociologie — Université de Lund

ÅSA LUNDQVIST
Professeure au département de sociologie — Université de Lund

Traduit de l'anglais

—

Introduction

En Suède, la famille a été soumise à une réglementation politique pendant la majeure partie du XX^e^ siècle, et elle l'est toujours aujourd'hui. Soutenues par une aspiration à l'égalité des genres depuis les années 1960, des réformes ont été entreprises pour modifier les rapports entre les familles et entre les genres, principalement par le biais d'allocations familiales universelles, d'un congé parental souple et généreux, et d'une imposition individuelle combinée à des services de garde d'enfants financés par l'État. L'objectif principal de ces politiques était de niveler les conditions économiques entre les ménages avec et sans enfants, et de contribuer à l'égalité des genres entre les parents (Duvander, Ferrarini et Johansson, 2015; Leira, 2002; Lundqvist, 2011). En plus de ces politiques, différents services centrés sur l'enfant et la famille sont apparus. Ils sont aujourd'hui présentés dans les débats politiques comme un soutien aux parents — « un terme qui exprime le désir de l'État de travailler "en partenariat" avec les parents » (Lewis, 2011 : 107).

Les activités de soutien parental en Suède sont définies par le gouvernement comme « des activités qui donnent aux parents des connaissances sur la santé des enfants, leur développement émotionnel, cognitif et social et/ou qui renforcent le réseau social des parents[1] » (Gouvernement suédois, 2010 : 2). Ces activités sont principalement offertes dans le cadre des services universels, mais elles englobent également des mesures ciblées, organisées et financées par les conseils de comté, les régions ou les municipalités, y compris des activités organisées en collaboration avec des organisations de la société civile. C'est pourquoi un certain nombre de prestataires de services sociaux sont engagés dans des services de soutien parental, par exemple les médecins, les infirmières, les sages-femmes, les enseignants de maternelle (préscolaire), les conseillers familiaux et les travailleurs sociaux. Leur point commun est qu'ils ont tous un rôle d'expert à jouer afin d'améliorer les aptitudes et les compétences des parents. En fait, dans les principaux documents relatifs au soutien parental en Suède, l'accent est mis sur les connaissances, les preuves et l'expertise nécessaires à la réussite des activités de soutien parental. Cependant, en même temps, les parents sont aussi présentés comme des experts. Dans l'influent rapport de la Commission, intitulé *Parenting Support – a win-win for all* et publié en 2008, il est dit que « chaque parent est un expert de son propre enfant » (SOU, 2008 : 13). Cet intrigant paradoxe, dans lequel les parents sont perçus comme des experts tout en ayant besoin de soutien parental, est le sujet de cet article.

En particulier, l'article vise à analyser comment les acteurs du soutien parental gèrent leur rôle d'experts vis-à-vis des parents. L'article cherche également à examiner les expériences de ces acteurs quant à la résistance ou l'adhésion des parents aux connaissances des experts. L'objectif général de l'étude est d'approfondir la compréhension de la réglementation politique de la parentalité et de la vie familiale dans l'État-providence suédois, telle qu'elle se manifeste dans la politique et la pratique du soutien parental.

L'article est organisé comme suit : après une discussion des concepts de référence, les méthodes et les données sont présentées. Les constatations empiriques s'articulent autour de trois thèmes principaux : l'expert réticent, l'incitation à l'épanouissement du parent compétent et les complexités de la résistance. L'article se conclut avec une discussion finale, laquelle fait valoir que le soutien parental représente un changement dû au néolibéralisme. Ce changement est caractérisé par la responsabilisation des parents, une individualisation de l'identification des problèmes sociaux et de leurs solutions, et le passage d'un contrôle direct des pratiques parentales à un contrôle indirect.

Perspectives historiques et conceptuelles du lien État-famille-experts

Une interaction étroite entre l'expertise en sciences sociales et les ambitions politiques visant à faciliter l'égalité sociale et entre les genres caractérise la manière dont la vie familiale est structurée dans l'État-providence suédois, notamment en aidant les femmes à combiner un emploi rémunéré et les responsabilités familiales (Lundqvist, 2011). Les premières politiques familiales étaient marquées par une forte confiance dans la planification sociale, où le changement social pouvait être obtenu par une combinaison de rationalisme et de légitimité démocratique (Rothstein et Vahlne Westerhäll, 2005 : 5). Les premières formes de soutien aux familles, comme les programmes d'éducation parentale ou les services de conseil, étaient également fondées sur des perspectives à la fois paternalistes et modernisatrices. Elles ont été établies dans le cadre des réformes générales de la politique sociale et familiale adoptées à l'époque, axées sur l'égalité sociale et, finalement, sur l'égalité des genres (Bremberg, 2004; Gleichmann, 2004).

Cette culture politique spécifique se manifeste par un trait dominant du modèle suédois, à savoir la relation étroite entre la science et la politique. L'idée sous-jacente est que toutes les réformes politiques devraient être fondées sur des données scientifiques solides (Rothstein et Vahlne Westerhäll, 2005). Cette idée est aujourd'hui considérée comme une politique fondée sur des données probantes (*evidence-based politics*); l'influence antérieure de l'expertise en sciences sociales a changé et s'est aussi atténuée, dans une certaine mesure, principalement en raison des changements structurels de l'État-providence. Aujourd'hui, le rôle de l'expert est négocié. Il s'inscrit dans des contextes sociétaux mieux informés et le citoyen tente parfois de surpasser l'expert. Le rôle d'expert est ainsi devenu conditionnel (Lundqvist et Petersen, 2011).

Le lien État-famille-experts au sein duquel se situe le domaine en pleine expansion des services d'aide à la parentalité est marqué par deux développements qui se chevauchent et se contredisent en partie. Le premier développement porte sur le changement structurel. L'émergence d'un « nouvel État-providence » (Esping-Andersen, 2002) et de « nouveaux risques sociaux » (Daly, 2013a et 2013b; Lewis, 2011; Molinuevo, 2013) n'est pas seulement liée au chômage et à la pauvreté croissante des familles, mais aussi à l'hypothèse selon laquelle la parentalité est devenue plus difficile en raison

des nouvelles formes de famille, ainsi que de la présence des femmes sur le marché du travail (notamment les mères monoparentales) (Macvarish, 2014). Par conséquent, on présume que les parents ont besoin d'aide pour élever leurs enfants (Gillies, 2005 ; 2012).

Le deuxième développement concerne le déclin d'un État fort et l'émergence de processus d'individualisation (Daly, 2013b ; Eriksson et Bremberg, 2008 ; Littmarck, 2017). En règle générale, les parents sont de plus en plus pensés comme des individus, des acteurs autonomes, compétents et qualifiés dans l'éducation des enfants, ce qui reflète un « tournant vers la parentalité » depuis le milieu des années 1990. Durant la période de l'accouchement, puis au cours de la petite enfance, les services de soutien à la parentalité ont évolué de l'information vers le conseil pour affecter et influencer plus directement les pratiques parentales, en particulier les relations parents-enfants (Daly, 2013a ; Hopman et Knijn, 2015). Cette évolution se comprend par la relation de cause à effet faite entre la parentalité, le développement de l'enfant et l'avenir prospère du pays (Dermott, 2012). Par conséquent, les parents sont considérés comme « déterminant totalement le développement et l'avenir d'un enfant » (Faircloth, 2014 : 26) par les décideurs politiques, les experts en parentalité et les parents eux-mêmes : c'est ce que l'on appelle le « déterminisme parental » (Macvarish, 2014 ; Widding, 2018). Les nouvelles formes de soutien parental peuvent ainsi être considérées comme une mesure de gestion des risques, dont une partie est l'inquiétude croissante suscitée par la maltraitance des enfants, ce qui façonne en retour la manière d'appréhender la famille. Par conséquent, l'éducation des enfants a été redéfinie comme une tâche qui requiert une expertise et une aptitude particulières, ou une « parentalité scientifique », où les parents — principalement les mères — investissent du temps et de l'argent dans l'apprentissage de méthodes scientifiques d'éducation et de formation de leurs enfants par le biais de lectures spécialisées, de conférences et de cours. Plusieurs études soulignent l'intérêt grandissant des parents pour une recherche d'informations plus nombreuses et de meilleure qualité afin d'améliorer leurs compétences parentales (Molinuevo, 2013). Cela dit, il n'est pas toujours évident de savoir qui est un expert dans les services d'aide aux parents, car l'expertise dans la modernité récente a connu des changements caractérisés par le multiprofessionnalisme, « l'érosion de l'expertise, [et] l'expertise acquise par l'expérience [...] qui [redéfinissent] les relations entre les clients ou entre les clients et les experts » (Sihvonen, 2020 : 51-52). En effet, on a récemment assisté à la réémergence de « toute

une nouvelle industrie et de la main-d'œuvre correspondante dans le but de promouvoir la "bonne parentalité" », alors qu'en même temps, « l'idée qu'il pourrait et devrait y avoir un consensus sur ce qui constitue une bonne éducation est régulièrement étayée par des preuves scientifiques » (Gillies, 2012 : 18).

Malgré les changements discursifs, l'État continue d'honorer ses obligations antérieures; il reste le principal fournisseur de services de soutien parental, mais adopte désormais l'approche du parent individualisé et « autonome », responsable de la meilleure façon d'élever ses enfants (Gleichmann, 2004; Lundqvist, 2015; Wissö, 2012). L'État joue donc toujours un rôle dominant dans l'organisation des services d'aide à la parentalité : « Ce qui caractérise les développements en cours en Europe aujourd'hui, c'est une mobilisation autour de la compétence et du comportement des parents et, en particulier, le déploiement de la parentalité en tant que moyen d'instruction et de contrôle organisé et facilité par l'État. » (Daly, 2013a : 224-225)

Selon Fretwell, Osgood, O'Toole et Tsouroufli (2018), le fait que la parentalité soit devenue si importante pour les décideurs politiques reflète l'influence des idées néolibérales sur la politique familiale et sociale, et le postulat central selon lequel l'avenir de l'enfant dépend des choix et des comportements des parents, comme nous l'avons mentionné précédemment. L'idée néolibérale de l'individu libre, capable de faire les bons choix, a donné naissance à une forme de « *nudging* » (ou « mise en œuvre d'indications douces »), qui consiste à pousser les citoyens à adopter le bon type de comportements et à prendre le bon type de décisions. Utiliser des « suggestions non coercitives » et des « incitations non coercitives » dans le but de transformer les parents en sujets néolibéraux responsables, autonomes et autodisciplinés sert à responsabiliser les parents, comme le soutiennent Baez et Talburt (2008). S'appuyant sur la notion de gouvernementalité de Foucault, et sur sa thèse affirmant que les familles sont un « instrument privilégié » de gouvernance des populations, Rose (1999) suggère que la gouvernance néolibérale permet aux États de gouverner indirectement grâce au fonctionnement des familles. En effet, le tournant vers la parentalité et l'idée de la « famille autonome responsable » (Rose, 1999) reflètent à la fois la croyance et l'ambition de l'État de ne pas être paternaliste.

Un tel argument offre un cadre au sein duquel les acteurs du soutien parental ne sont pas seulement considérés comme des fournisseurs de services, mais aussi comme des acteurs engagés dans les microtechnologies des parents gouvernants. Cette perspective offre une nouvelle approche théorique pour comprendre la régulation des parents, et offre la possibilité de résoudre le paradoxe des parents qui sont des experts tout en ayant besoin de soutien. L'objectif empirique de cet article est de montrer comment ce paradoxe se joue dans la pratique.

Encadré

Méthodologie et données

L'analyse s'appuie sur des entretiens avec des fonctionnaires travaillant dans le domaine du soutien parental, ainsi que sur l'analyse des principaux documents directeurs sur le soutien parental publiés par les organismes gouvernementaux suédois. Nous avons interrogé dix-huit fonctionnaires issus de onze municipalités du sud de la Suède. Comme nous voulions savoir si les pratiques de soutien parental seraient différentes selon le contexte et les caractéristiques des groupes de parents de chaque municipalité, les onze municipalités ont été délibérément sélectionnées pour représenter des milieux socioéconomiques variés, et ce, sur la base de la taille de la municipalité, du revenu et du niveau d'éducation moyens, comme le décrit le tableau 1.

—

Tableau 1

Caractéristiques des municipalités où les personnes interrogées travaillaient

Municipalité	Population*	Revenu moyen**	Niveau d'éducation moyen***
Municipalité 1	Nombreuse	Faible	Moyen
Municipalité 2	Moyenne	Élevé	Élevé
Municipalité 3	Petite	Moyen	Faible
Municipalité 4	Moyenne	Élevé	Moyen
Municipalité 5	Petite	Moyen	Moyen
Municipalité 6	Moyenne	Élevé	Élevé
Municipalité 7	Moyenne	Faible	Moyen
Municipalité 8	Nombreuse	Moyen	Moyen
Municipalité 9	Petite	Faible	Faible
Municipalité 10	Petite	Faible	Faible
Municipalité 11	Nombreuse	Moyen	Moyen

* Petite = < 15 000, Moyenne = 16 000-39 000, Nombreuse = > 40 000

** Revenu faible = <220 000 SEK, Revenu moyen = 221-284 000 SEK, Revenu élevé = >285 000 SEK

*** Proportion détenant un diplôme d'enseignement supérieur : Faible = <24, Moyenne = 25-44, Élevée = >45

—

Les personnes interrogées ont été sélectionnées de façon à couvrir un large éventail de types d'activités et d'expériences de soutien parental. Il y a notamment des fonctionnaires travaillant avec des groupes de parents et des conseillers familiaux ou pour des programmes structurés de soutien parental et de thérapie familiale. Ainsi, les personnes interrogées ont occupé différents postes, tels que coordinateur des services de soutien à la parentalité, conseiller familial, responsable des services sociaux, animateur de programmes de parentalité, etc. En outre, deux représentants d'un conseil de comté[2] du sud de la Suède et un représentant du droit de la famille et du soutien parental de Stockholm ont été interrogés. Les entretiens ont été réalisés entre 2015

et 2016. Lors des entretiens, nous avons posé des questions sur le contenu et sur le développement des services et programmes de soutien parental offerts, ainsi que sur le type d'activités dans lesquelles sont impliquées les acteurs, et sur la manière dont ces derniers coopèrent et se coordonnent entre eux. En outre, des questions ont été posées sur la « bonne parentalité », « l'égalité des genres dans la parentalité » et les services offerts pour cibler les mères et les pères de différentes classes sociales. Afin de respecter l'anonymat, ni le nom des municipalités ni le poste des personnes interrogées ne sont précisés dans l'analyse ci-dessous.

Les entretiens ont été enregistrés sur support audio, puis transcrits et codés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative de données NVivo. Dans l'analyse des données, nous avons déployé une stratégie d'analyse thématique (Bryman, 2012), où les transcriptions ont été codées et recodées, et où les codes individuels ont été réunis sous des codes parents qui ont finalement été regroupés sous divers thèmes. Pour renforcer la crédibilité des résultats, les deux auteures ont codé les transcriptions séparément. La manière de concilier le rôle d'expert et la notion de parents-experts, l'expertise et les preuves, ainsi que les réactions des parents s'est imposée naturellement sans que nous nous y attardions explicitement. Afin d'améliorer davantage la fiabilité des résultats, les conclusions préliminaires ont été présentées lors d'un atelier organisé par un conseil de comté du sud de la Suède en 2017, où douze acteurs du milieu du soutien parental de diverses municipalités du sud de la Suède ont eu l'occasion de commenter nos conclusions, qui ont été confirmées dans l'ensemble. Ces résultats sont présentés ci-après.

L'expert réticent

Une caractéristique des sociétés occidentales contemporaines est la diversification des conseils parentaux, avec une tendance à donner des conseils sur ce que les parents « devraient » faire (Lee, 2014). Aujourd'hui, les « experts » ne sont pas seulement ceux qui ont une formation universitaire et des compétences professionnelles. Il existe un large éventail d'acteurs sur le marché, comme les « experts en parentalité », qui donnent des conseils basés sur leur propre expérience parentale. Parmi les acteurs du soutien parental interrogés, le sentiment général est le même, à savoir qu'il y a eu une prolifération des connaissances sur les styles et les méthodes de parentalité ces dernières années, ce qui laisse penser que le rôle d'expert a été élargi et n'est plus réservé aux seuls professionnels. Bien que les acteurs du soutien parental interrogés reconnaissent qu'ils possèdent une expertise importante, ils sont

généralement réticents à assumer explicitement un rôle d'expert. Cela tient au respect de l'autonomie parentale et de la fluidité des connaissances, et à la nécessité de ne pas paraître paternaliste.

Même s'ils étaient convaincus que les parents ont besoin de soutien, les acteurs du soutien parental de cette étude chérissaient la figure du parent autonome. Par conséquent, ils ont choisi d'assumer le rôle de pair et de se considérer comme des « entraîneurs », des « guides » et des « modérateurs », plutôt que comme des experts. Le respect de l'intégrité et de l'autonomie du parent peut être considéré comme un idéal néolibéral, dans lequel l'individu est perçu comme un agent indépendant et libre, capable de faire les bons choix et d'adopter le comportement souhaité (Fretwell *et al.*, 2018 ; Baez et Talburt, 2008). C'est ce que reflète une citation d'un acteur du soutien parental travaillant dans une petite municipalité où le revenu et le degré d'éducation sont de niveau moyen :

> Nous ne sommes pas des experts qui regardent les gens de haut et leur disent ce qu'ils doivent faire. Nous proposons plutôt un lieu de rencontre où vous pouvez obtenir la confirmation de ne pas être le seul à avoir tel ou tel problème, et que tout est bien ainsi. Personne n'est parfait. [...] Nous ne nous asseyons pas ici avec des indications spécifiques ni ne leur disons ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire. Nous ne leur disons pas « ce n'est pas de cela qu'il s'agit ». Nous sommes plutôt assis ici pour les aider à faire émerger des idées et à réfléchir. (Municipalité 5)

En outre, comme l'indique la citation ci-dessus, la réticence à agir en tant qu'expert est également liée à la conviction qu'il est important de faire réfléchir les parents sur leur style d'éducation et de promouvoir efficacement la « parentalité réflexive » (Jensen, 2010b). En fait, il existe une croyance générale selon laquelle les parents ont une capacité innée à savoir ce qui est bon et juste, et que personne ne peut changer une autre personne — seulement la personne elle-même peut se changer, par l'autorégulation : « Il n'existe pas de formule toute faite à laquelle on puisse faire adhérer les gens. Notre point de départ est que la seule personne que vous pouvez changer est vous-même. » (Municipalité 7, taille moyenne, revenus faibles, niveau d'éducation moyen)

Le souci de respecter le parent autonome signifie également que les acteurs du soutien parental veillent à ne pas agir de manière paternaliste. Ce phénomène s'est clairement manifesté lorsqu'est venu le temps de recruter des parents. Il y avait une ambivalence quant au fait d'inciter les parents à participer

aux activités de soutien parental et, notamment, d'encourager les pères à participer. Cette ambivalence a été mise en évidence par le dialogue suivant entre deux acteurs du milieu du soutien parental qui travaillaient au niveau des comtés, coordonnant le soutien apporté aux acteurs du soutien parental des municipalités. Le problème a été abordé avec humour et autodérision :

> Acteur du soutien parental 1 : Peut-être qu'ils [les pères] ne sentent pas qu'ils ont besoin de soutien parental. Peut-être qu'il n'y a pas de demandes de leur part pour ça. Peut-être qu'ils ne veulent pas de soutien. C'est peut-être ça le problème, je ne sais pas !
>
> Acteur du soutien parental 2 : Ou peut-être qu'ils en ont besoin, mais ne veulent pas le montrer.
>
> Acteur du soutien parental 1 : Ou peut-être qu'ils ne savent même pas qu'ils en ont besoin ! Comment allons-nous travailler avec eux alors ? [*rires*]
>
> Acteur du soutien parental 1 : Sommes-nous les bonnes personnes pour dire « vous avez besoin de soutien, mais vous ne le savez pas » ? [*rires*] Ça ne se ferait pas [… de dire] « vous n'avez aucune idée de ce dont vous avez besoin, mais moi oui ! ». (Conseil du comté)

Comme l'indique le dialogue ci-dessus, les acteurs du soutien parental doivent faire face à un dilemme : ils considèrent « savoir » qui a besoin de soutien parental, mais n'ont aucun moyen de faire participer les parents aux activités de soutien parental.

La réticence à assumer un rôle d'expert a également été alimentée par la fluidité des connaissances. L'impératif d'offrir des activités de soutien parental fondées sur les preuves ne peut pas toujours être satisfait, comme l'a expliqué l'un des acteurs du soutien parental au conseil du comté :

> Quand nous avons commencé à offrir du soutien parental, nous rendions souvent visite aux acteurs locaux et nous nous intéressions beaucoup aux différentes méthodes de soutien parental. Nous avions telle ou telle [méthode] et elles étaient différentes de telle ou telle manière. Il s'agissait de méthodes dites fondées sur des preuves. Mais il y a eu tout à coup beaucoup de critiques contre ces méthodes. Cela a même été présenté à la télévision… comme [le « mauvais type d'éducation » consistant à] placer un enfant dans un coin pour lui faire ressentir de

> la honte. Puis tout s'est écroulé. Nous n'avons plus du tout osé parler de méthodes. Nous avons tout simplement arrêté, ne mentionnant plus aucune méthode, parce que c'était impossible. Il y avait toujours quelque chose qui était inacceptable pour quelqu'un. Nous ne pouvions alors plus utiliser quoi que ce soit. (Conseil de comté, acteur 1)

La réticence à exercer un rôle d'expert s'explique également par le fait que les données changent rapidement (Nilsen, 2014) et que de nouveaux résultats sont constamment publiés, comme l'explique également l'un des acteurs du soutien parental du conseil du comté : « Il n'est pas facile de parler de méthodes et de preuves. J'ai un peu peur, parce que je ne sais pas… ce que je suis vraiment en train de dire… est-ce que c'est ce qu'il y a de plus récent ? Les choses changent si vite. » (Conseil de comté, acteur 2)

Une autre raison pour laquelle les acteurs du soutien parental hésitaient à endosser leur rôle d'expert était liée au manque de connaissances. Ce phénomène était particulièrement évident en ce qui concerne l'égalité des genres dans la parentalité, une pierre angulaire de la politique suédoise de soutien à la parentalité (Eklund et Lundqvist, 2018). Bien que, d'un point de vue politique, l'égalité des genres dans la parentalité soit à la base d'une bonne éducation des enfants, elle reste difficile à mettre en œuvre pour les experts. Le manque de connaissances est, de fait, la principale raison pour laquelle il est difficile de travailler systématiquement en ce sens dans les services et programmes de soutien parental, comme l'a exprimé un intervenant en soutien parental travaillant dans une grande municipalité avec un revenu moyen faible, mais un degré d'éducation de niveau moyen :

> J'ai le sentiment d'avoir trop peu de connaissances pour travailler sur l'égalité des genres dans l'éducation des enfants. Devrions-nous l'intégrer dans les programmes structurés de parentalité, dans les services de santé infantile ? Comment devrions-nous en parler ? Quelles sont les questions à aborder ? S'agit-il de la question de la répartition du congé parental ? On peut avoir une relation d'égalité entre les genres même si on ne partage pas de façon égale le congé parental. Mais c'est une question intéressante à soulever avec les parents. Qu'est-ce que l'égalité des genres en matière de parentalité ? (Municipalité 1)

Comme l'indique la citation, les discussions sur l'égalité des genres dans la parentalité ont eu lieu entre les parents sans que l'animateur du groupe prenne la responsabilité explicite de les diriger ; il avait plutôt un rôle de

modérateur. En d'autres termes, l'animateur du groupe n'a pas eu à assumer le rôle d'expert ni à se soucier de tracer les frontières entre la parentalité égalitaire et la parentalité non égalitaire. De même, dans l'approche « par les pairs », définir la bonne parentalité est une chose que les acteurs du soutien parental hésitent à faire, comme le décrit un acteur du soutien parental travaillant dans une municipalité de taille moyenne, riche et bien éduquée :

> Nous n'avons pas de véritable définition. Nous n'aimons pas ça [la bonne parentalité]. Bien sûr, nous en parlons, mais pas de manière claire. Notre devise est plutôt : « Tout le monde peut faire certaines choses, personne ne peut tout faire ». Tout le monde fait de son mieux. Nous sommes très humbles relativement au fait que les gens sont fatigués et crient parfois, mais que tous font de leur mieux. (Municipalité 4)

Lorsque l'acteur du soutien parental permet aux parents de discuter et de s'entendre sur ce qu'est une bonne (ou une assez bonne) éducation, un schéma similaire apparaît : c'est aux parents de fixer les limites de la bonne et de la mauvaise éducation. Une telle approche est intéressante sur le plan des politiques : Fretwell *et al.* (2018) notent que la gouvernance par la confiance — qui est comparable à la gouvernance en tant que pairs — a un prix : celui de ne pas pouvoir obtenir les résultats souhaités.

Favoriser l'épanouissement du parent compétent

Bien que les acteurs du soutien parental soient réticents à assumer le rôle d'expert, ils ne croient pas nécessairement qu'ils sont sans expertise. Les experts ont un rôle important à jouer en aidant les parents à faire le tri parmi la profusion de connaissances, et les acteurs de cette étude ont fait valoir leur capacité à reconnaître les parents qui avaient besoin de soutien parental, sans avoir les moyens de le leur faire accepter. La suppression du rôle d'expert au profit du rôle de pair n'était toutefois pas seulement motivée par le respect du parent autonome, comme expliqué ci-dessus; c'était également une tactique utilisée pour permettre au parent compétent de se réaliser et pour attirer les parents aux activités de soutien parental. Ces stratégies peuvent être comprises comme faisant partie d'une gouvernance horizontale.

Le fait que les acteurs du soutien parental font de leur mieux pour dissimuler leur rôle d'expert a été mis en évidence par la citation suivante, recueillie au moment d'une discussion concernant « les coussins de la honte » (*shame cushions*) :

> En tant que responsable de groupe, il faut parfois se mordre la langue et demander : « Oh vraiment, c'est comme ça que ça marche ? », « Est-ce que vous réussissez ? ». Je ne peux pas dire ce qui est bon et ce qui est mauvais… [Puis les parents avouent que] : « Non, ils se lèvent et s'enfuient ». [Et je demande] : « Pensez-vous qu'un enfant de deux ans puisse réfléchir à ce qu'il a fait ? Est-ce qu'il comprend ?». [Et les parents disent] : « Non, il fait la même chose encore et encore ». Finalement, les parents finissent par se rendre compte d'eux-mêmes, même s'ils mettent beaucoup de temps pour y arriver. Et je me dis : « Êtes-vous fous ? Vous ne pouvez pas laisser l'enfant dans un coin en punition ». (Municipalité 1, grande taille, faibles revenus, degré d'éducation de niveau moyen)

Le groupe sert également de lieu d'autosurveillance ou d'autodiscipline, où l'expert n'a pas besoin d'intervenir, comme l'a montré l'expérience dans une municipalité de taille moyenne, où les parents avaient à la fois des revenus élevés et un niveau d'éducation élevé :

> Ils s'en sortent bien tout seuls, c'est ce qui est si agréable avec un groupe. Quelqu'un dit quelque chose et, ensuite, en tant que responsable du groupe, je peux penser : « c'est complètement absurde », mais c'est très difficile à dire en tant que responsable de groupe. Mais il y a toujours quelqu'un dans le groupe pour dire « voyons, ressaisis-toi ». Beaucoup de choses se règlent naturellement grâce au processus de groupe. Ça se produit tout seul. En tant que responsable du cours, vous pouvez être plutôt décontracté, il suffit de diriger un peu. Ils y arriveront sans que vous le leur disiez. (Municipalité 2)

Le fait que les experts doivent restreindre l'exercice de leur rôle d'expert n'est cependant pas toujours bien accueilli par les parents, qui veulent des connaissances spécialisées, comme c'est le cas dans une grande municipalité où les revenus et le niveau d'éducation sont moyens :

> Nous ne sommes pas censés nous tenir là et éduquer, le groupe doit plutôt avancer grâce à des idées et des conseils. Nous ne devrions pas être des experts. Mais les parents veulent souvent une réponse sur ce qu'ils doivent faire [*rires*]. Ensuite, nous essayons de renvoyer la question au groupe : « Que pensent les autres, qu'auriez-vous fait dans cette situation ? » Et puis, bien sûr, parfois, on ne peut pas se retenir [*rires*]. On peut aussi dire « c'est une façon de faire » ou « j'ai entendu un parent décrire cette façon de faire ». Mais nous essayons toujours de ne pas être des experts, nous voulons plus de dialogue. (Municipalité 8)

En d'autres termes, promouvoir l'autosurveillance et l'autodiscipline des parents en se positionnant comme des pairs semble être une tactique implicite que les acteurs du soutien parental adoptent pour permettre l'épanouissement du parent compétent. Ce processus peut être compris comme une forme d'invitation au façonnement de soi, où les parents adoptent une personnalité (semi-)publique en fonction de ce qui semble être socialement acceptable dans le groupe. La croyance inhérente au façonnement de soi est que les parents sont compétents et ont des capacités innées que les acteurs du soutien parental doivent « activer », comme le note également Sihvonen (2020) dans le contexte finlandais.

La volonté de favoriser l'épanouissement du parent compétent se manifeste également dans les stratégies de recrutement. Le fait que le soutien parental soit institué en tant que politique publique et que l'État offre une myriade de services aux parents pour les soutenir suggère l'existence d'une hypothèse sous-jacente selon laquelle il y a de bonnes et de mauvaises pratiques parentales (Gillies, 2012), et que certains parents peuvent avoir besoin de soutien parental plus que d'autres. Cependant, en même temps, on suppose que les parents ont un grand besoin d'intégrité, ce qui fait écho à la position selon laquelle les parents sont des agents autonomes. Cette position était présente, quelle que soit la situation socioéconomique de la municipalité.

Toutefois, étant donné que les activités de soutien parental sont principalement proposées en tant que services, la participation se fait sur une base volontaire. Ainsi, même si l'on a le sentiment que « les parents ne savent pas vraiment ce dont ils ont besoin », il peut être difficile de recruter des parents pour participer à des activités de soutien parental : « On a l'impression que tout le monde est satisfait après avoir participé à une consultation individuelle ou à un groupe de soutien parental. Mais c'est un défi de faire connaître ces services aux parents. » (Municipalité 2, taille moyenne, revenus élevés, degré d'éducation élevé) Dans le guide *Parents matter* (Statens Folkhälsoinstitut, 2013), le besoin d'intégrité des parents a également été mentionné comme l'un des principaux défis à relever pour amener les parents à participer aux activités de soutien parental. Cependant, une fois que les parents se seront rendu compte qu'ils ont besoin de plus de connaissances, ils participeront à des activités de soutien parental. Une autre stratégie pour favoriser l'épanouissement du parent compétent consiste à adapter le contenu aux besoins des parents : « Nous devons nous mobiliser par rapport à des choses qui intéressent les parents. Cela signifie que les groupes de parents peuvent être

très différents, simplement en fonction du type de besoins des parents. » (Municipalité 1, grande taille, revenus faibles, niveau d'éducation moyen) En d'autres termes, l'idée a été émise que les acteurs du soutien parental devraient s'adapter aux besoins et aux souhaits des parents : « Notre position est que nous ne devrions pas faire [les activités de soutien parental] de la manière traditionnelle, en demandant aux gens de s'adapter à notre modèle. C'est plutôt le contraire, nous devrions créer notre activité en fonction des besoins des parents ou de l'enfant. » (Municipalité 8)

La sensibilité aux besoins et aux désirs des parents impliquait également que certains acteurs du soutien parental fassent un effort pour déterminer à quoi les pères et les mères sont « prêts ». Cela signifierait que certains sujets, même s'ils sont essentiels à l'amélioration des compétences des parents et à l'approfondissement de leurs connaissances, seraient omis de la discussion. Cela implique à nouveau une grande confiance dans les compétences et les capacités des parents (Sihvonen, 2020).

Les complexités de la résistance

Comme on l'a vu plus haut, les acteurs du soutien parental estiment qu'il existe une demande pour des connaissances spécialisées, surtout au regard de la prolifération du savoir et de la nécessité de faire le tri parmi les connaissances et méthodes parentales concurrentes. Pourtant, comme indiqué ci-dessus, les acteurs du soutien parental sont également très réticents à assumer le rôle d'expert, même si les parents l'exigent parfois d'eux. Selon l'expérience des acteurs du soutien parental, les parents ont également des attitudes différentes à l'égard de l'expertise et du rôle d'expert des acteurs du soutien parental. Si certains y résistent, d'autres y adhèrent. De plus, le fait qu'un acteur du soutien parental soit considéré comme expert ou non diffère selon le contexte et, à cet égard, la classe sociale des parents semble avoir de l'importance. Cela a des implications sur les types d'activités que les acteurs du soutien parental peuvent planifier, sur les individus qui peuvent être qualifiés d'experts et sur la portée de l'action auprès des différents groupes socioéconomiques. Le fait de ne pas atteindre tous les milieux socioéconomiques est un problème que l'expert en soutien parental au niveau national interrogé dans le cadre de cette étude a identifié : « Il semble qu'il y ait de nombreux groupes que nous ne parvenons pas à atteindre. Il semble que ce sont surtout les mères blanches de classe moyenne que nous atteignons, et qui sont intéressées. » (Entretien, niveau national)

Les entretiens ont révélé que les parents en position socioéconomique plus défavorable étaient difficiles à atteindre parce qu'ils ne recevaient pas l'information, n'étaient pas disponibles pour participer aux activités de soutien parental en raison de tâches et de demandes concurrentes, ou parce qu'ils craignaient que le fait d'entrer en contact avec les acteurs du soutien parental augmente le risque que les services sociaux leur enlèvent leur enfant.

Cependant, les parents moins privilégiés n'ont pas refusé le soutien parental en raison d'un manque de confiance dans le rôle d'expert des acteurs du soutien parental. Ce problème concerne plutôt les familles aisées, qui sont également difficiles à atteindre. Il s'est surtout manifesté dans les municipalités où une grande partie des parents à revenus élevés ont un niveau d'éducation élevé. En particulier, dans les municipalités les plus privilégiées, les parents étaient réticents à collaborer avec les acteurs du soutien parental, comme le montre ici un exemple concernant l'alcool et les drogues :

> Nous sommes bien conscients du fait que les parents ne veulent pas exposer leurs problèmes, surtout lorsqu'il s'agit d'alcool et de drogue. C'est une municipalité plutôt libérale en matière de drogue, et lorsque nous discutons avec les parents, il devient parfois évident qu'ils se disent « nous nous occupons de ça nous-mêmes, ce n'est pas à vous d'intervenir ». La tendance est claire : les parents savent presque tous ce que boivent les jeunes et ce sont surtout eux qui leur procurent de l'alcool. Et lorsque nous soulevons ces questions, nous constatons qu'ils ne sont pas très disposés à y voir un problème. C'est plutôt comme s'ils se disaient « nous nous occupons de ça nous-mêmes ». (Acteur 1, municipalité 6)

Le fait que les familles aisées sont difficiles à atteindre est également devenu évident lorsque les acteurs du soutien parental ont réfléchi à leur expérience antérieure de travail dans un milieu où les revenus étaient faibles :

> Lorsque je travaillais dans [un quartier défavorisé d'une plus grande ville] avec des familles qui avaient des enfants dans la criminalité ou en voie d'être dans la criminalité, les parents étaient beaucoup plus disposés à recevoir de l'aide. Ils cherchaient activement de l'aide, ils disaient : « Venez m'aider, je ne peux plus gérer ça ». Ce n'est pas comme ça que ça fonctionne ici. Ici, il faut aborder le problème de différentes manières afin de pouvoir accéder à la famille. Il faut donc plus de temps avant de réaliser qu'il y a un problème dans la famille par rapport à d'autres

> endroits [moins privilégiés]. Ici, les gens protègent leurs familles. Ils se protègent eux-mêmes afin que les autres ne puissent pas voir leurs problèmes. (Acteur 2, municipalité 6)

La résistance de la part des familles aisées à faire appel à l'expertise des acteurs du soutien parental a également des implications sur la manière dont les activités de soutien parental sont conçues. Par exemple, dans la municipalité à revenus élevés et à niveau d'éducation élevé évoquée plus haut, peu de parents étaient intéressés par des programmes structurés de soutien aux parents. Par conséquent, cette municipalité n'a pas organisé de tels programmes depuis des années. Les parents désiraient plutôt l'expertise de conférenciers externes, et la municipalité a décidé de proposer des conférences publiques à la place. Le manque de confiance dans le rôle d'expert de l'acteur du soutien parental est également apparu clairement par la manière dont les parents ont soulevé des questions sur la fiabilité des preuves. Dans une autre municipalité privilégiée, les parents demandaient généralement « quelles sont les preuves permettant d'établir ce fait ? » ou « quelles sont les dernières recherches sur ce sujet ? » (Municipalité 4). Ainsi, bien que les parents aient mis en doute le rôle d'expert de l'acteur du soutien parental, ils étaient désireux d'acquérir des connaissances et une expertise scientifique.

Les acteurs du soutien parental rattachés aux services sociaux ont également eu plus de difficultés à exercer leur rôle d'expert. Cela n'était pas seulement dû au fait que les parents de statut socioéconomique précaire évitaient d'être aidés par crainte de perdre la garde de leurs enfants. Il y avait aussi une stigmatisation associée au fait de recevoir un soutien parental de la part des services sociaux, notamment chez les familles les plus aisées. Il a été admis que les parents disposant d'une abondance de ressources, ce qui est une façon courante de décrire les parents de la classe moyenne supérieure, ont tendance à éviter de contacter les autorités locales lorsqu'il y a un problème dans leur relation avec leur enfant. C'était une expérience commune non seulement dans les municipalités les plus riches, mais aussi dans les moins privilégiées :

> Les services sociaux ne sont peut-être pas les premiers auxquels vous vous adressez en tant que famille ou personne disposant d'une abondance de ressources. Vous chercherez peut-être de l'aide au sein de votre propre réseau, auprès de vos amis ou de votre famille. Ou bien vous contacterez un professionnel de la santé dans le privé, comme un conseiller familial ou un psychologue, ou vous vous adresserez aux

> services médicaux. Les services sociaux ne seront pas votre premier choix, je crois. (Municipalité 10, petite taille, revenus faibles, niveau d'éducation faible)

L'un des moyens pour faciliter l'accès des parents de la classe moyenne supérieure aux activités et aux services de soutien parental a été de leur offrir des conseils anonymes par le biais de lignes d'assistance téléphonique[3] :

> Nous savons que, dans certains quartiers, il y a de gros problèmes, et qu'il y a aussi de gros problèmes dans les secteurs les plus aisés, et que demander de l'aide n'est peut-être pas la première chose qui est faite. Dans les groupes [d'éducation parentale structurés], je ne sais pas, mais pour ce qui est des services d'appels [lignes d'assistance anonymes], nous recevons des appels de parents de quartiers aisés, de personnes à haut revenu bien placées dans la société, donc, dans un sens, nous les atteignons. (Municipalité 8, grande taille, revenus moyens, niveau d'éducation moyen)

Comme l'indique la citation, les acteurs du soutien parental ont plus de chances d'exercer leur rôle d'expert dans un cadre anonyme, ce qui suggère que le rôle d'expert est effectivement soumis à condition (Lundqvist et Petersen, 2011). Afin d'améliorer leur champ d'action, plusieurs municipalités ont renforcé leurs services d'appels, en augmentant le nombre de séances de consultation téléphonique auxquelles un parent est autorisé à participer avant qu'une rencontre physique ne soit nécessaire et que d'autres méthodes d'intervention ne soient discutées. Certaines municipalités sont passées de trois à cinq appels, tandis que d'autres ont mis en place un service d'appels illimités. De plus, la plupart des municipalités ont rendu les consultations téléphoniques anonymes. Les acteurs du soutien parental ne prenaient que des notes très sommaires afin de pouvoir suivre les dossiers. Les dossiers n'ont cependant jamais été constitués, et les parents ne se retrouveront pas dans les registres des services sociaux.

Les entretiens ont également permis de faire ressortir le fait que ce ne sont pas tous les parents qui veulent du soutien. Malgré les efforts déployés par les acteurs du soutien parental pour travailler en partenariat avec les parents, atténuer leur rôle d'expert et favoriser l'autonomie et la compétence des parents, les parents ayant un bon niveau d'éducation souhaitent rarement recevoir du soutien. Afin de continuer à atteindre ce groupe de parents, l'une des municipalités privilégiées a choisi de désigner le soutien parental sous le

terme de « développement de vos compétences parentales ». On présente alors les activités de soutien parental en fonction de ce qui est « dans l'intérêt supérieur de l'enfant ». Les parents sont sceptiques à l'égard des programmes structurés d'éducation parentale, car ces programmes sont développés pour un « autre » groupe de parents « différents ». Les acteurs du soutien parental travaillent plutôt avec leur matériel et leurs propres activités pédagogiques, sur la base de données uniques et de cas empiriques recueillis dans leur municipalité.

En fait, les parents ayant relativement peu de ressources socioéconomiques et un niveau d'éducation peu élevé peuvent être plus favorables à l'acquisition de connaissances spécialisées. Les municipalités les plus défavorisées disposent d'une plus grande marge de manœuvre pour organiser des activités de soutien parental, et il y est plus facile d'endosser le rôle d'expert. Dans une petite municipalité où les revenus et le niveau d'éducation sont faibles, les acteurs du soutien parental n'ont pas eu à s'inquiéter de la remise en cause de leur expertise. Ils ont plutôt créé leurs groupes en fonction de ce qu'ils percevaient comme étant les besoins des parents.

> Le contenu de ces « groupes composés » a été très axé sur les besoins des parents. Nous avons des connaissances dans de nombreux domaines, mais en choisir quelques-unes ici et là n'est peut-être pas la meilleure approche. Nous apportons un soutien et il est perçu comme bon, mais il est toujours préférable d'avoir quelque chose de solide. (Municipalité 9, petite taille, revenus et niveau d'éducation faibles)

En résumé, selon les acteurs du soutien parental, ce sont surtout les parents résidant dans des municipalités au niveau socioéconomique élevé qui ont demandé des « connaissances d'experts » et, dans ces endroits, il était plus courant d'inviter des chercheurs et des consultants en soutien parental à donner des conférences ouvertes au public. Les acteurs du soutien parental étaient également tenus de fournir des « preuves » et les « recherches les plus récentes » aux parents, ce qui n'est pas ressorti des entretiens avec les acteurs du soutien parental qui travaillent dans des zones moins privilégiées. De plus, les acteurs du soutien parental n'étaient pas toujours reconnus par les parents comme possédant des connaissances spécialisées. Par conséquent, les parents s'imposaient eux aussi comme pairs des acteurs du soutien parental.

Discussion

Le but de cet article était d'explorer comment les acteurs du soutien parental assument leur rôle d'experts face aux parents, et quelles sont leurs expériences sur la manière dont les parents résistent et adhèrent aux connaissances des experts. Les résultats suggèrent que les acteurs du soutien parental ont souvent hésité à remplir le rôle d'expert. Cela était principalement dû à leur intérêt et à leur respect envers le parent réputé autonome et compétent, à la volonté de ne pas paraître paternaliste, et aux difficultés liées à la fluidité des connaissances et des preuves en constante évolution. La réticence à assumer un rôle d'expert est aussi partiellement due au fait que les parents remettent en question ce rôle. C'était particulièrement le cas pour les parents ayant une bonne éducation, ce qui suggère le fait que la classe sociale des parents doit être prise en compte pour comprendre le paradoxe des parents qui sont des experts tout en ayant besoin de soutien parental. L'« expert réticent » jouait également un rôle stratégique permettant d'attirer les parents vers les activités de soutien parental et de favoriser l'épanouissement du « parent compétent ». En évitant d'imposer un point de vue d'expert, il a contraint les parents à réfléchir activement aux moyens d'être de bons parents, à tenir des discussions sérieuses à ce sujet, et à acquérir de l'autonomie et un regard réflexif sur leur parentalité (Jensen, 2010b; Gillies, 2005).

Il a été avancé que l'« expert réticent » et le « parent compétent » ne peuvent être compris que si les pratiques de soutien parental sont considérées comme une forme de microtechnologies destinée à gouverner les parents dans un cadre néolibéral par un contrôle indirect et horizontal de la parentalité et des familles. Nous proposons d'appeler ce concept « gouverner en tant que pairs » (*governing as peers*). Le cadre néolibéral a plusieurs répercussions sur la manière dont la parentalité et la vie familiale sont gérées au sein de l'État-providence suédois. Premièrement, il implique une responsabilisation des parents, car les problèmes et les solutions sont définis aux niveaux individuel et familial (Sihvonen, 2018). En fait, nos conclusions divergent de celles de Gillies, qui suggère que « ce qui est considéré comme le bon type de parentalité est régulièrement étayé par des preuves scientifiques » (Gillies, 2012 : 18). Il semble plutôt que « le bon type de parentalité » soit synonyme de « parentalité responsable ». Deuxièmement, l'impératif de favoriser l'épanouissement du parent autonome, réfléchi et responsable reflète la perception d'une relation causale entre le rôle parental et l'avenir de l'enfant,

ou ce qu'on appelle le « déterminisme parental » (Faircloth, 2014 ; Widding, 2018). De même, en se focalisant sur les parents et l'éducation des enfants, l'attention est détournée des inégalités et des contraintes structurelles. Nous sommes donc d'accord avec Jensen (2010) qui suggère qu'il y a un risque à ce que des solutions culturelles soient utilisées pour résoudre les problèmes socioéconomiques. La gouvernance néolibérale peut avoir des conséquences imprévues, puisque les formes indirectes de gouvernance ne peuvent pas garantir les résultats souhaités, comme le soulignent Fretwell *et al.* (2018). Ces derniers soutiennent que gouverner par la confiance — qui a des points communs avec le fait de gouverner en tant que pairs — se fait au prix d'une garantie de résultats, puisque ce sont en grande partie les parents qui sont à l'origine des bonnes et mauvaises pratiques parentales, et non les acteurs du soutien parental. En particulier, le cadre de la politique familiale visant à promouvoir l'égalité des genres, caractéristique de l'État-providence suédois, contient des ambitions structurelles qui sont difficiles à réaliser lorsque les services de soutien parental sont offerts dans le cadre d'une approche de gouvernance en tant que pairs.

En conclusion, les résultats de notre étude concordent avec l'observation de Lewis (2010 et 2011) selon laquelle l'État a l'ambition de travailler en partenariat avec les parents, ce qui est ici conceptualisé comme l'approche de gouvernance en tant que pairs. Il est donc important de prendre note du fait que, même si le soutien parental reflète un « contrôle facilité par l'État » (Daly, 2013a : 224-225), nos conclusions suggèrent que le soutien parental au niveau pratique exprime une forme de contrôle indirect, typique de la gouvernance néolibérale. Nous soutenons que le fait de considérer le soutien parental comme une forme de gouvernance néolibérale des parents contribue à expliquer le paradoxe des parents qui sont des experts tout en ayant besoin d'un soutien parental.

Remerciements

Nous remercions chaleureusement un évaluateur anonyme pour ses précieuses suggestions. Nous sommes également reconnaissantes pour les commentaires reçus lors de la conférence des Swedish Sociological Associations à Lund en 2018 et lors de l'atelier portant sur les « *Significant Others* » à Oslo en 2018. L'étude a été rendue possible grâce au soutien financier du Swedish Research Council for Health, Working Life and Welfare (2013-00557) pour le projet de

recherche intitulé *The Politics of Parenting Support: Developments, Forms and Actors*. Nous remercions également les acteurs du soutien parental interrogés dans le cadre de cette étude pour le partage franc et sincère de leurs expériences.

—

Bibliographie

Baez, Benjamin et Susan Talburt. 2008. « Governing for Responsibility and With Love: Parents and Children Between Home and School », *Educational Theory*, 58, 1 : 25-43.

Bremberg, Sven (dir.). 2004. *Nya verktyg för föräldrar – förslag till nya former av föräldrastöd*. Stockholm, Statens folkhälsoinstitut.

Bryman, Alan. 2012. *Social Research Methods*. 4e édition. Oxford, Oxford University Press.

Daly, Mary. 2013a. « Parenting Support: Another Gender-Related Policy Illusion in Europe? », *Women's Studies International Forum*, 41, 1 : 223-230.

Daly, Mary. 2013b. « Parenting Support Policies in Europe », *Families, Relationships and Societies*, 2, 2 : 159-174.

Dermott, Esther. 2012. « Poverty vs Parenting: An Emergent Dichotomy », *Studies in the Maternal*, 4, 2 : 1-13.

Duvander, Ann-Zofie, Tommy Ferrarini et Mats Johansson. 2015. *Familjepolitik för alla? En ESO-rapport om föräldrapenning och jämställdhet*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2015 : 5. Stockholm, Finansdepartementet.

Esping-Andersen, Gøsta. 2002. *Why We Need a New Welfare State*. Oxford, Oxford University Press.

Eklund, Lisa et Åsa Lundqvist. 2018. « Children's Rights and Gender Equality in Swedish Parenting Support: Policy and Practice », *Journal of Family Studies*. <10.1080/13229400.2018.1484379>.

Eriksson, Lilly et Sven Bremberg. 2008. *Kartläggning av föräldrars erfarenhet och intresse av föräldrastöd*. Östersund, Statens folkhälsoinstitut.

Faircloth, Charlotte. 2014. « Intensive Caring and the Expansion of Parenting », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 25-50.

Folkhälsomyndigheten. 2014. *Slutredovisning av uppdrag kring ett utvecklat föräldrastöd*, 3607/2014-1.1.1

Fretwell, Nathan, Jayne Osgood, Gill O'Toole et Maria Tsouroufli. 2018. « Governing Through Trust: Community-Based Link Workers and Parental Engagement in Education », *British Educational Research Journal*, 44, 6 : 1047-1063.

Gillies, Val. 2005. « Meeting Parents' Needs? Discourses of "Support" and "Inclusion" in Family Policy », *Critical Social Policy*, 25, 1 : 70-90.

Gillies, Val. 2012. « Family Policy and the Politics of Parenting, from Function to Competence », dans Martina Richter et Sabine Andresen (dir.). *Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Childrearing*. Stuttgart, Springer : 13-26.

Gleichmann, Lee. 2004. *Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling: En studie av syn på föräldrar och relation mellan familj och samhälle under perioden 1957-1997.* Stockholm, HLS förlag.

Gouvernement suédois. 2009. *Nationell strategi för ett utvecklat föräldrastöd. En vinst för alla.* Stockholm, Ministry of Social Affairs.

Hopman, Marit et Trudie Knijn. 2015. « Parenting Support in the Dutch "Participation Society" », *Social Policy and Society*, 14, 4 : 645-656.

Jensen, Tracey. 2010a. « Warmth and Wealth: Re-Imagining Social Class in Taxonomies of Good Parenting », *Studies in the Maternal*, 2, 1 : 1-13.

Jensen, Tracey. 2010b. « "What Kind of Mum Are You at the Moment?" Supernanny and the Psychologising of Classed Embodiment », *Subjectivity*, 3, 2 : 170-192.

Lee, Ellie. 2014. « Experts and Parenting Culture », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 51-75.

Leira, Arnlaug. 2002. *Working Parents and the Welfare State. Family Change and Policy Reform in Scandinavia.* Cambridge, Cambridge University Press.

Lewis, Jane. 2011. « Parenting Programmes in England: Policy Development and Implementation Issues, 2005-2010 », *Journal of Social Welfare and Family Law*, 33, 2 : 107-121.

Littmarck, Sofia. 2017. *Barn, föräldrar, välfärdsstat. Den politiska debatten om föräldrautbildning och föräldrastöd, 1964-2009.* Linköping, Linköping University.

Lundqvist, Åsa. 2015. « Parenting Support in Sweden: New Policies in Old Settings », *Social Policy and Society*, 14, 4 : 657-668.

Lundqvist, Åsa. 2011. *Family Policy Paradoxes. Gender Equality and Labour Market Regulation in Sweden, 1930-2010.* Bristol, Policy Press.

Lundqvist, Åsa et Klaus Petersen (dir.). 2010. *In Experts We Trust. Knowledge, Politics and Bureaucracy in Nordic Welfare States*. Odense, Syddansk universitetsforlag.

Macvarish, Jan. 2014. « The Politics of Parenting », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan : 76-101.

Molinuevo, Daniel. 2013. *Parenting Support in Europe.* Dublin, Eurofound.

Nilsen, Per (dir.). 2014. *Implementering av evidensbaserad praktik.* Malmö, Gleerups.

Rose, Nikolas. 1999. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self.* Londres, Free Association Books.

Rothstein, Bo et Lotta Vahlne Westerhäll. 2005. *Bortom den starka statens politik?* Stockholm, SNS Förlag.

Sihvonen, Ella. 2018. « Early Interventionist Parenting Support: The Case Study of Finland », *Families, Relationships and Societies*, 7, 1 : 123-139.

Sihvonen, Ella. 2020. *From Family Policy to Parenting Support: Parenting-Related Anxiety in Finnish Family Support Projects*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université d'Helsinki.

SOU. 2008. *Föräldrastöd – en vinst för alla. Nationell strategi för samhällets stöd och hjälp till föräldrar i deras föräldraskap*. 2008:131. Stockholm, Socialdepartementet.

Statens Folkhälsoinstitut. 2013. *Föräldrar spelar roll. Handbok i lokalt och regionalt föräldrastödsarbete*. Östersund, Statens folkhälsoinstitut.

Widding, Ulrika. 2018. « Parental Determinism in the Swedish Strategy for Parenting Support », *Social Policy and Society*, 1, 3 : 481-490.

Wissö, Therése. 2012. *Småbarnsföräldrars vardagsliv. Omsorg, moral och socialt kapital*. Thèse de doctorat en travail social, Université de Gothenburg.

Notes

1 Les mesures de politique familiale, comme les allocations familiales, le congé parental ou le soutien financier offert en cas de divorce (par exemple, les pensions alimentaires pour les enfants), ne sont pas incluses dans la conceptualisation du soutien parental. En revanche, on y trouve un certain nombre de mesures de promotion de la santé très médiatisées (Lundqvist, 2015).

2 En Suède, le conseil de comté est au-dessus de la municipalité et en dessous de l'État. Il coordonne, entre autres, les questions liées à la conservation, l'environnement, l'intégration et l'égalité de genre, etc.

3 Bien que les appels soient anonymes, les acteurs du soutien parental demandent parfois au parent dans quelle partie de la municipalité il réside. De nombreux parents vivent dans les quartiers les plus riches des municipalités.

Suivre (ou non) les recommandations sur l'allaitement : récits de mères espagnoles

MARTA DOMINGUEZ-FOLGUERAS

Professeure associée en sociologie — Observatoire Sociologique du Changement Sciences Po

—

1. Introduction

L'OMS décrit l'allaitement maternel comme « le moyen normal de fournir aux nourrissons les nutriments dont ils ont besoin pour une croissance saine », et recommande d'allaiter au sein exclusivement et à la demande pendant les six premiers mois de vie de l'enfant. Ces recommandations portant sur l'alimentation du nourrisson s'inscrivent dans un paradigme de santé spécifique, qui responsabilise les mères, tout en mettant l'accent sur la prévention des risques pour l'enfant (Faircloth, 2010; Knaak, 2010; Lee, 2007). Les campagnes d'allaitement diffusées par l'OMS s'adressent aux mères et visent surtout à prévenir des risques spécifiques pour la santé des enfants, affirmant que l'allaitement prévient les problèmes gastro-intestinaux, réduit la morbidité et protège les enfants des infections et de l'obésité notamment. Ces recommandations rappellent l'idée de « déterminisme parental », selon laquelle les parents sont responsables des comportements de leurs enfants (Furedi, 2001) et, dans ce cas en particulier, de leur état de santé.

Les recherches menées dans les pays anglo-saxons, où l'idéologie de la maternité intensive (Hays, 1996) est dominante, montrent que l'allaitement est devenu un impératif moral pour les mères (Lee, 2007), ce qui conduit à une stigmatisation de celles qui dévient de la norme. Ces dernières se sentent obligées de justifier leur comportement sans pour autant remettre en question ces normes. Il semble pourtant que la décision d'allaiter ou non dépend avant tout des mères et de leur corps. Dans cet article, nous nous intéresserons au cas espagnol, absent de la littérature sur le sujet. Nous dresserons d'abord un bilan de la littérature sur la norme de l'allaitement, avant de voir dans quelle

mesure cette norme est dominante en Espagne, comme elle semble l'être dans les pays déjà analysés dans la littérature. Dans un deuxième temps, nous étudions les écarts à la norme, et de quelle manière ces écarts sont justifiés et vécus par les mères. Notre étude empirique se base sur des entretiens qualitatifs conduits auprès de 56 mères espagnoles. Les 56 femmes ont été interviewées pendant leur première grossesse et, à nouveau, douze mois après la naissance de leur enfant. Nos résultats montrent que si l'allaitement est bien perçu comme la norme par les jeunes mères de notre échantillon, celles-ci semblent l'interroger davantage que dans le contexte des pays anglo-saxons.

2. Interroger la norme de maternité intensive dans un autre contexte

L'alimentation des nourrissons est aujourd'hui considérée comme un problème de santé publique relevant du paradigme du risque (Faircloth, 2010 ; Knaak, 2010 ; Lee, 2007), qui responsabilise les individus sur leur santé, tout en mettant l'accent sur la prévention. Les parents, et les mères surtout, sont garants de la préservation de la santé de l'enfant et sont tenus de minimiser les risques qui y sont liés. Nettleton (1996) a montré que ce paradigme du risque ciblait plus souvent les femmes que les hommes et que, par conséquent, la responsabilité de prévention incombait davantage aux mères, principalement parce qu'elles étaient le plus souvent chargées de nourrir et de prendre en charge leur famille, mais aussi parce que les femmes fréquentaient plus souvent les services de santé. En ce sens, les recommandations en matière d'alimentation du nourrisson sont souvent formulées de manière à éviter les risques potentiels pour la santé des enfants tout en s'adressant aux mères en particulier.

L'OMS elle-même présente l'allaitement comme une recommandation préventive, en affirmant qu'il prévient les problèmes gastro-intestinaux, les infections, l'obésité et réduit la morbidité chez les enfants. Certains chercheurs s'interrogent néanmoins sur les preuves scientifiques à l'origine de ces recommandations dans les pays industrialisés (Wolf, 2013). Des études récentes remettent ainsi en cause certains bénéfices à long terme (Horta et Victora, 2013). Cependant, les résultats de cette recherche critique ne font pas partie des recommandations de santé courantes, et la plupart des professionnels de santé et associations de pédiatrie suivent les conseils de l'OMS. Or, ces conseils ont des conséquences importantes sur la vie des mères qui, dès

lors, sont considérées comme ayant une responsabilité morale à l'égard de l'alimentation du nourrisson. Elles doivent, en effet, gérer les risques pour la santé de leur enfant conformément aux recommandations des experts (Knaak, 2010); autrement dit, il faut qu'elles allaitent leur bébé.

Les recommandations concernant l'alimentation des enfants doivent également être mises en relation avec les normes dominantes de parentalité, et surtout de maternité. Le paradigme du risque en santé, en ce qui concerne l'alimentation, s'accorde au principe du déterminisme parental (Furedi, 2001) selon lequel, par leurs pratiques, les parents sont les ultimes responsables des comportements des enfants et de leurs résultats dans différents domaines de la vie. Les parents sont censés faire de leur mieux pour leurs enfants et doivent acquérir les compétences recommandées par les experts pour être considérés comme de « bons parents » (Martin, 2014). En ce qui a trait aux nourrissons, il s'agit de privilégier un type d'alimentation, ce qui demande un investissement de la part des mères. Si nous considérons donc le rapport de ces recommandations à un modèle de maternité, les recherches dans le monde anglo-saxon — nous en savons moins sur les cas d'autres pays — ont décrit le modèle dominant comme relevant du « maternage intensif » (Hays, 1996). Hays décrit ce modèle comme une idéologie qui demande aux femmes de se sacrifier pour leurs enfants, de placer le bien-être de ces derniers au-dessus de tout le reste, et de suivre les conseils des experts, ce qui exige beaucoup de temps et de ressources, d'où la qualification « intensive ».

En tant que méthode d'alimentation recommandée par les experts, l'allaitement ferait donc partie des comportements attendus pour se conformer à la définition de « bonne maternité » (Blum, 1999; Wall, 2001), à tel point que Lee (2007 : 1087) a pu observer, au Royaume-Uni, que l'allaitement au sein était considéré par les femmes comme un impératif moral et qu'il était parfois interprété comme un indicateur de la « bonne maternité » : « Certaines femmes ont intériorisé l'idée que le mode d'alimentation des bébés était une mesure légitime de la maternité et elles ont consciemment ou inconsciemment jugé les autres mères en conséquence. » Le cas des femmes qui dévient des normes est particulièrement intéressant à analyser, car celles-ci seraient plus souvent les cibles d'un jugement moral. Les recherches menées à ce sujet pendant la première décennie des années 2000 montrent la souffrance associée au risque de stigmatisation. Knaak (2010) mentionne par exemple un « effondrement moral » chez les femmes qui prévoyaient d'allaiter, mais qui ne sont finalement pas parvenues à le faire selon les recommandations

des experts. Murphy (1999, 2000) indique, quant à elle, que les femmes qui n'allaitent pas doivent neutraliser leur comportement, considéré par les experts et par leur entourage comme « déviant ». Pour ce faire, elles apportent des justifications qui les rendent non responsables directement de cet écart à l'égard des normes prescrites. Par exemple, elles affirment ne pas avoir été en mesure de produire suffisamment de lait ou bien contestent le fondement des recommandations de manière indirecte, en évoquant des exemples d'enfants nourris au biberon qui se portent très bien. Les explications que les mères fournissent sur leur comportement servent à les présenter en accord avec les normes de bonne maternité, au sens où elles mettent l'enfant au centre, sans pour autant remettre directement en question les normes.

Soulignons également que le modèle dominant de bonne maternité n'est pas accessible à toutes les femmes. En ce qui concerne l'allaitement, Meedya, Fahy et Kable (2010) ont révélé que les taux d'allaitement, dans plusieurs pays, étaient plus élevés chez les femmes de statuts socioéconomiques élevés. Le milieu social peut donc également influencer les expériences des femmes en matière d'alimentation du nourrisson. Avishai (2007) a montré que, pour les femmes de la classe moyenne aux États-Unis, l'allaitement était considéré comme un projet à mener de la même manière qu'un projet professionnel impliquant des préparations complexes. Toujours aux États-Unis, Carter et Anthony (2015) ont fait la preuve que, pour les mères afro-américaines, suivre les normes d'allaitement était souvent plus difficile. Dans le cas de la France, Gojard (2010) a constaté des différences dans l'adoption des conseils d'experts selon la classe sociale. Son étude démontre que les femmes de milieux favorisés suivent davantage les conseils des experts, tandis que les femmes de milieux ouvriers ont davantage tendance à s'appuyer sur leur expérience personnelle ou sur les conseils des autres parents.

La recherche sur l'allaitement signale ainsi que cette forme d'alimentation est perçue comme une norme impliquant de se justifier en cas de non-respect, sans remettre en cause les principes sous-jacents à la norme. Cependant, la plupart des études ont été réalisées dans les pays anglo-saxons (Lee, 2011). Nous pouvons nous interroger sur la prégnance de la norme de l'allaitement dans des pays où le modèle de maternage intensif pourrait être moins présent, ainsi que sur la possibilité de remettre en cause le principe de l'ultime responsabilité des parents envers leurs enfants. Le but de cet article est d'analyser le cas de l'Espagne, pays qui n'a pas encore été étudié dans la littérature recensée et dont le système de congé de maternité permet

à la plupart des femmes actives de rester en dehors du marché du travail pendant quatre à six mois, ce qui fournit un cadre facilitateur pour mettre en pratique l'allaitement exclusif pendant les six premiers mois. Sur la base d'entretiens menés avec 56 femmes pendant leur grossesse, nous avons tout d'abord cherché à savoir si l'allaitement au sein est perçu ou non comme une norme. Dans un deuxième temps, nous analysons les expériences des jeunes mères concernant l'allaitement, en nous focalisant sur les cas de treize mères qui souhaitaient allaiter, mais ne l'ont finalement pas fait. L'analyse de ces cas s'avère particulièrement éclairante pour comprendre l'écart à la norme, laquelle n'était pas remise en question pendant la grossesse.

Méthodes

Cet article s'appuie sur une recherche sur la première parentalité (TRANSPARENT[1]) portant sur des couples hétérosexuels et actifs sur le marché du travail, résidant en Espagne. Dans le cadre du projet, nous avons interviewé 56 femmes deux fois. La première fois en 2011, pendant la grossesse d'un premier enfant, et une deuxième fois en 2013, 18 à 24 mois après la naissance de l'enfant. Quarante femmes ont été contactées par le biais des cours gratuits de préparation à l'accouchement, auxquels participent la plupart des femmes en Espagne. Dix femmes ont été contactées par le biais de réseaux sociaux, et six l'ont été par effet boule de neige. Les répondantes n'ont pas été rétribuées pour leur participation à l'étude, mais un cadeau leur a été offert en remerciement. La plupart des entretiens ont eu lieu au domicile des femmes et ont été réalisés par des enquêteurs-trices d'un groupe d'âge semblable à celui des interviewées. Les participantes ont été sélectionnées de manière à représenter différents profils socioéconomiques. Les deux membres du couple devaient être actifs sur le marché du travail (travaillant ou en recherche d'emploi), et l'échantillon devait inclure des individus de niveaux de diplôme et de revenu différents. Malgré cette stratégie, les femmes plus diplômées sont surreprésentées dans notre échantillon (voir Tableau 1). Sur les 56, 44 (78 %) avaient un diplôme universitaire, dix (17,5 %) avaient un diplôme d'étude secondaire, et deux n'avaient pas obtenu leur diplôme d'étude secondaire (3,5 %). Quant aux revenus, 21 femmes (environ 37 % de notre échantillon) avaient un revenu faible (moins de 1000 euros net par mois), 25 (44 %) avaient un revenu moyen (entre 1000 et 1999), et neuf (16 %) avaient un revenu de 2000 euros ou plus. Tous les entretiens ont été enregistrés, transcrits et anonymisés.

Lors de la première vague, nous avons demandé aux femmes si elles avaient l'intention d'allaiter ou non. Au cours de la deuxième vague, l'alimentation des nourrissons est apparue comme un sujet pertinent, les répondantes l'évoquant lorsqu'elles parlaient des premiers mois de la parentalité. Si la question de l'alimentation n'était pas abordée, nous leur demandions comment elles avaient nourri leur enfant et quelles étaient leur opinion et expérience à ce sujet. Les entretiens ont été analysés à l'aide d'un logiciel, avec une première phase de codage thématique et une deuxième phase d'analyse détaillée pour chaque femme. L'analyse visait à catégoriser les différents positionnements par rapport à l'allaitement et à construire une typologie des justifications pour les treize cas qui n'ont pas réalisé leurs intentions.

—

Le contexte espagnol

L'Association nationale espagnole de pédiatrie suit les recommandations de l'OMS et dispose d'un panel sur l'allaitement au sein. Les cours et les supports de préparation à la naissance recommandent l'allaitement au sein, exclusif pendant les six premiers mois, établissant une norme d'alimentation attendue. L'introduction d'autres aliments intervient généralement plus tard, après les six premiers mois. Il convient de noter que de nombreux praticiens de la santé, tout comme le matériel d'information, mentionnent que d'autres aliments peuvent être introduits après quatre mois. Ces aliments sont introduits une fois par jour et, par conséquent, l'aliment principal du bébé reste le lait.

En Espagne, la plupart des femmes actives sur le marché du travail peuvent bénéficier de quatre mois de congé de maternité, mais de nombreuses mères qui travaillent y ajoutent une période supplémentaire pour pouvoir rester à la maison avec leur bébé pendant six mois. Cela est possible en prenant des jours de vacances, des congés non payés, et parce qu'il existe un congé spécial (appelé « congé d'allaitement »), lequel peut être pris immédiatement ou par petites tranches de temps, qui accorde aux femmes deux semaines de congé supplémentaires. Selon la région, les femmes travaillant dans le secteur public bénéficient d'un mois de congé de maternité de plus[2]. Les travailleuses indépendantes ont également droit à un congé de maternité de la même durée, mais

celui-ci ne couvre pas tous les revenus perdus. Par conséquent, ces femmes retournent généralement au travail plus tôt que les mères salariées. Globalement, on peut soutenir que le marché du travail espagnol offre de bonnes conditions pour les mères qui souhaitent allaiter pendant les six premiers mois, en particulier pour les mères salariées. En 2011-2012, 28,5 % des bébés étaient exclusivement nourris au sein en Espagne, ce qui semble être un pourcentage faible, mais qui est légèrement supérieur à la médiane de la région européenne analysée par Bagci Bosi *et al.* (2016).

—

3. Les intentions en matière d'alimentation avant l'arrivée du bébé

Lorsqu'elles ont été interrogées sur leurs projets d'alimentation en 2011, lors de la première vague d'entretiens, 54 des femmes de notre échantillon ont indiqué clairement qu'elles avaient l'intention d'allaiter leur bébé. Une femme (Alba) ne pouvait pas allaiter en raison d'un problème de santé incompatible avec l'allaitement, et une autre (Ana) a dit qu'elle doutait et n'avait pas encore pris de décision au moment de l'entretien. Étant donné que 40 femmes ont été contactées lors de cours de préparation à l'accouchement, elles ont peut-être considéré les enquêteurs comme des agents de santé et ont peut-être fourni cette réponse, car tel était le message transmis dans les cours. Cependant, après avoir analysé les deuxièmes entretiens, nous avons constaté que la plupart des femmes avaient effectivement essayé d'allaiter, et nous en avons donc conclu que c'était bien leur projet dès la période de grossesse.

Pour celles qui ont explicité les raisons de leur choix d'allaiter, les avantages liés à la prévention des maladies étaient très présents et clairement intériorisés, mais nous avons également rencontré des arguments liés à l'écologie (le lait maternel est plus écologique, il est plus naturel), à l'esthétique (l'allaitement est beau) et à l'émotion (l'allaitement crée un lien spécial). Les avantages spécifiques pour la santé du bébé associés à cette méthode ont été le plus souvent mentionnés.

FLORENCIA : Oui, pour plusieurs raisons, c'est toujours bon au niveau physiologique pour le bébé, parce que le lait de la mère transmet

> des immunoglobulines et des défenses de la mère. Le lait en poudre n'apporte pas ça. Et aussi au niveau émotionnel, je le trouve important, le contact, c'est un moment qui est exclusif entre la mère et le bébé, c'est tendre et tout. Je voulais le faire pour ça, et aussi, pour une autre raison qui est importante aussi, mais moins, c'est le coût économique.

Si l'intention d'allaiter était clairement énoncée dans notre échantillon, le point de vue des femmes variait quant à la durée ou aux conditions dans lesquelles elles étaient prêtes à le faire. Certaines femmes ont clairement indiqué qu'elles avaient l'intention d'allaiter le plus longtemps possible; quelques-unes avaient même cherché des informations ou assisté à des cours spéciaux pour s'y préparer. Cependant, la durée de six mois a émergé comme une référence qui devenait un objectif à atteindre, une durée justement recommandée par l'OMS comme minimale et qui, dans le cas de l'Espagne, correspond également pour beaucoup de femmes à la période de congé maternité.

> E. : Très bien, et les six mois, pourquoi cette durée ?
> ERICA : Bon, à cause des recommandations médicales, les recommandations médicales sont très claires dans ce sens. C'est *a minima* jusqu'à six mois, on recommande un an, mais *a minima* six mois…

En fait, le congé maternité joue un rôle important, car l'allaitement au sein est parfois perçu comme incompatible avec un emploi à temps plein. Les femmes interviewées prévoyaient d'allaiter uniquement pendant leur absence du travail, sans que cela présente de relation évidente avec les caractéristiques de l'emploi. Trois femmes de l'échantillon devaient reprendre le travail assez rapidement, mais toutes trois souhaitaient allaiter pendant six mois au minimum.

Il est important de signaler également des opinions plus ambivalentes. Par exemple, de nombreuses femmes ont nuancé leur intention d'allaiter en ajoutant des expressions telles que :

> CORA : « si c'est possible » ;
> CLARA : « si ça se passe bien » ;
> DOLORES : « si ce n'est pas problématique ».

Avec ces affirmations, les femmes enceintes se conformaient aux normes et aux attentes en matière d'alimentation du nourrisson, tout en préparant

une justification pour l'alimentation au biberon si elles y avaient finalement recours. D'autres mères ont formulé leurs intentions en mentionnant qu'elles essaieraient d'allaiter, même s'il s'agissait pour elles d'un « sacrifice ». Ces femmes ont accepté les conseils des experts à contrecœur, montrant qu'elles étaient prêtes à faire passer le bien-être de leur bébé en premier.

4. Expériences et pratiques après l'arrivée du bébé

Nous décrivons tout d'abord le comportement des mères en matière d'alimentation des enfants, puis analysons les expériences des mères ayant dévié de la norme d'allaitement qui apparaissait lors de la première vague d'entretiens.

4.1 Pratiques d'allaitement

Après la naissance de leur enfant, 49 des 50 femmes qui avaient eu l'intention d'allaiter pendant leur grossesse ont essayé de le faire. Une femme (Alicia) a opté pour le biberon, car elle a vécu un événement très stressant lié à la naissance de son bébé et trouvait l'adaptation au biberon plus facile dans ces circonstances. La mère qui avait exprimé des doutes (Ana) a finalement opté pour le biberon et a expliqué que cela correspondait à son désir pendant la grossesse, mais qu'elle ne l'avait pas exprimé au cours du premier entretien, car elle souhaitait pouvoir changer d'avis :

> ANA : Bon, le biberon, en fait je n'aimais pas du tout l'idée de lui donner le sein, ce n'était pas clair pour moi, mais je ne voulais pas prendre une décision radicale, je voulais pouvoir changer d'avis au dernier moment [...]. La vérité, je n'avais pas trop envie et, quand on m'a posé la question, j'ai dit non, et voilà, je ne le regrette pas.

Bien que presque toutes les femmes qui souhaitaient allaiter avaient commencé à le faire, elles ne l'ont finalement pas fait avec la même intensité. En situant leur comportement à l'égard de l'allaitement exclusif sur un continuum, deux groupes se distinguent : celui des mères qui ont suivi la norme et ont allaité pendant les six premiers mois ou plus longtemps (41 cas), et celui des mères qui ont allaité moins de six mois (15 cas).

Nous espérions trouver d'importantes différences de profil entre les mères des deux groupes concernant leurs caractéristiques socioéconomiques, étant donné que la littérature souligne que les mères les plus diplômées allaitent plus souvent (Meedya, Fahy et Kable, 2010). Toutefois, nous observons que

les deux groupes présentent des profils très similaires, et dont les différences sont relativement peu importantes. Chez les femmes qui ont suivi la norme et allaité pendant les six premiers mois ou jusqu'à la fin du congé maternité, 32 (78 %) avaient fait des études supérieures, huit (20 %) avaient suivi un enseignement secondaire ou professionnel et une seule n'avait pas obtenu de diplôme du secondaire. Cela suit une distribution très semblable à celle de l'échantillon (78-17,5-3,5). Quant aux revenus, quatorze femmes (34 %) avaient un revenu faible (moins de 1000 euros), 20 (48 %) avaient un revenu moyen, et sept (17 %) gagnaient plus de 2 000 euros par mois. Une fois de plus, la distribution de ce groupe correspond à celle de l'échantillon (37-44-16).

Si on examine le groupe des quinze femmes qui n'ont pas allaité ou ont arrêté de manière précoce, dix d'entre elles (67 %) avaient fait des études universitaires, quatre (27 %) avaient suivi une formation secondaire professionnelle, et une seule n'avait pas obtenu de diplôme du secondaire. La distribution signale un niveau de diplôme légèrement inférieur dans ce groupe par rapport à l'échantillon (78-17,5-3,5). En ce qui concerne les revenus, ce groupe comporte également un nombre plus important de femmes ayant un revenu faible, soit sept (47 %), tandis que cinq femmes (30 %) avaient un revenu moyen, et deux (13 %) gagnaient plus de 2000 euros par mois. La distribution est proche de celle de l'échantillon (37-44-16), mais à nouveau légèrement inférieure. Si nous ne pouvons pas tirer de conclusions claires concernant les profils socioéconomiques de ces femmes, cela ne remet pas en cause le lien établi par la littérature entre position socioéconomique et allaitement, car notre échantillon n'est pas représentatif de la population.

4.2 Dévier de la norme

Pour treize femmes de notre échantillon, nous constatons une divergence entre les intentions exprimées lors du premier entretien et les pratiques en matière d'alimentation du nourrisson lors de la deuxième collecte de données. Seule une femme (Beatriz) avait précisé qu'elle voulait allaiter le plus longtemps possible; six femmes (Carolina, Clara, Constanza, Cora, Celia et Dolores) avaient en revanche précisé, dès le premier entretien, qu'elles allaiteraient « si possible ». Les femmes de ce groupe étaient conscientes qu'elles n'avaient pas suivi la recommandation à laquelle elles avaient adhéré dans un premier temps et ont expliqué cette divergence au cours des entretiens. Nous avons rencontré trois types d'arguments. Dans les deux premiers, l'arrêt précoce de l'allaitement est présenté comme lié à des facteurs indépendants de leur

volonté (au bébé ou à des circonstances compliquées). Dans le troisième, la motivation est centrée sur les mères et leur bien-être.

Pour trois femmes, l'arrêt de l'allaitement est lié à des circonstances externes et indépendantes de leur volonté, qui ont rendu l'allaitement impossible ou très difficile. Trois femmes (Alicia, Carla et Aurora) ont vécu des circonstances particulières après l'accouchement, des problèmes de santé graves les concernant ou concernant leur enfant. Ainsi, six semaines après l'accouchement, Carla a dû être opérée et hospitalisée d'urgence. Elle a passé quelques jours à l'hôpital, et un traitement très lourd l'a empêchée d'allaiter.

> CARLA : Au début, j'ai allaité, oui [...]. Mais après un mois et demi, j'ai été hospitalisée et, avec le traitement, j'ai dû arrêter le sein. À mon avis, la sage-femme, elle parle tellement de l'allaitement, le sein, c'est ce qui a de mieux, et je ne sais pas quoi. Tu penses même que tu es une mauvaise mère, car tu as dû arrêter l'allaitement. Ce n'était pas quelque chose que j'avais choisi, c'étaient les circonstances... Mais, après, je me disais : tu sais quoi ? C'est mieux comme ça, le biberon, c'est mieux, car mon bébé était plus satisfait, on le voyait, et après il dormait mieux.

À la fin de cet extrait, Carla rejette le stigmate de mauvaise mère en soulignant les effets bénéfiques du biberon pour son enfant, plus de satiété et un meilleur sommeil, ce qui lui permet de renverser la situation et de se conformer à la norme de bonne mère qui a fait le mieux pour son enfant.

La deuxième explication est semblable à la première en ceci qu'elle ne remet pas en cause la volonté des mères de suivre les normes, mais elle se caractérise par un déplacement de la responsabilité de cette décision sur le bébé. Pour six femmes (Beatriz, Berta, Clara, Constanza, Cora et Diana), l'allaitement n'a pas pu se poursuivre puisque le bébé ne prenait pas de poids, rejetait le sein ou n'arrivait pas à têter correctement :

> BEATRIZ : Oui, il fallait qu'il prenne du poids, il fallait le peser tous les jours. On m'a dit que s'il arrêtait de prendre du poids, il faudrait l'amener à l'hôpital. Je ne sais pas... Comme c'était mon premier enfant... Et au final, il [le bébé] est un paresseux, il a vu que le biberon était plus facile, et quand il avait un mois, mon lait s'est retiré. Il ne voulait plus le sein, il voulait le biberon parce qu'il est un gourmand et c'était plus facile pour lui.

Dans tous les cas, les femmes de ce groupe commencent par allaiter, mais passent rapidement à un allaitement mixte en raison du rejet ou de la difficulté à téter de leur enfant, ce qui fait que les mères n'ont finalement plus de lait. Cela est aussi lié à un allaitement physiquement douloureux ou qui prend beaucoup de temps, mais cette difficulté n'est pas présentée comme la raison du sevrage; la souffrance de l'enfant est ce qu'il faut éviter. Les mères de ce groupe n'expriment ni émotions négatives ni culpabilité en rapport avec la « transgression » de la norme d'allaitement maternel. Elles ont fait ce qui était le mieux pour la santé de leurs enfants. Le rythme de croissance du bébé et sa satiété sont en effet des indicateurs de santé plus directs que les bénéfices de l'allaitement, bien connus, mais moins tangibles.

Cependant, pour deux femmes (Carolina et Dolores), la difficulté de l'allaitement n'est pas présentée comme liée à l'enfant, à ses besoins ou capacités, mais plutôt à la souffrance que leur a causée un allaitement difficile. Dans leurs récits, les deux mères évoquent un allaitement long, douloureux, et des enfants qui en demandaient tout le temps. Aussi, le fait que le bébé tète de manière inefficace n'est pas ce qu'elles jugent problématique, à la différence des mères évoquées auparavant. Ce qui déclenche la décision du sevrage, pour Carolina et Dolores, est leur difficulté à vivre cette situation. Ainsi, Carolina estime que son bébé était très exigeant et demandait à être nourri tout le temps. Elle était épuisée et envisageait d'arrêter l'allaitement, mais avec le sentiment d'être une « mauvaise mère ». Elle a également senti qu'elle était jugée par ses amies. Son mari, selon elle, l'a finalement poussée à prendre la décision d'arrêter :

> CAROLINA : Cela faisait un mois et demi que je l'allaitais, que je lui donnais aussi du lait maternisé et que je devenais folle [...]. On dirait que, maintenant, les mères qui nourrissent au biberon sont des monstres. [...] J'ai deux amies qui aiment beaucoup La Leche League, et elles trouvent le biberon affreux. J'avais donc cette ambivalence : suis-je une mauvaise mère ? Et puis mon mari m'a dit : « Carolina, je ne sais pas si tu es au courant de ton état... est-ce que ça vaut vraiment la peine ? » [...] Je pense qu'en effet, c'est mieux si je donne le biberon et que mon fils ait une mère saine d'esprit.

La dernière phrase est très révélatrice de la volonté de Carolina d'éviter le jugement et de se présenter comme une « bonne mère ». Elle a arrêté d'allaiter parce que cela était trop difficile pour elle et qu'elle sentait que sa

santé mentale était compromise. Le récit de Carolina n'est manifestement pas une justification, car elle assume la responsabilité de la décision, et il est difficile de le décrire comme une excuse. Elle ne remet pas directement en question les bénéfices de l'allaitement, mais prend en compte aussi son propre bien-être qui peut avoir des effets positifs pour son enfant. Ce déplacement remet quelque peu en cause un principe sous-jacent aux recommandations des autorités de la santé et au maternage intensif, soit l'idée que la mère doit faire ce qu'il y a de mieux pour le bébé même si cela implique pour elle des sacrifices. Pourtant, en mentionnant avoir voulu préserver sa santé mentale, Carolina affirme faire ce qu'il y a de mieux pour le bien-être global de son bébé.

Finalement, deux femmes (Cecilia et Cintia) centrent aussi leur discours sur leur propre bien-être, mais de manière encore plus directe. Elles ont pris la décision d'arrêter l'allaitement assez rapidement, décision qu'elles présentent comme répondant à une motivation personnelle. Elles rejoignent en cela Ana, la femme qui exprimait des doutes dans le premier entretien et qui a finalement reconnu son désir de ne pas allaiter, car l'idée ne lui plaisait pas. Le discours de ces mères est le plus « transgressif » par rapport à la règle de l'allaitement maternel d'au moins six mois, car elles y revendiquent la primauté de leur propre bien-être. Celia et Cintia avaient indiqué, lors du premier entretien, vouloir allaiter, mais en ajoutant la nuance « si c'est possible ». Toutes les deux étaient dans une situation similaire : leur régime d'emploi ne leur donnait pas droit au congé maternité rétribué à 100 % et, même si des solutions alternatives étaient dans les deux cas envisageables, elles souhaitaient reprendre le travail très rapidement. Néanmoins, la reprise du travail n'est pas évoquée comme centrale dans leur choix d'arrêter l'allaitement :

> CINTIA : Compliqué, l'allaitement, je n'ai pas vraiment apprécié. [...] J'ai allaité les six semaines où je suis restée à la maison. Mais... Non, moi, le lien dont on parle [entre la mère et le bébé], non.
> E. : Non ?
> CINTIA : Non, ce n'était pas quelque chose qui me plaisait.
> E. : Mais, ça t'a surprise ? Tu t'attendais à autre chose ?
> CINTIA : Je crois que oui, je m'attendais à quelque chose d'un peu plus... Je ne sais pas. [...] Et je n'ai pas eu de problème (pour allaiter). Mais bon, c'est dur, la nuit tu ne dors pas, le premier mois, je crois que nous n'avons pas réussi à dîner ensemble un seul jour, mon mari et moi, car justement, l'heure du dîner, c'était l'heure des pleurs; là, c'était le pire.

> CELIA : Pour moi, vraiment non. On dit que, quand tu allaites, tu dois te sentir à l'aise, bien dans ta peau, et moi, non, moi, je ne pense pas. Je ne sais pas, je ne suis peut-être pas une maman poule… Je ne vais pas avoir un autre enfant, mais si j'en avais, je n'allaiterais pas […].
> E. : Et la décision d'arrêter le sein et de donner le biberon, c'était facile pour toi ?
> CELIA : Oui, parce que j'étais […] déjà très saturée et très mal à l'aise.

La décision est ici présentée comme une décision personnelle qui consiste à se donner la priorité. Elle s'inscrit à l'encontre du principe selon lequel les mères doivent faire ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants et être prêtes à sacrifier leur bien-être personnel. Cela ne peut pas être décrit comme une justification, car les deux femmes assument la responsabilité de leur décision. Leur position montre que les décisions concernant l'alimentation du nourrisson ne sont pas seulement motivées par l'effet escompté sur les enfants; l'expérience personnelle et la possibilité de créer un lien avec le bébé entrent aussi en ligne de compte. Elle illustre également que les femmes peuvent placer leur propre bien-être sur la balance. La position de ces femmes est particulièrement intéressante, car, dans les études menées au sein des pays anglo-saxons, ce type de positionnement n'apparaît pas, la motivation des mères étant toujours externe et ne remettant pas en question les normes et prescriptions.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons rendu compte des décisions des mères relatives à l'alimentation des nourrissons en Espagne. D'après les discours des mères de cet échantillon, l'allaitement pour une durée de six mois semble bien être la méthode d'alimentation privilégiée, conformément aux recommandations. Bien que la plupart des mères de l'échantillon ont souhaité allaiter pendant la grossesse et ont effectivement essayé de le faire, treize d'entre elles sont passées au biberon bien avant le sixième mois, ce qui manifeste une capacité de dévier de leurs propres intentions et, potentiellement, des normes de bonne maternité.

Nous nous attendions à trouver des différences dans les profils socio-économiques, ou dans les professions des femmes qui ont suivi ou pas les recommandations, mais nous n'avons pas de résultats clairs en ce sens. Les mères qui n'ont pas allaité ou ont arrêté avant la date prévue ont un niveau

de diplôme et de revenus légèrement inférieur à la moyenne de l'échantillon, mais nous ne pouvons pas en tirer de conclusions, l'échantillon n'étant pas représentatif de la population.

Les recommandations de l'OMS ont clairement été transmises par différents experts (médecins, sages-femmes, auteurs d'ouvrages spécialisés) à notre échantillon ; toutes les femmes les connaissaient. La conscience de ces recommandations a joué un rôle important dans les décisions des femmes, qui ont reconnu qu'elles étaient, dans une certaine mesure, responsables de la santé de leurs enfants et que l'intérêt de l'enfant était prioritaire. L'analyse des treize cas qui ont arrêté l'allaitement de manière précoce montre aussi que la plupart des femmes qui ont dévié de cette norme ne remettent pas en question ces principes, car la transgression de la norme est expliquée dans le récit de huit mères par des circonstances externes ou par le propre intérêt de l'enfant. Autrement dit, les mères affichent un certain accord avec cette dimension du maternage intensif qui consiste à placer les besoins de l'enfant au premier plan. Les résultats, dans ce sens, rejoignent ce qui a été observé dans les pays anglo-saxons, notamment dans les travaux de Murphy (2000) et de Lee (2007) sur les stratégies discursives des mères qui essaient d'expliquer la transgression de la norme de bonne maternité sans remettre en cause ses principes.

Toutefois, pour une minorité de femmes de notre échantillon, nous notons une approche différente, qui traduit une remise en question du modèle de l'allaitement maternel. Une femme n'a pas souhaité allaiter, car l'idée ne lui plaisait pas (Ana) ; quatre autres, tenant compte de leur propre bien-être, ont arrêté l'allaitement de manière précoce. Défendre leur propre bien-être et leurs envies ne leur épargne pas l'expression de sentiments de culpabilité par rapport au modèle de bonne mère, et leurs expériences sont en ce sens à nuancer. Deux d'entre elles (Berta et Carolina) ont en effet ressenti un conflit interne et des difficultés à réconcilier leur décision avec la représentation de la bonne mère, mais trois autres n'ont pas exprimé ce type de contradictions. Celia et Cintia, en cessant rapidement l'allaitement, et Ana, en décidant de ne pas l'essayer, ont mis leur propre bien-être au centre de leurs décisions, et n'ont pas considéré que cela infirmait leur rôle de mère ou ne l'ont en tout cas pas exprimé dans les entretiens. Bien que minoritaires, ces cas illustrent de quelle manière les mères résistent au maternage intensif et au déterminisme parental dans leurs pratiques d'allaitement.

L'approche critique de cette minorité de mères pourrait être caractéristique du contexte spécifique espagnol, d'une moindre prégnance de l'idéologie du maternage intensif ou du déterminisme parental. Elle pourrait aussi être associée à la période analysée, car la plus grande part de la littérature sur les pays anglo-saxons mobilise des données recueillies avant 2010. Quoi qu'il en soit, ces divergences soulignent l'intérêt de l'approche comparative pour des recherches futures. L'analyse des expériences des mères est aussi un élément important à intégrer dans l'évaluation des politiques de promotion de l'allaitement.

—

Bibliographie

Avishai, Orit. 2007. « Managing the Lactating Body: The Breastfeeding Project and Privileged Motherhood », *Qualitative Sociology*, 30, 2 : 135-156.

Bagci Bosi, Ayse Tulay, Kamilla Gehrt Eriksen, Tanja Sobko, Trudy M.A. Wijnhoven et João Breda. 2016. « Breastfeeding Practices and Policies in WHO European Region Member States », *Public Health and Nutrition*, 19, 4 : 753-764.

Blum, Linda M. 1999. *At the Breast: Ideologies of Breastfeeding and Motherhood in the Contemporary United States*. Boston, Beacon Books.

Carter, Shannon et Amanda Koontz Anthony. 2015. « Good, Bad, and Extraordinary Mothers: Infant Feeding and Mothering in African-American Mothers' Breastfeeding Narratives », *Sociology of Race and Ethnicity*, 1, 4 : 517-531.

Faircloth, Charlotte. 2010. « If They Want To Risk the Health and Well-Being of Their Child, That's Up to Them': Long-Term Breastfeeding, Risk and Maternal Identity », *Health, Risk, and Society*, 12, 4 : 357-367.

Furedi, Frank. 2001. *Paranoid Parenting: Abandon your Anxieties and be a Good Parent*. Londres, Allen Lane.

Gojard, Séverine. 2010. *Le métier de mère*. Paris, La Dispute.

Hays, Sharon. 1996. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven, Yale University Press.

Horta, Bernardo L. et Cesar G. Victora. 2013. *Long-Term Effects of Breastfeeding: A Systematic Review*, World Health Organisation.

Knaak, Stephanie. 2010. « Contextualising Risk, Constructing Choice: Breastfeeding and Good Mothering in Risk Society », *Health, Risk, and Society*, 12, 4 : 345-355.

Lee, Ellie. 2007. « Health, Morality, and Infant Feeding: British Mothers' Experiences of Formula Milk Use in the Early Weeks », *Sociology of Health and Illness*, 29, 7 : 1075-1090.

Lee, Ellie J. 2011. « Breastfeeding Advocacy, Risk Society and Health Moralism: A Decade's Scholarship », *Sociology Compass*, 5, 12 : 1058-1069.

Martin, Claude (dir.). 2014. *Être un bon parent : une injonction contemporaine ?* Rennes, Presses de l'EHESP.

Meedya, Shahla, Kathleen Fahy et Ashley Kable. 2010. « Factors That Positively Influence Breastfeeding Duration to 6 Months: A Literature Review », *Women and Birth*, 23, 4 : 135-145.

Murphy, Elizabeth. 1999. « "Breast is Best": Infant Feeding Decisions and Maternal Deviance », *Sociology of Health and Illness*, 21, 2 : 187-208.

Murphy, Elizabeth. 2000. « Risk, Responsibility, and Rhetoric in Infant Feeding », *Journal of Contemporary Ethnography*, 29, 3 : 291-325.

Nettleton, Sarah. 1996. « Women and the New Paradigm of Health and Medicine », *Critical Social Policy*, 16, 48 : 33-53.

Wall, Glenda. 2001. « Moral Constructions of Mothers' Breastfeeding Discourse », *Gender & Society*, 15, 4 : 592-610.

Wolf, Joan B. 2013. *Is Breast Best? Taking on the Breastfeeding Experts and the New High Stakes of Motherhood*. New York, New York University Press.

Notes

1 Cette recherche a bénéficié de l'aide de plusieurs institutions : Ministerio de Ciencia e Innovación (CSO2010-17811), Instituto de la Mujer (IM 43/09), Centro de Investigaciones Sociológicas et Fundación Juan March.

2 Pour plus de détails sur les régimes de congé parental en Espagne, voir les rapports annuels sur les pays disponibles à l'adresse suivante : <www.leavenetwork.org>. Page consultée le 9 septembre 2020.

Tableau 1
Échantillon et caractéristiques socioéconomiques

Prénom	Occupation	Niveau de diplôme	Niveau de revenus
Femmes qui n'ont pas allaité ou ont arrêté l'allaitement de manière précoce			
Alba	Graphiste	Secondaire professionnel	Faible
Alicia	Administration publique	Élémentaire	Faible
Ana	Conseillère en vente	Secondaire professionnel	Faible
Aurora	Graphiste	Universitaire	Moyen
Beatriz	Conseillère en vente	Universitaire	Faible
Berta	Consultante en technologie	Universitaire	Élevé
Carla	Travail social	Universitaire	Faible
Carolina	Travail social	Universitaire	Moyen
Cecilia	Entrepreneure	Secondaire professionnel	Faible
Cintia	Administration publique	Universitaire	Élevé
Clara	Assistante de vie	Universitaire	Faible
Constanza	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Cora	Ingénieure	Universitaire	Élevé
Diana	Esthéticienne	Secondaire professionnel	Moyen
Dolores	Administration publique	Universitaire	Moyen
Femmes qui ont allaité six mois ou plus			
Elena	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Elisa	Employée de banque	Universitaire	Moyen
Erica	Communications	Universitaire	Élevé
Ester	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Flora	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Florencia	Infirmière	Universitaire	Moyen
Frida	Ingénieure	Universitaire	Élevé
Gema	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Gloria	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Gracia	Institutrice	Universitaire	Moyen
Inés	Conseillère en vente	Universitaire	Moyen
Irma	Consultante	Universitaire	Élevé
Juana	Employée de banque	Universitaire	Moyen
Judit	Administration publique	Universitaire	Moyen
Julia	Institutrice	Universitaire	Moyen
Laura	Administration publique	Universitaire	Moyen
Leonor	Travail social	Secondaire professionnel	Faible
Lidia	Administration publique	Universitaire	Moyen
Mabel	Salariée au privé	Secondaire professionnel	Faible
María	Au chômage	Universitaire	Faible

Prénom	Occupation	Niveau de diplôme	Niveau de revenus
Femmes qui ont allaité six mois ou plus			
Martina	Administration publique	Universitaire	Faible
Miriam	Entrepreneure	Secondaire professionnel	Faible
Mónica	Salariée au privé	Secondaire professionnel	Faible
Nadia	Communications	Universitaire	Moyen
Natalia	Salariée au privé	Universitaire	Élevé
Noemi	Salariée au privé	Universitaire	Élevé
Ofelia	Restauration	Universitaire	Faible
Olga	Conseillère en vente	Élémentaire	Faible
Olivia	Communications	Universitaire	Élevé
Paula	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Petra	Travail social	Secondaire professionnel	Faible
Pilar	Administration publique	Universitaire	Élevé
Ramona	Administration publique	Universitaire	Moyen
Rosa	Travail social	Secondaire professionnel	Faible
Ruth	Salariée au privé	Universitaire	Moyen
Sandra	Administration publique	Universitaire	Moyen
Sofía	Entrepreneure	Universitaire	Faible
Susana	Institutrice	Universitaire	Faible
Tania	Travail social	Universitaire	Faible
Valeria	Professeure	Universitaire	Faible
Violeta	Institutrice	Universitaire	Moyen

Note sur les revenus : bas = <1250 euros net par mois; moyen = 1250-2000 euros net par mois; élevé = >2000 euros net par mois.

Mixer le social ? Intervention et exercice de la parentalité dans un contexte de gentrification à Montréal

ANNABELLE BERTHIAUME
Doctorante — École de travail social, Université McGill

—

Qu'elle implique ou non l'éviction de certain·e·s résident·e·s (Twigge-Molecey, 2014; Hodkinson et Essen, 2015), la gentrification, c'est-à-dire l'arrivée dans les quartiers populaires de populations plus aisées financièrement ou possédant un capital culturel différent, a des effets politiques, sociaux et culturels (Thurber, 2018). En matière d'offre commerciale, dans les quartiers centraux de Montréal comme ailleurs dans le monde, on observe une augmentation des prix de différents produits de consommation, ainsi que l'apparition de nouveaux types de commerces (boutiques spécialisées, cafés et restaurants branchés, etc.) qui anticipent l'attraction des classes moyennes urbaines, ou qui y participent (Bridge et Dowling, 2001; Zukin *et al.*, 2009; Maltais, 2016).

En ce qui concerne les services publics de proximité, les besoins exprimés par les populations locales changent aussi : on sait, par exemple, que les parents des classes plus aisées ont des exigences différentes concernant l'école (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995; Butler et Robson, 2003; Authier et Lehman-Frisch, 2014) ou la prise en charge de leurs enfants (crèche, nourrice, garderie, etc.) (Ball, Bowe et Gewirtz, 2004). Toutefois, comme le soulignent Thurber *et al.* (2019), peu de recherches se sont intéressées à l'influence de la gentrification sur l'intervention ou le travail social de proximité. Cet article propose de contribuer à répondre à ce manque en analysant de quelle manière la mixité sociale est mise en œuvre dans les services publics et communautaires[1] destinés à l'éducation à la petite enfance et au soutien à la parentalité. Le quartier — que j'appellerai Sainte-Rita pour des fins de confidentialité — est situé à Montréal et est ciblé par les politiques de mixité sociale. Il sert de cadre

pour observer de manière ethnographique la mise en œuvre des politiques dans les services locaux, à partir des points de vue d'intervenant·e·s[2] et de mères, à la fois actrices et spectatrices des transformations du quartier.

Étant donné son parti pris singulier en faveur des personnes plus vulnérables ou marginalisées, ainsi que son implication dans le développement communautaire des quartiers, le travail social peut fournir un apport singulier aux études sur la gentrification (Thurber *et al.*, 2019). En particulier, les organismes communautaires, tout désignés pour être des espaces de prise de parole et d'exercice démocratique qui favorisent l'implication des individus et la création de liens sociaux, pourraient représenter l'espace sur lequel fonder les espoirs de la mixité sociale. Jouant les intermédiaires entre les parents et la « communauté », les organismes communautaires Famille (OCF) offrent un lieu favorable à la rencontre entre les habitant·e·s de toutes les couches sociales et créent ainsi un ancrage local pour les familles de la communauté (René, Soulières et Jolicœur, 2004). Depuis les années 1990, ils jouent aussi un rôle considérable dans la mise en œuvre des politiques de soutien à la parentalité au Québec en offrant des activités gratuites ou à faible coût destinées au développement et au renforcement des compétences parentales pour les enfants de 0 à 5 ans en vue de favoriser la participation des parents à l'éducation de leurs enfants (Lemieux, Charbonneau et Comeau, 2005).

Les politiques de mixité sociale font partie des stratégies mises en place par les pouvoirs publics pour favoriser une plus grande cohésion sociale entre des habitant·e·s issu·e·s de divers milieux et pour déconcentrer les quartiers pauvres. Elles prennent par exemple la forme de projets d'habitation mixte (incluant des logements privés, subventionnés, coopératifs) (Rose *et al.*, 2013). Elles visent, par la proximité spatiale entre des populations diverses, le dialogue et l'échange. L'idée implicite est alors que cette proximité favoriserait une forme d'émulation des couches populaires, que ce soit sur le plan économique, social ou culturel (Dansereau *et al.*, 2002 ; Rose, 2004).

En effet, les travaux sur la mixité sociale ont permis d'observer une certaine intégration de normes à travers la cohabitation, chez les enfants (Authier et Lehman-Frisch, 2012), mais également parfois chez des parents de classe moyenne qui perçoivent la mixité comme une « expérience socialisatrice rentable » pour leur enfant (Rivière, 2018). Néanmoins, plusieurs recherches observent que la proximité physique ne signifie pas pour autant l'adoption systématique de pratiques d'échange entre les différentes couches sociales (Butler et Robson, 2001 ; Rose, 2004 ; Davidson, 2010). En fait, tout en renvoyant

à un idéal d'ouverture et d'intégration, le discours sur la mixité s'appuierait sur des manières de vivre venant des classes supérieures. D'après Rose *et al.* (2013), ce processus de distinction sociale passe notamment par l'engagement bénévole des classes moyennes dans l'économie locale et dans les initiatives de lutte contre la pauvreté, ou par une implication dans les écoles publiques.

En effet, les parcours scolaires des enfants font partie des marqueurs de l'habitus des classes moyennes urbaines. Les parents issus de ces classes et, en particulier, les mères sont plus promptes à choisir « activement » l'école de leur enfant, en comparaison aux parents issus des milieux ouvriers (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995; Butler et Robson, 2003; Authier et Lehman-Frisch, 2014). Dans les écoles publiques, plusieurs parents des classes moyennes et supérieures vont d'ailleurs rechercher une « masse critique » de familles « comme la leur » avant d'y inscrire leur enfant (Posey-Maddox, Kimelberg et Cucchiara, 2016). Le fait que leur enfant côtoie des enfants plus pauvres ne semble alors pas poser problème, pourvu que cela n'implique pas le nivellement par le bas du niveau d'enseignement (Authier et Lehman-Frisch, 2014). En outre, les programmes particuliers (arts, sports, etc.) ou enrichis (basés sur l'excellence scolaire) réussissent à accommoder ces familles, en grande majorité blanche (James *et al.*, 2010). Une enquête à Montréal semble confirmer cette dynamique, alors qu'il se développe une éducation à deux vitesses au sein des écoles publiques : les programmes particuliers attirent les élèves « plus méritants » des classes moyennes supérieures qui ne sont pas inscrits à l'école privée, alors que les élèves plus susceptibles de décrochage ou ceux ayant des besoins particuliers sont intégrés aux classes dites « régulières » (LeVasseur, 2015).

Le choix « actif » de l'école par la classe moyenne s'exprime également par l'implication des parents, majoritairement des mères, dans l'institution (Savage, Bagnall et Longhurst, 2005). En effet, ces parents se voient offrir régulièrement, ou même créent eux-mêmes, des occasions favorables d'implication, au sein desquelles ils sentent une opportunité pour transformer l'école, au bénéfice de la communauté et de leur enfant (Butler et Robson, 2003; Posey-Maddox, Kimelberg et Cucchiara, 2014). Plus encore, leur engagement leur permet d'agir en tant que « gestionnaire[s] de risques » dans une école encore fréquentée par des enfants plus pauvres ou marginalisés (Vincent, 2001; Savage, Bagnall et Longhurst, 2005). Les parents de classe moyenne impliqués dans les milieux scolaires cherchent alors à la fois à y offrir leurs ressources, et

à s'assurer de pouvoir partager leurs inquiétudes et leurs nouvelles demandes avec les administrations (Cucchiara, 2013; Freidus, 2019). Dans son enquête, Vincent (2001) observe également que les parents, caractérisés par un niveau de scolarité élevé et travaillant pour la plupart au sein de la fonction publique, perçoivent cette implication comme une forme de « bonne parentalité ». Mais leur implication répond aussi à un besoin de se faire reconnaître par l'école en tant que telle (Bagnall, Longhurst et Savage, 2003).

L'implication des parents des classes moyennes n'est toutefois pas sans risque pour la mixité sociale dans l'école, puisque la mobilisation de leur capital culturel peut participer à la reproduction sociale de l'exclusion, et à la marginalisation des élèves les plus pauvres et de leur famille (Cucchiara, 2013; Freidus, 2019). De fait, la simple présence de familles plus aisées dans le quartier peut nuire à l'accès des élèves à certains services, puisqu'au Québec les ressources financières sont allouées aux écoles publiques en fonction de l'indice de défavorisation du milieu (et non de la fréquentation réelle de l'école) (LeVasseur, 2015).

Au-delà de ce rapport des parents des classes moyennes supérieures à la mixité sociale en milieu scolaire, nous en savons encore peu sur leur perception concernant l'usage et la fréquentation par leurs enfants d'autres espaces du quartier. Authier et Lehman-Frisch (2014) ont observé que la modulation ou le « contrôle » de la mixité sociale par ces parents variaient en fonction des espaces. En effet, malgré une perception plutôt positive par certains parents de la mixité sociale à l'école, un certain « rééquilibrage social » peut s'observer, par exemple, dans le choix des loisirs pratiqués par leurs enfants ou dans les invitations à jouer à la maison où, le plus souvent, les enfants des classes moyennes et supérieures se retrouvent entre eux (Authier et Lehman-Frisch, 2014).

Pour comprendre les différentes stratégies des parents des classes moyennes, plusieurs travaux ont analysé les parcours scolaires des enfants sous le prisme de l'habitus et de la reproduction sociale (Butler et Robson, 2003; Ball, Vincent et Kemp, 2004; Savage, Bagnall et Longhurst, 2005). Comme la consommation ou le logement, les parcours scolaires sont adaptés et reliés à la reproduction culturelle familiale. Ils sont le marqueur du capital social et de l'habitus des familles, mais ils représentent également des opportunités distinctes qui sont offertes par la ville (à commencer par celle de vivre en contexte de mixité sociale) (Butler et Robson, 2003). La prise en compte des marqueurs culturels

et sociaux de la reproduction permet alors de comprendre la gentrification comme le résultat d'un processus qui implique différents groupes de classe moyenne aux caractéristiques et aux styles de vie multiples (Butler et Robson, 2001). « [D]es cultures locales se développent à partir des choix de classe et attirent des personnes ayant la même façon de penser, mais ces choix sont également en partie déterminés par des contraintes et des besoins matériels comme le prix des maisons » (Ball, Vincent et Kemp, 2004 : 16). En ce sens, la perception de la mixité sociale des classes moyennes ne peut se résumer par l'opposition entre deux groupes de parents : ceux qui chercheraient à exposer leur enfant à la mixité et les autres qui voudraient l'éviter. Celle-ci varie parfois au sein d'une même famille d'un parent à l'autre (Authier et Lehman-Frisch, 2014).

En m'intéressant à la perception de la mixité sociale par les intervenantes et par les mères de Sainte-Rita, je souhaite donc porter une plus grande attention aux effets, au-delà du « matériel » (Thurber, 2018), de la gentrification, par l'observation des trajectoires des mères au-delà de l'enceinte scolaire. Cet objet nécessite une certaine finesse d'analyse, puisque le concept de mixité sociale, plus qu'une stratégie politique ou une manière de décrire la composition d'un quartier, est également utilisé par les nouvelles populations qui s'installent dans les quartiers populaires (Butler et Robson, 2001; Ball, Vincent et Kemp, 2004; Maltais, 2016).

Dans cet article, je fais état d'une diversification de la fréquentation des services publics et communautaires, diversification due à l'arrivée de nouvelles familles associées à la gentrification du quartier. Attachées à leur quartier, les mères « gentrifiantes » fréquentent les OCF, les garderies et les écoles du quartier. Leur présence de plus en plus importante est marquée, notamment, par la création de nouvelles activités. Or, les intervenantes, mais aussi les mères se demandent si ces changements n'éloignent pas les familles les plus précaires et les plus marginalisées des services qui leur sont pourtant destinés. Cette variation du type de fréquentation des services, observable du point de vue du capital culturel et social des mères, souligne tout le paradoxe du projet de mixité sociale, projet qui n'est pas sans poser certains défis sur le plan de l'intervention.

Présentation du quartier

Montréal est reconnue pour la mixité sociale de ses quartiers centraux et pour sa gentrification caractérisée par une participation importante de ménages au revenu modeste et de primo-accédants (Rose *et al.*, 2013). Néanmoins, les plus précaires de la ville ne semblent pas échapper aux difficultés de se loger convenablement (Leblanc, 2020). En ce sens, dans Sainte-Rita, si le revenu familial moyen a légèrement augmenté au cours des dernières années, c'est surtout l'amélioration de certains indicateurs statistiques relatifs aux conditions de vie dans le quartier (augmentation de l'âge et de la scolarité de la mère au moment de sa grossesse, diminution du décrochage scolaire, etc.) (Statistique Canada, 2019) qui marque la progression du capital culturel dans cet ancien quartier ouvrier.

Selon les chiffres du recensement de 2016, dans la circonscription, près d'un ménage sur cinq est à faible revenu et près du deux tiers des logements sont occupés par des locataires. Parmi les familles pauvres, les familles monoparentales, et majoritairement des familles avec une mère monoparentale à leur tête, sont surreprésentées. Dans ce quartier à prédominance blanche, le français est la langue la plus couramment parlée à la maison. L'immigration est aussi francophone (France, Algérie et, dans une moindre mesure, Haïti) (Statistique Canada, 2019).

Malgré les efforts des promoteurs immobiliers et des sociétés locales de développement, l'image du quartier demeure celle d'un quartier populaire avec des poches de pauvreté, où s'observent, par exemple, la violence et la consommation de drogues en pleine rue. L'historique de pauvreté de Sainte-Rita en a également fait un terreau fertile pour les initiatives sociales de toutes sortes, offrant un site de choix pour observer les pratiques d'intervention. Cela explique également pourquoi, parmi les participantes que j'ai interrogées dans le cadre de cette enquête, celles qui pourraient être qualifiées de « gentrifiantes » sont caractérisées par une certaine ouverture d'esprit, en plus d'être motivées par certains choix de style de vie et par un accès à la propriété plus rapide, car elle est moins coûteuse que dans d'autres quartiers.

Présentation de l'ethnographie

Cet article s'appuie sur une ethnographie réalisée entre 2017 et 2019, combinant des observations participantes dans les instances de concertation

de Sainte-Rita, l'analyse de divers médias de communication, ainsi qu'une trentaine d'entretiens[3]. Afin d'assurer la confidentialité des participantes et de leurs enfants, leur nom, tout comme celui des rues, des espaces physiques et des services ont été anonymisés. Puisqu'elles sont ciblées de manière particulière par les politiques de soutien à la parentalité (Daly, 2013) et qu'elles jouent un rôle singulier pour l'enracinement familial dans la communauté (Savage, Bagnall et Longhurst, 2005), les mères (16) ayant fréquenté les services destinés aux enfants et aux familles dans le quartier ont constitué le premier échantillon de l'enquête[4]. La plupart d'entre elles sont blanches (sauf deux), hétérosexuelles et environ la moitié d'entre elles habitent avec un partenaire. Durant les entrevues, une définition large des « services » a été utilisée avec les mères afin d'avoir le portrait le plus complet de leur expérience de soutien à la parentalité : le terme inclut donc les activités au sein des OCF, des garderies et des institutions du réseau public (Centres locaux de services communautaires[5] [CLSC], écoles, etc.). Je leur ai demandé de qualifier le rapport qu'elles entretiennent avec chaque service et de préciser les interventions qui avaient été les plus aidantes pour elles.

Le second échantillon est composé d'intervenantes impliquées dans l'organisation communautaire (7) et dans les services de première ligne (7). Ces intervenantes travaillent au CLSC, dans les OCF ou dans des entreprises sociales qui interviennent en partenariat avec les programmes gouvernementaux. Elles occupent différents postes, allant de la direction générale ou la coordination de projets, à l'intervention plus directe (animation de groupes de parents, formation, suivi individuel, etc.) en lien avec le développement de la petite enfance et avec le soutien à la parentalité. Les intervenantes ont présenté leur approche d'intervention, ainsi que les différents types de profil rencontrés dans leur service.

« Comme deux mondes » dans les services

Lorsqu'on demande aux intervenantes de décrire les familles de Sainte-Rita, elles avancent d'abord la faible mobilité comme première caractéristique. La famille type de Sainte-Rita est une famille blanche, qui a grandi dans Sainte-Rita et qui souhaite y rester. Autre élément qui se transmettrait de génération en génération : la pauvreté. Dans mes entrevues, les mères qui correspondent à ce profil cumulent différents emplois contractuels (parfois au noir, c'est-à-dire non déclarés à des fins d'impôt ou d'admissibilité à des allocations sociales) et des prestations pour subvenir aux besoins familiaux.

Manon, travailleuse sociale, constate aussi certaines caractéristiques de santé communes aux enfants qu'elle rencontre : « les bébés ont quasiment tous, de ce que je vois, la tête plate. Mettons, c'est un exemple. Tu te dis : l'enfant est souvent assis, souvent, peut-être, passif. L'écran, c'est fou ! Le jus à un an. Le jus accoté [avec exagération, constamment]. Ça fait que des caries, des caries, des caries, très jeunes… ». Offrir du jus, exposer son enfant à un écran et, surtout, ne pas les stimuler physiquement sont autant de pratiques que Manon qualifie plus tard d'« une forme de négligence » chez les familles pauvres. Parmi les figures représentées dans les descriptions des familles de Sainte-Rita, celle de la jeune mère monoparentale sur l'aide sociale ou occupant un ou des emplois précaires est récurrente. La monoparentalité et la jeunesse représentent deux caractéristiques importantes du profil des familles destinataires des services.

Mais, au cours des dernières années, la fréquentation des familles dans la plupart des OCF, des garderies et des écoles publiques dans Sainte-Rita s'est diversifiée. Plusieurs familles que l'on pourrait associer à la gentrification participent aux activités. Si on retrouve parmi ces familles plusieurs immigrant·e·s et personnes racisées qui ont des parcours particuliers, la majorité d'entre elles sont blanches, francophones et partagent un certain capital culturel (notamment, des parents avec une éducation postsecondaire). Elles appartiennent, pour la plupart, à la classe moyenne.

Les mères interrogées correspondant à cette catégorie sont des femmes actives sur le marché du travail, souvent des travailleuses autonomes dans le milieu des arts, des lettres et de la culture, ou dans les milieux associatifs. Une d'entre elles n'a pas d'emploi, par choix. En plus d'un capital culturel et social distinct, elles disposent de certaines ressources financières, et jouissent aussi d'un réseau social plutôt développé et stable par rapport aux mères qui rapportent des expériences de marginalisation et de pauvreté. Elles ont également toutes eu leurs enfants à un âge plus avancé. La majorité d'entre elles sont propriétaires. Aucune d'entre elles n'est née dans le quartier. Enfin, elles ne sont généralement pas hésitantes à reconnaître le privilège de leur position sociale par rapport aux familles installées dans Saine-Rita depuis des générations.

Dans les OCF, les intervenantes remarquent que ces mères sont souvent ponctuelles et assidues lorsqu'elles participent aux activités; deux marqueurs qui les distingueraient de la clientèle historiquement desservie. Leur style

parental se rapproche des pratiques recommandées par la documentation sur le développement de l'enfant et par les intervenantes, qu'elles consultent à l'occasion. Elles vont même parfois se moquer des recommandations, comme pour se déculpabiliser, lorsqu'elles les jugent trop strictes ou contraignantes.

Leurs besoins et leur style parental les conduisent à fréquenter certains programmes ou services du quartier. Elles sont plus nombreuses à inscrire leur enfant à l'école alternative ou dans des projets particuliers, à soutenir des initiatives de réduction des déchets dans les écoles ou les garderies, ou encore à s'inscrire à des programmes de soutien à la parentalité de plus longue durée (généralement 5-6 semaines). Elles participent également à plusieurs activités gratuites, notamment à la halte-allaitement installée au CLSC, où plusieurs ont développé des liens d'amitié.

Annick, directrice d'un OCF, se réjouit d'ailleurs de cette nouvelle fréquentation dans son organisme, puisqu'elle y voit de nouvelles potentialités en matière d'activités :

> Au début, on avait beaucoup de gens sur l'aide sociale, des gens en état de vulnérabilité. C'était difficile de planifier des activités avec eux, parce qu'ils venaient comme un cheveu sur la soupe, ils ne s'annonçaient pas. Ils avaient beaucoup de choses à dire et à confier. Moi, j'étais animatrice dans ce temps-là et j'essayais d'organiser des cafés-rencontres et ils venaient, mais, dans le fond, ils n'assistaient pas aux cafés-rencontres, ils venaient juste pour jaser entre eux, puis chercher de l'aide, différentes sortes d'aide. Tranquillement pas vite, on a commencé à avoir des gens plus aisés, en congé de maternité. Puis ça a été comme… On a fait une programmation, les ateliers se sont développés et on a de plus en plus ces gens-là aux activités. On a plus de difficulté à rejoindre les gens sous le seuil de la pauvreté, vulnérables, dans nos activités régulières. Il y en a toujours quelques-uns, mais ce n'est pas la majorité.

Son OCF a mis en place de nouvelles activités, comme des cours de cuisine pour faire des purées à la maison ou des massages pour bébés, qui intéressent davantage la « clientèle pour ce genre d'ateliers-là un peu granola », comme elle la désigne. Selon ses estimations, cette clientèle représente environ entre 35 % et 50 % de la fréquentation de l'organisme. Mais ces proportions ne sont pas réparties de la même manière : « au comptoir vestimentaire, par exemple, ça a toujours été des gens vulnérables, ça le sera toujours. C'est

comme deux mondes. Et notre but, c'est de prendre les gens qui viennent au comptoir vestimentaire et de les intégrer à nos activités qui fonctionnent bien, genre nos sorties ».

Plusieurs intervenantes voient également dans ce changement de fréquentation une opportunité pour impliquer les parents (et surtout les mères) issus de la classe moyenne dans la vie communautaire des OCF et du quartier. En effet, le partage de valeurs comme l'ouverture et l'entraide fait des mères impliquées des modèles toutes désignées pour transmettre certaines pratiques parentales.

La gentrification « *bien quand même* » ? : points de vue en intervention

La question de la gentrification est à prendre au sérieux, selon la chargée de projets Marie-Claude. Elle a un impact non seulement sur les familles, mais également sur le financement des organismes communautaires et de certains services de soutien professionnel dans les écoles qui, dans plusieurs cas, est déterminé en fonction des indicateurs de défavorisation du quartier. Même son de cloche pour Annick, qui souligne d'ailleurs la contradiction entre le fait d'être en constante recherche de fonds pour soutenir son service de comptoir vestimentaire et celui d'avoir plus de facilité à financer les ateliers et cafés-rencontres organisés sur la parentalité et l'éducation en petite enfance, où les familles vulnérables sont peu présentes.

Quand elles observent la gentrification en cours, les intervenantes se montrent la plupart du temps ambivalentes. Elles refusent de considérer leur travail comme vain. D'un côté, elles déplorent leur impuissance devant la pression économique croissante que la gentrification fait peser sur les revenus des familles plus pauvres du quartier. De l'autre, elles se réjouissent de l'arrivée de nouvelles familles, incluant des communautés culturelles différentes. Geneviève témoigne de cette ambivalence dans sa description du quartier :

> C'est un quartier sans prétention. C'est populaire, même s'il y a quand même, il y a eu beaucoup de condos qui se sont construits. C'est quand même des familles qui euh… il y a beaucoup de familles immigrantes là-dedans qui voulaient avoir accès à une propriété pis c'était moins cher. C'est sûr que ça l'a tassé d'autres gens, ce qui n'est pas l'fun, mais je trouve ça bien quand même.

Cette ambivalence est liée à la notion de mixité sociale qui est promue au sein des services destinés aux enfants et aux familles de Sainte-Rita. Tout en ancrant leur intervention dans la lutte contre la pauvreté, les travailleuses défendent une vision du soutien parental qui s'adresse à tout le monde, peu importe l'origine ou la classe sociale des familles. En faisant la promotion d'activités gratuites ou à faible coût sans discrimination, les services sont basés sur un principe d'accès universel pour les familles. Phanie, qui travaille ici depuis longtemps, détaille cette vision de la mixité :

> [Le projet], c'est toutes les familles. C'est toutes les familles qu'elles soient « gentrifiantes » ou pas. C'est le désir de voir le quartier aussi comme une communauté plus mixte, qui intègre plus les différences, qui intègre plus les capacités de tout un chacun, qui amène des gens plus avisés, plus capables de prise en charge, à tendre la main, à (faire du bénévolat), à faire ci. C'est ça, c'est cette ambiance de mixité.

Dans un organisme qui offre des cours artistiques pour les enfants par exemple, les critères d'admission visent à favoriser la mixité. Alors qu'une part importante des places sont réservées aux enfants référés par un·e professionnel·le de la santé, une petite quantité est offerte à d'autres enfants qui résident dans le quartier, sans nécessairement qu'ils aient des difficultés financières. À *Place aux mamans et papas*, environ la moitié des activités sont gratuites, grâce au financement public. Si des mères présentant des critères de vulnérabilité préétablis par les programmes s'inscrivent, elles auront la priorité. Or, dans les faits, elles sont moins nombreuses à s'inscrire que les autres mères, et les mères plus aisées participent à plus d'activités. En même temps, la directrice souligne :

> Ça va dans notre philosophie, la mixité sociale. Parce que, en faisant ça, on voit des cas où des gens plus aisés prennent sous… comme tutelle, entre guillemets, des gens moins aisés, et ça développe des liens, de l'entraide. Ça, on l'a vu souvent, ça fait que c'est bien qu'on n'essaie pas de ghettoïser les cours. Parce que, en même temps, une personne défavorisée, peut voir : « Regarde, elle, elle s'en sort bien, c'est l'fun, j'ai le goût de m'enligner vers ça ». Parce que moi, personnellement, quand on retrouve des gens tous dans la même situation ensemble, ça ne leur permet pas d'accroître leur potentiel.

Pour les intervenantes interrogées, il devient donc difficile à la fois de critiquer un processus de gentrification et de valoriser une approche de la « mixité

sociale » qui repose sur un accès universel aux services. Bien qu'elles se rendent compte de l'éloignement de certaines familles plus pauvres ou marginalisées, elles demeurent convaincues que cet idéal de mixité sociale favorise les pratiques de *modeling* parental et elles valorisent la rencontre en mettant en avant des valeurs d'ouverture et de tolérance. L'idée sous-jacente révèle une conception de l'intervention basée sur l'engagement des mères qui possèdent un certain capital culturel et économique dans des pratiques de *modeling*. Or, dans les faits, certaines intervenantes constatent bien que les circuits des parents de Sainte-Rita ne se croisent pas souvent.

Utiliser les services par « choix » : points de vue de mères

Les mères « gentrifiantes » nourrissent des sentiments contradictoires au sujet de la mixité sociale. Quand elles parlent de leur choix de déménager dans le quartier, elles recherchent parfois une forme de sympathie. Elles s'estiment ouvertes du fait d'avoir choisi de s'établir dans un quartier populaire, mais elles expriment aussi, avec un certain malaise, une vision de la mixité sociale qu'elles souhaiteraient parfois moins « mixte ».

Comme cela a été observé dans d'autres enquêtes (Authier et Lehman-Frisch, 2014 ; Freidus, 2019), les mères « gentrifiantes » interviewées dans Sainte-Rita partagent plusieurs valeurs progressistes et se disent ouvertes à la diversité dans leur quartier. C'est d'ailleurs le style parental sans prétention et la « chaleur des interactions humaines » qui ont séduit Odile lorsqu'elle a déménagé dans Sainte-Rita. Mais cet enthousiasme est parfois teinté d'un certain exotisme qui traduit une distance sociale et culturelle plus ou moins grande entre les mères. Alors que Joanie parle de certain·e·s habitant·e·s de Sainte-Rita en termes de « faune », Marion parle de « voyage » :

> Dans le parc, il y a des familles qui se mélangent. On est toutes là, on surveille les enfants de l'un pis de l'autre. Des fois, c'est un clash de valeurs parce que moi, je ne vais pas crier après mon enfant. Mais c'est aussi… On s'influence les uns les autres aussi, je pense, de façon positive, là. Hum… Je pense que… que c'est connu que Sainte-Rita, c'est un quartier populaire. Quand tu décides de déménager là, c'est aussi parce que t'aimes ça. Des fois, j'ai l'impression que c'est un peu… Type voyageur. On aime voyager, ça fait que, tsé… Le quartier Sainte-Rita, ben, c'est un peu ça, là. Tu trouves ça beau, la différence, puis tu la respectes.

Les mères interrogées expriment à la fois une distance quand elles se réfèrent aux « autres » et à la « diversité » dans le quartier, et une proximité avec les autres mères du quartier. Pour des mères comme Odile ou Lily, c'est aussi par empathie qu'elles se sentent parfois de trop dans le quartier, ou du moins qu'elles ont également envie de critiquer la gentrification, sans que je les questionne spécifiquement sur le sujet. Odile avoue d'ailleurs se sentir coupable de fréquenter les OCF du quartier, de peur de « voler le café, pis les croissants des mamans qui en ont besoin ». C'est aussi ce rapport ambigu qu'entretient Lily avec le quartier : « j'ai l'impression qu'on est en train de tasser ceux qui ont de la misère [...]. J'essaie de garder l'esprit ouvert, pis j'essaie justement de montrer ça à mes enfants aussi pis, je ne sais pas. Tsé. Y'a de... y'a beaucoup d'intolérance, des fois d'incompréhension, aussi de part et d'autre là, tsé. Mais... j'espère que ça va se replacer ».

Souvent exprimée avec hésitation, la distinction entre un « nous » et « d'autres » témoigne d'un certain décalage entre les discours sur la tolérance et l'ouverture à la mixité sociale dans le quartier d'un côté, et leur application dans les faits de l'autre. La plupart des mères « gentrifiantes » reconnaissent cet entre-soi, sans qu'il soit « conscient » pour autant. Il l'est, par exemple, lorsque Sarah remarque qu'elle « se sent bien dans le communautaire », mais constate ensuite que les deux autres mères de son atelier de cuisine habitent un quartier voisin, moins pauvre que Sainte-Rita.

Pour Dominique, les familles qu'elle fréquente sont, pour la plupart, composées de parents jeunes professionnels et partagent un esprit de communauté « assez engagé, assez écolo, assez axé sur le communautarisme » (au sens « communautaire »). Comme elle, Catherine, qui habite dans le quartier depuis environ cinq ans, identifie aussi des valeurs et un style parental qu'elle partage avec les familles qu'elle fréquente. Elle insiste, par exemple, sur l'importance des parcs comme espace extérieur de socialisation ou sur celle de l'entraide entre les enfants, mais aussi entre parents. Elle compte sur un réseau social important dans le quartier qui, précise-t-elle plusieurs fois durant l'entrevue, lui ressemble :

> On s'entend, y'a une diversité dans le quartier et les gens qui vont dans les organismes, comme ceux qui vont dans les parcs, c'est des gens qui nous ressemblent. On crée des contacts comme ça, quand il fait beau, ben on n'a pas de terrain, soit qu'on va aller dans la ruelle en arrière, on va aller au parc. Pis on va se retrouver avec des gens qui ont les mêmes

> valeurs que nous. Donc on s'est comme créé un réseau d'entraide. Entre autres, avant c'était avec les parents de la même garderie parce que Maude (l'éducatrice), elle prend des gens qui nous ressemblent, elle choisit vraiment sa clientèle. Donc on est amis avec tous, tous, tous les parents.

La mère admet qu'avant l'entrée de son enfant à l'école primaire, elle « était dans (une) bulle » avec cette éducatrice sélective. En ce sens, la rencontre des élèves de la classe de son enfant a été vécue comme une onde de choc au point où Catherine a remis en question sa décision d'inscrire son enfant à l'école publique. Elle a finalement décidé de ne pas déplacer son enfant, considérant maintenant son « choix » de l'école publique comme une forme d'engagement, une posture des parents de classe moyenne observée dans d'autres villes (Savage, Bagnall et Longhurst, 2005; Authier et Lehman-Frisch, 2014; Freidus, 2019).

Chez certaines mères comme Léa, Marion ou Lily, c'est à partir de leur statut social distinct qu'elles vont s'engager bénévolement dans le quartier. Ainsi, Léa, immigrante de deuxième génération et impliquée depuis de nombreuses années, défend une vision de la gentrification « positive » et croit en l'importance de l'école publique pour favoriser la mixité sociale. Selon elle, son capital financier, mais également son statut d'universitaire peuvent servir à la revitalisation économique et sociale du secteur. Léa considère tous les élèves dans la classe de sa fille comme « ses enfants » et elle se fait un devoir de lutter pour l'amélioration des conditions d'apprentissage de tous :

> Je me dis tout le temps que tous les enfants de [la] classe, c'est nos enfants. Je veux dire, si [ma fille] va à l'école, puis elle s'emmerde, c'est parce que les autres enfants n'ont pas la maturité affective, ont pas… Ça ne peut pas être viable […]. Là, il y a tout un débat sur les projets particuliers. Mais, moi, j'y crois aux projets particuliers, mais je vois bien qu'on peut parler d'écrémage, mais l'école où [ma fille] est partie, ce n'est pas de l'écrémage qu'ils font, c'est de la sélection. […] Le problème, c'est tous ceux qui disent : « Moi, je m'en vais à l'école privée » […] Puis c'est là que la mixité sociale se défait aussi, parce que les écoles privées sont des niques [niches] à classes favorisées ou à gens qui se saignent beaucoup pour que leurs enfants…, donc ils s'appauvrissent pour aller là, mais comme pour les préserver. […] C'est sûr que, des fois, moi aussi, je pense à protéger mes enfants. Mais, en même temps, ce n'est pas

> contre les autres enfants. Et c'est de plus en plus clair dans mon esprit, puis dans toutes les discussions qui se passent en éducation que, tu sais, la bataille des écoles publiques, ça va avec la lutte à la pauvreté. Tu ne t'en sors pas. Comme classe moyenne, moyenne aisée, on devrait s'en préoccuper.

Son implication dans l'école de sa fille et sa défense de l'école publique expriment bien le projet idéalisé de mixité sociale dans un milieu encore fréquenté par des enfants plus pauvres. En même temps, on sent l'ambiguïté de cette décision lorsqu'elle dit vouloir « protéger ses enfants » en associant son désir à la lutte contre la pauvreté. Les projets particuliers à l'école publique permettent alors de répondre à sa préoccupation, sans contredire son opposition idéologique aux écoles privées. En basant la sélection des élèves sur le mérite plutôt que sur le revenu, Léa a l'impression que chacun a eu une chance de faire partie du programme.

Chez les mères plus pauvres ou marginalisées rencontrées, bien peu d'entre elles ont des choses à dire au sujet de la mixité sociale. En général, elles semblent se sentir moins concernées par l'offre de services dans le quartier ou moins « en droit » de recevoir des services qui répondent à leurs besoins. Pour elles, la fréquentation des services n'est pas connotée de l'idée du « choix » ou de l'engagement militant, comme ça l'était pour les autres mères. Leurs insatisfactions, plutôt que de conduire à leur engagement, provoquent au contraire la plupart du temps un désengagement ou un abandon des services.

C'est le cas, par exemple, d'Emily, jeune mère d'origine latino-américaine, à qui une travailleuse sociale a recommandé de participer à une activité de discussion hebdomadaire visant à la soutenir dans le développement de ses compétences parentales. Sa participation s'est toutefois terminée après une seule rencontre : elle ne voyait pas ce qu'elle avait en commun avec les autres femmes — dont plusieurs avaient l'âge de sa propre mère. Au contraire, elle fréquente à présent des femmes de son âge dans une école destinée aux mères adolescentes de Montréal.

Véronique, issue des classes populaires, mais maintenant universitaire de première génération, se sent privilégiée de pouvoir naviguer entre ces deux univers, tout en ayant l'impression de n'appartenir ni à l'un ni à l'autre. C'est en côtoyant les différentes mères à la halte-répit et à la garderie qu'elle prend conscience de ses propres angoisses liées à la performance de la maternité :

> [À la halte-répit], je pense que les gens ne faisaient pas tout un drame… Parce que mon fils, il faisait beaucoup de « régurgits » et une autre mère qui me disait : « Bien, une fois, j'ai donné du lait périmé d'un mois et ça a bien été. On relaxe ! » Dans un moment où… Je sais pas si c'est un terme que je suis tant d'accord, mais l'hyperparentalité, où est-ce qu'il faut performer la parentalité, mais de manière écoresponsable, émancipée, autonome et dévouée, je sais pas trop… On dirait que voir des gens qui auraient pu être mes mères me rappeler que tout ça, c'est aussi un jeu, c'est aussi du paraître un peu.

C'est donc ici l'effet contraire à celui attendu (le *modeling* sur les pratiques parentales des mères plus aisées) qui s'est produit pour Emily et Véronique. En effet, plutôt que de rapprocher les femmes de différents milieux, la proximité a maintenu la distance sociale. Les femmes plus pauvres rencontrées préfèrent fréquenter les espaces moins « formels » pour discuter, prendre un café et décompresser, des activités qui semblent peu reconnues par les bailleurs de fonds qui misent sur des programmes de soutien à la parentalité plus structurés.

Mixer le social ?

Bien que les effets de la gentrification fassent partie de la pratique quotidienne du travail social dans les quartiers comme Sainte-Rita, la littérature sur le sujet reste encore peu développée, si on exclut les champs du logement (Thurber *et al.*, 2019) ou du contexte scolaire. La contribution de cet article est de documenter le rapport des mères à la mixité sociale en regardant leur circuit au-delà de l'enceinte scolaire. En observant la fréquentation des activités au sein des OCF, espace attendu de mixité sociale, on s'aperçoit que la mixité sociale pose des défis pratiques.

Le changement démographique dans Sainte-Rita, marqué par une présence plus importante de familles dont les parents sont plus éduqués et travaillent dans le milieu des arts, des lettres et de la culture ou dans les milieux associatifs, se répercute sur les besoins et la fréquentation des OCF, des garderies et des écoles. Ces services ont beau être gratuits ou presque gratuits, on observe que la barrière économique n'est pas le seul obstacle à la mixité sociale. En effet, la présence de mères « gentrifiantes » est parfois intimidante et tend à éloigner de certains services offerts les mères pauvres ou marginalisées qui ne s'y reconnaissent pas ou plus. C'est une réalité qui reflète la dynamique

plus générale de la gentrification. Et comme le soulignaient Ball et *al.* (2004), ces stratégies parentales ne sont pas neutres du point de vue du genre. Elles sont investies et renforcées par les mères; « la formation d'une classe est pour beaucoup l'œuvre des femmes. Leur travail invisible en tant que "gardiennes du statut" est essentiel pour l'intégration dans une trame commune et l'activation des différentes formes de capital familial » (Ball, Vincent et Kemp, 2004 : 25).

Si, pour le moment, certaines intervenantes ne semblent pas trop inquiètes du changement de fréquentation dans leur service, elles regrettent toutefois la fin de l'admissibilité de leurs programmes à des financements destinés aux milieux défavorisés — une réalité observée dans le cadre d'autres enquêtes sur la gentrification en milieu scolaire (Freidus, 2019). D'autres intervenantes se rendent compte de la tension entre une approche d'intervention communautaire basée sur l'accès universel et l'inclusion, et une conception sous-jacente de leur action qui vise le *modeling* parental. Elles misent alors sur l'échange entre des parents de statuts différents, une rencontre qui s'observe néanmoins bien peu dans les faits.

Pour les mères « gentrifiantes », se reconnaissant pour la plupart comme telles, un malaise persiste, bien qu'elles évitent d'aborder de front les tensions qui surgissent souvent à ce sujet (Cucchiara, 2013). Ce malaise révèle la contradiction qui existe entre, d'un côté, les valeurs d'ouverture et d'empathie qu'elles souhaitent transmettre à leurs enfants et, de l'autre, le poids de la reproduction sociale et la peur d'« échouer » dans leur éducation. Si quelques travaux observent de quelle manière la mixité sociale est relativement acceptée en contexte scolaire chez les nouveaux et nouvelles résident·e·s du quartier tant qu'elle ne pose pas de problème ou qu'elle demeure plutôt homogène (notamment Savage, Bagnall et Longhurst, 2005; Authier et Lehman-Frisch, 2014), la perception des mères « gentrifiantes » dans les OCF est quelque peu différente. Ces dernières reconnaissent la pertinence de ces services destinés aux familles plus pauvres et marginalisées du quartier, et évoquent parfois un certain sentiment de culpabilité d'y avoir accès. Contrairement au contexte scolaire, où la mixité est « imposée » par l'affectation des enfants à leur école (publique) en fonction du code postal, les OCF sont fréquentés sur une base volontaire par les mères, ce qui leur permet de moduler leur fréquentation en fonction des activités. Plutôt que de songer à déménager dans un quartier offrant de meilleurs services (tel qu'observé à propos des écoles [Ball, Bowe et Gewirtz, 1995; Butler et Robson, 2003; Savage, Bagnall et Longhurst, 2005]), les mères « gentrifiantes » peuvent alors faire des « choix »

et tracer des circuits à travers les services qui expriment leurs représentations différenciées de la parentalité. Elles s'impliquent également, au-delà du cadre scolaire, dans différentes initiatives du quartier. Certaines se tournent même vers l'entrepreneuriat pour fonder un café de quartier familial, à l'image de nouveaux commerçants résidents interviewés par Maltais (2016) dans un autre quartier de Montréal. Leur discours entourant le « choix » des services et la perception d'avoir un rôle à jouer (comme celui de « protéger » les enfants) semble ainsi davantage refléter l'habitus des mères des classes moyennes aisées. Et, comme l'observe Odile, ces réseaux d'implication deviennent des lieux de rencontre entre parents qui partagent des caractéristiques similaires (Freidus, 2019).

Pour les mères plus pauvres ou plus marginalisées, le circuit est différent : il est moins marqué par un « choix actif », par l'implication et par la mobilité. Moins promptes à se sentir « en droit », ces mères quittent les activités plutôt silencieusement lorsqu'elles n'y trouvent pas ce qu'elles cherchent. Mais, comme le souligne Annick, elles demeurent présentes dans des services spécifiques (comptoir vestimentaire, banque alimentaire) ou dans des programmes leur étant réservés, dans des formes plus « traditionnelles » de soutien à la parentalité.

L'action communautaire ou le travail social de proximité dans un quartier en gentrification ne peut donc pas éviter l'analyse des pratiques et des marqueurs qui (re)produisent la distance entre les familles. Comment les écoles et les OCF pourraient-ils tirer profit de l'énergie, des ressources et de l'engagement de mères plus aisées sans marginaliser les plus pauvres ou miner leur accès aux services ? Sans pour autant conclure à une population constamment stressée, cette question pourrait notamment être alimentée par des travaux sur « l'anxiété parentale » observée chez les parents des classes moyennes et supérieures qui expriment des peurs et des angoisses individuelles autour de la proximité dans la différence (Lucey et Reay, 2002). Les recherches entourant la « rencontre dans la différence », entre autres en contexte scolaire, pourraient présenter certaines pistes en ce sens (voir notamment Kalantzis *et al.*, 2011).

Bien que ces résultats proposent quelques pistes de réflexion au sujet des enjeux de la mixité sociale en intervention, leur potentiel de généralisation est limité. Il serait alors intéressant d'explorer les impacts de la gentrification dans d'autres quartiers pour mieux comprendre les défis qui continueront de se

poser pour les intervenant·e·s et les décideur·euse·s de politiques en matière de soutien à la parentalité dans une perspective de lutte contre la pauvreté. Des recherches futures pourraient notamment documenter les pratiques d'intervention et de soutien à la parentalité favorables aux familles plus pauvres et marginalisées. Elles pourraient également porter une attention particulière aux familles racisées et immigrantes pour mieux comprendre comment les politiques se déploient et s'articulent à la racialisation et à l'interculturalité dans un contexte de gentrification, une réalité encore sous-documentée à Montréal. En somme, l'étude des liens entre gentrification et intervention représente un chantier de recherche en soi pour le travail social qui s'est encore peu penché sur la question, alors même que la pratique semble en côtoyer les effets directs depuis quelques années déjà.

—

Bibliographie

Authier, Jean-Yves et Sonia Lehman-Frisch. 2014. « Exposer ses enfants à la mixité. Discours et pratiques des parents de classes moyennes-supérieures dans deux quartiers gentrifiés de Paris et San Francisco », *Politiques sociales et familiales*, 117, 1 : 59-70.

Authier, Jean-Yves et Sonia Lehman-Frisch. 2012. « Il était une fois… des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 195, 5 : 58-73.

Bagnall, Gaynor, Brian Longhurst et Mike Savage. 2003. « Children, Belonging and Social Capital: The PTA and Middle Class Narratives of Social Involvement in the North-West of England », *Sociological Research Online*, 8, 4 : 128-143.

Ball, Stephen J., Richard Bowe et Sharon Gewirtz. 1995. « Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts », *The Sociological Review*, 43, 1 : 52-78.

Ball, Stephen J., Carol Vincent et Sophie Kemp. 2004. « "Un agréable mélange d'enfants…" : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes », *Éducation et sociétés*, 14, 2 : 13-31.

Bridge, Gary et Robyn Dowling. 2001. « Microgeographies of Retailing and Gentrification », *Australian Geographer*, 32, 1 : 93-107.

Butler, Tim et Garry Robson. 2003. « Plotting the Middle Classes: Gentrification and Circuits of Education in London », *Housing Studies*, 18, 1 : 5-28.

Butler, Tim et Garry Robson. 2001. « Social Capital, Gentrification and Neighbourhood Change in London: A Comparison of Three South London Neighbourhoods », *Urban Studies*, 38, 12 : 2145-2162.

Cucchiara, Maia Bloomfield. 2013. *Marketing Schools, Marketing Cities*. Chicago, University of Chicago Press.

Daly, Mary. 2013. « Parenting support: Another gender-related policy illusion in Europe? », *Women's Studies International Forum*, 41 : 223-230.

Dansereau, Francine, Stéphane Charbonneau, Richard Morin, Anne Revillard, Damaris Rose et Anne-Marie Séguin. 2002. *La mixité sociale en habitation.* Rapport de recherche. Montréal, INRS.

Davidson, Mark. 2010. « Love Thy Neighbour? Social Mixing in London's Gentrification Frontiers », *Environment and Planning A: Economy and Space*, 42, 3 : 524-544.

Freidus, Alexandra. 2019. « "A Great School Benefits Us All": Advantaged Parents and the Gentrification of an Urban Public School », *Urban Education*, 54, 8 : 1121-1148.

Hodkinson, Stuart et Chris Essen. 2015. « Grounding accumulation by dispossession in everyday life: The unjust geographies of urban regeneration under the Private Finance Initiative », *International Journal of Law in the Built Environment*, 7, 1 : 72-91.

James, David, Diane Reay, Gill Crozier, Phoebe Beedell, Sumi Hollingworth, Fiona Jamieson et Katya Williams. 2010. « Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-class School Choices », *Current Sociology*, 58, 4 : 623-641.

Kalantzis, Mary, Bill Cope, Greg Noble et Scott Poynting. 2011. *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. Londres et New York, Routledge.

Leblanc, Philippe. 2020. « Les logements locatifs toujours plus rares, toujours plus chers », *Radio-Canada.ca,* 15 janvier.

Lemieux, Denise, Johanne Charbonneau et Michelle Comeau. 2005. *La parentalité dans les organismes communautaires Famille. Action concertée FQRSC.* Rapport de recherche. Montréal, INRS.

LeVasseur, Louis. 2015. « Quebec's bifurcated schools: Tensions between democratic and commercial values », *European Educational Research Journal*, 14, 3-4 : 364-376.

Lucey, Helen et Diane Reay. 2002. « Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition », *Journal of Education Policy*, 17, 3 : 321-336.

Maltais, Alexandre. 2016. « Anciens et nouveaux petits commerçants face à la transformation socioéconomique de deux anciens quartiers populaires montréalais », *Lien social et Politiques*, 77 : 148-165.

Posey-Maddox, Linn, Shelley McDonough Kimelberg et Maia Cucchiara. 2016. « Seeking a "critical mass": middle-class parents' collective engagement in city public schooling », *British Journal of Sociology of Education*, 37, 7 : 905-927.

Posey-Maddox, Linn, Shelley McDonough Kimelberg et Maia Cucchiara. 2014. « Middle-Class Parents and Urban Public Schools: Current Research and Future Directions », *Sociology Compass*, 8, 4 : 446-456.

René, Jean-François, Maryse Soulières et Fanny Jolicoeur. 2004. « La place et la participation des parents dans les Organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne », *Nouvelles pratiques sociales*, 17, 1 : 66-82.

Rivière, Clément. 2018. « Entre craintes et célébration », *Diversité : ville école intégration*, 191 : 90-95.

Rose, Damaris. 2004. « Discourses and experiences of social mix in gentrifying neighbourhoods: a Montréal case study », *Canadian Journal of Urban Research*, 13, 2 : 278-316.

Rose, Damaris, Annick Germain, Marie-Hélène Bacqué, Gary Bridge, Yankel Fijalkow et Tom Slater. 2013. « "Social Mix" and Neighbourhood Revitalization in a Transatlantic Perspective: Comparing Local Policy Discourses and Expectations in Paris (France), Bristol (UK) and Montreal (Canada) », *International Journal of Urban and Regional Research*, 37, 2 : 430-450.

Savage, Mike, Gaynor Bagnall et Brian Longhurst. 2005. *Globalization and Belonging*. Londres, SAGE Publications.

Statistique Canada. 2019. *Recensement de la population de 2016. Produits de données*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>. Page consultée le 7 décembre 2019.

Thurber, Amie. 2018. « Keeping More Than Homes: A More Than Material Framework for Understanding and Intervening in Gentrifying Neighbourhoods », dans Julie Clark et Nicholas Wise (dir.). *Urban Renewal, Community and Participation: Theory, Policy and Practice*. New York, Springer : 25-43.

Thurber, Amie, Amy Krings, Linda S. Martinez et Mary Ohmer. 2019. « Resisting gentrification: The theoretical and practice contributions of social work », *Journal of Social Work*, 146801731986150.

Twigge-Molecey, Amy. 2014. « Exploring Resident Experiences of Indirect Displacement in a Neighbourhood Undergoing Gentrification: The Case of Saint-Henri in Montreal », *Canadian Journal of Urban Research*, 23, 1: 1-22.

Vincent, Carol. 2001. « Social class and parental agency », *Journal of Education Policy*, 16, 4 : 347-364.

Zukin, Sharon, Valerie Trujillo, Peter Frase, Danielle Jackson, Tim Recuber et Abraham Walker. 2009. « New Retail Capital and Neighborhood Change: Boutiques and Gentrification in New York City », *City & Community*, 8, 1: 47-64.

Notes

1 Au Québec, les expressions « communautaire » et « organisme communautaire » renvoient au secteur associatif. Quatre critères sont entérinés par le gouvernement afin de définir les organismes d'action communautaire : être à but non lucratif; être enraciné dans la communauté; entretenir une vie associative et démocratique; être libre de déterminer sa mission, ses approches, ses pratiques et ses orientations.

2 Étant donné la surreprésentation des femmes dans mon échantillon, j'emploierai le féminin pour désigner le groupe intervenant·e·s interrogé·e·s dans le cadre de cette enquête.

3 Toutes les personnes participantes étaient âgées de 18 ans et plus. Pour le recrutement, une affiche a été posée dans certains services du quartier, et a circulé dans l'infolettre de la table de quartier, ainsi que sur les réseaux sociaux (groupes Facebook de parents et de résident·e·s du quartier). J'ai également procédé par la méthode « boule de neige » en demandant aux répondant·e·s de me recommander d'autres personnes susceptibles d'être intéressées.

4 Bien que certaines mères m'aient parlé de services à l'extérieur du quartier, seules les expériences dans Sainte-Rita ont été retenues pour l'analyse, cette restriction étant explicite dans mes affiches de recrutement.

5 Le CLSC est un organisme de première ligne offrant gratuitement des services divers relatifs à la santé (clinique, éducation sexuelle) et au bien-être psychosocial (cours prénataux, suivis nouveau-nés, groupes de parents).

La circulation des enfants au sein du champ médico-scolaire local dans un quartier populaire en France

JEAN-MARC GOUDET
Docteur en médecine et doctorant en sociologie — EHESS et Centre Maurice-Halbwachs

—

Introduction

Le contexte des politiques françaises de l'enfance s'inscrit dans les mutations des institutions sociales en France depuis les années 1980 (Siblot, 2006 ; Serre, 2009). Le délitement des institutions publiques et leur substitution partielle par un marché libéral induisent un déplacement du travail éducatif des institutions vers les familles et vers le secteur privé (Chopart, 1996). La transformation des modes de recrutement des professionnels (Dubois, 2010) aussi bien que des « dispositifs » institutionnels produit une tension entre un « déterminisme parental » (Furedi, 2002) à l'œuvre auprès de professionnels de l'enfance (Neyrand, 2011) et prolongé par les politiques de parentalité (Martin, 2014), et les politiques ciblant l'« intérêt de l'enfant » (Grelley, 2010).

Dans le champ scolaire français, différents paradigmes ont justifié les pratiques développées pour faire face aux difficultés des élèves en matière d'apprentissage. Si les années 1980 sont marquées par les choix pédagogiques (Houssaye, 2012), ceux-ci semblent dépassés par les interprétations médico-psychologiques[1] dans les années 1990 (Morel, 2014). De multiples travaux décrivent une médicalisation de l'échec scolaire et une intrusion du paradigme neuroscientifique dans les apprentissages scolaires (Morel, 2014 et 2016). Ce phénomène international fait suite à l'échec de l'institution scolaire pour assurer une mobilité sociale des élèves (Reid et Valle, 2004) et produit un renforcement des inégalités sociales et raciales à l'école (Dudley-Marling et Dippo, 1995). En attribuant une origine neurobiologique à certaines difficultés scolaires, le champ « troubles des apprentissages » a pour effet de renforcer

une idéologie méritocratique de l'école (Carrier, 1986). Cela s'inscrit dans les objectifs de scolarisation de masse d'une population (Meyer *et al.*, 1977), en écho aux besoins économiques d'une société (Dudley-Marling et Dippo, 1995). Ce recours à des explications biologiques dans les discours et les pratiques renvoie au processus de « biologisation du social » effectué par des institutions scolaires et médicales (Lemerle et Reynaud-Paligot, 2017). Le processus de catégorisation d'élèves en situation de troubles d'apprentissage est ainsi en constante augmentation aux États-Unis (Anyon, 2009) et dans de nombreux pays industrialisés (Cornoldi *et al.*, 2018), dont la France (Ichou et Van Zanten, 2019), avec une surreprésentation d'enfants catégorisés selon leur classe sociale, leur race[2] (Harry et Klingner, 2006 ; Anyon, 2009) et leur genre (Shifrer, Muller et Callahan, 2010).

En France, depuis la loi de 2005[3], l'inclusion des enfants en situation de handicap est promue en école « ordinaire ». Cette nouvelle hygiène publique[4], qui reprend la question de l'orientation scolaire, s'appuie sur un ensemble de groupes professionnels issus des champs scolaire, médico-social, médical et paramédical. L'article porte sur les transformations actuelles de ce champ en France, que nous nommons un « champ médico-scolaire ». Il s'agit d'appréhender le processus en cours dans le champ médico-scolaire de l'enfance qui dépasse le processus de médicalisation et d'inclusion scolaire, et qui produit de nouvelles formes de triage des enfants selon des catégories médicales, sociales et scolaires[5]. Ce processus s'appuie notamment sur un paradigme neuroscientifique porté par une partie des acteurs institutionnels et investi par une partie des familles.

Partant d'une analyse empirique de l'orientation des enfants et de leur circulation au sein du champ médico-scolaire local, l'objectif est de saisir les différentes manières dont le paradigme neuroscientifique s'articule à la question de l'« épreuve scolaire ». Nous nous demanderons donc comment l'appropriation ou non du paradigme par les professionnels et les familles transforme les trajectoires médicales et scolaires d'enfants en quartier populaire dans la France contemporaine.

Encadré n° 1

Méthodologie — le double positionnement de l'ethnographe

Les matériaux présentés sont issus d'une enquête de terrain ethnographique réalisée de janvier 2017 à juillet 2019 dans un quartier populaire d'une métropole française, sur deux sites principaux. L'enquête a été construite sans effectuer d'échantillonnage, mais dans une logique monographique des institutions (para)médicales. J'occupais une double position. Dans la première enquête principale, je travaillais comme médecin scolaire et effectuais des bilans des enfants de six ans scolarisés dans le quartier d'enquête. Ces bilans obligatoires en grande section maternelle ont pour but de dépister des troubles d'apprentissage. Les documents professionnels et mes notes de médecin scolaire ont été utilisés comme des « sources » pour analyser les matériaux récoltés et passer d'une pratique professionnelle à une pratique de recherche. Un journal de terrain a été tenu entre les consultations et complété au retour au domicile. Dans une seconde enquête longitudinale, j'étais « stagiaire sociologue » au sein d'un cabinet libéral d'orthophonie situé au cœur du quartier. J'ai pu observer le suivi, par observation participante, d'une cinquantaine d'enfants âgés de 3 à 18 ans. Le suivi des enfants s'étalait, selon la durée et les conditions de rééducation, de quelques séances à dix-huit mois. J'utilise ici principalement les données issues de cette seconde enquête. Les matériaux ont été récoltés à partir du journal de terrain, de l'observation de la pratique d'une orthophoniste, des discussions informelles avec la seconde orthophoniste collaboratrice du cabinet, et de sept entretiens auprès des mères d'enfants suivis en complément de discussions avec les parents. Cette recherche a été perçue par les orthophonistes comme un moyen de valoriser une pratique professionnelle libérale prise dans des hiérarchies médicales importantes et avec des conditions d'exercice difficiles. Le caractère participatif de la recherche a de fait atténué les effets d'observation sur les sujets. Les données récoltées ont été croisées avec diverses sources (données de littérature, présence à certaines réunions de synthèse des enfants, statistiques de cadrage régional de médecine scolaire et nationale, journal de terrain), en faisant varier les profils sociologiques des enfants rencontrés (suivi en médecine scolaire, et suivi plus ou moins long d'une cinquantaine d'enfants en orthophonie), et en analysant de manière réflexive le rapport enquêteur-enquêté·e.

Ce terrain a pris fin au bout de dix-huit mois suivant le principe de saturation des données (Glaser et Strauss, 1967). Lors des enquêtes, le consentement oral a été recueilli auprès de l'ensemble des enfants et de leurs parents. Cette recherche a reçu l'approbation éthique de ma direction de thèse, du comité de thèse, et a été soumise pour validation à la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) dans le cadre du laboratoire de recherche.

—

1. L'extension du paradigme neuroscientifique à la question scolaire

1.1 La production d'un « champ médico-scolaire local »

Le champ médico-scolaire local ethnographié a connu les transformations importantes des politiques publiques des dernières décennies. Ces évolutions sont perceptibles dans le quartier d'enquête à travers les modifications en cours des institutions scolaires, médicales et médico-sociales. Les effets se répercutent sur l'ensemble des professionnels du monde scolaire et, notamment, les orthophonistes libéraux[6]. L'afflux d'élèves vers les cabinets de rééducation orthophonique est considérable (Cash, Cash et Potocka, 2012). Les listes d'attente peuvent aller de plusieurs mois à plusieurs années selon les territoires, et sont d'environ six mois sur le quartier d'enquête. Les cabinets de psychologie sont assez peu nombreux dans ce quartier en raison du coût qui reste à la charge des familles, contrairement à la rééducation orthophonique libérale qui est remboursée par la sécurité sociale. Un marché paramédical libéral s'est ainsi développé[7] en relation avec l'institution scolaire, médicale et médico-sociale du quartier. Cela témoigne d'un redéploiement de l'offre institutionnelle avec une délégation partielle du travail scolaire à certains marchés paramédicaux. Dans le contexte d'une injonction à la réussite scolaire et d'un « surinvestissement scolaire » au sein des familles populaires et des classes moyennes (Giuliani et Payet, 2014), différents usages de l'orthophonie par les familles sont repérables. Dans certains cas, cet usage s'inscrit dans une reconnaissance administrative du handicap scolaire et peut permettre d'orienter la scolarité de l'enfant à partir des dispositifs d'aménagement des examens. Cette stratégie d'un usage social du diagnostic est décrite dans la littérature pour les enfants des classes moyenne et supérieure notamment (Garcia, 2013 ; Lignier, 2012). Pour une autre catégorie d'enfants, d'origines

populaires, ces usages de diagnostics sont moins repérables, bien que le suivi en rééducation orthophonique soit aussi une stratégie d'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants. Une mère de trois enfants, dont deux suivis au cabinet, m'expliquait que « c'est pour qu'ils réussissent à l'école ». La rééducation en orthophonie avait été recommandée par les enseignants de grande et de moyenne sections devant les difficultés de langage oral constatées, afin d'anticiper les difficultés éventuelles de lecture et d'écriture au cours préparatoire. Ces séances de rééducation orthophonique constituent également une instance secondaire de socialisation, d'autant plus forte pour les enfants dont les familles sont à faible capital culturel. Lors des premiers mois de la rééducation, une partie importante de la séance est consacrée à la manière dont l'enfant doit se tenir assis, poser les questions, attendre son tour lors des jeux, et renvoie à l'appropriation de la norme scolaire relative au « métier de l'élève » (Bélanger et Farmer, 2004).

Encadré n° 2

Les politiques d'inclusion scolaire en France

La loi du 11 février 2005 définit le handicap et promeut le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire. Sans employer le mot « inclusion », la loi stipule « l'accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population » et le « maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » (article 2). Cela ouvre le droit à tout enfant d'être scolarisé dans un endroit proche du domicile. En 2009, des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) sont créées et deviennent, en 2011, des ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire). Le but reste de favoriser l'inclusion d'élèves en école dite ordinaire, dont l'orientation est dorénavant dépendante d'une commission extérieure à l'école organisée par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)[8]. Par la loi du 8 juillet 2013, le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants est entériné (art. 1, Code de l'Éducation). Le nombre d'élèves en situation de handicap a ainsi crû en France de 126 972 en 2005 à 321 476 en 2017 (DEP, 2018)[9]. Ces chiffres indiquent une forte augmentation liée en grande partie à une nouvelle population d'enfants étiquetés plus qu'à une orientation d'enfants de l'école spéciale vers l'école ordinaire, ainsi qu'en témoigne l'absence de baisse d'enfants scolarisés en éducation spéciale. L'hypothèse de nouveaux diagnostics posés, notamment les « troubles spécifiques des apprentissages », expliquerait donc cette augmentation.

—

1.2 S'orienter dans les institutions médico-scolaires locales

a) Des mères désemparées devant l'incertitude des discours professionnels

Les relations entre médecins et orthophonistes s'inscrivent dans un rapport hiérarchisé lié à la prescription médicale du bilan de rééducation et à la confirmation médicale du diagnostic. Ce rapport de forces entre un groupe professionnel médical (la neuropédiatrie ou la médecine scolaire) et un groupe paramédical (les orthophonistes) produit des conflits dans les prises en charge, malgré une adhésion commune au paradigme neuroscientifique des « troubles neurodéveloppementaux ». Il arrive qu'un médecin scolaire infirme un diagnostic de dyslexie ou de dysorthographie, contre l'avis de l'orthophoniste libérale qui a réalisé le bilan orthophonique et rééduque l'enfant au long cours. Cette situation, observée à plusieurs reprises, produit un certain désarroi chez les parents, qui peuvent se sentir désorientés devant les discours professionnels divergents tenus sur leur enfant.

Encadré n° 3

Farah — une dysorthographie contestée

Farah, âgée de 11 ans et cadette d'une fratrie de trois enfants, est scolarisée en CM2 dans une école publique. Sa mère, d'origine maghrébine, est sans emploi et très engagée dans le milieu associatif local. Son père, cadre fonctionnaire, est un homme blanc[10] avec des titres scolaires élevés. La mère de Farah, elle-même suivie pour dyslexie, a initialement orienté ses deux premiers enfants en orthophonie libérale, où ils sont suivis pour des troubles d'apprentissage. Le dernier fils, Noham, a été diagnostiqué « haut potentiel ». Farah est rééduquée en orthophonie depuis plusieurs années. Sa mère souhaite préparer l'orientation en collège et mobiliser les dispositifs d'inclusion scolaire, notamment la mise en place d'un « plan d'accompagnement personnalisé » (PAP), un dispositif d'aménagement pédagogique adressé aux enfants dont les difficultés scolaires relèvent de troubles des apprentissages. Mais le diagnostic de dysorthographie est remis en cause par le médecin scolaire qui réfute le bilan orthophonique et assure que « tout va bien » pour Farah, mais qu'elle peut continuer les séances de rééducation orthophonique.

—

Ces rapports de force au sein de la profession médicale et entre professionnels médicaux et paramédicaux s'établissent souvent à partir des classifications diagnostiques qui s'avèrent fragiles. Les conflits de diagnostics produisent un antagonisme qui a surtout été observé entre les médecins scolaires et les orthophonistes libéraux, mais aussi entre les neuropédiatres et les orthophonistes libéraux, voire entre neuropédiatres et pédopsychiatres, lorsque leurs pratiques se réfèrent à des paradigmes différents. Cela nécessite pour les familles de savoir quels types de professionnels peuvent être mobilisés, et quels seront les effets sur la trajectoire scolaire de l'enfant. En ce qui concerne le quartier enquêté, les neuropédiatres établissent et confirment une grande partie des diagnostics des patients suivis par les orthophonistes. L'analyse de comptes rendus médicaux des neuropédiatres montre l'établissement d'une hiérarchie dans les troubles des apprentissages étiquetés, dont certains sont décrits comme entretenant des rapports de causalité avec d'autres. C'est ce qui se produit dans le cas de Dina, âgée de 13 ans, chez qui le neuropédiatre identifie un trouble de l'attention comme cause des difficultés scolaires et d'une dyslexie.

Encadré n° 4

Dina — un douloureux investissement scolaire

Dina, âgée de 13 ans, en classe de 5e, est suivie en rééducation orthophonique depuis plusieurs années. Elle a une sœur jumelle. Ses parents sont originaires d'Afrique du Nord. Du fait de leur parcours de migration et de la non-reconnaissance de leurs diplômes, ils ont connu un déclassement social. La mère de Dina était conseillère principale d'éducation en Algérie, mais elle n'a pas trouvé de travail en France, et est séparée du père, absent. Elle est très inquiète des difficultés et des résultats scolaires de sa fille, qu'elle juge décevants en comparaison de ceux de sa jumelle, et qui se ressentent sur le comportement de Dina en matière d'éducation. Celle-ci a débuté son suivi en neuropédiatrie en CM2 pour des migraines. Puis, elle a été orientée vers l'orthophoniste à la suite d'un bilan évoquant des troubles du langage écrit de type « dyslexie-dysorthographie ». Le bilan psychologique réalisé notait une « intelligence dans la moyenne » avec un quotient intellectuel à 92. Lors d'un bilan neurologique, le neuropédiatre indique pour sa part que Dina est atteinte de « troubles de l'attention », lesquels expliqueraient ses difficultés d'apprentissage et primeraient sur sa dyslexie. Le compte

rendu médical du neuropédiatre prescrit un suivi par un psychiatre et un neuropsychologue. La mère est surprise et présente le bilan à l'orthophoniste pour être conseillée. L'orthophoniste ne comprend pas la supériorité attribuée au diagnostic de trouble d'attention par rapport à celui de dyslexie. En outre, elle déconseille pour le suivi psychologique d'aller au Centre médico-psychologique (CMP), ce que confirme la mère en expliquant avoir arrêté un suivi de sa fille au CMP à la suite de reproches formulés par le pédopsychiatre sur l'éducation maternelle. La mère se dit inquiète pour la scolarité de sa fille et demande au collège d'organiser une réunion de synthèse pour discuter des bilans réalisés. Les enseignants se disent étonnés des troubles médicaux diagnostiqués, de même que l'orthophoniste est surprise d'apprendre que Dina fait partie des bons élèves, elle qui a 15 de moyenne générale. La mère exprime à cette réunion les grandes difficultés psychologiques de sa fille et la lourdeur de la gestion quotidienne des devoirs à la maison, jusqu'à des heures très tardives ; elle sollicite l'aide d'une étudiante pour réaliser le soutien scolaire. Elle décrit sa fille comme très fragile et explique vouloir obtenir des aménagements aux examens en vue du brevet.

—

Selon les professionnels mobilisés, la mère de Dina, désemparée, est confrontée à plusieurs interprétations médicales des difficultés scolaires de sa fille, qui renvoient à une causalité neurobiologique ou à une responsabilité maternelle. Avant la consultation auprès d'un neuropédiatre, le pédopsychiatre du CMP aurait remis en cause sa manière d'éduquer : « Ils disent que c'est à ma fille, qui est assez grande pour gérer un emploi du temps, de répondre [...]. Ils trouvent que le problème est mon rapport à ma fille[11]. » L'explication des difficultés de Dina s'appuie sur une norme non pas biologique, mais éducative, qui s'avère culpabilisante. Les discours des professionnels et les prises en charge nécessitent que les parents établissent des stratégies selon leurs ressources pour s'orienter et négocier avec les différents professionnels. Dans certains cas, le handicap scolaire qui s'appuie sur des normes neurobiologiques peut être utilisé comme ressource dans la trajectoire scolaire de leur enfant, et ce, sans remise en cause parentale. Les différences d'interprétation observées entre le CMP et le service hospitalier de neuropédiatrie révèlent une opposition idéologique, celle entre le paradigme neuroscientifique et une forme de déterminisme parental. Au-delà des divergences de paradigmes,

ce cas met en lumière une nouvelle division du travail au sein du champ médico-scolaire local, laquelle s'accompagne d'une appropriation de la norme scolaire et biologique par les orthophonistes libéraux et les neuropédiatres dans l'établissement des diagnostics.

b) Les conditions de la mobilisation de diagnostics dans l'orientation scolaire

L'importance des stratégies parentales apparaît clairement devant les rapports de force qui s'établissent entre institutions comme entre professionnels et parents au moment des choix d'orientation scolaire.

Encadré n° 5

Trajectoires divergentes de fratries au moment de l'orientation

Les jumeaux Victor et Tristan, âgés de 11 ans, sont scolarisés en CM2 dans une école publique et sont issus d'une famille de la classe moyenne supérieure blanche à capital économique et culturel. Tous les deux sont suivis en orthophonie depuis plusieurs années pour une dyslexie et une dysorthographie. Ils seront scolarisés dans un collège privé, hors secteur[12]. Avant leur inscription, la mère a rencontré le principal du collège, qui lui a précisé que les enseignants tiendraient compte des « troubles des apprentissages » des enfants. Il a demandé de réaliser un « plan d'accompagnement personnalisé » (PAP). Le PAP réalisé par le médecin scolaire précise pour Tristan qu'il a des « capacités cognitives dans la norme » et conclut sur des « difficultés en langage écrit : lecture lente, difficultés en transcription et en orthographe », avant de préconiser des « adaptations pédagogiques » aux enseignants comme raccourcir les exercices, donner plus de temps, etc. Cela sera expliqué aux parents lors de la réunion de synthèse concernant l'orientation des frères à l'école en présence de l'enseignante, de la directrice, de l'orthophoniste et du médecin scolaire. La mère explique également qu'une demande de tiers temps en prévision des épreuves du brevet des collèges pourra être formulée à la MDPH compte tenu du « handicap scolaire » de ses enfants.

La différence avec le cas de Farah (*cf.* Encadré n° 3) est remarquable. En effet, pour cette dernière, l'usage du « handicap scolaire » a été rendu impossible, malgré son suivi en rééducation orthophonique pour une dysorthographie, car le médecin scolaire s'est opposé à la réalisation

d'un PAP. La mère explique qu'elle cherchait, par la reconnaissance d'un handicap scolaire, à scolariser sa fille dans un collège public hors secteur de meilleure réputation. Sa volonté était de lui éviter l'expérience de son fils aîné, qui avait subi du harcèlement au collège public de secteur. En l'absence de PAP, la directrice lui explique qu'il n'y a pas de dérogation possible au collège de secteur. Les conditions sociales à la mobilisation des dispositifs de handicap deviennent ainsi déterminantes pour l'orientation, d'autant plus que les jumeaux et Farah ont un suivi (para) médical et scolaire auprès des mêmes professionnels. Si la scolarisation dans le privé reste possible, la mère de Farah explique son souhait de maintenir à tout prix la scolarité de ses enfants dans le public pour des raisons idéologiques.

—

L'usage du diagnostic neuroscientifique peut, sous certaines conditions (sociales)[13], se révéler une ressource pour les parents dans l'orientation de leur enfant, comme pour le cas des jumeaux. En ce qui concerne la mère de Farah, qui n'a pas fait d'études, sa position sociale plus fragile et son rapport idéologique favorable aux institutions publiques ne lui permettent pas de développer sa stratégie pour la scolarisation de sa fille. Dans le cas de Dina, non seulement l'usage du diagnostic ne permet pas de modifier la trajectoire scolaire, mais il confronte la mère aux divergences des discours professionnels médicaux, paramédicaux et scolaires. Ces éléments se révèlent être une contrainte dans le rapport de force avec les institutions scolaire et médicale. Au travers de ces trois cas, nous observons que, pour une même catégorie diagnostique de type « dys[14] », les dispositions sociales, le rapport des individus aux institutions et leur degré de connaissance du champ médico-scolaire sont nécessaires pour *négocier* des diagnostics et réaliser des choix stratégiques d'orientation scolaire.

2. Une nouvelle hygiène scolaire ?

Dans ce champ médico-scolaire local, l'expansion de l'hygiène mentale des populations enfantines va de pair avec un étiquetage de certains enfants selon les nouvelles catégories diagnostiques des « troubles des apprentissages », auquel la neuropédiatrie contribue et qui se fait aux dépens du diagnostic de certains troubles psychiques ou d'une prise en charge en pédopsychiatrie.

2.1 Une hygiène scolaire qui naturalise les trajectoires sociales

Les cas présentés mettent en lumière des effets différenciés sur le marché scolaire et la carrière scolaire de l'enfant, selon les normes mobilisées dans la production des diagnostics par l'institution médicale. D'une hygiène scolaire proche historiquement des questions de salubrité publique, de prévention des pathologies transmissibles ou du développement de l'enfant, nous sommes passés à une « nouvelle hygiène scolaire ». Celle-ci concerne, par extension du « biopouvoir » — le pouvoir politique de contrôle sur les corps —, la sphère neurodéveloppementale des apprentissages de la communication, du langage oral et écrit. Cette hygiène scolaire s'appuie sur les normes biomédicales issues du paradigme neuroscientifique pour expliquer les difficultés scolaires du passage de la culture orale à la culture écrite (aux différents âges biologiques, auxquels correspondent les attentes scolaires avec l'entrée à l'école maternelle à trois ans[15], puis le passage à six ans de la grande section de maternelle au cours préparatoire de l'école primaire). Cela permet à l'institution scolaire de justifier la notion de retard ou d'avance dans les apprentissages sur le plan des acquisitions langagières ou motrices évaluées en début et en fin de maternelle pour le passage au cours préparatoire[16].

L'impact de cette nouvelle hygiène scolaire se traduit par la production d'une nouvelle catégorie de population enfantine, aux contours flous du fait de diagnostics contestés au sein de l'institution médicale. Nombre de professionnels médicaux et paramédicaux reconnaissent ne pas savoir comment orienter, traiter, rééduquer ces nouvelles populations enfantines auxquelles ils sont confrontés et qui sont directement liées à des enjeux scolaires. Certains vont jusqu'à se dire « piégés par cette médicalisation ». Ces tensions participent à la diversité des trajectoires des enfants dans le champ médico-scolaire, lesquelles sont également tributaires des stratégies déployées par les familles et des conditions propres au marché local.

En outre, pour un certain nombre d'enfants suivis en orthophonie libérale pour des troubles des apprentissages, le diagnostic n'a pas été confirmé par un médecin ou reconnu administrativement par la MDPH ou, s'il a été posé, il ne produit pas les effets escomptés. Ainsi, ces enfants ont un suivi paramédical remboursé par la Sécurité sociale, mais ils ne bénéficient pas des *ressources* du diagnostic sur le plan scolaire, soit parce que cela leur a été refusé comme dans le cas de Farah, soit en raison d'un manque de connaissances concernant le fonctionnement du système médico-scolaire, tout dépendant des stratégies familiales et des filières d'enseignement. Dans ce contexte, c'est l'orthophoniste

libéral qui devient une ressource pour esquisser des stratégies de réussite scolaire et prendre en charge une partie des difficultés scolaires, sociales et psychiques de l'enfant, voire de la fratrie entière.

Encadré n° 6

Audrey — stratégie d'une adolescente pour *s'en sortir par l'école*

Audrey, 15 ans, est scolarisée en troisième au collège public du quartier dans la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Issue d'une famille de classe populaire blanche, elle est la dernière fille d'une famille recomposée de cinq enfants. Sa mère ne travaille pas ; elle ne voit que très rarement son père, et son beau-père est tenu éloigné de la famille par les services sociaux et le système judiciaire pour des agressions sexuelles, notamment sur elle. Elle est suivie depuis le CE1 par l'orthophoniste pour une dyslexie et une dyscalculie. L'orthophoniste me la présente comme « une rescapée [...]. Elle est la seule à pouvoir s'en sortir, et à vouloir sortir de sa famille ». De nombreuses séances sont consacrées exclusivement à ses difficultés familiales, à l'école, ou pour évoquer ses choix futurs d'orientation pour le lycée. Elle a également des difficultés psychiques non prises en charge. Un temps suivie par le CMP, elle explique à l'orthophoniste avoir arrêté : « Les psys du CMP, c'est pas du tout ça ! Y'a qu'ici où je suis écoutée ! » Audrey se plaint également du manque d'attention de sa mère envers sa situation scolaire et son avenir professionnel. Elle explique que sa mère se préoccupe uniquement de sa sœur, restée à la maison après avoir arrêté ses études au collège, et de son frère, déficient intellectuel dépendant au quotidien, suivi en orthophonie. La mère investit les séances de rééducation en prévenant l'orthophoniste de chaque retard ou absence par téléphone. Audrey, qui est en dernière année de collège, est très stressée par l'obtention du brevet des collèges et par le choix d'orientation pour l'année prochaine en enseignement professionnel ou général. Ce choix dépend des places dans les secteurs professionnels demandés, et les enseignants l'incitent à choisir certaines orientations plutôt que d'autres, ce qu'elle refuse.

—

Ce cas pose la question du coût d'une mobilité sociale par l'école pour Audrey et sa famille. Audrey, scolarisée dans une filière spécialisée pour des élèves en difficulté, investit beaucoup dans sa réussite scolaire. Elle se

confie régulièrement à l'orthophoniste sur ses choix futurs d'orientation et ses difficultés médicales. Le diplôme de fin de collège représenterait pour elle un aboutissement — « je prépare deux diplômes [le brevet général et celui de SEGPA] » —, et elle espère être la première diplômée de sa fratrie. Les enseignants perçoivent peu ses difficultés, du fait d'évaluations correctes comparativement à sa classe, mais en discordance avec son vécu. Lors du second semestre de troisième, l'appréciation globale sur le bulletin scolaire indiquait : « Trimestre qui ressemble au premier en termes de résultats (toujours corrects), sauf en ce qui concerne le nombre d'absences trop important. [...] L'avenir en lycée professionnel semble malgré tout bien engagé et il serait dommage de briser cette envie. » Les institutions médico-scolaires, qui misent sur le champ cognitif et les neurosciences des apprentissages, font peser d'autant plus individuellement le coût de l'investissement scolaire que l'enfant évolue dans un contexte à faibles ressources familiales. L'orthophoniste devient alors le dernier soutien professionnel, et se voit déléguer une partie du travail scolaire et psychique.

2.2 Des rentabilités construites des « troubles des apprentissages » sur le marché local

Les catégories diagnostiques produisent des effets différents sur la carrière scolaire de l'enfant selon les caractéristiques du marché local. Si l'on prend l'exemple du diagnostic de précocité intellectuelle, son usage offre une autre explication des difficultés comportementales d'un enfant et évite l'étiquetage de « troubles de comportement ». Ce diagnostic est souvent mobilisé par les familles avec un certain niveau culturel (Lignier, 2012). Néanmoins, il peut s'avérer sans effet sur une trajectoire, par exemple lorsqu'il n'est pas reconnu par tous les professionnels du champ médico-scolaire local. Ainsi, la mère de Farah m'explique lors d'un entretien avoir vu un psychologue pour son dernier enfant, Noham, scolarisé en CE1. Elle le décrit comme étant « très agité et pos[ant] des problèmes à sa maîtresse », bien qu'il ait d'excellents résultats scolaires, et indique que le diagnostic de « haut potentiel » a été retenu. Elle se dit déçue que ce diagnostic n'ait que très peu d'effet sur le marché scolaire local. Quand elle l'a annoncé à l'école, la maîtresse de Noham lui a demandé : « Qu'est-ce que je peux faire alors ? », et la directrice de l'école lui a répondu : « Cela ne veut rien dire ! » La mère, désemparée, explique avoir trouvé un psychologue « pas cher » pour débuter un suivi bimensuel, avec l'espoir que cela améliore le comportement de son enfant. Cet exemple suggère l'importance de la détention de certaines ressources économiques et

sociales pour réguler la carrière scolaire. Pour Noham, cela aurait pu impliquer une scolarisation dans une école spécialisée ou en dehors du marché local.

Ainsi, la valeur des différentes catégories diagnostiques sur le marché scolaire local apparaît dépendante de l'offre scolaire et du rapport de forces établi entre professionnels et parents, mais aussi des ressources familiales. Dans le cas d'un faible rendement du diagnostic, le « coût de l'orientation » revient à la charge des familles. Ce coût peut être « calculé » en fonction du temps investi, des difficultés de l'orientation au sein du champ, et des difficultés psychologiques entraînées pour l'enfant et ses parents. Il se distingue du « coût de prise en charge » établi monétairement selon les règles de remboursement des marchés médicaux et paramédicaux (orthophoniste, psychologue, ergothérapeute). Ces deux *coûts* sont des contraintes pour la mère de Farah et de Noham, en plus des effets réduits des prises en charge sur les trajectoires médico-scolaires de ces derniers.

Dans un contexte d'injonction à la réussite scolaire, ce champ médico-scolaire local produit une nouvelle hygiène scolaire sans pourtant être en mesure de prendre en charge certaines difficultés médicales et, notamment, psychiques des populations enfantines. Un triage des enfants selon un processus d'étiquetage médical s'exerce sur fond de conflits entre les normes neurobiologiques, psychiques, éducatives, et les critères scolaires. Ce champ participe à l'émergence d'une nouvelle division du travail scolaire entre les professionnels scolaires, médicaux et paramédicaux, laquelle a pour effet de transformer le travail médical et paramédical des professionnels en s'appuyant selon les configurations sur les ressources des enfants et des familles.

Conclusion

L'ethnographie des trajectoires médico-scolaires d'enfants scolarisés dans un quartier populaire nous renseigne sur les effets du paradigme neuroscientifique au regard du travail des professionnels, des trajectoires enfantines et de l'investissement scolaire familial. En confirmant le constat d'une extension du paradigme neuroscientifique à la question scolaire, ce terrain d'enquête révèle comment l'hétérogénéité des trajectoires enfantines se construit par la constitution d'un champ médico-scolaire local et la production d'une nouvelle hygiène scolaire.

Au sein du champ médico-scolaire, des conflits de diagnostics concourent à des trajectoires médico-scolaires divergentes. Si la mobilisation du diagnostic « dys » et du dispositif de handicap scolaire peut représenter une ressource dans la carrière scolaire de l'enfant auprès de familles issues de la classe moyenne (Garcia, 2013), pour une autre partie des enfants, le recours au dispositif de handicap n'est pas réalisé par leurs familles ou n'est pas possible du fait de l'infirmation du diagnostic. Cela renvoie à la fragilité du diagnostic, notamment celui de dyslexie, régulièrement remis en cause dans la sphère scientifique (Elliot et Grigorenko, 2014), ce qui peut conduire à des discours divergents de professionnels médicaux sur un même enfant. Certains professionnels se réfèrent en effet à des normes biomédicales, tandis que d'autres ont recours aux normes éducatives ou proches d'un « déterminisme parental ». Les stratégies familiales, basées sur leurs dispositions sociales et une connaissance fine du champ médico-scolaire local, ont alors une importance capitale dans la sollicitation des professionnels scolaires, médicaux et paramédicaux. En l'absence d'usage de dispositifs du handicap scolaire, la rééducation orthophonique libérale est massivement investie par ces familles comme dernier recours dans une stratégie de réussite scolaire.

L'émergence « des troubles des apprentissages » conduit ainsi à des rendements différenciés de catégories diagnostiques, selon les caractéristiques de l'offre scolaire locale, les normes mobilisées par les professionnels, les rapports de force entre familles et professionnels, et le rapport idéologique qu'entretiennent les familles avec les institutions. Devant l'injonction de plus en plus précoce de la réussite scolaire (Giuliani et Payet, 2014), la question de la carrière et de l'orientation scolaire devient centrale.

Ces modes de régulation des carrières scolaires indiquent de nouvelles façons de *fabriquer* l'élève, et révèlent l'évolution des normes scolaires et médicales, en modifiant les frontières du *normal* et du *pathologique* à partir de l'horizon scolaire (Canguilhem, 1966). Cette médecine des « troubles des apprentissages » concourt à une régulation des apprentissages scolaires à partir de normes neurobiologiques en matière de « bien parler », de « bien écrire » et de « bien compter », malgré la contestation de ces normes au sein des groupes professionnels et leurs effets différenciés sur les trajectoires scolaires des enfants selon leurs dispositions sociales.

Bibliographie

Anyon, Yolanda. 2009. « Sociological Theories of Learning Disabilities: Understanding Racial Disproportionality in Special Education », *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19, 1 : 44-57.

Bélanger, Nathalie et Diane Farmer. 2004. « L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30, 1 : 45-67.

Binet, Alfred et Théodore Simon. 1905. « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *L'Année psychologique*, 11 : 191-244.

Canguilhem, Georges. 1966. *Le normal et le pathologique*. 10e édition. Paris, Presses universitaires de France.

Carrier, James G. 1986. *Learning Disability: Social Class and the Construction of Inequality in American Education*. New York, Greenwood Press.

Cash, Evelyne, Roland Cash et Anne-Christine Potocka. 2012. *Étude sur les champs d'interventions des orthophonistes. Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. Ardenais, Les Asclépiades/ONDPS.

Chamboredon, Jean-Claude. 1991. « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Enquête*, 6. <http://journals.openedition.org/enquete/144>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Chopart, Jean-Noël. 1996. « Le travail social face aux mutations économiques », *Recherches et prévisions*, 44, 1 : 23-36.

Cornoldi, Cesare, Agnese Capodieci, Carla Colomer Diago, Ana Miranda et Katherine G. Shepherd. 2018. « Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, 51, 1 : 43-54.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEP). 2018. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24831-cid133876/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid133876/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid133876/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2018.html>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES). 2019. *Les dépenses de santé en 2018 — Résultats des comptes de la santé*. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/panoramas-de-la-drees/article/les-depenses-de-sante-en-2018-resultats-des-comptes-de-la-sante-edition-2019>. Page consultée le 20 septembre 2020.

Dubois, Vincent. 2010. « Politiques au guichet, politique du guichet », dans Olivier Borraz (dir.). *Politiques publiques 2. Changer la société*. Paris, Presses de Sciences Po : 265-286.

Dudley-Marling, Curt et Don Dippo. 1995. « What Learning Disability Does: Sustaining the Ideology of Schooling », *Journal of Learning Disabilities*, 28, 7 : 408-414.

Elliot, Julian G. et Elena L. Grigorenko. 2014. *The Dyslexia Debate*. New York, Cambridge University Press.

Furedi, Frank. 2002. *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. 2e édition. Londres, Continuum.

Garcia, Sandrine. 2013. *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris, La Découverte.

Giuliani, Frédérique et Jean-Paul Payet. 2014. « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Éducation et sociétés*, 2, 34 : 5-21.

Glaser, Barney et Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, Sociology Press.

Grelley, Pierre. 2010. « Contrepoint — Intérêt de l'enfant : un renouveau », *Informations sociales*, 160, 4 : 41.

Harry, Beth et Janette Klingner. 2006. *Why Are So Many Minority Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools*. New York, Teachers College Press.

Houssaye, Jean. 2012. « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises », *Carrefours de l'éducation*, 34, 2 : 227-245.

Ichou, Mathieu et Agnès Van Zanten. 2019. « France: The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities », dans Peter A.J. Stevens et Gary A. Dworkin (dir.). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. 2e édition. Londres, Palgrave Macmillan.

Lemerle, Sébastien et Carole Reynaud-Paligot. 2017. *La biologisation du social : discours et pratiques*. Paris, Presses universitaires de Paris-Nanterre.

Lignier, Wilfried. 2012. *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris, La Découverte.

LOI du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Martin, Claude. 2014. *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP.

Mazouz, Sarah. 2008. « Les mots pour le dire : la qualification raciale, du terrain à l'écriture », dans Alban Bensa (dir.). *Les politiques de l'enquête*. Paris, La Découverte : 81-98.

McIntyre, Alice. 1997. *Making Meaning of Whiteness: Exploring Racial Identity with White Teachers*. Albany, State University of New York Press.

Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson et John Boli-Bennett. 1977. « The World Educational Revolution, 1950-1970 », *Sociology of Education*, 50, 4 : 242-258.

Morel, Stanislas. 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, La Dispute.

Morel, Stanislas. 2016. « Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires », *Revue européenne des sciences sociales*, 54, 1 : 221-247.

Neyrand, Gérard. 2011. *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse, ERES.

Reid, Kim D. et Jan Weatherly Valle. 2004. « The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations », *Journal of Learning Disabilities*. 37, 6 : 466-481.

Serre, Delphine. 2009. *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris, Raisons d'agir.

Shifrer, Dara, Chandra Muller et Rebecca Callahan. 2010. « Disproportionality: A Sociological Perspective of the Identification by Schools of Students With Learning Disabilities », dans Sharon N. Barnartt (dir.). *Disability as a Fluid State* (*Research in Social Science and Disability, Vol. 5*). Bingley, Emerald Group Publishing Limited : 279-308.

Siblot, Yasmine. 2006. *Faire valoir ses droits au quotidien. Les services publics dans les quartiers populaires*. Paris, Presses de Science Po.

Notes

1 Présentes dès le milieu du XX^{e} siècle avec les théories génétiques de « l'enfance inadaptée ».

2 La classe, la race et le genre sont ici entendus comme des rapports sociaux hiérarchiques, et analysés dans leur imbrication. La catégorie « race » est convoquée dans cet article comme outil pour analyser l'assignation ethnoraciale et les formes de racialisations en tant que catégorie critique, construite historiquement et socialement, distincte de toute notion biologique. Ce positionnement de l'ethnographe — perçu socialement comme un homme noir diplômé issu de la classe moyenne — est également lié à sa propre expérience de l'assignation ou discrimination raciale (Mazouz, 2008).

3 Par la loi 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

4 Cela évoque le rôle joué par les professionnels médicaux et psychologues dans les politiques d'orientation scolaire française dès le début du XX^{e} siècle. L'école spécialisée fait suite à des revendications issues de médecins. La création des classes de perfectionnement date de la loi de 1909 et c'est à partir des travaux de psychopédagogie de Théodore Simon et d'Alfred Binet, qu'est introduit le terme d'« anormalité » (Binet et Simon, 1905).

5 En continuité avec le champ de l'école spéciale, qui catégorise et oriente les enfants dans les institutions scolaires et médicales, à l'image de l'annexe 24 du décret du 9 mars 1956 sur les « établissements techniques pour enfants inadaptés ».

6 En tant que médecin scolaire, j'orientais, lors du bilan de six ans, près de 20 % des enfants vers de l'orthophonie libérale.

7 À l'échelle nationale, le nombre d'orthophonistes a augmenté de 33 % depuis 2009, d'après les données de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) de 2019.

8 La MDPH produit des recommandations en cas de reconnaissance du handicap, entre autres une proposition d'orientation médicale et scolaire pour l'enfant soumise à l'acceptation de l'autorité parentale.

9 La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (ou DEP) participe en France à l'évaluation des politiques publiques dans les domaines de l'éducation et de la formation.

10 Les catégories raciales et l'origine migratoire des enfants sont explicitées en raison de leurs effets dans la construction des inégalités scolaires en France (Ichou et Van Zanten, 2019) et du fait d'inégalités d'orientation liées à la catégorie raciale retrouvée empiriquement dans le quartier enquêté. Cela correspond aux formes de racialisation qui s'opèrent dans les rapports sociaux contemporains (McIntyre, 1997).

11 Extrait du journal de terrain.

12 La carte des secteurs scolaires en France impose, sauf dérogation, l'établissement de scolarité pour l'élève selon son lieu de résidence.

13 Le diagnostic de dyslexie est retrouvé majoritairement comme un diagnostic saisi par la classe moyenne (Garcia, 2013).

14 Les « troubles dys » renvoient aux troubles cognitifs spécifiques définis par la Classification internationale des maladies (CIM-10) et le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), qui comprennent la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie, la dyspraxie, la dysphasie et le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité.

15 L'instruction est rendue obligatoire à partir de trois ans depuis la loi du 26 juillet 2019. Cela témoigne d'une pression à la réussite scolaire de plus en plus précoce, et qui cible notamment le « langage oral » (art. 13, alinéa 2).

16 C'était le cas à l'entrée en maternelle, avant de rendre l'instruction obligatoire à 3 ans, qui était souvent conditionnée à la nécessité que « l'enfant soit propre ». Le cas échéant, l'enfant n'est pas considéré comme assez mature du point de vue neurodéveloppemental pour être intégré à l'école. C'est un exemple de construction et d'usage de norme — ici médicale — dans la régulation du scolaire (Chamboredon, 1991).

De la « coéducation » à la « démission parentale » : le discours sur les parents dans un projet pédagogique expérimental français (1970-2000)

MARIE-CHARLOTTE ALLAM

Docteure en science politique — Laboratoire Pacte, Université Grenoble-Alpes

—

Cet article s'intéresse à la manière dont les enseignants d'écoles expérimentales d'un quartier de ville nouvelle en France perçoivent la socialisation et les pratiques éducatives familiales. Il examine comment se structure, des années 1970 aux années 2000, un discours sur les parents qui porte un jugement sur certaines catégories de familles. Les écoles étudiées présentent une double spécificité en ce qu'elles sont situées dans un quartier populaire, d'une part, et mettent en œuvre des pédagogies participatives, valorisant l'autonomie des élèves et l'implication des parents, d'autre part. La municipalité d'Hubert Dubedout souhaitait, à l'époque de sa construction, lutter contre la ségrégation sociale et scolaire qui régnait dans les grands ensembles (Dubedout, 1973; Vadelorge, 2014). En périphérie de la ville, le quartier est construit selon une architecture dont l'ambition est de favoriser la mixité sociale et la participation des habitants. Les établissements scolaires eux-mêmes présentent une construction originale, sous forme de ruches pour l'école des Buttes ou directement intégrée à une des galeries d'immeuble pour le collège (Bon et Sartre, 1973). Il s'agissait de casser les murs extérieurs et intérieurs des écoles, et d'intégrer celles-ci aux autres espaces socio-éducatifs (bibliothèque, maison de quartier). Dans la lignée des mouvements pédagogiques et politiques des années 1960-1970 (Pagis, 2008), les pédagogies des cinq groupes scolaires (les Bouleaux, les Buttes, les Charmes, le Lac et la Rampe) et du collège s'inscrivaient dans une contestation de l'ordre scolaire

et social, et dans une perspective d'émancipation des élèves. Ce projet pédagogique a été élaboré à la suite d'une concertation citoyenne orchestrée par la mairie en 1971, et plaçait en son centre la relation entre enseignants et parents (Millot et Millot, 1979). Pour permettre cette « coéducation » et « l'abolition des frontières entre enseignants et parents », il instituait des dispositifs de participation de ces derniers au sein des écoles[1]. Reprenant certaines théories sociologiques de l'époque (Isambert-Jamati, 1973), la coéducation visait à lutter contre les handicaps socioculturels et à enrayer la reproduction sociale. Elle valorisait ainsi le rôle des parents, pensés comme des acteurs à part entière de l'école.

Mais la coéducation présente d'emblée un aspect normatif et contraignant, puisqu'il est attendu que les parents s'impliquent dans les écoles et qu'ils « jouent leur rôle ». Ainsi, plusieurs années après le début du projet, à mesure que le quartier de la Villeneuve se paupérise, les discours des enseignants sur les parents se transforment. À partir des années 1980, ils pointent d'un côté le désinvestissement des parents vis-à-vis de l'école et, de l'autre, les contradictions entre leur projet pédagogique — présenté comme émancipateur — et l'éducation familiale.

Étudiant les conditions d'émergence et d'évolution de ce discours normatif sur les familles chez les enseignants du quartier, en lien avec les évolutions touchant le quartier et avec l'origine sociale des porteurs du projet, cet article interroge la tension entre le projet d'école alternatif qui attribue aux parents un rôle dans l'émancipation des enfants, et l'émergence chez les enseignants de discours critiques sur certains modes d'éducation familiale. Il montre comment les attentes des enseignants envers les parents, formulées sous la bannière de la coéducation et de la participation, conduisent à incriminer certains comportements familiaux au sein des milieux populaires, et lève le voile sur les rapports sociaux qui sous-tendent l'émergence d'un discours enseignant sur la « démission parentale ».

En nous appuyant sur une vingtaine d'entretiens biographiques menés avec d'anciens enseignants des écoles maternelles et primaires du quartier, nous examinons la manière dont les enseignants voient les parents, de même que les catégories de pensée qu'ils mobilisent pour décrire leur rapport à l'école et au projet alternatif (Glasman, 1992). Si les cinq groupes scolaires se distinguent parfois en fonction de leur secteur de recrutement, de leur pédagogie ou de leur fonctionnement, ils sont étudiés ici dans leur globalité.

Nous avons sélectionné les enquêtés en fonction de leur ancienneté dans les écoles (la plupart y ont passé plusieurs décennies). Les entretiens portent sur leurs trajectoires socioprofessionnelles, leur rapport à l'école et à l'État, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques dans le quartier. Ce matériau est complété par un corpus d'archives publiques (rectorat, municipalité, comité de parents, agence d'urbanisme de Grenoble) et privées (d'anciens enseignants)[2]. Ces documents nous renseignent sur les formes et les degrés d'implication des parents dans les écoles du point de vue des enseignants, et sur les enjeux soulevés par leur participation — ou leur non-participation — au projet pédagogique. L'analyse confronte les représentations des enseignants sur les parents, livrées dans leurs entretiens et reconstruites *a posteriori*, avec les documents qui témoignent de leurs pratiques auprès des familles.

Dès le début du projet, le discours que portent les enseignants et les écoles alternatives sur les parents formule des attentes concernant la socialisation familiale et le travail éducatif de ces derniers. Or, rapidement, les instruments de la coéducation, qui visent la participation et l'implication des parents, se révèlent investis par les catégories plus aisées et plus dotées culturellement, et ne semblent pas permettre la contribution des parents les moins favorisés au projet éducatif. En se saisissant de la thématique de la socialisation parentale, puis en redéfinissant le rôle des parents dans un objectif de critique sociale, les enseignants produisent des injonctions sur ce que doit être un « bon parent » (Martin, 2014). Ainsi, malgré les principes émancipateurs de leur projet, les instruments de coéducation mis en œuvre isolent deux catégories de parents qui recoupent des frontières sociales : les parents impliqués au sein des activités scolaires et les parents qui en sont absents. Restée relativement inaperçue dans un premier temps, cette distinction s'exacerbe dans les années 1980, à mesure que le quartier se paupérise et que les parents issus de milieux favorisés quittent les écoles[3]. Le discours sur un certain « déficit » parental, voire une « démission », qui émerge alors explicitement, discrédite le comportement éducatif des parents « absents », principalement issus de milieux populaires. La présente analyse révèle comment ce discours témoigne à la fois de la distance sociale croissante qui sépare parents et enseignants, et de l'inadéquation entre les instruments de coéducation visant à faire participer les parents dans l'école et les attentes parentales.

1. Les injonctions contradictoires du projet de coéducation des écoles de la Villeneuve dans les années 1970

Le projet de coéducation de la Villeneuve s'accompagne à l'origine d'injonctions normatives à l'égard des familles des élèves. Deux actions visant les parents sont pensées de manière complémentaire. D'un côté, la coéducation cherche à impliquer les parents dans le fonctionnement administratif et pédagogique des écoles, c'est-à-dire à prendre en compte leur voix dans les décisions concernant la vie scolaire. De l'autre, les enseignants développent des outils pour informer les parents et orienter leurs comportements, et pour ajuster leurs attentes aux objectifs pédagogiques. Or, la mise en œuvre des instruments de coéducation par les enseignants crée deux catégories de parents socialement distinctes : les investis et les absents.

1.1 Les parents comme cibles et acteurs de la coéducation dans la charte des écoles expérimentales de la Villeneuve (1971)

Dans sa formulation même, le projet de coéducation de la Villeneuve de Grenoble révèle une tension entre un discours sur le « bon parent » — impliqué dans l'école et dans l'éducation de son enfant, et soutenant les principes pédagogiques du projet — et un discours discréditant certaines pratiques éducatives familiales. Le projet socioéducatif du quartier est conçu entre 1970 et 1971 à la suite d'une concertation initiée par la municipalité grenobloise. Ce dispositif participatif réunit pendant plusieurs mois des citoyens, futurs enseignants ou animateurs socioculturels, au sein de commissions thématiques chargées d'élaborer un projet de charte pour les écoles expérimentales du quartier. Le texte pose les bases de la coéducation à la Villeneuve, et forme le socle des pratiques pédagogiques qui vont s'y déployer. La *globalité* de l'action éducative en constitue le principal pilier ; il n'est plus possible de la :

> [...] dissocier en secteurs séparés et étanches, en période d'activité et d'arrêt. Elle a pour objectif final d'aider l'enfant ou l'adulte à devenir : un être capable de prendre ses responsabilités individuelles et collectives, de se prendre en charge, de s'engager dans un processus de formation continue ; un être sociable, créatif, pourvu d'esprit critique. [...] Cette action globale vise à éliminer l'échec scolaire, à réduire l'inadaptation à la vie sociale[4] [...].

Les parents sont placés au centre de ce projet éducatif global. Reprenant l'idée développée par les travaux sociologiques de l'époque, et selon laquelle l'éducation familiale constituerait un des vecteurs de la reproduction sociale et scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 2000), la charte des écoles expérimentales de la Villeneuve propose deux types d'actions en vue de lutter contre les inégalités socioculturelles, lesquelles visent à impliquer les parents dans les activités pédagogiques et à assurer du même coup l'adéquation et la continuité entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale. Ce principe, avant-gardiste à l'époque, se retrouve aujourd'hui au cœur des politiques d'aide à la parentalité, qui ont le double objectif d'instaurer un partenariat entre les différents acteurs éducatifs d'un territoire et d'« améliorer les compétences parentales pour renforcer [les] capacités éducatives [des parents] » (Campéon, Keppens et Rothé, 2014 : 167).

La poursuite de ces finalités implique tout d'abord la mise en œuvre d'instruments spécifiques au sein des écoles, de sorte que soient garantis le « décloisonnement et la concertation à tous les niveaux » et « l'institution du travail en équipe systématique ». En ce qui concerne plus particulièrement l'administration des établissements, « [leur] direction et [leur] gestion [...] sont assurées par les responsables en titre selon les décisions de l'équipe, élargie aux enfants et aux parents, dans le respect des finalités définies ». Les dispositifs participatifs introduits permettent donc la participation directe des parents au fonctionnement administratif et pédagogique des écoles : assemblées générales, refus d'instaurer des élections de parents délégués, implication des parents dans les activités pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, etc.

La charte place également la lutte contre les « handicaps socioculturels, physiques, mentaux ou affectifs » au centre de ses préoccupations. Le texte développe l'idée, qui sera reprise dans la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) ou du « partenariat », selon laquelle il faudrait impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants en vue de contrer l'échec scolaire (Glasman, 1992). Dans cette perspective, la charte encourage une « action continue en direction des parents ou futurs parents, un dialogue permanent (collectif ou individuel) avec ceux-ci, et nécessairement une collaboration assidue entre éducateurs, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, etc. ». Les parents sont ainsi reconnus comme des acteurs à part entière de la coéducation et constituent, en même temps, des cibles potentielles de l'action éducative.

Extraits du projet de charte des écoles de la Villeneuve de Grenoble, 1971

Partie commune aux éducateurs

Lutte contre les handicaps socioculturels
La levée des handicaps rencontrés par les enfants des couches défavorisées de la population et l'élévation générale du potentiel de développement sont des objectifs majeurs à poursuivre tout au long de la vie de chaque individu et, en particulier, dans la période décisive de la petite enfance.

Lutte contre les carences affectives
La prévention et la thérapie des carences affectives impliquent une action continue en direction des parents ou futurs parents, un dialogue permanent (collectif ou individuel) avec ceux-ci, et nécessairement une collaboration assidue entre éducateurs, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, etc. Cette action globale vise à éliminer l'échec scolaire, à réduire l'inadaptation à la vie sociale.

[...]

Volet particulier à l'éducation nationale

[...]

Lutte contre les handicaps socioculturels
Il convient de pallier les insuffisances et d'augmenter le niveau général. Une intervention doit se faire dans la période décisive, c'est-à-dire la petite enfance. Ceci suppose une action éducative en direction des parents, mais aussi la révision du rôle des institutions qui concernent cette période (placement à domicile, crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles).

[...]

Lutte contre les aliénations affectives
Le remède aux difficultés affectives passe par la connaissance des enfants, la liaison étroite avec les parents (contenue également dans la notion d'« école ouverte »), l'intervention des médecins, psychologues, du groupe classe, de la dynamique duquel les enseignants doivent être avertis.

—

Dès le départ, la charte cherche à orienter le comportement des parents afin qu'il entre en adéquation avec les pratiques scolaires. Or, concrètement, répondre à ces injonctions normatives se révèle difficile pour certaines familles. C'est ce que soulignent les discours des enseignants, qui distinguent deux catégories sociales de parents : ceux qui font l'objet d'un travail d'éducation, principalement issus de milieux populaires, et les parents-militants des catégories plus aisées qui s'impliquent dans les dispositifs participatifs.

1.2 Les instruments de coéducation à l'épreuve des parents

Dans les écoles du quartier, deux types d'instruments de coéducation à destination des parents sont institués de manière complémentaire. Les premiers permettent leur participation active dans l'organisation et les activités pédagogiques — contre une simple représentation indirecte dans des instances consultatives. Ce sont les assemblées générales, les concertations, les comités de parents, et les activités pédagogiques menées par des parents (classes sauvages, organisation de fêtes ou d'événements). Les seconds instruments visent à intéresser et à éduquer les parents aux pratiques qui se déploient dans les écoles — grâce à la conduite régulière de rendez-vous individuels parents-enseignants. Ces entretiens trimestriels ont une vocation informationnelle plutôt que décisionnelle; ils ne visent pas la participation directe des parents dans le fonctionnement pédagogique et administratif des écoles.

Les archives des enseignants de plusieurs écoles montrent qu'en pratique, ces instruments ne sont pas investis de la même manière par les parents. Ces appropriations différenciées entraînent dès lors une distinction entre parents impliqués et parents en difficulté — distinction qui recoupe *de facto* une frontière sociale. Il apparaît ainsi que les instruments collégiaux et participatifs mobilisent principalement des parents militants ou issus de catégories favorisées. Parallèlement, les parents de milieux populaires et immigrés se cantonnent à des interactions individuelles parents-enseignants et prennent rarement part aux décisions collectives.

Une conception participative de la démocratie scolaire chez les parents militants

Les archives du comité de parents de l'école des Charmes à la Villeneuve montrent que certains groupes de parents, plutôt issus des couches favorisées de la population du quartier, défendent une conception active et extensive de la coéducation. Ceux-ci revendiquent un pouvoir pédagogique

et organisationnel au sein de l'école. Dans certaines écoles du quartier, cette vision se traduit par des formes de participation directe aux activités pédagogiques : en témoigne l'organisation de plusieurs classes sauvages pour compenser le non-remplacement d'enseignant·e·s à l'école primaire des Buttes dans la décennie 1970[5]. Parallèlement, plusieurs établissements refusent d'organiser des élections de représentants au sein des comités de parents d'élèves. Ainsi, en 1981-1982, l'assemblée générale de l'école des Charmes, à laquelle prennent part les parents, décide de ne pas réélire de comité de parents, mais de travailler plutôt à partir d'un « groupe de parents militants dans l'école[6] ». Elle refuse d'instaurer une séparation entre parents actifs et passifs, représentants et représentés, porte-parole et délégataires. La mise en cause du principe de délégation est justifiée par la volonté d'éviter qu'un petit groupe d'élus ne deviennent les seuls interlocuteurs des enseignants et constituent alors une élite de parents.

Cette position n'est pas propre aux parents de la Villeneuve, mais s'inscrit dans un mouvement de contestation générale de la division du travail pédagogique ayant cours dans les années 1970 (Viaud, 2018), et de revendications autogestionnaires particulièrement prégnantes dans certaines municipalités, dont Grenoble (Rosanvallon, 1976; Mathieu, 2010). La vision qui sous-tend cette conception active de la démocratie scolaire est socialement et politiquement située. Aussi, la charte et les dispositifs de participation implantés dans les écoles mettent en relief les représentations d'une catégorie sociale de la population grenobloise dont le capital culturel et scolaire est élevé (Saez, Amigues et d'Arcy, 1975). En effet, les principes de coéducation ont été élaborés par des militants de gauche ou d'extrême gauche, des enseignants, et des cadres supérieurs (ingénieurs, enseignants et universitaires) socialisés à des pédagogies alternatives et autogestionnaires (Bergouignan et Simon, 1975). À ses débuts, la Villeneuve est investie par ces mêmes groupes sociaux, qui s'impliquent fortement dans la vie collective du quartier et des écoles (Bruneteau, 1998).

Toutefois, en dépit des intentions exprimées, la participation des parents à ces dispositifs de démocratie directe reste socialement inégale. Elle est limitée à ce groupe socialement et culturellement homogène, qui va décroître avec le temps. Quatre ans après le début de l'expérience, les enseignants produisent les premiers bilans de leurs pratiques pédagogiques[7]. Dans ces documents, ils s'interrogent sur leur difficulté à « faire participer » les parents issus de milieux populaires (Carrel, 2013). En effet, ces pratiques se heurtent aux mêmes

obstacles que les instruments traditionnels de la démocratie participative : la faible participation des familles défavorisées. En 1976, un bilan annuel de l'école réalisé par les enseignants évoque la participation régulière de moins de cinq parents dans les activités pédagogiques[8]. Il souligne la venue exceptionnelle de parents maghrébins — qui se sont rendus aux réunions de concertation pour la première fois — depuis que des professeurs d'arabe ont été nommés dans le quartier.

Dans son bilan individuel de l'année 1979-1980, Arielle, institutrice de soutien, écrit que la coéducation « fut légère, légère[9] ! ». Selon elle, les parents n'arriveraient pas à surmonter l'*a priori* selon lequel ils seraient « inaptes à quoi que ce soit à l'école ». Elle souligne ainsi qu'ils interviennent dans les tâches manuelles, mais beaucoup moins dans l'animation[10].

Les entretiens individuels : ajuster les attentes parentales

Face à ce constat, Arielle note, la même année, que tous les parents sauf un sont venus aux rencontres individuelles parents-enseignants. Contrairement aux concertations et aux instruments de démocratie directe, les enseignants observent que les rendez-vous trimestriels suscitent un taux de participation important. Selon leur rapport annuel, 82 % des familles des 193 enfants de l'école des Charmes se sont présentées en 1979-1980. Ce fort taux de participation peut notamment s'expliquer par leur disponibilité : les rendez-vous se tiennent les samedis matin, alors qu'une majorité de parents ne travaillent pas.

L'objectif de ces rencontres consiste non pas à dresser un bilan des acquisitions scolaires des élèves, mais à évaluer le comportement de l'enfant dans la famille, le groupe, le milieu extérieur, sa confiance en lui, son attitude face à l'échec, etc. De plus, selon les enseignants de l'école des Charmes, ce dialogue permet des « rajustements réciproques », notamment face à l'absence d'interlocuteur provenant des couches sociales moins favorisées.

Au-delà de l'échange sur les conditions de vie et d'apprentissage de l'enfant, ces entretiens visent également, selon les enseignants, à « produire des effets sur le comportement des parents[11] ». Il s'agit, pour ces professionnels, de faire prendre « conscience que la vie de l'enfant forme un tout » et qu'une « complémentarité des rôles » des parents et des enseignants est nécessaire[12]. Les entretiens individuels visent à orienter le comportement éducatif des parents, afin de mettre en adéquation éducation familiale et scolaire. En ce sens, ils constituent un dispositif d'information et de discussion, mais aussi d'« encadrement » des familles.

Ainsi, dès l'ouverture des premières écoles, les instruments de coéducation élaborés à destination des parents suscitent des appropriations différenciées. Ils produisent deux catégories de parents qui recoupent des frontières sociales et économiques. Alors que les familles populaires et immigrées sont nombreuses dans le quartier, elles ne participent pas, ou peu, à la discussion collective autour du rôle des parents à l'école et aux activités proprement pédagogiques. Leur faible investissement dans les instruments de démocratie directe (activités décisionnelles et de concertation collective et activités pédagogiques) produit des effets sur la teneur du projet alternatif et renforce *de facto* la distance socioculturelle de ces familles vis-à-vis des écoles. Nos observations rejoignent celles de Gilles Monceau lorsqu'il montre que certains dispositifs de rapprochement des parents éloignés ont des effets « imprévus, voire inverses aux objectifs affichés » et peuvent susciter des « résistances » de la part des populations ciblées (Monceau, 2014 : 72). À partir des années 1980, l'émergence d'un discours enseignant sur la « démission parentale », qui vise les catégories de familles exclues du jeu participatif, met au jour les contradictions entre le projet d'émancipation des classes populaires par la coéducation et par leur participation dans l'école, et les effets discriminants des instruments de démocratie directe sur ces mêmes catégories de familles.

2. Le discours sur la « démission parentale » : un désajustement entre les attentes parentales et les objectifs pédagogiques

À partir des années 1980, donc, l'absence des parents issus de milieux populaires dans les instruments participatifs devient problématique aux yeux des enseignants. Elle est rendue plus visible sous l'effet de l'accentuation de la ségrégation sociale et de la mise en cause institutionnelle de certains dispositifs du projet de coéducation. Les enseignants interprètent cette absence comme une forme de « démission parentale ». Cette problématisation révèle l'éloignement croissant — social, politique et économique — des parents de milieux populaires vis-à-vis de l'école, et souligne le désajustement entre les attentes parentales et enseignantes. Elle suscite, chez les enseignants, des controverses quant aux solutions à apporter.

2.1 De l'utopie à la zone d'éducation prioritaire (ZEP)

Les tensions inhérentes au projet de coéducation grenoblois — entre un objectif d'émancipation et de participation des classes populaires, et une

volonté de lutter contre les handicaps socioculturels en les éduquant — se cristallisent sous l'effet de deux phénomènes conjoints. L'émergence du discours sur la « démission parentale » coïncide ainsi avec l'accentuation de la ségrégation sociale qui touche les quartiers populaires français (Ben Ayed, 2009) et avec la disqualification politique et administrative du projet pédagogique alternatif.

Une ségrégation sociale et scolaire qui s'accentue

Entre 1970 et 1990, l'Agence d'urbanisme de la région grenobloise (AURG) produit plusieurs recensements de la population dans les différents sous-ensembles du quartier. Ces rapports, réalisés par la « mission Villeneuve[13] », analysent l'évolution de la composition sociale des ménages et des écoles à partir des recensements de l'Institut national des statistiques et des études économiques (INSEE) de 1982 puis de 1990. Celui de 1982 indique que le quartier compte environ 14 000 habitants ; il constitue à la fois le plus grand et le plus jeune des quartiers grenoblois (43 % de moins de 20 ans). Il présente de plus un taux de chômage supérieur à la moyenne grenobloise, notamment parmi les jeunes (12 % des 16-24 ans, 19,5 % s'ils sont étrangers). Il compte également 30 % de familles monoparentales. Toutefois, la répartition des catégories socioprofessionnelles révèle la persistance d'une certaine mixité sociale : les cadres (supérieurs et intermédiaires) comptent encore pour 44 % des actifs.

Comme dans d'autres quartiers populaires français, la paupérisation peut être analysée comme le résultat d'une combinaison de plusieurs politiques : d'une part, la concentration de la population ouvrière et immigrée dans les logements sociaux (Van Zanten, 2012), et, d'autre part, la facilitation de l'accès à la propriété pour les classes moyennes (Bourdieu et Christin, 1990). Les membres des classes moyennes qui logeaient à la Villeneuve quittent massivement leurs appartements pour vivre dans les nouvelles zones pavillonnaires des communes périphériques de la métropole grenobloise. Parallèlement, la proportion d'habitats sociaux dans le quartier augmente[14], et si cette dernière transformation n'est pas propre à Grenoble, elle se renforce sous l'effet de la politique de la nouvelle municipalité de droite à partir de 1983.

Cette paupérisation s'accompagne d'une accentuation de la ségrégation scolaire, comme en témoigne l'émergence du problème des « fuites scolaires » au début des années 1980[15]. Paradoxalement, la « non-fréquentation » des écoles du quartier par les enfants du secteur est un phénomène ancien dans

l'histoire des écoles de la Villeneuve[16]. Mais l'évitement scolaire devient un problème pour les enseignants de la Villeneuve au tournant des années 1980, en ce qu'il participe pleinement à la ségrégation scolaire. Un rapport de l'AURG daté de 1978 le souligne :

> Les taux de non-fréquentation observés dans les écoles de l'Arlequin [...] sont d'autant plus élevés que les dérogations sont faciles à obtenir, dérogations qui ne concernent que des familles françaises et entraînent, de ce fait, une augmentation du poids relatif des enfants étrangers. [...] Par contre, d'autres familles (dont celles des immigrés) n'ont pas l'idée d'un autre choix, et des parents de milieux divers (mais plus particulièrement des cadres) sont fortement attachés au statut expérimental[17] [...].

L'école des Bouleaux pâtit particulièrement de ces « fuites ». Le taux de fréquentation des élèves du quartier en 1980 y est nettement inférieur à celui des autres établissements de la Villeneuve, puisque seuls 36 % des enfants du secteur de recrutement y sont scolarisés[18]. Cet évitement s'accompagne d'une forte concentration d'enfants étrangers dans l'école. Selon les chiffres de l'inspection académique, l'école des Bouleaux comptait déjà 29 % d'enfants étrangers en primaire dès 1977[19]. Si c'est le taux le plus élevé du quartier, et un des plus élevés de la ville[20], les quatre autres groupes scolaires sont également concernés par ce phénomène d'évitement.

Le reclassement institutionnel du quartier

À partir de 1979, les établissements scolaires expérimentaux font l'objet d'une progressive « normalisation administrative » de leur statut. Le classement de la Villeneuve dans la politique de développement social des quartiers[21] (DSQ) en 1990 fait suite à un prédiagnostic de la situation socioéconomique du quartier, mené par la mission Villeneuve[22]. Ce rapport constate une « situation de paupérisation qui s'accentue », comme en témoigne la disparition des principaux commerces du quartier et des services publics de proximité, de même que des problèmes d'accès à l'emploi et à la formation au sein de la population. Les propositions du rapport s'inscrivent dans une logique commune aux politiques de la ville (Epstein, 2013) : recherche d'une ouverture à la fois architecturale (par des opérations de rénovation/destruction) et sociale (volonté d'attraction des classes moyennes). Le classement DSQ s'accompagne alors de mesures de prévention, d'insertion sociale et professionnelle, et de lutte contre l'exclusion (Donzelot et Estèbe, 1994).

Mais il implique également le classement en zone d'éducation prioritaire (ZEP) des établissements scolaires du quartier. La politique des ZEP s'inscrit dans une gestion territorialisée de l'école, et vise à endiguer l'augmentation de l'échec scolaire (Lorcerie, 2010). Sur le plan administratif, les établissements scolaires de la Villeneuve (écoles et collège) sont déchus de leur statut dérogatoire en 1979. Ce statut leur conférait des avantages financiers, administratifs et humains afin de mener à bien des expériences pédagogiques. En 1979, le ministère le remplace par celui d'« établissement chargé d'expérimentation », lequel octroie toujours des moyens exceptionnels, mais dans une moindre mesure et sous des conditions plus restrictives. Enfin, en 1989, les écoles de la Villeneuve perdent totalement leur caractère expérimental lorsqu'elles sont classées en ZEP. Les enseignants se heurtent alors à la réglementation nationale[23], qui réduit leurs moyens, leurs possibilités de déroger aux programmes scolaires et donc leur marge de manœuvre pour développer des pratiques de coéducation.

Prises à quelques années d'intervalle, ces décisions transforment les relations avec les parents. La paupérisation du quartier et la ségrégation scolaire réduisent la mixité sociale des établissements scolaires. Une grande partie des parents militants impliqués dans le projet de coéducation se détournent des écoles — qu'ils déménagent, dérogent à la carte scolaire, ou que leurs enfants aient simplement grandi. Ils sont remplacés par une population plus défavorisée qui entretient une distance socioculturelle plus marquée à l'égard du monde scolaire et des institutions publiques. Alors que, dès le début du projet, les familles populaires participaient peu à la coéducation, leur augmentation, en proportion, au sein du quartier rend cette absence d'autant plus visible. Le départ des familles de classes moyennes contribue à une baisse de participation plus générale des parents au projet coéducatif. Qui plus est, la « normalisation administrative » à laquelle les établissements scolaires sont assignés entraîne une disparition des principaux dispositifs de coéducation — que le statut dérogatoire autorisait et finançait jusqu'en 1989. Ainsi, les entretiens individuels avec les parents, conduits depuis les années 1970 les samedis matin, sont interdits par l'inspection académique. Cette mesure est détournée par une partie des enseignants qui perpétuent ces rencontres de manière clandestine, souvent le soir après l'école. Malgré ces résistances, elle réduit les contacts, déjà rares, entre les enseignants et les parents de milieux populaires. Toutefois, contrairement aux enseignants étudiés par Agnès Van Zanten (Van Zanten, 1990 : 169-171), nos enquêtés

tentent de réduire cette distance socioculturelle en la compensant par une forte implication dans le quartier. Ils sont ainsi nombreux à y habiter et à participer aux activités socioculturelles et associatives. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à se déplacer directement dans les foyers lorsqu'un enfant est absent. Mais la mise en cause politique et administrative du projet socio-éducatif et la ségrégation sociale qui touche le quartier s'accompagnent également d'un changement du regard des enseignants sur les parents issus de milieux populaires.

2.2 « Je ne me sentais plus de connivence avec les parents[24] »

À la critique des parents, qui se fondait jusque-là sur leur adhésion ou non à la contestation de l'ordre scolaire, se surajoute une rhétorique de la « démission parentale », laquelle dénonce particulièrement l'absence des parents issus de milieux populaires dans les dispositifs de coéducation.

Ce discours est présent dans les entretiens réalisés avec les anciens enseignants de la Villeneuve tout comme dans les bilans annuels et les documents administratifs rédigés par les enseignants à partir du début des années 1980. Ces derniers mentionnent deux difficultés principales au quotidien : les obstacles administratifs et le retrait de l'État, de même que les transformations sociales et démographiques du quartier. Selon eux, les combats contre l'administration pour le maintien des pratiques pédagogiques alternatives sont en grande partie responsables de l'échec du projet[25]. En portant l'attention sur la rhétorique et la structure argumentative, l'analyse de ces matériaux montre que le discours sur les parents « démissionnaires » témoigne du fossé qui se creuse entre les familles populaires et immigrées et les enseignants, ainsi que d'un déséquilibre entre les attentes parentales et les attentes enseignantes.

« L'école ne peut pas tout » : réaffirmer la coéducation

La critique de la « démission parentale » repose tout d'abord sur la dénonciation d'une absence de lien et de collaboration entre parents et enseignants. C'est ce dont témoigne Arielle ci-dessous, ancienne enseignante à l'école des Charmes, lorsqu'elle évoque les raisons de sa mutation dans une école en dehors du secteur. Cet extrait, particulièrement explicite, n'en demeure pas moins représentatif d'une conception partagée par les enseignants des différentes écoles.

> À partir du moment où on a senti des parents qui fuyaient, et sur lesquels on avait de moins en moins de prise, c'est… moi, je suis partie pour ça.

> [...] Je ne me sentais plus de connivence avec les parents. Je ne me sentais plus de moyens d'agir avec les parents pour leurs enfants. [...] Quand les parents s'en remettent entièrement à vous, c'est perdu. Il faut que les parents veuillent que ça marche, s'en inquiètent, se sentent concernés par la réussite de leur enfant. S'ils disent « Moi, je ne peux pas », moi, je ne peux pas toute seule. C'est quelque chose que j'ai vraiment ressenti de plus en plus[26].

Ce discours se nourrit d'un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'échec scolaire des élèves. L'idée selon laquelle « l'école ne peut pas tout » revient fréquemment dans les entretiens avec les enseignants, qui dénoncent ainsi les parents « s'en remett[ant] » à l'école et déléguant entièrement leur mission éducative à l'institution scolaire. Cette « démission parentale » est interprétée par les enseignants comme un signe d'autocensure, comme l'expression d'un « sentiment d'infériorité des parents » (Van Zanten, 1990 : 171), et révèle selon eux un certain « fatalisme » de ces derniers à l'égard des difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, on peut se demander si ce sentiment ne naîtrait pas d'un malentendu, voire d'un « différend », quant à la répartition des rôles entre enseignants et parents (Périer, 2005). En effet, pour certains parents de milieux populaires, cette délégation du pouvoir éducatif est une preuve de confiance envers l'instituteur et l'école (Dubet et Martuccelli, 1996 : 111).

En dénonçant l'absence d'implication des parents, les enseignants réaffirment par ailleurs leur attachement à la « coéducation » en tant que principe éducatif. C'est le cas de Béatrice, ancienne enseignante de l'école maternelle des Buttes qui vit toujours dans le quartier et qui pense elle aussi qu'« on ne peut pas tout résoudre ». Selon elle, la coéducation implique que tout le monde éduque l'enfant, « même les gens dans la rue[27] ». Les archives de l'époque vont également dans ce sens. Un texte présentant les orientations pédagogiques de l'équipe des Charmes du début des années 1980 propose d'agir sur les « causes sociales de l'échec scolaire », ce qui implique d'intervenir auprès des familles afin de « faire évoluer l'idée que l'éducation est l'affaire de tous[28] ».

Le symptôme d'une distance sociale croissante

Interrogés *a posteriori* sur leur vision des évolutions du projet socioéducatif, nos enquêtés établissent tous un lien entre la paupérisation de la population et les difficultés rencontrées dans la conduite de leur travail quotidien. Dans cette reconstruction historique, Patrick, ancien enseignant des Buttes, situe

le déclin du projet au moment où « l'équilibre de population s'est rompu » au début des années 1980[29]. Selon lui, l'affaiblissement de la coéducation est intimement lié à la fin de la mixité sociale dans les écoles et dans le quartier. C'est ce dont témoigne également Henri, ancien enseignant à l'école des Buttes qui vit toujours à la Villeneuve, lorsqu'il date cet échec des années 1990, alors que « la réalité sociale [les] rattrape[30] ». Le terme de « ghettoïsation » revient à de multiples reprises dans les entretiens lorsque sont évoquées les évolutions du quartier. Élise, qui travaillait à l'école des Charmes, emploie quant à elle le terme « radicalisation » pour désigner les transformations des années 1980, qu'elle résume par « l'arrivée de la droite », la « montée du chômage », les « trafics », et les « premiers foulards[31] ».

La critique de la « démission parentale » et de la fin de la mixité sociale par les enseignants rend manifeste la distance sociale qui les éloigne de plus en plus des populations du quartier à partir des années 1980. La plupart des enseignants proviennent soit de milieux populaires et ont bénéficié d'une ascension sociale grâce à leur métier, soit de la classe moyenne. Par leurs trajectoires socioprofessionnelles ou par leurs origines sociales, ils sont donc éloignés des familles populaires et immigrées. Cette distance n'est pas propre aux enseignants des écoles expérimentales grenobloises, mais résulte des évolutions socioéconomiques des quartiers populaires au tournant des années 1980-1990. Elle structure la relation des enseignants de ZEP à leurs publics, comme le souligne Agnès Van Zanten dans son étude de deux quartiers prioritaires français (Van Zanten, 1990).

2.3 Éduquer « avec » ou éduquer « les » parents ?

Les entretiens et les archives soulignent cependant un désaccord entre les enseignants en ce qui concerne l'attitude à adopter vis-à-vis des parents absents. Ce débat peut se résumer par l'alternative suivante : la pédagogie des écoles est-elle inadaptée à ces enfants de milieux populaires et immigrés ou, au contraire, faut-il persévérer dans ce sens et essayer de transformer les mentalités des familles ? L'existence même de ce désaccord révèle que les enseignants sont conscients des limites de leur projet éducatif. Or, si dans les années 1970, ils cherchaient à remédier à la non-participation des parents issus de milieux populaires aux dispositifs de concertation, dans les années 1980, ils tentent plutôt de répondre à ce qu'ils interprètent comme un abandon, par les parents, de leurs prérogatives éducatives.

Ces controverses apparaissent dans un rapport rédigé à l'occasion d'un travail d'évaluation réalisé par des universitaires de Paris-Dauphine et coordonné par Bertrand Schwartz en 1981[32]. Lors de la réunion, les enseignants font une distinction claire entre les parents qui participent à la coéducation et ceux qui ne s'impliquent pas dans les écoles. Plusieurs d'entre eux se déclarent favorables à la prise en compte des critiques des parents qui participent aux activités pédagogiques, tandis que les opinions émises par des parents non impliqués sont disqualifiées ou négligées. En d'autres termes, seules les voix de parents dont les comportements éducatifs sont conformes aux normes pédagogiques, et qui participent aux concertations, sont considérées comme légitimes. Réciproquement, les parents qui ne s'impliquent pas dans les dispositifs participatifs ou dont l'éducation familiale est jugée contraire au projet sont discrédités.

De facto, cette distinction recoupe deux catégories sociales de parents : les parents militants plus aisés et les parents issus de milieux populaires. Ces derniers sont critiqués pour leur attachement aux missions traditionnelles de l'école, ce qui pousse l'un des enseignants à exiger d'eux qu'ils rompent avec l'enseignement traditionnel. Les normes sociales véhiculées par les pédagogies alternatives et défendues par les enseignants sont vues comme contradictoires — et se heurtent effectivement — aux normes familiales des parents issus de milieux populaires et immigrés (Bernstein, 1975b; Lahire, 2001).

Extrait du rapport de synthèse des questions aux enseignants de l'évaluation Schwartz

Compte rendu des réponses de l'équipe des Charmes (1981)

A. : « Le problème : l'opposition des parents peut-elle nous amener à changer de méthodes ? »

M. : « Des parents qui viennent en classe peuvent avoir un regard critique très utile. »

J. : « …mais nous avons des options pédagogiques qui font que nous sommes là. »

A. : « La volonté d'aller de l'avant qui nous mobilise rend difficile le dialogue avec certains parents, mais on ne peut pas libérer les gens malgré eux. Cette remarque conduit à une nouvelle analyse des attentes. »

J. : « Il y a une préoccupation des familles les plus défavorisées de voir leurs enfants accéder à la "culture bourgeoise". Ce serait sécurisant pour tous (les adultes) de faire bosser les enfants en ce sens. On aurait la conscience tranquille. »

J.M.A. : « Ce qui est difficilement surmontable : notre métier et nos options conduisent à une réflexion difficilement partageable. Beaucoup de parents ne sont équipés que de leurs préjugés. »

[…]

C. : « On accepte surtout les critiques des parents qui sont impliqués dans l'école, ils connaissent mieux les pratiques. Il faut faire un choix parmi les parents qui contestent ou non l'ordre moral. Les parents des milieux défavorisés avec qui on travaille doivent avoir rompu avec le système traditionnel. On n'accepte plus les expressions contre l'école, il y a une usure par rapport à ce phénomène dans l'équipe qui fait qu'on l'accepte de moins en moins. »

—

Déjà en 1976, les enseignants de l'école des Charmes dénoncent l'attachement des parents aux normes scolaires traditionnelles, « au modèle connu de l'école », et la peur chez certaines familles plus aisées de « l'alignement par le bas[33] ». Qu'elles concernent les familles immigrées aux prises avec une « insécurité culturelle quant aux valeurs contradictoires entre école et famille », les « mères célibataires » et les « cas sociaux » attirés par les services sociaux du quartier ou encore les militants politiques « dont les options, pas toujours cohérentes, se traduisent dans le comportement des enfants[34] », les attentes parentales font l'objet d'un discours critique de la part des enseignants.

Les familles défavorisées sont particulièrement visées. En effet, leurs attentes sont jugées incohérentes par les enseignants puisque les normes scolaires auxquelles ces familles adhèrent entérineraient, selon eux, l'échec scolaire de leurs enfants. Devant ces demandes, les enseignants sont pris dans un paradoxe : satisfaire le désir de promotion sociale des familles, et donc conformer leurs enseignements aux impératifs scolaires traditionnels, ou promouvoir une pédagogie en rupture avec l'« ordre moral », scolaire et social, en vue d'émanciper politiquement les élèves. En d'autres termes, les enseignants font face à un désajustement entre les attentes des parents — de réussite scolaire et sociale — et les leurs — de transmission d'une éducation « contre-culturelle » et d'une déscolarisation de la pédagogie (Pagis, 2008 ; Pagis, 2009).

Pour Patrick, le travail dans les écoles est devenu difficile au tournant des années 1980-1990 parce que « la pédagogie proposée aux enfants était trop éloignée de leurs principes de vie[35] ». Il cite en exemple la pédagogie non directive, qui serait inadaptée aux modes d'éducation des familles populaires. Certains enseignants s'accordent avec Patrick pour dire qu'à partir des années 1980, la pédagogie n'est plus adaptée aux élèves de milieux populaires. Selon lui, « parce que les équilibres de population ont changé », il « fallait changer la pédagogie ». Mais ce point de vue reste minoritaire dans les entretiens, ce qui peut s'expliquer à la fois par un biais de sélection des enquêtés — les déçus du projet s'étant montrés plus réticents à l'idée de s'entretenir avec nous — et par la difficulté à remettre en cause des convictions qui relèvent autant de la pédagogie que des valeurs politiques et morales.

Au contraire, Henri défend la pédagogie de la Villeneuve. Selon lui, l'échec du projet tient moins à l'inadaptation de la coéducation aux classes sociales défavorisées qu'à l'incapacité des enseignants à « faire partager leur projet

au plus grand nombre[36] », d'où l'importance de changer les mentalités afin d'« éviter le comportement de consommateurs des parents[37] ». Cette seconde perspective est partagée par plusieurs enseignants de l'école des Charmes. Dès le début des années 1980, l'objectif de faire participer les parents défavorisés est supplanté par celui de faire changer l'attitude des parents et leurs mentalités. Un document préparatoire à la réunion de concertation de l'école primaire des Charmes datant de décembre 1984 propose ainsi de trouver des « moyens d'amener les parents de milieux populaires à revoir leurs idées et leurs comportements en ce qui concerne les apprentissages de leurs enfants dans et hors de l'école[38] ». Quant aux enseignants de l'école maternelle, ils proposent de discuter avec les parents « pour faire comprendre [leur] attitude et pour essayer de modifier [les] comportement[s] [de ces derniers] quand ils sont infantilisants, surprotecteurs… voire violents[39] ». La mission morale de l'école est clairement affirmée dans cette volonté d'éduquer les familles, et les principes et instruments de coéducation participent d'une pédagogisation des relations sociales en dehors de l'école (dans la famille, dans les activités sportives) (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 43). Ainsi, à la Villeneuve, la coéducation contribue à l'imposition des normes scolaires alternatives dans la famille, discréditant *de facto* les modes de socialisation populaires qui s'y opposent.

Conclusion

Cet article étudie les logiques qui conduisent les enseignants d'écoles expérimentales d'un quartier populaire à adopter une posture dénonçant le manque d'implication des parents défavorisés dans l'éducation scolaire de leurs enfants. Bien que le projet pédagogique de la Villeneuve fasse la promotion de la coéducation et de l'implication des parents dans l'école dans le but de lutter contre les ségrégations et d'émanciper les enfants, il a aussi donné lieu à un discours qui discrédite les modes populaires d'éducation familiale et certaines catégories de parents. Pour éclairer ce processus, les effets contradictoires des instruments participatifs qui visent à impliquer les parents dans l'école ont été soulignés. L'évolution historique de ce discours, mise en lien avec l'augmentation de la distance sociale entre parents et enseignants, a par la suite été analysée.

Cette monographie historique, qui couvre plus de trois décennies, éclaire tout autant les rapports sociaux entre parents issus de milieux populaires et enseignants que les discours pédagogiques sur l'implication des parents dans ces écoles promouvant des pédagogies actives et émancipatrices.

Le processus d'élaboration, les injonctions normatives et la nature des instruments produisent des effets sur les relations parents-enseignants, qui se traduisent par des phénomènes d'appropriation ou de résistance et provoquent une catégorisation des groupes sociaux (Halpern, Lascoumes et Le Galès, 2014). Bien avant les premières politiques reconnaissant le droit aux parents de s'impliquer dans les écoles sont formulées et reformulées des injonctions normatives en direction des parents[40]. À la Villeneuve, elles invitent les acteurs « profanes » — les parents et autres non-professionnels de la pédagogie — à participer à l'éducation scolaire, mais suscitent des appropriations inégales en fonction des différentes catégories sociales de parents, et participent à la reproduction des inégalités sociales face à l'école. L'étude révèle que les instruments « coéducatifs » élaborés par les enseignants entretiennent, voire augmentent, la distance qui sépare les parents défavorisés du monde scolaire. Ces dispositifs sont traversés par deux logiques apparemment antagonistes (Pioli, 2006) : la première valorise les compétences parentales, tandis que la seconde discipline les parents afin de mettre en adéquation socialisation familiale et socialisation scolaire. Or, l'article souligne comment, plutôt que d'entrer en contradiction, ces deux référentiels se complètent. Cette tension, bien loin de se limiter à la sphère scolaire, rejoint les conflits qui traversent les mouvements d'émancipation des groupes sociaux dominés (Bacqué et Biewener, 2015).

Partant du point de vue des enseignants et de leur conception du travail parental, l'article interroge les usages sociaux des discours sur les « pédagogies invisibles » (Bernstein, 1975a). Il met en avant les obstacles à l'établissement de rapports sociaux entre l'école et les parents défavorisés qui ne relèveraient pas de relations de domination, et ce, en dépit de la volonté affichée des enseignants de lutter contre les inégalités et les ségrégations. Ce constat s'inscrit dans la continuation des travaux qui montrent que les « pédagogies invisibles », alors même qu'elles sont présentées, dès les années 1970, comme un moyen de lutter contre les inégalités sociales (Bernstein, 1975b; Lahire, 2001; Mangez et Mangez, 2008), participent en fait à leur reproduction. Les éducateurs sont alors pris dans une contradiction entre les attentes des parents les plus modestes en ce qui concerne la réussite scolaire et sociale de leurs enfants, et leurs propres conceptions qui rompent avec le système scolaire, ses valeurs et ses modes de classement.

Bibliographie

Allam, Marie-Charlotte. 2017. « Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005) », *Participations*, 19, 3 : 163-185.

Bacqué, Marie-Hélène et Carole Biewener. 2015. *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, La Découverte.

Ben Ayed, Choukri. 2009. *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris, Presses universitaires de France.

Ben Ayed, Choukri et Franck Poupeau. 2010. « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 5 : 4-10.

Bergouignan, Rose et Martine Simon. 1975. *La Villeneuve de Grenoble*. Grenoble, Agence d'urbanisme et d'architecture.

Bernstein, Basil. 1975a. « Class and Pedagogies: Visible and Invisible », *Educational Studies*, 1, 1 : 23-41.

Bernstein, Basil. 1975b. *Langages et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit.

Bon, Annette et Jean-Paul Sartre. 1973. *À la Villeneuve de Grenoble*. OFRATEME. Documentaire.

Bourdieu, Pierre et Rosine Christin. 1990. « La construction du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81, 1 : 65-85.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Bruneteau, Bernard. 1998. « Le "mythe de Grenoble" des années 1960 et 1970. Un usage politique de la modernité », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 58, 1 : 111-126.

Campéon, Arnaud, Delphine Keppens et Céline Rothé. 2014. « Une mise en œuvre du soutien à la parentalité dans des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en France », dans Claude Martin (dir.). *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP : 167-190.

Carrel, Marion. 2013. *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. Lyon, ENS Éditions.

Collectif. 2012. « Une charte », *Les Actes de lecture*, 119 : 37-41.

Donzelot, Jacques et Philippe Estèbe. 1994. *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*. Paris, Éditions Esprit.

Dubedout, Hubert. 1973. « Mieux connaître la Villeneuve », *Grenoble : nouvelle revue d'information et de documentation*, 38 : 3.

Dubedout, Hubert. 1983. *Ensemble, refaire la ville. Rapport au premier ministre du président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers*. La Documentation française.

Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et Politiques*, 35 : 109-121.

Epstein, Renaud. 2013. *La rénovation urbaine*. Paris, Presses de Sciences Po.

Estèbe, Philippe. 2001. « Instruments et fondements de la géographie prioritaire de la politique de la ville (1982-1996) », *Revue française des affaires sociales*, 3 : 23-38.

Glasman, Dominique. 1992. « "Parents" ou "familles" ? Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100 : 19-33.

Halpern, Charlotte, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès. 2014. *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistance, effets*. Paris, Presses de Sciences Po.

Isambert-Jamati, Viviane. 1973. « Les "handicaps socioculturels" et leurs remèdes pédagogiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 4 : 303-318.

Lahire, Bernard. 2000. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard/Seuil.

Lahire, Bernard. 2001. « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 135, 1 : 151-161.

Lorcerie, Françoise. 2010. « Le faux départ des ZEP », dans Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart (dir.). *École : les pièges de la concurrence*. Paris, La Découverte : 37-56.

Mangez, Catherine et Éric Mangez. 2008. « Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative en Belgique francophone », dans Daniel Frandji et Philippe Vitale (dir.). *Actualité de Basil Bernstein : savoir, pédagogie et société*. Rennes, Presses universitaires de Rennes : 189-206.

Martin, Claude. 2014. « "Mais que font les parents ?" Construction d'un problème public », dans Claude Martin (dir.). *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP : 9-28.

Mathieu, Lilian. 2010. *Les années 1970, un âge d'or des luttes ?* Paris, Textuel.

Millot, Rolande et Raymond Millot. 1979. *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble*. Paris, Casterman.

Monceau, Gilles. 2014. « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école », *Éducation et sociétés*, 34, 2 : 71-85.

Pagis, Julie. 2008. « Déscolarisons l'école », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, et Bernard Pudal (dir.). *Mai-Juin 68*. Paris, L'Atelier : 370-382.

Pagis, Julie. 2009. « Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales », thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

Périer, Pierre. 2005. *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Pioli, David. 2006. « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 1. <http://journals.openedition.org/sejed/106>. Page consultée le 7 septembre 2020.

Rosanvallon, Pierre. 1976. *L'âge de l'autogestion ou la politique au poste de commandement*. Paris, Seuil.

Saez, Guy, Jean-Louis Amigues et François d'Arcy. 1975. *Innovation difficile, domination aléatoire : les équipements intégrés*. Grenoble, Institut d'études politiques. Rapport de recherche.

Vadelorge, Loïc. 2014. *Retour sur les villes nouvelles. Une histoire urbaine du XX^e siècle*. Paris, Créaphis Éditions.

Van Zanten, Agnès. 1990. *L'école et l'espace local*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Van Zanten, Agnès. 2010. « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 5 : 24-34.

Van Zanten, Agnès. 2012. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, Presses universitaires de France.

Viaud, Marie-Laure. 2018. « Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-1978. Loin du mythe, un foisonnement d'expériences riches et variées », *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 13. <http://journals.openedition.org/strenae/1824>. Page consultée le 7 septembre 2020.

Vincent, Guy, Bernard Lahire et Daniel Thin. 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Guy Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Nouvelle édition. Lyon, Presses universitaires de Lyon : 11-48.

Notes

[1] Le projet de charte des écoles expérimentales de la Villeneuve, élaboré en 1971, est reproduit dans la revue *Les actes de lecture* (Collectif, 2012).

[2] Nous avons eu la chance de récolter les archives de l'école des Charmes conservées par une enseignante de l'équipe, ce qui explique la surreprésentation, dans les archives mobilisées ici, des documents issus de cette école.

[3] Alain Berthelot. 2008. « Précarité dans l'agglomération de Grenoble : pas uniquement les zones urbaines sensibles », *La lettre analyse*, 99, INSEE. <http://www.insee.fr.iepnomade-2.grenet.fr/fr/insee_regions/rhone-alpes/themes/syntheses/lettre_analyses/02099/02099_precarite_agglo_grenoble.pdf>.

[4] Archives municipales, Fonds Villeneuve, 3065 W 11, *Projet de charte de la Villeneuve de Grenoble*, mai 1971.

[5] En 1979, l'inspecteur de l'Éducation nationale diffuse une circulaire à l'ensemble des écoles du quartier, dans laquelle il se prononce contre l'« occupation par les parents d'élèves des écoles maternelles et primaires », et rappelle les règles et consignes concernant les intervenants extérieurs. Archives privées, Inspection académique de l'Isère, IDEN, « Additif à la circulaire ministérielle n° 6 2-9-77 concernant les occupations d'écoles », 2 février 1979.

[6] Archives privées, Équipe des Charmes primaire, *Direction collective de l'école*, 1981-1982.

[7] Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976.

[8] Archives privées, Équipe des Charmes primaire, *Bilan annuel 1975-1976*.

[9] Arielle, ancienne enseignante de l'école primaire des Charmes de la Villeneuve, de 1979 à 2004, résidant à la Villeneuve. Archives privées, École des Charmes primaire, *Bilans individuels 1979-1980*.

[10] Ce constat souligne la permanence, même chez les parents impliqués dans les dispositifs participatifs, d'une répartition entre les activités pédagogiques — assumées par les professionnels de l'éducation — et les activités d'accompagnement, d'éveil et de loisirs — où s'impliquent plus volontiers les parents. Cette frontière entre profanes et professionnels de la pédagogie est difficilement abolie, tant par les uns que par les autres (Allam, 2017).

11 Archives privées, École des Charmes primaire, *Bilans individuels 1979-1980*.

12 *Idem*.

13 La mission Villeneuve de l'Agence d'urbanisme est constituée de sociologues, d'architectes, d'ingénieurs, de techniciens et d'élus. Ils ont présidé à la construction du quartier et à l'étude ultérieure de ses évolutions. Au cours de mes recherches, j'ai pu rencontrer plusieurs membres de cette mission afin de les questionner sur leur rôle et leurs fonctions. Nous avons également consulté les archives de l'Agence d'urbanisme de la région grenobloise (AURG), où les rapports sur l'évolution de la démographie du quartier sont conservés.

14 À l'origine, dans l'objectif de lutter contre la ségrégation sociale, les différents immeubles du quartier comprenaient à la fois des logements sociaux et des logements en accession à la propriété.

15 La question des « fuites scolaires » est étudiée par de nombreux travaux portant sur les stratégies des familles ou les politiques de la carte scolaire dans les quartiers de banlieue et leurs effets sur la ségrégation et la reproduction sociale (Ben Ayed, 2009 ; Ben Ayed et Poupeau, 2010 ; Van Zanten, 2010). Depuis la construction de la Villeneuve, l'Agence d'urbanisme se charge de calculer le taux de fréquentation des écoles, ce qui permet aux administrateurs de redécouper les secteurs scolaires afin d'« équilibrer » la répartition des élèves et de favoriser la mixité sociale au sein des écoles. En rapportant le nombre d'élèves dans les écoles au nombre d'enfants scolarisables dans le secteur, le taux de fréquentation mesure un double phénomène : l'attractivité des écoles pour des habitants en dehors du quartier et l'évitement scolaire des parents du secteur concerné.

16 Jusqu'en 1989, les établissements scolaires de la Villeneuve sont « désectorisés », ce qui signifie que des enfants « hors secteur » peuvent s'y inscrire, mais aussi que des enfants du secteur ont la possibilité de s'inscrire dans des établissements « non expérimentaux » hors secteur. Ce choix laissé aux parents est justifié par l'exceptionnalité des pratiques pédagogiques qui sont conduites dans les écoles.

17 Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *Les écoles de l'Arlequin à travers les chiffres*, 19 juillet 1978 : 3-4.

18 Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *La scolarisation aux Bouleaux — Rentrée 1980*, 3 mars 1981.

19 Les chiffres proviennent de l'inspection académique. Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *Les écoles de l'Arlequin à travers les chiffres*, 19 juillet 1978 : 9.

20 Une des solutions qui sera proposée par les enseignants et par l'Agence d'urbanisme consistera à « remodeler la carte scolaire de la Villeneuve », c'est-à-dire mélanger les différents cycles de plusieurs établissements afin de rendre les écoles plus « mixtes ». C'est ce qui sera fait entre l'école des Bouleaux et l'école du Lac — plus proches, géographiquement, à la fin des années 1970. Néanmoins, malgré cette redéfinition de la carte scolaire, l'école des Bouleaux conserve le plus haut taux d'éviction scolaire.

21 La politique de développement social des quartiers fait suite au rapport *Ensemble, refaire la ville* (1983), d'Hubert Dubedout, maire de Grenoble, et qui s'appuie notamment sur des observations menées à la Villeneuve de Grenoble (Dubedout, 1983 ; Estèbe, 2001).

22 Daté de 1989, il est réalisé à partir du recensement de 1982 et de données produites par l'AURG en 1989.

23 Les établissements conservent cependant leur statut dérogatoire vis-à-vis de la carte scolaire.

24 Entretien avec Arielle, juin 2015.

25 L'étude de ces conflits est développée plus en profondeur dans un article pour la revue *Participations* (Allam, 2017).

26 Entretien avec Arielle, juin 2015.

27 Entretien avec Béatrice, ancienne enseignante à l'école maternelle des Buttes entre 1973 et 1984, habitant toujours à la Villeneuve.

28 Archives privées, École des Charmes, *Projet éducatif de l'école des Charmes primaire. Les orientations de notre recherche*, non daté (probablement 1984).

29 Entretien avec Patrick, ancien enseignant de l'école des Buttes de 1972 à 1982, ne vivant plus dans le quartier.

30 Entretien avec Henri, ancien enseignant de l'école primaire des Buttes, de 1974 à 1994, résidant à la Villeneuve, 11 mars 2016.

31 Entretien avec Élise, enseignante de primaire dans plusieurs écoles du quartier (Bouleaux, Buttes, Charmes) entre 1976 et 2006.

32 Bertrand Schwartz, promoteur de l'éducation permanente en France et initiateur des Missions locales, était impliqué dès sa naissance dans le projet de la Villeneuve. Proche d'Hubert Dubedout, il coordonne une étude sur les relations sociales dans le quartier en 1981. Les archives mobilisées sont tirées de cette évaluation.

33 Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976 : 10.

34 *Idem*.

35 Entretien avec Patrick.

36 Entretien avec Henri.

37 Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976 : 12.

38 Archives privées, École des Charmes primaire, document non daté, non signé, *Document de préparation de la concertation du mardi 4 décembre 1984*.

39 Archives privées, École maternelle des Charmes, *Où en est-on de notre recherche ?*, janvier 1984 : 16.

40 La loi du 11 juillet 1975, dite loi Haby, reconnaît le rôle des parents dans la communauté scolaire et autorise la participation des parents dans les comités de parents. En 1977 se tiendront les premières élections de parents d'élèves aux conseils des écoles maternelles et élémentaires.

L'émergence de nouvelles normes de parentalité dans le cadre de la politique familiale russe

SVETLANA RUSSKIKH
Doctorante — Université de Paris / CERLIS (CNRS)

—

Introduction

Durant ses 74 ans d'existence, à l'exception de la période stalinienne, l'Union soviétique développe une politique familiale relativement stable marquée par un souci d'universalité et d'égalité entre les hommes et les femmes. À partir de 1917, l'État cherche à former une famille nouvelle, porteuse des valeurs communistes et se distinguant de la famille présente sous le régime impérial, où l'homme était responsable des revenus et la femme du foyer. L'égalité entre les sexes est au centre de ce modèle familial : les hommes et les femmes obtiennent les mêmes droits, l'État légalise l'avortement et le divorce, et supprime la différence entre les enfants nés hors mariage et les autres, ce qui aboutit, de fait, à la reconnaissance des unions libres (Lebina *et al.,* 2007 : 33).

Entre les années 1926 et 1953, l'État remet au centre de sa politique familiale un modèle de la famille fondé sur un couple marié avec des enfants. Ce tournant dans la politique familiale se traduit par l'interdiction de l'avortement et de l'homosexualité en 1936, et par le durcissement de la procédure de divorce en 1944. Selon Noskova (2013 : 156), cette transformation de la politique familiale n'est pas uniquement en lien avec des changements politiques, mais est surtout due aux problèmes démographiques après les pertes humaines de la Seconde Guerre mondiale.

La politique familiale soviétique des années 1980 à 1991 peut être considérée comme s'inscrivant dans le modèle social-démocrate décrit par Gauthier (2002), car on y retrouve les traits principaux de ce modèle : 1) la promotion

de l'égalité des sexes[1]; 2) la combinaison de longs congés parentaux avec une offre de modes de garde des enfants[2]; et 3) la mise en place d'allocations universelles accordées à chaque naissance (Elizarov, 2011 : 78).

Au début des années 1990, la chute de l'Union soviétique et le passage de la Russie à une économie de marché provoquent une crise économique qui se traduit par la chute radicale du niveau de vie et par l'appauvrissement général de la population. L'appauvrissement touche particulièrement les familles avec enfants, notamment les familles monoparentales et les familles nombreuses (Lefèvre, 2003 : 86). Le gouvernement réagit à cette situation en introduisant au sein de sa politique familiale un critère de revenu défini par la loi « sur l'aide sociale de l'État » approuvée le 17 juillet 1999 (Loi n° 178-FZ, 1999). D'après cette loi, les allocations mensuelles pour enfants sont désormais réservées aux familles ayant un revenu par personne inférieur au minimum de subsistance. Durant ces années, la Russie entre également dans une importante crise démographique. En 1992, elle enregistre plus de décès que de naissances (Avdeev et Monnier, 1994 : 859). Cette diminution de la population est due à la conjonction d'une natalité basse et d'une mortalité particulièrement élevée (Elizarov et Kotchkina, 2014 : 15). Sous l'effet de ce double mouvement, on observe une réduction rapide de la population : entre 1990 et 2000, la Russie perd plus de 6 millions d'habitants. C'est le seul pays au monde qui connaît un déclin démographique d'une telle ampleur en temps de paix (Radvanyi et Laruelle, 2016 : 40).

Dans les années 2000, on observe un tournant nataliste de la politique familiale. Dans son *Discours à la nation de 2000*[3], le président Vladimir Poutine définit la situation démographique du pays comme une menace pour la « survie de la nation ». En 2007, le gouvernement met alors en place de nouvelles mesures pour encourager les femmes à avoir des enfants. Ainsi, le nouveau programme nommé le « capital maternel » est mis en place pour la période 2007-2021. Le « capital maternel » consiste en une somme ponctuelle allouée à partir de la naissance du deuxième enfant. Cette somme augmente au fil des années et se stabilise à 616 617 roubles en 2020[4] (soit environ 8 000 euros).

Cet article a pour but d'analyser les conséquences du tournant nataliste de la politique familiale en Russie. Je décris tout d'abord la manière dont l'État prescrit un certain modèle familial dans l'intérêt de l'enfant. Ensuite, j'explore comment l'utilisation du programme du « capital maternel » pour l'amélioration des conditions de logement a des effets opposés au modèle promu par l'État.

Encadré
Méthodologie

Ce travail repose sur les discours officiels, sur les données quantitatives sur la famille du Service fédéral des statistiques de l'État russe (Rosstat), et sur les résultats d'une enquête de terrain réalisée entre 2015 et 2018 dans trois régions en Russie (dans l'oblast d'Oulianovsk, en République du Tatarstan et en République d'Oudmourtie). Ces trois régions font partie du district fédéral de la Volga. Mes enquêtes ont été réalisées principalement à Oulianovsk, à Ijevsk et à Kazan, mais aussi dans d'autres villes (Dimitrovgrad, Barych, Mojga, Zelenodolsk), et dans plusieurs villages : Krestovo-Gorodichtché (Tcherdaklinski raïon), Arskoe (Oulianovski raïon) et Zelionaia Rotcha (Oulianovski raïon), entre autres. J'ai effectué des entretiens avec trois catégories de personnes : 1) les conseillers aux affaires familiales du gouverneur d'Oulianovsk; 2) les fonctionnaires des différentes structures en lien direct avec la politique familiale; et 3) les membres de la société civile, comme les familles bénéficiaires de la politique familiale. Au total, 89 entretiens auprès de 53 bénéficiaires et de 36 acteurs de la politique familiale régionale ont été réalisés dans ces régions.

Le choix des trois régions de mon enquête parmi les 85 régions qui composent la Russie a été motivé par : 1) des raisons pratiques telles que mon réseau de connaissances et les possibilités de logement; et 2) l'implication des autorités locales dans la réalisation des objectifs de la politique familiale fédérale. Par exemple, les autorités régionales de l'oblast d'Oulianovsk commencent dès 2005, soit deux ans avant le tournant nataliste de la politique familiale fédérale, à encourager la natalité par le biais de discours officiels et d'événements festifs largement médiatisés.

—

1. La définition d'une nouvelle norme de parentalité

En 2012, le gouvernement russe établit une *Stratégie nationale d'action pour les enfants pour la période 2012-2017* (Décret n° 761, 2012) par laquelle il demande aux ministères du Travail, de l'Éducation, de la Santé et de l'Intérieur d'élaborer pour l'année 2014 un document officiel présentant les principales orientations en faveur de la famille. Dans une ébauche élaborée dès 2013 par le

Comité de la Douma d'État spécialisé dans les affaires familiales[5], Pecherskaïa (2013 : 97) voit une tentative de création d'une vision élaborée des valeurs familiales « traditionnelles » en les présentant comme la base légitime de la vie de la famille russe et de l'État. Ce texte préliminaire propose par exemple de lutter contre le divorce des parents en renforçant l'institution du mariage religieux (ch. 3. section 5).

Bien que la *Conception de la politique familiale*, finalement adoptée en 2014, fasse abstraction de cette dimension religieuse critiquée par Bakhrenkova (2013), Pecherskaïa (2013), Gourko (2013) et Kourilsky-Augeven (2015 et 2018), elle continue à promouvoir des valeurs explicitement qualifiées de « traditionnelles », comme le mariage hétérosexuel et la procréation (*Conception* 2014, ch. 2).

Ces valeurs de l'hétérosexualité, du mariage et de la procréation comme norme de la parentalité sont valorisées par différentes actions de l'État ou d'organismes civils soutenant la politique de l'État. La relation entre la valorisation du mariage et le bien-être de l'enfant est confirmée par les acteurs de cette politique interrogés lors de mes enquêtes de terrain. Par exemple, un psychologue du centre « Famille » à Oulianovsk insiste sur le rôle de la famille « traditionnelle » dans le développement de l'enfant :

> Une famille traditionnelle est toujours un endroit où un enfant grandit, enfin, plus confortablement. Ne parlons pas de la relation entre un homme et une femme, ils doivent eux-mêmes d'une manière ou d'une autre comprendre ce qui est mieux pour eux. Mais si nous parlons d'enfants, chaque enfant a besoin d'une mère et d'un père, d'avoir une certaine stabilité. Pourquoi le mariage est nécessaire ? Quand vous travaillez avec des gens longtemps, vous comprenez vraiment que oui, cela vous apporte beaucoup. Et le mariage apporte beaucoup à la femme et, bien sûr, à l'enfant[6].

La promotion de la famille « traditionnelle » par le gouvernement passe par des décorations officielles. Par exemple, en 2008, le président russe Dmitri Medvedev relance l'ordre *Gloire maternelle*, qui existait sous l'Union soviétique, en le rebaptisant *Gloire parentale* (Décret n° 775, 2008). Cette décoration, destinée aux familles ayant au moins sept enfants, est accompagnée d'une prime d'un montant de 100 000 roubles (soit environ 1400 euros).

Les mesures en faveur du mariage sont particulièrement visibles au niveau régional. Le Service d'enregistrement des actes de l'état civil d'Oulianovsk planifie la mise en place d'une politique de prévention du divorce chez les jeunes adultes célibataires et de réconciliation des couples en cours de divorce. Le couple est alors fortement incité à consulter un psychologue. Les séances sont gratuites et organisées avec la collaboration des centres familiaux de la région :

> Si un couple vient au service d'enregistrement des actes de l'état civil pour divorcer, il reçoit une lettre de recommandation. Donc, s'ils veulent entamer une procédure de divorce, ils ont besoin d'un psychologue, c'est la procédure. Ce n'est qu'une recommandation, il n'y a pas de loi qui, pour l'instant, rende cela obligatoire. Bien sûr, j'y serais totalement favorable, mais je ne suis pas sûre que nos législateurs mettent en place une telle loi[7].

L'un des objectifs de la *Conception de la politique familiale* de 2014 est également de définir une norme de la parentalité en « [créant] les conditions pour assurer le bien-être de la famille, de la parentalité responsable, ainsi [qu'en accroissant] l'autorité des parents dans la famille et la société » (*Conception*, ch.3). Afin de promouvoir cette « parentalité responsable », l'État met notamment en place des cours pour les parents à partir de décembre 2015 (Liste des instructions du président de la Fédération de Russie, n° 2876-Pr, 2014[8]). Les recommandations méthodologiques sur l'organisation de ces cours sont élaborées par l'organisation civile *Association nationale des parents* (en russe : *Nacional'naja roditel'skaja associacija*) avec le soutien du ministère de l'Éducation et de la Science[9]. Ces recommandations considèrent la parentalité comme un métier nécessitant des compétences à acquérir et qui consiste en l'implication égale des deux parents dans l'éducation des enfants[10]. Les cours pour parents représentent alors un outil de contrôle destiné à conformer les pratiques éducatives parentales à des prescriptions normatives. Ainsi, la promotion de la parentalité responsable vise à réaliser les objectifs de la politique familiale en diminuant, par exemple, le nombre de divorces et en incitant les couples à avoir encore des enfants.

2. L'influence du « capital maternel » sur la procréation

La nouvelle politique familiale de l'État valorise un modèle familial fondé sur le mariage et sur la procréation, motivé par un souci du bien-être de l'enfant.

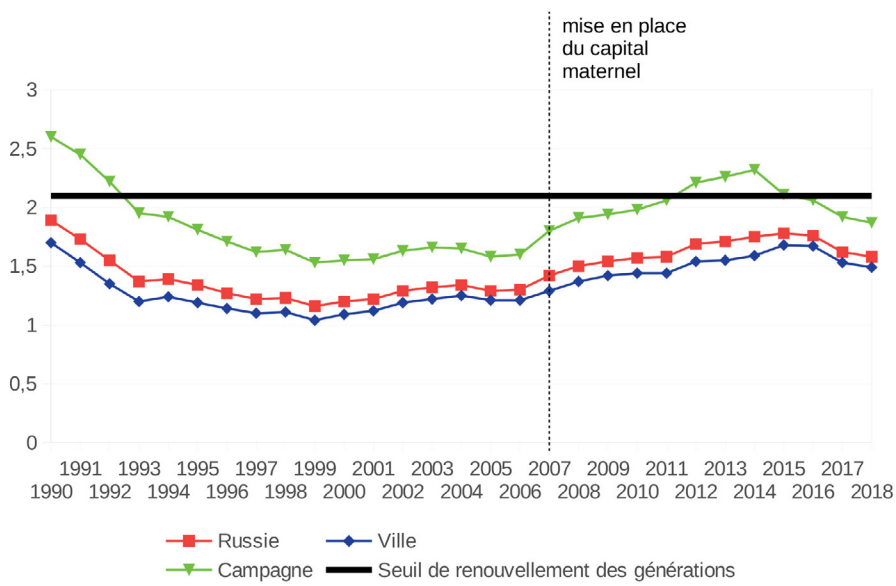
L'État encourage la population à avoir plus d'enfants par le biais du programme du « capital maternel ».

Entre 2007 et 2018, plus de 5,6 millions de familles admissibles (soit 62 %) ont utilisé le « capital maternel » (*Rapport du Pensionnyj Fond,* 2018 : 56). La grande majorité l'utilise afin d'améliorer ses conditions de logement, soit 95 % des familles entre 2009 et 2018 (*Rapport du Pensionnyj Fond,* 2018 : 56). Cette utilisation massive du « capital maternel » en vue d'améliorer les conditions de logement entraîne des événements familiaux qui, à terme, peuvent modifier la structure de la famille.

Le graphique ci-dessous (voir figure 1) montre une augmentation de l'indice conjoncturel de la fécondité depuis la mise en place du « capital maternel » en 2007 : celui-ci passe de 1,4 à 1,7 entre 2007 et 2018.

Figure 1

Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Russie (1990-2018)



Source des données : Rosstat, 2019. <http://www.gks.ru>. Réalisation : S. Russkikh

Cependant, l'impact du « capital maternel » sur cette augmentation est difficile à évaluer. Les décisions en matière de fécondité des femmes touchées par cette mesure ne peuvent être pleinement observables que lorsque les femmes sont ménopausées (Slonimczyk et Yurko, 2014 : 3), ce qui n'est pas le cas des femmes ayant bénéficié du « capital maternel ». En outre, l'augmentation de la fécondité en Russie ne date pas de 2007, mais du début des années 2000, et s'accélère en 2007. On observe enfin une augmentation comparable dans des pays dont les gouvernements n'ont pas stimulé la natalité (par exemple, la Lettonie) (Blum, 2010 : 303). Par conséquent, il peut exister d'autres facteurs susceptibles d'être la cause de l'accroissement démographique dans ces années.

Malgré ces effets mitigés, les sondages effectués par le Centre de recherche sur l'opinion publique de toute la Russie montrent que la majorité de la population soutient la politique nataliste de l'État, puisque 78 % des répondants considèrent qu'il faut maintenir le programme du « capital maternel[11] ». Certaines des bénéficiaires du « capital maternel » que j'ai rencontrées sur le terrain confient qu'elles ont intentionnellement avancé leur projet d'enfant afin de pouvoir obtenir le « capital maternel » :

> J'ai eu mon deuxième enfant plus tôt que je ne le voulais au départ, dans le but d'avoir le « capital maternel ». Je choisissais les jours les plus propices pour tomber enceinte ! J'avais peur qu'on rate[12] ! [*rires*]

Dans d'autres cas, le « capital maternel » semble jouer un rôle non seulement sur le calendrier des naissances, mais aussi sur la décision même d'avoir un enfant. Par exemple, Roza et Maisa décident toutes les deux d'avoir un enfant, qu'elles ne planifiaient pas auparavant, afin de bénéficier du « capital maternel » :

> Je voulais toujours avoir deux enfants, une fille et un garçon, mais j'ai eu deux garçons. On a décidé d'avoir un troisième enfant grâce au « capital maternel », en espérant que j'allais accoucher d'une fille cette fois. Mais j'ai eu encore un garçon ! Oui, cette politique démographique a influencé mon choix d'avoir encore un enfant. Mais je voulais vraiment avoir une fille, cela a joué un rôle, aussi[13].

> Le gouvernement donne l'argent. Bien évidemment, il faut accoucher ! [*rires*] Aujourd'hui, Poutine donne l'argent, demain il va changer d'avis. Oui, j'ai accouché pour avoir le « capital maternel », je suis comme tout

> le monde. Bien sûr, le fait de me marier une deuxième fois a influencé cette décision. Mais sans le « capital maternel », je n'aurais pas accouché, non[14].

L'amélioration des conditions de logement grâce au « capital maternel » contribue également à la décision d'avoir un enfant. Certaines familles, après être parvenues à agrandir leur logement, mettent à profit ces meilleures conditions pour accueillir un nouvel enfant, ce qu'elles ne pouvaient auparavant envisager compte tenu de la précarité de leur habitat :

> J'ai eu mon deuxième enfant parce que je voulais avoir mon deuxième enfant et pas pour avoir le « capital maternel ». J'ai toujours voulu avoir trois enfants, mais on n'avait pas des conditions de logement satisfaisantes. On a construit une maison grâce au « capital maternel » et voilà ! On a eu le troisième[15].

Le « capital maternel » semble donc avoir un impact sur la procréation. Son influence est de deux ordres : soit il intervient dans le calendrier des naissances, soit il intervient dans l'augmentation du nombre d'enfants désirés. Cette influence peut s'opérer par le biais de l'idéologie, de l'attrait que représente le « capital maternel », ou grâce à l'amélioration des conditions de vie qu'il apporte.

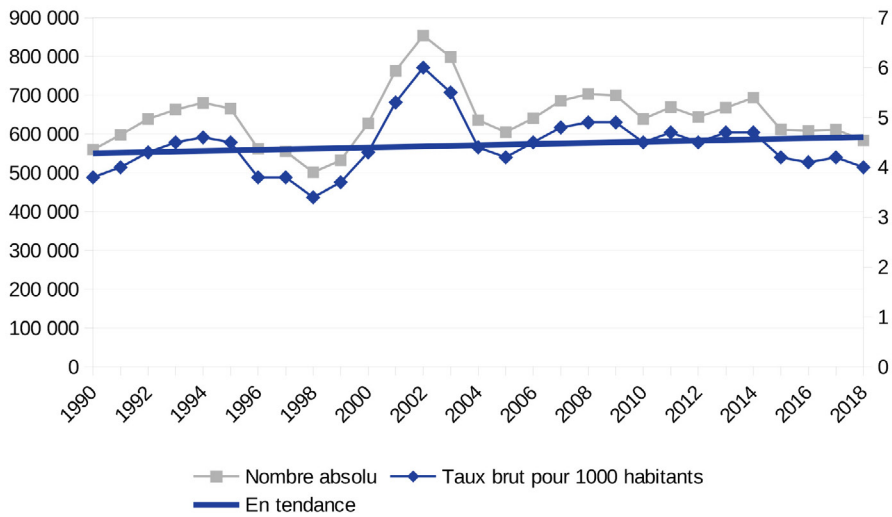
Toutefois, l'acquisition d'un logement à l'aide du « capital maternel » contribue à l'émergence de familles monoparentales et recomposées, ce qui affaiblit la dimension matrimoniale de la famille traditionnelle promue par l'État.

3. L'influence du « capital maternel » sur le divorce

Le taux de divorce en Russie, bien que fluctuant, oscille aux alentours de 4,5 ‰ (voir le graphique de la figure 2), soit environ un mariage sur deux. Il est à noter que l'augmentation brusque du nombre de divorces entre 1999 et 2002 s'explique par des artefacts statistiques dus au double décompte du même événement : le fait que les ex-conjoints ont reçu le droit de demander séparément une attestation de divorce dans n'importe quel bureau d'enregistrement des actes de l'état civil a conduit à des erreurs statistiques (Zakharov, 2015).

Figure 2

Évolution du nombre absolu de divorces et du taux brut de divortialité en Russie (1990-2018)



Source des données : Rosstat, 2019. <http://www.gks.ru>. Réalisation : S. Russkikh

—

Même si on peut penser que la stabilisation des divorces est due à la nouvelle politique familiale, cette dernière peut aussi bien être le fruit d'une stabilisation après la période de crise post-soviétique. Mon enquête de terrain montre cependant que le « capital maternel » peut influencer les décisions de divorce en renforçant l'autonomie des femmes. En effet, les mères sont les principales bénéficiaires du « capital maternel », alors que les pères en sont quasiment exclus (Borozdina *et al.,* 2014 : 65). Ces derniers n'ont le droit de bénéficier de cette mesure sociale que dans quatre situations spécifiques : 1) le décès de la mère ; 2) la privation des droits parentaux de celle-ci ; 3) lorsque la mère a tenté intentionnellement de nuire de manière criminelle à l'enfant ; 4) ou encore lorsque le père est le seul adoptant de l'enfant (Loi fédérale n° 256, 2006). Ainsi, non seulement le gouvernement agit en faveur d'une augmentation de la natalité, mais il confère un rôle central à la mère.

Bien que la loi fédérale (n° 256, 2006) impose la division d'un bien acheté à l'aide du « capital maternel » entre tous les membres de la famille, certaines femmes font le choix de l'enregistrer seulement à leur nom. C'est le cas de Tatiana qui explique qu'elle prend le risque de payer une amende plutôt que de rencontrer des difficultés administratives lors d'une éventuelle revente de son logement :

> Selon la loi, si tu achètes un logement avec le « capital maternel », tu dois le partager avec tes enfants et avec ton conjoint. Mais, en Russie, il est très difficile de revendre le logement s'il appartient aussi à des enfants mineurs. J'ai tout de suite demandé un conseil à ma copine [avocate]. Et elle m'a dit que je pouvais enregistrer le logement à mon nom, car personne ne vérifie rien. Et même, dans le pire des cas, si ça ne marche pas, je payerai quelque chose comme 20 000 roubles d'amende[16] [soit environ 280 euros].

D'autres femmes interrogées ont enregistré le logement à leur nom plus spécifiquement afin de se protéger en cas de divorce :

> On a remboursé une partie du prêt immobilier avec le « capital maternel » et acheté un petit studio. Eh bien, tout d'abord, c'est ma propriété, l'appartement est à mon nom seulement. Cela me rassure. Bien sûr, mes parents ont un logement et je suis théoriquement leur héritière, mais j'ai aussi un frère et une sœur. Bien sûr, nous serons à parts égales. Et ici, cet appartement n'est qu'à moi. Si quelque chose se passe mal avec mon mari, je ne serai pas à la rue. J'ai mon propre espace, même s'il est minuscule[17].

L'absence de mécanisme de vérification adapté (Maslova, 2014 : 151) permet donc à certaines femmes d'acquérir une autonomie suffisante en cas de divorce. Dans certains cas, cette autonomie est même un élément décisif dans la décision de divorcer. L'extrait de l'entretien avec Lena illustre ce cas :

> J'ai remboursé avec le « capital maternel » le crédit hypothécaire à Naberejnye Tchelny. Ensuite, j'ai vendu cet appartement pour acheter un appartement à Kazan. Ça m'a permis de déménager de Naberejnye Tchelny, ma ville natale, et de divorcer. Mon ex-mari était un buveur, et c'était essentiellement pour cette raison que j'ai divorcé. Quand c'est devenu insupportable, j'ai décidé de divorcer. J'ai enregistré cet appartement à mon nom. De cette manière, je n'ai eu aucun problème

> de partage des biens avec mon ex-conjoint [...]. Je lui ai dit [à mon ex-conjoint] : « C'est impossible de vivre comme ça. Je dois passer à autre chose, et tu me tires vers le bas. » Si on était dans la même ville, ce serait dur de rompre avec lui. Mais comme je suis partie, comme on dit : « Loin des yeux, loin du cœur. » J'ai changé ma vie et la vie de mes enfants de manière radicale, et c'est grâce au « capital maternel ». S'il n'y avait pas de « capital maternel », je n'aurais pas pu déménager[18].

La mesure principale introduite en 2007 dans le cadre de la politique familiale, le « capital maternel », propose une somme ponctuelle utilisée massivement par les bénéficiaires pour améliorer leurs conditions de logement. Cette évolution positive du niveau de vie entraîne alors des changements dans l'organisation du foyer : les ayants droit peuvent renforcer leur position au sein du couple, voire entamer une procédure de divorce. Ainsi, le programme du « capital maternel » semble contribuer à l'émergence de familles non « traditionnelles » (monoparentales et recomposées). Toutefois, il faut mener des études statistiques plus étendues pour établir un lien entre le programme du « capital maternel » et ses effets potentiels sur le taux de divorce, ainsi qu'avoir plus de recul pour que les données quantitatives puissent nous informer sur l'influence éventuelle du programme sur la structure de la famille en Russie.

Conclusion

Dans le contexte de la crise économique des années 1990, la limite des ressources du pays amène le gouvernement à renoncer en partie au principe d'universalité de la politique familiale soviétique en privilégiant avant tout les familles vulnérables par l'introduction d'un critère d'attribution des prestations sociales fondé sur le revenu. À partir des années 2000, ce critère d'attribution se transforme afin de faire face à la problématique démographique : d'une condition de ressources, il évolue vers une condition sur le nombre d'enfants. En effet, par le biais de versements ponctuels, le gouvernement incite les femmes à suivre une norme reproductive autour de deux enfants, quels que soient leur revenu ou leur catégorie socioprofessionnelle.

Enfin, ce critère d'attribution basé sur la structure de la famille revêt des aspects plus qualitatifs dans les années 2010, dans la mesure où l'État s'engage dans une campagne valorisant une représentation de la famille motivée notamment par un souci du bien-être de l'enfant et comprenant le paramètre de famille nombreuse, ainsi que des aspects moins directement liés à la

problématique démographique comme le mariage hétérosexuel. L'État encourage la population à adopter ces normes par le biais de mesures régionales et fédérales, telles que des campagnes de prévention du divorce et l'introduction du « capital maternel ». Les données de mon enquête de terrain montrent que certaines femmes déclarent effectivement avoir été influencées par le « capital maternel » dans leur projet d'enfant. Cependant, l'utilisation massive du programme pour l'amélioration des conditions de logement a des effets parfois non voulus : en augmentant l'autonomie de certaines femmes, il leur offre la possibilité de divorcer.

Ces changements contribuent à l'émergence de dynamiques familiales qui, représentatives ou non, vont à l'encontre du modèle « traditionnel » porté par l'État. Il faut donc distinguer les objectifs nataliste et traditionaliste de la nouvelle politique familiale, le premier pouvant avoir des effets qui vont à l'encontre du second. Plus précisément, si le capital maternel semble rapprocher la structure familiale de la norme reproductive du modèle « traditionnel » défini par l'État, l'éclatement de la famille nucléaire que l'on observe dans certains entretiens remet en cause le mariage.

En 2020, le gouvernement décide de prolonger le programme du « capital maternel », ce qui laisse présager des changements sociodémographiques encore plus importants. Le fait d'attribuer aux femmes un rôle central dans la politique familiale, notamment en les érigeant en bénéficiaires des prestations sociales, leur procure une plus grande autonomie. Par conséquent, les questions concernant la place des pères dans la politique familiale et la perception de cette politique par ces derniers se posent. Ces questions ouvrent une autre piste de recherche : quels sont les effets de cette politique sur les rapports de genre, et sur les inégalités entre hommes et femmes ?

—

Bibliographie

Avdeev, Alexandre et Alain Monnier. 1994. « À la découverte de la fécondité russe contemporaine », *Population*, 49, 4/5 : 859-901.

Bakhrenkova, Ekaterina. 2015. « Obŝestvennyj proekt *Koncepcija gosudarstvennoj semejnoj politiki Rossijskoj Federacii* glazami jurista [*Projet public de la Conception de la politique familiale de la Fédération de Russie* du point de vue juridique] », dans Evgeni Yasin (dir.). *XV Aprel'skaja meždunarodnaja konferencija po problemam razvitija èkonomiki*. Moscou, Obŝestvalzdatel'skij dom Vyssšej školy èkonomiki : 11-19.

Borozdina, Ekaterina, Anna Rotkirch, Anna Temkina et Elena Zdravomyslova. 2014. « Using Maternity Capital: Citizen Distrust of Russian Family Policy », *European Journal of Women's Studies,* 23, 1 : 60-75.

Blum, Alain. 2010. « Démographie en Russie et en Europe centrale », *Études,* 412, 3 : 295-306.

Centre de recherche sur l'opinion publique de toute la Russie. 2019. *Materinskij kapital : bol'še, vyše, sil'nee [Le « capital maternel » : plus grand, plus haut, plus fort].* <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9795>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Comité de la Douma d'État spécialisé dans les affaires familiales. 2018. *Informacionnyj bjulleten' o dejatel'nosti v Komiteta po sostojaniju na 31 dekabrja 2018 goda [Bulletin d'information pour l'année 2018.* Moscou. <http://www.komitet2-6.km.duma.gov.ru/Otchety-o-rabote-Komiteta/item/18552595/>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Comité de la Douma d'État spécialisé dans les affaires familiales. 2013. *Projet public pour une Conception de la politique familiale de la Fédération de Russie.* Moscou.

Décret n° 775 du président de la Fédération de Russie « sur l'établissement de l'Ordre de la gloire parentale », approuvé le 13 mai 2008, Moscou.

Décret n° 761 du président de la Fédération de Russie « sur la Stratégie nationale d'action pour les enfants pour la période 2012-2017 », approuvé le 1er juin 2012, Moscou.

Discours à la nation du président Vladimir Poutine le 8 juillet 2000, Moscou, Kremlin. <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21480>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Elizarov, Valeri. 2011. « Demografičeskie i èkonomičeskie aspekty podderžki semej s det'mi » [Les aspects démographiques et économiques du soutien aux familles avec enfants], *Uroven' Žizni Naselenija Regionov Rossii,* 8, 162 : 78-92.

Elizarov, Valeri et Elena Kotchkina. 2014. *Gosudarstvennaja semejnaja i demografičeskaja politika v Rossii: k razrabotke effektižnyh mer povyšenija roždaemosti [Politiques familiale et démographique en Russie : vers le développement de mesures efficaces pour augmenter la natalité],* Moscou, OOO « Variant ».

Gauthier, Anne. 2002. « Les politiques familiales dans les pays industrialisés : y a-t-il convergence ? », *Population*, 57, 3 : 457-484.

Gourko, Tatiana. 2013. « O Koncepcii gosudarstvennoj semejnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: èkspertnaja ocenka [La conception de la politique familiale en Russie : une expertise] », *Sociologičeskaja nauka i social'naja praktika,* 3 : 33-52.

Gouvernement de la Fédération de Russie. 2006. Loi fédérale n° 256 « sur les mesures supplémentaires de soutien de l'État en faveur des familles avec enfants », approuvée le 29 décembre 2006.

Gouvernement de la Fédération de Russie. 1999. Loi fédérale n° 178-FZ « sur l'aide sociale de l'État », approuvée le 17 juillet 1999.

Gouvernement de la Fédération de Russie. 2014. *Conception de la politique familiale de la Fédération de Russie pour la période jusqu'à 2025*, approuvé par le décret n°1618-r, le 25 août 2014, Moscou. <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/16>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Kourilsky-Augeven, Chantal. 2015. « L'ambiguïté des modèles d'égalité des genres en Russie : famille, droit et idéologie », *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire,* 69 : 127-153.

Kourilsky-Augeven, Chantal. 2018. « Le rôle du droit russe dans la protection de l'individu. Au-delà d'une idéologie d'anathème à l'encontre de l'étranger porteur de dégénérescence, le droit russe retrouve son rôle de protection de l'individu », *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire,* 76 : 85-103.

Lebina, Natalia, Pavel Romanov et Elena Iarskaja-Smirnova. 2007. « Zabota i kontrol': social'naja politika v sovetskoj dejstvitel'nosti, 1917-1930-e gody » [La politique sociale dans la réalité soviétique, 1917-1930s], dans *Sovetskaja social'naja politika 1920-1930-h godov: ideologija i povsednevnost' [La politique sociale soviétique des années 1920-1930 : idéologie et vie quotidienne]*, Moscou, OOO « Variant », CSPGS : 2168.

Lefèvre, Cécile. 2003. « Enfance, famille et institutions en Russie au cours des années 1990 : un aperçu des évolutions récentes », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 34, 2 : 83-108.

Maslova, Tatiana. 2014. *Materinskij kapital: kak polučit' i rasporjadit'sja [Le « capital maternel » : comment l'obtenir et comment l'utiliser],* Moscou, Bibliotečka « Rossijskoj gazety ».

Noskova, Antonina. 2013. « Èvoljucija gosudarstvennoj semejnoj politiki v Rossii: ot sovetskih k sovremennym modeljam » [L'évolution de la politique familiale de l'État en Russie : des modèles soviétiques aux modèles modernes], *Vestnik MGIMO Universiteta*, 6, 33 : 155-159.

Pecherskaïa, Natalia. 2013. « Perspektivy rossijskoj semejnoj politiki: prinuždenie k tradicii [Perspectives de la politique familiale russe : la contrainte à la tradition] », *Žurnal sociologii i social'noj antropologii,* 16, 4 : 94-105.

Pensionnyj Fond de la Fédération de Russie. 2019. *Materinskij kapital dlja semejnogo blagopolučija 2018-2019* [*Le « capital maternel » pour le bien-être de la famille 2018-2019*], Moscou.

Pensionnyj Fond de la Fédération de Russie. 2018. *Rapport annuel du Pensionnyj Fond de la Russie pour l'année 2018,* Moscou.

Radvanyi, Jean et Marlène Laruelle. 2016. *La Russie, entre peurs et défis*. Paris, Armand Colin.

Site officiel du *Fonds pour le soutien des enfants dans les difficultés*. <https://fond-detyam.ru/o-fonde/>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Slonimczyk, Fabián et Anna Yurko. 2014. « Assessing the Impact of the Maternity Capital Policy in Russia », *Labour Economics,* 30 : 1-17.

Zakharov Sergeï. 2015. « Braki i razvody v sovremennoj Rossii [Mariages et divorces dans la Russie moderne] », *Demoscope Weekly*, 625626. <https://publications.hse.ru/articles/141593812>. Page consultée le 15 janvier 2020.

Notes

1 L'égalité entre hommes et femmes, propre à ce modèle, est également mise en avant par un retour au droit à l'avortement (en 1955) et par une simplification de la procédure de divorce (en 1965). Ce principe d'égalité se manifeste par des mesures qui permettent aux femmes de concilier maternité et travail, comme le développement d'infrastructures préscolaires (jardins d'enfants, centres pour enfants, etc.).

2 Le congé parental rémunéré passe de 56 jours en 1955 à 70 jours en 1980. Un congé parental partiellement rémunéré devient possible jusqu'à une année et demi après la naissance de l'enfant. Un congé parental non rémunéré, mais permettant de conserver son emploi jusqu'aux trois ans de l'enfant, est mis en place.

[3] Conformément à la Constitution, le président de la Russie s'adresse annuellement à la nation devant le Parlement pour présenter les orientations de la politique intérieure et de la politique extérieure du pays. Le premier discours à la nation est réalisé le 24 février 1994 par le premier président de la Russie, Boris Eltsine.

[4] Le versement du « capital maternel » est géré par le Fonds de pension de Russie *(Rapport du Pensionnyj Fond,* 2018 : 10), qui ne débloque la somme que pour cinq usages seulement : 1) l'achat ou l'amélioration des conditions du logement ; 2) l'éducation de l'enfant ; 3) la retraite de la mère ; 4) le financement de services destinés à faciliter l'intégration sociale des enfants handicapés (cet usage est introduit en 2016) ; et 5) l'obtention d'un versement mensuel pour les familles à faible revenu (cet usage est introduit en 2018), le montant étant établi par la région de résidence. La somme du « capital maternel » n'est pas directement perçue par le bénéficiaire (à l'exception du dernier usage). Elle est reversée à la personne ou à l'organisme avec lequel le bénéficiaire établit un contrat dans la limite des utilisations légales du « capital maternel ». Son encaissement direct, sa vente ou son utilisation hors de la réglementation sont strictement interdits par l'État.

[5] Les activités du Comité de la Douma d'État spécialisé dans les affaires familiales « visent à mettre en place un appui législatif pour une politique familiale et démographique efficace, à renforcer l'institution de la famille en tant que fondement de la société russe, à préserver les valeurs familiales traditionnelles, à assurer une enfance prospère et protégée, et à renforcer le rôle social de la famille dans la vie de la société » (*Bulletin d'information pour l'année 2018).*

[6] Entretien, psychologue, centre « Famille » d'Oulianovsk.

[7] *Idem.*

[8] La liste des instructions est disponible à l'adresse suivante : https://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/. Page consultée le 5 mai 2020.

[9] Ces recommandations portent sur les cours destinés aux parents d'écoliers. Elles sont disponibles à l'adresse suivante : https://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/. Page consultée le 5 mai 2020.

[10] Article n°2 de la Loi n°1604-3, n°737-V, 2016 « Sur la parentalité responsable » de la République de Yakoutie.

[11] L'enquête a été réalisée le 27 juin 2019 auprès de Russes âgés de 18 ans et plus. La méthode d'enquête consiste en entretiens téléphoniques auprès d'un échantillon aléatoire de 1600 numéros de téléphone fixes et mobiles. Les données sont pondérées par des paramètres sociodémographiques.

[12] Karina, 30 ans, femme au foyer, mariée, trois enfants. L'entretien a été réalisé à son domicile à Kazan (Tatarstan).

[13] Roza, 35 ans, agronome, mariée, trois enfants. L'entretien a été réalisé à son domicile à Ourom (Oudmourtie).

[14] Maisa, 32 ans, secrétaire, mariée, deux enfants. L'entretien a été réalisé à son domicile à Ijevsk (Oudmourtie).

[15] Irina, 29 ans, vendeuse, mariée, trois enfants. L'entretien a été réalisé à son domicile à Barych (oblast d'Oulianovsk).

[16] Tatiana, 33 ans, psychologue, mariée, trois enfants. L'entretien a été réalisé dans un café à Kazan (Tatarstan).

[17] Dina, 36 ans, fonctionnaire, mariée, deux enfants. L'entretien a été réalisé au centre de recherche « Karamzin » à Oulianovsk.

[18] Lena, 32 ans, agent d'assurance, en couple, deux enfants. L'entretien a été réalisé à son domicile à Kazan (Tatarstan).

Collectiviser la question parentale : les apports des *parenting cultures studies*

CLAUDE MARTIN

Directeur de recherche — CNRS, UMR Arènes-UMR 6051, Université de Rennes

—

Les *parenting cultures studies* ont connu d'importants développements depuis le tournant du siècle avec, en particulier, la création en 2010 d'un centre de recherche qui leur est dédié à l'université du Kent, le Centre for Parenting Cultures Studies, et la publication d'un ouvrage éponyme en 2014 (Lee *et al.*, 2014). Ce centre a joué un rôle majeur dans le développement de toute une série de recherches, de conférences et de publications au cours de cette décennie. L'équipe qui anime ce centre s'est inscrite dans les pas de Frank Furedi qui, à la fin des années 1990, a été l'un des premiers à repérer le changement de paradigme que représentent l'apparition et la popularisation de la notion de *parenting*, dont la « parentalité » est un proche équivalent en langue française (Martin, 2003). Pour Furedi, ce changement est loin d'être anodin : « Dès que les enfants sont considérés comme relevant de la responsabilité d'une mère et d'un père plutôt que d'une communauté plus large, la vision moderne de la parentalité devient centrale » (Furedi, 2002 : 106). Cet argument est un signe d'une reformulation de la fonction de *childrearing* ou de socialisation, qui serait en quelque sorte « parentalisée ». Pour le dire encore autrement, la socialisation assurée par les parents primerait sur, voire occulterait les autres instances de socialisation, à un point tel que la socialisation ne serait plus envisagée comme la tâche de toute une génération d'adultes et d'institutions d'une société donnée, mais comme relevant de la seule responsabilité de ceux qui, comme parents, sont chargés de garantir le futur de l'enfant. D'où l'idée de *parental determinism*[1].

En France, il est tentant de rapprocher ces analyses de celles développées dans les années 1970 par de nombreux auteurs, comme Robert Castel, dans *La gestion des risques* (1981), qui soulignait la place croissante de la psychologisation de la question sociale et le rôle tout aussi croissant des « thérapeutes

pour bien portant ». On pense aussi à Jacques Donzelot, qui, dans *La police des familles* (1977), soulignait le passage, au fil du temps, d'un « gouvernement des familles » à un « gouvernement par les familles » :

> [...] dans le gouvernement par la famille : cette fois, la famille n'est plus le sujet politique de son histoire. Elle devient plutôt l'objet d'une politique. Elle n'est plus un but pour ses membres à travers des stratégies d'alliance, la gestion des filiations, mais un moyen pour chacun de ceux-ci dans la perspective de leur épanouissement propre, chacun pouvant faire valoir le déficit de son épanouissement et l'imputer à la famille sous condition qu'il prenne appui sur un juge, un travailleur social ou un thérapeute qui les aidera à identifier la source de leur malaise dans les travers de leur famille passée ou présente et à s'en libérer d'une manière ou d'une autre[2] (Donzelot, 2005 : 6).

Comment mieux formuler ce qui se trame sous nos yeux à propos non plus tant de la famille, institution passée en mode mineur, mais des parents eux-mêmes ?

De vecteurs premiers de socialisation, les parents sont devenus les responsables des réussites comme des échecs de leur progéniture. Et en l'admettant, les parents sont conduits à incorporer toutes les injonctions à se comporter comme de « bons parents » (Martin, 2014), en investissant intensément ce rôle (*intensive parenting*) au risque d'en faire trop (*over-parenting ; hyper-parenting*), en cherchant à se doter des compétences qui garantissent leur performance, mesurée par la réussite de l'enfant, que ce soit à l'école ou, plus tard, dans la vie professionnelle de ce dernier. Ce déterminisme parental revisite peut-être à sa manière les analyses en matière de reproduction sociale de génération en génération, c'est-à-dire ces mécanismes qui opèrent selon une logique d'accumulation de capitaux culturels, scolaires, économiques, sociaux pour tenter d'atteindre, voire de garantir la réussite de l'individu (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans cette perspective, les travaux d'Annette Lareau sur les pratiques de *concerted cultivation* des parents des couches moyennes américaines sont particulièrement éclairants (Lareau, 2011). La domination des experts et des conseils, la médiatisation et la marchandisation de modèles standardisés de bonnes pratiques parentales à la fois renforcent la perception que les pratiques spontanées et, en particulier, celles des milieux populaires ou des cultures dominées sont des pratiques à risques, mais aussi génèrent et entretiennent le doute dans les couches moyennes dans un contexte où les mécanismes de la reproduction sociale s'affaissent avec la panne de l'ascenseur social.

Dans son ouvrage, Dimitra Hartas souligne elle aussi la manière dont l'individualisme, la psychologisation et l'économicisme se sont immiscés dans cette question de l'investissement parental, sous couvert de défendre l'accès au bonheur.

> Ce qui a changé désormais est la manière dont nous entendons le bonheur pour nous-mêmes, nos enfants et les enfants des autres. Le bonheur est devenu un but et non un dérivé de modes de vie qui font sens pour les parents et les familles. Le bonheur est conçu de manière instrumentale : les enfants peuvent atteindre de bons résultats et être heureux si les parents suivent les conseils des experts en éducation (Hartas, 2014 : 4).

> Dans ce contexte, la bonne parentalité devient une opportunité économique, un moyen de réduire l'argent consacré par les contribuables en externalisant l'éducation et le *care* vers les parents (Hartas, 2014 : 12).

Dans l'excellent numéro thématique de la revue *Families, Relationships and Societies* consacré à la thématique « Childhood, parenting cultures and adult-child relations in global perspectives » qu'elle a piloté avec Rachel Rosen, Charlotte Faircloth prend un exemple particulièrement éclairant pour illustrer les changements de cultures de parentalité auxquels nous assistons. Elle évoque une situation hier fort banale de la vie quotidienne des familles en Norvège (et sans doute banale aussi il y a environ un demi-siècle dans un pays comme la France) : laisser son enfant dans sa poussette à l'entrée d'une boutique alimentaire où l'on fait une course rapide. À l'aune du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui (en particulier depuis la crise sanitaire liée au SARS-CoV-2 et les précautions que chacun doit prendre en présence de personnes inconnues et même connues), il ne fait guère de doute qu'un tel comportement parental pourrait être considéré comme irresponsable, voire dangereux. Pourtant, non seulement il ne l'était pas hier, mais c'est oublier que ce comportement était aussi un marqueur de la confiance que les adultes s'accordaient mutuellement quant à leur capacité de protéger collectivement les enfants, qu'il s'agisse ou non des siens.

Rosalind Edwards et Val Gillies (2013) soulignent un phénomène analogue lorsqu'elles évoquent le regard que l'on portait dans les années 1960 sur la liberté avec laquelle les enfants de classes populaire et moyenne, ou vivant dans de petites communes, pouvaient jouer à l'extérieur, sans le regard, la vigilance ou la surveillance d'adultes. Ayant grandi à cette époque en France,

je pourrais témoigner de mon expérience à cet égard. Aujourd'hui, de jeunes enfants qui jouent pendant de longs moments de la journée, hors de l'école, « loin du regard de l'adulte » ont de bonnes chances d'être qualifiés d'enfants « livrés à eux-mêmes » (et non plus libres), voire d'être considérés comme négligés, prenant des risques et même en danger. À l'échelle de quelques générations, il ne fait guère de doute que les normes des comportements acceptables ont beaucoup changé et qu'une grande partie de ce glissement témoigne d'un affaissement de la confiance dans les liens sociaux.

Même si son approche théorique et sa discipline de recherche sont bien différentes de celles de Frank Furedi, on trouve encore chez un historien de l'enfance comme Harry Hendrick de nombreux arguments pour défendre une approche en matière de *parenting cultures*. Alors que Furedi évoquait un *paranoïd parenting*, Hendrick (2016) défend la thèse d'un basculement de la culture de parentalité vers un *narcissic parenting* à partir des années 1980 en Angleterre. Par cette expression de « *narcissic parenting* », il évoque non pas le narcissisme primaire, nécessaire selon les psychanalystes pour structurer le sentiment de confiance en soi chez l'enfant avant d'aborder autrui, mais au contraire un narcissisme secondaire caractérisé chez l'adulte par un manque de confiance dans le futur — considéré comme inconnu et même inconnaissable — compromettant la capacité du parent de reconnaître les besoins et les attentes de l'enfant. « Au lieu de l'empathie pour les enfants, le narcissisme parental privilégie une image de soi confuse, déformée, anxieuse et essentiellement autocentrée, en particulier lorsque l'éducation parentale l'y encourage tout en l'exposant à la tromperie de la "responsabilisation" néolibérale » (Hendrick, 2016 : 24). Suite à ce changement, les parents douteraient de la pertinence et surtout de l'efficacité de leurs pratiques spontanées, improvisées pour ne plus privilégier que des pratiques parentales labellisées par les experts. Parallèlement, selon Hendrick, du Thatchérisme au *New labour*, se serait forgée une nouvelle vision de l'enfance, rendue compatible avec des préceptes néolibéraux et avec le projet de remoralisation du Royaume-Uni. Ces préceptes néolibéraux sont en phase avec l'hypothèse du *cycle of deprivation* de Sir Keith Joseph, figure de la nouvelle droite britannique de l'époque, préoccupée par la reproduction de la pauvreté de génération en génération. Les lectures comportementalistes puiseraient aussi leur force dans cette hypothèse, cherchant à établir un lien entre pratiques parentales et délinquance. Hendrick confirme ce renouveau du comportementalisme au cours de ces années 1990, où il s'agit moins de changer le comportement

d'autrui ou d'éliminer les comportements indésirables, que d'aider les individus à se changer eux-mêmes, un *self-managing behaviour change*.

Une variante de ce déterminisme parental s'appuie sur des apports venant d'autres domaines : la biologie ou, plus précisément, les neurosciences. Après John Bruer (1999), des auteurs comme Jan Macvarish (2016) ou encore Val Gillies, Rosalind Edwards et Nicola Horsley (2017) insistent sur les usages et les mésusages des savoirs et découvertes en neurosciences par les décideurs politiques, lorsqu'ils privilégient les interventions précoces (*politics of early intervention*). Ils défendent alors l'idée que les pratiques parentales au cours des premières années de l'enfant ont un impact majeur, qui peut aller jusqu'à être irréversible sur le développement de ce dernier. Or, le transfert des connaissances en neuroscience sur le développement précoce du cerveau à la définition de politiques publiques est pourtant hautement problématique, dans la mesure où l'usage politique de ces connaissances conduit à la fois à biologiser et à individualiser, en tous les cas à décontextualiser les problèmes. L'idée qui fonde ces interventions précoces est en effet que :

> Le « mauvais type de *parenting* » a des effets biologiques et culturels, retardant le développement du cerveau des enfants et transmettant des valeurs et des comportements sociaux préjudiciables de génération en génération [...]. Pourtant, transférer directement les connaissances issues de ces études dans des interventions de politique sociale s'adressant aux familles pauvres et marginalisées est pour le moins opportuniste et tendancieux (Gillies, Edwards et Roseland, 2017 : 3 et 11).

Il semble bien, pourtant, que cette piste séduise de nombreux décideurs publics aujourd'hui, ce qui les conduit à concevoir une politique de l'enfance uniquement sous l'angle d'une responsabilisation des parents et à partir de la capacité de ces derniers à adopter les bonnes conduites[3].

En France, vingt ans après les États-Unis et une dizaine d'années après le Royaume-Uni, l'idée a fait son chemin. Elle guide une politique émergente appliquée aux « 1000 premiers jours », entendus comme la durée qui sépare le quatrième mois de conception du deuxième anniversaire de l'enfant. La plasticité cérébrale, les formidables capacités d'apprentissage et l'hypothèse de l'impact majeur de ces premières expériences sur le futur adulte justifient, selon les experts mobilisés et les décideurs, de tout faire pour optimiser les pratiques durant cette période qui met bien sûr sur le devant de la scène la mère et le père. Parce que « cette période est sensible pour le développement

et la sécurisation de l'enfant, qui contient les prémisses de la santé et du bien-être de l'individu tout au long de la vie », les rédacteurs de ce rapport — pratiquement tous issus du champ de la psychologie, de la pédiatrie, de la pédopsychiatrie, de la gynécologie et de la parentalité positive (on remarquera l'absence totale de la sociologie ou de la démographie) — se sont employés à formuler des propositions et des mesures, dont la seule immédiatement adoptée a été le doublement de la durée légale du congé paternel qui passerait à 28 jours. À la différence de la formulation de la politique d'intervention précoce au Royaume-Uni, ce tout récent rapport français se défend d'être déterministe. « En mettant en évidence des facteurs de risque, il ne s'agit pas d'être déterministe : il s'agit au contraire, à travers l'opportunité offerte de cette période des 1000 jours, d'identifier des interventions précoces et des pratiques préventives. » (Rapport de la commission des 1000 premiers jours, 2020 : 13)

Malgré ces précautions, les idées qui guident ces experts en « interventions précoces » sont que beaucoup de parents contemporains manquent de repères, sont démunis face à cette *terra incognita* qu'est l'enfant qui arrive et sont susceptibles de commettre de très regrettables erreurs. Le meilleur moyen de répondre à cette « détresse parentale » est donc, selon ces experts, de les prendre par la main, de développer des lieux de conseils, de multiplier les experts pour ce faire, de détecter les plus fragiles d'entre eux. « Il faut permettre d'accompagner chaque parent isolé afin de le seconder face aux défis de la parentalité. » (Rapport de la commission des 1000 premiers jours, 2020 : 15) Il est même question de bâtir des « maisons des 1000 jours », comme il y a déjà des « Maisons des adolescents », des « Maisons de santé », des « Maisons sport santé », des « Maisons départementales des personnes handicapées ». Mais ce qui frappe dans ces initiatives qui encadrent la fonction parentale est l'oubli total de ce qu'elle représente d'un point de vue collectif et intergénérationnel. Et il ne suffit pas de lancer ce poncif, « il faut tout un village pour élever un enfant », pour régler la question.

Aussi, comme Charlotte Faircloth, nous pensons en somme que :

> Ce qu'observent et soulignent les spécialistes des *parenting cultures* dans les contextes néolibéraux, c'est que la tâche d'élever la prochaine génération est devenue très fragmentée et détaillée, avec un accent particulier mis sur les pratiques de la vie quotidienne. Plutôt que de « socialiser » les enfants dans un ensemble de valeurs sociales communes,

> une perspective plus individualisée signifie que l'objectif est d'élever des « individus qui réussissent » et qui sont capables d'« être eux-mêmes », ce qui repose clairement sur une vision très réductrice de « l'enfant » [...]. Une approche individualisée de la parentalité est susceptible d'éroder les notions de confiance sociale et de solidarité (Faircloth, 2020 : 150).

—

Lectures recommandées

Faircloth, Charlotte et Rachel Rosen (dir.). 2020. « Special Issue: "Childhood, parenting Cutlure and Adult-Child relations in Global Perspectives" », *Families, Relationships and Societies*, 9, 1 : 3-6.

Gillies, Val, Rosalind Edwards et Nicola Horsley. 2017. *Challenging the Politics of Early Intervention. Who's 'Saving' Children and Why*. Bristol, Policy Press.

Hartas, Dimitra. 2014. *Parenting, Family Policy and Children's Well-Being in an Unequal Society. A New Culture War for Parents*. Londres, Palgrave Macmillan.

Hendrick, Harry. 2016. *Narcissistic Parenting in an Insecure World. A History of Parenting Culture 1920s to Present*. Bristol, Policy Press.

Macvarish, Jan. 2016. *Neuroparenting. The Expert Invasion of Family Life*. Londres, Palgrave Macmillan.

Bibliographie

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction. éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Bruer, John. 1999. *The Myth of the First Three Years*. New York, The Free Press.

Castel, Robert. 1981. *La Gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Paris, Éditions de Minuit.

Donzelot, Jacques. 2005 [1977]. *La Police des familles*. Paris, Éditions de Minuit.

Edwards, Rosalind et Val Gillies. 2013. « "Where are the parents?" Changing Parenting Responsibilities between the 1960s and the 2010s », dans Charlotte Faircloth, Diane M. Hoffman et Linda L. Layne (dir.). *Parenting in Global Perspective. Negotiating Ideologies of Kinship, Self and politics*. Londres, Routledge : 21-35.

Furedi, Frank. 2002. *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May be Best for Your Child*. Chicago, Chicago Review Press.

Lareau, Anette. 2011. *Unequal Childhoods. Class, Race and family Life*. Berkeley, University of California Press.

Lee, Ellie, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.). 2014. *Parenting Culture Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Martin, Claude. 2003. *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*. Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille. Paris, La Documentation française.

Martin, Claude (dir.). 2014. *« Être un bon parent », une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP.

Rapport de la commission des 1000 premiers jours. 2020. *Les 1000 premiers jours. Là où tout commence*. Paris, Ministère des Solidarités et de la Santé.

Notes

1 Voir l'article de Ellie Lee et Jan Macvarish dans ce numéro.

2 Pour un développement, on peut se reporter à Martin (2014).

3 Un rapport vient d'être publié en septembre 2020 à la demande du président Emmanuel Macron. Il a été rédigé par un groupe d'experts, présidé par le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, pour réfléchir aux politiques à mener pour les 1000 premiers jours des enfants, avec des représentants des promoteurs de la parentalité positive.