



HAL
open science

**La parentalité pendant les années d'école maternelle
(éducation des enfants, fonctionnement familial et vécu
subjectif des parents) : le point de vue de mères et de
pères de CSP+ dans un quartier parisien à forte mixité
sociale**

Anne-Gaëlle Picart

► **To cite this version:**

Anne-Gaëlle Picart. La parentalité pendant les années d'école maternelle (éducation des enfants, fonctionnement familial et vécu subjectif des parents) : le point de vue de mères et de pères de CSP+ dans un quartier parisien à forte mixité sociale. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2020. Français. NNT : 2020PA100088 . tel-03194859

HAL Id: tel-03194859

<https://theses.hal.science/tel-03194859v1>

Submitted on 9 Apr 2021

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

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

Membre de l'université Paris Lumières

Anne-Gaëlle PICART

**La parentalité pendant les années d'école maternelle
(éducation des enfants, fonctionnement familial
et vécu subjectif des parents) :
le point de vue de mères et de pères de CSP+
dans un quartier parisien à forte mixité sociale.**

Thèse présentée et soutenue publiquement le 12/11/2020

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Geneviève Bergonnier-Dupuy (Université Paris Nanterre)

Jury :

| | | |
|------------------|-----------------------------------|--|
| Rapporteuse : | Madame Chantal Zaouche-Gaudron | Professeure des universités en Psychologie de l'enfant Université Toulouse - Jean Jaurès |
| Rapporteur : | Monsieur Pierre Périer | Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université Rennes 2 |
| Membre du jury : | Monsieur Claude Martin | Directeur de recherches, CNRS |
| Membre du jury : | Monsieur Nicolas Favez | Professeur ordinaire en Psychologie clinique, Université de Genève |
| Membre du jury : | Monsieur Gilles Séraphin | Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre |

A mes enfants

Remerciements

Un grand merci à tous les parents qui ont participé à cette enquête, en prenant le temps de répondre au questionnaire et/ou de me rencontrer pour un entretien, malgré des agendas souvent très chargés : sans vos témoignages, il n'y aurait pas de thèse. Merci aussi aux directrices des écoles qui m'ont accueillie dans leur établissement ainsi qu'aux gardien·ne·s qui ont grandement facilité mon travail.

Je remercie vivement les membres du jury, Nicolas Favez, Claude Martin et Gilles Séraphin, et, en particulier, Pierre Périer et Chantal Zaouche-Gaudron, les rapporteur·e·s, qui m'ont fait l'honneur d'accepter de participer à l'évaluation de cette thèse.

Je suis extrêmement reconnaissante à ma Directrice de thèse, Geneviève Bergonnier-Dupuy, qui m'accompagne avec exigence et une très grande générosité sur le chemin de la recherche depuis la première réunion d'information pour l'entrée en Master. Votre confiance en moi est un merveilleux cadeau, qui m'était nécessaire pour mener à bien ce travail. Merci.

Je souhaite aussi remercier tou·te·s les enseignant·e·s qui, au cours de mon cursus à l'Université Paris Nanterre, m'ont ouvert les portes de la recherche et donné de nouvelles clés pour mieux comprendre le monde. Merci, bien sûr, à tous les membres de l'équipe EFIS qui ont suivi mon travail et y ont participé par leurs questions, remarques et apports bibliographiques. Parmi eux, j'ai une pensée particulière pour Paul Durning : ses travaux ont alimenté mes réflexions et sa capacité à guider les étudiant·e·s « sans en avoir l'air » m'a beaucoup aidée à construire l'objet de cette recherche et le dispositif de recueil de données.

Amélie Turlais et Claire Lajus, mes collègues doctorantes maintenant docteurs, j'ai eu beaucoup de chance de faire ce bout de chemin à vos côtés. Nos échanges ont nourri ma pensée et votre soutien, dans le travail et dans la vie, m'a aidée à tenir le cap tandis que je rêvais de m'échouer sur une île perdue.

Je remercie mes parents qui m'ont soutenue dans les études, cinéma ou sciences de l'éducation, à New York comme à Paris, et à tout âge.

Maman, tu as toujours été présente et tu as su trouver les mots d'encouragement aux moments-clés : mille mercis !

Je pense à mon père, parti en mer pour la dernière fois en janvier 2015, qui m'a transmis l'art de démêler les nœuds des fils de pêche ainsi que celui de la quête méthodique des trésors perdus, deux compétences qui se sont avérées bien utiles pour ce travail de thèse.

Nadine, ma sœur, merci d'y croire à chaque fois ! Merci aussi de m'avoir aidée à écoper en cas de coup de vent, de m'avoir accueillie pour de nombreuses escales et d'avoir été un soutien extraordinaire de la vie ordinaire ces deux dernières années.

Chantal, mon amie... Ta liberté inspire la mienne et nos moments partagés sont toujours des escapades enchantées. Merci de m'avoir accompagnée tout au long de ce travail.

Mes petits chats, je vous ai embarqués sur le radeau de la thèse alors que vous n'aviez pas cinq ans et aujourd'hui, vous y avez passé plus de la moitié de votre vie... Ca y est ! C'est l'heure du débarquement ! Vous avez été de fameux compagnons et je me réjouis de continuer l'aventure de la vie auprès de vous.

Et puis merci à tou·te·s ceux·celles qui m'ont soutenue, à un moment ou un autre, d'une façon ou d'une autre. J'ai eu la chance d'être très entourée pendant ces années mais le problème maintenant, c'est que vous êtes trop nombreux·ses pour que je vous cite tou·te·s...

MERCI !!!

Résumé / Summary

Français

La parentalité pendant les années d'école maternelle (éducation des enfants, fonctionnement familial et vécu subjectif des parents): le point de vue de mères et de pères de CSP+ dans un quartier parisien à forte mixité sociale.

Cette thèse porte sur la parentalité pendant les années d'école maternelle, en termes d'éducation des enfants, de fonctionnement familial et de vécu subjectif des mères et des pères.

Le recueil de données s'est effectué auprès de parents, majoritairement de CSP+, dont au moins un enfant fréquente une école maternelle publique d'un quartier parisien situé en zone d'éducation prioritaire. Des outils méthodologiques de types quantitatif et qualitatif ont été mobilisés : une enquête par questionnaire (n=173) et 34 entretiens semi-directifs (24 mères et 10 pères), avec une double analyse, thématique et textuelle, la dernière par logiciel. Ainsi, ont pu être saisies les façons dont cette population, relativement peu étudiée, se positionne vis-à-vis des normes éducatives actuelles et de la diversité des influences socialisatrices, au tout début du parcours scolaire de l'enfant.

Les résultats révèlent que, dans l'ensemble, mères et pères aspirent à être de « super-parents » et exercent une parentalité « de contrôle » pour une optimisation du développement de l'enfant : contrôle de l'enfant - par des méthodes relevant de la parentalité positive et des pratiques de stimulation renvoyant à une éducation « concertée » (Lareau, 2003) -, gestion de soi - pour être un « meilleur » parent -, maîtrise de l'environnement - au travers d'acteurs tels que le coparent, à la maison, et les professionnel·le·s et les pairs de l'enfant, à l'école -, organisation « au cordeau » de la vie familiale - pour une rentabilisation maximale du temps -... Des différences apparaissent néanmoins selon le sexe du parent ainsi que le sexe de l'enfant, son âge et son niveau à l'école.

Mots-clés : parentalité / éducation familiale / école maternelle / mixité sociale / coparentalité

English

Parenthood during the first school years in France (3-6 years old) - children's education, family functioning and parents' subjective experience -: The point of view of mothers and fathers from higher socio-professional categories, living in a socially diverse neighborhood in Paris.

This research explores parenting, during the very first school years, in terms of child education, family functioning and parents' subjective experience.

Data was collected from parents who mostly belonged to higher socio-professional categories, with at least one child, aged 3 to 6, attending a state-run school in a Paris neighborhood located in a priority education zone. Both quantitative and qualitative methodological tools were used: a questionnaire survey (n=173) and 34 semi-directive interviews (24 mothers and 10 fathers), with a double analysis, thematic and textual, the latter relying on a discourse analysis software. It captured ways this population, which is relatively unstudied, responds to current educational norms and diverse socializing influences, at the very beginning of the children's school career. Results reveal that, on the whole, mothers and fathers aspire to be "super-parents" and show a style of parenting based on control, aiming at optimizing child development. It includes control over the child - with positive parenting methods and stimulation practices typical of a "concerted education" (Lareau, 2003) -, self-management - to become a "better" parent -, environmental monitoring - through actors such as the co-parent, at home, and the professionals and the child's peers, at school - and tightly scheduled family organization - for an efficient use of time -. Yet, differences occur according to the sex of the parent, the sex of the child, his/her age and school level.

Keywords: parenthood / family education / pre-school / social diversity / co-parenting

Table des matières

| | |
|---|----|
| ❖ INTRODUCTION..... | 5 |
| A. REVUE DE LA LITTÉRATURE | 9 |
| I. Le contexte socio-historique : de hier à aujourd'hui..... | 11 |
| 1. Des évolutions sociétales et des familles | 11 |
| 1) la mise en couple | 11 |
| a. les attraits de la vie conjugale | 11 |
| b. le choix du.de la conjoint.e..... | 13 |
| 2) des conjoint.e.s « libres, ensemble » ? | 14 |
| a. vers un partenariat à parts égales..... | 14 |
| b. un « nous » fait de deux « moi » | 15 |
| c. une vie conjugale sur mesure ? | 16 |
| 3) une alliance à durée limitée | 18 |
| 4) l'arrivée de l'enfant | 19 |
| a. l'accès à la parentalité : un choix contraint..... | 19 |
| b. la place de l'enfant dans la famille..... | 21 |
| 2. Représentations de l'enfant, dans la recherche et en droit..... | 23 |
| 1) dans le domaine de la recherche : des résultats et des débats | 23 |
| 2) dans le domaine du droit : vers l'enfant comme sujet vulnérable | 26 |
| a. protéger l'enfant en tant qu'être vulnérable..... | 26 |
| b. écouter l'enfant en tant que sujet | 28 |
| 3. La « parentalité positive » : un modèle conciliant enfant-sujet et être-en-devenir ? | 30 |
| 1) des recherches à la promotion de la « parentalité positive »..... | 31 |
| 2) des « traductions » diverses de la « parentalité positive » | 34 |
| a. éducation « démocratique » ou nouvelle forme d'autoritarisme ?..... | 34 |
| b. l'égalitarisme | 35 |
| 4. Une responsabilité parentale accrue et étendue | 38 |
| 1) une sur-responsabilisation des parents ? | 38 |
| 2) de la remédiation auprès d'un sujet à une gestion des individus ?..... | 41 |
| 3) une injonction à la performance, dès le plus jeune âge ? | 45 |

| | |
|--|-----|
| En conclusion du chapitre I | 47 |
| II. Dans la réalité du quotidien des familles | 48 |
| 1. De grandes lignes éducatives | 48 |
| 1) une éducation axée sur la « réussite » de l'enfant | 48 |
| a. la réussite scolaire, au cœur des préoccupations parentales | 48 |
| b. hyper-stimulation et gestion de soi, dès le plus jeune âge | 51 |
| c. une hyper-mobilisation parentale, dans tous les domaines | 54 |
| 2) une éducation visant à concilier enfant-sujet et être-en-devenir | 56 |
| 2. Des différences persistantes selon le contexte | 60 |
| 1) des mères et des pères | 60 |
| a. le sexe du parent | 60 |
| b. le coparentage..... | 66 |
| 2) des filles et des garçons | 70 |
| 3) le milieu social de la famille | 74 |
| a. les pratiques éducatives..... | 74 |
| b. un environnement qui marque les corps et les esprits..... | 77 |
| c. milieu social et réussite scolaire..... | 81 |
| d. quelques nuances de gris... .. | 84 |
| En conclusion du chapitre II | 90 |
| III. Le vécu subjectif des parents | 91 |
| 1. Les sentiments de responsabilité et de compétence parentales | 91 |
| 1) le sentiment de responsabilité parentale | 91 |
| 2) le sentiment de compétence parentale | 93 |
| 2. Concilier famille et autres domaines de vie | 96 |
| 1) la difficulté d'investir divers domaines de vie | 96 |
| 2) le conflit travail-famille : facteurs de risque et de protection | 97 |
| a. le contexte personnel..... | 97 |
| b. le contexte professionnel..... | 99 |
| c. le sexe du parent | 100 |
| 3) des implications diverses dans la vie des familles | 103 |
| a. un fort niveau de conflit travail-famille..... | 103 |
| b. l'éloignement de la vie professionnelle | 104 |
| c. l'harmonisation travail-famille | 105 |
| 3. Le burnout parental | 107 |
| 1) définition et mesures | 107 |
| 2) facteurs de risque et de protection | 108 |

| | |
|---|-----|
| En conclusion du chapitre III | 112 |
| B. PROBLEMATIQUE | 115 |
| I. Un défi éducatif pour les parents | 118 |
| 1. Une sur-responsabilisation parentale..... | 118 |
| 2. La parentalité positive comme réponse au défi éducatif parental..... | 119 |
| 3. Une diversité de normes éducatives..... | 119 |
| II. La super-parentalité, en quelques traits | 120 |
| 1. Une parentalité impliquée, réflexive et « démocratique »..... | 120 |
| 2. Une centration sur la scolarité | 121 |
| 3. Les effets secondaires de la super-parentalité | 122 |
| III. Des spécificités | 122 |
| 1. L'âge de l'enfant | 122 |
| 2. Le sexe de l'enfant | 123 |
| 3. Le sexe du parent..... | 123 |
| 4. Le milieu social..... | 125 |
| ➤ OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 126 |
| C. RECHERCHE EMPIRIQUE | 127 |
| I. Le recueil des données | 131 |
| 1. Le questionnaire..... | 131 |
| 1) l'outil : un questionnaire, décliné sur trois axes..... | 131 |
| 2) le terrain..... | 137 |
| a. l'accès au terrain et les conditions de distribution | 137 |
| b. la population..... | 138 |
| 2. Les entretiens..... | 143 |
| 1) l'outil : des entretiens compréhensifs, semi-directifs | 143 |
| 2) le terrain..... | 145 |
| a. l'accès au terrain | 145 |
| b. la population..... | 145 |
| II. L'analyse des résultats | 147 |
| 1. Le questionnaire et, en contrepoint, l'analyse thématique des entretiens | 147 |
| 1) l'éducation des enfants | 147 |
| a. les attentes éducatives parentales | 147 |
| a) <i>vis-à-vis de l'enfant</i> | 147 |
| b) <i>vis-à-vis de l'école</i> | 149 |
| b. les stratégies et pratiques éducatives parentales..... | 156 |
| a) <i>le contrôle</i> | 156 |

| | |
|--|-----|
| b) <i>la stimulation</i> | 163 |
| 2) le fonctionnement familial | 175 |
| a. la répartition des tâches domestiques..... | 175 |
| b. le niveau d'individualisme..... | 187 |
| 3) le vécu subjectif des parents | 191 |
| a. sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales et stress parental | 191 |
| a) <i>le sentiment de responsabilité parentale</i> | 191 |
| b) <i>le sentiment d'efficacité parentale</i> | 196 |
| c) <i>le sentiment de satisfaction parentale</i> | 198 |
| d) <i>le stress parental</i> | 201 |
| b. la satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial | 203 |
| c. la satisfaction de vie, globalement..... | 206 |
| 2. Les entretiens : une analyse textuelle (IRaMuTeQ) | 211 |
| 1) les parents | 213 |
| 2) les mères et les pères | 222 |
| 3) les filles et les garçons | 236 |
| 4) les petits, les moyens et les grands (PS, MS et GS) | 247 |
| D. DISCUSSION | 259 |
| I. Une parentalité de contrôle | 261 |
| II. Une parentalité sexuée | 266 |
| ❖ CONCLUSION | 271 |
| BIBLIOGRAPHIE | 275 |
| INDEX DES AUTEURS | 299 |
| INDEX DES ILLUSTRATIONS | 303 |
| Figures | 303 |
| Tableaux | 304 |
| ANNEXES | 305 |
| Annexe 1 : le questionnaire | 307 |
| Annexe 2 : une affichette | 315 |
| Annexe 3 : la lettre aux parents | 316 |
| Annexe 4 : un entretien avec une mère | 317 |
| Annexe 5 : un entretien avec un père | 334 |

INTRODUCTION

« Deux oisillons tombés du nid » : c'est ainsi que leur enseignante décrivait mes enfants, des jumeaux de deux ans et demi, à leur arrivée en petite section d'école maternelle. De mon côté, en tant que parent de ces deux très jeunes élèves, je découvrais aussi un nouvel univers, avec des règles spécifiques et des enjeux inédits. Je m'étonnais notamment de ressentir une sorte de compétition, de la part d'enfants qui se moquaient par exemple des « grabouillages » d'un voisin de table et de la part de parents qui clamaient dans les couloirs emplis des cris des petits que leur enfant, lui, avait « adoré » l'école dès le premier jour. J'avais aussi été surprise de la pugnacité de certains parents d'élèves délégués à faire valoir leur point de vue...

Que se joue-t-il pour les parents à l'entrée de leur enfant dans l'univers scolaire ? Comment vivent-ils et exercent-ils leur parentalité, des premiers jours en petite section aux derniers en grande section, avant le passage au CP ? Ces questions, inspirées par mon expérience en tant que parent, ont orienté mon travail de recherche ces dernières années. Une enquête par questionnaire menée dans le cadre du master investiguait le point de vue des mères en petite section (Picart, 2014). Les années de doctorat qui ont suivi m'ont donné l'opportunité de poursuivre la recherche documentaire et d'élargir le recueil de données aux trois années d'école maternelle et à tous les parents, mères et pères, en mobilisant divers outils méthodologiques.

En France, l'école maternelle accueille la quasi-totalité des enfants à partir de trois ans (plus de 97%)¹. Et si certain.e.s pouvaient encore l'envisager comme une école « à part », une sorte de « pré-école », à l'instar de la « preschool » anglo-saxonne, l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans (au lieu de 6 ans préalablement) est venu souligner, il y a un an, que, dans le système éducatif français, l'école maternelle est considérée comme une « vraie » école. Peu de travaux portent sur l'éducation au sein de la famille et le vécu des parents à ce moment, pourtant charnière, de la vie de l'enfant et de sa famille : cette thèse vise à apporter de nouvelles connaissances dans ces domaines. Elle s'inscrit dans la lignée des recherches en

¹ <https://www.gouvernement.fr/les-actions-du-gouvernement/education-nationale-et-jeunesse/pourquoi-rendre-l-ecole-obligatoire-des>

sciences de l'éducation centrées sur l'éducation familiale et adoptant une démarche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986).

La première partie est consacrée à une revue de la littérature. Elle situe cette recherche dans un contexte socio-historique puis explore la réalité du quotidien des familles et interroge le vécu des parents. Dans l'ensemble, la famille s'est démocratisée et est censée aujourd'hui favoriser la réalisation de soi de chacun de ses membres (Neyrand, 2009 ; de Singly, 2000b, 2001, 2010 ; Théry, 2001). D'un autre côté, les parents sont souvent tenus pour seuls responsables du parcours de vie de leur enfant et sont censés s'assurer qu'il devienne un adulte « autonome », c'est-à-dire performant et épanoui (de Gaulejac, 2009). Aussi, s'efforcent-ils d'être de « très bons » parents (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Martin, 2014). La réussite scolaire, apparaissant comme une condition nécessaire - sinon suffisante - pour être employable et s'intégrer dans la société (Le Rhun, Martinelli et Minni, 2011), est au centre des préoccupations parentales et la « parentalité positive », envisagée souvent comme le modèle éducatif le plus favorable au développement de l'enfant dans tous les domaines (Conseil de l'Europe, 2006), tend à s'imposer comme un idéal éducatif. Par ailleurs, le fait d'avoir un enfant mène souvent à une course au temps qui peut s'avérer épuisante, surtout dans ses premières années de vie (Lavoie, 2016 ; Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005) ; le phénomène de *burnout* parental toucherait même un parent sur vingt en France aujourd'hui, selon Isabelle Roskam², une des spécialistes dans ce domaine (Mikolajczak et Roskam, 2018 ; Roskam, Brianda et Mikolajczak, 2018 ; Roskam, Raes et Mikolajczak, 2017). Enfin, les travaux antérieurs montrent qu'au-delà des grandes lignes normatives qui modèlent la vie familiale aujourd'hui, certains éléments de contexte, intrinsèques et extrinsèques, se distinguent tout particulièrement en tant que facteurs d'influence sur l'éducation des enfants et le vécu parental. Ainsi, malgré des idéaux d'égalité entre les sexes et des évolutions concrètes dans la vie des femmes et des hommes, des différences persistent entre les mères et les pères, en termes de rôles et de fonctions, au détriment des femmes (Blöss, 2016 ; Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Knibiehler, 2012). Par ailleurs, dans l'ensemble, les filles et les garçons continuent d'évoluer dans des univers parallèles depuis leur plus jeune âge (Mennesson, 2011 ; Octobre, 2010 ; Vincent, 2001a ; Zegai, 2010, 2014). De plus, la sexuation des pratiques éducatives et des rôles parentaux reste associée au milieu social de la famille : plus forte aux deux extrêmes de l'échelle sociale et

² <https://www.youtube.com/watch?v=RNVgxFcVSKk>

moindre chez les « intellectuel.le.s »³ (van Zanten, 2010). Globalement, la parentalité ne s'exerce pas et ne se vit pas de la même façon dans les milieux populaires et les classes moyennes et supérieures (Court, 2017 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Lareau, 2003 ; Périer, 2010 ; Tillard, 2014 ; Vincent, 2001a).

Dans la deuxième partie, une problématique retrace la construction de l'objet de recherche, s'appuyant sur l'état de l'art et menant à la recherche empirique.

Celle-ci fait l'objet de la troisième partie. Tout d'abord, sont présentés les outils mobilisés pour le recueil de données (un questionnaire et des entretiens semi-directifs) ainsi que la population étudiée. Celle-ci est constituée de mères et de pères, appartenant majoritairement aux classes moyennes et supérieures, dont au moins un enfant fréquente une école maternelle publique de secteur, dans un quartier du Nord parisien situé en Réseau d'éducation prioritaire (REP)⁴. Ensuite, vient l'analyse des résultats qui s'organise à son tour en deux parties : d'une part, les résultats issus du questionnaire, qui sont mis en regard avec ceux de l'analyse thématique des entretiens, et, d'autre part, les résultats issus de l'analyse textuelle des entretiens, réalisée à l'aide d'un logiciel (Iramuteq). Ont ainsi été dégagées des tendances concernant l'ensemble de la population étudiée et des spécificités associées à certains sous-groupes. En effet, les résultats montrent que, globalement, les parents s'efforcent de contrôler tout ce qui pourrait influencer sur le développement de leur enfant, de près ou de loin, dans tous les domaines : au travers de leurs propres pratiques éducatives, bien sûr, mais aussi par une « gestion de soi » visant à accroître leurs performances parentales et, par ailleurs, en exerçant une surveillance sur l'environnement de l'enfant, notamment par le biais d'acteurs d'influence tels que le.la conjoint.e, à la maison, et les professionnel.le.s et les pairs de l'enfant, à l'école. Les résultats indiquent aussi qu'être un « super-parent » s'avère souvent une mission difficile, contrariée notamment par le manque de temps. Enfin, des différences sont apparues entre les mères et les pères, les parents de filles et de garçons, et selon l'âge de l'enfant et la section de maternelle qu'il fréquente (petite, moyenne ou grande).

³ Le point médian apparaît aujourd'hui comme l'option la plus pertinente pour l'écriture inclusive. Néanmoins, ce point médian n'étant pas disponible sur la version Word utilisée pour la rédaction de cette thèse, le point « ordinaire » a été choisi comme alternative.

⁴ « *La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.* » <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

Ces résultats, tour-à-tour, confortent, nuancent et complètent les connaissances antérieures sur la parentalité : une quatrième et dernière partie propose ainsi une « discussion » entre la recherche empirique et l'état de l'art.

Enfin, une analyse des limites et perspectives de ce travail vient conclure cette thèse.

A. REVUE DE LA LITTERATURE

I. Le contexte socio-historique : de hier à aujourd'hui.

Les lois successives en droit de la famille témoignent de l'évolution des relations entre les conjoint.e.s, d'une part, et entre les parents et les enfants, d'autre part, vers une plus grande égalité juridique. Elles s'inscrivent dans un mouvement social de démocratisation des relations intra-familiales mais aussi, plus largement, dans une transition vers une société de plus en plus centrée sur les individus (Aubert, 2003 ; Bihr, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009 ; Elias, 1997).

Dans ce contexte, les représentations et les attentes de chacun.e vis-à-vis du couple et de la famille ont, elles aussi, évoluées.

1. Des évolutions sociétales et des familles

1) la mise en couple

a. les attraits de la vie conjugale

Aujourd'hui, le couple est considéré principalement comme un vecteur d'épanouissement personnel et souvent même comme un « moyen privilégié » d'accéder à la réalisation de soi (Neyrand, 2009, p. 50)⁵. En effet, la construction de l'identité personnelle est désormais envisagée comme un processus non plus supposé prendre fin vers la fin de l'adolescence mais qui reste à jamais inachevé, qui se déroule tout au long de la vie (Martuccelli et de Singly, 2009). Ainsi, l'identité personnelle évoluerait au fil d'un chemin de vie qui conduirait chacun.e à côtoyer une multitude d'influences socialisatrices, parmi lesquelles certaines laisseraient plus de traces que d'autres, selon le contexte extrinsèque mais aussi les caractéristiques intrinsèques du sujet, ses préférences, ses valeurs, etc. (Aubert, 2004 ; Darmon, 2006 ; de Gaulejac, 2010 ;

⁵ Les usages respectifs des termes « épanouissement personnel » et « réalisation de soi » dans la littérature paraissent souvent se superposer, au point que les deux semblent servir de synonyme l'un pour l'autre.

Par ailleurs, il semble qu'aujourd'hui, dans notre société, la quête du bonheur, - « the pursuit of happiness » en anglais, qui fait partie des droits individuels imprescriptibles inscrits dans la Constitution Américaine - implique nécessairement la réalisation de soi. Neyrand (2009, p. 31) remarque d'ailleurs que « *la constitution de la réalisation de soi en objectif social généralisé illustre cette place grandissante accordée à l'individualité* ».

Martuccelli et de Singly, 2009 ; Simmel, 1991). A l'âge adulte, c'est le.la conjoint.e qui, souvent, représente « *l'autrui significatif par excellence* » (Martuccelli et de Singly, 2009, p. 72), celle ou celui dont la validation, du monde et de soi, serait alors particulièrement significative (Berger et Kellner, 1988).

Le couple paraît aussi avoir une visée protectrice. Neyrand (2009) pointe en effet que cette union permettrait aux conjoint.e.s d'être plus forts à deux, ensemble, plutôt que seuls, séparément, pour faire face à un monde de plus en plus exigeant. Ainsi, paradoxalement, l'individualisation croissante de la société renforcerait le besoin de s'unir.

Par ailleurs, la mise en couple apparaît toujours comme un des événements attendus de la vie, un « *événement de la biographie* » (Leclerc-Olive, 1997). En effet, la vie en couple reste très valorisée socialement, tout particulièrement dans les milieux populaires, tandis que le célibat est rarement envisagé comme un choix (Clair, 2011)⁶. Ainsi, ne pas être en couple est généralement perçu comme une réalité subie, un échec personnel et les célibataires longuedurée sont souvent considérés avec méfiance, comme s'ils ne faisaient pas ce qu'il fallait pour susciter un intérêt amoureux et/ou le nourrir, l'entretenir, le stimuler... (DePaulo, 2011). Le « *célibatisme* » (traduction du terme « *singlism* », proposé par DePaulo (2011)⁷) touche encore plus fortement les femmes que les hommes. En outre, il est économiquement plus avantageux de vivre en couple que seul.e (Insee, 2019).

| |
|---|
| <p>Le couple est envisagé comme un incontournable générateur de bienfaits personnels (Neyrand, 2009) tandis que les irréductibles célibataires doivent faire face à une double discrimination, sociale et économique (DePaulo, 2011 ; Insee, 2019).</p> |
|---|

⁶ Un mouvement de revendication du célibat comme un choix de vie assumé est apparu relativement récemment et, bien qu'il soit encore très minoritaire, il commence à être éclairé par certains médias (<https://www.facebook.com/watch/?v=2105540789541708>).

⁷ Bella DePaulo, enseignante en psychologie à la University of California, Santa Barbara, parle de « *singlism* » pour évoquer la discrimination sociale envers les célibataires, un néologisme inspiré d'autres termes renvoyant à d'autres discriminations, qui peuvent se cumuler d'ailleurs, comme le racisme ou le sexisme.

b. le choix du.de la conjoint.e

Reste à trouver le partenaire avec qui faire couple. Selon l'idéal amoureux qui semble avoir cours aujourd'hui, les individus ne se choisissent pas mutuellement mais sont irrésistiblement attirés l'un par l'autre, heureuses victimes de l'Amour (Kellerhals, Troutot et Lazega, 1984). Ils ne sont pas acteurs de leur histoire mais « tombent » amoureux (ou « en amour », pour les Canadiens, « in love » pour les anglophones), presque malgré eux. Néanmoins, le plus souvent, ils ne « tombent » pas très loin de chez eux : en effet, même si l'homogamie sociale tend globalement à diminuer, le choix du.de la conjoint.e reste largement endogène (Bouchet-Valat, 2018).

Kellerhals, Troutot et Lazega (1984) rappellent les trois pistes proposées par les sociologues pour expliquer cette homogamie généralisée : probabiliste (on a plus de chances de rencontrer quelqu'un de son milieu), psychoculturelle (on se sent mieux avec quelqu'un « comme soi ») et économique (l'homogamie résulte de diverses contraintes et/ou choix économiques). Ainsi, Kellerhals, Widmer et Lévy (2008, p. 83) soulignent que « *le projet conjugal, même privatisé et dominé par le souci d'expression affective, s'ancre dans le tissu social* » mais aussi qu'aujourd'hui, ce n'est pas tant l'origine sociale de chacun.e qui influe sur le choix du conjoint.e que le statut social acquis « *par leur éducation ou leur profession* ». Ils remarquent que des tensions au sein du couple pourraient apparaître, au fil des années, si les deux conjoint.e.s n'évoluent pas d'un même pas. Par ailleurs, dans les cas d'hypergamie, on constate une forte résonance des normes de sexe puisque, malgré des évolutions pourtant notables dans ce domaine, ils concernent toujours très majoritairement des femmes ayant épousé un homme de condition sociale plus élevée que la leur - en termes de statut professionnel et au niveau financier notamment, mais pas en ce qui concerne l'éducation⁸ - (Bouchet-Valat, 2018).

Les femmes occupent désormais une profession plus élevée que leur conjoint dans 23 % des couples, contre environ 13 % entre 1969 et 1990. En revanche, les hommes occupent toujours une profession plus élevée que leur conjointe dans près de 40 % des couples (...) (Bouchet-Valat, 2018, p. 37).

Cette persistance de différences entre les sexes renvoie à des représentations sociales du féminin et du masculin qui continuent de dessiner les contours d'un modèle de couple hétéronormé (Clair, 2011).

⁸ Depuis vingt ans, en France, les couples où la femme est plus diplômée que son conjoint sont majoritaires (Bouchet-Valat, 2018).

Le champ d'action de l'Amour paraît fortement restreint par la position sociale des partenaires et leurs représentations de sexe.

2) des conjoint.e.s « libres, ensemble »⁹ ?

a. vers un partenariat à parts égales

Pourtant, une relation conjugale visant l'épanouissement de chacun.e implique nécessairement des idéaux d'égalité entre les femmes et les hommes (Giddens, 2004 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Neyrand, 2011 ; Segalen, 2005 ; de Singly, 1996, 2000a, 2000b, 2001). Effectivement, la plupart des couples, aujourd'hui, désirent s'éloigner des rôles traditionnels de sexe et décider de la répartition des tâches au sein du couple en fonction des intérêts et compétences individuelles de chacun.e plutôt que selon des représentations genrées. Ils montrent ainsi « *la volonté d'improviser, d'inventer les rôles domestiques, de choisir « qui fera quoi », sans idées a priori* » (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 18). Il semble que le modèle de l'homme pourvoyeur de ressources « permettant » à la femme de se consacrer à son foyer et ses enfants - tout d'abord incarné par les familles les plus haut placées sur l'échelle sociale, idéalisé puis adopté dans les années 1950-1960 par des couples moins fortunés, issus de la classe ouvrière notamment - ait fait long feu : c'est la conception même du couple qui s'est trouvée transformée « *par les progrès de l'égalité entre les sexes, par la reconnaissance des femmes comme des sujets à part entière* » (Théry, 2001, p. 497).

L'évolution vers une plus grande égalité entre les femmes et les hommes, au sein de la famille, se situe aussi au niveau juridique. En effet, la loi du 24 juillet 1889 amorce le processus d'une démocratisation des relations intra-familiales, en abrogeant la toute-puissance de l'homme sur son épouse et ses enfants. Puis, au XX^{ème} siècle, les chaînes des épouses se desserrent peu à peu, malgré les résistances rencontrées par les femmes à faire appliquer leurs nouveaux droits dans la réalité de leur quotidien. Ainsi, la loi du 18 février 1938 vient supprimer l'incapacité juridique de la femme mariée et le devoir d'obéissance à son mari ; la loi du 22 septembre 1942 associe la femme à la direction de la famille ; la loi du 13 juillet 1965 permet notamment aux femmes d'exercer une profession et d'ouvrir leur propre compte en banque sans avoir besoin de l'accord préalable de leur mari. En ce qui concerne les rôles parentaux, en 1970, la loi du 4 juin remplace les termes d'autorité paternelle en faveur de l'expression « autorité parentale ».

⁹ de Singly (2000a)

Puis, dans le domaine des séparations conjugales, la loi du 22 juillet 1987 permet une continuité de l'autorité parentale conjointe après un divorce (sauf dans les cas de « défaut de parentalité » chez l'un des deux parents) et depuis 2002 (loi du 4 mars), la résidence alternée peut être prononcée dans certaines situations de séparation conjugale.

Le couple paraît s'envisager de plus en plus comme un partenariat à parts égales entre la femme et l'homme (Théry, 2001).

b. un « nous » fait de deux « moi »¹⁰

Selon de Singly (2000b), c'est dans l'intérêt de tou.te.s que la vie familiale ne soit plus envisagée comme un « *jeu à somme nulle* » où une personne, traditionnellement la mère, serait spécialisée dans le bien-être des autres. Effectivement, globalement, le bonheur ne paraît plus être envisagé – ni même envisageable - comme une rétribution d'un sacrifice personnel, d'une forme de don de soi (de la femme pour son mari et ses enfants, par exemple) mais serait plutôt recherché aujourd'hui dans le soin de soi, dans une perspective de « gestion de soi », selon les mots de de Gaulejac (2009) ou encore de « gouvernement de soi » selon ceux d'Ehrenberg (2011). Or, prendre soin de soi impliquerait notamment de nouer des relations affectives, électives, dont celles de couple, qui soient soutenantes mais non envahissantes (Giddens, 2004 ; Singly, 1996, 2000a, 2000b, 2001). S'adresser à d'autres Autrui Significatifs (AS) - en quelque sorte complémentaires de l'AS principal que représente le.la conjoint.e - permettrait aux couples actuels de répondre aux attentes d'épanouissement personnel de chacun.e. Neyrand (2009, p. 17) parle d' « *individualisme relationnel* » et, selon lui, « *le couple et la famille constituent des espaces privilégiés pour l'affirmation de ce paradoxe de l'individualisme relationnel, où à travers la prégnance de l'affectif doit s'affirmer l'individualité* ». Ainsi, l'aspect paradoxal de « *la relation entre Soi et les Autrui Significatifs (AS)* », souligné par Martuccelli et de Singly (2009, p. 73), serait d'autant plus prégnant au sein de la relation conjugale. En effet, le.la conjoint.e, tenant une place privilégiée au sein d'une sorte d'équipe d'AS entourant le sujet, il.elle est censé.e, d'une part, soutenir la construction de son identité encore plus fortement que les autres AS, et, d'autre part, comme tout AS, permettre au sujet d'« *éprouver le sentiment que cette identité personnelle n'est pas trop dépendante du regard*

¹⁰ En référence à une réplique du film *Deux moi* de Cédric Klapisch (2019) : « *Pour faire un Nous, il faut deux Moi qui soient vraiment Eux* ».

de ce, ou de ces AS » (Martuccelli et de Singly, 2009, p. 73). Selon Théry et Martial (2011), « c'est la notion même de couple qui subit une profonde métamorphose ».

(...) on passe d'une conception holiste et hiérarchique (le couple est « ce qui avec deux ne fait qu'un », sous l'égide de la puissance maritale et de la puissance paternelle) à une conception contractuelle du couple comme « duo » (le couple est « ce qui avec un et un fait deux » sous l'égide de la valeur centrale accordée à la conversation conjugale). (Théry et Martial, 2011, paragr. 4)

Mieux encore, pour de Singly (1996), le couple, dans sa nouvelle version, favoriserait la « découverte de soi » et la socialisation conjugale consisterait en une « *formation permanente* », qui amènerait chacun.e à apprendre à tenir compte des besoins et préférences de l'autre, dans le quotidien partagé, sans pour autant modifier ses propres valeurs et intérêts. Mais, pour Darmon (2006), cette impression de « découverte de soi » au travers de la vie conjugale que peuvent rapporter certain.e.s n'est, en réalité, que le reflet déformé d'une co-socialisation : « *ils ne se sont pas chacun découverts, mais bien transformés l'un l'autre* » (Darmon, 2006, p. 95).

Aujourd'hui, le couple paraît le plus souvent envisagé comme un « nous » fait de deux « moi » (Giddens, 2004 ; Martuccelli et de Singly, 2009 ; de Singly, 1996, 2000a, 2000b, 2001) ; néanmoins, il semble que ces deux « moi », en s'associant pour faire ce « nous », s'altèrent inévitablement l'un l'autre (Darmon, 2006).

c. une vie conjugale sur mesure ?

De plus, certains auteurs (Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; de Singly, 1996) ont pointé que, dans la perspective d'un épanouissement individuel au sein du couple, la vie conjugale se devrait, aujourd'hui, d'être une création originale, conçue pour répondre au mieux aux besoins et souhaits spécifiques de chacun.e., et il ne saurait être question de calquer son couple sur un quelconque modèle prédéfini.

(...) les conjoint.e.s ou compagnons sont amenés à inventer leur style (...) plutôt qu'à se servir d'habits tout faits dans des boutiques de seconde main (morphostase). (Kellerhals, Widmer et Levy, 2008, p. 17)

Mais pour Déchaux (2009, ch. 2, paragr. 17)¹¹ - qui se réfère au même ouvrage de Kellerhals, Widmer et Levy (2008) -, « *ce « devoir d'originalité » (...) est tout aussi contraignant que l'assujettissement à un modèle unique* ». Cet apparent vent de liberté individuelle soufflant sur les couples, qui semble permettre aux conjoint.e.s de se tricoter une vie conjugale « sur mesure », reviendrait, en réalité, à leur imposer une nouvelle norme : il ne s'agirait pas d'une opportunité offerte à tou.te.s d'inventer son couple à sa guise mais d'une nouvelle injonction à la singularité pesant sur tou.te.s, dans tous les domaines de vie, et notamment dans la vie conjugale.

En outre, la façon dont les individus vivent en couple ne relève pas uniquement d'un choix personnel mais s'inscrit, au contraire, dans un contexte spécifique, comme le pointent notamment Kellerhals, Widmer et Levy (2008) ainsi que Martin (2010). Le fonctionnement conjugal apparaît, en effet, largement influencé par certains facteurs contextuels, à la fois extrinsèques et intrinsèques. Par exemple, le niveau d'individualisme se reflète dans la répartition des ressources financières au sein du couple (Bigot et Hoibian, 2015 ; Lauer et Yodanis, 2011) ; or, celle-ci est corrélée au milieu socio-économique des couples. Bigot et Hoibian (2015) remarquent ainsi que « *plus les ressources du foyer sont limitées, plus l'opportunité de gérer séparément les rentrées d'argent paraît faible* » (p. 75) : en effet, les couples disposant d'un plus haut niveau d'études et d'un niveau de vie plus élevé mettent moins que les autres la totalité des ressources financières du couple en commun (p. 74), chacun.e des conjoint.e.s gardant la prérogative de gestion d'au moins une partie de leurs ressources propres.

La palette dont disposent les couples pour faire de leur vie conjugale une création originale est plus ou moins large et il semble que le fonctionnement adopté reflète plus souvent les diverses contraintes auxquelles les conjoint.e.s sont soumis que de véritables choix personnels, pris « en toute liberté » (Bigot et Hoibian, 2015 ; Martin, 2010).

¹¹ version numérique

3) une alliance à durée limitée

Quels que soient les arrangements entre conjoint.e.s, la fonction première du couple n'est plus de créer, de renforcer ou de sceller des liens entre deux lignages mais de participer à l'épanouissement de chacun.e des deux personnes s'unissant et il perd sa raison d'être s'il ne le permet plus (Björnberg et Kollind, 2005 ; Giddens, 2004 ; Neyrand, 2009 ; Théry, 1993).

On peut parler de relation pure lorsque les deux partenaires tombent d'accord sur le fait que chacun d'entre eux tire « jusqu'à nouvel ordre » suffisamment de bénéfices pour que celle-ci soit digne d'être continuée.

(Giddens, 2004, p. 82).

La relation aura alors rencontré son point de rupture et le couple se dissoudra. Aussi, la finitude est inhérente au couple envisagé comme un duo et non plus comme une « unité organique » constituant « la base de la famille » (Théry, 2001, p. 497) et elle colore la représentation qu'ont les conjoint.e.s de leur relation (Aubert, 2003 ; Déchaux, 2009 ; Kellerhals, Widmer et Lévy, 2008 ; Neyrand, 2009). Certains iraient même jusqu'à anticiper leur séparation dès la mise en couple, selon Aubert (2003).

Il n'y a pas de place pour l'urgence non maîtrisée, car tout est anticipé, rationalisé, « séquentialisé » en fonction des objectifs qu'on s'est fixés. La contre-partie de cette attitude, c'est que les sentiments eux aussi sont soumis à cette rationalité instrumentale : en s'engageant dans une liaison amoureuse ou un désir d'enfant, il faut avoir prévu la séparation possible et mis en place les dispositifs adéquats pour faire face aux imprévus des sentiments, divorce, séparation, etc. (Aubert, 2003, p. 323-324)

Kellerhals, Widmer et Lévy (2008, p. 13) parlent de « couples nomades ». Ils suggèrent même que le désir de partage qui pousse souvent deux personnes à « faire couple » pourrait être freiné par la probabilité d'une rupture future. *A contrario*, pour Déchaux (2009, ch. 2, paragr. 7), « ce nomadisme conjugal montre la force de la notion de couple » puisqu'après chaque rupture, les individus paraissent n'avoir de cesse que de retrouver un.e partenaire de vie.

La plus grande fréquence des ruptures et des remises en couple indique l'ampleur des attentes à l'égard de la vie conjugale : le couple est devenu si important qu'on ne tolère plus qu'il ne soit pas un succès et qu'on préfère, plutôt qu'en faire son deuil, tenter une nouvelle expérience. (Déchaux, 2009, ch. 2, paragr. 7).

En effet, on constate l'augmentation du taux de séparations conjugales et la normalisation de ces « *déliaisons amoureuses* » (Chaumier, 2004). Celles-ci semblent être considérées aujourd'hui comme de simples « *évènements de la biographie* », au même titre, finalement, que la mise en couple, et non plus comme de bouleversants « *évènements biographiques* » (Leclerc-Olive, 1997). Ainsi, le fait de rester en couple correspondrait à un choix, réaffirmé tout au long de la vie commune. Pourtant, la séparation conjugale reste une épreuve personnelle et sa mise en œuvre apparaît souvent difficile, psychologiquement mais aussi matériellement, d'autant plus pour les moins bien dotés financièrement et tout particulièrement pour les femmes (Coquard, Fillod-Chabaud, Mille et Minoc, 2015 ; INSEE, 2019).

Le couple paraît le plus souvent envisagé, d'emblée, comme une alliance à durée limitée qui s'inscrit dans un parcours de conjugalités multiples (Chaumier, 2004 ; Déchaux, 2009 ; Giddens, 2004 ; Neyrand, 2009 ; Théry, 2001), dans un contexte social d'injonction à la mobilité et la flexibilité (Aubert, 2003), accentuant, pour certain.e.s, les risques de précarité (Coquard, Fillod-Chabaud, Mille et Minoc, 2015).

4) l'arrivée de l'enfant

A l'instar des relations conjugales - de la mise en couple à la séparation, en passant par le choix du.de la conjoint.e et la vie conjugale - l'arrivée d'un enfant, qui représente souvent l'étape suivante du parcours de vie, est aussi censée être librement choisie, tout comme la relation parent-enfant qui s'ensuit.

a. l'accès à la parentalité : un choix contraint

Tout d'abord, chacun.e serait libre de « faire un enfant avec qui il.elle veut » : ainsi, pour les parents, l'enfant « concrétiserait » l'amour conjugal (Segalen, 2005, p. 168). Pourtant, en réalité, nous l'avons vu, les choix en termes de conjugalité apparaissent circonscrits. De plus, le fameux slogan des années 1970, « *un enfant si je veux, quand je veux !* », est censé aujourd'hui incarner une réalité pour les femmes. En effet, mettre au monde un enfant est désormais largement perçu comme résultant nécessairement d'un choix personnel, du fait des possibilités actuelles de maîtrise de la fécondité, avec le recours possible à de multiples modes de contraception et d'interruption volontaire de grossesse (IVG), en toute légalité (Garcia,

2011). Néanmoins, il semble que la « *vision normative de la féminité fondée sur l'identité de mère* » (Garcia, 2011, p. 18) continue d'influer sur les choix des femmes en termes de régulation des naissances. Ainsi, la représentation de l'avortement comme nécessairement traumatique pour la femme, prédominante avant sa légalisation, paraît toujours largement partagée (Garcia, 2011). Par ailleurs, Garcia (2011) rapporte que certains médecins, en s'appuyant sur leur statut d'expert pour légitimer leurs représentations personnelles et parer d'une aura scientifique leurs conseils normatifs, incitent leurs patientes à faire un enfant quand eux-mêmes considèrent que le moment est opportun. En effet, devenir parent est toujours largement considéré comme une étape incontournable du parcours de vie de chacun, et surtout de chacune (Donath, 2015 ; Douglas et Michaels, 2004). L'enfant est attendu, anticipé, tout particulièrement après la mise en couple (Garcia, 2011). Donath (2015) pointe que la parentalité est le plus souvent envisagée en termes de non-choix (renvoyant à une conception naturaliste de la maternité, comme si celle-ci était inscrite dans l'ADN des femmes, en quelque sorte) ou, *a contrario*, de libre choix, mais que l'expérience des mères apparaît beaucoup plus nuancée : nuances qu'elle explore par le biais du regret maternel, un sentiment qui suscite encore l'effroi chez la plupart et qui constitue un tout nouvel objet de recherche.

Sur l'autre versant, les divers obstacles à l'accès à la parentalité rencontrés par certain.e.s paraissent aujourd'hui, pour la plupart, surmontables : en engageant une procédure d'adoption, bien sûr, mais aussi en ayant recours à des techniques de reproduction assistée (TRA) relativement récentes, telles que celles concernant la préservation de la fertilité - notamment avant un traitement contre le cancer, comme l'autoconservation des ovocytes (ACO) par vitrification¹² (Vialle, 2019) -, l'assistance médicale à la procréation (AMP) - intraconjugale ou avec un recours à des dons de gamètes - ou encore la gestation pour autrui (GPA) (Marais, 2015). Cependant, malgré les découvertes scientifiques dans le domaine de la lutte contre l'infertilité, pour certain.e.s, l'accès à la parentalité nécessite un investissement personnel particulièrement important, quelle que soit l'option choisie : adoption, AMP ou GPA¹³ (Marais, 2015).

¹² La vitrification des ovocytes est un procédé plus récent et plus fiable que leur congélation.

¹³ La GPA restant à ce jour illégale en France, certain.e.s la réalisent à l'étranger : cette option représente un coût financier élevé et même prohibitif pour beaucoup.

Les choix individuels en termes d'accès à la parentalité ne sont pas, en réalité, totalement libres et paraissent, au contraire, toujours circonscrits par des normes sociales, limitant notamment « l'accès », si l'on peut dire, à la nulliparentalité, surtout pour les femmes (Donath, 2015 ; Douglas et Michaels, 2004 ; Garcia, 2011), et par des contraintes contextuelles, à la fois endogènes et exogènes, limitant l'accès à la parentalité pour certain.e.s, comme les couples hétérosexuels rencontrant des difficultés de procréation mais, tout particulièrement, les personnes seules et les couples homosexuels.

b. la place de l'enfant dans la famille

Néanmoins, les évolutions en termes de maîtrise de la fécondité sont indéniables, qu'il s'agisse de retarder l'arrivée d'un enfant au sein de son foyer ou de la provoquer, parfois en surmontant de lourds obstacles. Il en résulte qu'aujourd'hui, l'enfant est le plus souvent désiré, programmé, anticipé (Segalen, 2005). Par ailleurs, on observe une diminution de la taille des fratries, faisant de l'enfant contemporain un « *enfant rare* », selon l'expression de Segalen (2005, p. 168). En outre, dans le contexte d'un fort taux de naissances hors mariage, il semble que l'enfant soit devenu le « *fondateur de la famille* » (Segalen, 2005, p. 168). Neyrand (2005, p. 16) pointe aussi que « *l'arrivée de l'enfant est venue progressivement remplacer le mariage comme événement constitutif du fait familial* ». En outre, étant donné l'augmentation des séparations conjugales, ce n'est plus le couple qui constitue « *la base de la famille* » (Théry, 2001, p. 497) mais bien « *l'enfant qui fait la famille* » (Neyrand, 2005, p. 16), non seulement en début de parcours mais aussi au fil des ans et des événements de la vie. Certain.e.s avancent que l'anticipation d'une rupture du lien conjugal dès la mise en couple, déplaçant l'espoir d'une quelconque pérennité du couple conjugal vers la relation parent-enfant, tendrait à influencer (négativement) sur la relation parent-enfant (Blais, 2008 ; Marcelli, 2003 ; Marcelli, 2012). L'enfant serait ainsi devenu, selon l'expression de Marcelli (2003), le nouveau « *chef de famille* », prenant la place ancestrale du père. L'avènement d'un « *enfant-roi* », proclamé par certain.e.s (Eliacheff, 2001 ; Korff-Sausse, 2006 ; Marcelli, 2003 ; Pleux, 2002), a été largement repris et est aujourd'hui souvent présenté comme un fait avéré dans le discours public. Par ailleurs, les découvertes sur les compétences précoces de l'enfant ont permis d'envisager celui-ci, non plus seulement comme un être-en-devenir qui serait modelé par son environnement, encore moins comme un réceptacle passif d'éléments divers, mais comme un acteur de son développement et

un sujet qui « *a un point de vue sur lui-même et sur le monde* » (Beaumat, Espiau et Troupel, 2005, p. 48).

Néanmoins, de Singly (2000b) souligne que cette évolution vers une moindre hiérarchisation générationnelle ne signifie pas nécessairement une centration sur l'enfant. Au contraire, inscrite dans un mouvement social vers une plus grande reconnaissance des intérêts de chacun.e – vers un modèle plus individualiste, en somme –, la démocratisation des relations intra-familiales, entre conjoint.e.s, d'une part, et entre parents et enfants, d'autre part, offrirait de nouvelles opportunités d'épanouissement à tous les membres de la famille. Pour de Singly, « *ce qui est contesté au sein des familles contemporaines, c'est l'existence d'un individu qui tirerait tous les bénéfices (que ce soit l'homme, ou l'enfant, peu importe)* » (2000b, p. 73). Il pointe que c'est, au contraire, la vision traditionnelle de la famille qui positionne l'enfant en tant que roi puisque son bonheur et sa réussite exigeraient la subordination des intérêts de ses parents, tout particulièrement de sa mère. En effet, dans un modèle basé sur l'idée que les gains de l'enfant diminuent quand les gains de la femme augmentent, la femme devenue mère est censée abandonner toute velléité de réalisation de soi au travers d'une carrière professionnelle. De plus, dans cette vision traditionnelle, la famille doit rester unie et éviter toute recombinaison, « pour le bien des enfants », excluant l'éventualité d'une séparation conjugale, sans considération du vécu subjectif de l'un.e ou l'autre parent. De Singly (2000b) oppose des résultats de recherche aux images d'Épinal de la famille traditionnelle, unie par le mariage et où la mère au foyer s'assure du bien-être de son conjoint et de leur nombreuse progéniture. Il souligne, par exemple, que le travail des mères a été pointé comme un facteur favorisant la performance scolaire des enfants. En effet, l'apport d'un deuxième revenu dans le ménage peut notamment permettre des dépenses plus importantes en direction de l'éducation des enfants. Il rappelle qu'il a aussi été mis en évidence que les enfants issus de familles nombreuses présentent, globalement, de moins bonnes performances scolaires que ceux issus de fratries plus restreintes. Il conclut que la famille peut autoriser un « *jeu à somme non nulle* » (de Singly, 2000b, p. 72), où chacun.e, adulte comme enfant, pourrait « se réaliser » sans pour autant empiéter sur le bien-être des autres membres de la famille.

| |
|--|
| Ainsi, il semble que l'évolution des relations parent-enfant s'inscrive dans un vaste mouvement d'individualisation et de démocratisation des relations intra-familiales (de Singly, 2000b). |
|--|

2. Représentations de l'enfant, dans la recherche et en droit

1) dans le domaine de la recherche : des résultats et des débats

Quentel (2014, p. 23) rappelle comment les deux représentations de l'enfant, en tant qu'« être-en-devenir » puis en tant qu'« enfant-sujet », ont influé sur les recherches : en effet, envisageant l'enfant uniquement dans sa dimension inachevée, les recherches « *durant quasiment tout le XXe siècle* » se sont centrées sur son développement, jusqu'à l'âge adulte ; aujourd'hui, de plus en plus de chercheur.e.s considèrent l'enfant « *comme un individu au même titre que n'importe quel autre individu, même si l'on affirme dans le même temps qu'il est fragile et qu'il doit, de ce point de vue, être l'objet d'une sollicitude particulière* ».

Le concept de « child agency », parfois traduit en français par « agencéité » ou « agentivité » de l'enfant, évoque ainsi la capacité de l'enfant à l'autodétermination qu'il va pouvoir mettre en œuvre grâce à sa capacité d'action. En sociologie, ce concept est à l'origine d'un nouveau champ de recherche, la sociologie de l'enfance. Diverses caractéristiques le distinguent d'autres champs de la sociologie tels que la sociologie de l'école, de l'éducation ou de la famille (Sirota, 2005, 2010, 2012). Surtout, c'est l'enfant en tant que personne sociale qui en est l'objet de recherche (Delalande, 2014a).

En sociologie de l'enfance, la notion d'acteur indique le fait de ne pas voir l'enfant seulement comme un futur adulte, un être à éduquer et sur lequel l'adulte agit, mais aussi comme un être au présent qui se socialise au sein des multiples interactions auxquelles il participe. (Delalande, 2014a, p. 2-3)

Delalande a montré l'existence d'une « culture enfantine », qu'elle définit comme « *l'ensemble des connaissances et des comportements, des techniques et des représentations qui caractérise un groupe d'enfants particulier, et qui participe à les construire comme êtres de culture* » (2014a, p. 2). Elle souligne la pertinence de « *ces deux concepts, enfant acteur et culture enfantine* » pour « *travailler l'éternelle question de l'altérité de l'enfant par rapport à l'adulte* » (Delalande, 2014a, p. 3).

Globalement, les recherches sur l'agencéité de l'enfant visent à éclairer la participation de l'enfant à son propre développement ainsi que les facteurs qui y contribuent ou, au contraire, tendent à l'entraver¹⁴. Par ailleurs, plutôt que d'obtenir des renseignements sur l'enfant uniquement auprès des adultes de leur entourage, de plus en plus de chercheur.e.s recueillent les données directement auprès des enfants, par observation, entretien mais aussi à l'aide

¹⁴ <https://www.unige.ch/sciences-societe/ideso/recherche/cescap/travaux-de-recherche/enfantacteur>

d'outils méthodologiques développés spécifiquement en direction des enfants, comme l'analyse de dessins, de photos, etc.¹⁵ Certain.e.s, cependant, continuent d'émettre de fortes réserves sur ces recueils de données auprès des enfants et des débats opposent les chercheur.e.s, parfois au sein d'une même discipline. Ainsi, dans un article publié dans la revue *AnthropoChildren*, Lancy (2012, p. 4) souligne qu'il est difficile pour un chercheur qui s'intéresserait à des populations autres que le « *microcosme bourgeois des populations occidentales* »¹⁶ de réussir à recueillir la parole des enfants¹⁷. Il évoque les réticences, se traduisant souvent par du mutisme, de la part des enfants et adolescents rencontrés par divers ethnologues au cours de leurs investigations¹⁸. Pourtant, certains travaux ont montré que c'était possible. Il en est ainsi de la recherche menée par Halasa (2017), par exemple, qui porte sur l'expérience d'enfants en situation de sans-logement, âgés de 7 à 13 ans, étudiée à l'aide d'entretiens compréhensifs et du questionnaire KidCope : à partir de ces données recueillies directement auprès des enfants, elle a pu analyser finement leur perception de la situation de sans-logement, les facteurs de stress auxquels ils sont soumis et leurs stratégies de coping.

Lancy pointe, par ailleurs, que souvent les enfants endossent les mêmes valeurs que les adultes, à rebours de la notion d'agencéité de l'enfant, approuvant la soumission à l'autorité parentale qui est attendue d'eux et qui implique de leur part d'obéir à leurs parents, de participer aux tâches et de contribuer aux ressources du groupe familial. Delalande lui répond dans un numéro ultérieur de la même revue, *AnthropoChildren*. Selon elle, l'enfant « *réagit à ce qu'on lui propose et impose* » et « *les enfants gardent cette capacité même si elle n'est pas acceptée et reconnue par les adultes. Dans ce cas, ils sont acteurs dans l'ombre et non acteurs partenaires des adultes* » (2014a, p. 2). De plus, Delalande (2014a, p. 4) remarque que, dans les situations

¹⁵ Des différences apparaissent, cependant, entre disciplines de recherche. Beaumatin, Espiau et Troupel (2005, p. 48) rappellent ainsi que « *si le choix du point de vue de l'enfant est depuis longtemps le fait de la psychologie clinique (et bien sûr de la psychanalyse), c'est une option qui tend à faire son chemin en psychologie du développement* ».

¹⁶ Toutes les traductions françaises d'extraits d'articles et d'ouvrages en langue anglaise sont personnelles.

¹⁷ « *The call to accord agency to children is usually accompanied by the injunction to listen to their "voices" (Kellet 2009) in order to document the uniquely juvenile culture as well as the many changes children effect on the culture at large. Indeed, the thoughts and opinions of children are seen as the most critical data sources. This injunction ignores how difficult it is – outside western bourgeois society – to interview children.* » (Lancy, 2012, p. 4)

¹⁸ Lancy (2012, p.4) cite ainsi les travaux de Young (2010, p. 87) auprès d'adolescentes aborigènes, ceux de Little (2008, p. 29, 33) auprès d'enfants Asabano et ceux de Polak (2011, p. 112) auprès d'enfants Bamana.

où c'est l'appartenance à un groupe qui est favorisée, plutôt que la capacité à y exprimer ses propres préférences et points de vue, l'enfant va « *exercer son agencéité par des pratiques qui unifient les membres du groupe, et qui répondent ainsi aux valeurs en place* » : selon elle, le concept d'agencéité de l'enfant pourrait donc être mobilisé également pour ce type de terrain. Quentel (2014) souligne, quant à lui, la nécessité de distinguer la notion d'acteur, qui renvoie à une reconnaissance d'« *une « activité » de la part de l'enfant qui s'oppose à la passivité dans laquelle on le cantonnait bien souvent autrefois* », de la notion d'auteur, « *qui supposerait, quant à elle, (...) la capacité de se faire véritablement co-constructeur du savoir* » (p. 30). En effet, pour Quentel (2014), l'enfant n'est pas capable de réflexivité vis-à-vis de l'éducation reçue et il ne peut donc, « *tant qu'il est enfant, que s'imprégner sans recul de ce dont il hérite* », à la différence de l'adulte et même de l'adolescent.

(...) l'adulte et déjà l'adolescent, en tant qu'il est sorti de l'enfance, ont la possibilité de modifier, d'altérer au sens plein de ce terme, de s'appropriier en fin de compte, le legs qui est le leur. Penser que l'enfant réalise déjà ce qu'il ne commencera à faire que lorsqu'il sera devenu adolescent, donc capable d'autonomie dans le principe, constitue une erreur grossière, aux conséquences importantes. (Quentel, 2014, p. 31)

Selon Quentel (2014), l'enfant pourrait donc être considéré comme un acteur mais pas comme un auteur de son développement. C'est pourquoi il soutient, pour sa part, qu'en ce qui concerne l'autonomie, « *il faut offrir à l'enfant les conditions les meilleures pour que, au moment où il sera en mesure de l'exercer, il puisse véritablement le faire* » (Quentel, 2014, p. 28).

| |
|--|
| Considérer l'enfant comme sujet et acteur de son développement a des implications fortes sur les recherches, en termes d'objets de recherche et d'approche méthodologique, notamment, et les débats épistémologiques ne manquent pas (Delalande, 2014a ; Quentel, 2014). |
|--|

Globalement, il semble qu'aujourd'hui, la communauté scientifique, du moins en sciences humaines et sociales, reconnaisse l'enfant comme sujet, acteur de son développement. Par ailleurs, le changement de regard sur l'enfant paraît s'accompagner d'un nouvel intérêt pour le développement humain tout au long de la vie, avec un essor des recherches « *life span* » (Evans, 2015 ; Lecerf et al., 2007 ; Robin et Fontaine, 2013) : d'une part, l'enfant n'est plus seulement envisagé sous l'angle de son éclosion en adulte, comme une graine portant l'arbre en elle, et,

d'autre part, sont reconnues à l'adulte des capacités d'évolution, jusqu'à son dernier souffle. Néanmoins, il semble que l'enfance soit toujours largement considérée comme un temps déterminant dans le parcours de vie de l'individu.

(...) le petit enfant qui nous a été « livré » est un sujet dès le plus jeune âge, un sujet capable de désir, objet de tous les possibles pour autant que l'éducation s'intéresse à lui. Mais il est aussi aux prises avec une détermination essentielle, son avenir est conditionné par cette expérience de l'enfance, l'Homme est dans l'enfant. (Gavarini, 2001, p. 77)

L'enfant est envisagé tout à la fois comme un sujet, dont il faut respecter les particularités, souhaits et préférences, et comme un « être-en-devenir », à éduquer et protéger.

2) dans le domaine du droit : vers l'enfant comme sujet vulnérable

C'est cette attention conjointe à aujourd'hui et à demain qui est au cœur de la notion d'intérêt de l'enfant, un « *concept central du droit de l'enfant* » comme le souligne Youf (2002, conclusion, paragr. 1), dans son ouvrage *Penser les droits de l'enfant*.

a. protéger l'enfant en tant qu'être vulnérable

Ainsi, la loi du 4 juin 1970, qui marque, en France, la déchéance de la « *puissance paternelle* » pour une « autorité parentale » exercée en commun par les deux parents – du moins dans le cadre d'une structure familiale conjugale -, souligne aussi l'obligation pour les parents détenteurs de cette autorité sur l'enfant de protéger celui-ci dans « *sa sécurité, sa santé et sa moralité* » (Périer, 2014, p. 4, note de bas de page). Par ailleurs, en 2002, l'article 371 du Code Civil remplaçait le devoir de respect et honneur de la part des enfants vis-à-vis de leurs parents par un principe de respect mutuel et de solidarité entre les parents et les enfants.

A l'international, le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) - ou Convention relative aux droits de l'enfant – qui définit les droits de l'enfant et « *a pour objectif de protéger les droits de tous les enfants dans le monde* »¹⁹. Un Comité des Droits de l'Enfant veille à son application au sein

¹⁹ <https://www.humanium.org/fr/definition/>

des Etats signataires. La CIDE, par son article 19, proclame notamment « *le droit à une éducation sans violence* ». Mais ce texte fait l'objet de critiques : la nature hégémonique de ce traité international est notamment dénoncée, en ce qu'il postule l'universalité d'une représentation de l'enfance pourtant spécifique des classes moyennes occidentales et contrastant avec l'organisation sociale de nombreuses communautés (Morelli et al., 2018). Par ailleurs, Delalande (2014a, p. 6) fait remarquer que la CIDE, qui « *entend protéger les enfants du travail parce qu'elle les conçoit comme des sujets de créances particulières en raison de leur spécificité et de leur fragilité, c'est-à-dire en raison de leur différence d'avec les adultes* », ne répond pas aux besoins des enfants qui continuent de travailler, comme les adultes mais, quant à eux, sans aucune protection légale. Le Conseil de l'Europe promeut également une éducation sans châtiment corporel. Son site indique ainsi que « *le Conseil de l'Europe demande l'interdiction légale en fait et en droit des châtiments corporels infligés aux enfants* » et que « *l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté une recommandation visant à ce que l'Europe devienne une « zone exempte de châtiment corporel pour les enfants »*²⁰. Aujourd'hui, en Europe, trente-deux « *États membres du Conseil de l'Europe sont parvenus à interdire complètement les châtiments corporels dans tous les contextes, y compris à la maison* »²¹. En France, la loi du 6 mars 2000 institue un « *défenseur des enfants, autorité indépendante* », « *chargé de défendre et de promouvoir les droits de l'enfant consacrés par la loi ou par un engagement international régulièrement ratifié ou approuvé* »²².

Youf (2002, ch. 2, paragr. 22) précise que, selon la politique de protection de l'enfance en vigueur dans les pays européens, l'enfant bénéficie de droits-créances, correspondant aux obligations des adultes envers eux. Quentel (2014) souligne la spécificité de ces droits accordés aux enfants :

(...) les droits de l'enfant à la protection et à l'éducation (...) peuvent être définis comme des droits-créances (...) [qui] exigent, pour garantir par exemple, les droits aux soins, à l'éducation, des actions positives de l'Etat en termes de prestations. En ce qui concerne l'enfant, la puissance publique a l'obligation de garantir son droit à l'éducation de l'enfant grâce à l'Education

²⁰ [https://www.coe.int/fr/web/children/corporal-punishment#{%2212441097%22:\[0\]}](https://www.coe.int/fr/web/children/corporal-punishment#{%2212441097%22:[0]})

²¹ [https://www.coe.int/fr/web/children/corporal-punishment#{%2212441097%22:\[3\]}](https://www.coe.int/fr/web/children/corporal-punishment#{%2212441097%22:[3]})

²²

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000398170&categorieLien=cid>

nationale, son droit à la santé par la Sécurité sociale, son droit à la protection en assistant ou en se substituant aux parents lorsque ceux-ci ne remplissent pas leurs devoirs à son égard. (Quentel, 2014, p. 28)

Quentel pointe aussi le fait que les droits de l'enfant n'incluent pas de « droits-liberté ». C'est aussi dans un souci de protection de cet être encore dépendant, tout particulièrement de ses parents, que l'intérêt de l'enfant prend le pas sur celui de ses parents, si nécessaire, notamment en cas de séparation du couple parental. Ainsi, Youf (2012, ch. 5, paragr. 8) rappelle que la Cour de Nancy, dans son jugement du 31 juillet 1991, affirmait : « *En matière de divorce, toutes les décisions concernant les enfants doivent être prises exclusivement dans leur intérêt, indépendamment des souhaits même légitimes exprimés des adultes* ».

Cette norme suprême que représente l'intérêt supérieur de l'enfant et les procédures qui permettent de le définir symbolisent le mieux un droit de l'enfant fidèle à la philosophie des droits de l'homme. Cette notion symbolise d'abord la responsabilité première des parents à l'égard de l'enfant qu'ils ont conçu et du monde adulte à son endroit. (Youf, 2002, ch. 5, paragr. 9)

b. écouter l'enfant en tant que sujet

Néanmoins, Youf (2012, ch. 4, paragr. 41) évoque l'évolution du droit français d'une « *incapacité juridique de principe* » vers une « *capacité progressive de l'enfant* », qui augmente au fil des ans jusqu'à sa majorité juridique.

(...) il est un sujet de droit en devenir qui doit bénéficier de droits spécifiques, mais il n'en est pas moins une personne humaine, profondément marquée par la temporalité, qui possède une subjectivité en continuelle évolution. C'est la raison pour laquelle le droit lui reconnaît une certaine capacité juridique. À l'incapacité juridique de principe tend à se substituer désormais la capacité progressive de l'enfant. Cette capacité progressive ne met pas un terme à la minorité juridique, mais la modifie. L'enfant et l'adolescent sont toujours sous la protection de leurs parents qui sont leurs représentants naturels ; ils ne peuvent bénéficier de la totalité de leurs droits d'homme dans la mesure où ils ne sont pas encore aptes à se conduire conformément à leur intérêt, mais au fur et à mesure qu'ils mûrissent, le droit positif leur reconnaît des droits subjectifs adaptés à leur âge. (Youf, 2012, ch. 4, paragr. 41)

Ainsi, aujourd'hui, l'enfant dispose d'un certain pouvoir d'agir au niveau juridique : par exemple, son point de vue peut être pris en compte par le juge aux affaires familiales et il peut lui-même saisir le juge des enfants s'il se sent en danger (Youf, 2012, ch. 4). La reconnaissance du droit pour les enfants et les jeunes de moins de 18 ans à participer à la prise de décisions les concernant, déjà exprimée dans l'article 12 de la CIDE (Youf, 2012, ch. 4, paragr. 45), est réaffirmée, en 2012, dans une Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres :

Il n'y a pas de limite d'âge au droit pour un enfant ou un jeune d'exprimer librement son opinion. Tous les enfants et les jeunes, en âge préscolaire, scolaire ou ayant quitté le système éducatif à plein temps, ont le droit d'être entendus sur toutes les questions les concernant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité.
(Conseil de l'Europe, 2012, p. 6)

Aujourd'hui, le devoir de protection de la part des adultes envers l'enfant inclut celui de consulter l'enfant et de prendre en considération son avis pour les décisions qui le concernent, notamment en cas de séparation de ses parents (Conseil de l'Europe, 2012 ; Youf, 2002).

3. La « parentalité positive » : un modèle conciliant enfant-sujet et être-en-devenir ?

Ces textes de loi, instituant l'enfant comme sujet de droit, ici et maintenant, tout en reconnaissant une dimension de vulnérabilité spécifique à l'enfance, s'inscrivent dans un mouvement social de démocratisation des relations parent-enfant, qui implique une évolution des pratiques éducatives. En effet, la représentation de l'enfant en tant qu'adulte-en-devenir uniquement allait de pair avec une mission éducative centrée sur la transmission d'un savoir-faire et d'un savoir-être de l'adulte vers l'enfant, visant le développement de compétences chez ce dernier, notamment sociales, jugées nécessaires pour s'intégrer à la société environnante. En témoigne la définition de l'éducation proposée par Emile Durkheim en 1922 :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. (Durkheim, 2013, p. 51)

Or aujourd'hui, il n'est plus question pour l'adulte d'éduquer l'enfant selon un modèle prédéfini, notamment en fonction de son groupe social d'appartenance, mais de l'accompagner sur le chemin, unique, de la réalisation de soi (Déchaux, 2009 ; de Singly, 1996, 2009).

Le respect de telles dispositions implique, en effet, que l'enfant ne soit pas soumis au pouvoir de l'adulte et des institutions (Singly de, 1996) mais sollicité en tant que sujet, dans la famille comme à l'école. Il ne s'agit pas de le conformer en obtenant de lui obéissance et docilité, mais de le révéler à lui-même par le biais de son expression, de sa participation et de savoirs appropriés. La famille assouplit ses règles et son contrôle au profit d'une éducation axée sur la confiance, l'épanouissement, l'imagination. (Périer, 2014, p. 42)

Cependant, dans son ouvrage sur les droits de l'enfant, Youf (2002) paraît osciller entre deux positions.

Le devoir des parents à l'égard de leurs enfants ne consiste pas seulement à les rendre heureux mais surtout²³ à les préparer à devenir des êtres autonomes aptes à conduire leur vie dans leur propre intérêt et dans le respect des lois. Dans toute décision concernant les enfants, qu'elle soit prise par les parents ou par les autorités compétentes, qu'elle porte sur la santé ou sur l'éducation de l'enfant, les adultes doivent toujours se préoccuper de l'avenir de leur enfant, autant que de son bien-être immédiat. (Youf, 2002, ch. 5, paragr. 6)

La première donne la priorité à l'insertion future de l'enfant dans la société (« surtout à les préparer à devenir des êtres autonomes ») tandis que la deuxième met les deux objectifs sur le même plan (« se préoccuper de l'avenir de leur enfant, autant que de son bien-être immédiat. »). Cette apparente hésitation de l'auteur semble refléter l'actualité de la mutation sociale de la représentation de l'enfant, d'un être uniquement envisagé dans sa dimension « en devenir » à une personne, certes vulnérable, mais aussi sujet de droit, « ici et maintenant ». Elle évoque aussi la difficulté à réconcilier les deux perspectives, sans en prioriser l'une au détriment de l'autre.

1) des recherches à la promotion de la « parentalité positive »

Les travaux antérieurs proposent des typologies différentes, dont celles de Baumrind (1971), Lautrey (1984²⁴) et Kellerhals et Montandon (1991), mais les résultats concordent sur le fait que, globalement, une attitude parentale alliant un fort niveau de chaleur - caractérisé par un soutien affectif vis-à-vis de l'enfant, accompagné d'une incitation au dialogue et d'une prise en compte des souhaits de l'enfant dans certaines décisions familiales - et un contrôle souple - associé à une explication claire des règles et une valorisation de l'autonomie - favorise, d'une part, le développement des compétences de l'enfant dès le plus jeune âge - tant sur le plan affectif, que social ou cognitif - et sa réussite scolaire, et, d'autre part, l'épanouissement personnel et le processus d'individuation chez l'enfant. Le style parental correspondant à ces caractéristiques permettrait ainsi tout à la fois de respecter la subjectivité de l'enfant, ici et maintenant, et de prendre en compte sa vulnérabilité spécifique en le préparant au mieux à sa future insertion, en tant qu'adulte, dans notre société. Il a été identifié par Baumrind (1971)

²³ mots surlignés par A-G Picart

²⁴ Il s'agit là de la deuxième édition, la première datant de 1980.

comme « autoritative », un terme souvent traduit en français par « démocratique ». Les stratégies et pratiques éducatives qui y sont associées sont typiques du modèle familial dit « relationnel » ou encore « associatif » (Bastard, 2006 ; Delay et Frauenfelder, 2013). Aujourd'hui, ce modèle éducatif est souvent évoqué sous les termes de « parentalité positive » ou encore « bienveillante ». Ils renvoient à une éducation basée sur une « bonne communication » entre les parents et leur enfant et excluant les « méthodes éducatives coercitives », comme l'analyse Sellenet (2007, p. 134-136).

Le terme de « parentalité positive » a été largement repris dans le discours politique et public et ce modèle, visant à répondre, d'une part, à la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet, et, d'autre part, à la nécessité de préparer l'enfant à devenir un adulte « autonome », est fortement encouragé par diverses politiques européennes et nationales. Ainsi, en 2006, le Conseil de l'Europe a publié la *Recommandation (2006/19) du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*. Ce document définit la « parentalité positive » comme « *un comportement parental fondé sur l'intérêt supérieur de l'enfant qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son plein développement* » (Conseil de l'Europe, 2006, p. 2). La conférence des ministres européens chargés des affaires familiales de 2006 a, par ailleurs, donné lieu à un rapport, dirigé par Daly (2006), intitulé *Évolution de la parentalité : enfants aujourd'hui, parents demain. La parentalité positive dans l'Europe contemporaine*. En conclusion, Daly reprend certains points développés par les contributeurs et se propose de définir les contours de la « bonne parentalité », en se référant aux résultats de recherche.

Sur la question de ce qui constitue une bonne parentalité, les chercheurs ont mis en avant au fil du temps des formes de parentalité autoritaires, puis plus laxistes, pour en arriver aujourd'hui à prôner un équilibre entre ces deux positions. La recherche contemporaine tend à préconiser chez les parents une attitude d'autorité dans le bon sens du terme, décrite comme à la fois réceptive et exigeante, affectueuse mais cohérente dans sa manière d'établir et de faire respecter des orientations, des limites et des attentes appropriées. Il est aujourd'hui reconnu que c'est la communication entre parents et enfants plus que le contrôle des enfants par les parents qui est essentielle. L'une des idées centrales aujourd'hui est que les enfants devraient parler de leurs activités quotidiennes à leurs parents. Attitude affectueuse et reconnaissance des sentiments de l'enfant de la part des parents sont

d'importants maillons dans un processus où les parents agissent, les enfants réagissent et les parents réagissent à leur tour. (Daly, 2006, p. 90)

L'année suivante, une autre publication, également dirigée par Daly (2007), se veut « *une contribution importante aux travaux récents du Conseil de l'Europe dans le domaine de la parentalité positive, qui ont conduit à la Recommandation* » de 2006, citée ci-dessus. Il est annoncé en préambule que « *l'ouvrage traite des questions essentielles liées à la parentalité positive et à l'éducation non violente, en mettant un accent particulier sur le droit des parents à un soutien de l'Etat dans l'exercice de leurs fonctions parentales* » et qu'il « *comprend également le texte de la Recommandation Rec(2006)19, des « messages clés pour les parents » ainsi que des « lignes directrices pour les professionnels »* »²⁵.

Afin de mettre en œuvre cette *Recommandation* au sein des divers pays membres, divers programmes de soutien à la « parentalité positive » ont été développés. En France, ils sont encadrés par le Comité national de soutien à la parentalité, créé en 2010 afin de coordonner les divers acteurs dans ce domaine (Martin, 2012). Le *Programme-Guide*, publié en 2009 par le Ministère espagnol de la Santé et de la Politique Sociale et destiné aux professionnels intervenant auprès des familles, a été présenté dans un article de *La revue internationale de l'éducation familiale* par Martínez-González (2011). Son contenu détaille précisément les dimensions qu'ils doivent s'efforcer de développer chez les parents : (1) chaleur, attachement ; (2) implication des parents, notamment en termes de temps accordé à l'enfant ; (3) adaptation aux compétences de l'enfant en fonction de son stade de développement ; (4) limites et règles - clairement exposées et expliquées, pour que l'enfant les connaisse et les comprenne - ; (5) prise en compte des ressentis de l'enfant et de ses souhaits ; (6) réponses parentales aux comportements « *inappropriés* » - non-violentes, adaptées (à la transgression et à l'âge de l'enfant) et cohérentes -. Ces recommandations associées à la promotion de la parentalité positive réfèrent clairement aux résultats de recherche évoqués précédemment.

²⁵ <https://book.coe.int/en/root/3858-la-parentalite-dans-l-europe-contemporaine-une-approche-positive.html#>

2) des « traductions » diverses de la « parentalité positive »

a. éducation « démocratique » ou nouvelle forme d'autoritarisme ?

Pourtant, les méthodes éducatives associées à la parentalité « positive » ou « bienveillante », dans le cadre d'interventions socio-éducatives, d'ateliers de parentalité, dans de nombreux ouvrages et sur divers sites Internet, semblent elles-mêmes souvent éloignées des principes démocratiques revendiqués et paraissent finalement viser surtout une gestion efficace de l'enfant. Oryan et Gastil (2013) ont mené une analyse textuelle sur deux best-sellers américains, censés aider les parents à mettre en œuvre une éducation démocratique, reflétant des « *valeurs démocratiques telles que le respect mutuel, l'égalité et la liberté individuelle* » (p. 114). L'un prône la méthode dite « Adler » (*The Challenge*, par Rudolf Dreikurs, publié en 1964) et l'autre la méthode dite « Gordon » (*Parent Effectiveness Training*, par Thomas Gordon, publié en 1975). Selon Oryan et Gastil (2013), ces « guides », bien qu'ils encouragent les parents à être à l'écoute des ressentis et des souhaits de leur enfant, n'ont pas comme objectif principal de favoriser la réalisation de soi chez l'enfant mais plutôt de comprendre les motivations de celui-ci afin de l'amener à adopter, sans conflit, le comportement souhaité par ses parents tout en lui donnant l'illusion d'être l'auteur de ses choix. Les parents sont ainsi encouragés à laisser l'enfant affronter les conséquences logiques de son comportement. Par exemple, si un enfant préfère jouer que de se joindre au reste de la famille pour le dîner, il est autorisé à faire ce choix mais il devra attendre le prochain repas pour manger. Il aura donc probablement faim à un moment donné. Le parent pourra manifester de l'empathie pour l'enfant qui subit ce qui lui est présenté comme une conséquence « naturelle » de son choix - et non pas induite par le fait que l'adulte lui interdit de manger entre les heures programmées de repas -. Proposer des choix limités à l'enfant (plutôt que de le laisser trouver ses propres alternatives) est une autre tactique conseillée par ces deux manuels d'éducation « démocratique » : elle permet aux parents d'infléchir la décision de l'enfant dans la direction souhaitée, toujours en évitant le conflit. Même dans les discussions familiales auxquelles l'enfant est associé (comme le « conseil de famille » dans la méthode Adler et la « résolution de conflits » pour Gordon), les parents sont encouragés à guider l'enfant à adopter la solution qu'ils jugent être la meilleure pour lui. Ces pratiques éducatives sont d'autant plus attractives qu'elles semblent particulièrement efficaces et permettraient de surcroît d'éviter les conflits entre parents et enfants. En effet, ce contrôle d'ordre psychologique paraît difficilement identifiable par l'enfant. De plus, le dialogue, qu'elles privilégient, ouvre une porte sur « *l'intimité et les secrets enfantins* », faisant de ces « *territoires autrefois préservés (...) des lieux d'action soumis au regard et au pouvoir*

des adultes », comme l'exprime Darmon (2006, p. 58). Ainsi, sous couvert de relations parent-enfant basées sur la confiance et la bienveillance, le contrôle exercé est d'autant plus puissant qu'il est pour une grande part invisible et, aussi, que sa zone d'action est particulièrement vaste (de Singly, 1988). En outre, en maquillant cette pratique de contrôle parental pour lui donner l'apparence d'un libre choix de la part de l'enfant, en désignant abusivement l'enfant comme l'auteur de ses décisions et de ses actes, celui-ci pourrait non seulement être amené à assumer les conséquences désagréables d'un comportement non conforme aux attentes parentales, comme si elles en découlaient « naturellement », mais, plus globalement, être envisagé comme seul responsable de son parcours, dès l'enfance (Gavarini, 2001). De Gaulejac (2009) pointe les similitudes entre ce type de pratiques éducatives et les méthodes développées dans les départements de ressources humaines des grandes entreprises : selon lui, ce type de contrôle parental relève du « modèle du *coaching* » (p. 193-194).

Ainsi, certaines pratiques présentées comme relevant d'une éducation « démocratique » renverraient, en réalité, à un style parental avec un niveau de contrôle si élevé qu'il pourrait être perçu comme une forme d'autoritarisme. Néanmoins, ces pratiques, basées, « malgré tout », sur le dialogue entre parent et enfant et visant des relations intra-familiales harmonieuses paraissent correspondre au style démocratique tel que défini par Baumrind (1971). Une des caractéristiques de ce dernier est d'ailleurs un contrôle élevé mais qui se distingue de celui qui est associé au style « autoritaire » en ce qu'il s'accompagne d'explications et n'exclut pas une certaine souplesse et un fort soutien parental. Ainsi, les critères de classification de Baumrind (1971) qui distinguent les styles « autoritaire » et « démocratique » restent pertinents.

b. l'égalitarisme

Aujourd'hui, certain.e.s dénoncent toute forme de coercition comme une violence éducative. On peut ainsi lire sur le site de l'Observatoire des violences éducatives ordinaires (OVEO) que le recours à des méthodes telles que le « time-out » (c'est-à-dire « la mise à l'écart » ou « l'isolement provisoire ») ou même « le renforcement positif » « *n'a dans tous les cas pour seul objectif que d'obtenir un changement du comportement de l'enfant et marque le passage d'une relation sujet-sujet à une relation sujet-objet* » et représente « *une atteinte à la dignité de l'enfant* »²⁶, dans un texte posté en 2011, écrit par David Dutarte, co-fondateur de l'association

²⁶ <https://www.oveo.org/et-si-la-parentalite-positive-netait-pas-si-positive-que-cela/print/>

Familylab²⁷, militant contre les violences éducatives ordinaires (VEO)²⁸. Une multitude de sites internet et de blogs promeuvent une éducation exempte de « VEO », à l'instar de ceux de Faber et Mazlich²⁹, d'Isabelle Filiozat³⁰ et de Catherine Dumonteil-Kremer³¹. Ils sont souvent créés et animés par des femmes qui appuient leur légitimité sur leurs propres expériences de mères. Ils s'adressent aux parents et à toute autre personne intéressée par une éducation « non-violente », notamment les enseignant.e.s. On peut y lire des billets - sortes d'élaborations personnelles à partir d'évènements du quotidien -, regarder des vidéos, trouver des liens pour acheter des ouvrages à distance (souvent écrits par l'auteur.e du site internet ou du blog), s'inscrire à des forums et des listes de discussion (telles que parents_conscients@yahoo.fr, une liste créée par C. Dumonteil-Kremer, comptant plus de 3500 membres) ou encore participer à des ateliers et autres séances de coaching.

Ainsi, il semble que pour de nombreux parents aujourd'hui, l'éducation ne devrait pas passer par un quelconque contrôle parental mais nécessiterait, en revanche, un accompagnement bienveillant de l'enfant, par l'adulte, sur le chemin de la socialisation et de l'individuation : pour une parentalité « réellement » positive, il s'agirait d'écouter l'enfant, d'essayer de comprendre pourquoi il agit de telle ou telle façon, non pas pour l'amener à se comporter autrement mais pour l'aider, par une attitude empathique, à affronter les expériences de vie suscitant chez lui des émotions négatives comme la colère. Si un très fort niveau de chaleur associé à un très faible niveau de contrôle paraît correspondre aux critères principaux du style « permissif » tel que défini par Baumrind (1971), les valeurs éducatives qui sous-tendent cette remise en question de toute forme de contrôle sur l'enfant et la forte mobilisation parentale qu'elle implique semblent l'en différencier nettement. Le terme d'« égalitarisme » paraît mieux

²⁷ <http://www.familylab.fr/qui-sommes-nous/david-dutarte/>

²⁸ Certain.e.s, se référant à cette notion de VEO, tendent à gommer les nuances, d'une part, entre la « *maltraitance* » et les « *châtiments corporels légers* », en soulignant qu'il n'y a pas de « petite » fessée (<https://www.oveo.org/etudes-scientifiques-sur-les-effets-de-la-violence-educative-ordinaire/>) et, d'autre part, entre les diverses formes de violences psychologiques, qui incluent « *les menaces* » telles que « *Tais-toi ou je t'en colle une* », « *Mange ta viande ou je te la fais manger* » mais aussi celles associées au « *mensonge* » de Noël, comme « *Si t'es pas sage, le père Noël t'amènera pas de cadeaux* » (<https://www.oveo.org/violences-verbales-psychologiques/>; <https://www.oveo.org/le-mensonge-du-pere-noel/>).

²⁹ <http://www.parentsdumondeentier.com/>

³⁰ <http://www.les-supers-parents.com/les-concepts-cles-de-la-parentalite-positive-par-isabelle-filliozat/>

³¹ <http://www.cdumonteilkremer.com/>

refléter le rejet d'une quelconque hiérarchie générationnelle qui est constitutif de ce style éducatif, centré sur le respect de l'enfant en tant que sujet, et le type de relations parent-enfant qu'il implique.

Au final, le terme de « parentalité positive » (ou « bienveillante ») paraît référer à des pratiques très diverses. Les parents semblent ainsi confrontés à une multitude de normes éducatives, souvent paradoxales, définies « en creux » par des « *figures repoussoirs* », telles que celles « *du parent laxiste et du parent maltraitant, celles de l'enfant roi et de l'enfant délaissé* » (Manier, 2018, p. 218). D'un côté, cette diversité normative laisse aux parents un large champ de liberté quant à leurs choix éducatifs mais, d'un autre, elle les contraint à une forte réflexivité (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Déchaux, 2009, 2011 ; Neyrand, 2013a). De plus, bien que nombre d'entre eux ne soient pas conciliables, les conseils prodigués aux parents proposent souvent une image contrastée, avec de « bonnes » et de « mauvaises » pratiques, supposées présenter un lien de cause à effet direct sur le développement de l'enfant, sans que soit prise en compte l'influence éventuelle du contexte (Neyrand, 2013a).

Au-delà des diverses déclarations de droits de l'enfant qui flèchent certaines pratiques comme « mauvaises » et « à éviter », le modèle éducatif de la parentalité positive, référant à des résultats de recherche (Daly, 2006, 2007), paraît aujourd'hui définir les nouvelles normes de parentalité (Chauffaut et Dauphin, 2012)³².

Toutefois, présenter la « parentalité positive » comme un modèle éducatif idéal, qui vaudrait pour tou.te.s et dans tous les contextes, reviendrait à nier, d'une part, la diversité des pratiques auxquelles ce terme renvoie et, d'autre part, la diversité des facteurs d'influence sur le développement de l'enfant, laissant, finalement, toute la responsabilité éducative aux seuls parents.

³² Ici, les « normes de parentalité » sont comprises comme des normes sociales telles que définies par Manier (2018, p. 49, en note de bas de page) concernant le domaine de la parentalité, c'est-à-dire « *des règles qui orientent les conduites sociales, les manières d'agir et de se comporter, en définissant ce qui est désirable, acceptable ou moral et ce qui ne l'est pas dans un groupe social donné* » en termes de parentalité.

4. Une responsabilité parentale accrue et étendue

Il semble qu'effectivement, aujourd'hui, les parents soient souvent tenus comme les uniques responsables du parcours de vie de leur enfant (Durning, 2006 ; de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2011, 2013a, 2014).

1) une sur-responsabilisation³³ des parents ?

En effet, les pouvoirs publics ont commencé à mettre l'accent sur la fonction parentale dans le rôle de l'éducation et de la socialisation³⁴ de l'enfant depuis une trentaine d'années. La centration sur les parents s'est encore accentuée dans les années 2000, avec la diffusion du terme de « parentalité » dans le secteur social, à la suite du « rapport Houzel » - qui a fait l'objet d'un ouvrage, publié sous le titre *Les enjeux de la parentalité* en 1999 (Houzel, 1999) -. Le « groupe Houzel » avait été mandaté par le Ministère des Affaires Sociales pour clarifier la notion de parentalité. La mise en place des Réseaux d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP), annoncée lors de la Conférence de la famille de 1998, a, ensuite, largement participé à l'adoption de ce terme et de cette notion par tous les professionnel.le.s de la famille. Aujourd'hui, le terme de « parentalité » a largement imprégné le discours public et politique. Cet intérêt pour la parentalité paraît avoir mué au fil des ans en une « sur-responsabilisation » des parents, selon le terme de Neyrand (2011, 2013a, 2014). Celle-ci s'inscrit dans une tendance globale à une responsabilisation des individus, associée à l'autodétermination et la gestion de soi (Aubert, 2004 ; Bihr, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009). Ainsi, selon Bihr (2011), les individus devraient « *se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'être autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres* » (paragr. 14) et chacun devrait se transformer en « *entrepreneur de soi-même* » (paragr. 16). L'individu, par ses ressources personnelles – qui, à l'évidence, ne sont pas les mêmes pour tou.te.s -, devrait gérer sa carrière, veiller à être compétent, employable, etc. Aujourd'hui, cette injonction à la gestion de soi concernerait également la fonction parentale : les parents doivent donc faire en sorte que leur enfant devienne un adulte adapté à la société, employable, etc. (de Gaulejac, 2009).

³³ Neyrand (2011, 2013a, 2014)

³⁴ Le terme de socialisation renvoie ici à l'intériorisation de normes sociales permettant à l'individu de s'intégrer à la société environnante.

Ainsi, les parents sont particulièrement mis en cause quand l'enfant rencontre des difficultés, quelles qu'elles soient (Durning, 2006 ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2011, 2013a, 2014 ; Robin, 2013 ; Sellenet, 2001, 2007).

En effet, le rôle des parents est souligné, par les professionnels comme par l'homme de la rue, dans de nombreux domaines : échec scolaire, chômage, délinquance juvénile, toxicomanie. Chacune de ces grandes thématiques sociales est immédiatement référée, en quelque façon, à la responsabilité des parents. (Durning, 2006, p. 248)

Pothen (2014) rappelle d'ailleurs qu'en 2012, « le Comité national de soutien à la parentalité intègre la prévention de la délinquance par la mention de « la sécurité et la tranquillité publique » parmi les différents objectifs fixés à l'occasion de l'état des lieux des dispositifs de soutien à la parentalité » (paragr. 26) et rapporte ces mots de la représentante du secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance (SG-CIPD) : « Le soutien à la fonction parentale ne s'inscrit pas uniquement dans le cadre de la politique de la famille, c'est aussi un axe prioritaire de la prévention de la délinquance »³⁵ (paragr. 30).

Certain.e.s parlent de « déterminisme parental » (Furedi, 2001 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014) pour évoquer cette surresponsabilisation parentale. Bien sûr, cette conception d'une parentalité « toute puissante » va à l'encontre de la notion d'enfant-acteur. De surcroît, les parents sont loin d'être les seules sources d'influence sur le développement de leurs enfants. Ainsi, Delalande (2014a) montre le rôle des pairs et de la « culture enfantine » dans la socialisation des enfants tandis que Neyrand (2013b) souligne la place majeure des écrans dans la vie familiale ainsi que la multiplicité des personnes que côtoient la plupart des enfants dès le plus jeune âge. Par ailleurs, divers facteurs ont été identifiés comme influant, plus ou moins directement, sur le développement de l'enfant et sa réussite scolaire, certains proximaux, tels que le sexe de l'enfant (Menesson, 2011 ; Octobre, 2010 ; Vincent, 2001a, 2001b ; Zegäï, 2010, 2014) et sa personnalité (Le Vigouroux et Scola, 2018 ; Yergeau, Toupin, Le Corff et Pauzé, 2010), d'autres distaux, tels que l'environnement culturel (Vinden et Frances, 2001 ; Stormshak et al. 2001) et le milieu social de la famille (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Lareau, 2003 ; Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 1991 ; Pinçon et Pinçon-

³⁵ Ces propos ont été retranscrits dans le Compte-rendu séance de travail du Comité national de soutien à la parentalité, comité restreint du 13 avril 2012, juillet 2012.

Charlot, 2005, 2007, 2016 ; Salamon, Swendsen, et Husky, 2014 ; Tazouti, Prévôt et Constant, 2009 ; van Zanten, 2009a ; Vincent, 2001a). Celui-ci agit de diverses façons, plus ou moins directement, et notamment au travers des rapports entre les parents et l'école (Conus, 2018 ; Conus et Ogay, 2014, 2018 ; Périer, 2005, 2010, 2017a, 2017b, 2018, 2019 ; Thin, 1998, 2009). En outre, le développement de l'enfant devrait être envisagé dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1986), résultant non pas d'une simple accumulation de relations de cause à effet mais des interactions croisées entre une multiplicité de facteurs, extrinsèques et intrinsèques. Pourtant, le rapport sur la conférence des ministres européens chargés des affaires familiales de 2006 (Daly, 2006, p. 90) fait état des résultats de recherche sur la question.

Selon le consensus général actuel, le comportement parental est façonné par de nombreuses influences, dont, notamment, les caractéristiques et les ressources personnelles des parents, les caractéristiques de l'enfant et les diverses sources de stress et de soutien, en particulier les conditions de vie matérielles et la qualité des relations avec l'entourage, la famille et les amis. (...) En résumé, on peut dire que la recherche s'oriente de plus en plus vers une vision globale de la parentalité et de ses influences, selon laquelle parent et enfant sont au centre d'un processus dont les influences et résultats possibles sont multiples. (Daly, 2006, p. 90)

Malgré les résultats de recherche indiquant que le développement de l'enfant résulte de l'interaction de multiples facteurs, l'attention des pouvoirs publics reste centrée sur les individus plutôt que sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés (Neyrand, 2011, 2013a, 2014 ; Pothet, 2014).

2) de la remédiation auprès d'un sujet à une gestion des individus ?

Ainsi, certains agissements des enfants étant imputés aux parents supposés « démissionnaires » peuvent entraîner des sanctions comme l'arrêt provisoire du versement de certaines allocations familiales en cas d'absentéisme scolaire (Bastard, 2006 ; Commaille, 2006 ; Neyrand, 2013a, 2013b). Par ailleurs, Neyrand (2011) rappelle qu'aujourd'hui, les parents se trouvent en position de répondre des actes de leurs enfants pénalement et non plus seulement sur le plan civil. Des interventions de soutien à la parentalité peuvent aussi être proposées ou imposées. Là, c'est le modèle familial dit « relationnel », parfois nommé aussi « associatif » ou encore « contractualiste », auquel se réfère la « parentalité positive », qui sert de référent normatif. Or ce modèle familial « relationnel » est plutôt typique des classes moyennes et supérieures (Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Court, 2017 ; Darmon, 2006 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Martin, 2014 ; Neyrand, 2009) et son imposition à des familles issues d'autres milieux sociaux, tout particulièrement les « *familles populaires à faible capital scolaire* » (Delay et Frauenfelder, 2013, p. 183) par des professionnel.le.s de l'éducation et de la protection de l'enfance, appartenant eux.elles-mêmes à la classe moyenne, renvoie à la domination d'une partie de la population sur une autre (Bastard, 2006 ; Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Delay et Frauenfelder, 2013). Bastard (2006, p. 12) voit dans l'imposition de ces nouvelles normes éducatives, notamment par le biais des intervenant.e.s auprès des familles, un mépris de la diversité culturelle de la société actuelle, contraire aux idéaux affichés : il évoque une « *nouvelle police de la parentalité* », venue remplacer « *l'ancienne « police des familles »*³⁶, *naguère si décriée* ».

Par ailleurs, de Gaulejac (2009, p. 9) dénonce « *l'obsession des résultats chiffrés dans tous les ministères, de la Police à l'Armée en passant par la Culture et l'Enseignement* ». Les évaluations chiffrées seraient en effet de plus en plus utilisées et pour des enfants de plus en plus jeunes, afin de repérer les germes d'un éventuel « trouble » - d'apprentissage et/ou du comportement - pour une intervention supposée d'autant plus efficace qu'elle serait mise en œuvre tôt. Ainsi, un rapport de l'INSERM de 2005, qui référait à des travaux nord-américains (notamment ceux de Tremblay), préconisait le dépistage des troubles du comportement chez le (très) jeune enfant. Celui-ci a d'ailleurs déclenché un tollé en France de la part de nombreux intervenants et chercheur.e.s (voir le site <http://www.pasde0deconduite.org>).

³⁶ cf. Donzelot (1977)

Neyrand (2013a) souligne le décalage entre l'image de l'enfant proposée par la psychanalyse et la psychologie du développement comme un sujet en devenir dont il faut soutenir la socialisation et l'idée développée par les neurosciences d'un reconditionnement des conduites d'un « enfant-machine »³⁷. Van den Berge et Ramaeckers (2014) regrettent, d'ailleurs, que les nouvelles formes de soutien à la parentalité soient moins inspirées de la psychologie et se réfèrent plus à des sciences dites « dures », telles que les neurosciences, l'endocrinologie et l'épigénétique et déplorent la tendance actuelle à vouloir « expliquer » plutôt que « comprendre » (p. 609). Van den Berge et Ramaeckers (2014) pointent qu'en outre, cette centration sur la physiologie amène certains Etats à écarter tout autre facteur d'influence et à ne plus proposer que des programmes d'intervention standardisés (p. 623). Vandebroek, Roets et Geens (2014) pointent ainsi une tendance des politiques parentales en Flandre « à privilégier l'evidence-based practice³⁸ (...), c'est-à-dire une conception du soutien à la parentalité comme subdivisé en différents modules, où chaque module est adapté à des besoins ou à des sous-groupes spécifiques, et est justifié par des recherches empiriques qui démontrent son efficacité » (paragr. 1). Les auteur.e.s analysent les limites et les dangers d'une telle approche et concluent à « l'incompatibilité de la conception sociale du soutien à la parentalité et les pratiques « evidence-based » » (paragr. 36). En France, la mise en œuvre de « cette idéologie de la « preuve par l'efficacité » » est ralentie par divers obstacles, tout particulièrement une forte résistance de la part des acteurs de terrain (Campéon, Keppens et Rothé, 2014).

Par ailleurs, Van den Berge et Ramaeckers (2014) soulignent le paradoxe d'un certain discours à l'intention des parents qui, à la fois, évoque l'importance d'une relation parent-enfant chaleureuse et promulgue des conseils exprimés en des termes scientifiques et s'inscrivant dans une approche instrumentale qui impliquerait une posture parentale détachée et réflexive. Les parents seraient, en effet, invités par certains « guides » de « parentalité scientifique »

³⁷ Ainsi, pour Ghislaine Dehaene, pédiatre, directrice de recherche au CNRS, directrice du laboratoire de Neuroimagerie du développement, Inserm-CEA, les « bébés » seraient « *de fantastiques machines à apprendre* ».

³⁸ Le terme « *evidence-based practice* » renvoie à une pratique « *scientifiquement étayée* », des méthodes fondées sur des « *données probantes* » « *où la causalité entre méthode et résultat est scientifiquement démontrée* » (Vandebroek, Roets et Geens, 2014, paragr. 23).

(« scientific parenting » en anglais)³⁹ ou « experte » à faire preuve de rationalité dans leurs rapports avec l'enfant et encouragés à ignorer leurs éventuelles « intuitions », ancrées dans leur « relation interne » (« internal relationship ») à cet enfant, ainsi que dans une histoire personnelle, une culture familiale, des attentes personnelles, etc. (Van den Berge et Ramaeckers, 2014, p. 615)⁴⁰. Le parent est censé s'envisager lui-même comme « *un facteur causal* » et considérer son enfant comme « *un organisme obéissant à des règles mécaniques de cause à effet* » (Van den Berge et Ramaeckers, 2014, p. 615). Van den Berge et Ramaeckers (2014, p. 610) relèvent l'aspect immoral d'une relation parent-enfant dans laquelle l'enfant serait réduit à sa dimension physiologique et non pas considéré en tant que sujet, dans une approche holistique de sa personne. Néanmoins, les auteurs doutent fortement de la capacité des parents à suivre ces prescriptions et à envisager leurs enfants comme des « *organismes neurologiques en développement* » (p. 611). D'ailleurs, Van den Berge (2013) relève un paradoxe dans les publications qui présentent les parents comme subissant unilatéralement les normes et injonctions sociales, ce qui, selon lui, reviendrait à nier leur dimension d'acteur social et conduirait, à l'opposé de l'objectif annoncé, à renforcer le processus de perte de pouvoir (« disempowerment ») chez les parents, qui y est justement dénoncé. Il porte ainsi un regard critique sur certains travaux dont il identifie Furedi comme le précurseur, avec son ouvrage *Paranoid Parenting* (2002).

Toutefois, selon Giampino - psychanalyste et psychologue - et Vidal, - neuroscientifique –, « *le conditionnement* » prendrait effectivement le pas sur « *l'éducation* ».

D'un côté, on sollicite la réflexion, la prise de conscience de l'enfant et une compréhension de la situation et de ses sentiments, afin qu'il ne reproduise plus un acte répréhensible [l'éducation]. De l'autre, on lui inscrit des réflexes sociaux, par la répétition de mots et de gestes à partir d'images, pour qu'ils deviennent plus ou moins automatiques [le conditionnement]. Le conditionnement est l'une des formes possibles d'apprentissage mises en

³⁹ Les termes de « parentalité scientifique » et « experte » ont été retenus ici, faute de verbe, en français, correspondant au nom « parentalité » et le mot « parentage » renvoyant plus à des comportements et des pratiques qu'à une attitude éducative globale.

⁴⁰ Les auteurs citent tout particulièrement les ouvrages de Margot Sunderland (2006) et de Nicole Letourneau (2013), respectivement intitulés *The Science of Parenting: How Today's Brain Research Can Help You Raise Happy, Emotionally Balanced Children* et *Scientific Parenting: What Science Reveals about Parental Influence*.

évidence à travers la fameuse expérience du chien de Pavlov ». (Giampino et Vidal, 2009, p. 53)

Neyrand (2011, p. 16) souligne d'ailleurs le paradoxe de « *la valorisation ambiguë d'une éducation familiale renvoyée essentiellement (dans ce discours) à sa fonction de transmission des normes de la vie en société et de contrôle de leur respect par les enfants* ».

Gavarini (2001) pointe, en outre, un glissement des propositions de remédiation de l'éducatif vers le médical. Elle prend pour exemple le recours croissant à la Ritaline, un psychostimulant désormais bien connu du grand public tant son utilisation s'est développée au cours des dernières années. Il est utilisé dans les cas de troubles incluant un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Le TDA/H – traduction française de l'anglais « Attention Deficit/Hyperactivity Disorder » (ADHD) – réfère à un trouble neuro-développemental « associant trois dimensions cliniques : inattention, impulsivité, hyperactivité »⁴¹. Il est inscrit dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), selon son titre d'origine -, depuis la quatrième version, publiée en 1994. Gavarini (2001, p. 348) questionne le diagnostic même de ce « néosymptôme ». Par ailleurs, selon elle, le recours à la Ritaline permettrait de juguler les symptômes qui gênent l'ordre public (particulièrement quand le déficit d'attention est accompagné d'hyperactivité) mais barre toute possibilité d'accès à leurs causes, en « bâillonnant » l'enfant : « *La prescription médicamenteuse, sans se soucier de ce qui déclenche cet état, de ce que l'enfant peut en dire, vise uniquement à contenir toute manifestation de ce « désordre »* » (Gavarini, 2001, p. 350). En effet, si les évaluations de ce type, c'est-à-dire « chiffrées », peuvent donner l'impression de proposer un diagnostic objectif, elles ne donnent en revanche aucune indication sur les sources de ces symptômes (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001). De plus, le traitement du symptôme par médicament n'adresse pas la détresse de l'enfant.

(...) des expressions motrices et corporelles maniaques montrent un défaut de symbolisation et une véritable détresse. Etat subjectif psychique que, bien évidemment, la thérapeutique médicamenteuse ne saurait résoudre ni contenir, au sens enveloppant du terme. (Gavarini, 2001, p. 347-348).

⁴¹ <https://www.tdah-france.fr/Definition-du-TDAH.html>

Il semble que la primauté accordée aujourd'hui à la gestion des individus ne se fasse souvent aux dépens de « *leurs intérêts réels, leur bien-être final* » (de Gaulejac, 2009, p. 51).

3) une injonction à la performance, dès le plus jeune âge ?

Cependant, une autre perspective offre un éclairage différent sur le recours aux techniques biomédicales pour remédier aux troubles de l'attention chez l'enfant : en effet, la notion de « *justice cognitive* » explorée par de Castex (2017, p. 91) renvoie au « *sentiment d'une nécessité d'améliorer le fonctionnement cérébral des enfants, pour répondre aux exigences sociales d'un comportement attentif dans une société de performance* ».

Le débat autour d'une justice cognitive reflète alors le caractère ressenti comme insupportable socialement des inégalités d'attention et le caractère ressenti comme inévitable de la réponse pharmacologique qui lui est aujourd'hui associée. (de Castex, 2017, p. 92)

Ainsi, les modifications neuronales, notamment par l'administration de Ritaline, seraient envisagées non pas dans un objectif de contrôle social mais pour « *compenser un déficit avéré pour l'adaptation ponctuelle à des exigences sociales* » (de Castex, p. 91). Il s'agirait en quelque sorte de combler une déficience chez l'enfant pour qu'il se retrouve « à niveau » avec les autres enfants de son âge, pour qu'il parte avec les mêmes chances de « réussite » que les autres, tout particulièrement à l'école.

Par ailleurs, Mollo-Bouvier (1998) souligne les liens entre le découpage de l'enfance en « *tranches de temps et tranches d'âge* » (1998, p. 77) et les attentes normées de la part des adultes vis-à-vis des enfants (p. 82), ainsi qu'entre « *les récentes découvertes sur les capacités d'apprentissage des très jeunes enfants* » et « *la montée irrésistible d'une exigence éducative précoce* » (p. 82). Selon elle, l'école maternelle « *contribue ainsi à déplacer vers des âges de plus en plus tendres le temps requis pour réussir un apprentissage* » (p. 82). En effet, la découverte d'aptitudes précoces chez l'enfant, largement médiatisée, a été associée à la tendance actuelle à l'hyper-stimulation, visant à favoriser le développement de compétences et l'acquisition de connaissances chez l'enfant, dès son plus jeune âge (Gavarini, 2001 ; Rollet, 2013 ; Segalen, 2005). « *Toujours plus tôt, toujours plus vite* », résume Gavarini (2001, p. 112) : elle rappelle que, si en 1972, le pédiatre américain Fitshugh Dodson annonçait que « *tout se joue avant 6 ans* », dans le titre même de son ouvrage, Glenn Doman, quant à elle, proposait

dès 1963 d'apprendre à lire à son bébé⁴². Les parents, aujourd'hui, ne seraient pas seulement encouragés à investir psychologiquement la relation à leur enfant dès la grossesse mais également, et de plus en plus, à adopter des pratiques visant à stimuler le fœtus, par exemple en lui faisant écouter une langue étrangère (Gavarini, 2001).

Le fœtus devient un nouvel objet d'éducation, un apprenant, et pourquoi pas un élève avant l'heure ! (...) bref, le fœtus lui-même n'échappe pas à la compétition effrénée à laquelle sont soumis les enfants de notre société moderne. (Gavarini, 2001, p. 110-111).

| |
|--|
| La découverte des compétences du très jeune enfant paraît avoir dérivé en une injonction à la performance, dès le plus jeune âge (Gavarini, 2001). |
|--|

⁴² Gavarini évoque l'ouvrage de Doman intitulé *J'apprends à lire à mon bébé, lire avant 4 ans*, publié en 1963, ainsi que la création du « Better Baby Institute », à Philadelphie, à l'initiative de Doman également.

En conclusion du chapitre I

Les relations intra-familiales se sont largement démocratisées, entre conjoint.e.s et entre parents et enfants, et sont censées permettre l'épanouissement de chacun de ses membres, femme ou homme, parent ou enfant (Neyrand, 2009 ; de Singly, 2000b, 2001, 2010 ; Théry, 2001). Néanmoins, l'enfant garde un statut particulier dans notre société et les normes de la parentalité « positive », promues par les gouvernements et les grandes institutions internationales, sont basées sur une tentative de conciliation entre respect de l'enfant en tant que sujet, acteur de son développement, et protection de l'enfant en tant qu'être-en-devenir, qui impliquerait de maximiser ses chances de devenir un adulte « autonome », en s'assurant à la fois de sa réussite scolaire et de son épanouissement personnel (Conseil de l'Europe, 2006 ; Daly, 2006, 2007 ; Martínez-González, 2011 ; Youf, 2002). Mais, d'une part, ces normes éducatives sont traduites en pratiques très diverses et, d'autre part, elles correspondent à un modèle éducatif plus typique des classes moyennes et supérieures que des familles populaires (Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Martin, 2014 ; Neyrand, 2009). Par ailleurs, elles sont concomitantes d'une centration sur la fonction parentale qui a entraîné une sur-responsabilisation des parents, dans le déni de la diversité des acteurs de socialisation ainsi que de l'interaction d'une multitude de facteurs influant sur le développement de l'enfant (Durning, 2006 ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2011, 2013a, 2014 ; Robin, 2013 ; Sellenet, 2001, 2007).

Dans un tel contexte, les enfants pourraient être soumis à une injonction à la performance et une hyper-stimulation, dès le plus jeune âge (Gavarini, 2001).

Comment les parents interprètent-ils les injonctions sociétales ? Comment les mettent-ils en œuvre ? Y résistent-ils ? Comment les pratiques parentales s'inscrivent-elles dans ce contexte sociétal général et dans les contextes spécifiques ? En d'autres termes : que se passe-t-il réellement au sein des familles ?

II. Dans la réalité du quotidien des familles

1. De grandes lignes éducatives

Ce contexte social a modelé la vie des familles, dans la réalité de leur quotidien, notamment au niveau de l'éducation des enfants.

1) une éducation axée sur la « réussite » de l'enfant

a. la réussite scolaire, au cœur des préoccupations parentales

a) *une préoccupation largement partagée*

Rollet (2013, p 66), dans une perspective historique, rappelle qu'aujourd'hui, c'est le « *modèle de capital construit par l'éducation* » qui prévaut sur le plus ancien « *modèle de capital hérité et transmis* »⁴³. En effet, au XIX^{ème} siècle, ce modèle s'est propagé de la grande bourgeoisie aux familles populaires. Depuis, ce souci parental de la réussite scolaire de l'enfant s'est encore accentué et généralisé (Segalen, 2005 ; de Singly, 2009 ; de Singly et Giraud, 2012 ; Stettinger, 2018). Ainsi, dans l'enquête de grande envergure menée par Prévôt et Pithon en 2008, 73% des répondant.e.s se déclaraient préoccupé.e.s par la scolarité de leur enfant, qu'ils soient père, mère ou beau-parent, quels que soient leurs revenus et leur niveau de formation et qu'il s'agisse de familles nucléaires, monoparentales ou recomposées.

Il est vrai que, si la réussite scolaire ne garantit plus aujourd'hui la réussite sociale (Pain et Vulbeau, 2002 ; Robbes, 2011), le diplôme reste fortement discriminant face à l'emploi et le risque d'exclusion sociale de jeunes sortant de l'école sans diplôme est d'autant plus fort que les conditions d'accès à l'emploi sont devenues très compétitives (INSEE, 2012 ; Le Rhun, Martinelli et Minni, 2011). Ainsi, dans un contexte de « *lutte des places* » (de Gaulejac, Blondel et Léonetti, 2014), le parcours de vie de l'enfant apparaît comme largement indexé sur son parcours scolaire. Mais, alors que la réussite scolaire paraît aujourd'hui plus que jamais nécessaire pour accéder au rêve de consommation induit par notre société, paradoxalement, les invitations à la satisfaction immédiate des désirs, notamment par la publicité omniprésente,

⁴³ Voir aussi l'ouvrage de Bonnet, Suremain et Rollet (2012) sur les « modèles d'enfances ».

concurrent les tentatives des éducateurs, qu'ils soient parents ou enseignant.e.s, d'inculquer aux enfants le sens de l'effort, pourtant nécessaire au travail scolaire (Blais, 2008 ; Deslandes, 2013 ; Robbes, 2011 ; de Singly, 2009).

Pour que l'élève accède au savoir, il lui faut contrôler ses pulsions a minima, accepter au moins temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant sens de l'effort. (Robbes, 2011, p. 201)

b) dès l'école maternelle

Cette préoccupation parentale vis-à-vis de la réussite scolaire s'est non seulement généralisée à la plupart des parents mais, de surcroît, elle commence dès l'entrée de l'enfant dans le système scolaire (Crépin, 2011), soit dès l'âge de trois ans pour la quasi-totalité des enfants français. Depuis la rentrée scolaire de 2019, l'instruction est d'ailleurs devenue obligatoire à partir de trois ans au lieu de six, préalablement. Les parents accordent à ces premiers pas à l'école un fort pouvoir d'influence sur le reste de son parcours scolaire et ils se soucient fortement que leur enfant prenne un bon départ.

La scolarité des enfants préoccupe les parents à tous les âges des enfants. Dès l'entrée à l'école, il s'agit pour les parents de réussir le début de la scolarité des enfants. (Crépin, 2011, p. 10)

Certain.e.s (Berger-Tancerel, 2010 ; Brisset, 2010 ; Brougère, 2010 ; Catheline, 2012 ; Garnier, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Prado, 2004 ; Thouroude, 2010) pointent que cette tendance chez les parents à se préoccuper de la scolarité de leur enfant de plus en plus tôt est concomitante à la primarisation de l'école maternelle. En effet, l'école maternelle aurait peu à peu perdu de sa spécificité et serait devenue « *la première école* » (Joigneaux, 2009, p. 17)⁴⁴, « *une école comme les autres* » (Prado, 2004, p. 112), s'inscrivant ainsi dans un cursus scolaire de plus en plus long. Ainsi, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989⁴⁵ organisait la scolarité en cycles : le Cycle I - dit des apprentissages premiers - concernait les petite et moyenne sections ; puis les enfants passaient au cycle II - dit des apprentissages fondamentaux - en cours de grande section, se préparant ainsi à l'entrée au cours préparatoire. Aujourd'hui, cette répartition a été

⁴⁴ Joigneaux (2009) rappelle que c'est pour lutter contre l'échec scolaire que le statut de l'école maternelle a été progressivement modifié.

⁴⁵ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423>

quelque peu revue : les trois sections de maternelle constituent le Cycle I et les élèves entament le Cycle II à leur entrée à l'école élémentaire, au CP.⁴⁶ Quoi qu'il en soit, les apprentissages formels commencent toujours dès la première année d'école maternelle. L'usage du livret d'évaluation personnel des compétences a d'ailleurs été étendu jusqu'au Cycle I en 2008, débutant donc dès la petite section de maternelle (Catheline, 2012). Les activités ont été modifiées, adaptées à cette primarisation de l'école maternelle, avec moins d'apprentissage par le jeu et plus d'exercices plus facilement évaluables (Berger-Tancerel, 2010 ; Brisset, 2010 ; Catheline, 2012 ; Garnier, 2009 ; Thouroude, 2010).

c) apprentissages cognitifs et adaptation psychosociale

Tazouti et al. (2012) rapportent, par ailleurs, dans une étude comparative entre l'école maternelle française et le Kindergarten allemand, que les attentes des parents français portent plus sur les apprentissages cognitifs tandis que celles des parents allemands concernent plus la socialisation de leur enfant. Les auteur.e.s remarquent que « *cette différence d'orientation des attentes entre les deux pays est en parfaite cohérence avec les objectifs prioritaires qu'assigne chacun des deux pays à son système de préscolarisation* » (Tazouti et al., 2012, p. 104). Néanmoins, d'autres travaux viennent nuancer ce constat en indiquant qu'à l'entrée de l'enfant à l'école, les parents ne se soucient pas tant des apprentissages cognitifs que de l'adaptation de l'enfant à l'univers scolaire, et ce, quel que soit leur milieu social (Garnier, 2008).

Ainsi, pour la grande majorité des parents, la question des apprentissages scolaires n'est pas encore d'actualité en petite section. Il s'agit de faire d'abord prendre à l'enfant les plis de l'école, les bonnes habitudes de l'élève : « travailler », « être sage », « écouter », ne pas trop « bouger ». L'important est en quelque sorte de placer l'enfant sur les rails de la scolarité (Garnier, 2008, p. 173).

De plus, Monceau (2008) constate que les parents et les enseignant.e.s « *tendent à considérer que l'épanouissement de l'enfant serait un indicateur de son adaptation au monde scolaire, un indice d'une scolarisation satisfaisante* » (p. 54). Plusieurs études canadiennes ont d'ailleurs pointé l'adaptation psychosociale de l'enfant à l'école maternelle comme facteur de prédiction de son parcours scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004 ; Potvin, Leclerc et Massé, 2009 ; Tremblay, 2008 ; Vitaro, 2005).

⁴⁶ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N54>

Néanmoins, ce n'est pas parce que l'apprentissage cognitif n'est pas au premier plan des préoccupations parentales au tout début du parcours scolaire qu'il en est totalement exclu.

b. hyper-stimulation et gestion de soi, dès le plus jeune âge

Selon Tazouti et al. (2012, p. 103), plus les « *attentes d'apprentissages cognitifs envers la préscolarisation* » sont fortes, plus les parents adoptent des « *pratiques éducatives familiales autour des activités scolaires* ». Le risque serait que certains en arrivent à exercer une « pression » sur les enfants dès un très jeune âge, engendrant parfois une sorte de « *forçage éducatif* », selon l'expression de Florin (2007, p. 3)⁴⁷. Effectivement, nombreux sont les parents qui organisent le temps « libre » de leurs enfants avec un souci constant de rentabilité : ils choisissent des activités extra-scolaires censées favoriser ses performances scolaires mais aussi, plus globalement, se livrent à une « pédagogisation du quotidien », transformant toute situation en occasion d'apprentissage (Daverne et Dutercq, 2009 ; de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001). Selon de Gaulejac (2009), « *la famille se transforme en petite entreprise chargée de produire des individus autonomes, performants et employables* » (p. 330) et « *l'enfant est lui aussi un capital qu'il faut faire fructifier* » ; dans cette perspective, « *sa réussite scolaire est l'objet d'un investissement essentiel* » de la part de ses parents (p. 193).

Dès ses plus jeunes années, l'enfant est préparé à rendre son temps rentable : cours de musique, activités sportives, détente formatives et distractions instructives. Le mercredi n'est plus un jour de vacances. Il devient un jour « plein » qui doit lui apporter les compléments jugés nécessaires à sa scolarité afin de lui donner les meilleures chances pour sa « réussite » professionnelle future. Les parents investissent leurs enfants comme un capital qu'il convient de valoriser, appliquant la logique d'une gestion des ressources humaines à leur éducation. (de Gaulejac, 2009, p. 191).

Il semble d'ailleurs que ce soit une stratégie payante en termes de performances scolaires. En effet, une étude de Daverne et Dutercq (2009, p. 17) a montré que la plupart du temps, les parents des très bons élèves de lycée, quel que soit leur milieu social, les « *accompagnent de façon stratégique depuis leur plus jeune âge par des initiatives scolaires et une « pédagogisation » des loisirs* ».

⁴⁷ Florin (2007) l'utilise pour évoquer l'acquisition de la « propreté » comme un des enjeux de l'ouverture de l'école maternelle aux enfants de deux ans.

La contrepartie de cette centration sur le développement cognitif de l'enfant serait une diminution des capacités de l'enfant en termes de « *réflexion sur soi, de connaissance de soi et de créativité* » (Gómez-Espino, 2012, p. 24). En effet, Huerre (2007), pédopsychiatre, remarque que le souci de rentabilisation des loisirs, amenant les parents à choisir en priorité des activités estimées payantes scolairement, se fait au détriment du jeu, pourtant « *essentiel dans la construction de soi et dans le développement de ses capacités de socialisation et de création* » (2007). Plus spécifiquement, c'est le jeu « *gratuit* » qui est particulièrement délaissé, celui « *pour lequel seuls les joueurs en fixent les règles, au gré de leur imagination et de leur humeur* », le « *play* » des Anglo-Saxons qui, justement, stimule « *l'imagination, la créativité et l'inventivité* » (Huerre, 2008). On tend, aujourd'hui, à lui préférer le « *game* », c'est-à-dire les jeux dits « *éducatifs* », visant à « *stimuler les compétences, augmenter les performances, apprendre davantage* », avec des règles préétablies, censées faciliter « *l'intégration des règles de vie sociales* » (Huerre, 2008)⁴⁸. Par ailleurs, Durieux et du Bled (2006, p. 128), dans une approche psychanalytique, pointent que « *les attentes parentales implicites et explicites en termes de réussite et de performance* » sont devenues souvent excessives aujourd'hui et elles entraveraient parfois le « *travail psychique de séparation et d'individuation* » de l'enfant (p. 128). Durieux et du Bled (2006, p. 128) alertent aussi sur le risque pour l'enfant d'être cantonné dans « *un rôle de faire-valoir des idéaux parentaux* ».

De plus, certain.e.s particien.ne.s (Duclos, 2011 ; Elkind, 1983) et chercheur.e.s (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; de Singly, 2009) évoquent la souffrance des enfants engendrée par une trop forte stimulation au niveau cognitif et des habiletés sociales et un déficit en termes de moments de repos, de pause, de temps vraiment « *libre* ». Elkind, dès 1983, puis Duclos, en 2011, ont alerté sur le stress qu'un quotidien trop « *chargé* » peut provoquer chez l'enfant. Duclos relève ainsi divers symptômes de mal-être liés au stress.

Regardons ce que de nombreux enfants vivent chaque jour. (...) A la fin de la journée, ces enfants ont souvent passé presque douze heures à l'extérieur de la maison, s'adaptant à divers lieux (autobus, service de garde, école, etc.) et à différentes personnes. Ils doivent puiser dans leurs réserves d'énergie pour s'adapter à ces changements. Ces enfants stressés par leur rythme de vie deviennent parfois déprimés, opposants ou agités. (Duclos, 2011, p. 41)

⁴⁸ Huerre souligne que, par ailleurs, cette préférence pour les jeux éducatifs permet l'essor d'un champ d'activité commerciale.

Cependant, la confrontation au stress, dès l'enfance, pourrait aussi être envisagée comme « éducative » : en effet, le stress paraît être une composante de la vie contemporaine et pour « tenir », les individus doivent apprendre à maîtriser leur réponse face aux diverses sources de tension quotidiennes (de Gaulejac, 2009).

Dans l'entreprise « performante », le stress n'est pas considéré comme une maladie professionnelle mais comme une donnée quasi naturelle à laquelle il convient de s'adapter. Il est tellement répandu que la « résistance au stress » est exigée comme une qualité nécessaire pour réussir. (de Gaulejac, 2009, p. 233).

Darmon (2013) a d'ailleurs montré que, dans les classes préparatoires, seuls « *les maîtres du temps* » réussissent à faire face à la surcharge de travail (p. 76) et à la « *double injonction permanente (travaillez, mais vivez, mais travaillez, ou encore détendez-vous, mais point trop n'en faut)* » : il s'agirait, comme le formulait l'une des personnes qu'elle avait interviewées, de « *tirer sur la corde... jusqu'à ce qu'elle ne casse pas* » (p. 72).

Globalement, il semble que la centration sur la réussite scolaire s'inscrive dans un modèle éducatif basé sur des valeurs instrumentales et que « *l'intérêt à* », où « *on fait les choses en vue d'autre chose, de manière simplement instrumentale* » prime sur « *l'intérêt pour* », où on fait les choses « *pour elles-mêmes, par plaisir et par passion* », comme l'exprime Caillé (Caillé, Lazzeri et Cléro, 2002, p. 86-87). Pour Doré, Hamel et Méthot (2008, p. 5), les valeurs instrumentales renvoient à « *l'esprit de réussite* », « *l'application au travail* » et « *la conformité aux règles* » tandis qu'« *une éducation axée sur la « réalisation de soi* » » favorise « *l'individualité* », « *la capacité d'initiative* » et « *l'esprit d'indépendance* ». En d'autres termes, dans une perspective de « réalisation de soi », l'éducation est basée sur des valeurs expressives, qui renvoient à une motivation personnelle de l'enfant et, par extension, à son expression personnelle (Whan Park et Parker Lessig, 1977). Ainsi, il semble que l'éducation des enfants reflète la primauté de l'injonction sociale à la gestion de soi sur l'idéal de réalisation de soi (Aubert, 2003, 2004 ; Bihl, 2011 ; de Gaulejac, 2009).

c. une hyper-mobilisation parentale, dans tous les domaines

Néanmoins, dans une perspective de gestion de soi, non seulement l'épanouissement personnel n'est pas exclu - même s'il n'est alors envisageable qu'à l'intérieur d'un cadre préconçu -, il devient même une nouvelle injonction sociale (de Gaulejac, 2009). Il ne s'agirait plus seulement, pour les parents, de s'assurer de l'intégration professionnelle de leur enfant, ni même que celui-ci coche toutes les cases de la liste des événements attendus de la vie, tels que la mise en couple, éventuellement le mariage, puis le premier enfant, etc. : les parents doivent aussi veiller à ce que leur enfant soit épanoui, aujourd'hui, et faire en sorte qu'il puisse l'être aussi demain, en tant qu'adulte.

Ainsi, les activités traditionnellement considérées comme payantes scolairement, si elles sont toujours considérées comme nécessaires, ne paraissent plus suffisantes pour assurer la « réussite » de l'enfant. Effectivement, de plus en plus de parents investissent de plus en plus tous les aspects de la parentalité et ce, avec une intensité croissante, au risque de considérer tout échange avec l'enfant, toute activité partagée, toute expression d'affection, sous l'angle de son influence sur le développement de l'enfant, à tous les niveaux (cognitif, psychomoteur, émotionnel ou social) (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014). Ainsi, la portion du temps familial dédié à des activités spécifiques, choisies pour l'enfant, augmente, tandis qu'on constate un recul des simples moments partagés, sans objectif identifié (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Pronovost, 2007). Même les temps de loisirs partagés viseraient à « répondre aux besoins émotionnels et éducationnels des enfants » (Craig, Powell et Smyth, 2014, p. 557). De plus, les premières années de vie étant considérées comme cruciales, les parents de jeunes enfants semblent particulièrement touchés par cette tendance à l'« hyper-mobilisation » (Craig, Powell et Smyth, 2014).

Les anglo-saxons parlent d'« intensive parenting » (Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014), que nous traduirons par « parentage intensif », un terme qui nous paraît mieux refléter la dimension active du terme « parenting » que le terme « parentalité ». Gómez-Espino (2012) distingue deux dimensions dans le « parentage intensif » : « le parentage intensif pour le futur », qu'il lie à la centration sur le développement cognitif et la réussite scolaire (p. 22) et qui renvoie à ce qu'il nomme « la sphère anticipative » (p. 23), et « le parentage intensif pour le présent », qui vise à protéger les enfants des divers dangers que les parents perçoivent comme autant de menaces directes pour l'enfant aujourd'hui et qui renvoie à « la sphère protectrice » (p. 23). Il souligne que les deux dimensions sont interconnectées et se traduisent au quotidien par une intensification du parentage, dans tous les domaines de vie.

Aussi, aujourd'hui, de nombreux ouvrages, sites et blogs adressent les préoccupations parentales, devançant leurs interrogations, voire en génèrent.⁴⁹ Par ailleurs, plusieurs études, dont certaines médiatisées auprès du grand public⁵⁰, ont montré les bienfaits pour le développement de l'enfant d'un rythme de vie moins intensif et notamment les bienfaits de l'ennui (Teboul, 2005). Ainsi, pour un nombre croissant de parents, il ne s'agirait plus seulement d'organiser le « *temps libre* » de l'enfant en menant une chasse au « *temps mort ou, pire, de désœuvrement* » (Gaulejac, 2009, p. 191). En effet, tout comme certaines entreprises proposent des « zones de sieste »⁵¹, des « espaces zen » (Ferreira, Mullens, Tartary et Thomat, 2012) ou encore diverses activités sportives (Barbusse, 2016) à leurs employé.e.s, les parents peuvent choisir de « lever le pied » de la pédale « stimulation » tout en gardant le même objectif : une rentabilisation du temps pour un développement maximal des compétences de l'enfant et une optimisation de ses chances de « réussite » en tant qu'adulte.

Ainsi, aujourd'hui, les parents tendent à investir, voire à surinvestir, cet enfant à la fois désiré et « rare » (Segalen, 2005) - qui n'est donc pas en concurrence avec une large fratrie pour l'attention de ses parents -, dont ils savent qu'il recèle de multiples compétences dès le plus jeune âge (Gavarini, 2001 ; Rollet, 2013 ; Segalen, 2005)⁵² et dont ils se sentent entièrement responsables (de Gaulejac, 2009)⁵³.

⁴⁹ « *Comment booster l'intelligence de votre enfant » qu'elle soit intellectuelle, émotionnelle, sociale ou encore kinesthésique* ? » (<https://www.parents.fr/enfant/psycho/veiller-son-enfant/nos-conseils-pour-booster-lintelligence-de-votre-enfant-305666>) ; *Pourquoi faire des gâteaux et démonter une chaise avec son enfant est une meilleure préparation à la programmation de logiciel que des cours de codage informatique* ? (<http://www.slate.fr/story/171660/education-apprendre-code-developpement-informatique-enfants-inutile>) ; « *Comment se faire écouter* » par un enfant entre trois et cinq ans ? (<https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/fiche.aspx?doc=comment-se-faire-ecouter-3-5-ans>).

La liste paraît infinie.

⁵⁰ <http://www.slate.fr/story/133778/enfants-ennui> ; <https://www.mamanpourelavie.com/bebe/13-36-mois/comportement-et-discipline/14197-les-bienfaits-de-lennui-chez-les-tout-petits.html> ; https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-enfant-ennui-jouer ; <https://naitreetgrandir.com/blogue/2017/01/11/laissez-les-enfants-s-ennuyer/>

⁵¹ https://www.challenges.fr/entreprise/vie-de-bureau/la-sieste-en-entreprise-fait-encore-et-toujours-parler-d-elle_664731 ; <https://www.cadremploi.fr/editorial/actualites/actu-emploi/detail/article/salles-de-sieste-5-entreprises-qui-donnent-lexemple.html>

⁵² cf. A.I.1.4)b.

⁵³ cf. A.I.4.1)

2) une éducation visant à concilier enfant-sujet et être-en-devenir

Par ailleurs, la place de l'enfant dans la famille n'est plus la même aujourd'hui qu'elle était hier⁵⁴ : les relations parent-enfant ne sont plus aussi basées sur une hiérarchie générationnelle et, pour la plupart, les parents semblent envisager leur enfant comme un sujet, dont ils se doivent de respecter les caractéristiques, les ressentis et les préférences (Bergonnier-Dupuy, 2005a ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2009 ; de Singly, 1996, 2000b).

Comment les parents font-ils pour concilier le respect des spécificités de l'enfant, de ses souhaits et de ses préférences personnelles et la maximisation de ses chances de « réussite » pour le futur ? Pour favoriser l'autonomie de l'enfant, aujourd'hui, tout en préservant ses chances de devenir un adulte autonome, demain ? La « parentalité positive », qui reprend les caractéristiques principales du style « démocratique » (Baumrind, 1971) est aujourd'hui présentée comme le modèle le plus à même de répondre à ces objectifs éducatifs, en favorisant le développement de l'enfant et sa réussite scolaire tout en le respectant en tant que sujet⁵⁵. Mais comment est-elle mise en œuvre dans la réalité du quotidien ?

Le dialogue, au centre des relations parent-enfant dans ces familles « relationnelles », peut servir tout à la fois d'outil de contrôle et d'autonomisation. En effet, dans une relation de type « démocratique », le parent se doit d'explicitier ses demandes et l'enfant, à son tour, peut avancer les siennes : ensemble, parent et enfant définissent les clauses d'un contrat oral (Déchaux, 2011). Il s'agit d'un échange dit « ouvert » - « open-exchange » en anglais - où l'enfant est invité à réagir aux règles et aux attentes parentales et peut les critiquer (Grolnick et al., 2014, p. 361). Ce type d'échange entre parent et enfant apparaît dans les travaux antérieurs comme une sous-dimension de l'encouragement à l'autonomie - ou « autonomy support » -. Le questionnaire de 2005 de Skinner, Johnson et Snyder (p. 206) présente, par exemple, les deux items suivants :

- « *I encourage my child to express his/her feelings even when they're hard to hear.* » (Skinner, Johnson et Snyder, 2005, p. 206), - que l'on pourrait traduire par : « *J'encourage mon enfant à exprimer ce qu'il ressent même quand c'est dur à entendre.* »

- « *I encourage my child to express his/her opinions even when I don't agree with them.* » (Skinner, Johnson et Snyder, 2005, p. 206), - que l'on pourrait traduire par : « *J'encourage mon enfant à exprimer son avis même quand je ne le partage pas.* »

⁵⁴ cf. A. I. 1. 4) b.

⁵⁵ cf. A. I. 3. 1)

Non seulement le dialogue « ouvert » permet à l'enfant d'exprimer ses opinions et ses ressentis mais l'enfant y apprend aussi à argumenter et se prépare ainsi à intégrer une société démocratique où prévalent les relations contractuelles (de Singly, 2009). Le dialogue serait donc aussi un exercice formateur : de Singly (2009, p. 144) parle de « *pédagogie de l'argumentation* ». Le dialogue paraît ainsi « doublement » autonomisant, favorisant l'autonomie de l'enfant, ici et maintenant, et construisant celle de l'adulte de demain.

Par ailleurs, une fois qu'une décision a été prise d'un commun accord, chaque partie s'engage à la respecter, à se conformer à ce qui a été décidé ensemble. La confiance est au cœur de ce type de relations et permet de délaisser des pratiques de contrôle de type autoritaire, passant par des fouilles et diverses sanctions et punitions (de Singly, 2009). Le cadre ainsi décidé reste souple et des exceptions à la règle peuvent être envisagées : celles-ci seront également explicitées par le parent.

Ce qui compte dans les exceptions à la règle, c'est que l'enfant en comprenne les raisons. Lui apprendre à tenir compte du contexte est aussi une chose importante dans la formation. (de Singly, 2009, p. 83)

Ainsi, des relations parent-enfant basées sur un dialogue « ouvert » semblent favoriser l'autonomisation de l'enfant et permettre un contrôle souple. Elles paraissent respectueuses de l'enfant en tant que sujet, en prenant en considération son point de vue, et aussi en tant qu'être-en-devenir, en incluant une dimension éducative qui passe par l'apprentissage de la négociation et le respect des règles communes.

Cependant, ces échanges ne peuvent être considérés comme participant d'un processus démocratique uniquement si chaque partie est réellement « ouverte » à l'autre, si chacun parle sincèrement de ses ressentis et de ses souhaits à propos de la situation et que ceux-ci sont entendus et pris en compte par les autres, sans hiérarchie entre les individus participant, pour trouver, ensemble, une solution qui convienne à tou.te.s. *A contrario*, si ces échanges entre parent et enfant ont pour objectif de persuader l'autre de se rallier à son point de vue pour obtenir une solution qui sera la plus proche de ses propres souhaits, ils procèdent alors d'un processus fondamentalement inégalitaire du fait que l'enfant est « en formation » tandis que l'adulte dispose généralement de facilités oratoires plus développées et de techniques de manipulation plus « sophistiquées ».

Or il semble que le deuxième scénario soit le plus courant. Ainsi, pour Neyrand (2009, p. 19), les parents sont passés « *de la discipline à la persuasion* » et pour de Gaulejac (2009, p. 193-194), d'une surveillance (...) « *fondée sur le vieux principe du bâton et de la carotte, de l'avertissement et du bon point* » au « *modèle du coaching* » visant à « *susciter la motivation* »

et « *favoriser l'adhésion* ». Il s'agirait donc d'amener l'enfant, par l'art de la parole, à faire siens les souhaits de ses parents, ce qui donnerait l'illusion d'une motivation intrinsèque de l'enfant. Finalement, comme le remarque Delalande (2014b, p. 21), « *quel que soit le modèle dominant, enfant à modeler ou prié de s'accomplir, le cadre imposé par les adultes est toujours contraignant et impose un modèle dans la manière d'être soi.* » Mais, à la différence des pratiques de type autoritaire, le contrôle exercé dans ces familles « démocratiques », où les rapports parent-enfant sont basés sur le dialogue et la confiance, peut être invisible et d'autant plus invasif et puissant (de Singly, 1988)⁵⁶. Néanmoins, le niveau et la forme de contrôle parental peut fluctuer en fonction des enjeux associés aux diverses activités : ainsi, les parents tendent à exercer une surveillance plus forte et de manière plus coercitive dans le domaine scolaire que dans les autres domaines de vie de l'enfant (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; de Singly, 2009 ; de Singly et Giraud, 2012 ; Gómez-Espino, 2012).

De plus, le type d'autonomie qui est, ou paraît être, favorisé dans les familles « relationnelles », qu'on pourrait qualifier d' « autonomie d'esprit » et qui réfère au pouvoir qu'exerce l'enfant sur son environnement et son entourage, à sa capacité à obtenir qu'un adulte réponde positivement à ses besoins et ses désirs, est souvent associée à un faible niveau d'« *autonomie physique* » (Lancy, 2012, p. 6) (que Delalande (2014a, p. 3) nomme « *liberté de circulation* »). Godbout (2000) pointe ainsi que la situation de l'enfant dans notre société, comme celle des « *filles des rois et des princes* », s'accompagne d'un certain enfermement. Gómez-Espino (2012, p. 29), dans sa recherche sur les relations entre parents et enfants en Espagne, montre effectivement que le parentage intensif inclut une dimension protectrice qui se concrétise par une forme de confinement de l'enfant à l'intérieur du domicile. Il le constate tout particulièrement dans les villes, où les parents perçoivent toutes sortes de dangers menaçant la sécurité de leur enfant, qu'il s'agisse du risque d'enlèvement ou de « *dangers plus spécifiques à la vie dans une grande ville, tels que les accidents, la délinquance, la drogue ou simplement les mauvaises fréquentations* » (Gómez-Espino, 2012, p. 30). Ainsi, les parents tendent à exercer un contrôle fort sur leur enfant quand ils pensent qu'un degré plus élevé d'autonomie, aujourd'hui, compromettrait ses chances d'accéder à l'autonomie dans sa vie d'adulte, demain. Par ailleurs, si la plupart des parents souhaitent que leur enfant développe un réseau relationnel, ils s'inquiètent, dans le même temps, de l'influence que ses amis peuvent avoir sur lui, des interférences que ces relations pourraient générer dans leurs efforts de transmission de certaines

⁵⁶ cf. A.I.3.2)a.

valeurs et de certaines normes : Gómez-Espino (2012, p. 31) pointe ainsi une attitude parentale paradoxale vis-à-vis de ces amitiés enfantines, entre encouragement et contrôle. De plus, si la multiplicité des acteurs de socialisation paraît, aujourd'hui, incontournable (Dubar, 2015 ; Lahire, 1999 ; Darmon, 2006 ; Martuccelli et de Singly, 2009 ; Neyrand, 2013a, 2013b), les parents essaient généralement de limiter l'hétérogénéité des actions de socialisation, notamment en portant une attention particulière aux personnes à qui ils délèguent la garde de l'enfant ou en choisissant leur quartier de résidence avec circonspection (Darmon, 2006 ; Delalande, 2014b).

(...) les parents savent bien que leur enfant leur échappe dès qu'ils le confient à d'autres et ceci dès l'âge préscolaire, même s'ils cherchent à continuer de maîtriser l'éducation qu'ils lui donnent en tentant de le confier à des adultes, assistantes maternelles et animateurs d'activités extrascolaires par exemple, qui partagent leurs normes éducatives. De la même manière, certains peuvent choisir leur lieu d'habitation et leur école en étant attentifs à la proximité culturelle existant entre eux et la population qui s'y trouve, ainsi qu'avec l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire. (Delalande, 2014b, p. 16)

Ainsi, le contrôle paraît se faire en grande partie en amont dans nombre de familles, les parents veillant à préserver un certain entre-soi.

Aujourd'hui, la parentalité paraît globalement caractérisée par : (1) une préoccupation scolaire précoce (Crépin, 2011 ; Rollet, 2013), (2) une éducation axée sur la gestion de soi, incluant une injonction à la performance dès le plus jeune âge (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001), (3) une hyper-mobilisation parentale, dans tous les domaines, surtout quand les enfants sont jeunes (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014), (4) une éducation qui valorise l'autonomie (de Singly, 2009) et qui, plutôt que de baisser le niveau de contrôle, privilégie son invisibilisation (Darmon, 2006 ; Delalande, 2014b ; de Gaulejac, 2009 ; Neyrand, 2009).

2. Des différences persistantes selon le contexte

Au-delà de ces tendances générales, des variations persistent selon le contexte, tout particulièrement selon le sexe du parent et de l'enfant, d'une part, et le milieu social de la famille, d'autre part.

1) des mères et des pères

a. le sexe du parent

a) des différences et des inégalités

Ainsi, bien que les similitudes paraissent aujourd'hui plus nombreuses que les différences, certains traits distinguent encore les mères et pères dans leur relation à l'enfant. Dubeau, Coutu et Devault (2013) pointent notamment que la plupart des pères interagissent avec l'enfant plus souvent en situation de jeu que dans les soins. De plus, les pères utilisent les jouets de manière souvent détournée ; ils se montrent plus imprévisibles que les mères, favorisant ainsi l'adaptabilité de l'enfant et sa créativité. Les pères sont, par ailleurs, plus enclins à laisser l'enfant perdre au jeu, à l'exposer à l'échec et se montrent majoritairement plus exigeants que les mères envers leur enfant, notamment en ce qui concerne le langage et la résolution de problèmes. Enfin, en ayant deux adultes (ou plus) impliqués dans leur quotidien, les enfants apprennent qu'il y a plusieurs façons d'être et de faire, que l'une n'invalide pas l'autre, qu'elles peuvent être complémentaires l'une de l'autre. Ces différences entre les parents influeraient ainsi favorablement sur le développement de l'enfant (Labrell, 1997 ; Le Camus, 2004 ; Rouyer et Ricaud-Droisy, 2006 ; Zaouche-Gaudron, Ricaud, Granié et Beaumatin, 1997).

Cependant, au-delà de ces différences dans la façon d'interagir avec l'enfant, la disparité entre les mères et les pères s'avère largement discriminante vis-à-vis des femmes. Selon Blöss (2016), les résultats présentés dans la littérature qui soulignent l'évolution vers une plus grande répartition des tâches entre les femmes et les hommes seraient surtout dus à des biais méthodologiques et à une diminution du temps consacré par les femmes aux tâches domestiques plutôt qu'à une augmentation de l'investissement des hommes dans ce domaine. En effet, toutes les études, quels que soient les outils de recueil et de traitement des données mobilisés (les enquêtes par budget-temps ou questionnaire, utilisées depuis les années 1970 dans divers pays industrialisés, ou encore les analyses plus récentes de « carnets d'emploi du temps » en Europe ou en Amérique du Nord, les études basées sur des entretiens...), montrent que les pratiques de distribution des rôles et des fonctions restent toujours marquées par des représentations sexuées, au désavantage des femmes (Bigot, Hoibian et Daudey, 2015 ; Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Cresson, 2004 ; Robin et Bergonnier-Dupuy, 2007 ; Rouyer, Vinay

et Zaouche-Gaudron, 2007 ; Yavorsky, Kamp Dush et Schoppe-Sullivan, 2015). De plus, cette disparité s'accroît avec l'arrivée du premier enfant puis à chaque nouvelle naissance (Bigot, Hoibian et Daudey, 2015 ; Blöss, 2016). Seule la distribution des rôles relationnels au sein des couples, notamment en termes de pouvoir décisionnel, n'apparaît pas comme particulièrement sexuée.

On est ainsi, s'agissant des rôles et hiérarchies féminins et masculins, en face d'une sorte de tension entre une zone fonctionnelle (le ménage, les enfants, l'argent) assez différenciée et hiérarchisée et une zone relationnelle assez indifférenciée et synarchique » (Kellerhals, Widmer et Lévy, 2008, p. 80).

Ainsi, Bouissou et Bergonnier-Dupuy (2004) constatent, par l'analyse des entretiens qu'elles ont menés auprès de vingt-cinq couples de parents de jeunes enfants (d'âge entre un et trois ans), hétérosexuels, « *citadins, insérés professionnellement tous les deux* » (p. 191), que les femmes investissent le « *gouvernement domestique* » tandis que l'implication des hommes dans la vie familiale se situerait « *au niveau de la « réflexion sur », plutôt qu'au niveau de « l'action pour »* » (p. 199). Globalement, les hommes tendent à moins se préoccuper et s'occuper du quotidien que leurs conjointes et à intervenir ponctuellement, quand il y a des décisions à prendre, notamment sur l'orientation scolaire (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004), ou en cas de problème avec la crèche ou l'école (Blöss, 2016). Par exemple, c'est le plus souvent les mères qui accompagnent les enfants dans leur travail scolaire (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Stettinger, 2018) ainsi que leurs activités extra-scolaires (Mennesson, 2011 ; Stettinger, 2018). Mennesson (2011) remarque, d'ailleurs, que, malgré des variations selon le milieu social⁵⁷, les mères occupent généralement « *une place particulièrement privilégiée dans l'initiation, l'incitation et l'organisation* » des pratiques culturelles, « *quel que soit le sexe des enfants* » (p. 98), qui consistent pour l'enfant à pratiquer des activités associatives, à fréquenter la médiathèque, à visiter un musée en famille, etc. Mennesson (2011) pointe aussi que, « *même dans le domaine sportif pourtant associé au masculin, les pères se montrent globalement moins engagés que les mères* » (p. 96).

En outre, même quand les pères participent à la vie domestique, il semble que ce ne soit qu'en position de second, d'exécutant (Blöss, 2016).

⁵⁷ Mennesson (2011, p. 100) montre en effet que les « *familles dotées en capital culturel se distinguent ainsi nettement des autres par l'implication des pères dans le domaine culturel, et leur moindre investissement dans le domaine sportif.* »

Tout ce qui relève de la « gestion mentale » des tâches domestiques liées à l'enfant demeure une responsabilité féminine. (...) Y compris lorsque ce sont les hommes qui accompagnent l'enfant le matin, ce sont les femmes qui ont préparé la veille les vêtements que l'enfant va porter. (...) Dans cette asymétrie des rôles parentaux, la mère incarne par conséquent la figure principale et le père la figure secondaire ou auxiliaire. (Blöss, 2016, p. 53, 56)

Ainsi, la mère « continue à orchestrer la vie familiale » (Rouyer, Vinay et Zaouche-Gaudron, 2007, p. 73) et à assumer la « charge mentale » (« worry work » en anglais) qui accompagne cette fonction (Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Knibiehler, 2012 ; Robin, 2010 ; Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Sauve, 2019).

Par ailleurs, il paraît important de souligner que les tâches ménagères ne peuvent pas être totalement dissociées des tâches parentales, tant celles-ci paraissent liées dans la réalité du quotidien des familles : en effet, faire les courses, les lessives, ranger la maison et passer l'aspirateur sont autant de tâches indispensables pour répondre aux besoins de l'enfant⁵⁸.

Etre parent d'un jeune enfant, c'est notamment s'impliquer fortement dans l'organisation et la logistique du quotidien, et les mères, plus que les pères, prennent cela en charge. (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 199)

On constate que la sexuation des rôles et des tâches au sein du couple parental est plus forte dans les milieux populaires et que son coût pour les mères y est plus élevé que pour celles des milieux plus aisés financièrement (Blöss, 2016 ; Stettinger, 2018). En effet, là où d'autres peuvent déléguer certaines tâches, en embauchant une personne pour le ménage, par exemple, ou en faisant appel à une baby-sitter pour les sorties d'école et les accompagnements à la danse

⁵⁸ Le terme « tâches ménagères » renvoie ici à l'entretien du foyer et regroupe ce que Durning (2006, p. 234) nomme les tâches domestiques (préparation des repas, entretien du linge...) et techniques (réparations, aménagements des locaux...).

Le terme « tâches parentales », selon la catégorisation de Durning (2006, p. 233-235), renvoie aux tâches :

- de garde, d'élevage (prise en charge des besoins physiologiques, corporels, tels que nourrir, habiller, laver...),
- éducatives (différents apprentissages, acquisition de comportements sociaux...),
- de suivi ou de coordination (avec le médecin, l'école...) et
- de référence sociale (garantie civile et pénale, différentes décisions par rapport à l'orientation des enfants dans des domaines divers)

Ensemble, tâches ménagères et parentales forment les tâches liées à la vie familiale, à la sphère domestique et seront regroupées ici sous le terme de « tâches domestiques » (à distinguer, donc, de la définition de Durning, 2006, p. 232, plus restrictive).

ou au conservatoire, les mères de familles populaires doivent souvent assumer la quasi-totalité des tâches ménagères et parentales seules (Stettinger, 2018). Stettinger (2018) a aussi montré que, dans les familles populaires les plus proches des classes moyennes, ce sont les mères qui se chargent de la mise en oeuvre des normes éducatives actuelles, transmises notamment par l'école. De plus, ces normes éducatives peuvent entrer « *en contradiction avec d'autres principes ou faits qui gouvernent leurs pratiques* » et engendrer une résistance de la part de leur conjoint, mettant à mal certains de leurs efforts, notamment pour assurer une alimentation « équilibrée » aux enfants (p. 92). Par ailleurs, le suivi des devoirs peut s'avérer une mission particulièrement difficile pour les mères les moins diplômées et demande une mobilisation d'autant plus forte que l'obstacle du déficit scolaire est important : pour certaines, l'accompagnement scolaire « *devient peu à peu source de fatigue et d'énervement* » (Stettinger, 2018, p. 85, 94).

On repère les tensions du projet éducatif à travers l'ambivalence des sentiments de ces mères, qui veulent bien faire, sont fières de s'occuper de leurs enfants et, en même temps, sont insatisfaites, s'ennuient et s'énervent face au déroulement concret de leurs journées. Des mères qui finissent, pour certaines, par ne plus avoir le courage de « se battre », un terme qui revient fréquemment dans les entretiens pour décrire leur travail éducatif. (Stettinger, 2018, p. 95)

Cette différence d'investissement auprès de l'enfant entre mères et pères, si elle est particulièrement marquée quand les enfants sont petits (Blöss, 2016 ; Stettinger, 2018), ne disparaît pas quand les enfants grandissent (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Singly et Giraud, 2012).

Bastard (2006, p. 3) remarque que l'usage massif du terme « parentalité » dans le discours public aujourd'hui peut contribuer à masquer ces différences persistantes entre femmes et hommes.

(...) le concept de parentalité peut être utilisé tant pour valoriser les prestations des pères que pour masquer le fait qu'en dépit des aspirations contemporaines, les changements de comportement des hommes au regard des tâches parentales restent d'une faible ampleur, bien en deçà de l'apparente égalité qui semble incluse dans l'idée de parentalité. (Bastard, 2006, p. 15)

b) *quelques pistes pour tenter de comprendre...*

Bouissou et Bergonnier-Dupuy (2004, p. 196) soulignent la contradiction entre les idéaux d'égalité entre femmes et hommes de la part des deux conjoint.e.s et la mise en œuvre effective et apparemment consensuelle au sein des familles de rôles sociaux de sexe traditionnels, discriminatoires vis-à-vis des femmes.

Il semble y avoir un écart entre le principe d'égalité et d'équité, affirmé par l'ensemble des personnes, et la répartition réelle des tâches entre les hommes et les femmes. Les femmes plus que les hommes affirment que les tâches sont partagées : « on partage tout ». Pourtant ce partage n'est pas équitable, ni en termes de temps, ni en termes de nature des tâches. L'organisation domestique et la prise de rôles semblent s'effectuer naturellement, sans discussion, et ne semblent pas véritablement poser question. Les femmes de notre étude n'ont exprimé sur ce point, ni revendications, ni plaintes, ni ressentis négatifs. (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004, p. 196)

Un glissement vers des pratiques sexuées paraît s'effectuer au fur et à mesure du quotidien partagé, en dépit des intentions de chacun.e d'innover dans un esprit d'égalité femme/homme⁵⁹. Sans que personne ne s'en aperçoive vraiment, ni ne s'en offusque particulièrement, le partage des tâches se définit au fil du quotidien partagé, selon la « disponibilité » de l'un.e et de l'autre, mais aussi selon les savoir-faire et préférences de chacun.e (Kaufmann, 2017). Darmon (2006, p. 95) souligne néanmoins que les conjoint.e.s ne sont pas égaux face à la forme de socialisation conjugale évoquée par de Singly (2000a) qui consisterait à apprendre à tenir compte des besoins et préférences de l'autre : les femmes, du fait d'une socialisation primaire sexuée, y seraient généralement plus réceptives que les hommes.

Ce type de compétence est cependant très inégalement réparti à l'origine entre les conjoint.e.s. La logique de l'attention aux besoins des autres (« care ») est un réquisit qui s'adresse et s'impose bien plus souvent aux femmes, qui y ont été socialisées avant la mise en couple, qu'aux hommes. (Darmon, 2006, p. 95).

Clair (2011), quant à elle, lie la persistance des rôles traditionnels de sexe au fait que le couple est toujours largement soumis à une norme hétérosexuelle et que son fondement même repose sur la différence entre les sexes. En effet, selon elle, chacun.e se devrait de « consolider la dimension sexuée de son individualité pour que son couple soit conforme à la norme

⁵⁹ cf. A.I.1.2)

hétérosexuelle » (Clair, 2011, p. 67). La réussite du couple paraît ainsi suffisamment importante aux conjoint.e.s pour qu'il.elle.s soient prêt.e.s à sacrifier l'intérêt personnel qu'ils auraient à se libérer de ces carcans traditionnels pour l'intérêt collectif (ici, celui du couple). Par ailleurs, la discrimination vis-à-vis des femmes au niveau des salaires - toujours d'actualité selon les chiffres de l'INSEE⁶⁰ - contribue à une disparité aux niveaux des efforts consentis sur la vie professionnelle au profit d'un plus grand investissement dans la vie de la famille. En effet, les femmes sont toujours bien plus nombreuses que les hommes à aménager leur vie professionnelle à l'arrivée du premier ou du deuxième enfant (Cresson, 2004 ; Lavoie, 2016 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Stettinger, 2018)⁶¹.

De plus, les représentations de la place de la parentalité dans la biographie des individus diffèrent aussi selon leur sexe : ainsi, les femmes sont plus soumises que les hommes à un discours instituant le fait de devenir parent comme un passage obligé pour la réalisation de soi (Garcia, 2011). Par ailleurs, les injonctions sociales en termes de parentalité ne sont pas les mêmes pour les femmes et les hommes, engendrant une différenciation sexuée dans la réception des normes parentales (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014). Ainsi, la centration sur le rôle des parents dans le développement des enfants, qui a pu mener à une forme de « déterminisme parental » (Furedi, 2002 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014)⁶², concerne surtout les mères. C'est à elles que s'adressent en priorité les professionnel.le.s des diverses institutions accueillant les enfants, notamment l'école, les tenant ainsi, de fait, comme responsables de l'organisation de la vie familiale et plus particulièrement des pratiques éducatives, que celles-ci renvoient à l'alimentation de l'enfant, au sommeil, au suivi des devoirs, aux activités extrascolaires, ou encore à la participation à la vie scolaire... (Blöss, 2016 ; Le Pape et Plessz, 2019 ; Stettinger, 2018). Ainsi, la sur-responsabilisation parentale est, en réalité, subie essentiellement par les mères et la tendance à l'hyper-mobilisation parentale, impliquant une « disponibilité permanente », les concerne en premier lieu (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014). Wolf (2007) parle même de « maternité totale » (« total motherhood »).

⁶⁰ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277649?sommaire=4318291&q=historique+travail+femme>

⁶¹ pour plus de détails sur les différences entre femmes et hommes au niveau de la conciliation famille-travail, se reporter au chapitre A. III. 2. 2) c.

⁶² cf. A.I.4.

Malgré une démocratisation de la vie familiale, des pratiques sexuées, discriminantes vis-à-vis des femmes, organisent le quotidien des familles (Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Knibiehler, 2012 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Rouyer, Vinay et Zaouche-Gaudron, 2007). En effet, des inégalités entre les femmes et les hommes persistent dans le nombre d'heures dédiées à la vie familiale, qu'il s'agisse de tâches ménagères ou parentales, et des différences apparaissent également dans la façon même d'exercer sa parentalité. De multiples facteurs semblent concourir à ce glissement progressif, et apparemment inexorable, vers une répartition inégalitaire des rôles et des fonctions entre les conjoint.e.s, à contrecourant de leur volonté d'innover et de leurs idéaux d'égalité au sein de leur couple (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Cardi, 2015 ; Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Clair, 2011 ; Cresson, 2004 ; Darmon, 2006 ; Garcia, 2011 ; Kaufmann, 2017 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014 ; Stettinger, 2018).

b. le coparentage

Au-delà des rôles et des tâches assumées par les mères et les pères, il semble important d'envisager aussi la façon dont s'articulent ces deux formes de parentalité, de considérer non seulement les relations dyadiques mère-enfant et père-enfant mais aussi le système familial dans son ensemble et d'étudier la façon dont les sous-systèmes interagissent et s'influencent mutuellement.

Ainsi, les caractéristiques personnelles de chaque membre de la famille, parent ou enfant, influent bien entendu sur leur propre expérience de la vie familiale mais aussi sur celle des autres et sur le fonctionnement familial global (Favez, 2017). Par ailleurs, le fait d'être parent influe, globalement, négativement sur la satisfaction des femmes et des hommes vis-à-vis de leur vie conjugale (Belsky, Spanier et Rovine, 1983 ; Frascarolo-Moutinot, Darwiche et Favez, 2009 ; Twenge, Campbell et Foster, 2003). De plus, les difficultés vécues dans la relation entre conjoint.e.s peuvent « déborder » sur la relation entre parents et enfant : on parle de « *spillover effect* » (Favez, 2017).

Il est important aussi de distinguer la dimension coparentale de la dimension conjugale du couple. En effet, elles peuvent renvoyer à des fonctionnements différents, être plus ou moins investies, donner lieu à des niveaux de satisfaction disparates et, par ailleurs, s'influencer l'une

l'autre (Bergonnier-Dupuy et Robin, 2007 ; Favez, 2017 ; Frascarolo-Moutinot, Darwiche et Favez, 2009 ; Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012). La qualité de la relation coparentale dépend de la capacité des conjoint.e.s à se soutenir mutuellement dans leurs rôles de parents, à la fois au niveau des tâches quotidiennes et au niveau émotionnel (Favez, 2017). Pour un coparentage⁶³ harmonieux, ce qui importe le plus, c'est que le soutien coparental perçu (et non le soutien « réel ») réponde aux attentes des conjoint.e.s (Favez, 2017 ; Frascarolo-Moutinot, Suardi, Lavanchy-Scaiola et Favez, 2007). Or, on remarque que, d'une part, la répartition effective des tâches et l'engagement⁶⁴ de chacun.e dans leur réalisation diffèrent souvent de la perception qu'en ont les conjoint.e.s et, d'autre part, « plus » ne se traduit pas nécessairement par « mieux » (Favez, 2017).

En effet, si la répartition des rôles et des tâches au sein du couple se fait le plus souvent au détriment des femmes, celles-ci ne souhaitent pas toutes qu'il en soit autrement (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Favez, 2017). Certaines paraissent même œuvrer pour conserver ce déséquilibre, en se positionnant en « garde-barrière » (traduction de l'anglais « *gatekeeping* ») pour restreindre la place du père auprès des enfants (Favez, 2017 ; Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012). Le terme de « garde-barrière » est d'abord apparu pour référer au comportement de certaines mères qui, dans des situations de séparation conjugale, tentent d'empêcher leur ex-conjoint de voir leurs enfants ; son usage s'est ensuite élargi (Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012). Néanmoins, ce rôle de garde-barrière, limitant l'accès de l'autre parent à l'enfant, apparaît souvent envisagé dans la littérature comme une spécificité maternelle (Bergonnier-Dupuy et Robin, 2007 ; Favez, 2017). En effet, d'une part, la représentation traditionnelle du rôle de mère paraît favoriser l'accès des femmes à cette position privilégiée auprès des enfants tandis que celle du rôle de père renvoie à une relation parent-enfant plus distanciée et, d'autre part, le contrôle du domaine privé pourrait tenir lieu de compensation pour l'exclusion du domaine public qui a longtemps été imposée aux femmes

⁶³ Le terme « coparentage » réfère ici au fait de « *se sentir et agir comme coparents* » (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 11).

⁶⁴ Favez (2017, ch. 1, paragr. 49) envisage l'engagement comme « *l'implication des parents dans leurs rôles parentaux respectifs* ».

Du point de vue de l'équilibre coparental, l'important est l'authenticité de l'engagement ; ainsi, une même action de soutien (par exemple le père va faire les courses pendant que la mère reste à la maison pour s'occuper des enfants) aura un effet différent selon que le parent aura montré une bonne grâce à le faire ou alors qu'il l'aura fait en faisant sentir à quel point cela lui est pénible. (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 49)

(Neyrand, 2009, p. 53). Neyrand (2009, p. 57) propose d'envisager « *ce surinvestissement du maternel comme réponse à la domination masculine* ». Bien entendu, les pères ne réagissent pas tous de la même manière face à cette mise à l'écart du domaine parental de la part de leur conjointe. Ainsi, certains hommes ne souhaitent pas, eux-mêmes, s'investir plus avant auprès de leur enfant, ni participer plus activement aux diverses tâches nécessaires à la gestion du quotidien familial, tandis que d'autres s'opposent à un *gatekeeping* restrictif, ce qui peut engendrer un conflit entre les conjoint.e.s (Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012).

Frascarolo, Despland, Tissot et Favez (2012) utilisent la notion de *gatekeeping* pour référer également aux comportements positifs visant à promouvoir la place du coparent.

En effet, ce rôle de garde-barrière de la mère peut soit faciliter l'engagement du père en lui donnant de l'espace, des encouragements, des compliments, du soutien, de l'approbation bienveillante, soit au contraire viser à contrôler et restreindre l'investissement paternel en l'excluant, en le critiquant, en le disqualifiant ou en occupant tout l'espace. (Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012, p. 16)

Par ailleurs, Frascarolo, Despland, Tissot et Favez (2012) soulignent que les pères aussi agissent comme des gardes-barrière vis-à-vis de leur conjointe.

Notons encore que le gatekeeping n'est pas l'apanage des mères et qu'il constitue un aspect très important du coparentage, bien ancré dans le fonctionnement familial. (Frascarolo, Despland, Tissot et Favez, 2012, p. 16).

Ainsi, un fort niveau de participation du.de la conjoint.e dans le domaine parental n'est pas toujours souhaité et n'influe pas nécessairement positivement sur le coparentage. Favez (2017, ch. 1) remarque que, « *suivant les situations, laisser faire peut-être une marque de soutien émotionnel* » (paragr. 42) et, *a contrario*, un investissement très fort de la part des deux conjoint.e.s dans les tâches parentales peut générer une forme de compétition entre les coparents et/ou en être la conséquence (Favez, 2017). De plus, l'insatisfaction par rapport au soutien de son coparent peut référer non seulement à la quantité de temps investi dans les tâches liées à la vie de famille mais aussi à la qualité de ses interventions. Il paraît particulièrement important que les coparents trouvent une certaine harmonie en ce qui concerne l'éducation des enfants, qu'ils parviennent à une forme d'« accord éducatif », quelles que soient les différences de valeurs et de pratiques (notamment en termes de contrôle) entre conjoint.e.s, éventuellement sous forme de compromis (Favez, 2017).

Globalement, le soutien entre coparents est considéré, dans la littérature, comme favorable au développement de l'enfant tandis que le conflit entre parents et le désinvestissement d'un des

parents apparaissent comme des facteurs de risque (Favez, 2017 ; Goldberg et Carlson, 2014). Différentes façons d'être en conflit coparental et de mettre en œuvre ce conflit ont été identifiées et divers risques de troubles chez l'enfant y ont été associés : la seule dimension qui apparaisse comme « dysfonctionnelle en soi » est la « triangulation », qui consiste à impliquer l'enfant dans le conflit entre conjoint.e.s, d'une façon ou d'une autre. Pour autant, l'absence de conflit ne représente pas nécessairement un facteur contextuel favorable au développement de l'enfant : en effet, elle peut renvoyer non pas à une alliance parentale harmonieuse mais à un coparentage « centré sur l'enfant », caractérisé notamment par un « vide émotionnel » entre les parents, qui a été corrélé à un plus haut niveau d'anxiété chez l'enfant.

Bien que les mécanismes selon lesquels cette forme de coparentage exerce un impact négatif sont encore loin d'être compris, les données corrélatives sont claires : vivre avec des parents qui restent ensemble mais dont la relation est vide émotionnellement est un moins bon contexte de développement que d'être entre deux parents séparés, dont le niveau de conflit est bas et qui ont retrouvé chacun une vie émotionnelle satisfaisante. (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 17)

Par ailleurs, Favez (2017, ch. 2, paragr. 37) pointe qu'être « *témoin d'épisodes de dissensions entre ses parents* », pour peu qu'ils ne soient ni trop fréquents, ni trop intenses, peut être envisagé sous un angle positif puisque « *cela permet à l'enfant de comprendre que les désaccords font partie de la vie sociale et lui donne l'occasion d'apprendre la résolution des problèmes et la négociation* ».

Tous les couples sont confrontés à des divergences entre conjoint.e.s, dans un domaine ou un autre et de façon plus ou moins prononcée : ainsi, une « *alliance parentale* »⁶⁵ harmonieuse semble renvoyer, pour beaucoup, à la capacité de chacun.e des conjoint.e.s à accepter de se mettre d'accord sur le fait de ne pas être d'accord (« *to agree to disagree* », selon la formule anglaise). De plus, soutien et conflit ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent coexister au sein des familles. Il paraît important de souligner également que ce qui apparaît comme un comportement soutenant ou, *a contrario*, hostile pour l'un.e peut être vécu tout à fait différemment par un.e autre : « *Soutien et conflit n'ont ainsi pas réellement de valeur intrinsèque, contrairement à ce que pourraient laisser croire nombre de théories du*

⁶⁵ L'expression « *alliance parentale* » apparaît notamment dans le titre d'un chapitre de l'ouvrage dirigé par Bergonnier-Dupuy et Robin, *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*, rédigé par Frascarolo-Moutinot, Suardi, Lavanchy-Scaiola et Favez (2007), « *Articulation entre alliance familiale, coparentage et conjugalité* ».

coparentage » (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 70). Enfin, le coparentage, comme le parentage, est « *un exercice dynamique qui évolue au cours du temps* » (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 11) : rien n'est figé et une crise peut donner lieu à une redéfinition des rôles de chacun.e qui pourrait permettre, au final, un fonctionnement familial plus harmonieux.

Bien que le coparentage renvoie au soutien instrumental et au soutien émotionnel que les conjoint.e.s s'apportent l'un à l'autre, certains couples aux pratiques inégalitaires paraissent toutefois former une équipe de coparents soudée : ils exercent une forme de coparentage qui les satisfait tous les deux – et ce, malgré une répartition des rôles et des tâches discriminante vis-à-vis de l'un.e d'eux - et qui contribue à créer un contexte positif pour le développement de l'enfant (Favez, 2007 ; Frascarolo-Moutinot, Suardi, Lavanchy-Scaiola et Favez, 2007). *A contrario*, quand le couple ne génère plus ni chaleur ni conflit, la division du travail entre mère et père peut être équitable mais le coparentage, vidé de sa substance émotionnelle, s'avère néfaste pour l'enfant : mieux vaut des parents épanouis séparément que malheureux ensemble (Favez, 2017).

2) des filles et des garçons

Le fonctionnement parental influence sur le développement des enfants d'une autre façon encore. En effet, ceux-ci sont des observateurs privilégiés de la répartition des tâches ménagères et parentales entre leur mère et leur père, des rôles assignés à chacun.e ainsi que des activités de loisirs pratiquées par l'un.e ou l'autre : ils s'imprègnent ainsi, dès la première heure et au fil des ans, de normes de sexe (Ochotnik, 2010 ; Zegaï, 2014). De plus, cette éducation implicite est souvent corroborée par une éducation explicite dans une construction du genre qui s'opère dès le plus jeune âge.

Ainsi, les jouets que les enfants reçoivent en cadeau par l'entourage sont généralement choisis en fonction de leur sexe plutôt que de leur comportement (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013). Eux-mêmes tendent à choisir des jouets symboliques reproduisant l'organisation sexuée mise en œuvre au sein de leur famille (Zegaï, 2014). Or les jouets destinés aux filles ne présentent pas les mêmes caractéristiques que ceux qui sont fléchés « garçons » (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013 ; Vincent, 2001a, 2001b ; Zegaï, 2010). Les jouets destinés aux garçons sont, en effet, « *plus nombreux, plus diversifiés, et ils offrent davantage de possibilités inventives* » que ceux destinés aux filles (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013, p. 155). Les jouets pour les filles réfèrent

le plus souvent à la vie domestique tandis que les garçons sont invités à explorer le monde extérieur (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013 ; Zegaï, 2010).

Zegaï résume :

Finally, tout se passe comme si l'univers des enfants était séparé d'un mur invisible presque infranchissable : investir le foyer est proscrit pour les garçons comme investir le monde extérieur l'est pour les filles. (Zegaï, 2010, p. 43)

Le commerce du jouet exacerbe ainsi la sexuatisation des rôles sociaux existants et contribue à sa reproduction (Vincent, 2001a, 2001b ; Zegaï, 2010).

De plus, au-delà de l'influence des jouets sur la construction des normes de sexe, tous les produits culturels véhiculent des représentations sexuées : livres, magazines, dessins animés, films et jeux vidéo, tous proposent un univers imaginaire aux filles et un autre aux garçons (Zegaï, 2010, 2014). Celui des filles est caractérisé par « *la coopération, le soin aux autres, l'amour, la beauté et la sécurité* » alors que « *la compétition, la domination, le courage, le risque et le dépassement de soi* » sont valorisés dans l'univers des garçons (Zegaï, 2014, p. 83). Ces normes de genre associées au sexe sont aussi véhiculées par tout l'entourage de l'enfant : les frères et sœurs, les pairs, les professionnel.le.s à l'école... (Menesson, 2011 ; Zegaï, 2014), tant et si bien que même les parents qui souhaitent offrir une éducation non-genrée à leurs enfants ont des difficultés à contrer les représentations sexuées auxquelles l'enfant est confronté quotidiennement (Zegaï, 2014). Néanmoins, pour la plupart, les parents choisissent les activités extra-scolaires en adéquation avec les caractéristiques personnelles qu'ils perçoivent chez leurs enfants, qui sont supposées innées et qui s'avèrent sexuées également (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2014).

« (...) les parents vantent le « calme » de leurs filles, « capables de s'occuper seules », leur « créativité » et leurs « talents artistiques », quand ils soulignent le « besoin de bouger » et de « se défouler » de leurs garçons (Octobre, 2010, p. 58).

Globalement, les parents favorisent les activités sportives pour les garçons et les activités artistiques pour les filles (exception faite de la musique) (Octobre, 2005). De plus, quand les filles pratiquent des activités sportives, ce ne sont souvent pas les mêmes que celles des garçons (Menesson, 2011 ; Octobre, 2010) : ainsi, les filles pratiquent plus les sports individuels, particulièrement la danse, et les garçons, les sports collectifs et les arts martiaux, des choix qui correspondent aux qualités considérées comme « féminines » ou « masculines » que les parents associent à ces activités (Menesson, 2011 ; Octobre, 2010).

(...) aux filles, les arts plastiques, la natation, les sports individuels, et l'équitation ; aux garçons, les technologies, le football et les sports collectifs, ainsi que les arts martiaux ; aux unes, la « grâce », la « maîtrise », parfois douloureuse (danse et équitation) du corps esthétisé, aux autres, la « dépense physique », la « performance » et la « combativité » (Octobre, 2010, p. 58)

Les activités « d'intérieur » diffèrent aussi, les garçons jouant plus aux jeux vidéo que les filles, par exemple, tandis que ces dernières tendent à plus écouter de la musique ou à lire (Octobre, 2010, p. 60). Néanmoins, Octobre observe que les filles, supposées « plus soigneuses » que les garçons, disposent d'un ordinateur personnel avant les garçons, alors même que les garçons sont censés être plus habiles dans les domaines technologique et informatique (Octobre, 2010, p. 61).

Or ces diverses pratiques influent différemment sur le développement de l'enfant. La neuroscientifique Vidal (2004) souligne, en effet, que l'éducation, par le biais des activités identifiées comme féminines ou masculines, peut engendrer des différences dans le développement du cerveau entre les filles et les garçons : par exemple, dans notre société, les garçons sont initiés très jeunes aux jeux collectifs de plein air tels que le football et « *ce type d'apprentissage précoce (...) est susceptible d'agir sur le développement du cerveau en facilitant la formation de circuits de neurones spécialisés dans l'orientation spatiale* » (Vidal, 2004, p. 153). En d'autres mots, le développement des capacités à se repérer dans l'espace et à s'y déplacer est plus stimulé chez les garçons, qui pratiquent plus ce type d'activité, que chez les filles, qui le pratiquent moins. En revanche, le développement du langage est plus stimulé chez les filles que chez les garçons (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013, p. 156). En effet, les filles passent plus de temps à l'intérieur que les garçons, une situation qui sollicite davantage l'aptitude à communiquer verbalement et favorise ainsi l'apprentissage du langage.

Ces différences dans l'éducation des filles et des garçons sont d'autant plus opérantes dans la construction d'une identité sexuée qu'elles apparaissent généralement tôt dans la vie de l'enfant.

Dès la naissance, les enfants vivent dans un environnement structuré selon la dichotomie masculin/féminin. Le genre s'avère être un organisateur puissant des conduites et cela s'actualise par des attentes, des représentations et des attitudes différenciées que les adultes adoptent à l'égard des garçons et des filles. (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013, p. 154)

Ainsi, malgré une certaine évolution, les normes de sexe continuent de définir un champ des possibles pour les filles et un autre pour les garçons, les deux ne se superposant que rarement.

Enfin, quand les enfants s'aventurent dans des domaines associés au sexe opposé au leur, ils le font le plus souvent en respectant les normes de genre assignées à leur sexe : ainsi, les filles restent globalement moins compétitives que les garçons dans leur pratique des activités sportives et elles utilisent l'ordinateur surtout comme moyen de communication tandis que les garçons le considèrent essentiellement comme un objet ludique (Octobre, 2010). Les garçons, surtout, apparaissent comme prisonniers d'un espace « masculin » strictement délimité, dont ils ne peuvent s'échapper sans risquer de mettre à mal leur identité de garçon, alors que les filles bénéficient d'une plus grande « *tolérance aux transgressions de sexe* » (Octobre, 2010, p. 66). En effet, dès le plus jeune âge, on constate que ce sont surtout les garçons qui rejettent les « *trucs de filles* », tels que les poupons et les jouets ménagers, tandis que certaines filles adoptent des pratiques généralement associées aux garçons et peuvent ainsi bricoler comme Papa (et un peu Maman) (Zegaï, 2014) ou encore jouer au football avec leurs frères ou aux jeux vidéo avec leur père (Octobre, 2010). Pourtant de nombreux hommes s'occupent aujourd'hui de leur bébé et font le ménage, la vaisselle ou les courses, même si c'est dans une moindre mesure que les mères. Ainsi, ce n'est pas tant la réalité du quotidien familial qui influe sur ce qui paraît autorisé ou non en termes de pratiques enfantines que les qualités considérées comme « masculines » ou « féminines » associées traditionnellement aux diverses activités (Zegaï, 2014). Or les filles peuvent s'approprier certaines qualités considérées comme masculines, associées à ces pratiques, telles que l'esprit de compétition et ce qui s'apparente à ce qui est communément nommé « force de caractère », sans que cela ne remette en cause leur identité de fille, reflétée par d'autres qualités telles que l'attention aux autres ou la coquetterie (Octobre, 2010). En revanche, selon Zegaï (2014), le rejet d'une éventuelle homosexualité chez le garçon paraît motiver l'interdiction (plus ou moins implicite) de certaines activités considérées comme « féminines », que cette homosexualité soit envisagée comme innée et s'exprimant au travers de ses préférences pour des domaines traditionnellement réservés aux filles ou induite (ou du moins encouragée, favorisée) par la pratique de ces activités.

Puisque le risque de l'homosexualité apparaît comme strictement masculin, le contrôle qu'exercent les parents de manière à rendre leurs enfants conformes est plus strict envers les garçons qu'envers les filles. (Zegaï, 2014, p. 94).

Ainsi, l'accès en territoire « féminin » pour les garçons paraît restreint à deux activités : « *la lecture et les pratiques artistiques amateurs, qui développent, selon les parents, « goût de l'art », « réflexivité et calme » — mais plus encore une aptitude à la vie commune (...) ou une amélioration des performances scolaires* » (Octobre, 2010, p. 67-68).

L'éducation implicite et explicite, au sein de la famille et en dehors, reste très différenciée selon le sexe de l'enfant (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013 ; Mennesson, 2011 ; Octobre, 2010 ; Vincent, 2001a, 2001b ; Zegaï, 2010, 2014). Deux univers semblent exister parallèlement et l'enfant apprend très vite à se positionner dans l'un ou l'autre selon qu'il est une fille ou un garçon (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2014).

3) le milieu social de la famille

a. les pratiques éducatives

C'est dans les familles au fort capital culturel des classes moyennes et supérieures que les normes sexuées paraissent le moins opérantes (Mennesson, 2011 ; Octobre, 2010), tout particulièrement chez les « intellectuel.le.s », selon le terme de van Zanten, « *groupe qui comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales* » (van Zanten, 2010, p. 35). Et c'est aux deux extrêmes du spectre social, c'est-à-dire dans les milieux populaires et dans la grande bourgeoisie que les représentations sexuées et leurs implications dans le quotidien des filles et des garçons sont les plus fortes – bien que cette différenciation entre les sexes ne s'exprime pas de la même façon dans ces deux univers sociaux - (Darmon, 2006 ; Neyrand, 2009 ; van Zanten, 2009a). Néanmoins, dans tous les milieux sociaux, les normes sexuées sont plus strictes pour les garçons que pour les filles (Octobre, 2010). Par ailleurs, les extrêmes de l'échelle sociale « se rejoignent » aussi au niveau des relations parent-enfant, particulièrement hiérarchisées : on retrouve ainsi « *la même asymétrie entre sexe et génération dans les milieux populaires et la haute bourgeoisie* » (Neyrand, 2009, p. 24).

Plus spécifiquement, selon les résultats de Kellerhals, Widmer et Levy (2008, p. 93), c'est dans les milieux populaires que le style « statutaire » est le plus fréquent tandis que les « cadres universitaires » sont les plus adeptes du style « négociateur ». Globalement, le contrôle tend à s'exercer de façon plus autoritaire (Baumrind, 1971) dans les familles populaires que dans les familles des classes moyennes et supérieures. En effet, au sein de ces dernières, les relations intrafamiliales semblent s'établir sur un mode plus « démocratique » (Baumrind, 1971), selon un style « négociateur » et non pas « statutaire » (Kellerhals, Widmer et Levy, 2008) : l'enfant y est invité, dès un très jeune âge, à participer aux discussions familiales et son avis est pris en

compte pour les décisions le concernant (Bergonnier-Dupuy, 2005a ; Court, 2017 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008). Les temps d'échanges verbaux, nombreux, permettent aux parents d'exprimer clairement les règles, de les argumenter et, par une « *répétition infinie des mêmes préceptes* » jusqu'à leur intériorisation, d'amener l'enfant à devenir son propre censeur (Darmon, 2006, p. 36). Ainsi, dans ces familles « démocratiques » ou « relationnelles », le contrôle s'exerce surtout par prévention de la transgression⁶⁶. A l'opposé de ce type de contrôle par auto-contrainte, dans les familles populaires, le contrôle est exercé essentiellement par des sanctions sporadiques, distribuées par les parents en réponse immédiate à un acte spécifique (Thin, 1998, 2009).

Si le contrôle s'exerce de façon plus autoritaire dans les familles populaires que dans les classes moyennes et supérieures, il paraît souvent accompagné d'une plus grande « permissivité » au quotidien. En effet, les souhaits et préférences des enfants des familles populaires sont déterminants dans les choix qui sont faits au niveau de l'alimentation, l'heure du coucher, l'accès à la télévision, les jouets, les activités de loisirs, etc. (Henri-Panabière, 2013). Même quand les enfants ne sont pas directement concertés, les parents (les mères, surtout) priorisent les goûts de l'enfant pour décider d'un menu ou de l'achat d'un jouet. En effet, faire plaisir à son enfant - par exemple, en lui permettant de manger autant qu'il veut d'une nourriture qu'il apprécie ou en lui offrant les jouets qu'il désire - est source de valorisation parentale dans des familles particulièrement soumises à des contraintes financières : les dépasser, pour son enfant, montre une forte mobilisation parentale (Court, 2017). Etant donné la stigmatisation à laquelle sont souvent confrontés les parents de milieux populaires, il paraît important de souligner que ces pratiques parentales résultent d'une stratégie éducative et non pas d'une sorte de négligence (Thin, 1998, 2009), que cette « permissivité » parentale ne doit pas être interprétée « *comme un laxisme irresponsable, mais bien comme une disposition socialement produite à « saisir les bons moments » tant qu'ils existent* » (Darmon, 2006, p. 33). Il semble que ce soit dans cette perspective de profiter au maximum des opportunités de plaisir, d'autant plus qu'elles paraissent rares et éphémères, que, dans les milieux populaires, l'enfance est souvent envisagée comme un temps à part, que les adultes se doivent de préserver le plus possible des réalités du monde (Hoggart, 1970). Or pour les parents de milieux populaires, dont beaucoup ont pu eux-mêmes connaître une scolarité difficile, le vécu de l'enfant au sein de sa famille devrait agir

⁶⁶ Pour plus de détails sur le style éducatif associé aux familles relationnelles, se reporter au chapitre A.I.3. concernant la « parentalité positive », et au chapitre A.II.1.2), à propos de la façon dont les familles se servent du dialogue à la fois comme outil de contrôle et d'autonomie.

comme un contrepoids à la vie scolaire, perçue comme particulièrement contraignante (Catheline, 2012).

Ainsi, plaisir et apprentissage sont le plus souvent dissociés dans les familles populaires : l'enfant apprend à l'école et joue à la maison (Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Court, 2017 ; Darmon, 2006 ; Henri-Panabière, 2013 ; Périer, 2010 ; Thin, 1998, 2009). Aussi, les jouets sont-ils choisis pour leur valeur récréative. Ils peuvent, par ailleurs, servir d'outils de contrôle, notamment en ce qui concerne le travail scolaire : un jeu peut ainsi être promis à l'enfant comme une récompense ou confisqué en guise de punition (Vincent, 2001a). Néanmoins, si les enfants paraissent surtout considérés comme des êtres-en-devenir à protéger des préoccupations « adultes » et qui nécessitent certains « rappels à l'ordre », ils sont aussi souvent sollicités - surtout les aînés et, parmi eux, encore plus les filles que les garçons - pour participer aux tâches domestiques, prendre le relais des adultes auprès des jeunes enfants, au sein du foyer mais également, plus largement, du réseau de parenté : « *Ainsi, à la fois pensée comme catégorie distincte de l'âge adulte, l'enfance en milieu populaire est un terrain d'apprentissage des tâches attendues des adultes par l'expérience au sein de la famille* » (Tillard, 2014, p. 149).

En revanche, dans les classes moyennes et supérieures, quand les enfants participent à certaines activités domestiques, il semble que la motivation principale ne soit pas de soulager le parent d'une corvée. Par ailleurs, une activité pratiquée ensemble est souvent l'occasion pour le parent d'enseigner certaines notions à son enfant : par exemple, la préparation d'un gâteau peut servir d'entraînement pour lire l'heure, pour multiplier ou diviser les proportions de la recette, etc. En effet, à l'opposé de la représentation d'un développement de l'enfant qui se ferait « de lui-même » (Court, 2017, ch. 4, paragr. 17), de façon « naturelle » (« *natural growth* » (Lareau, 2003), surtout typique des familles populaires (les « cols bleus » comme les désigne Lareau (2003)), dans « l'éducation concertée » des « cols blancs » (« *concerted education* » (Lareau, 2003)), plaisir et apprentissages se mêlent souvent : au travers de jeux et de jouets dits « éducatifs », qui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences en s'amusant (Vincent, 2001a), d'activités encadrées, sportives ou artistiques (Vincent et Ball, 2007), et aussi par le biais de sorties culturelles en famille, au musée ou au théâtre, par exemple, ou lors de visites à la bibliothèque (Catheline, 2012 ; Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Court, 2017 ; Darmon, 2006 ; Lahire, 2010). Van Zanten (2009a, p. 80) parle d'« inculcation systématique ».

Par ailleurs, Stefansen et Aarseth (2011) soutiennent que le lien d'intimité qu'entretiennent les parents des classes moyennes avec leurs enfants, au travers de centres d'intérêt partagés et d'activités communes, génère aussi un « enrichissement » chez l'enfant, qui apprend à aimer

apprendre ainsi qu'à s'engager pleinement dans une activité, à dépasser certaines frustrations et poursuivre ses efforts pour mener un projet à bien : les auteures parlent d'« intimité enrichissante » (« *enriching intimacy* »). Néanmoins, Garcia (2018) souligne que la transmission par « osmose » du capital culturel parental ne suffit pas (ou plus) à expliquer la réussite scolaire des enfants des classes moyennes et elle s'attache à montrer qu'à l'analyse de Bourdieu et Passeron, il faut aujourd'hui ajouter les pratiques visant explicitement à transmettre le goût de l'effort. L'éducation dans les familles de classes moyennes et supérieures semble ainsi comporter une forte dimension de gestion de soi qui paraît s'immiscer dans les moindres recoins du quotidien : en effet, l'alimentation se doit d'être équilibrée, le sommeil est encadré par des horaires fixés selon les besoins physiologiques de l'enfant supposés et les contraintes scolaires... Ainsi, petit à petit, l'enfant apprend à aimer ce qui est bon pour lui (Vincent et Ball, 2007). Cet apprentissage de l'auto-contrôle est censé favoriser l'épanouissement de l'individu sur le long terme : la gestion de soi pourrait ainsi être envisagée comme une porte vers la réalisation de soi.

Les normes familiales de démocratisation des relations parent-enfant, d'une part, et d'hyper-stimulation, d'autre part, s'expriment essentiellement dans les classes moyennes et supérieures (Court, 2017 ; Darmon, 2006 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Lareau, 2003 ; van Zanten, 2009a ; Vincent, 2001a ; Vincent et Ball, 2007). L'acquisition du « goût de l'effort » (Garcia, 2018) s'inscrit dans cette attitude éducative, axée sur la « gestion de soi » (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001).

b. un environnement qui marque les corps et les esprits

Par ailleurs, les activités sportives pratiquées ou non en-dehors de l'école (qu'elles soient encadrées ou non, régulières ou non, qu'il s'agisse d'escrime ou plutôt de football, etc.) « *façonnent des hexis corporelles différentes, plus ou moins genrées et socialement situées* » (Menesson et Nicaise, 2019). En outre, que l'alimentation vise en premier lieu à faire plaisir à l'enfant (et, subsidiairement, à éviter le gaspillage d'un plat qui déplaît) ou à lui apporter les vitamines, minéraux et autres protéines dans les proportions supposées les plus favorables à son développement (tout en lui inculquant, de façon implicite, de « bonnes » habitudes alimentaires) n'a pas non plus les mêmes incidences sur le corps, tout particulièrement en

termes de corpulence (Darmon, 2003 ; Mennesson et Nicaise, 2019). Les pratiques en matière d'accès aux soins, également différenciées socialement, qu'il s'agisse de « problèmes dentaires non soignés », de troubles de la vue dépistés (à l'école maternelle, par exemple) et non corrigés (Court, 2017) ou encore d'une parasitose non traitée (Tillard, 2014), ont aussi inéluctablement des répercussions sur la santé de l'enfant, sa manière d'habiter son corps, de se le représenter...

Porter des poux dès l'âge de quelques mois et ce, durant plusieurs années, conduit à supporter des démangeaisons en permanence, des plaies du cuir chevelu, l'odeur et les effets des produits agressifs utilisés pour le traitement. Que produisent ces réalités sur la manière dont l'enfant perçoit son corps ? Quel est leur impact sur son avenir ? Quels effets ces insecticides ont-ils sur sa santé future ? (Tillard, 2014, p. 140)

Au-delà des contraintes rencontrées, la différenciation sociale des pratiques renvoie aussi à des rapports à la santé quasiment opposés (et qui, bien entendu, sont liés à ces contraintes d'ordre économique). Dans le bas de l'échelle sociale, la santé est envisagée de manière négative (« l'enfant n'est pas malade »), ce qui tend à circonscrire les pratiques de soins à des actions d'urgence (Thin, 2009). *A contrario*, dans les familles plus favorisées, une manière positive d'envisager la santé (« l'enfant va bien ») s'accompagne d'une hygiène de vie préventive : alimentation équilibrée, activité physique « mesurée », etc. (Court, 2017).

De plus, les vêtements, qu'ils soient nombreux ou rares, de marque ou bon marché, neufs ou achetés dans un vide-grenier ou encore cédés par des aînés, façonnent aussi l'apparence physique de l'enfant (Court, 2017 ; Court, Mennesson, Salaméro et Zolesio, 2014 ; Mennesson et Nicaise, 2019).

Des « *corps de classes* » apparaissent ainsi dès le plus jeune âge, modelés par les inégalités sociales (Court, Mennesson, Salaméro et Zolesio, 2014 ; Mennesson et Nicaise, 2019).

Notre enquête qualitative menée auprès de 36 familles d'enfants scolarisés en grande section de maternelle de milieux sociaux variés montre en effet que l'inscription corporelle des inégalités débute très tôt. Dans le bas de l'échelle sociale, l'habillement, la corpulence, la distance aux normes d'hygiène reflètent la pauvreté des familles et sont une cause fréquente de stigmatisation. Du côté des familles les plus privilégiées, l'apparence vestimentaire et corporelle représente au contraire une source de profits symboliques et un moyen de distinction. (Mennesson et Nicaise, 2019)

La dimension spatiale du domicile, qui, bien entendu, diffère selon les ressources économiques de la famille, marque aussi les corps : on ne se tient pas de la même façon qu'on ait grandi en

se serrant tant bien que mal avec ses frères et sœurs autour d'une petite table de cuisine (Tillard, 2014) ou qu'on ait l'habitude de se tenir au vu de tou.te.s dans le grand salon d'un hôtel particulier (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2005, 2007, 2016).

Le corps lui-même, dans les pièces communes, salle à manger et salon, est modelé par sa mise en scène permanente devant le regard d'autrui. Il apprend à se tenir dignement, à être vu sans qu'il soit possible de dissimuler ses jambes sous la table. Petit à petit, l'enfant s'habitue à gérer ses gestes sous le regard des autres. Celui qui a grandi dans un logement ouvrier, étriqué, encombré, sait combien il est difficile de maîtriser son corps dans une situation publique où l'on se trouve exposé aux regards. Ces expériences, qui peuvent paraître mineures, sont fondatrices de l'aisance ou du malaise en public. (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 22).

Tillard (2014) souligne aussi que l'impossibilité à s'isoler, le manque d'échappatoire à une promiscuité subie, jour après jour, prépare, en quelque sorte, l'enfant de milieu populaire à accepter l'absence de choix qui caractérise la pauvreté.

Certes, nous connaissons des enfants de classes moyenne ou supérieure qui vont préférer apprendre dans le brouhaha du séjour, sur un coin de table devant la télévision ou rédiger sur leurs genoux assis sur le lit... mais la plupart des enfants de ces classes sociales qui utilisent ces méthodes ont la possibilité de choisir leurs modalités de travail et d'alterner avec d'autres moments d'isolement. (...) D'une certaine manière, ce partage de la chambre prépare les enfants à supporter cette absence de choix qui se poursuivra dans les contraintes d'un habitat précaire, voire dans d'autres domaines de leur vie sociale à venir. (Tillard, 2014, p. 148)

En effet, les familles populaires sont le plus souvent amenées à utiliser un même espace pour plusieurs usages simultanés et les enfants ne disposent que de brefs moments de relative intimité. Par exemple, le temps passé dans la salle-de-bains est restreint par le besoin commun d'un accès à ces commodités et le lit représente souvent le seul espace à soi quand les chambres se partagent entre frères et sœurs (Tillard, 2014). Ainsi, dans un logement exigu et surpeuplé, l'enfant grandit au contact quasi-permanent des autres membres de sa famille : Tillard remarque que cette expérience tend à renforcer son sentiment d'appartenance à un groupe. *A contrario*, un plus grand nombre de mètres carrés par personne permet une diminution des « frottements » avec les divers membres de la famille (de Singly, 2000a) et offre plus d'intimité et d'opportunité pour l'expression personnelle, notamment par l'attribution de chambres individuelles aux

enfants (Tillard, 2014 ; de Singly, 2000a). Ainsi, les logements des familles plus favorisées économiquement offrent la possibilité de moduler la distance inter-personnelle selon les besoins et souhaits de chacun.e, de l'ajuster en fonction de l'âge de l'enfant, de sa personnalité, ou simplement de son humeur du moment. Globalement, un foyer spacieux rend plus aisé de se différencier de ses frères et sœurs et de ses parents et favorise ainsi l'individuation de l'enfant : l'espace est propice au développement de l'enfant en un être « singulier » parmi les siens (de Singly, 2000a).

Dans l'ensemble, dans les milieux populaires, l'enfant paraît souvent éduqué sur le modèle de « *l'enfant du lignage* », tandis que dans les milieux favorisés, l'individualisation de l'enfant est plus valorisée et plus favorisée (Tillard, 2014). En effet, dans les familles populaires, l'enfant semble apprendre avant tout à devenir un membre d'un réseau de parenté en participant à l'effort collectif pour faire face aux multiples difficultés quotidiennes (Tillard, 2014) ; *a contrario*, dans les familles situées plus haut sur l'échelle sociale, l'enfant paraît se préparer, dès le plus jeune âge, à devenir un membre actif de la société, un citoyen influant (de Singly, 2000a ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 2005, 2007, 2016).

De plus, le quartier de résidence diffère aussi en fonction des ressources économiques des familles, cet entre-soi contribuant à la construction précoce d'un sentiment d'appartenance à une classe sociale plutôt qu'une autre. Néanmoins, le lieu de résidence relève – encore une fois – d'un choix beaucoup moins contraint pour les familles les plus favorisées économiquement que pour les familles pauvres, comme le soulignent, notamment, Pinçon et Pinçon-Charlot (2007), rapportant les résultats de leur enquête « *au cœur de la grande bourgeoisie* », dans « *les ghettos du gotha* ».

Il est remarquable que ce soit pour le groupe sur lequel les contraintes économiques sont les moins contraignantes que l'on constate ce choix aussi manifeste de vivre ensemble. S'il y a ghetto, c'est donc sur un mode volontaire et maîtrisé. (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 25-26).

L'enfant apprend aussi très tôt à se positionner socialement en observant la façon dont ses parents se comportent eux-mêmes vis-à-vis de certains représentants des *autres* classes sociales : si un sentiment d'infériorité imprègne souvent l'attitude des parents de milieux populaires dans leurs rencontres avec le pédiatre ou l'enseignant.e (Lareau, 2003), certains parents plus favorisés économiquement et/ou culturellement pourraient « regarder de haut » la nounou voire l'enseignant.e.

Tous ces marqueurs sociaux que l'enfant porte en quelque sorte « sur lui » et « en lui » contribuent à sa représentation de lui-même, participent à sa propension à se situer et à situer les autres sur l'échelle sociale (Court, 2017 ; Court, Mennesson, Salaméro et Zolesio, 2014 ; Darmon, 2003 ; Lareau, 2003 ; Mennesson et Nicaise, 2019 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007 ; Tillard, 2014).

Enfin, le développement cognitif de l'enfant (DCE) est corrélé au milieu socio-économique de la famille (MSE). Les différences sont particulièrement marquées entre les enfants issus de familles défavorisées et les autres (Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 2013) et elles apparaissent très tôt, avec notamment un lien entre pauvreté et décroissance du niveau cognitif entre 0 et 3 ans (Ayoub et al., 2009) et un lien entre les résultats aux tests de quotient intellectuel (QI) et l'environnement socio-économique chez des enfants de 4 ans (Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 1991). Par ailleurs, Tazouti, Prévôt et Constant (2009) ont montré l'effet cumulatif du milieu social sur le développement intellectuel des enfants et, par conséquent, sur l'écart entre enfants de milieux sociaux différents, en comparant l'environnement familial, le MSE et le développement cognitif des enfants. Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu (2013, p. 230) en concluent que « *la durée de la présence du facteur MSE apparaît comme un nouvel élément dont il faut tenir compte* ».

Les inégalités sociales engendrent très tôt un écart en termes de développement cognitif entre enfants de différents MSE, écart qui se creuse encore au fil des ans (Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 2013).

c. milieu social et réussite scolaire

Le milieu social de la famille influence également le parcours scolaire de l'enfant. Bourdieu et Passeron l'analysaient il y a soixante ans (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) et des études récentes montrent que c'est toujours le cas aujourd'hui (Catheline, 2012 ; Court, 2017 ; Henri-Panabière, 2014 ; Lahire, 2010 ; Thin, 2009). Globalement, la distance entre les cultures familiale et scolaire influe fortement sur le vécu des enfants à l'école et sur leur capacité à répondre aux attentes de l'école et ce, dès l'école maternelle (Darmon, 2001). En effet, les enfants des familles populaires se retrouvent en situation d'acculturation en milieu scolaire

tandis que, pour les enfants issus des classes moyennes et supérieures, le passage de la maison à l'école se fait dans une sorte de continuité : pour les uns, tout est nouveau, tout reste à apprendre ; pour les autres, les repères sont simplement déplacés d'un espace à un autre.

Il en va ainsi des formes de contrôle. A l'école, il est attendu des enfants qu'ils fassent seuls ce qui leur est demandé, même à l'abri du regard de l'enseignant.e : cela mobilise une capacité à l'auto-contrainte pour laquelle les enfants issus des classes moyennes sont généralement plus entraînés que ceux des familles populaires (Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Court, 2017 ; Darmon, 2006 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Thin, 1998, 2009).

De plus, « l'éducation concertée » (Lareau, 2003), plus typique elle aussi des classes moyennes et supérieures, renvoie à des activités culturelles et sportives, encadrées et partagées avec des pairs ou pratiquées en famille, un choix de jouets et de jeux « éducatifs » (Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Henri-Panabière, 2013 ; Salamon, Swendsen, et Husky, 2014 ; Vincent, 2001a ; Vincent et Ball, 2007), l'usage restreint et médiatisé de la télévision et autres écrans (Darmon, 2006 ; Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 2013 ; van Zanten, 2009a) et, globalement, une tendance à envisager toute situation comme une opportunité de développement de l'enfant : ces pratiques éducatives préparent, en quelque sorte, le terrain de la réussite scolaire de l'enfant. La lecture, notamment, tient une place plus importante dans la vie quotidienne des familles de classes moyennes et supérieures que des familles populaires et les parents tendent à lire des histoires à leurs enfants plus fréquemment et plus tôt dans les premières que dans les deuxièmes (Court, 2017). Par ailleurs, il n'est pas rare que les enfants des familles favorisées économiquement suivent des cours particuliers (van Zanten, 2010, 2013). De plus, outre les connaissances et compétences acquises - ou non - au sein de la famille, c'est une attitude globale vis-à-vis de l'apprentissage qui est transmise aux enfants : quand l'entourage tend à opposer plaisir et apprentissage et s'efforce de dissocier le ludique de l'éducatif - une attitude plus courante dans les familles populaires -, l'enfant apprend à envisager, lui aussi, le travail scolaire comme une corvée dont il faut s'acquitter plutôt qu'une occupation épanouissante (Court, 2007) ; *a contrario*, grandir, dans une famille où le plaisir se trouve pour beaucoup dans le développement de ses connaissances et compétences - une attitude plus typique des classes moyennes et supérieures -, prépare l'enfant à « se glisser » dans les activités pédagogiques proposées à l'école. Le goût de l'effort et la persévérance sont également valorisées et leur développement activement stimulé dès le plus jeune âge chez les enfants des familles situées dans la partie haute de l'échelle sociale (Mennesson, Bertrand et Court, 2016 ; Stefansen et Aarseth, 2011) ; en revanche, les enfants dont le quotidien est tissé d'imprévu, qui vivent dans l'urgence engendrée par des conditions de vie précaires, présentent logiquement des difficultés

à anticiper, à prévoir, « à remettre à plus tard la satisfaction d'un désir », alors que ce sont « des manières d'agir et de penser qui sont scolairement « payantes » » (Henri-Panabière, 2013, p. 397).

Par ailleurs, « l'accompagnement familial de la scolarité », qui comprend « *les relations des parents avec l'institution scolaire, l'aide et le contrôle du travail scolaire de l'enfant et la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire* » (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007, p. 22), influe positivement sur les performances scolaires de l'enfant et varie également en fonction du milieu social et du niveau d'études des parents (tout particulièrement de la mère) : les enfants issus des classes moyennes et supérieures sont, là encore, pour la plupart, plus favorisés que ceux des familles populaires. En effet, le sentiment de compétence parentale dans le domaine scolaire apparaît comme un des principaux facteurs familiaux influant sur l'accompagnement scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Poncelet, Tinnes-Vigne et Dierendonck, 2019 ; Tazouti et Jarlegan, 2010). Or, « *le niveau social des familles influence positivement le sentiment de compétence parentale. Plus le niveau social des familles est élevé, plus les parents manifestent un sentiment de compétence élevé* » (Tazouti et Jarlegan, 2010, p. 36)⁶⁷. Des « *frontières invisibles* » (Périer, 2018) paraissent ainsi se dresser entre les parents les plus distanciés de la culture scolaire (immigrés, vivant dans la précarité ou appartenant plus globalement aux classes populaires) et les professionnel.le.s au sein de l'école (Conus, 2018 ; Conus et Ogay, 2014, 2018 ; Périer, 2005, 2010, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Enfin, les attentes de l'entourage familial influent aussi sur le parcours scolaire de l'enfant. En effet, les enfants des familles populaires tendent à ramener leurs objectifs à la hauteur des moindres attentes de leurs parents et de ce qu'ils se représentent comme leur capacité à les atteindre⁶⁸ tandis que les enfants de classes moyennes et supérieures tendent à envisager la poursuite d'études supérieures comme une évidence et visent en majorité un métier socialement valorisé (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1971 ; Lahire, 2010 ; Zarca, 1999).

⁶⁷ Certains résultats viennent néanmoins nuancer les liens entre sentiment de compétence parentale dans le domaine scolaire et engagement parental à l'école (ainsi qu'entre engagement parental à l'école et réussite scolaire (Dierendonck et Poncelet, 2010 ; Tazouti et Jarlegan, 2010).

⁶⁸ Bien qu'une élévation des aspirations scolaires des familles populaires vienne nuancer ce constat, il semble que la difficulté rencontrée par les élèves qui en sont issus à « *accéder aux voies et aux titres scolaires socialement valorisés et valorisants* » reste, elle, bien réelle (Millet et Thin, 2012, introduction, paragr. 4).

La réussite scolaire de l'enfant paraît toujours largement indexée sur la place qu'occupent ses parents sur l'échelle sociale (Conus, 2018 ; Conus et Ogay, 2014, 2018 ; Court, 2017 ; Darmon, 2001, 2006 ; Henri-Panabière, 2013 ; Kellerhals, Widmer et Levy, 2008 ; Lareau, 2003 ; Périer, 2005, 2010, 2017a, 2018, 2019 ; Tazouti et Jarlegan, 2010 ; Thin, 1998, 2009).

d. quelques nuances de gris...

Bien entendu, les grandes tendances relevées ici, qu'elles concernent la plupart des parents d'une classe sociale ou d'une autre, n'offrent qu'une sorte de sketch grossier de ce à quoi peut ressembler le quotidien des familles : elles ne reflètent pas la diversité et la complexité des expériences individuelles, bien sûr, et elles ne permettent pas non plus de saisir les multiples nuances du paysage social⁶⁹. Ainsi, les familles populaires ne forment pas une catégorie homogène et des différences apparaissent notamment entre les pratiques éducatives mises en oeuvre dans les familles les plus proches des classes moyennes et dans celles les moins privilégiées, les premières tendant à adopter les normes éducatives dominantes (celles des classes moyennes), dont l'école est un vecteur particulièrement actif, beaucoup plus que les secondes : l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant y est plus forte, les règles y sont plus souvent clairement exposées et expliquées aux enfants que dans les familles situées plus bas sur l'échelle sociale, des restrictions en termes d'alimentation, d'horaires de sommeil, de consommation de télévision, etc. sont appliquées (Stettinger, 2018) et des activités extra-scolaires encadrées peuvent être organisées (Mennesson, Bertrand et Court, 2016).⁷⁰

De même, si, globalement, les familles dites « démocratiques », ou encore « relationnelles », appartiennent majoritairement aux classes moyennes et supérieures et exercent un contrôle largement préventif, invisible, basé sur l'adhésion de l'enfant, van Zanten distingue « *deux fractions supérieures des classes moyennes, les « technocrates » et les « intellectuel.le.s »* » (van Zanten, 2013, p. 278).

Les « technocrates » « *se caractérisent par la possession d'un capital économique élevé et d'un capital culturel également élevé mais mis au service de fins instrumentales, ainsi que par le fait*

⁶⁹ Darmon (2006, p. 37) exprime ainsi les limites des études sociologiques auxquelles elle-même se réfère : « *L'espace immense qui sépare ces exemples n'est pas un espace vide, mais est précisément constitué des multiples différences qui font l'espace social des classes.* »

⁷⁰ Cf. A.II.2.3)

d'être des indépendants ou d'exercer dans le secteur privé, ces dimensions favorisant leur attachement à des valeurs telles que la réussite, l'efficacité et la responsabilité individuelle » (van Zanten, 2013, p. 279). Selon van Zanten, les parents « technocrates » tendent à recourir à « *la moralisation* » - telle que définie par Kellerhals et Montandon (1991) - « *qui vise à rendre l'enfant responsable face à des choix qui mettent souvent en balance le bonheur et la réussite, le plaisir présent et l'intérêt à long terme* » (van Zanten, 2009a, p. 83). Néanmoins, ces familles recourent aussi au contrôle direct sur l'enfant mais, à la différence des familles populaires, en le déléguant souvent à d'autres adultes. Surtout, c'est par un « *contrôle de l'environnement* » de l'enfant que les « technocrates » veillent à parer les risques de « *déviance* » par rapport au projet parental (van Zanten, 2009a, p. 81). Ils organisent ainsi une sorte d'« *encercllement* » de l'enfant, souvent en opérant des choix résidentiels « *visant à recréer un entre-soi de classe* » (2009a, p. 82) : en effet, les quartiers dont les prix de l'immobilier assurent un certain entre-soi, excluant d'emblée les milieux populaires - notamment les familles immigrées (van Zanten, 2008) -, en tant que voisin.e.s et à l'école.⁷¹ En outre, de nombreux enfants de « technocrates » sont scolarisés dans un établissement privé : le coût de celui-ci représente le double avantage d'ériger une nouvelle barrière protectrice contre « *les autres « différents de soi* » » (van Zanten, 2009b, p. 27) - la présence d'enfants issus de milieux sociaux moins favorisés étant perçue comme influant négativement sur le niveau général de l'établissement - mais aussi d'instaurer une « *relation d'interdépendance marchande* » entre les parents-usagers de l'école et les professionnel.le.s travaillant au sein de l'école (van Zanten, 2013, p. 287). Ces parents espèrent ainsi pouvoir « *faire pression* » « *pour obtenir satisfaction* », tout particulièrement sur les enseignant.e.s en qui ils n'ont qu'une confiance limitée, qu'il s'agisse de leurs compétences ou de leur engagement (van Zanten, 2013, p. 287). Par ailleurs, des cours particuliers viennent souvent renforcer les apprentissages scolaires, en cas de difficultés spécifiques de l'enfant, pour accroître ses performances dans un environnement particulièrement compétitif (van Zanten, 2010, 2013), ou encore compléter, dans certaines matières, les enseignements dispensés à l'école, notamment en langues (surtout en anglais), qui sont perçues comme « *un atout essentiel pour l'accès à l'enseignement supérieur d'élite et à des professions prestigieuses sur le marché international* » (van Zanten, 2013, p. 284). De plus, Mennesson, Bertrand et Court (2016, p. 395-396) soulignent que, dans les familles de

⁷¹ Pinçon et Pinçon-Charlot (2016) relèvent les mêmes stratégies résidentielles dans les familles appartenant à la très haute bourgeoisie.

« technocrates »⁷², les activités sportives des enfants sont souvent choisies pour les qualités qu'elles sont censées développer chez les enfants, comme « *le goût de l'effort et le dépassement de soi* ». Van Zanten (2010, p. 39) note également qu'un des objectifs des activités extrascolaires est de « *faire acquérir aux enfants des dispositions et des compétences, comme la capacité de leadership ou de travail efficace en équipe, moins développées et appréciées par l'école, mais récompensées ultérieurement dans la vie professionnelle* » et elle pointe aussi leur fonction de soupape de décompression pour des enfants subissant une forte injonction à la performance scolaire. Le sport peut ainsi être envisagé, « *notamment par les parents qui ont fait le choix d'un établissement scolaire sélectif, comme indispensable pour que les enfants puissent supporter physiquement et mentalement le travail exigé par l'école* » (van Zanten, 2010, p. 39). De plus, ces activités sont pratiquées à domicile ou encore dans le cadre d'un club ou autre association exclusive, ce qui permet aux parents de contrôler tout à la fois le travail des professionnel.le.s sollicité.e.s et les fréquentations de leurs enfants (van Zanten, 2013).

Les « technocrates » semblent se situer dans une perspective de gestion de soi, privilégiant des valeurs instrumentales et des stratégies éducatives reposant pour beaucoup sur leurs ressources économiques élevées et visant notamment à exclure les « *autres « différents de soi* » » (van Zanten, 2009b, p. 27).

Le deuxième groupe étudié par van Zanten « *comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales* » (van Zanten, 2010, p. 35). Plutôt que « l'encerclement », les « *intellectuel.le.s* », « *qui se recrutent principalement parmi les chercheur.e.s, les journalistes, les enseignant.e.s ou les éducatrice.s* » (van Zanten, 2009a, p. 83), misent sur « l'argumentation » : celle-ci consiste à considérer les préférences exprimées par l'enfant et à amener celui-ci, par la discussion, à éventuellement revoir son jugement et abandonner certaines pratiques, « *de lui-même* » (van Zanten, 2009a, p. 84). Selon van Zanten (2013), ces « *échanges « argumentés » dans lesquels ces catégories déploient leurs capacités de raisonnement et d'exercice d'un esprit critique* » (p. 283) viseraient à concilier respect de l'enfant en tant que sujet dans son « *autonomie*

⁷² Cet article reprend le même terme utilisé par van Zanten pour référer à ceux qui « *représentent le pôle économique des classes moyennes supérieures (cadres d'entreprises, ingénieurs et chefs d'entreprise)* » (Mennesson, Bertrand et Court, 2016, p. 395).

intellectuelle » et protection de l'enfant en tant qu'être-en-devenir, en guidant ses choix, « *dans le sens d'une logique servant leurs intérêts de classe* » (p. 282). Ainsi, ces enfants d'« intellectuel.le.s » apprennent-ils la négociation très jeunes, en famille, auprès de « *spécialistes de l'élaboration et de la transmission des idées* » (van Zanten, 2009a, p. 83) - ce qui d'ailleurs peut les amener à contrer efficacement les attentes parentales, après quelques années d'« entraînement » (van Zanten, 2013, p. 283) -. Par ailleurs, la « *pédagogisation du quotidien* » entreprise à la maison est souvent reprise par les acteurs des établissements publics ou subventionnés par l'Etat où ces enfants pratiquent généralement leurs diverses activités extrascolaires, sportives et culturelles (van Zanten, 2013, p. 281). Si le développement des connaissances et compétences des enfants paraît stimulé tout au long de leurs journées, le suivi scolaire peut paraître parfois presque laxiste chez les « intellectuel.le.s », en comparaison de ce qui se pratique chez les « technocrates » : en effet, d'une part, les parents « intellectuels » tendent à faire plus confiance « *à leur capacité à inculquer des dispositions durables à leurs enfants et à l'action des professionnel.le.s de l'éducation* » et, d'autre part, ils ménagent les ressources personnelles des enfants, notamment en termes de capacité de travail, en vue d'une augmentation des attentes au fil du parcours scolaire, envisagé sur la durée (van Zanten, 2010, p. 38). Par ailleurs, les parents « intellectuels » paraissent moins enclins que les « technocrates » à déléguer le suivi scolaire, d'une part parce qu'ils s'estiment souvent capables d'aider eux-mêmes leurs enfants et parce qu'ils pensent que leurs enfants sauront « *« rebondir » en cas de petits problèmes* » et « *s'adapter à des nouveaux contextes d'enseignement* », et, d'autre part, parce qu'ils considèrent que le recours aux cours particuliers « *renforce clairement les inégalités sociales d'ordre économique, beaucoup moins acceptables à leurs yeux que celles d'ordre culturel* » (van Zanten, 2010, p. 42). En effet, les « intellectuel.le.s » sont attaché.e.s au modèle de l'école publique, qui permettrait à tous les enfants d'accéder à un enseignement de qualité (van Zanten, 2010, 2011). Ainsi, bien que ne soient pas rares celles et ceux qui font appel à des aides extérieures – que ce soit sur des domaines d'apprentissages spécifiques, comme la natation, et/ou pour éviter d'éventuels conflits entre parents et enfants -, les « intellectuel.le.s » scolarisent très majoritairement leurs enfants dans des établissements publics. Globalement, leur recours à des équipements publics plutôt que privés, pour l'école et les activités extra-scolaires, ne paraît pas tant résulter de moindres ressources économiques que d'un véritable choix, basé sur des valeurs fortes, qui amènent nombre de ces « intellectuel.le.s » à adhérer à « *un idéal de brassage social et culturel* » (van Zanten, 2011, p. 709), à considérer « *l'éducation comme « bien commun* » » (van Zanten, 2010, p. 43) et à envisager la connaissance comme une valeur en soi (van Zanten, 2010, 2013), « *comme une composante*

indispensable du développement personnel et de celui de l'humanité tout entière » (van Zanten, 2009a, p. 83).

Les « intellectuel.le.s » ont aussi moins recours que les « technocrates » à des stratégies résidentielles « *visant à recréer un entre-soi de classe* » (van Zanten, 2009a, p. 82) : il.elle.s misent sur la capacité d'autorégulation de leurs enfants pour résister aux éventuelles tentations qui pourraient représenter un danger pour eux (van Zanten, 2009a) et certain.e.s constatent, par ailleurs, qu'au sein de l'école, leurs enfants côtoient les enfants issus de milieux moins favorisés plus qu'ils ne les fréquentent (van Zanten, 2011). Néanmoins, la plupart d'entre eux pensent - comme les « technocrates » mais aussi les parents appartenant aux classes moyennes les plus proches des classes populaires - que les enfants issus des « milieux populaires et immigrés » représentent un risque pour leurs propres enfants, en termes de climat et de niveau scolaires (van Zanten, 2011, p. 710) : pour s'en prémunir, les « intellectuel.le.s » mobilisent leurs propres stratégies.

Tout d'abord, les activités extrascolaires pratiquées par leurs enfants, si elles ne s'avèrent pas « rentables » immédiatement, permettent à certains d'accéder à un collège plus valorisé que celui de leur secteur, notamment par le biais des classes à horaires aménagés en musique (CHAM) (van Zanten, 2009c, 2010, 2013). Une autre stratégie relève de la « *colonisation* » de l'établissement de leur quartier (van Zanten, 2009c, 2010, 2011, 2013) : ces parents s'appuient sur une forte implication dans la vie de quartier, par le biais d'échanges interindividuels informels et, plus « formellement », par le biais de diverses associations, pour influencer sur « *l'augmentation du nombre de familles des classes moyenne et supérieure et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la socialisation des enfants* » de l'école où leur enfant est scolarisé (van Zanten, 2011, p. 715). Certains s'efforcent ainsi activement de convaincre des parents réticents à scolariser leurs enfants dans l'établissement de secteur.

Ces derniers mobilisent aussi bien des arguments instrumentaux – l'amélioration de la réussite liée à une présence plus massive d'enfants de classes moyennes – et expressifs – une expérience scolaire plus agréable et une sociabilité de quartier plus riche pour les enfants et les adultes – que moraux et politiques – les effets en termes d'intégration et d'égalité à l'échelle locale et nationale. (van Zanten, 2009b, p. 33).

Van Zanten distingue encore les parents qui tentent de recréer un entre-soi de classe au sein des établissements publics de secteur, par le jeu des options, et ceux qui tentent d'œuvrer pour de meilleures conditions d'enseignement au niveau de l'école toute entière, servant leurs intérêts personnels au travers de l'intérêt commun (van Zanten, 2011). Les premiers pratiquent ainsi

« *une forme particulière de bonding* » (van Zanten, 2011 p. 715), c'est-à-dire d'un entre-soi excluant les « autres », les « différents de soi », au sein même des établissements publics plutôt qu'en les évitant par des stratégies résidentielles ou en privilégiant le secteur privé, tandis que les seconds se situent plus dans une optique de « *bridging* » (van Zanten, 2011 p. 716), visant à « créer des ponts » - comme pourrait se traduire ce terme anglais - entre groupes sociaux, leurs actions mobilisant idéalement des parents de classes populaires, moyennes et supérieures.

Les parents « intellectuels » paraissent privilégier valeurs expressives et réalisation de soi chez l'enfant (van Zanten, 2009a, 2013). Néanmoins, leur éducation est aussi marquée par des visées instrumentales et ils recourent, eux aussi, à diverses stratégies pour maximiser les chances de réussite scolaire de leur enfant, tout en tentant de concilier, tant bien que mal, leurs intérêts personnels et l'intérêt collectif (van Zanten, 2009b, 2010, 2011, 2013).

En conclusion du chapitre II

On constate que, d'une part, malgré une démocratisation des relations intra-familiales et des idéaux d'égalité entre les femmes et les hommes, les mères sont toujours plus impliquées que les pères dans la sphère domestique (Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Knibiehler, 2012 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Rouyer, Vinay et Zaouche-Gaudron, 2007) et l'éducation des enfants est toujours largement sexuée (Mennesson, 2011 ; Octobre, 2010 ; Vincent, 2001a, 2001b ; Zegaï, 2010, 2014) ; d'autre part, si les frontières entre milieux sociaux paraissent plus floues aujourd'hui qu'hier, le style « démocratique » devenant peu à peu une sorte de modèle de référence pour tou.te.s et la réussite scolaire des enfants préoccupant la plupart des parents, les mêmes catégories sociales paraissent subsister, dans une « *translation de structure* » (Lahaye, Desmet et Pourtois, 2007a, 2007b).

(...) la société change tout en conservant les mêmes écarts entre les familles sur plusieurs générations. L'articulation de ces deux mouvements (changement et conservation) corrobore l'hypothèse de la translation sociale déjà émise par Bourdieu (...) l'espace social se reconvertit en fonction d'un nouveau système de valeurs, mais il maintient les mêmes différences entre les individus ou les groupes d'individus en ce qui concerne leurs manières d'être, d'agir et de penser. (...) Par exemple, les parents les plus impositifs ont des enfants qui deviennent également des parents relativement plus impositifs que les autres. (Lahaye, Desmet et Pourtois, 2007b, p. 62-63)

De manière générale, les distinctions de classes sociales et de genre sont toujours opérantes au sein des familles, pour les parents, d'une part, de leur mise en couple aux relations qu'ils entretiennent avec leur conjoint.e et leur enfant, et pour les enfants, d'autre part, dans la construction même de leur identité, fille ou garçon (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2014), riche ou pauvre (Court et al., 2014 ; Lareau, 2003 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007 ; Tillard, 2014), et dans leurs perspectives d'avenir.

Après avoir considéré le contexte social et l'éducation telle qu'elle se pratique dans la réalité du quotidien des familles, il paraît important d'envisager également la façon dont les parents vivent leur parentalité.

III. Le vécu subjectif des parents

1. Les sentiments de responsabilité et de compétence parentales

1) le sentiment de responsabilité parentale

Aujourd'hui, les parents sont considérés comme les principaux, voire les seuls, responsables du parcours de vie de leur enfant (Durning, 2006 ; de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2011, 2013a, 2014)⁷³ et sont soumis à « l'injonction contemporaine d'être un bon parent » (Martin, 2014). N'être qu'un parent « suffisamment bon » (en référence à la « *good-enough mother* » de Winnicott (1957, 2006)) ne suffirait plus ; il ne s'agirait plus seulement de ne pas « mal » faire mais de « bien » faire (Garcia, 2011). Effectivement, afin que leur enfant bénéficie d'une éducation maximisant ses chances de réussite, dans tous les domaines de vie, nombreux sont ceux qui tentent aujourd'hui de maîtriser tout ce qui peut influencer, directement et indirectement, sur le développement de leur enfant (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; de Gaulejac, 2009 ; Gómez-Espino, 2012 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014)⁷⁴. Dans cette perspective, ils s'efforcent d'apprendre le « métier de parent », en acquérant connaissances et compétences, pour devenir « des parents professionnels » (Catheline, 2012, p. 139), voire « experts » (Faircloth et Murray, 2015 ; Van den Berge et Ramaeckers, 2014) et il n'est plus question pour eux de reproduire le modèle éducatif de leurs propres parents. Par ailleurs, être un « bon parent », selon ces nouvelles normes, implique également une réflexivité constante sur ses pratiques éducatives, voire sur son propre comportement au quotidien et ses divers choix de vie (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014 ; Neyrand, 2013a). Il semble que cette hyper-mobilisation parentale reflète un sentiment de responsabilité parentale particulièrement fort. D'ailleurs, malgré une représentation persistante de la parentalité comme une étape attendue sur le parcours de vie, certain.e.s font aujourd'hui le choix de ne pas avoir d'enfant, comme le montre la recherche de Debest sur les « sans-enfant volontaires » (2013) et l'expliquent

⁷³ cf. A.I.4.1)

⁷⁴ cf. A.II.1.1)

notamment par un niveau d'exigence personnelle très élevé vis-à-vis de la parentalité qui rend celle-ci trop lourde à assumer.⁷⁵

De plus, alors que, globalement, les objectifs éducatifs semblent ne jamais avoir été aussi élevés et divers, simplement amener son enfant jusqu'à l'âge adulte peut apparaître comme une mission difficile, entre la dangerosité de nombreux produits alimentaires, la toxicité de matériaux inclus dans les biberons ou les jouets, la pollution de l'air, de l'eau... Si diverses recherches ont déjà montré l'influence de certains facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant (Bonney, Caucat, Garrigues et Suesser, 2018 ; Bowatte et al., 2015 ; Houot, 2016 ; Rancière, 2013 ; Sunyer et al., 2015 ; Yorifuji et al., 2017), il semble que seules quelques études très récentes portent sur la façon dont les parents réagissent à ces nouvelles données, à la fois dans leur pratique mais aussi dans leur expérience de la parentalité. Le projet AIRE6, porté par une équipe de chercheurs toulousains (Dupuy et al., 2019), paraît ainsi ouvrir la voie d'un tout nouveau champ de recherche.

Ainsi, le projet AIRE6 s'inscrit dans une visée i) exploratoire concernant les représentations et pratiques parentales en matière de qualité de l'air extérieur et santé environnementale à destination des jeunes enfants et ii) opérationnelle consistant à produire des réflexions théoriques et méthodologiques préliminaires et à réfléchir aux conséquences socio-éthiques d'un projet de recherche portant sur les liens entre vulnérabilités, qualité de l'air extérieur et santé environnementale des jeunes enfants » (Dupuy et al., 2019, extrait du résumé du livret de colloque).

⁷⁵ Toutefois, il ne faut pas exclure le fait que le sentiment de responsabilité parentale puisse s'exprimer autrement que par une préoccupation constante du développement des capacités et compétences de l'enfant, notamment par une mobilisation parentale visant prioritairement à faire plaisir à l'enfant, en choisissant, par exemple, l'alimentation, les jouets et les activités de loisirs en fonction de ses préférences et non de leurs apports nutritionnels ou éducatifs supposés, une attitude plutôt typique des milieux populaires.

2) le sentiment de compétence parentale

Le sentiment de compétence parentale est une autre notion clé pour étudier le vécu des parents. Pour certain.e.s (Johnston et Mash, 1989 ; Terrisse et Trudelle, 1992 ; Trudelle et Montambault, 1994), il renvoie à deux dimensions : d'une part, le sentiment d'efficacité parentale, c'est-à-dire au sentiment d'efficacité personnelle (SEP), tel que défini par Bandura (1982, 2007), en ce qui concerne le rôle de parent, et, d'autre part, le sentiment de satisfaction parentale c'est-à-dire « à la dimension affective associée au rôle de parent » (Trudelle et Montambault, 1994, p. 50). Le sentiment de compétence parentale est aussi envisagé par certain.e.s comme une composante de l'estime de soi globale⁷⁶ :

Alors que l'estime de soi est perçue comme un concept global qui se construit à partir des rôles les plus marquants pour l'individu, l'estime de soi parentale, ou le sentiment de compétence parentale, concerne uniquement le rôle de parent. (Trudelle et Montambault, 1994, p. 49)

Diverses études ont montré le lien entre le sentiment de compétence parentale dans la sphère scolaire et la réussite scolaire de l'enfant : en effet, il influe sur l'engagement parental dans le cadre scolaire, qui a été lui-même associé à la réussite scolaire de l'enfant et qui viendrait à son tour renforcer le sentiment de compétence parentale (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Poncelet, Tinnes-Vigne et Dierendonck, 2019 ; Tazouti et Jarlegan, 2010).⁷⁷ Or les résultats indiquent aussi que « le niveau social des familles influence positivement le sentiment de compétence parentale. Plus le niveau social des familles est élevé, plus les parents manifestent un sentiment de compétence élevé » (Tazouti et Jarlegan, 2010, p. 36). Le fort sentiment de compétence chez les parents appartenant aux classes moyennes et supérieures apparaît ainsi comme un élément explicatif du plus fort taux de réussite scolaire des enfants issus de ces familles par rapport à ceux issus de familles populaires.

D'autres recherches, centrées sur le « sentiment d'efficacité parentale », montrent comment il influe positivement sur les relations intra-familiales, au niveau du couple parental et entre parents et enfants (Korja et al., 2015), notamment en explorant des situations familiales spécifiques, par exemple quand l'enfant a été adopté (de Theux-Heymans, Stievenart et Roskam, 2013), ou quand il est porteur de handicap (Jeon et Park, 2011 ; Zebdi, Amalric, Viodé et Lignier, 2018), ou encore quand le parent a été victime de maltraitance durant l'enfance

⁷⁶ En revanche, Bandura souligne la différence entre la notion d'efficacité personnelle et celle d'estime de soi et met en garde contre un amalgame des deux.

⁷⁷ cf. A.II.2.3)c.

(Jahng, 2020). Les résultats indiquent que le sentiment d'efficacité parentale agit comme une variable intermédiaire entre des facteurs tels que la dépression, l'anxiété, le stress perçu, d'une part, et la façon dont les mères et les pères investissent leur parentalité, d'autre part, influant ainsi indirectement sur le développement de l'enfant (Korja et al., 2015). Des travaux portant plus spécifiquement sur les premiers moments de vie de l'enfant ont mis en évidence que « *le sentiment de compétence parental est en lien étroit avec le bien-être psychique et la construction de la parentalité* » (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011, p. 55).

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité parentale fluctue en fonction des objectifs que se fixe le parent et varie aussi selon la façon dont celui-ci prend en compte ses possibilités de soutien et les diverses contraintes personnelles, extrinsèques et intrinsèques, auxquelles il est soumis : ainsi, « *si la barre n'est pas fixée au bon niveau, les risques de déception ou d'insatisfaction augmentent* » (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011, p. 49). Or, étant donné l'étendue et les paradoxes de la mission éducative qui est celle des parents, aujourd'hui, il paraît presque inévitable que ceux-ci soient confrontés à l'angoisse de l'échec (de Gaulejac, 2009). Les mères, tout particulièrement, visant généralement des objectifs encore plus élevés que les pères (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Faircloth, 2014 ; Garcia, 2011)⁷⁸, paraissent exposées au risque de connaître un faible sentiment d'efficacité parentale. D'un autre côté, le SEP influe positivement sur la motivation et la performance des acteurs, les expériences positives renforçant à leur tour le SEP, dans un cercle vertueux (Bandura, 1982, 2007).

Des perspectives en matière d'accompagnement des parents ont ainsi pu être dégagées, dans lequel le rôle des professionnel.le.s apparaît comme essentiel, qu'il s'agisse des enseignant.e.s à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014 ; Poncelet, Tinnes-Vigne et Dierendonck, 2019 ; Tazouti et Jarlegan, 2010), des soignant.e.s à la maternité (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011) ou autre (Jahng, 2020 ; Mouton et Roskam, 2015 ; de Theux-Heymans, Stievenart et Roskam, 2013 ; Zebdi, Amalric, Viodé et Lignier, 2018).

On remarque en particulier que les soignants, et particulièrement les sages-femmes, sont des personnes significatives pour les mères qui attendent beaucoup de leur part. Leur écoute empathique est alors essentielle pour permettre aux mères d'acquérir un sentiment de compétence. De plus, si les

⁷⁸ cf. A.II.2.1)a

propos sont contradictoires entre les soignants, les mères se sentent désécurisées et on observe une baisse de leur sentiment de compétence.

C'est donc un levier primordial à prendre en compte dans l'élaboration du sentiment de compétence parental sur lequel les professionnels peuvent avoir une prise importante. (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011, p. 56)

Le sentiment de responsabilité parentale est globalement fort et s'applique à de multiples domaines. Les parents ne semblent pouvoir se satisfaire d'être rien moins que des « super-parents ». Certains pourraient même se sentir responsables de phénomènes qui les dépassent largement. Ainsi, de plus en plus de parents, « plaçant la barre trop haut », risqueraient de ne pas se sentir suffisamment compétents (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011, p. 49).

Le sentiment de compétence parentale est envisagé dans la plupart des recherches comme une variable intermédiaire entre divers facteurs et le développement de l'enfant ainsi que sa réussite scolaire, une variable sur laquelle des actions sont envisageables, qui pourraient avoir des répercussions indirectes sur le parcours de vie de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Jahng, 2020 ; Mouton et Roskam, 2015 ; Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014 ; Poncelet, Tinnes-Vigne et Dierendonck, 2019 ; Razurel, Desmet et Sellenet, 2011 ; Tazouti et Jarlegan, 2010 ; de Theux-Heymans, Stievenart et Roskam, 2013).

2. Concilier famille et autres domaines de vie

1) la difficulté d'investir divers domaines de vie

Outre leur rôle de parent, qui, pour beaucoup implique une très forte mobilisation (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; de Gaulejac, 2009 ; Gómez-Espino, 2012 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014)⁷⁹, la plupart des femmes et des hommes, aujourd'hui, mènent également une vie professionnelle. Or devenir parent génère une multitude d'activités supplémentaires, des préoccupations nouvelles et un risque inédit de perturbations dans l'organisation du quotidien. Ainsi, les parents semblent représenter une population particulièrement « à risque » de courir après le temps et de toujours en manquer (Lavoie, 2016 ; Robin, 2001 ; Pronovost, 2007).

Le conflit de temps est effectivement un symptôme de la difficulté à concilier les divers domaines de vie que de nombreux parents connaissent aujourd'hui : il renvoie à la disponibilité physique, nécessaire pour réaliser toutes les tâches de la journée, mais aussi à la disponibilité mentale, permettant de s'investir pleinement dans chacune de ses occupations (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005). Deux dimensions, identifiées à l'origine par Greenhaus et Beutell (1985), sont investiguées par la plupart des chercheurs.e.s s'intéressant à cette thématique : le conflit de tension entre les rôles et le conflit de comportement. Le conflit de tension entre les rôles renvoie à une sorte de débordement des problèmes vécus dans un domaine vers un autre domaine.

Le conflit de tension entre les rôles explique que le stress ressenti dans un des divers rôles influence la façon de répondre aux demandes dans les autres rôles. La fatigue et le stress vécus au travail, par exemple, peuvent se transposer, lors du retour à la maison, dans la vie familiale et inversement. (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005, p. 5).

Le conflit de comportement réfère à une difficulté à changer de registre pour passer d'un rôle à un autre, à « changer de casquette » en passant d'un domaine de vie à un autre.

Un comportement spécifique à un rôle est incompatible avec le comportement attendu dans un autre rôle. Certaines caractéristiques valorisées dans le monde du travail, comme le fait d'être objectif et agressif, peuvent être incompatibles avec les attentes et besoins des membres de la famille. La difficulté de l'individu à s'adapter à ces demandes divergentes peut

⁷⁹ cf. A.II.1.1)

engendrer un conflit de comportement. (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005, p. 5).

Ainsi, dans la plupart des travaux dans ce domaine, le fait de cumuler rôle de parent et activité professionnelle est envisagé sous l'angle d'un conflit entre travail et famille (Lavoie, 2016 ; Saint-Amour et al. 2005). Par ailleurs, qu'ils réfèrent à la conciliation famille-travail ou au conflit travail-famille, les chercheur.e.s conçoivent toujours les relations entre ces deux domaines comme bidirectionnelles.

2) le conflit travail-famille : facteurs de risque et de protection

Les recherches pointent plusieurs facteurs comme influant sur le niveau de conflit entre famille et travail : certains relèvent de situations spécifiques, du contexte familial ou de caractéristiques personnelles, d'autres sont directement liés au contexte professionnel. Par ailleurs, le sexe du parent apparaît déterminant dans la façon dont les individus appréhendent la conciliation de leurs divers domaines de vie.

a. le contexte personnel

Ainsi, sans surprise, les parents les plus impliqués dans l'éducation de leur enfant, ceux qui ressentent le plus fortement « *l'injonction contemporaine d'être un « bon parent* » » (Martin, 2014), ont plus de risques que les autres de ressentir des difficultés à concilier famille et travail (Lavoie, 2016). Des aspects de la personnalité du parent ont en outre été pointés comme accentuant la difficulté à concilier harmonieusement les divers domaines de vie : tout particulièrement « *la compétitivité, l'impatience, l'anxiété et le besoin de contrôler son environnement* » (Lavoie, 2016, p. 44). Globalement, les événements imprévus tendent à engendrer un sentiment de perte de contrôle sur l'environnement, d'une part, et une charge supplémentaire, d'autre part, puisqu'ils impliquent de trouver, dans un délai très court, une nouvelle organisation familiale (Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001). L'âge et le nombre des enfants influent également sur la difficulté de concilier les divers domaines de vie. En effet, les jeunes enfants demandent une mobilisation parentale particulièrement forte et les demandes augmentent avec le nombre d'enfant (Lavoie, 2016). On peut aussi penser que le risque d'imprévus est particulièrement élevé avec des enfants en bas-âge et qu'il augmente avec

le nombre d'enfants. Par ailleurs, les recherches indiquent que les personnes les moins satisfaites de la distribution des tâches domestiques au sein de leur couple tendent à être plus affectées que les autres par le conflit entre travail et famille et, inversement, les personnes les plus satisfaites du partage des tâches domestiques connaissent un plus faible niveau de conflit entre travail et famille (Lavoie, 2016 ; Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005). En revanche, le soutien émotionnel, qu'il provienne du conjoint ou de la conjointe (Lavoie, 2016) ou de l'entourage, globalement, (Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001), ne paraît pas protéger le parent du conflit travail-famille. De plus, le soutien instrumental qui viendrait d'une autre personne de l'entourage que le ou la conjoint.e n'aiderait pas le parent à se sentir moins stressé par la difficulté à concilier famille et travail (Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001). Par ailleurs, les obligations familiales ne se limitent pas nécessairement à la famille nucléaire. En effet, les parents de jeunes enfants ont souvent eux-mêmes des parents relativement âgés dont ils doivent également s'occuper, plus ou moins intensément : Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau (2005, p. 8) parlent de la « *génération sandwich* ».

Le conflit travail-famille pourrait aussi être accentué par le fait que de nombreux parents souhaitent continuer d'investir d'autres domaines de vie que ceux de la famille et du travail. Ainsi, le temps hors-travail paraît se diviser entre le temps consacré à l'enfant et le temps hors-enfant, qui lui-même est partagé entre le temps pour le couple et le temps pour soi (Sauve, 2019). Certain.e.s envisagent la pratique d'activités culturelles et sportives comme une façon de prendre soin de soi, non seulement pour soi, pour se sentir mieux, mais aussi pour son enfant et pour son ou sa conjoint.e qui, au final, bénéficieraient des effets secondaires de ces « récréations », en quelque sorte... ce qui ne les empêchent pas de culpabiliser de « voler » ce temps à leur enfant ou à leur couple (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005 ; Sauve, 2019).

Pronovost (2007) pointe « *la valorisation d'activités personnelles en matière de sport et de culture* » (p. 29). Paradoxalement, ceux qui pratiquent le plus d'activités culturelles telles que les visites de musées, les spectacles et la lecture sont aussi ceux qui travaillent le plus d'heures hebdomadaires : en effet, les personnes les plus diplômées sont aussi celles qui pratiquent le plus d'activités culturelles de ce type, d'une part, et celles qui ont les plus fortes responsabilités professionnelles, d'autre part (Pronovost, 2007). Ainsi, selon Coulangeon (2010, conclusion, paragr. 5), si « *les inégalités culturelles* » sont aujourd'hui « *plus difficiles à interpréter que par le passé, du fait d'une fragmentation des représentations, d'un certain éclatement du monde de la création artistique et d'une montée de l'éclectisme des pratiques, cela ne signifie pas (...) que le domaine culturel ait cessé d'être un enjeu des rapports sociaux.* » Par exemple, les

personnes qui fréquentent les musées et les expositions sont, encore aujourd'hui, celles qui présentent « *un niveau d'éducation très nettement supérieur à la moyenne* » et elles appartiennent très majoritairement aux classes supérieures (Coulangeon, 2010, ch. 6, paragr. 3). Pour concilier leurs activités culturelles et sportives - qui renvoient surtout à des loisirs de « temps long », selon le terme de Coulangeon, Menger et Roharik (2002) - avec leur forte mobilisation professionnelle, ces actifs, appartenant majoritairement aux classes supérieures, organisent leur temps libre minutieusement (Coulangeon, Menger et Roharik, 2002).

Parmi les multiples facteurs du contexte personnel influant sur le niveau de conflit entre les divers domaines de vie, tels que la satisfaction vis-à-vis du coparentage, l'âge et le nombre des enfants, certains relèvent plus spécifiquement de la situation sur l'échelle sociale (Lavoie, 2016) : ainsi, l'hyper-mobilisation parentale et la pratique d'activités de « temps long », culturelles et sportives, qui viennent complexifier la gestion du temps, sont plutôt typiques des classes moyennes et supérieures (Coulangeon, Menger et Roharik, 2002).

b. le contexte professionnel

En ce qui concerne le contexte professionnel, un haut niveau de responsabilités professionnelles (Pronovost, 2007)⁸⁰ ainsi qu'un nombre élevé d'heures de travail – plus de 40 heures par semaine - (Lavoie, 2016) apparaissent comme des facteurs de stress, augmentant le risque d'un conflit travail-famille. Néanmoins, les résultats de l'étude menée par Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert (2001) auprès de femmes vivant en couple et ayant au moins un enfant âgé de moins de six ans indiquent qu'il n'y a pas de relation entre le nombre d'heures de travail effectuées et le niveau de stress. Par ailleurs, leurs résultats montrent que les femmes travaillant à temps partiel s'avèrent globalement plus stressées que les femmes travaillant à temps plein et que la possibilité de choisir ou de prévoir ses horaires de travail ne représente pas un facteur de protection contre le stress quotidien. Le travail à domicile ne paraît pas non plus une solution au conflit famille-travail (Lavoie, 2016). En revanche, un climat positif dans l'environnement de travail pourrait contribuer à une expérience plus heureuse de conciliation entre famille et travail (Lavoie, 2016).

⁸⁰ Pronovost (2007, p. 29) note d'ailleurs un « accroissement des responsabilités professionnelles » pour les actifs canadiens disposant d'un haut niveau d'études.

Il semble difficile d'isoler des facteurs de risque et de protection dans la sphère professionnelle, tant le conflit travail-famille paraît multifactoriel. Seul le climat social sur le lieu de travail apparaît comme un facteur stable tandis que toute stratégie d'adaptation au niveau de l'organisation du travail paraît comporter certains risques (Lavoie, 2016).

c. le sexe du parent

Notons que les parents ne vivent pas ce conflit entre famille et travail de la même façon selon qu'ils sont des femmes ou des hommes (Lavoie, 2016 ; Pronovost, 2007 ; Robin, 2010 ; Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Sauve, 2019) : globalement, les mères rencontrent, encore aujourd'hui, plus de difficultés que les pères à concilier leurs divers domaines de vie, tout particulièrement quand les enfants sont jeunes (Lavoie, 2016 ; Pronovost, 2007).

En effet, les mères tendent à subir, plus que les pères, l'injonction à l'hyper-mobilisation parentale qui implique, entre autre, une disponibilité totale pour son enfant (Chauffaut et Dauphin, 2012) et qui apparaît comme un facteur de risque pour le niveau de conflit travail-famille ressenti (Lavoie, 2016 ; Sauve, 2019). Aussi, la culpabilité ressentie à déléguer la garde de son enfant est souvent plus forte pour les mères que les pères (Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001). Les disparités entre femmes et hommes en termes d'engagement parental et d'impact sur la vie professionnelle sont renforcées, quasiment quotidiennement, par les professionnel.le.s de la petite enfance et les enseignant.e.s. En effet, il.elle.s continuent de s'adresser en priorité aux mères : à celles issues de milieux populaires, pour leur rappeler les attentes de l'institution concernant les pratiques éducatives - renvoyant à l'alimentation de l'enfant (Le Pape et Plessz, 2019), au sommeil, au suivi des devoirs, aux activités extrascolaires, ou encore à la participation à la vie scolaire (Stettinger, 2018) - et, globalement, à toutes les femmes, apparemment sans distinction par rapport au niveau de leurs responsabilités professionnelles, pour les alerter d'un quelconque souci concernant leur enfant, attendant d'elles une prise en charge immédiate, comme s'il relevait de l'évidence que tout ce qui réfère à la sphère parentale devait prévaloir sur leurs éventuelles obligations professionnelles (Blöss, 2016).

Dans ces interactions, le sentiment de culpabilité de ces mères est à maintes reprises sollicité : les petites maladies, les troubles du sommeil, de l'appétit

du jeune enfant ou plus généralement son comportement sont autant d'occasions pour les professionnels de la petite enfance de signifier d'une certaine manière à la mère son rôle d'interlocuteur privilégié ou de parent principal. (...) En contactant quasi systématiquement les mères dans ces circonstances, les professionnelles de la petite enfance ne font rien d'autre que de leur rappeler ce qu'elles considèrent comme devant être leur rôle prioritaire. (...) Dans la répartition des rôles qui est suggérée, la mère se doit d'être au chevet de son enfant malade, le père pouvant, quant à lui, continuer à travailler. (Blöss, 2016, p. 57)

Et dans la réalité du quotidien familial, les femmes restent globalement plus mobilisées que les hommes dans la sphère domestique, tout particulièrement en ce qui concerne l'organisation de la vie familiale (Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Knibiehler, 2012 ; Robin, 2010 ; Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Sauve, 2019)⁸¹. Même si l'activité professionnelle de la mère paraît souvent engendrer une plus grande participation du père, celle-ci reste presque toujours secondaire. Le Pape et Plessz (2019) ont ainsi mis en évidence le rôle principal que les mères jouent dans la prise du petit-déjeuner par les enfants, qui, plus qu'un simple repas, représente aussi « *un enjeu de respectabilité dans les milieux populaires* » : quand les enquêtées sont présentes, ce sont systématiquement elles qui s'en chargent, intégralement, sans que cela soit discuté préalablement au sein du couple ; quand elles travaillent sur cet horaire-là, les pères prennent le relais, en quelque sorte. Néanmoins, même absentes, les mères continuent le plus souvent de contrôler ce que les enfants mangent le matin.

Les pères assument donc rarement à eux seuls la totalité du travail alimentaire lié au petit déjeuner des enfants. Le travail maternel subsiste en amont par les produits que les femmes ont sélectionné lors des courses (travail d'approvisionnement) et qu'elles ont parfois mis en évidence sur la table avant de partir travailler (travail d'éducation à un certain goût alimentaire). Ce travail persiste également a posteriori pour certaines d'entre elles, qui contrôlent ce que les enfants ont effectivement mangé ou qui

⁸¹ cf. A.II.2.1)a.

vérifient que les pères ont bien respecté leurs propres recommandations nutritionnelles. (Le Pape et Plessz, 2019, p. 95-96)

Le fonctionnement au sein du couple instituant la mère dans le rôle principal et le père en second rôle ne se limite pas, bien sûr, au petit-déjeuner dans les familles populaires : il imprègne souvent largement le quotidien familial et paraît transcender les classes sociales (Blöss, 2016). Néanmoins, la différence d'implication dans la sphère domestique entre femmes et hommes apparaît plus forte dans les milieux populaires que dans les classes moyennes et supérieures, du fait d'une sexuatisation des rôles plus importante mais aussi de moindres possibilités de délégation des tâches ménagères et parentales à des aides extérieures (Blöss, 2016 ; Stettinger, 2018). Robin et Lavarde (2005) ont d'ailleurs observé « le taux le plus faible d'implication paternelle » « dans les catégories sociales supérieures », ce qui suggère, selon elles, « *une certaine incompatibilité dans ces milieux entre l'investissement professionnel et l'investissement familial* ». En effet, le statut de l'activité professionnelle influe « sur le degré de participation des hommes au travail domestique » ; en revanche, pour les femmes, il « *n'a que peu d'effets comparé à la charge prépondérante que représente la vie familiale dans l'organisation de leur existence quotidienne* » (Blöss, 2016, p. 50). Ainsi, même quand les femmes occupent des emplois très qualifiés et tiennent à continuer à s'investir pleinement dans leur carrière professionnelle (ce qui est relativement rare), ce sont elles et non leur conjoint qui, le plus souvent, se chargent de mettre en place une organisation respectueuse des besoins perçus de l'enfant, tout particulièrement en termes de rythme de vie (Robin et Lavarde, 2005 ; Robin, 2010).

Bien qu'aujourd'hui les « *conceptions traditionnelles de la spécialisation des rôles sexués, selon lesquelles il y aurait incompatibilité entre la fonction maternelle et l'exercice d'un emploi* » paraissent largement dépassées (Robin, Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001, p. 256), les femmes restent plus investies que les hommes dans la sphère domestique et connaissent plus de difficultés qu'eux à concilier travail, famille et autres domaines de vie (Lavoie, 2016 ; Pronovost, 2007 ; Robin, 2010 ; Robin et al., 2001 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Sauve, 2019).

Pronovost (2007, p. 26) remarque qu'« *au palmarès du stress relié au temps, les femmes actives ayant de jeunes enfants remportent donc la palme* ».

3) des implications diverses dans la vie des familles

a. un fort niveau de conflit travail-famille

Le conflit entre vie professionnelle et vie familiale affecte les familles à plusieurs niveaux, influant négativement, par exemple, sur la santé des parents – physique et mentale -, leurs sentiments de compétence parentale et de satisfaction globale ainsi que les relations intrafamiliales – entre parents et enfants et entre conjoint.e.s.

En effet, souvent, les parents éprouvant de grandes difficultés à concilier travail et famille se considèrent en moins bonne santé physique que les autres et ils ont effectivement plus de risques de développer certains troubles tels que de l'hypertension, des allergies, etc. (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005). D'ailleurs, ces parents réduisent souvent leur activité physique et, en ce qui concerne leur alimentation, la rapidité et la facilité l'emportent souvent sur d'autres critères de choix, comme l'équilibre nutritionnel, par exemple (Roos, Sarlio-lähteenkorva, Lallukka et Lahelma, 2007). De plus, le conflit travail-famille est un facteur de risque pour divers troubles de santé mentale, la dépendance à l'alcool et autres drogues (Frone, 2000). La vie conjugale est aussi souvent impactée par la difficulté des conjoint.e.s à remplir toutes leurs obligations, là aussi par manque de disponibilité physique, d'une part, et psychique, d'autre part (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005).

Ces personnes se sentent tellement sollicitées dans différentes sphères de leur vie, qu'elles ne peuvent répondre aux demandes de la vie conjugale. Il s'agit pour elles, par ces comportements de retrait, de tenter d'alléger leur sentiment de surcharge. D'autres, par contre, vont réagir aux conflits famille-travail/travail-famille par un état dépressif qui induit des comportements colériques envers le partenaire. (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005, p. 17)

En outre, les parents vivant un fort conflit entre travail et famille tendent à se sentir moins compétents et à réduire leurs interactions avec leurs enfants, à moins jouer avec les plus jeunes, par exemple, à perdre plus facilement patience, à se mettre en colère et à crier plus souvent (Lavoie, 2016) et, globalement, à développer des relations conflictuelles avec eux (Lavoie, 2016 ; Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005 ; Sauve, 2019 ; Stettinger, 2018). Dans l'ensemble, le conflit travail-famille influe négativement sur le sentiment de satisfaction des parents, vis-à-vis de leur vie familiale mais aussi de leurs loisirs et de leur vie, en général (Rice, Frone et McFarlin, 1992).

b. l'éloignement de la vie professionnelle

Les difficultés à concilier travail et famille poussent certains parents à se distancier de leur vie professionnelle. Or ces stratégies d'adaptation peuvent elles-mêmes avoir des conséquences négatives. Ainsi, les parents ayant arrêté leur activité professionnelle peuvent souffrir d'un sentiment de solitude, que l'arrêt soit envisagé sur une durée longue, pour les « parents au foyer » ou provisoire, par exemple, le temps d'un congé parental : en effet, cette situation tend, d'une part, à rendre les contacts avec les autres adultes moins accessibles, du fait d'horaires difficilement compatibles et, plus globalement, d'un manque de temps tellement la mobilisation du parent « assigné à résidence » vis-à-vis de sa famille peut être forte, et, d'autre part, à générer un repli sur soi, du fait d'un sentiment de décalage avec les adultes qui ont une activité professionnelle et, parfois aussi, d'une image de soi dégradée (Chatot, 2018). La vie conjugale peut aussi être impactée, d'autant plus en cas de ressentiment vis-à-vis d'une moindre participation aux tâches domestiques de la part du.de la conjoint.e qui travaille professionnellement (Chatot, 2018). Par ailleurs, un emploi à temps partiel, par rapport à un emploi à temps plein, loin de réduire le stress, comme on aurait pu le supposer, tend à l'accroître (Lavoie, 2016).

Ce sont surtout les mères qui, à l'arrivée de l'enfant, révisent à la baisse leur investissement professionnel, encore plus à la deuxième naissance puis à la troisième (Pailhé et Solaz, 2010). La vie professionnelle passe alors en second plan tandis que la vie familiale vient occuper l'avant-scène. Certaines réduisent le nombre d'heures au travail, par exemple par le biais d'un temps partiel, d'autres optent pour un emploi moins qualifié et/ou moins intéressant et/ou moins rémunérateur mais avec des horaires fixes et limités et/ou se situant à proximité de leur domicile ou en arrêtant complètement toute activité professionnelle, éventuellement par le biais d'un congé parental d'éducation⁸² (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Lavoie, 2016 ; Pailhé et Solaz, 2009, 2010 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Stettinger, 2018). Parmi les mères des milieux populaires, nombreuses sont celles qui se cantonnent à des emplois peu qualifiés, à temps partiel ou qui arrêtent totalement leur activité professionnelle : certaines, par souci de bien remplir leur rôle de « *gardiennes de la famille* » (Commaille, 2006), d'autres par manque d'alternatives (Pailhé et Solaz, 2010). Ainsi, le désinvestissement de la sphère professionnelle, visant à éviter un conflit travail-famille, maintient certaines femmes dans une situation

⁸² 98% des bénéficiaires du congé parental d'éducation sont des femmes (Chauffaut et Dauphin, 2012).

économique précaire, qui sera encore renforcée en cas de séparation conjugale (Commaille, 2006).

En ce qui concerne les mères très diplômées des classes moyennes supérieures qui « se consacrent » à l'éducation de leurs enfants, ce n'est pas le manque de ressources matérielles qui les contraint à délaissier leur carrière mais, *a contrario*, les revenus élevés de leur conjoint qui le leur permettent. La plupart invoquent leur « *dévouement maternel* » pour expliquer leur choix, l'éducation des enfants étant envisagée comme « *une activité supérieure sur une échelle morale* » par rapport à la poursuite d'une carrière professionnelle (van Zanten, 2010, p. 41). Certaines arrêtent ainsi toute activité professionnelle tandis que d'autres changent de domaine pour l'enseignement, qui offre un emploi du temps plus souple, permettant de s'occuper des enfants après l'école, pour suivre leurs devoirs, les accompagner à leurs activités extra-scolaires, etc. (van Zanten, 2010). Néanmoins, la plupart des parents-enseignants compensent cette synchronisation avec les temps d'éveil des enfants hors-école en consacrant leurs soirées à leur travail professionnel (Salane et Letrait, 2018, p. 54). On peut remarquer que, dans ces familles, la valorisation du travail parental sur le travail professionnel ne semble s'appliquer qu'aux mères, les pères étant alors chargés de fournir les ressources économiques nécessaires pour permettre cette disponibilité maternelle.

Ainsi, en France, même si au fil des générations les mères travaillent de plus en plus, la tendance ne va pas vers un équilibre des rôles sexués ou une plus grande égalité des sexes. Certes les femmes travaillent, mais les ajustements, la recherche d'une flexibilité de fonctionnement continuent à reposer sur elles et dépendent très peu de leur conjoint. On reste bien dans le modèle de « Monsieur Gagne-pain » (...). (Pailhé et Solaz, 2010, p. 15)

c. l'harmonisation travail-famille

Ainsi, de nombreux parents semblent connaître des difficultés à concilier vie familiale et vie professionnelle de manière harmonieuse et vivent même un niveau de conflit travail-famille élevé. Mais récemment, certain.e.s chercheur.e.s ont commencé à envisager l'investissement personnel dans ces deux domaines sous l'angle des bienfaits qui pourraient en découler. Ainsi, plutôt que de partir de « *l'hypothèse du déficit selon laquelle les individus disposent d'une certaine quantité de temps et d'énergie qui doit être distribuée à travers les différents rôles de la personne* », ces chercheur.e.s explorent une autre hypothèse, « *celle de l'accroissement* » selon laquelle « *chaque rôle occupé par la personne représente autant d'occasions de retirer des bénéfices* » (Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005, p. 5) ; plutôt que le

concept de conflit travail-famille, ces travaux mobilisent le concept d'harmonisation travail-famille qui « *réfère aux processus synergiques selon lesquels les ressources associées au rôle du travail (ou de la famille) favorisent ou facilitent la participation au rôle familial (ou professionnel)* » (Schneewind et Kupsch, 2006, p. 15).

Ces recherches, encore peu nombreuses, mettent surtout en évidence les différences individuelles et l'influence des diverses stratégies d'adaptation sur l'expérience personnelle de conciliation famille-travail (Schneewind et Kupsch, 2006). Ces travaux, s'inscrivant dans le champ de la psychologie positive, soulignent ainsi « *les initiatives prises par les individus, les couples et les familles en vue d'établir un style de vie qui réponde avec succès aux défis posés dans les domaines professionnel et familial* » plutôt que de porter sur « *les politiques publiques et organisationnelles qui visent à atténuer les frictions provenant d'engagement dans des rôles multiples des couples salariés* » (Schneewind et Kupsch, 2006, p. 17). Ainsi, ces travaux récents envisagent la situation en termes d'opportunités individuelles et les propositions de remédiation s'appuyant sur ces résultats s'adressent aux personnes concernées elles-mêmes. Ils se situent dans une logique de responsabilisation des individus, à l'opposé d'études antérieures qui avaient mené à des recommandations d'actions collectives, portant sur les conditions de travail des parents, la garde et l'éducation des enfants ou encore l'égalité entre les femmes et les hommes, comme celles adressées, par exemple, par Villeneuve et Tremblay, en 1999, au Conseil de la famille et de l'enfance au Québec.

Le conflit travail-famille affecte négativement la vie de nombre de parents - surtout des mères - et d'enfants, à de multiples niveaux (Frone, 2000 ; Lavoie, 2016 ; Saint-Amour, Laverdure, Devault et Manseau, 2005 ; Sauve, 2019 ; Stettinger, 2018). De plus, il semble qu'aucune stratégie d'adaptation dans la sphère professionnelle ne soit totalement satisfaisante, qu'elle relève de l'organisation du travail ou de la distanciation personnelle vis-à-vis de la vie professionnelle ; certaines « solutions », comme le travail partiel ou le congé parental, génèrent même leurs propres effets négatifs (Chatot, 2018 ; Commaille, 2006). Si des ajustements personnels peuvent aider certain.e.s à mieux vivre le cumul de leurs divers rôles et fonctions (Schneewind et Kupsch, 2006), des actions semblent devoir être mises en œuvre collectivement (Villeneuve et Tremblay, 1999).

3. Le burnout parental

1) définition et mesures

Globalement, avec l'arrivée d'un enfant s'ouvre tout un champ de nouvelles tâches et préoccupations qui génère « *une dépense d'énergie physique et psychologique considérable* » (Lacharité, Ethier et Piché, 1992, p. 184). Celle-ci peut finir par excéder les ressources personnelles du parent – même si, le plus souvent, la relation à l'enfant participe aussi à reconstituer ses réserves d'énergie – (Mikolajczak et Roskam, 2018) et mener certains parents jusqu'au burnout (Meeussen et Van Laar, 2018 ; Van Bakel, Van Engen et Peters, 2018).

Le burnout parental, à l'instar du burnout professionnel trente ans plus tôt, a d'abord été identifié par les acteurs de terrain, dans les années 90, avant de devenir un objet de recherche, dans les années 2000 (mise à part quelques rares travaux antérieurs) (Roskam, Raes et Mikolajczak, 2017). Roskam, Raes et Mikolajczak (2017) ont pointé que pour pouvoir parler de burnout parental, il fallait montrer que ce phénomène est à la fois proche et distinct de celui du burnout professionnel. Ces chercheuses ont ainsi montré que les trois dimensions du burnout professionnel, c'est-à-dire *l'épuisement émotionnel* (« *emotional exhaustion* »), *la dépersonnalisation* (« *depersonalization* ») et *la baisse de l'accomplissement personnel* (« *decreased personal accomplishment* »)⁸³, se retrouvent bien en cas de burnout parental. Néanmoins, on ne peut pas à proprement parler de *dépersonnalisation* dans les cas de burnout parental mais plutôt d'une *distanciation émotionnelle* (« *emotional distancing* ») vis-à-vis des enfants : les parents, généralement, continuent d'assurer une sorte de « service minimum parental », en répondant aux besoins physiques des enfants, comme manger et dormir, mais beaucoup moins à leurs demandes d'attention sur le plan émotionnel. Par ailleurs, cette recherche a aussi mis en évidence que, malgré les relations souvent fortes entre burnout professionnel et burnout parental, le burnout s'inscrit dans un contexte spécifique : en effet, certains parents éprouvent un épuisement au travail mais pas à la maison, la famille pouvant, au contraire, représenter pour eux un havre de paix, tandis que d'autres, *a contrario*, considèrent le travail comme un refuge par rapport à une vie de famille qui les épuise. Les résultats ont aussi montré que le burnout parental diffère également du stress parental et de la dépression, bien que ces derniers y soient associés.

⁸³ Dans d'autres recherches, la troisième dimension du burnout parental ne renvoie pas (ou pas seulement) à la perte d'efficacité mais (aussi) au sentiment d'être moins efficace (qui lui est corrélé) (Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Sánchez-Rodríguez, Perier, Callahan, et Séjourné, 2019). En d'autres mots, parfois c'est la perte d'efficacité réelle qui est envisagée, d'autres fois, c'est la baisse du sentiment de compétence parentale qui est soulignée.

Ainsi, à l'instar du *Parental Stress Index* (PSI) (Abidin, 1983) et de sa traduction française, « *l'Inventaire de Stress Parental* » (ISP) (Lacharité, Ethier et Piché, 1992), qui permettent d'évaluer le niveau de stress parental et d'identifier les divers facteurs de stress⁸⁴, des outils de mesure spécifiques au burnout ont été développés : le *Parental Burnout Inventory*, une adaptation de l'outil principal de mesure du burnout professionnel, le *Maslach Burnout Inventory*© (MBI, Maslach et Jackson, 1981), par Roskam, Raes et Mikolajczak (2017), puis le *Parental Burnout Assessment* (PBA), par Roskam, Brianda et Mikolajczak (2018), construit à partir de témoignages de parents en burnout. Le PBA reprend deux dimensions du PBI à l'identique - *l'épuisement dans le rôle parental* (« *exhaustion in one's parental role* ») et *la distanciation émotionnelle vis-à-vis de ses enfants* (« *emotional distancing with one's children* ») -, puis une troisième dimension sous une forme quelque peu modifiée - *le sentiment de ras-le-bol vis-à-vis de son rôle de parent* (« *feelings of being fed up with one's parental role* ») venant remplacer *la baisse d'accomplissement et d'efficacité dans le rôle de parent* (« *loss of parental accomplishment and efficacy* ») - et, enfin, apporte une quatrième et nouvelle dimension par rapport au PBI - *le contraste par rapport à sa façon d'être parent avant le burnout* (« *contrast with previous parental self* ») -. Par ailleurs, Mikolajczak et Roskam (2018) proposent un cadre théorique mais aussi un outil pratique destiné aux professionnel.le.s : le « BR » pour « *balance between risks and resources* ». Reposant sur le principe d'équilibre entre demandes et ressources, c'est-à-dire entre facteurs de risque et facteurs de protection, cet outil vise à identifier les points à cibler pour réduire les risques de burnout.

2) facteurs de risque et de protection

De multiples caractéristiques d'ordre sociodémographique, familial ou personnel peuvent faire pencher la balance du côté des demandes (Roskam, Raes et Mikolajczak, 2017) ; néanmoins, certains facteurs ont été identifiés comme particulièrement influant dans l'avènement d'un burnout parental. Parmi eux, les événements inattendus, perturbant l'organisation du quotidien, drainent ainsi sérieusement les ressources parentales (Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné, 2018), tout comme ils tendent à augmenter le niveau de conflit travail-famille (Robin,

⁸⁴ Les facteurs de stress identifiés dans l'ISP relèvent soit du « domaine de l'enfant », tels que « la capacité à s'adapter au changement » ou « l'hyperactivité et les problèmes d'attention », soit de celui du parent, tels que « la dépression », « le sentiment de compétence parentale », « l'isolement social » ou « la relation avec l'autre parent » (Lacharité, Ethier et Piché, 1992, p. 184-185).

Laubarie, Roussel et Wallaert, 2001). Par ailleurs, dans l'ensemble, le fonctionnement familial, les caractéristiques psychologiques du parent et le style parental semblent avoir une incidence plus forte sur l'épuisement parental que les facteurs sociodémographiques (Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Roskam, Brianda et Mikolajczak, 2018). Ainsi, de faibles niveaux de satisfaction conjugale, de coparentage et d'organisation familiale ont été identifiés comme des facteurs de risque pour le burnout (Meeussen et Van Laar, 2018). De plus, les traits de personnalité qui ont été identifiés comme favorisant le conflit travail-famille (Lavoie, 2016) s'avèrent également des facteurs de risque pour le burnout (Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Le Vigouroux et Scola, 2018). Le sentiment de compétence parentale apparaît aussi parmi les principaux facteurs en lien avec le burnout (Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné, 2018). D'ailleurs, les mères et les pères qui ont de hautes exigences personnelles vis-à-vis de leur rôle de parent – un facteur influant négativement sur le sentiment de compétence parentale (Razurel, Desmet et Sellenet, 2011) - tendent à connaître un plus haut niveau de conflit travail-famille (Lavoie, 2016) et sont aussi plus à risque de burnout que les autres (Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018). En effet, les résultats de l'étude de Meeussen et Van Laar (2018), centrée sur les mères, s'ils indiquent que des pratiques de « parentalité positive » représentent un facteur de protection contre le burnout parental (p. 608), ils révèlent aussi que la pression perçue à être une « *mère parfaite* » augmente le stress parental, affecte la régulation cognitive (avec une vigilance accrue pour éviter toute « erreur ») et la régulation comportementale (avec une tendance à vouloir s'occuper seule de l'enfant, en excluant le conjoint). Ainsi, selon Meeussen et Van Laar (2018, p. 8), l'injonction à être une « *mère parfaite* », plutôt que d'influer positivement sur le bien-être et la santé de l'enfant grâce à une plus grande mobilisation maternelle, pourrait bien avoir l'effet inverse en affectant la santé mentale des mères, alors que celle-ci constitue un facteur déterminant pour le développement de l'enfant. En d'autres termes, les effets secondaires des normes actuelles de super-parentalité, qui conduisent certains parents jusqu'au burnout, pourraient dépasser les bénéfices pour l'enfant qu'une centration sur la fonction parentale pouvait laisser supposer. En effet, l'une des dimensions du burnout parental est la distanciation émotionnelle qui influe négativement sur les relations parent-enfant, pouvant aller même jusqu'à de la négligence ou de la maltraitance envers l'enfant (Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018).

Certaines caractéristiques chez l'enfant sont aussi associées au risque de burnout parental. Ainsi, celui-ci augmente quand l'enfant présente les mêmes traits de personnalité que ceux identifiés comme facteurs de risque chez le parent (mais dans une bien moindre mesure) (Le

Vigouroux et Scola, 2018). Les parents dont l'enfant présente un trouble quelconque - d'apprentissage, du comportement ou de la santé - seraient aussi plus à risque de burnout que les autres (Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Sánchez-Rodríguez, Perier, Callahan, et Séjourné, 2019).

De plus, certains facteurs sociodémographiques ont aussi identifiés comme des facteurs de risque pour le burnout parental, tels que l'âge du parent (les jeunes parents sont plus à risque que les autres), la primo-parentalité, le nombre d'enfants, l'âge de l'enfant (les parents de jeunes enfants sont plus à risque que les autres) et un écart d'âge important entre les enfants (Le Vigouroux et Scola, 2018). Par ailleurs, Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné (2018, p. 76) ont montré que la « détresse parentale » augmente avec les difficultés économiques perçues et l'absence d'une activité professionnelle. Enfin, le sexe du parent paraît également être un facteur influant sur la disposition d'une personne vis-à-vis du burnout parental. Ainsi, les résultats de la recherche menée par Van Bakel, Van Engen et Peters (2018) indiquent que, si mères et pères peuvent souffrir de burnout parental, les pères tendent à présenter plus de symptômes que les mères : en particulier, ils montrent une plus grande distance affective vis-à-vis des enfants que les mères ainsi qu'un plus faible niveau d'efficacité. Les symptômes des mères sont, en revanche, plus liés à leur travail qu'à leur vie de famille. Ainsi, il semble qu'en cas d'épuisement, les hommes tendent à réduire leur réponse aux demandes émanant de leur vie de famille pour pouvoir continuer de répondre à celles de leur vie professionnelle tandis que les femmes tendent à privilégier leur rôle de mère.

En revanche, la monoparentalité⁸⁵ ne représente pas en soi un facteur de risque pour le burnout : en effet, les résultats de l'étude de Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam (2018) ne montrent aucune différence entre les scores moyens des parents « seuls » et ceux des parents avec conjoint.e. Pour expliquer ces résultats qui les avaient étonnées, Roskam, Brianda et Mikolajczak (2018) ont pointé la différence entre les parents qui subissent cette situation de monoparentalité de ceux qui l'ont décidée. Favez (2017) remarque ainsi à propos des situations où une mère vit seule avec son enfant :

(...) elle peut ressentir le fait d'être seule comme un poids qui lui rend difficile l'établissement d'un cadre éducatif clair pour son enfant ; à l'extrême contraire, elle peut le vivre comme une libération si la relation avec le père

⁸⁵ Le terme « monoparentalité » renvoie ici au fait d'être, sinon l'unique, du moins le principal adulte à s'occuper d'un ou de plusieurs enfants, référant ainsi à une « *monoparentalité éducative* », selon l'expression de Blöss (2016, p. 65), plutôt qu'aux situations où l'enfant n'a effectivement qu'un seul parent.

était extrêmement conflictuelle, et elle assume alors ses tâches parentales avec le cœur plus léger et donc de façon plus efficace. (Favez, 2017, ch. 1, paragr. 9)

Par ailleurs, Lacharité, Ethier et Piché (1992, p. 199) ont souligné que « *le statut conjugal et le niveau socio-économique étant significativement corrélés, il est difficile de spécifier à quel niveau chacune de ces variables agit* » sur le vécu parental.

Ces travaux sur le burnout parental permettent aux chercheur.e.s d'élaborer des recommandations pour des interventions auprès des parents visant à réduire les facteurs de risque, promouvoir les facteurs de protection et limiter les effets sur l'entourage (Roskam, Raes et Mikolajczak, 2017). Certain.e.s proposent de mettre en œuvre des « *interventions centrées sur l'augmentation du sentiment de compétence parentale* » ainsi que sur les représentations personnelles liées aux difficultés de conciliation famille-travail (Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné, 2018). D'autres suggèrent d'agir en premier lieu sur les « *compétences émotionnelles* » et les « *pensées dysfonctionnelles* » (Le Vigouroux et Scola, 2018). D'autres encore privilégient une prise en charge « sur-mesure », qui prendrait en compte les spécificités de chaque personne, pour adresser en priorité les facteurs principaux du burnout de ce parent-là (Mikolajczak et Roskam, 2018). C'est l'objet de l'outil développé par Mikolajczak et Roskam (2018, p. 611), le BR : en effet, pour elles, « *il n'y a aucun intérêt à viser la compétence émotionnelle si le problème majeur du parent renvoie à ses pratiques parentales* ». La plupart des thérapies proposées sont de type cognitif ou comportemental. Pour Roskam, Raes et Mikolajczak (2017), ces dispositifs devraient être testés dans une approche « *evidence-based* », pour une pratique thérapeutique fondée sur des « *données probantes* ». Néanmoins, Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam (2018, p. 611), à la suite d'une recherche qualitative qui leur a permis d'éclairer certains points laissés jusque-là dans l'ombre par les recherches quantitatives, mettent en garde « *les chercheur.e.s intéressé.e.s dans le développement d'interventions d'aide aux parents en burnout* » de ne pas sous-estimer l'importance d'une « *écoute active* » et d'une « *relation thérapeutique* » pour ces parents qui, souvent, souffrent de forts sentiments de culpabilité et de honte.

L'épuisement parental peut mener au burnout, parental ou professionnel, selon le domaine de vie privilégié par la mère ou le père (Van Bakel, Van Engen et Peters, 2018). Le burnout parental affecte les parents, bien sûr, mais aussi les enfants : en effet, il se caractérise notamment par une distanciation émotionnelle des parents vis-à-vis de leurs enfants et peut même générer des formes de négligence ou de maltraitance (Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018). L'un des facteurs de risque pour le burnout parental est un haut niveau d'exigences personnelles vis-à-vis de son rôle parental : le burnout parental pourrait ainsi représenter un effet secondaire de l'injonction sociale à la super-parentalité (Meeussen et Van Laar, 2018).

En conclusion du chapitre III

Nombre de variables sont tour à tour des facteurs de risque et des effets pour le sentiment de compétence parentale, le conflit travail-famille (CTF) et le burnout parental. Les événements imprévus influent ainsi positivement sur le niveau de CTF (Robin et al., 2001) et le risque de burnout parental (Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné, 2018). Certaines variables relèvent du domaine du parent, telles qu'un faible niveau de satisfaction par rapport à la distribution des tâches dans le couple - qui influe positivement sur les niveaux de CTF et d'épuisement parental (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Saint-Amour et al., 2005) - ou de hautes exigences vis-à-vis du rôle de parent – qui représentent un facteur de risque pour les trois (sentiment de compétence parentale, CTF et burnout parental) (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak et al. 2018 ; Saint-Amour et al., 2005) -. D'autres variables renvoient à des caractéristiques du parent et de l'enfant, telles que des traits de personnalité (Lavoie, 2016 ; Mikolajczak et al., 2018 ; Le Vigouroux et Scola, 2018) ou la présence chez l'enfant de certains troubles de développement, facteur de risque pour les trois (Lavoie, 2016 ; Mikolajczak et al., 2018 ; Sánchez-Rodríguez et al., 2019). D'autres variables encore sont d'ordre sociodémographique. Ainsi, le sexe du parent influe sur les trois (Lavoie, 2016 ; Pronovost, 2007 ; Robin, 2010 ; Robin et al., 2001 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Van Bakel, Van Engen et Peters, 2018). Le nombre et l'âge des enfants influent aussi positivement sur le niveau de CTF et le risque de burnout parental (Lavoie, 2016 ; Le Vigouroux et Scola, 2018). Et l'absence

d'une activité professionnelle est à la fois un effet des difficultés à concilier travail et famille (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Lavoie, 2016 ; Pailhé et Solaz, 2009, 2010 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Stettinger, 2018) et un facteur de risque pour le burnout (Sánchez-Rodríguez, Callahan et Séjourné, 2018). Par ailleurs, nombre de ces facteurs de risque et de protection sont les mêmes pour le stress parental, qui apparaît lui-même comme un facteur transversal, associé à la fois au sentiment de compétence parentale, de CTF et de burnout. Il semble important de souligner qu'un faible sentiment de compétence parentale, un niveau élevé de CTF et le burnout influent tous négativement sur la qualité des relations intra-familiales, entre conjoint.e.s et entre parent et enfant (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Saint-Amour et al., 2005).

On sait que les parents tendent à être moins satisfaits de leur vie conjugale que les conjoint.e.s sans enfant (Belsky, Spanier et Rovine, 1983 ; Frascarolo-Moutinot, Darwiche et Favez, 2009 ; Robin et Bergonnier-Dupuy, 2007 ; Twenge, Campbell et Foster, 2003). En outre, être une femme, avoir un jeune enfant, avoir plusieurs enfants et appartenir aux catégories socio-professionnelles les plus élevées sont des éléments de contexte qui augmentent encore les risques d'insatisfaction conjugale (Twenge, Campbell et Foster, 2003). Et à leur tour, les difficultés vécues dans la relation entre conjoint.e.s peuvent « déborder » sur la relation parent-enfant (Favez, 2017).

Globalement, la parentalité apparaît comme un facteur de risque pour le bien-être subjectif des individus, surtout des femmes. En effet, les parents continuent de subir l'injonction sociale à la performance et à la réalisation de soi dans tous les domaines de vie qu'ils investissaient déjà avant l'arrivée de l'enfant (Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009), auxquels s'ajoute désormais la parentalité, et ce dans un contexte de grande incertitude (d'ordre économique, écologique...). Néanmoins, la parentalité représente aussi un facteur protecteur pour le bien-être subjectif, peut-être d'autant plus une fois dépassée la délicate période des premières années de vie de l'enfant : en effet, un enfant est presque toujours aussi source de satisfaction, de chaleur, de joie et d'énergie pour ses parents et, la plupart du temps, ces bienfaits sont suffisamment importants pour sinon compenser au moins supporter les contraintes et les difficultés associées au fait d'être parent, qui sont, pourtant, majeures (Mikolajczak et Roskam, 2018 ; Twenge, Campbell et Foster, 2003).

B. PROBLEMATIQUE

La démocratisation de la famille est concomitante à une individualisation des relations intra-familiales : la famille devrait favoriser, ou du moins permettre, la réalisation de soi de chacun.e, homme ou femme, adulte ou enfant (Neyrand, 2009 ; de Singly, 2000b, 2001).

Ainsi, le couple n'est plus envisagé comme une « entité » représentant la base sur laquelle se construit la famille mais comme un « duo » censé valoriser la voix de chacun.e, un partenariat à parts égales entre un homme et une femme supposé apporter des bénéfices personnels aux deux conjoint.e.s : s'il ne remplit plus cette mission, le couple-duo perd sa raison d'être et se dissout (Björnberg et Kollind, 2005 ; Giddens, 2004 ; Martuccelli et de Singly, 2009 ; de Singly, 1996, 2000a, 2000b ; Théry, 2001). Aussi, aujourd'hui, ce n'est plus la mise en couple (sans même parler de mariage) qui signe le début d'une aventure familiale mais la naissance de l'enfant, devenu le « fondateur de la famille » (Segalen, 2005), la pérennité du lien entre parent et enfant contrastant avec la finitude intrinsèque du couple conjugal. La plupart des familles naîtraient du souhait de deux personnes, maîtresses de leur fécondité, de devenir parents ensemble, l'enfant étant alors envisagé comme une « concrétisation » de leur amour (Segalen, 2005). Elles se redessineraient éventuellement par la suite, au gré des séparations conjugales et des recompositions familiales.

Les parents sont ainsi supposés avoir choisi librement leur conjoint.e, puis la naissance de leur enfant et pourraient, et même devraient, aussi s'inventer une vie familiale « sur-mesure » (Déchaux, 2009, 2011). Pourtant, la littérature montre comment ces décisions personnelles relevant de l'intime sont modelées par les normes sociales et autres contraintes contextuelles (Bigot et Hoibian, 2015 ; Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Clair, 2011 ; Garcia, 2011 ; Kellerhals, Troutot et Lazega, 1984 ; Kellerhals, Widmer et Lévy, 2008 ; Marais, 2015 ; Martin, 2010). De plus, cette supposée liberté individuelle va de pair avec une responsabilisation des individus (Aubert, 2003 ; Bihl, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009). Ainsi, si la liberté de « moyens » dont disposent les parents paraît finalement toute relative, leur obligation de résultat ne fait aucun doute : ils doivent s'assurer que leur enfant devienne un adulte « *autonome, épanoui, bien dans sa peau, actif et, en même temps, employable, capable de se soumettre aux exigences du monde du travail* » (de Gaulejac, 2009, p. 195).

I. Un défi éducatif pour les parents

1. Une sur-responsabilisation parentale

Dans ce contexte social d'injonction à la « gestion de soi », la centration des pouvoirs publics sur la parentalité depuis les années 2000 paraît avoir dérivée vers une « sur-responsabilisation parentale » (Neyrand, 2011, 2013a, 2014), voire un « déterminisme parental » (Furedi, 2001 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014). Cette conception d'une parentalité « toute puissante » va à l'encontre de la représentation qui prévaut aujourd'hui, à la fois dans les textes de lois et au sein de la communauté des sciences humaines et sociales, d'un enfant-sujet, acteur de son propre développement (Bergonnier-Dupuy, 2005a ; Delalande, 2014a ; Gavarini, 2001 ; Youf, 2012). Par ailleurs, les recherches ont aussi montré l'intérêt d'envisager le développement de l'enfant dans une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986), en considérant les diverses interactions entre une multitude d'éléments contextuels, intrinsèques (tels que le sexe de l'enfant, sa personnalité, celle de ses parents, un handicap chez l'un ou l'autre, le sentiment de compétence parentale...) et extrinsèques (tels que le milieu social de la famille, les rapports entre les parents et l'école, les politiques familiales, les normes sociales...), dans toute leur complexité et leur richesse. Aussi, les contraintes pesant sur les parents, telles qu'une situation de précarité économique ou un fort niveau de conflit travail-famille, ne seraient pas suffisamment prises en considération dans l'élaboration des politiques familiales et les interventions des divers.e.s professionnel.le.s auprès des familles (Durning, 2006 ; Gavarini, 2001 ; Neyrand, 2011, 2013a, 2014 ; Robin, 2013 ; Sellenet, 2001, 2007). Par ailleurs, les parents sont loin d'être les seuls à influencer sur le développement de leur enfant, les professionnel.le.s de la petite enfance, les pairs et les médias représentant aussi des acteurs principaux de sa socialisation (Delalande, 2014a ; Neyrand, 2013b).

La responsabilité endossée par les parents dépasse ainsi largement leur domaine d'influence réelle et ils vont tendre à mobiliser toutes les ressources à leur disposition pour atteindre leur objectif éducatif.

2. La parentalité positive comme réponse au défi éducatif parental

Leur mission éducative implique de respecter l'enfant en tant que sujet, aujourd'hui, tout en le protégeant en tant qu'être-en-devenir, en vue de demain (Gavarini, 2001 ; Youf, 2002) : le modèle de la « parentalité positive » semble permettre de concilier les deux. Ainsi, bien que chacun.e soit invité.e à piocher à sa guise parmi une grande diversité de normes éducatives pour se tricoter son propre style parental (Déchaux, 2011), le modèle de la « parentalité positive », promu par diverses instances dont le Conseil de l'Europe, paraît définir les contours d'« *un espace personnel de positionnement éducatif socialement légitime* », selon l'expression de Neyrand (2009, p. 72), (Chauffaut et Dauphin, 2012).

Les multiples textes et programmes qui visent à favoriser sa mise en œuvre au sein des familles réfèrent souvent à des résultats de recherche (Conseil de l'Europe, 2006 ; Daly, 2006, 2007 ; Martínez-González, 2011). En effet, la « parentalité positive » correspond globalement au style « démocratique » (« *authoritative* ») défini par Baumrind (1971), qui se caractérise par un fort soutien affectif à l'enfant et un contrôle souple incluant une explication claire des règles, associés à une prise en compte de la parole de l'enfant et une valorisation de son autonomie et qui a, effectivement, été pointé comme favorisant le développement de l'enfant et sa réussite scolaire (Baumrind, 1971 ; Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Deslandes, 2013 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Tazouti, Prévôt et Constant, 2009 ; Lescarret, 1999).

3. Une diversité de normes éducatives

Cependant, la traduction en pratiques éducatives des principes caractérisant la parentalité positive donne lieu à des conseils multiples et, souvent même, contradictoires. Néanmoins, ils ont en commun de s'opposer au style « autoritaire » (« *authoritarian* ») (Baumrind, 1971) : tous privilégient le dialogue et visent l'évitement du conflit entre parent et enfant. Deux grandes tendances ont été distinguées parmi les méthodes se réclamant de la parentalité positive. Le style « démocratique », dont l'objectif est d'amener l'enfant à faire « les bons choix » « de lui-même », réfère à des méthodes telles que celle des « conséquences logiques », du « time-out » (la mise à l'écart), des « choix limités », qui paraissent souvent en contradiction avec les valeurs prônées « *telles que le respect mutuel, l'égalité et la liberté individuelle* » (Oryan et Gastil, 2013, p. 114). Pour les « égalitaristes », en revanche, une parentalité réellement « positive », foncièrement « bienveillante », ne peut pas reposer sur des pratiques coercitives qui, certes,

diffèrent de celles mobilisées par l'autoritarisme traditionnel mais qui n'en représenteraient pas moins une forme de violence éducative. Cette forme de contrôle basée sur le dialogue paraît d'autant plus efficace (et, pour certain.e.s, redoutable) qu'elle est invisibilisée et peut infiltrer jusqu'aux moindres recoins de l'intimité enfantine (de Singly, 1988). Aussi, les parents « égalitaristes » s'efforcent-ils d'éviter toute forme de contrôle sur l'enfant et privilégient un « accompagnement » de l'enfant tout au long de son propre chemin vers la socialisation et l'individuation, notamment pour atténuer les difficultés rencontrées, telles que les inévitables épisodes de frustration, de colère et autres émotions négatives.

Ainsi, les parents, « *condamnés à réussir pour éviter la faillite* » de leur « *entreprise familiale* » (de Gaulejac, 2009, p. 195), subissent « l'injonction à être « un bon parent » » (Martin, 2014). Or, pour être un « bon parent », il faudrait à la fois respecter l'enfant en tant que sujet et maximiser ses chances de devenir un adulte incarnant toutes les qualités valorisées socialement. Par ailleurs, les parents ont à la fois le privilège et le devoir d'assumer la charge d'aller eux-mêmes chercher, parmi les diverses traductions de la notion de « parentalité positive » en pratiques éducatives, les passages qui leur permettront d'écrire leur propre ouvrage d'éducation parentale (Déchaux, 2009, 2011 ; Neyrand, 2013a).

II. La super-parentalité, en quelques traits

1. Une parentalité impliquée, réflexive et « démocratique »

Confrontés à un tel défi, de plus en plus de parents s'impliquent de plus en plus fortement dans l'éducation de leur enfant, s'efforçant de lui offrir des conditions optimales de développement, dans tous les domaines (cognitif, psychomoteur, émotionnel ou social) et, pour ce, tendent à considérer tout moment de vie sous l'angle de sa valeur éducative (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee et al., 2014). La littérature montre ainsi une tendance globale à une hyper-mobilisation et une parentalité réflexive, les deux induits par un fort sentiment de responsabilité (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Déchaux, 2009, 2011 ; Lee et al., 2014 ; Neyrand, 2013a).

Les parents cherchent aussi à maîtriser l'environnement de leur enfant, et notamment les influences socialisatrices extérieures, en surveillant ses relations avec ses pairs. Ainsi,

l'autonomie paraît valorisée mais dans un périmètre délimité par le parent. Leurs pratiques éducatives s'inspirent surtout des méthodes associées au style « démocratique », qui sont dénoncées comme relevant de violences éducatives ordinaires (VEO) par les « égalitaristes » mais qui paraissent offrir le double avantage d'être (redoutablement) efficaces et d'éviter le conflit (de Gaulejac, 2009 ; Neyrand, 2009 ; de Singly, 1998). Néanmoins, au quotidien, les parents « empruntent » aux différents styles éducatifs, autoritaire, démocratique et égalitariste, selon le contexte et selon le domaine de vie. La plupart exerce ainsi un contrôle plus fort et plus direct dans le domaine scolaire (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; de Singly, 2009 ; de Singly et Giraud, 2012).

2. Une centration sur la scolarité

En effet, les parents veillent à ce que l'épanouissement de l'enfant, aujourd'hui, ne grève pas ses chances d'épanouissement futur, et à ce qu'au contraire, il y contribue. Or la réussite scolaire paraît essentielle pour intégrer la société de consommation qui est la nôtre, de surcroît dans un contexte de « *lutte des places* » (de Gaulejac, Blondel et Léonetti, 2014). Ainsi, la préoccupation scolaire concerne tous les parents (ou presque) (Prévôt et Pithon, 2008 ; Segalen, 2005 ; de Singly, 2009 ; de Singly et Giraud, 2012 ; Stettinger, 2018) et ce, dès l'école maternelle (Crépin, 2011).

Néanmoins, elle ne se situe pas nécessairement principalement au niveau des apprentissages cognitifs : en effet, à l'école maternelle, les parents, à l'instar des enseignant.e.s, privilégieraient l'adaptation psychosociale de l'enfant à l'univers scolaire (Kherroubi, 2008), qui a d'ailleurs été pointée comme un facteur de prédiction du parcours scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004 ; Potvin, Leclerc et Massé, 2009 ; Tremblay, 2008 ; Vitaro, 2005). Toutefois, en France, les attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle concerneraient plus les apprentissages cognitifs que dans d'autres systèmes éducatifs, comme en Allemagne par exemple, reflétant ainsi leur place parmi les objectifs de l'institution (Tazouti et al., 2012). Certain.e.s dénoncent d'ailleurs la primarisation de l'école maternelle (Berger-Tancerel, 2010 ; Brisset, 2010 ; Kherroubi, 2012 ; Garnier, 2009 ; Thouroude, 2010), qui en a fait la « *première école* » (Joigneaux, 2009, p. 17), une « *école comme une autre* » (Prado, 2004, p. 112).

Nombre de parents de jeunes enfants tendent d'ailleurs à « *mettre le hors-travail au service du travail* », comme il est conseillé aux étudiant.e.s des classes préparatoires (Darmon, 2013, p. 76-77), avec une pédagogisation du quotidien, des activités extra-scolaires favorisant

l'acquisition de compétences valorisées scolairement, en instillant chez l'enfant, jour après jour, le goût de l'effort, nécessaire aux apprentissages scolaires (Daverne et Dutercq, 2009 ; de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; Stefansen et Aarseth, 2011 ; van Zanten, 2009a).

3. Les effets secondaires de la super-parentalité

Enfin, ces « super-parents » paraissent à risque de connaître un fort niveau de conflit travail-famille qui amène certains jusqu'au burnout, professionnel ou parental. En effet, le haut niveau d'exigence, reflété dans le sentiment de compétence parentale, a été associé au stress parental, au conflit travail-famille et au burnout (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018) : l'injonction à la « super-parentalité » pourrait ainsi avoir l'effet inverse que celui escompté, puisqu'un faible sentiment de compétence parentale, un fort conflit travail-famille et le burnout influent tous négativement sur la qualité des relations intra-familiales (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Mikolajczak, Raes, Avalosse et Roskam, 2018 ; Saint-Amour et al., 2005).

III. Des spécificités

Au-delà de ces grands traits esquisant la vie de famille à l'heure de la super-parentalité, des spécificités sont associées à des caractéristiques personnelles ou contextuelles, au niveau de l'éducation des enfants et du vécu subjectif des parents.

1. L'âge de l'enfant

Ainsi, les parents de jeunes enfants sont encore plus mobilisés que les autres, non seulement parce que ceux-ci sont moins autonomes que leurs aîné.e.s mais aussi parce que les premières années de vie sont considérées comme cruciales dans le développement de l'individu (Craig, Powell et Smyth, 2014). L'âge de l'enfant a aussi été identifié comme un facteur de risque pour le conflit travail-famille (Lavoie, 2016) et le burnout parental (Le Vigouroux et Scola, 2018). Par ailleurs, si les parents se soucient de la réussite scolaire de leur enfant dès son entrée à l'école, cette préoccupation porte plus sur son adaptation psychosociale et moins sur les apprentissages cognitifs en ce début de parcours scolaire (Kherroubi, 2008). En revanche, il

semble que l'évolution au niveau des attentes et des pratiques parentales au fil des trois années d'école maternelle reste à investiguer.

Il paraît donc important d'en apprendre plus sur les formes que prend l'hyper-mobilisation parentale pendant les années d'école maternelle et la façon dont les parents vivent cette période.

2. Le sexe de l'enfant

Par ailleurs, la littérature montre que les filles et les garçons continuent d'évoluer dans des univers parallèles, dès le plus jeune âge (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2010, 2014). La construction de l'identité de sexe chez l'enfant passe par une éducation implicite et explicite, par l'observation de son entourage familial, à commencer par ses parents, mais aussi en côtoyant ses pairs et divers.e.s professionnel.le.s, notamment à l'école, ainsi qu'au travers des jouets offerts et des jeux partagés (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013 ; Vincent, 2001a, 2001b ; Zegaï, 2010), des livres et magazines lus, des dessins animés et films regardés (Zegaï, 2010, 2014), des activités sportives et artistiques pratiquées (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2014)... Néanmoins, le niveau de sexuaction de l'éducation, s'il est au plus fort dans les familles situées aux deux extrêmes de l'échelle sociale, est moindre dans les familles au fort capital culturel des classes moyennes et supérieures (Mennesson, 2011 ; Octobre, 2010), tout particulièrement chez les intellectuel.le.s, « *groupe qui comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales* », selon la catégorisation de van Zanten (2010, p. 35).

L'entrée dans l'univers scolaire apparaît comme un moment clé où la diversité des acteur.e.s de socialisation augmente soudainement et leur niveau d'influence sur l'enfant s'intensifie nettement. Il paraît intéressant de mieux comprendre comment les parents vivent cette période d'accélération de la socialisation « extérieure », de moins en moins maîtrisée au fur et à mesure que l'enfant grandit.

3. Le sexe du parent

Le sexe du parent est également un élément influant sur la parentalité. En effet, malgré une réelle démocratisation des rapports intra-familiaux et des idéaux affichés d'égalité entre les femmes et les hommes, les mères apparaissent, encore aujourd'hui, nettement plus impliquées que les pères dans la vie familiale, surtout quand les enfants sont jeunes (Blöss, 2016 ;

Stettinger, 2018). Non seulement, elles consacrent plus de temps aux tâches ménagères et parentales mais elles supportent souvent seules ce qui est aujourd'hui communément appelé la « charge mentale » de l'organisation du quotidien familial, qui est quasi-permanente et qui, invisible, est difficile à évaluer (Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Knibiehler, 2012 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005). Même quand ils participent au travail domestique, les pères restent le plus souvent cantonnés à un rôle d'assistant (Blöss, 2016). En revanche, ils interviennent dans les prises de décisions qui ponctuent le parcours familial, notamment celles qui concernent l'orientation scolaire de l'enfant, (Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004) et en cas de difficultés dans les rapports avec la crèche ou l'école (Blöss, 2016). Cette répartition sexuée du travail lié à la vie de famille est encore renforcée par les professionnel.le.s des institutions accueillant les enfants, qui s'adressent, de façon quasi-systématique, aux mères en priorité (Blöss, 2016 ; Le Pape et Plessz, 2019 ; Stettinger, 2018). Ainsi, les nouvelles normes de « super-parentalité », impliquant une disponibilité totale et une constante réflexivité, sont essentiellement mises en œuvre par les mères (Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014).

Conséquemment, les femmes éprouvent plus de difficultés que les hommes à concilier les divers domaines de vie. En revanche, le burnout parental concerne plus les pères que les mères : cet apparent paradoxe s'explique par le fait qu'en cas d'épuisement, les hommes tendent à prioriser leur vie professionnelle et à se distancier de leur vie familiale (un élément caractéristique du burnout parental), tandis que les femmes, *a contrario*, tendent à prioriser leur rôle de mère et à réduire leur implication dans le domaine professionnel (Van Bakel, Van Engen et Peters, 2018). D'ailleurs, ce sont toujours majoritairement les femmes qui s'éloignent, d'une manière ou d'une autre, de la vie professionnelle à l'arrivée des enfants (Pailhé et Solaz, 2009, 2010 ; Robin, 2010 ; Robin et Lavarde, 2005 ; Stettinger, 2018 ; van Zanten, 2010). Notons que le sentiment de satisfaction vis-à-vis du coparentage a également été identifié comme influant sur le niveau de conflit travail-famille et le burnout (Lavoie, 2016 ; Meeussen et Van Laar, 2018 ; Saint-Amour et al., 2005).

Enfin, bien que la sexuation des rôles parentaux transcende les classes sociales, elle est toutefois plus forte dans les familles populaires et son coût y est aussi plus élevé pour les mères (Blöss, 2016 ; Stettinger, 2018).

4. Le milieu social

Le milieu social influe aussi sur l'éducation des enfants. Ainsi, la distinction entre travail et loisir est beaucoup plus marquée dans les classes populaires tandis que le plaisir d'apprendre et le goût de l'effort sont plus typiques des classes moyennes et supérieures (Court, 2007 ; Mennesson, Bertrand et Court, 2016 ; Stefansen et Aarseth, 2011). D'un côté, les jouets et les activités des enfants sont choisis pour leur valeur récréative, en fonction des souhaits exprimés par l'enfant, de l'autre, l'enfant se voit proposer des jouets « éducatifs » et les activités qu'ils pratiquent sont censées stimuler le développement de certaines qualités et compétences. D'un côté, le développement de l'enfant serait envisagé comme un processus « naturel » (« *natural growth* », selon le terme de Lareau (2003)), se déroulant de lui-même ; de l'autre, il fait l'objet d'une attention parentale permanente, dans tous les domaines (apprentissages cognitifs et habiletés sociales mais aussi l'alimentation, le sommeil...).

Par ailleurs, le contrôle tend à être exercé de façon plus autoritaire dans les familles populaires, s'appuyant sur des sanctions sporadiques en réponse à un acte spécifique (Thin, 1998, 2009), tandis que la plupart des parents issus des classes moyennes et supérieures s'efforcent de transmettre des règles de vie, en expliquant (et ré-expliquant !) leur bien-fondé, afin que l'enfant choisisse de lui-même la « bonne » ligne de conduite. Ils exercent le contrôle de façon continue, au travers d'un dialogue constant avec l'enfant, et visent l'auto-contrôle (Darmon, 2006 ; Neyrand, 2009). Ces « échanges ouverts » (de l'anglais « *open-exchange* »), qui relèvent d'un style éducatif démocratique (Baumrind, 1971), permettent aussi à l'enfant d'exprimer son point de vue, de négocier et, parfois, de faire valoir ses intérêts dans quelque prise de décision familiale (Grolnick et al., 2014, p. 361), encourageant ainsi son autonomisation (Skinner, Johnson et Snyder, 2005).

Ainsi, il semble que les nouvelles normes éducatives, impliquant une hyper-mobilisation parentale et un contrôle basé sur un dialogue « ouvert » avec l'enfant, soient surtout mises en œuvre par les classes moyennes et supérieures. De surcroît, à l'instar des relations entre parents et enfants, celles-ci apparaissent aussi comme les plus égalitaires dans le partage du travail, entre les mères et les pères, et dans les pratiques éducatives, vis-à-vis des filles et des garçons. Globalement, les parents des classes moyennes et supérieures paraissent être ceux qui incarnent le mieux les nouvelles normes familiales.

➤ OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à éclairer ce qui se joue pour les mères et les pères, au moment charnière que représente l'entrée de l'enfant dans l'univers scolaire et tout au long des années d'école maternelle, dans leur pratique et dans leur vécu de la parentalité (Houzel, 1999), en considérant la façon dont celle-ci s'inscrit dans leur contexte de vie et fluctue selon le sexe du parent, le sexe de l'enfant et la section de maternelle qu'il fréquente.

Les trois dimensions suivantes ont été explorées :

- (1) l'éducation des enfants, en termes d'attentes et de pratiques parentales (de contrôle et de stimulation, tout particulièrement) et au niveau du rapport des parents à l'école ;
- (2) le fonctionnement familial, en ce qui concerne la répartition des rôles et des fonctions de chacun.e des conjoint.e.s ainsi que le niveau d'individualisme opérant au sein de la famille ;
- (3) le vécu subjectif des parents, en termes de sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales, de stress parental perçu, de conflit entre les divers domaines de vie ainsi que de satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial et de la vie, en général.

L'enquête de terrain s'est déroulée dans un quartier à forte mixité sociale et est centrée sur les parents de classes moyennes et supérieures, mères et pères d'enfants scolarisés en petite, moyenne et grande sections de maternelle au sein d'un établissement public de secteur. Bien que la focalisation sur cette partie de la population relève en partie d'une imposition du terrain et non de choix préalables, cette situation paraît présenter quatre intérêts principaux :

- elle permet d'étudier une population qui a fait l'objet de peu de recherches en comparaison des parents issus de milieux populaires ;
- elle permet d'étudier la population qui paraît le mieux incarner les nouvelles normes familiales ;
- elle devrait permettre de mieux saisir les façons dont ces parents se positionnent vis-à-vis de la diversité des influences socialisatrices, particulièrement forte dans ce quartier situé en Réseau d'éducation prioritaire (REP)⁸⁶, notamment en ce qui concerne le parcours scolaire, au tout début de celui-ci ;
- ce contexte contrasté pourrait être propice à l'émergence de certains éléments, peu visibles quand population et environnement présentent une plus grande cohérence.

⁸⁶ <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

C. RECHERCHE EMPIRIQUE

Pour répondre au plus près aux objectifs de cette thèse, des outils méthodologiques de types quantitatif et qualitatif ont été mobilisés : une enquête par questionnaire (n=173) et 34 entretiens compréhensifs ont été réalisés auprès de mères et de pères dont au moins un enfant, fille ou garçon, fréquente une école maternelle publique d'un même quartier parisien, situé en Réseau d'éducation prioritaire (REP)⁸⁷. Les deux outils de recueil ont été conçus en complément l'un de l'autre pour mieux explorer les trois dimensions suivantes : l'éducation des enfants, le fonctionnement familial et le vécu subjectif des parents. Ainsi, dans cette recherche, le questionnaire, s'appuyant sur des données précises, issues d'un échantillon relativement large, permet de dessiner une sorte de carte locale de la parentalité tandis que les entretiens interrogent plus spécifiquement la façon dont celle-ci est vécue au sein de familles situées dans la partie haute de l'échelle sociale dans ce quartier en voie de gentrification (Lehman-Frisch, 2012, 2018)⁸⁸, un sous-groupe majoritaire dans l'échantillon du questionnaire.

Le traitement des données du questionnaire a été réalisé à l'aide du logiciel statistique SPSS (Statistical package for the Social Sciences). Seules les statistiques descriptives (excluant ainsi les statistiques inférentielles et prédictives), qui, par une présentation structurée des données, permettent de distinguer certaines caractéristiques de la population étudiée, ont été exploitées ici. En effet, l'analyse des résultats issus du questionnaire n'a pas pour objectif une démonstration par la preuve mais vise plutôt à pointer certaines tendances, qui pourront être confortées, complétées ou encore nuancées, voire questionnées, par l'analyse des entretiens.

⁸⁷ Le terrain se situe plus précisément dans le nord du 18^{ème} arrondissement de Paris, entre la Porte Montmartre, la Porte de Clignancourt, la mairie du 18^{ème} arrondissement et Simplon.

⁸⁸ Lehman-Frisch (2012) résume ainsi l'historique de ce terme :

Le terme de « gentrification » a été inventé dans les années 1960 par Ruth Glass, une sociologue britannique, pour décrire le processus de transformation socio-urbaine de certains quartiers populaires dégradés de l'inner city de Londres par l'arrivée de populations issues des couches moyennes. Repris par les géographes états-uniens dès la fin des années 1970 pour analyser les nouvelles dynamiques des villes-centre, il apparaît dans les sciences sociales françaises à partir du milieu des années 1990. Aujourd'hui, de nombreuses villes des pays du Nord, mais aussi des pays du Sud, sont touchées par ce phénomène. (Lehman-Frisch, 2012, p. 284)

Après une retranscription des entretiens⁸⁹, ont été effectuées une analyse thématique du contenu et une analyse textuelle, cette dernière à l'aide du logiciel d'analyse du discours Iramuteq. Dans un premier temps, sera présentée l'analyse des résultats issus du questionnaire et, en contrepoint, l'analyse thématique des entretiens. Celle-ci, renvoyant à des extraits d'entretiens, a, en effet, été mobilisée pour tenter de mieux comprendre certains éléments mis en exergue par l'analyse des résultats issus du questionnaire. Dans un second temps, sera présentée une analyse textuelle portant sur l'ensemble des entretiens : une analyse par Classification Hiérarchique des Données (CHD) a été privilégiée, générant des résultats chiffrés mais référant aussi à des extraits d'entretiens. Au fur et à mesure, une analyse des spécificités selon les sous-groupes portera sur certains points des résultats ainsi obtenus, servant en quelque sorte de micro directionnel ou, si l'on préfère, de faisceau lumineux, pour mieux saisir quelque détail contribuant à répondre aux questions posées.

⁸⁹ Les entretiens ont été retranscrits quasiment intégralement : seuls quelques passages portant sur un sujet très éloigné de notre propos n'ont pas fait l'objet d'une retranscription, tels que des descriptions de trajets routiers, du fonctionnement d'une institution...

I. Le recueil des données

1. Le questionnaire

1) l'outil : un questionnaire, décliné sur trois axes

Le questionnaire (voir annexe 1) a été élaboré en s'appuyant sur les recherches antérieures ainsi que sur dix entretiens exploratoires. Suivant les dimensions d'investigation définies pour cette recherche, il a été conçu selon trois axes : l'éducation des enfants, le fonctionnement familial et le vécu subjectif des parents. Les répondant.e.s sont invité.e.s à indiquer, en amont, s'il.elle.s sont mère, père ou beau-parent, d'une fille ou d'un garçon, en petite, moyenne ou grande section (Q0) et, dans une dernière partie (Q23), à partager diverses informations d'ordre sociodémographique telles que leur situation conjugale, le nombre d'enfants dans leur foyer, leur niveau d'études et leur profession ainsi que celle de leur conjoint.e... Le questionnaire a, par ailleurs, été testé auprès d'une dizaine de mères, pères et beaux-parents et retravaillé en fonction des retours jusqu'à la version définitive.

Les trois axes se déclinent de la façon suivante :

(1) Education des enfants

Le premier axe du questionnaire est centré sur l'éducation des enfants.

a. les attentes éducatives parentales

a) vis-à-vis de leur enfant

Les répondant.e.s sont tout d'abord interrogé.e.s sur les qualités qu'il.elle.s souhaitent voir chez leur enfant en tant qu'adulte, dans les trois domaines suivants : la réussite professionnelle, le développement personnel et le rapport au monde. Une échelle en cinq points (Q1) a été développée, avec quatre items pour chaque domaine investigué⁹⁰.

En ce qui concerne la réussite professionnelle, il semble qu'aujourd'hui, les mêmes qualités soient attendues de tou.te.s, dans tous les champs professionnels et à tous les niveaux de la hiérarchie (Aubert, 2004 ; de Gaulejac, 2009), rendant obsolète l'opposition traditionnelle entre

⁹⁰ L'objectif n'est pas d'établir une typologie mais plutôt de dégager les caractéristiques individuelles attendues aujourd'hui et, éventuellement, de dessiner certains profils. Ainsi, les répondant.e.s évaluent chaque item sur une échelle de 0 à 5 points, de « pas du tout important » à « très important ».

les ouvriers et les cadres dirigeants, à ce niveau-là du moins⁹¹. Ainsi, pour réussir professionnellement, chacun.e devrait à la fois être *travailleur.se, déterminé.e*, être *organisé.e*, être *entreprenant.e, capable d'initiative* et être *réactif.ve, capable d'analyser de nouvelles informations et de s'adapter rapidement au changement*. Par ailleurs, chacun.e devrait s'assurer personnellement non seulement de ses compétences professionnelles - en prenant l'initiative de formations multiples notamment -, mais aussi de ses « qualités » personnelles - par exemple, en ayant recours à divers outils de développement personnel -.

Ainsi, le développement personnel peut être envisagé comme un but en soi, pour permettre l'épanouissement de l'individu, mais aussi comme un outil de réussite professionnelle. L'individu « idéal » serait une personne se connaissant elle-même et s'aimant « suffisamment » (en d'autres mots *confiant en soi, assuré*), un être unique, original (capable d'exprimer ce qui fait de lui un être unique, soit *imaginatif et créatif*), capable de nouer des relations harmonieuses avec les autres (c'est-à-dire *sociable, de bonne compagnie*) tout en étant capable de garder une certaine distance (en quelque sorte, qui resterait, malgré sa capacité d'empathie, *doté d'esprit critique*).

Enfin, une éducation centrée sur la gestion de soi viserait surtout à ce que l'enfant devienne un adulte *compétitif et indépendant* tandis qu'une éducation centrée sur la réalisation de soi, viserait plutôt à ce que l'enfant devienne un adulte *responsable, digne de confiance* ainsi que *solidaire, coopératif, en lien avec les autres*. Une question ouverte vient clore ce module, visant à recueillir d'autres attentes parentales éventuelles⁹².

b) vis-à-vis de l'école maternelle de leur enfant

En écho aux questions concernant les attentes parentales vis-à-vis des qualités qu'ils aimeraient que leur enfant acquière, un second module interroge, au travers d'une double échelle en cinq points (1) ce que les parents pensent que l'école maternelle apporte aux enfants (Q2) et (2) ce qu'ils souhaiteraient que l'école maternelle apporte aux enfants (Q3). Cette double échelle est largement inspirée de celle de Tazouti, Viriot-Goeldel, Matter, Geiger-Jaillet, Carol et

⁹¹ Concernant les qualités influant positivement sur le parcours professionnel, deux visions sont souvent opposées avec, d'une part, celle des familles populaires, des ouvriers et, de l'autre, celle des familles favorisées, des cadres. La première correspond aussi à une vision plutôt traditionnelle de la réussite professionnelle et la deuxième à une autre appréhension, plus émergente, des compétences à mobiliser pour réussir professionnellement.

⁹² *Pourriez-vous indiquer une autre qualité (ou plusieurs) qui vous semble(nt) particulièrement importante(s) ?*

Deviterne (2012) et reprend aussi des éléments d'autres travaux sur ce thème et particulièrement ceux réunis dans l'ouvrage collectif dirigé par Kherroubi (2008). De nouveau, une question ouverte vient clore ce module, visant à recueillir d'autres attentes parentales éventuelles⁹³.

b. les stratégies et pratiques éducatives parentales

a) le contrôle

En ce qui concerne le contrôle parental, trois doubles échelles en cinq points ont été développées, attendant deux réponses par proposition : ce que les parents pensent souhaitable et ce qu'ils font réellement. Pour ce que les parents pensent souhaitable, l'alternative « *je ne sais pas* » est également proposée. Les items réfèrent à l'élaboration des règles (Q4 et Q5) et à deux situations fictives « discordantes », où l'enfant exprime un sentiment négatif, de frustration « *parce qu'il n'arrive pas à faire quelque chose* », pour l'une (Q6 et Q7), et où l'enfant « *n'aime pas ce qui lui a été préparé pour le dîner* » (Q8 et Q9), pour l'autre. Ces trois doubles échelles visent à révéler le positionnement des parents, en théorie et en pratique, vis-à-vis des trois types de contrôle parental définis dans la revue de la littérature⁹⁴ : autoritaire⁹⁵, démocratique⁹⁶ et égalitariste⁹⁷. La littérature pointant une mobilisation parentale généralement très forte (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014)⁹⁸, cette typologie n'inclut pas de quatrième catégorie qui concernerait des parents « désengagés » (Maccoby et Martin, 1983). En revanche, une réponse « *autre* » est proposée, pour un commentaire libre.

⁹³ *Souhaitez-vous ajouter quelque chose concernant l'école maternelle ?*

⁹⁴ cf. A.I.3.2)

⁹⁵ Le parent « autoritaire » exerce un contrôle fort, avec des règles non négociées, non expliquées et a recours à des méthodes ouvertement coercitives.

⁹⁶ Le parent « démocratique » exerce un contrôle souple, avec certaines règles négociables, d'autres non, mais toutes peuvent être expliquées à l'enfant et il a recours à des méthodes dites « positives » pour influencer sur le comportement de l'enfant.

⁹⁷ Le parent « égalitariste » n'exerce pas de contrôle sur l'enfant mais l'accompagne avec bienveillance sur le chemin de la socialisation et de l'individualisation ; il s'efforce d'éviter le conflit.

⁹⁸ cf. A.II.1.1)c.

b) la stimulation

Par ailleurs, la mobilisation parentale peut se traduire par une stimulation de l'enfant de style « intensive » ou par un accompagnement « sur-mesure », prenant en compte les spécificités de l'enfant, dans un style plus « extensif »⁹⁹. Cette partie du questionnaire interroge les pratiques d'autonomisation (Q10) et de stimulation cognitive (Q11), avec cinq items dans chaque module, parmi lesquels les répondant.e.s sont invité.e.s à choisir une seule proposition. Quatre de ces items sont des versions légèrement modifiées des items conçus par Bergonnier-Dupuy (1995). Sont ainsi distingués, parmi les parents pratiquant un parentage « intensif », les « proactifs », qui devancent les étapes de développement de leur enfant pour « *le pousser à apprendre, à s'adapter à la vie familiale et à communiquer avec les autres* » (Bergonnier-Dupuy, 1995, p. 162), d'une part, et les « réactifs »¹⁰⁰, qui « *conçoivent leur intervention comme dépendante de la situation* », qui « *n'ont pas d'idées préconçues et réagissent sans règle fixe* » (p. 162-163), d'autre part. Parmi les parents pratiquant un parentage plus « extensif », sont distingués, d'une part, les « organisateurs », qui privilégient « *un type d'intervention qui favorise l'organisation de l'environnement de l'enfant* » et qui « *mettent en place et recherchent des situations dans lesquelles l'enfant pourra découvrir par lui-même et donc, se développer de manière autonome* », et, d'autre part, les « disponibles », qui favorisent « *un type d'intervention correspondant à une absence d'organisation* », visant à « *aider l'enfant à apprendre et à s'épanouir en restant plutôt à sa disposition* » (Bergonnier-Dupuy, 1995, p. 163). Un cinquième item offre une alternative aux parents qui ne se préoccuperaient pas particulièrement de stimuler le développement de leur enfant dans ces domaines. Une proposition « autre » est offerte pour (Q10) et (Q11).

⁹⁹ cf. A.II.1.1)b. et c.

¹⁰⁰ Bergonnier-Dupuy (1995, p. 162-163) évoque une « attitude « attentiste » » et complète la description ci-dessus en indiquant que ces parents réagissent « *en fonction de leurs possibilités* ». Cependant, au vu de la revue de littérature, il semble qu'aujourd'hui, les parents, hyper-mobilisés, tenteraient de repousser leurs limites plutôt que d'adapter leurs interventions parentales à « leurs possibilités ». C'est pourquoi il semble que le terme « réactif » décrive mieux les parents adoptant ce type de stimulation que « attentiste ».

(2) Fonctionnement familial

Le deuxième axe du questionnaire adresse le fonctionnement familial. Les répondant.e.s sont interrogé.e.s sur la répartition des tâches domestiques, qu'elles soient ménagères (*faire les courses, la lessive, le ménage, les comptes, ...*) ou parentales (*coucher l'enfant le soir, emmener l'enfant à l'école le matin, jouer avec l'enfant dans la maison, dehors, emmener l'enfant chez le médecin...*), entre mère, père et délégation externe. Les répondant.e.s sont invités à cocher une ou plusieurs cases correspondant à sept propositions (*mère, père, belle-mère, beau-père, grand-parent, nounou/baby-sitter, autre*) pour indiquer qui s'occupe de chacune des tâches répertoriées dans quatorze items¹⁰¹. Ce module (Q12) est largement inspiré du questionnaire de Bergonnier-Dupuy (1995) mais sa conception s'est aussi appuyée sur des indicateurs de la composante « rôles productifs » de la dimension « régulation » relevés par Kellerhals, Widmer et Levy (2008, p. 63) et sur des informations recueillies pendant les entretiens exploratoires. Par ailleurs, les répondant.e.s sont interrogé.e.s sur la place qui est faite à l'individu, au couple conjugal et au groupe familial. Ce module (Q13) reprend largement l'échelle de cohésion du couple de Kellerhals et Montandon (1991, annexe 2, p. 236) tout en modifiant quelque peu la formulation de certains items pour les adapter à certaines formes langagières du discours courant, repérées notamment lors des entretiens exploratoires, et conserver une cohérence de ton au questionnaire. En revanche, plutôt que de référer au niveau de cohésion du couple, il semblait plus pertinent, au vu de la visée de cette échelle dans cette recherche, d'évoquer, ici, le niveau d'individualisme dans la famille. Les répondant.e.s doivent choisir entre deux propositions pour chacun des sept domaines abordés : 1) le partage des ressources financières, 2) des loisirs, 3) des amis, 4) des idées, 5) des informations personnelles, au sein du couple conjugal, ainsi que 6) la place accordée à la vie professionnelle par rapport à la vie familiale et 7) au couple conjugal par rapport au groupe-famille.

¹⁰¹ Quand plusieurs cases sont cochées pour un item, le pourcentage d'investissement de chacun.e n'est pas renseigné.

(3) Vécu subjectif des parents

Le troisième axe questionne le vécu subjectif des parents.

a. sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales et stress parental perçu

Les sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales et le stress parental perçu¹⁰² ont été investigués au travers d'une double-échelle en cinq points pour l'élaboration de laquelle divers outils de mesure ont été mobilisés : le questionnaire d'autoévaluation de la compétence éducative parentale (QAEECP) de Terrisse et Trudelle (1988), le questionnaire mesurant le sentiment de compétence parentale de Tazouti et Jarlegan (2010)¹⁰³, le Parental Stress Index (PSI) d'Abidin (1983) et sa traduction française, l'Indice de Stress Parental (ISP), de Lacharité, Ethier et Piché (1992).

Deux items réfèrent au sentiment de responsabilité vis-à-vis de son enfant (Q14), six items renvoient au sentiment d'efficacité parentale (Q15) et huit items visent à saisir le niveau de satisfaction parentale, dont quatre réfèrent au fait d'être parent (Q16), globalement, et quatre à la relation à l'enfant (Q17), plus spécifiquement. Pour chaque item, les répondant.e.s sont invité.e.s, d'une part, à indiquer s'ils sont plus ou moins d'accord avec la proposition, sur une échelle en cinq points, et, d'autre part, à évaluer le niveau de stress associé, sur une deuxième échelle en cinq points, accolée à la première (Q18).

b. la satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial

Le sentiment de satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial a été distingué du sentiment de satisfaction en tant que parent, en cohérence avec l'organisation en trois axes de cette recherche. Pour l'étudier, une échelle en cinq points a été accolée aux items concernant la répartition des tâches au sein du couple parental (Q19) et une autre à ceux concernant le type de fonctionnement familial, privilégiant plus ou moins l'individu, le couple ou le groupe-famille dans divers domaines de vie (Q20).

¹⁰² Le stress parental perçu réfère au stress relatif au fait d'être parent qui peut être ressenti par les mères et les pères (Abidin, 1983 ; Lacharité, Ethier et Piché, 1992).

¹⁰³ Ce questionnaire a également été inspiré par celui Terrisse et Trudelle (1988), entre autres.

c. la satisfaction de vie, globalement

Enfin, la satisfaction de vie des répondant.e.s est envisagée de manière plus globale au travers de deux échelles courtes. Une première échelle (Q21) a été élaborée à partir du Positive and Negative Affective Schedule for Children (PANAS-C8) (Damasio, Pacico, Poletto et Koller, 2013), de l'analyse qui en est faite par Thompson (2007) et de la version revue par un groupe de recherche dirigé par Bergonnier-Dupuy (recherche en cours) : quatre items réfèrent à des émotions négatives et quatre, à des émotions positives. Une deuxième échelle (Q22) reprend très largement l'échelle de satisfaction de vie de Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985)¹⁰⁴, mais en l'adaptant sur cinq points - plutôt que de reprendre le format de sept points de la version originale -, dans une visée de cohérence globale du questionnaire.

Les répondant.e.s sont invité.e.s à ajouter un commentaire, librement, en fin de questionnaire¹⁰⁵.

2) le terrain

a. l'accès au terrain et les conditions de distribution

Les directrices des diverses écoles maternelles du quartier choisi pour le terrain ont été contactées par téléphone et par mail. Certaines avaient déjà été sollicitées à l'occasion d'une enquête de master précédant cette thèse (Picart, 2014), ce qui a grandement facilité l'accès au terrain. Au final, le questionnaire a été distribué dans six écoles maternelles de ce quartier¹⁰⁶, avec le soutien plus ou moins prononcé de la direction et des divers professionnel.le.s de chaque établissement. Des affichettes (voir annexe 2) présentant succinctement la recherche et annonçant la distribution des questionnaires ont été placées à l'intention des parents, en amont, dans le hall de l'école, aux portes des classes, etc. Une enveloppe de couleur marron était prévue pour chaque foyer, contenant deux enveloppes blanches avec chacune un questionnaire et une

¹⁰⁴ Bouffard et Lapierre (1997), dans un article sur les divers instruments de mesure du bonheur traduits en français, présentent ainsi cette échelle :

L'échelle de satisfaction de vie (Satisfaction with Life Scale, Diener et al., 1985) porte explicitement sur la composante cognitive du bonheur. (...) L'instrument comprend cinq items qui incitent le répondant à porter une évaluation globale sur sa vie. Le sujet indique sa réponse au moyen d'une échelle allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). (Bouffard et Lapierre, 1997, p. 276-277)

¹⁰⁵ *Aimeriez-vous nous faire part d'autre chose ?*

¹⁰⁶ Il s'agit des écoles maternelles des Amiraux, Championnet, du Mont-Cenis, Rouanet, du Ruisseau et Vauvenargues, dans le 18^{ème} arrondissement de Paris.

lettre de présentation de la recherche (voir annexe 3). Une urne était placée dans le hall d'entrée de l'école pour recueillir les questionnaires remplis en garantissant la confidentialité des répondant.e.s. 173 réponses valides ont été recueillies.¹⁰⁷

b. la population

Questionnaire – la population¹⁰⁸

173 parents d'un enfant à l'école maternelle
110 mères (63,5%) / 60 pères (34,5%) / 3 beaux-pères
133 foyers familiaux¹⁰⁹
(93 questionnaires uniques / 40 couples)
53,5% filles / 45,5% garçons / 2 paires de jumeaux fille-garçon
35,5% PS / 29,5% MS / 35% GS
CSP + et ++¹¹⁰, majoritairement
1 enfant = 36% / 2 enfants = 54,5% / autres = 9,5%
83,5% familles nucléaires / 16,5% familles « autres »
âge moyen et médian des parents : entre 38 et 39 ans

¹⁰⁷ La longueur du questionnaire (8 pages) a probablement découragé certains parents et ainsi limité le taux de réponses.

¹⁰⁸ Les pourcentages reportés ici correspondent aux pourcentages dits « valides », c'est-à-dire que les pourcentages sont calculés en tenant compte uniquement des réponses valides et non pas du nombre total de réponses qui inclue les éventuelles réponses « non valides ».

¹⁰⁹ Si dans la plupart des cas (83,5%), les deux parents de l'enfant vivent dans le même foyer, certains enfants peuvent avoir deux foyers familiaux.

¹¹⁰ Au sigle « PCS », référant à la nouvelle nomenclature de l'Insee des « professions et catégories socioprofessionnelles », l'ancien « CSP » (pour « catégories socioprofessionnelles ») a été préféré car il est resté le plus utilisé dans le discours courant ainsi que dans divers domaines professionnels.

La catégorie dite « CSP+ » renvoie ici aux classes moyennes et supérieures tandis que « CSP++ » réfère à une frange des classes supérieures particulièrement favorisée économiquement qui, toutefois, n'inclut pas les plus privilégiés, situés tout en haut de l'échelle sociale française.

173 questionnaires sont « valides » et leurs données exploitables.

Les mères sont presque deux fois plus nombreuses à avoir répondu que les pères (110 mères, 60 pères et 3 beaux-pères). Dans 93 cas, un seul parent a répondu au questionnaire et pour 40 familles¹¹¹, les deux parents¹¹² ont répondu au questionnaire. Les réponses au questionnaire concernent donc 133 foyers familiaux. L'échantillon est relativement bien équilibré en ce qui concerne le sexe de l'enfant, avec légèrement plus de filles que de garçons : parmi les 167 réponses identifiant le sexe de l'enfant, 89 sont des filles (53,5%), 76 des garçons (45,5%) et il y a deux paires de jumeaux fille/garçon (1%). Sur 169 enfants dont la section de maternelle a été identifiée, 60 sont en petite section (PS) (35,5%), 50 en moyenne section (MS) (29,5%) et 59 en grande section (GS) (35%). L'échantillon est donc bien réparti sur les trois sections de l'école maternelle.

91 parents ayant rempli le questionnaire ont deux enfants (54,5%) et 60 d'entre eux en ont un seul (36%) : ensemble, ils représentent plus de 90% des répondant.e.s. 12 répondant.e.s ont trois enfants, 3 en ont quatre et 1 en déclare cinq. Pour 105 répondant.e.s (61,5%), l'enfant à l'école maternelle occupe le premier rang de la fratrie, qu'il soit enfant unique ou l'aîné d'une fratrie. Pour 58 parents (34%), il s'agit du deuxième enfant.

141 répondant.e.s (83,5%) sont en couple avec l'autre parent de l'enfant à l'école maternelle et huit vivent en couple avec un.e conjoint.e qui n'est pas le parent de l'enfant. 17 vivent seul.e.s avec leur(s) enfant(s), 1 personne déclare vivre avec sa mère, 1 avec sa grand-mère et 1 explique être en voie de séparation. 4 n'ont pas donné cette information. L'âge moyen et l'âge médian des parents, à la fois les répondant.e.s et leur conjoint.e, se situent tous deux entre 38 et 39 ans. 135 des répondant.e.s (80%) ont un niveau d'études d'au moins trois années après le bac. 15 ont continué leurs études deux années après le bac, 14 se sont arrêtés au secondaire, 1 au certificat d'études et 4 ont suivi des filières professionnalisantes. 4 n'ont pas répondu à cette question. La répartition parmi les conjoint.e.s est très similaire à celle des répondant.e.s dans ce domaine.

¹¹¹ 40 enveloppes marrons recueillies – chaque enveloppe marron distribuée étant destinée à un foyer unique - contenaient deux questionnaires remplis par les deux parents (ou beau-parent) de l'enfant. Néanmoins, on ne peut exclure la possibilité que certain.e.s répondant.e.s aient rendu des enveloppes séparément bien qu'ils vivent ensemble.

¹¹² Deux couples de répondant.e.s sont formés de la mère et du beau-père de l'enfant, les deux vivant au quotidien avec l'enfant. Tous sont des couples hétérosexuels.

Figure 1 : niveau d'études des répondant.e.s

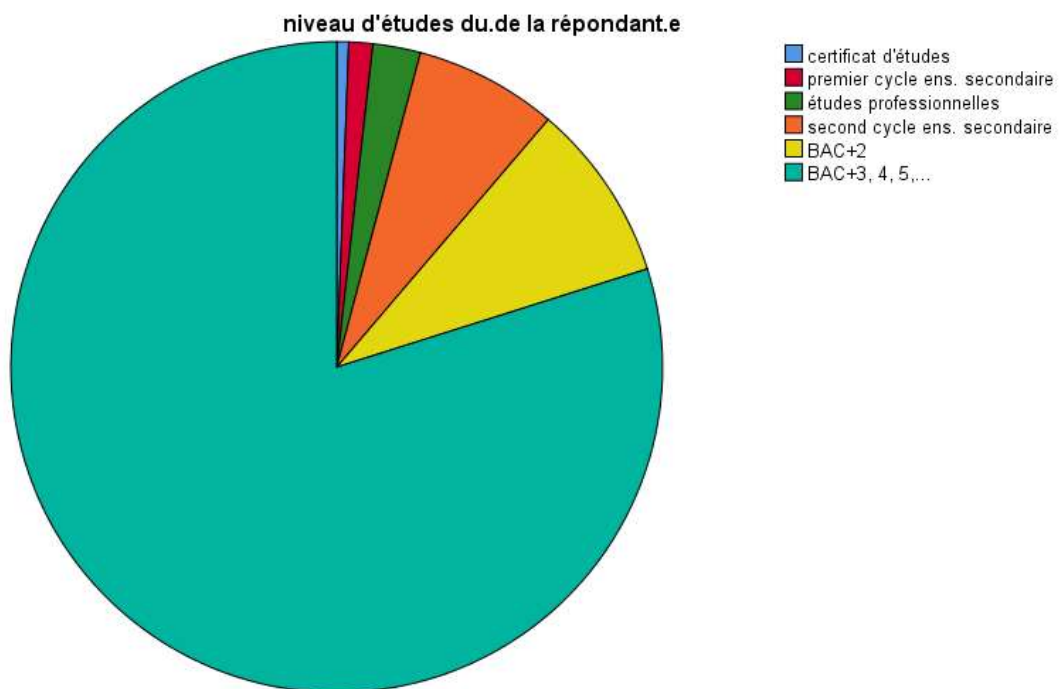
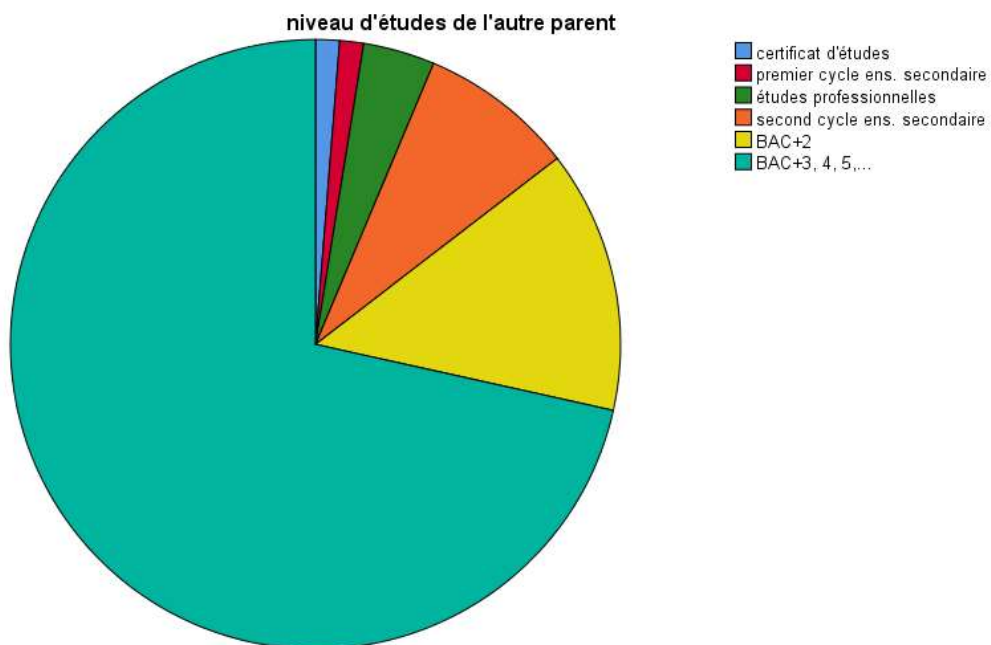


Figure 2 : niveau d'études des conjoint.e.s des répondant.e.s



La très grande majorité des répondant.e.s (93%) ont une activité professionnelle. Les professions que les répondant.e.s ont déclarées pour eux.elles-mêmes et pour leur conjoint.e ont été classées selon les catégories de la nomenclature des « Professions et Catégories Socioprofessionnelles » (PCS, anciennement CSP, pour « catégories socioprofessionnelles ») de l'INSEE¹¹³. 114 répondant.e.s (soit 68,5%) appartiennent à la catégorie « *cadres et professions intellectuelles supérieures* », 27 (soit 16%) à la catégorie « *professions intermédiaires* » dont 7 enseignant.e.s. Parmi les presque 16% restant, il y avait 12 personnes « *sans activité professionnelle* », 8 « *employé.e.s* », 3 « *ouvrier.ère.s* » et 3 répondant.e.s correspondant à la catégorie « *artisan.e.s, commerçant.e.s et chef.fe.s d'entreprise* ». 6 parents n'ont pas fourni cette information. En ce qui concerne l'autre parent de l'enfant, la répartition des professions est très similaire à celles des répondant.e.s¹¹⁴. Ainsi, dans les familles sur lesquelles portent cette enquête par questionnaire, les deux parents occupent très majoritairement des postes de « *cadres et professions intellectuelles supérieures* ». Notons cependant que cette catégorie professionnelle renvoie à des situations professionnelles extrêmement diverses, telles que maître de conférence à l'université, comédienne peinant à conserver son statut d'intermittente ou encore cadre supérieur dans une entreprise privée. Souvent, les renseignements fournis par les répondant.e.s ne permettent pas de distinguer suffisamment les diverses situations pour les organiser selon des catégories plus précises et pertinentes, par exemple en distinguant les « *intellectuel.le.s* » des « *technocrates* » à l'instar de van Zanten (2009a, 2010, 2013).

¹¹³<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgreguee/1?champRecherche=true>

¹¹⁴ 111 correspondent à la catégorie des « *cadres et professions intellectuelles supérieures* » (71%), vingt ont des « *professions intermédiaires* » (13%) dont trois sont enseignant.e.s, six sont « *artisan.e.s, commerçant.e.s ou chef.fe.s d'entreprise* » (4%), 14 sont « *employé.e.s ou ouvrier.ère.s* » (9%) et cinq sont « *sans activité professionnelle* » (3%).

Figure 3 : profession des répondant.e.s

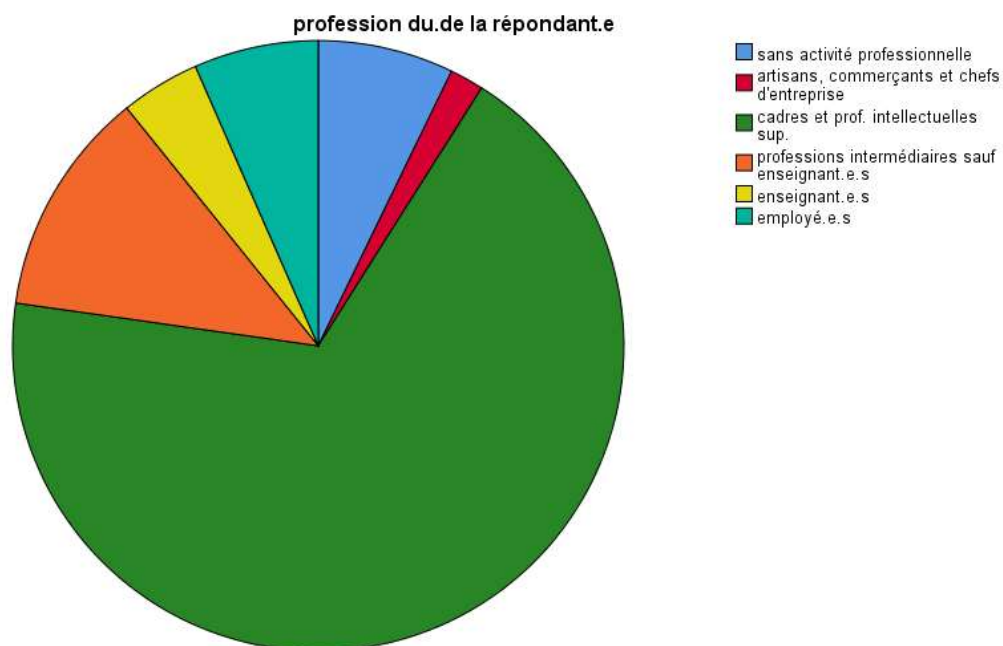
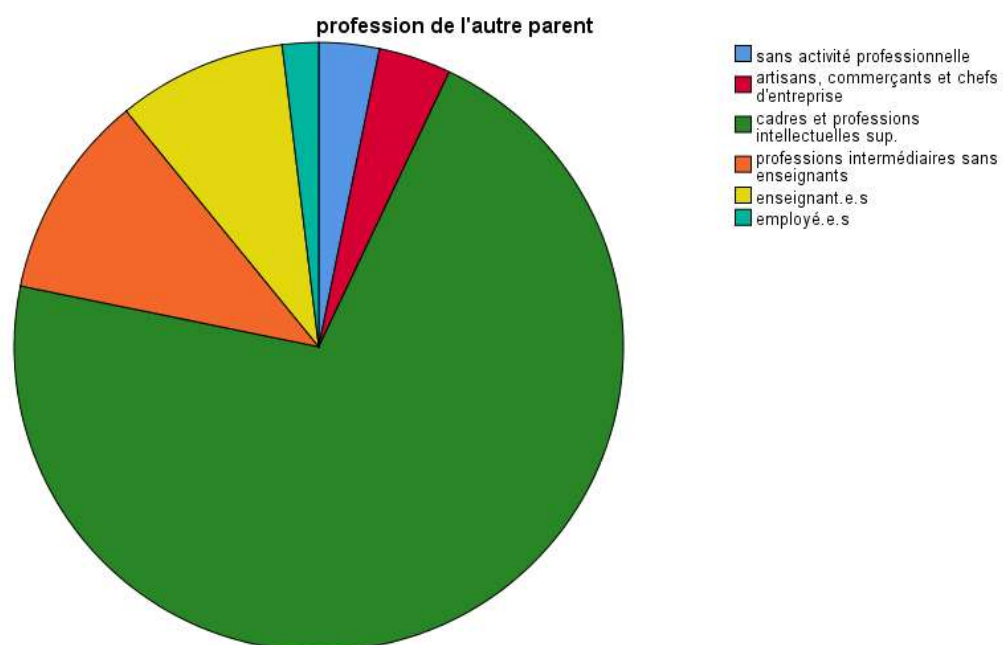


Figure 4 : profession des conjoint.e.s des répondant.e.s



2. Les entretiens

1) l'outil : des entretiens compréhensifs, semi-directifs

Le système de recueil de données comprend également des entretiens semi-directifs, menés dans une perspective compréhensive. Une consigne avait été prévue pour lancer l'entretien, invitant les parents à raconter leur quotidien avec leur enfant, dans les faits et dans la façon dont ils vivaient les choses¹¹⁵. Un guide d'entretien avait, par ailleurs, été préparé et les trois dimensions définies en objet de recherche ont été abordées.

(1) Education des enfants

a. les attentes, stratégies et pratiques éducatives parentales :

- le contrôle¹¹⁶,
- la stimulation au travers des activités de l'enfant¹¹⁷,
- les pairs, le réseau relationnel de l'enfant¹¹⁸,

b. le positionnement des parents vis-à-vis de l'école¹¹⁹ :

- en tant qu'institution,
- en relation avec ses divers acteurs dans la réalité du quotidien ;

¹¹⁵ « Ce que je vous propose, c'est de me raconter le quotidien, de façon assez concrète, pratique, ce qui se passe quand vous vous levez, comment s'organise la journée - une journée type, les différences selon les jours de la semaine, le week-end, les vacances - et comment ça se passe pour vous et pour votre enfant ».

¹¹⁶ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions relatives au contrôle parental : *Il y a des règles auxquelles vous tenez particulièrement ? Comment se décident les règles de vie à la maison ? Quand la règle n'a pas été respectée, qu'est-ce qu'il se passe ?*

¹¹⁷ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions sur les activités de l'enfant : *Que fait votre enfant quand il rentre de l'école ? le mercredi ? pendant les vacances ?*

¹¹⁸ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions relatives aux relations de l'enfant avec ses pairs : *Vous pouvez me raconter comment ça se passe avec les copains-copines ? Est-ce qu'il arrive qu'il y ait des petites disputes ? Qu'est-ce que vous faites dans ce cas-là ?*

¹¹⁹ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions sur l'école : *Et l'école ? Comment ça se passe à l'école ?*

(2) Fonctionnement familial

- a. les tâches ménagères et parentales¹²⁰,
- b. les ressources financières¹²¹,
- c. le temps libre (à soi, en couple, avec des amis, etc.)¹²²,

(3) Vécu subjectif des parents

- a. les sentiments de compétence¹²³ (vis-à-vis de ses pratiques éducatives et en tant que parent d'élève) et de responsabilité parentales¹²⁴,
- b. la vie professionnelle¹²⁵,
- c. le soutien émotionnel¹²⁶.

Ces trois dimensions ont toutes été largement abordées au cours des 34 entretiens ; en revanche, elles n'ont pas toutes été évoquées dans tous les entretiens car, dans une approche compréhensive, la parole « libre » des interviewé.e.s a été privilégiée sur l'application stricte d'un protocole.

¹²⁰ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou questions relatives à la répartition des tâches dans la sphère domestique : *Comment ça se passe à la maison ? Qui s'occupe de quoi ?*

¹²¹ La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions relatives au partage des ressources financières, à la prise de décision concernant les dépenses et à la gestion du budget familial : *Comment vous vous organisez pour les dépenses... ? Comment se décident les dépenses communes ? Qui fait les comptes ?*

¹²² La description du quotidien familial a pu être complétée par des relances et/ou des questions sur l'occupation du temps libre, individuel : *Qu'est-ce que vous faites quand vous avez du temps libre ? Et votre conjoint.e ?*

¹²³ Les propos spontanés des interviewé.e.s ont pu être complétés par des relances.

¹²⁴ Les propos spontanés des interviewé.e.s ont pu être complétés par des relances et/ou des questions concernant leur sentiment de responsabilité parentale : *Vous avez l'impression que vous avez beaucoup d'influence sur la façon dont grandit votre enfant ? Vous vous sentez responsable de son avenir ?*

¹²⁵ Les propos spontanés des interviewé.e.s ont pu être complétés par des relances et/ou des questions sur leur vie professionnelle et celle de leur conjoint.e : *Et le travail ? Comment ça se passe pour vous ? Et pour votre conjoint.e ?*

¹²⁶ Les propos spontanés des interviewé.e.s ont pu être complétés par des relances et/ou une question telle que : *Ca peut arriver, parfois, d'avoir des moments où on se sent moins bien... Qu'est-ce que vous faites quand ça vous arrive ?*

2) le terrain

a. l'accès au terrain

Les parents ayant répondu au questionnaire étaient invités à y laisser leurs coordonnées en vue d'un entretien. C'est ainsi que la plupart des interviewé.e.s (25 sur 34) ont été contacté.e.s. Néanmoins, d'autres ont été abordé.e.s avant la distribution du questionnaire : trois directement devant les écoles à l'heure de la sortie des classes, quatre à l'occasion d'une kermesse au sein de l'école de leur enfant et deux par le biais de connaissances communes.

Ces entretiens, d'une durée allant d'une à deux heures, ont été menés au domicile des personnes quand cela était possible mais aussi sur leur lieu de travail ainsi que dans des cafés du quartier, selon leurs contraintes et leurs préférences.

b. la population

Entretiens - la population

34 parents d'un enfant à l'école maternelle

24 mères / 10 pères (dont 5 couples)

18 filles / 9 garçons / 2 paires de jumeaux fille-garçon

11 PS / 12 MS / 6 GS

CSP + et ++ très majoritairement

1 enfant = 5 / 2 enfants = 20 / 3 enfants = 4

23 familles nucléaires / 6 familles « autres »

24 des personnes rencontrées sont des femmes et 10 des hommes. Pour 5 familles, les deux parents ont été interviewés, séparément. Tous les enfants sont issus d'unions hétérosexuelles. Sur les 29 familles concernées, 18 ont une fille, 9 un garçon et 2 des jumeaux fille/garçon ; 19 interviewé.e.s sont parents d'une fille, 13 sont parents d'un garçon et 2 parents de jumeaux fille/garçon (en effet, 4 couples sur les 5 interviewés étaient parents d'un garçon). Au moment des entretiens, 11 enfants sont en petite section, 12 en moyenne et 6 en grande section. 20 familles sont composées de deux enfants (dont 12 avec un deuxième enfant plus âgé, 7 avec un enfant qui n'est pas encore entré à la maternelle et 1 de jumeaux dont la mère est enceinte d'un troisième enfant), 5 familles d'un seul enfant et 4 de trois enfants. 23 familles sur 29 sont nucléaires¹²⁷, dans 5 familles, soit à peu près 1 famille sur 6, les deux parents de l'enfant sont séparés et 1 famille comprenait aussi des enfants d'unions précédentes¹²⁸. Tou.te.s les interviewé.e.s exercent une activité professionnelle sauf deux mères¹²⁹ et presque tou.te.s ont un niveau d'études d'au moins trois années après le bac. Quasiment toutes les familles correspondent aux critères des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE dites de « cadres et professions intellectuelles supérieures » et de « professions intermédiaires »¹³⁰.

¹²⁷ Le terme « nucléaire » renvoie ici aux familles dont tous les enfants et seulement les enfants du couple vivent au même domicile que leurs deux parents.

¹²⁸ Les 6 interviewé.e.s n'étant pas dans une famille « nucléaire » présentaient les situations suivantes au moment de l'entretien : 1 mère dont la fille était en résidence principale chez elle ; 1 mère dont les deux enfants étaient en résidence principale chez elle et qui vivait avec sa mère ; 1 père dont la fille était en résidence principale chez sa mère ; 1 mère dont les deux enfants étaient en résidence alternée ; 1 mère dont les trois enfants vivaient en permanence chez elle et qui vivait avec son compagnon dont les deux enfants étaient en résidence principale chez leur mère ; 1 père vivant avec la mère de l'enfant en maternelle, qui elle-même avait un fils, plus âgé, en résidence principale chez eux, tandis que lui-même avait un fils en résidence alternée.

¹²⁹ Au moment de l'entretien, une mère avait quitté son poste de commerciale dans le secteur privé, très mobilisant, pendant sa grossesse gémellaire et une autre faisait des petits travaux, non déclarés. Par ailleurs, une des interviewées était alors en congé maternité (bébé de 2 mois) et une autre était en reprise d'études (financée).

¹³⁰ Parmi les interviewé.e.s, au moment de l'entretien, 13 étaient cadres, 4 enseignant.e.s du premier et du second degré, 3 enseignant.e.s-chercheur.e.s, 2 chefs d'entreprise, 2 comédien.ne.s (dont les conjoint.e.s étaient cadres), 1 journaliste, 1 architecte, 1 interprète, 1 notaire, 1 infirmière en reprise d'études (financée) pour devenir puéricultrice (dont le conjoint était cadre dans le secteur privé), 1 mère sans activité professionnelle (dont le mari était cadre dans le secteur privé), 1 documentaliste à l'INA (dont le mari était ouvrier), 1 gardienne d'immeubles (dont le conjoint assurait l'entretien des immeubles), 1 mère, titulaire d'un CAP petite enfance, en poste (non défini) dans une crèche (dont le mari, diplômé d'une licence en Algérie, était chauffeur-livreur pour une grande surface), 1 artiste en situation économique précaire (sans soutien financier extérieur, avec trois enfants à charge).

II. L'analyse des résultats

1. Le questionnaire et, en contrepoint, l'analyse thématique des entretiens

L'analyse des résultats du questionnaire, descriptive, réfère à des indicateurs tels que la moyenne, la médiane, le mode mais aussi à des pourcentages. Diverses comparaisons ont été menées entre sous-groupes, en isolant certaines variables, telles que le sexe et l'âge du parent répondant, le sexe de l'enfant concerné, son école... : seules des différences entre les mères et les pères ont été relevées et elles seront alors indiquées ci-dessous.

Les résultats issus du questionnaire ont été, par ailleurs, mis en regard avec les résultats issus de l'analyse thématique des entretiens. Celle-ci, en structurant le contenu des entretiens par thèmes (reprenant notamment mais pas exclusivement ceux du guide d'entretien) et en distinguant les faits déclarés, les ressentis partagés, les opinions et les représentations plus ou moins conscientisées et assumées, a permis de mettre en évidence certaines informations, pour chaque entretien, puis à dégager des tendances pour l'ensemble de l'échantillon. Seuls les résultats issus de l'analyse thématique des entretiens qui apportent des informations complémentaires aux résultats issus du questionnaire seront mentionnés.

1) l'éducation des enfants

En ce qui concerne l'éducation des enfants, les attentes parentales, vis-à-vis de l'enfant et vis-à-vis de l'école, d'une part, et les stratégies et pratiques éducatives, en termes de contrôle et de stimulation, d'autre part, ont été investiguées.

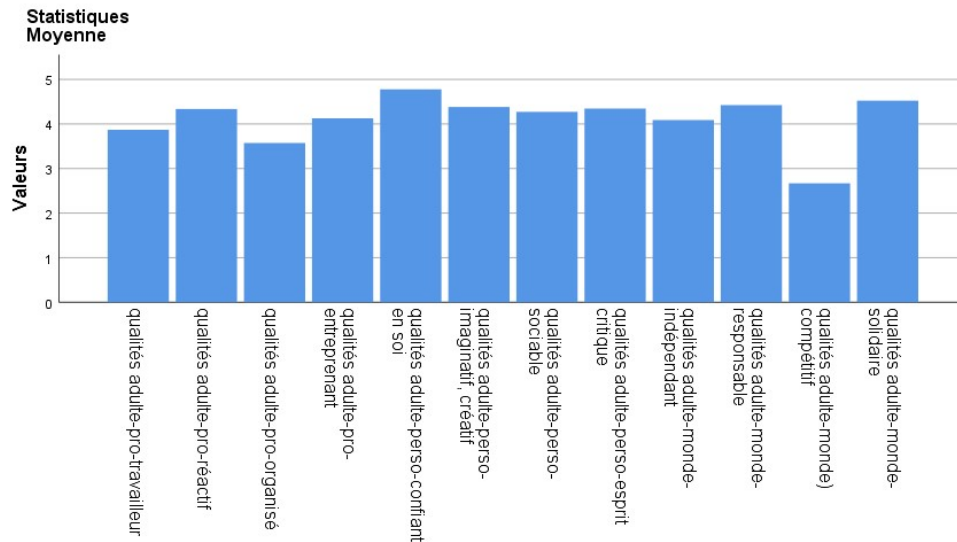
a. les attentes éducatives parentales

a) vis-à-vis de l'enfant

Les réponses montrent des attentes parentales vis-à-vis de l'enfant globalement élevées. Sur l'échelle en cinq points, de 1-« pas important du tout » à 5-« très important », la qualité « *confiant.e en soi, affirmé.e* » recueille les scores les plus élevés (moyenne de 4,78, médiane et mode de 5). Puis viennent « *solidaire, en lien avec les autres* » (moyenne de 4,52, médiane et mode de 5) et « *responsable* » (moyenne de 4,42, médiane et mode de 5). La seule qualité qui recueille une moyenne en-dessous du score 3, « relativement important », est

« *compétitif.ve* » (moyenne de 2,67, médiane de 3, mode de 3). Juste au-dessus, se situent les qualités « *organisé.e* » (moyenne de 3,57, médiane et mode de 3) puis « *travailleur.se, déterminé.e* » (moyenne de 3,87, médiane et mode de 4).

Figure 5 : les qualités que le parent souhaite voir chez son enfant à l'âge adulte



Un regroupement des scores par catégorie ne permet pas de comparer les attentes parentales selon qu'elles concernent la « réussite professionnelle », le « développement personnel » ou le « rapport au monde », notamment parce que la qualité « *compétitif.ve* » apparaît comme « à part » des autres et fait baisser très fortement le score global de la catégorie « rapport au monde ».

Enfin, les parents étaient invités à « *indiquer une autre qualité (ou plusieurs) qui leur semble(nt) particulièrement importante(s)* ». La qualité la plus citée spontanément par les répondant.e.s est l'empathie (11 fois). On note plusieurs qualificatifs qui lui sont proches : « bienveillant » (5 fois), gentil, sympathique, à l'écoute (ou capable d'écoute) (4 fois), compréhensif, sensible (3), intègre (2), honnête (2). Ces qualités mentionnées spontanément par les répondant.e.s (38 mentions au total) pourraient correspondre à la fois aux deux propositions faites dans le questionnaire : « *sociable, de bonne compagnie* » au niveau du développement personnel et « *solidaire, coopératif, en lien avec les autres* » pour le rapport au monde. *A contrario*, aucun qualificatif mentionné librement par les répondant.e.s ne peut être assimilé aux qualités « *organisé.e* », « *entrepreneur.e, capable d'initiative* », en ce qui concerne la réussite professionnelle, ni à « *imaginatif.ve, créatif.ve* » en ce qui concerne le développement personnel, ni encore à « *compétitif.ve* » pour le rapport au monde.

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique des entretiens indique également que la plupart des parents attendent de leur enfant qu'il devienne « *quelqu'un de bien* », capable de vivre en harmonie avec les autres.

- *J'imagine qu'il va sûrement devenir quelqu'un de bien, normalement. Enfin, sans avoir à forcer les choses, ça devrait bien se passer.* (un père)
- *Mais l'entraide, c'est le principal. La solidarité, c'est le principal.* (une mère)

b) vis-à-vis de l'école

Par ailleurs, les réponses concernant les attentes parentales vis-à-vis de l'école montrent que les parents aimeraient que l'école favorise fortement presque toutes les qualités proposées. Sur une échelle de 1-« pas du tout » à 5-« beaucoup », dans l'ensemble, les répondant.e.s ont indiqué souhaiter tout particulièrement que l'école apprenne à leur enfant « *à respecter les autres enfants, à vivre ensemble* » (moyenne de 4,71, médiane et mode de 5). Les parents souhaitent également que l'école favorise chez l'enfant « *son envie d'apprendre* » (moyenne de 4,71, médiane et mode de 5) et lui permette « *d'exprimer sa créativité, de développer son imagination* » (moyenne de 4,69, médiane et mode de 5).

Le plus faible score correspond à « *permettre d'être stimulé.e en se comparant aux autres élèves* » (moyenne de 2,68, médiane et mode de 3). Les réponses témoignent, par ailleurs, d'un faible intérêt pour « *apprendre à se comporter en élève : travailler, être sage, écouter, ne pas trop bouger* » (moyenne de 3,63, médiane et mode de 4) et « *apprendre à être autonome sur des choses pratiques (s'habiller seul...)* » (moyenne de 3,90, médiane de 4 et mode de 5). Ces deux items renvoient à ceux de la première échelle dont les faibles scores (relativement aux autres) pointent que les parents n'attendent pas particulièrement que leur enfant devienne un adulte « *organisé* » (moyenne de 3,57, médiane et mode de 3) et « *travailleur, déterminé* » (moyenne de 3,87, médiane de 4, mode de 4).

En ce qui concerne ce que les parents pensent que l'école apporte réellement à leur enfant, les réponses à l'échelle en cinq points, de 1-« pas du tout » à 5-« beaucoup » indiquent que, pour eux, il s'agit surtout de « *permettre de rencontrer d'autres enfants* » (moyenne de 4,62, médiane et mode de 5), « *apprendre à maîtriser des apprentissages de base (exemples : connaître les lettres de l'alphabet, savoir compter)* » (moyenne de 4,48, médiane et mode de 5) et « *participer à l'effort de groupe* » (moyenne de 4,39, médiane et mode de 5).

Pour mieux appréhender l'avis des parents sur les apports de l'école, il paraît important de comparer leurs souhaits et ce qu'ils pensent que l'école apporte réellement à leur enfant.

Figure 6 : l'école - comparaison des souhaits parentaux et de la réalité perçue, dans le domaine de la « réussite scolaire »

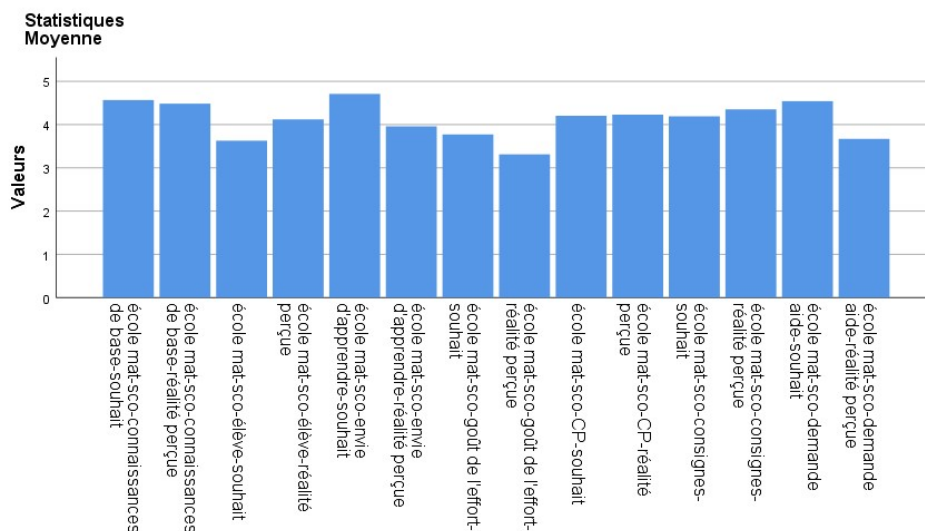


Figure 7 : l'école - comparaison des souhaits parentaux et de la réalité perçue, dans le domaine du « développement personnel »

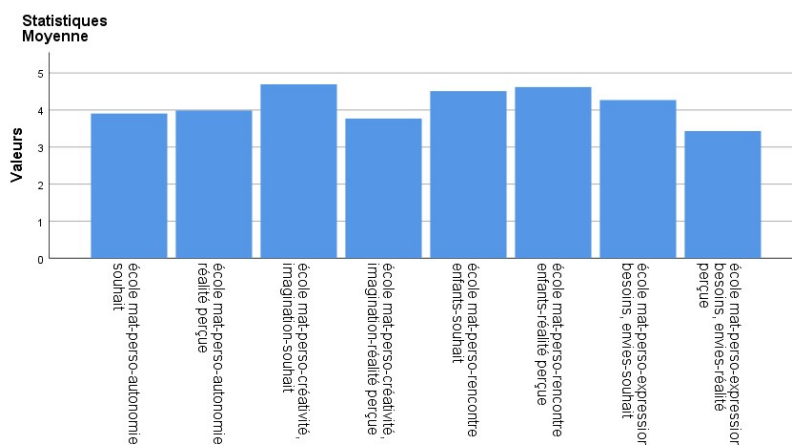
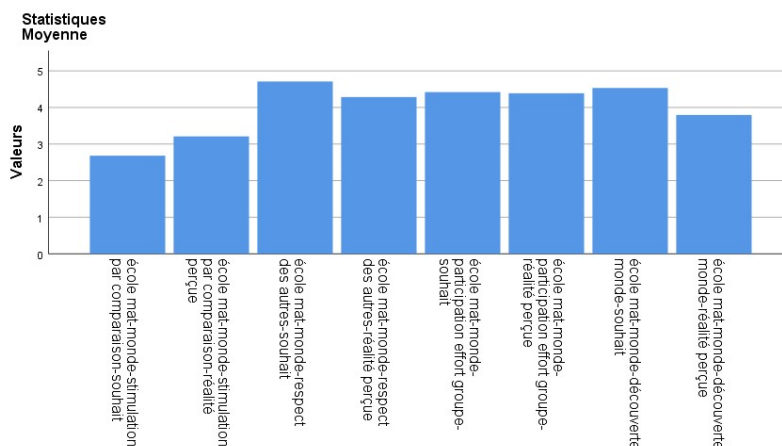


Figure 8 : l'école - comparaison des souhaits parentaux et de la réalité perçue, dans le domaine du « rapport au monde »



Pour la plupart des propositions, la réalité perçue par les parents, c'est-à-dire ce que, d'après eux, l'école apporterait effectivement à leur enfant, se situe en-deçà de leurs souhaits. Les scores des souhaits dépassent le plus ceux de la réalité perçue pour les items concernant la capacité de l'école à « *permettre d'exprimer sa créativité, de développer son imagination* » (moyenne de 4,69 pour les souhaits au lieu de 3,77 pour la réalité perçue, médiane et mode de 5 pour les souhaits au lieu de médiane de 4 et mode de 3 pour la réalité perçue), « *faire découvrir le monde qui nous entoure* » (moyennes souhait/réalité de 4,53/3,79, médianes et modes souhait/réalité de 5/4), « *encourager à demander de l'aide quand on ne sait pas* » (moyennes souhait/réalité de 4,54/3,67, médianes et modes souhait/réalité de 5/4) et « *encourager à exprimer ses besoins, ses envies* » (moyennes souhait/réalité de 4,27/3,43, médianes souhait/réalité de 4/3 et modes souhait/réalité de 5/3). Les écarts en faveur des souhaits pointent des domaines de développement qui importent aux parents et auxquels l'école, selon eux, n'accordent pas suffisamment d'attention. Ces domaines renvoient globalement à des valeurs expressives (bien qu'ils puissent aussi être envisagés sous un angle instrumental, bien entendu).

En revanche, l'item « *permettre d'être stimulé.e en se comparant aux autres élèves* » présente le plus grand écart de scores en faveur de la réalité perçue, cet item recueillant par ailleurs le plus faible score pour les souhaits (moyennes souhait/réalité de 2,68/3,21, médianes et modes de 3 pour les deux). Il semble que, de façon cohérente, la majorité des parents ne souhaitant pas que leur enfant devienne un adulte « *compétitif* » (moyenne de 2,67, médiane de 3, mode de 3), ils ne souhaitent pas non plus que l'école favorise un rapport d'émulation et/ou de compétition entre les élèves. Pour les items affichant les deuxième et troisième scores les plus bas pour les souhaits, la réalité perçue dépasse aussi légèrement les souhaits parentaux ; il s'agit de « *apprendre à se comporter en élève : travailler, être sage, écouter, ne pas trop bouger* » (moyennes souhait/réalité de 3,63/4,12, médianes et modes de 4 à la fois pour les souhaits et la réalité perçue) et de « *apprendre à être autonome sur des choses pratiques (s'habiller seul,...)* » (moyennes souhait/réalité de 3,90/3,99, médianes de 4 et modes de 5 à la fois pour les souhaits et la réalité perçue). Ces écarts, bien que faibles, en faveur de la réalité perçue pour des items recevant les trois plus faibles scores en termes de souhait, pourraient suggérer que les parents trouvent que l'école accorde un peu trop d'importance à ces domaines de développement, qui renvoient à des valeurs instrumentales et qui pourraient être perçus comme préparant l'enfant à devenir un adulte « *organisé* » et « *travailleur, déterminé* », des qualités qu'ils valorisent peu.

Là où l'école paraît le mieux répondre aux souhaits des parents, c'est au niveau de l'opportunité qu'elle offre à l'enfant de « *rencontrer d'autres enfants* » (moyennes souhait/réalité de 4,51/4,62, médianes et modes de 5 pour les deux), dans sa capacité à « *préparer l'entrée au CP* » (moyennes souhait/réalité de 4,20/4,23, médianes souhait/réalité de 5/4 et modes souhait/réalité de 5), et à « *apprendre à respecter des consignes (exemple : faire tout seul un exercice comme l'a montré la maîtresse)* » (moyennes souhait/réalité de 4,19/4,35, médianes de 4 et modes de 5 pour les deux). Il semble en effet qu'il s'agisse de domaines de développement qui tiennent à cœur aux parents (scores élevés pour les souhaits) dans lesquels les performances de l'école dépassent leurs attentes (scores encore plus élevés pour la réalité perçue). D'autres scores relativement élevés pour les souhaits et la réalité perçue, qui s'avèrent juste légèrement plus élevés pour les souhaits que pour la réalité perçue, suggèrent des domaines dans lesquels l'école répond bien aux attentes parentales, également : il s'agit d'« *apprendre à participer à l'effort de groupe, en rangeant le matériel, les jouets par exemple* » (moyennes souhait/réalité de 4,42/4,39, médianes et modes de 5 pour les deux), « *apprendre à maîtriser des apprentissages de base (exemples : connaître les lettres de l'alphabet, savoir compter)* » (moyennes souhait/réalité de 4,57/4,48, médianes et modes de 5 pour les deux) et « *apprendre à respecter les autres enfants, à vivre ensemble* » (moyennes souhait/réalité de 4,71/4,28, médianes et modes de 5 pour les deux). Les items « *apprendre à participer à l'effort de groupe* » et « *apprendre à respecter les autres enfants, à vivre ensemble* » - et également « *rencontrer d'autres enfants* » comme une condition nécessaire à ces apprentissages -, font aussi écho à ceux de la première échelle indiquant que les parents espèrent fortement que leur enfant devienne un adulte « *solidaire, en lien avec les autres* » (moyenne de 4,52, médiane et mode de 5) et « *responsable* » (moyenne de 4,42, médiane et mode de 5).

Enfin, les réponses « libres » sont contrastées, qu'elles concernent les apprentissages, les relations école-parents ou la mixité sociale : les parents y expriment des opinions fortes, soit pour rapporter qu'ils sont très satisfaits, soit qu'ils sont très insatisfaits.

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique des entretiens met également en évidence des avis très tranchés en ce qui concerne l'école.

- *Alors nous, on est hyper satisfait de cette école. On est super content. (une mère)*

- *On a aussi la chance d'être dans une super école, qui les emmène... enfin, il y a beaucoup de sorties au musée, beaucoup de... ils ont fait des choses formidables avec la maîtresse. (une mère)*
- *En maternelle..., je sais pas exactement où est la place de l'enfant. On a de jeunes enseignantes qui peuvent être un peu dynamiques, qui peuvent être un peu rigolotes, qui peuvent être un peu tout ce que vous voulez mais... qui sont mal formées, quand même, je trouve, qui ne connaissent pas très bien les enfants, qui... (une mère)*
- *Et les activités périscolaires, elles sont quand même assez chouettes, hein. Nous, on était favorable à la réforme des rythmes scolaires. (une mère)*
- *En fait, c'est vachement fatigant, l'école, et les nouveaux rythmes... (une mère)*

Certains parents déplorent les méthodes pédagogiques mobilisées, au niveau local mais aussi national :

- *Moi, je trouve que c'est trop charté et trop... on laisse pas de place à des enfants qui ont une manière d'apprendre différemment. S'ils rentrent pas dans les cases, c'est compliqué. (...) Et, en fait, je trouve que l'école en France est trop sclérosante, trop chartée. (une mère)*
- *Je trouve que l'école..., la maternelle, en tout cas, que nous connaissons, est dans un objectif... purement scolaire, hein... (...) On entend les enseignants qui disent « alors, vous allez voir, en décembre, avant les vacances, vous allez voir, en janvier, on attaque l'écriture en attaché ». Est-ce que c'est un but en soi l'écriture en attaché ? (...) On va nous montrer des petites cases, « on a fait ci, on a fait ça, elle sait faire les traits comme ça... » Pourquoi pas, hein... Il faut savoir faire des traits... mais faire des traits pour faire des traits et faire des lignes de traits... Je sais pas, on peut utiliser de la peinture qu'on jette et on voit qu'elle descend, on peut... on peut rendre la chose évidente sans forcément la répéter à l'infini... Voilà, je trouve que c'est quand même assez laborieux de manière générale. (une mère)*

De plus, l'analyse thématique des entretiens met aussi en évidence que les apprentissages, les performances scolaires, préoccupent peu les parents interviewés : en effet, ils paraissent ne pas douter des capacités de leur enfant à répondre aux attentes de l'école dans ce domaine, étant le capital culturel dont ils sont les héritiers. Deux pères, en particulier, l'expriment très clairement :

- *Parce que là, en gros, ils sont sur des compétences de base qu'ils ont presque, à mon avis, auto-acquises en étant dans un environnement où, en leur parlant beaucoup, en les faisant lire, on a quelque part développé leur mémoire, parce qu'ils ont une très bonne mémoire, et leurs compétences orales... et leur goût d'apprendre. Je pense que ça, c'est quelque chose qu'on est capable de leur transmettre, c'est le capital culturel qu'on leur transmet sans effort. Après, quand ils devront faire des efforts, on verra ce que ça donnera. Mais pour l'instant, ouais..., l'école n'est quasiment pas un sujet, en fait. (un père)*
- *Moi, j'ai des attentes fortes en termes de, en gros, apprendre à apprendre ensemble et le reste, à la limite, je m'en fiche. (...) Il a pas de souci dans la classe, en fait. Ça se passe bien. Il est vif. (...) Du coup..., c'est pas très important pour moi. Voilà. Et puis, avec une mère qui est enseignante, une partie de l'instruction se fait à la maison, quoi. Presque par nature... (un père)*

Questionnaire et analyse thématique des entretiens

Les attentes éducatives parentales

vis-à-vis de l'enfant et de l'école

Presque tous les parents ayant répondu au questionnaire souhaitent que leur enfant, en grandissant, s'avère, avant tout, « *confiant en soi, affirmé* » mais aussi « *solidaire, en lien avec les autres* » et « *responsable* ». Ils semblent penser que l'école représente le lieu central de la socialisation par les pairs (la plus grande réussite de l'école étant, selon ces parents, de lui « *permettre de rencontrer d'autres enfants* »). L'enfant doit y « *apprendre à respecter les autres enfants, à vivre ensemble* » et « *à participer à l'effort de groupe* », des attentes auxquelles l'école répondrait relativement bien.

En revanche, la plupart de ces parents estiment que l'école accorde trop d'importance à l'autonomisation fonctionnelle (savoir *s'habiller tout seul*, par exemple) et privilégie, à tort selon eux, l'adaptation à des normes de comportement restrictives (*travailler, être sage, écouter, ne pas trop bouger*) au détriment de l'expression de soi (*exprimer sa créativité, exprimer ses besoins, ses envies*). En effet, les répondant.e.s veulent que leur enfant développe une forte confiance en lui et, en revanche, ne valorisent pas le fait d'être « *organisé* » ou « *travailleur, déterminé* » à l'âge adulte. Peut-être, ces qualités paraissent-elles moins « utiles » aujourd'hui qu'elles ne l'étaient hier ? Elles sont, de plus, souvent associées aux milieux populaires plutôt qu'aux classes situées plus haut sur l'échelle sociale, auxquelles ces parents appartiennent majoritairement.

Par ailleurs, les réponses au questionnaire indiquent un rejet de la compétitivité, que ce soit à l'école ou dans le monde professionnel. Et si les résultats issus du questionnaire suggèrent que les parents sont globalement satisfaits de l'école maternelle en termes d'apprentissages cognitifs, les résultats de l'analyse thématique des entretiens viennent modérer cette impression de satisfaction vis-à-vis de ce que l'école apporte à leur enfant : en effet, les performances scolaires ne représentent pas un objet de préoccupation pour ces parents, pour la plupart de CSP+, à fort capital culturel, et conscients des avantages associés à leur classe sociale dans ce domaine. Effectivement, de nombreux travaux ont montré que l'école tend à reproduire les inégalités sociales et que la proximité entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire est fortement associée à la réussite scolaire de l'enfant (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Catheline, 2012 ; Court, 2017 ; Darmon, 2001 ; Henri-Panabière, 2014 ; Lahire, 2010 ; Millet et Thin, 2005 ; Thin, 1998, 2009).

Enfin, les résultats issus du questionnaire et ceux issus de l'analyse thématique des entretiens concordent en ce qu'ils donnent à voir des parents avec des avis très tranchés sur tout ce qui concerne l'école, à un niveau local ou national.

b. les stratégies et pratiques éducatives parentales

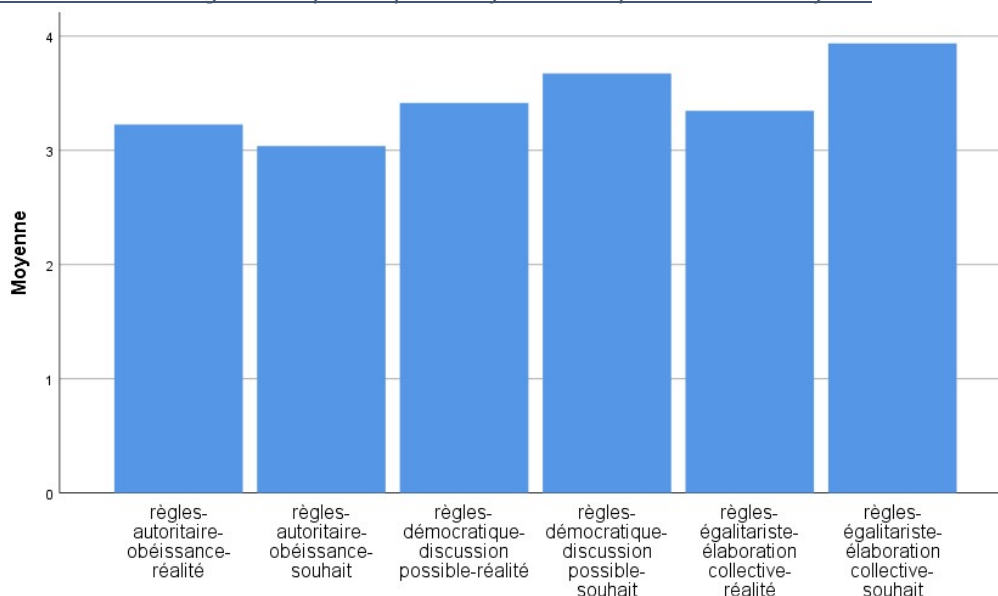
a) le contrôle

En ce qui concerne le contrôle, l'étude porte, au travers de trois situations, d'une part, sur ce que les parents trouvent souhaitable de faire et, d'autre part, sur ce qu'ils font, dans la réalité du quotidien. Plusieurs items déclinent diverses réponses parentales à chacune des trois situations : les parents sont invités à indiquer à quelle fréquence ils y ont recours, sur une échelle en cinq points (de 1-« jamais » à 5-« très souvent ») et, sur une seconde échelle en cinq points, à évaluer son niveau de désirabilité (de 1-« pas du tout souhaitable » à 5-« très souhaitable »).¹³¹ Pour les avis, une option « *je ne sais pas* » est également proposée : très peu l'ont choisie (une personne au minimum, 9 au maximum). Ainsi, il semble que les parents se sentent généralement en mesure d'évaluer les diverses façons d'exercer un contrôle parental sur l'enfant.

- l'élaboration des règles familiales

La première situation réfère à l'élaboration des règles familiales. Trois propositions renvoient chacune à un des trois styles éducatifs identifiés : autoritaire, démocratique ou égalitariste¹³².

Figure 9 : Contrôle - les règles : ce que les parents font et ce qu'ils aimeraient faire



¹³¹ Les échelles de mesure ne renvoient donc pas à la même unité pour la réalité et pour les souhaits : pour la réalité, les scores correspondent à la fréquence d'un comportement tandis que pour les souhaits, les scores réfèrent à la désirabilité d'un comportement.

¹³² autoritaire : « *Je demande à mon enfant de m'obéir, sans discuter.* » ; démocratique : « *Mon enfant a le droit de dire qu'il n'aime pas une règle et, selon sur quoi porte la règle, elle pourra être modifiée ou non.* » ; égalitariste : « *On essaie de trouver ensemble des règles de vie qui nous conviennent à tous.* »

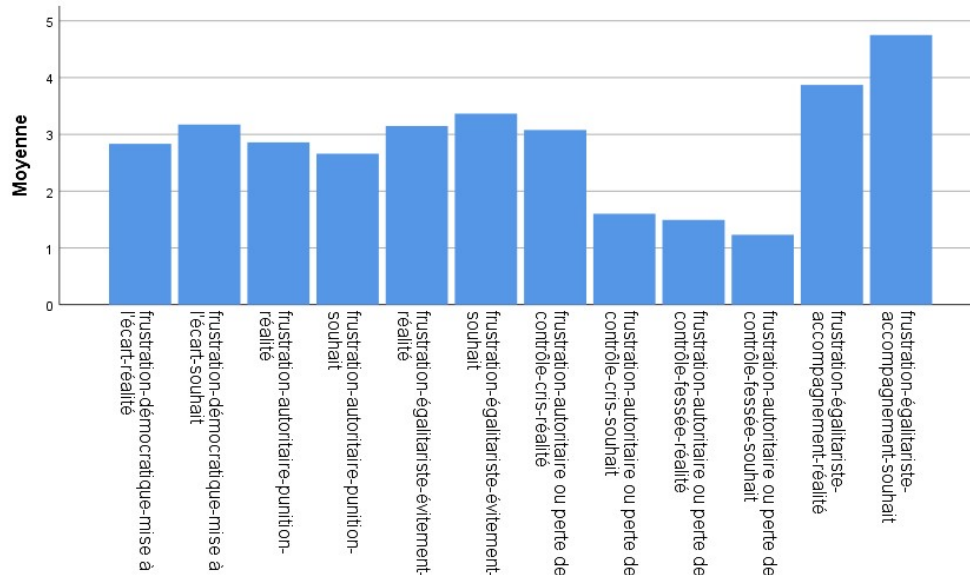
Dans l'ensemble, les parents valorisent une élaboration des règles familiales plutôt collégiale, dans un rapport parent-enfant plus égalitaire que hiérarchique, permettant à l'enfant d'exprimer son point de vue, tout en attendant un certain niveau d'obéissance de sa part.¹³³ En revanche, il semble que, dans la réalité du quotidien, les parents décident des règles de façon plus autoritaire qu'ils ne le voudraient et recourent moins aux pratiques de types démocratique et égalitariste qu'ils ne le trouvent souhaitable.¹³⁴ Mais, ce qui ressort peut-être le plus de ces résultats, c'est que l'écart entre l'idéal et la réalité apparaît relativement faible.

Par ailleurs, la plupart des commentaires libres (douze sur dix-sept) soulignent que les règles doivent être décidées par les parents, en les accompagnant d'une explication, le plus souvent.

- la frustration

La deuxième double-échelle de type réalité/souhait concernant le contrôle réfère à une situation où l'enfant « *se met à crier parce qu'il n'arrive pas à faire quelque chose* », pour laquelle six types de réponses parentales sont proposées : l'une d'entre elles réfère au style autoritaire (punition), une au style démocratique (mise à l'écart), deux au style égalitariste (accompagnement et évitement) et deux peuvent renvoyer à un style éducatif autoritaire ou à une perte de contrôle (cris et fessée).

Figure 10 : Contrôle - la frustration : ce que les parents font et ce qu'ils aimeraient faire



¹³³ En ce qui concerne ce que les parents trouvent souhaitable, la moyenne, la médiane et le mode sont de : 2,9 / 3 / 3 pour le style autoritaire ; 3,6 / 4 / 4 pour le style démocratique ; 3,9 / 4 / 5 pour le style égalitariste.

¹³⁴ En ce qui concerne les pratiques parentales, la moyenne, la médiane et le mode sont de : 3,2 / 3 / 3 pour le style autoritaire ; 3,4 / 3 / 3 pour le style démocratique ; 3,3 / 3 / 4 pour le style égalitariste.

*L'accompagnement de l'enfant*¹³⁵, renvoyant au style égalitariste, apparaît comme la pratique la plus souhaitable pour la plupart des parents (72,5% la notent 5-« très souhaitable » ; le mode et la médiane sont de 5 et la moyenne de 4,7) et aussi la plus pratiquée (le mode et la médiane sont de 4 et la moyenne de 3,8). En revanche, les pratiques et les avis sont très partagés en ce qui concerne *la « mise à l'écart »*¹³⁶ qui est souvent présentée comme une pratique éducative de style démocratique, ainsi que *le détournement de l'attention de l'enfant*¹³⁷, une pratique d'évitement de conflit qui renvoie plutôt à un style égalitariste. *La punition*¹³⁸, qui s'inscrit dans un style autoritaire, recueille de plus faibles scores pour la désirabilité que pour les pratiques (moyennes souhait/réalité de 2,54/2,90, médianes souhait/réalité de 2/3 et modes souhait/réalité 1/4) : les parents recourent apparemment plus à la punition qu'ils ne le souhaiteraient. *Les cris* et *la fessée* sont très largement considérées comme des pratiques à éviter (médiane et mode de 1- « pas du tout souhaitable » pour les deux). Néanmoins, si, selon les déclarations des répondant.e.s¹³⁹, le recours à la fessée est quasiment nul (moyenne de 1,52, médiane et mode de 1), de nombreux parents témoignent, en revanche, crier beaucoup plus qu'ils ne le trouvent souhaitable (moyennes souhait/réalité de 1,61/3,08, médianes et modes souhait/réalité de 1/3). Cet écart entre souhait et réalité, cette sorte de discordance entre théorie et pratique, évoque des moments de perte de contrôle. Sept parents ont souligné, en commentaires libres, que leur attitude vis-à-vis de leur enfant fluctue en fonction de leur propre état de fatigue et de stress ainsi que des contraintes de temps éventuelles.

¹³⁵ « Vous lui dites que s'énerver ne va pas l'aider à résoudre son problème et réfléchissez avec lui à une autre façon de réagir dans cette situation. »

¹³⁶ « Vous lui demandez de se mettre à l'écart jusqu'à ce qu'il soit calmé. »

Pour les avis, les pourcentages sont de : 22,9% de scores 1-« pas du tout souhaitable » ; 13,9% de scores 2 ; 16,9% de scores 3 ; 22,3% de scores 4 ; 18,7% de scores 5-« très souhaitable » et 5,4% de « je ne sais pas ».

Pour les pratiques, les pourcentages sont de : 19,3% de scores 1-« jamais » ; 19,9% de scores 2 ; 27,5% de scores 3 ; 19,9% de scores 4 ; 13,5% de scores 5-« très souvent ».

¹³⁷ « Vous essayez de diriger son attention vers autre chose. »

Pour les avis, les pourcentages sont de : 19,9% de scores 1-« pas du tout souhaitable » ; 8,7% de scores 2 ; 20,5% de scores 3 ; 22,4% de scores 4 ; 24,8% de scores 5-« très souhaitables » et 3,7% de « je ne sais pas ».

Pour les pratiques, les pourcentages sont de : 14% de scores 1-« jamais » ; 15,2% de scores 2 ; 25,7% de scores 3 ; 28,7% de scores 4 ; 16,4% de scores 5-« très souvent ».

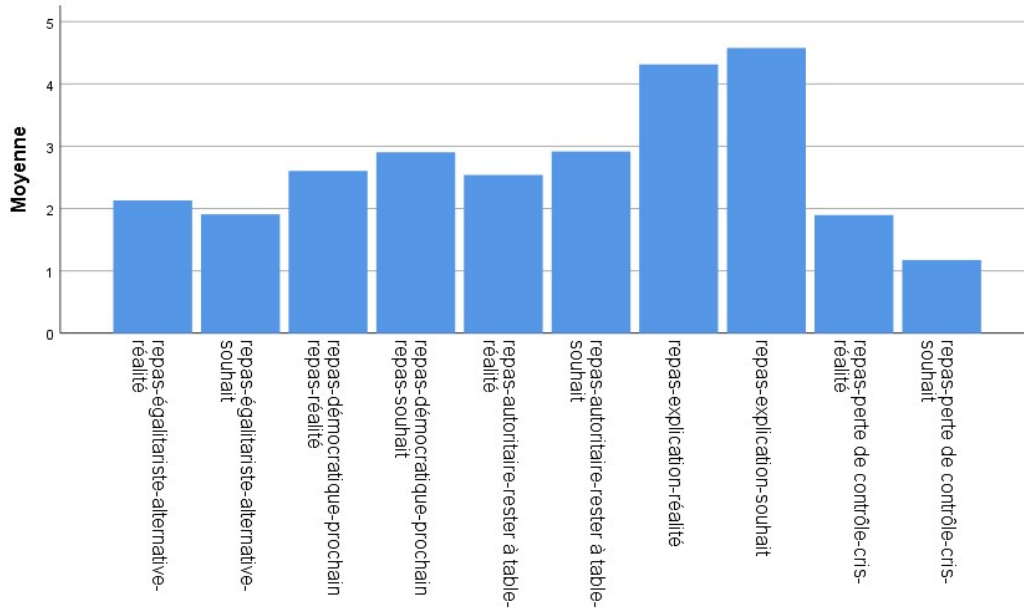
¹³⁸ « Vous le prévenez que, s'il continue, il sera puni et, si besoin, vous le faites. »

¹³⁹ Le recours à la fessée est aujourd'hui tellement décrié que l'effet de désirabilité pourrait engendrer un écart non négligeable entre ce que les parents déclarent faire et leur comportement dans la réalité du quotidien.

- le repas

Dans la troisième situation proposée, l'enfant « n'aime pas ce qui lui a été préparé pour le dîner ». Ici, cinq réponses parentales sont proposées : trois réfèrent aux styles éducatifs autoritaire, démocratique et égalitariste, une à la perte de contrôle et une à l'explication de l'importance de manger de tout, qui ne renvoie pas spécifiquement à un style éducatif ou un autre.

Figure 11 : Contrôle - le repas : ce que les parents font et ce qu'ils aimeraient faire



Les parents apparaissent unanimes sur le fait qu'il est souhaitable d'« expliquer à l'enfant l'importance de manger de tout » (moyenne de 4,54, médiane et mode de 5), ce qu'ils font pour la plupart très souvent (moyenne de 4,34, médiane et mode de 5). En revanche, les autres scores sont nettement moins élevés. Les parents ont noté la proposition renvoyant au style autoritaire (*rester à table*)¹⁴⁰ un peu plus souhaitable que celle qui correspond au style démocratique (*attendre le prochain repas*)¹⁴¹, celle qui réfère au style égalitariste (*proposer une alternative*)¹⁴² étant considérée comme de loin la moins souhaitable des trois (moyennes de « souhait » autoritaire/démocratique/égalitariste de 2,83/2,75/1,86, médiane de 3/3/1 et mode de 1 pour les trois) ; par ailleurs, les répondant.e.s déclarent n'avoir que très peu recours à ces pratiques de contrôle (moyennes de « réalité » autoritaire/démocratique/égalitariste de

¹⁴⁰ « Il doit rester à table jusqu'à ce qu'il ait fini de manger. »

¹⁴¹ « Il a le droit de ne pas manger mais il ne mangera pas avant le prochain repas. »

¹⁴² « Vous lui proposez autre chose à manger. »

2,54/2,63/2,20, médianes de 2 pour les trois et modes de 1 pour les trois) . De plus, si les parents tendent à *s'énervent et à crier*¹⁴³ un peu plus souvent qu'ils ne le souhaiteraient, cela reste rare (moyennes souhait/réalité de 1,14/1,86, médiane de 1/2 et mode de 1/1).

Ainsi, l'écart entre souhait et réalité apparaît nettement moindre que pour la double échelle précédente. Il s'agit, apparemment, d'une situation qui tend à générer moins de conflits et de pertes de contrôle que la précédente et il semble que la source de tension initiale se dissolvent généralement « d'elle-même ». Effectivement, l'accompagnement de la frustration de l'enfant qui ne réussit pas à atteindre son objectif mobilise probablement davantage de ressources personnelles que l'application d'une règle concernant le repas, qui, quelle qu'elle soit et qu'elle que soit son mode de mise en vigueur, repose sur un principe éducatif largement partagé par les parents : « *il est important que l'enfant apprenne à manger de tout* ». D'ailleurs, en commentaires libres, douze personnes ont mentionné que leur enfant avait le devoir d'au moins goûter à tout.

Enfin, si l'attitude parentale, généralement, renvoie globalement à un style éducatif plutôt qu'à un autre, au quotidien, les divers types de pratiques éducatives de contrôle coexistent. En effet, les résultats aux trois échelles de « réalité » montrent que les parents utilisent plus ou moins fréquemment l'un ou l'autre moyen de contrôle, selon la situation (un parent déclare, en commentaire libre, se montrer plus autoritaire « *pour des situations dangereuses* ») mais aussi pour une même situation, indiquant que ceux-ci ne sont pas mutuellement exclusifs bien qu'ils réfèrent à des styles éducatifs différents. Une mère commente ainsi : « *Je privilégie le dialogue, les explications même s'il y a punition.* » Les commentaires libres pointent aussi que la réponse parentale à un événement peut différer « *selon le degré de fatigue et/ou d'énervement* » ou « *quand on est pressés* », des éléments relevant du contexte qui pourraient expliquer le fait que certains parents s'énervent et crient plus qu'ils ne le souhaiteraient.

¹⁴³ « *Vous vous énervez, vous criez, ça tourne en crise.* »

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

De nombreux parents témoignent de leur difficulté à faire face à certaines situations relevant de la vie quotidienne avec un enfant et regrettent parfois la façon dont ils ont réagi.

- *Je sais qu'un soir je m'étais énervée parce que je venais de passer... mais trois quarts d'heure à ranger leur chambre. Marin¹⁴⁴ arrive, prend un truc, renverse tout, quoi. Je me suis dit « Non mais c'est pas possible, quoi. » Il s'est mis à pleurer, pauvre lapin, parce que forcément il était fatigué et il voyait que j'étais énervée. Après je lui ai dit : « Tu sais, je suis désolée. Je suis juste, fatiguée, tu sais. J'avais rangé et du coup c'était le bazar. Alors si tu veux, tu m'aides, on range ensemble... ». Et puis voilà. Mais c'est vrai que des fois je me dis « Oh ! Pauvre petit chat ! Quatre ans... il est en larmes parce que je lui ai dit un truc... ». (une mère)*
- *Il a pu se faire disputer des fois quand il m'a fait des comédies, au parc, derrière, ça se passe pas bien. Il est puni. Alors là, j'ai des punitions un peu... que je trouve trop dures. Mais en même temps, je sais pas quoi faire d'autre. Et puis c'est efficace en termes de discipline donc... mais voilà, quand il me parle mal, mon discours, c'est « tu me parles mal, c'est pas agréable de communiquer avec toi, moi, je communique pas avec toi. Et je pense que tu as quelque chose à me dire. J'attends. » Et du coup, là, je me ferme. Donc ça veut dire que je fais tout ce qu'il y a à faire mais je le regarde plus. De toute façon, il s'adresse même plus à moi. Donc en général, il reste assis, immobile, sur le canapé et il me regarde faire tout ce que je fais et il bouge plus. Donc ça, c'est hyper... hyper dur. (une mère)*
- *Elle voulait mettre une robe et puis finalement après, elle voulait mettre une jupe et puis il faisait trente degrés, elle voulait mettre un T-shirt noir avec... je lui ai dit « et tu vas pas mettre un T-shirt noir ». C'était le drame intersidéral. (...) Mais c'est vrai que c'était... c'est compliqué ce genre de petits trucs, surtout le matin, moi, je déteste me fâcher. J'aime bien que ce soit à la cool. Et j'aime pas partir sur une mauvaise impression. La semaine dernière, c'était un drame. (Rires) (une mère)*

¹⁴⁴ Tous les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des interviewé.e.s et de leur famille.

Dans l'ensemble, les réponses des mères et des pères diffèrent peu, pour les trois situations. Cependant, on remarque que, projetées dans une situation où l'enfant n'aime pas ce qui lui est proposé pour le repas, globalement, les mères trouvent l'obéissance « sans discuter » moins souhaitable que les pères (moyennes mères/ pères de 2,65/3,07, médianes mères/ pères de 3/3, modes mères/ pères de 1/5) et elles se déclarent légèrement moins autoritaires que les pères dans leurs pratiques éducatives (moyennes mères/pères de 2,37/2,78 ; médianes mères/pères de 2/3 ; modes de 1/1 pour les deux et avec 45,5% de score 1- « pas du tout souhaitable » pour les mères contre seulement 23,6% pour les pères, et 37,4% de scores 4 et 5 pour les mères contre 47,3% pour les pères). A l'inverse, dans cette situation spécifique, les mères adopteraient plus souvent un style éducatif démocratique que les pères (moyennes mères/pères de 3,06/2,71 ; médianes mères/pères de 3/2,5 ; modes mères/pères de 1/1).

Questionnaire

Les stratégies et pratiques éducatives parentales : le contrôle

Les parents paraissent avoir presque toujours un avis sur ce qui est souhaitable ou non en termes de contrôle parental - comme pour l'école – et leurs pratiques de contrôle s'avèrent globalement très proches de leurs idéaux – même si certains déclarent crier plus qu'ils ne le souhaiteraient -. Par ailleurs, les réponses au questionnaire montrent une quasi-unanimité quant à l'importance d'expliquer à l'enfant le pourquoi des règles familiales. Néanmoins, les trois styles de contrôle définis dans notre typologie de référence – autoritaire, démocratique et égalitariste - paraissent mobilisés tour à tour, plus ou moins fréquemment selon le parent et la situation mais également pour un même parent dans la même situation.

b) la stimulation

- l'autonomisation

En ce qui concerne les pratiques éducatives d'autonomisation fonctionnelle, parmi les quatre propositions renvoyant chacune à un des quatre types de stimulation décrits précédemment (intensif-proactif, intensif-réactif, extensif-organisateur, extensif-disponible)¹⁴⁵, la très grande majorité des répondant.e.s ont choisi la proposition correspondant au style intensif-proactif¹⁴⁶ (77%). 13,5% des réponses correspondent au style extensif-organisateur¹⁴⁷, 6% au style intensif-réactif¹⁴⁸ et 3,5% au style extensif-disponible¹⁴⁹.

Personne n'a coché la réponse renvoyant à une moindre mobilisation¹⁵⁰.

Tableau 1 : Stimulation de l'autonomie fonctionnelle

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|-----------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Valide | Intensif proactif | 127 | 73,4 | 77,0 | 77,0 |
| | Intensif réactif | 10 | 5,8 | 6,1 | 83,0 |
| | Extensif organisateur | 22 | 12,7 | 13,3 | 96,4 |
| | Extensif disponible | 6 | 3,5 | 3,6 | 100,0 |
| | Total | 165 | 95,4 | 100,0 | |
| Manquant | Système | 8 | 4,6 | | |
| Total | | 173 | 100,0 | | |

Ces chiffres peuvent étonner dans la mesure où, selon les résultats concernant les attentes parentales vis-à-vis de l'école, les parents estimeraient que l'école accorde trop d'importance à l'autonomisation fonctionnelle. Vivent-ils dans le déni d'une discordance entre leurs valeurs éducatives et leurs pratiques ? C'est pourtant la proximité entre ce qui leur semble souhaitable et ce qu'ils font qui ressort des résultats concernant les pratiques de contrôle.

¹⁴⁵ Pour une description de ces quatre types de stimulation, se référer au chapitre C.I.1)b.b)

¹⁴⁶ « Vous lui montrez les objets que vous mettez à sa disposition (brosse à dents, savon, ...) et vous lui apprenez à s'en servir. »

¹⁴⁷ « Vous lui expliquez à quoi servent les objets que vous mettez à sa disposition sans le pousser forcément à s'en servir. »

¹⁴⁸ « Vous réagissez au moment où vous sentez qu'il est prêt à faire certaines choses tout seul. »

¹⁴⁹ « Vous attendez qu'il en manifeste l'envie avant de lui expliquer qu'il peut faire certaines choses tout seul. »

¹⁵⁰ « Vous ne le poussez pas car vous pensez qu'il a bien le temps d'être autonome. »

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

Selon les résultats de l'analyse thématique des entretiens, il semble que les parents qui poussent leurs enfants à être autonomes à la maison paraissent essentiellement motivés par la perspective de plages de repos pour eux-mêmes, surtout le week-end,

- *On lui demande de pas se lever... enfin, de pas se lever... de ne pas nous lever avant huit heures (rires). Il a un petit réveil qui marque l'heure. Il arrive quand même à se repérer... et puis il joue tranquillement dans sa chambre. Alors ça, c'est depuis un an. Ça a pris quand même un peu de temps (rires) à rentrer, évidemment mais... mais ça se passe bien. (un père)*
- *Ah ! Le week-end, c'est très cool pour nous. Très très cool. Ils sont autonomes. Je prépare le petit-déj' la veille, dans la cuisine, et ils se débrouillent tous seuls. C'est trop bien. Ça vient nous voir vers neuf heures et demi, des petits câlins, des petits machins... et puis ça repart jouer... non, ils sont supers. Ils sont quand même super cools. (une mère)*
- *Et donc, oui, ils se lèvent tôt, ils jouent, ils sont vraiment... en superbe autonomie. C'est cette année, hein, que ça a été le cas. C'était pas aussi... aussi... simple, les années passées. Mais là, cette année, ils jouent. Ils peuvent jouer deux heures, trois heures d'affilée sans venir nous voir, sans souci. (une mère)*

Par ailleurs, quand les parents font quelque chose à la place de l'enfant plutôt que de le laisser apprendre à faire seul, c'est souvent pour gagner du temps et pour éviter d'éventuelles tensions, surtout à un moment où la contrainte de temps est forte, tout particulièrement le matin en semaine.

- *Enlever ses chaussures tout seul, c'est venu il y a pas très longtemps. Mettre son manteau tout seul, c'est venu il y a pas très longtemps. (...) Je pense que si je les laisse mettre leurs chaussettes le matin, je pense que il y a pas un matin où j'arrive à l'heure, quoi. (...) enfin, il y a plein de trucs qu'on fait parce qu'on craque, parce qu'on sait que, juste, on va réussir à faire les choses alors que si on les laisse faire, il y en a pour dix plombes, quoi. (une mère)*
- *Alors je les habille. Ils savent très bien s'habiller mais... si je veux que tout soit bien mis en place pour huit heures vingt... ben, je les habille. En même temps, on papote. Ils se laissent faire. (une mère)*

- *Donc, moi, mon rôle est de préparer le petit-déjeuner pendant que ma femme, elle, les habille. Voilà. Donc c'est des choses qu'ils pourraient faire tous seuls, surtout l'aîné, mais entre se battre pour lui apprendre et l'assurance que les choses soient faites, ben, on a choisi la deuxième option qui est de le faire à sa place. (un père)*

Le décalage entre les pratiques d'autonomisation mises en œuvre par les parents et les attentes qu'ils perçoivent de l'école se situe peut-être ainsi au niveau du domaine d'application de cette autonomie en cours d'acquisition. En effet, les parents encouragent leur enfant à s'occuper seul et les gestes du quotidien qu'ils stimulent, pour la plupart (77%) de façon intensive-proactive, à la maison concernent d'autres actions que celles qui sont valorisées à l'école, tout particulièrement le fait de « s'habiller seul ».

- *Il était petit, oui. Donc ça le stressait... donc on l'habillait. Et puis la maîtresse, assez rapidement, nous a dit : « Vous savez, il faut qu'il fasse tout seul. La motricité fine, chez lui, c'est pas ça », et tout ça. Donc elle nous a mis un peu la pression et donc, petit à petit, on a... on lui a fait faire lui-même. Je pense que, finalement, on s'est peut-être laissé un peu influencer à ce niveau-là, parce que, pour lui, c'était vraiment stressant et je pense que, finalement, c'était pas très grave. Je pense que... il aurait appris. Enfin voilà, ça aurait mis peut-être un petit peu plus de temps mais ça n'aurait pas été très grave. (une mère)*

En revanche, l'intérêt pour la participation à l'effort collectif paraît commun aux deux univers, familial et scolaire : en effet, les résultats du questionnaire montrent que la plupart des parents se réjouissent que les enfants contribuent « à l'effort de groupe, en rangeant le matériel, les jouets par exemple » à l'école et l'analyse thématique des entretiens indique que certains les encouragent à participer à certaines tâches domestiques.

- *Je leur dis « ah ben, tu vas aller me décrocher le linge, ranger le linge... » ou « vous avez pas assez débarrassé la table ». (une mère)*
- *En fait, là, ce matin, il nous a pas mal aidés. À dévisser les pieds du lit parce qu'on a eu un nouveau lit, donc il dévisse... faut être un peu patient. Parce qu'évidemment, c'est long. Surtout que là, c'était des écrous. Donc... en fait, il faut... voilà. Il fait le café... il va chercher ses gâteaux, il range ses gâteaux. Il se fait disputer parce qu'il a pas rangé ses gâteaux. (une mère)*

- la stimulation cognitive

En ce qui concerne la stimulation cognitive, les réponses sont beaucoup plus dispersées entre les quatre types de stimulation et quelques personnes (neuf, soit 5,5%) ont aussi opté pour l'option correspondant à une moindre mobilisation¹⁵¹.

Tableau 2 : Stimulation cognitive

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|-----------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Valide | Intensif proactif | 42 | 24,3 | 25,3 | 25,3 |
| | Intensif réactif | 61 | 35,3 | 36,7 | 62,0 |
| | Extensif organisateur | 33 | 19,1 | 19,9 | 81,9 |
| | Extensif disponible | 21 | 12,1 | 12,7 | 94,6 |
| | Moins mobilisé | 9 | 5,2 | 5,4 | 100,0 |
| | Total | 166 | 96,0 | 100,0 | |
| Manquant | Système | 7 | 4,0 | | |
| Total | | 173 | 100,0 | | |

Néanmoins, la majorité des répondant.e.s privilégient des pratiques de stimulation cognitive relevant d'un parentage intensif (62%), avec 36,5% de réactifs¹⁵² et 25,5% de proactifs¹⁵³. Près de la moitié moins de personnes ont choisi l'une ou l'autre des propositions renvoyant à une forme de parentage extensif (54 au lieu de 103 pour le parentage intensif, soit 32,5% au lieu de 62%), avec 20% d'organiseurs¹⁵⁴ et 12,5% de disponibles¹⁵⁵.

Les réponses des mères et des pères sont similaires en ce qui concerne l'autonomisation fonctionnelle de l'enfant. En revanche, elles indiquent que les mères stimuleraient le développement cognitif de l'enfant de façon plus intensive que les pères (68% pour les femmes et 50% pour les hommes) et, plus particulièrement, beaucoup plus de femmes que d'hommes adopteraient un style « intensif-réactif » dans ce domaine (43% de femmes et 26% d'hommes).

¹⁵¹ « Vous ne vous en occupez pas particulièrement. »

¹⁵² « Vous réagissez au coup par coup, selon ce qui vous paraît important pour votre enfant à un moment donné, mais sans avoir de principes éducatifs bien précis. »

¹⁵³ « Vous préparez et proposez des jeux éducatifs en fonction de leur intérêt pour le développement de l'enfant. »

¹⁵⁴ « Vous organisez votre maison et/ou votre vie familiale pour qu'un grand nombre jeux éducatifs soit à sa disposition. »

¹⁵⁵ « Vous êtes toujours disponible pour vous occuper de lui, mais vous ne prévoyez pas à l'avance. »

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

Ici, les entretiens apportent des informations complémentaires aux résultats du questionnaire. En effet, alors que, dans le questionnaire, les items concernant la stimulation cognitive portent sur des pratiques éducatives mises en œuvre à l'intérieur de la maison, les interviewé.e.s évoquent aussi les activités se déroulant en-dehors de la maison ainsi que la place des écrans dans le quotidien de l'enfant.

A partir de la moyenne section, nombreux sont les enfants qui pratiquent une activité extra-scolaire, artistique ou sportive. Les parents témoignent, pour la plupart, d'un souhait d'offrir la possibilité à leur enfant de découvrir de nouvelles activités et de « se dépenser », quitte à complexifier l'organisation familiale. Néanmoins, nombre d'entre eux se préoccupent aussi de ne pas surcharger l'enfant et de lui assurer des plages de repos suffisantes, à se méfier, en quelque sorte, de la tendance au « toujours plus tôt, toujours plus vite » qui a été pointée dans la littérature (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; Mollo-Bouvier, 1998) et lui préférer parfois un « ni trop, ni trop tôt ».

- *En petite section, je me verrais pas l'inscrire à une activité. Et en moyenne section, une. Je pense le samedi matin justement parce qu'il a besoin de se dépenser, je pense, pendant qu'on fait les courses et tout ça, ça lui ferait du bien. Ouais. Voilà. Pas plus. Sinon... sinon ils ont un agenda chargé et je trouve ça triste que des enfants aient déjà un agenda chargé. (une mère, enfant en petite section)*
- *Moi, c'est un truc que j'ai vécu comme une espèce de pression sociale de dire « il faut faire faire des trucs à ses enfants pour que... ça soit bien, quoi. Il faut leur faire faire de l'anglais, de la musique, du sport, machin ». Enfin, moi, je l'ai vécu comme ça, hein. Du coup... j'ai cherché des millions d'associations pour leur faire faire des trucs, machin. (...) En termes d'activités pour les enfants, c'est un quartier qui se bouge pas mal. Donc on avait trouvé une super assoc qui proposait..., sur l'année, de mélanger activité théâtre, danse, musique. Ce que je trouvais plutôt chouette parce que les deux ont pas forcément les mêmes envies et puis les deux correspondaient à des activités quand même sympas pour eux. Donc on leur a fait faire deux samedis matin. Et au bout de deux samedis, on leur a demandé ce qui... s'ils étaient contents, ou pas, et tout. Ils nous ont dit « mais non, nous, ce qu'on veut, c'est rester à la maison avec vous. On n'a pas du tout envie d'aller au*

sport à neuf heures et demie ». Bon... du coup, on a arrêté. (...) Donc, du coup, ils font rien cette année. Et en fait, ils sont vachement contents. Je suis peut-être pas une bonne maman mais j'ai l'impression qu'ils sont très heureux comme ça. Et en fait, ils sont vachement contents d'avoir du temps.

(une mère, jumeaux en moyenne section)

Mais il semble parfois difficile de résister à l'attractivité de l'offre en termes d'activités extra-scolaires et aux demandes des enfants.

- *Mais c'est vrai, que je me dis peut-être aussi on est un peu trop... à vouloir faire trop de choses, quoi. C'est peut-être juste trop. J'en sais rien. Même au niveau des activités, c'est vrai que je l'ai inscrite... donc, elle fait de la danse et elle fait aussi du cirque. Bon, elle a quatre ans, je me dis, c'est peut-être trop. (...) D'un autre côté, je me dis que bon, c'est beaucoup deux activités déjà, à son âge... et puis j'aimerais, en fait, en réalité, j'aimerais lui en faire faire d'autres parce que je trouve ça super. Mais... voilà, je pense que... enfin, je pense qu'on est aujourd'hui beaucoup là-dedans. C'est-à-dire que tous les enfants autour d'elle font des activités et... ben nous, on en faisait aussi mais pas à cet âge-là. (une mère, enfant en moyenne section)*

- *On pourrait la mettre à la danse le mercredi ou le samedi. Mais moi, encore une fois, le samedi, je trouve pas ça très pratique. Donc... je pense que... soit ça sera le mercredi, soit elle va faire autre chose. Parce qu'elle parlait aussi de faire du judo... mais son frère va faire du judo aussi donc je sais pas si c'est une bonne idée qu'ils soient dans le même groupe. Et puis... je sais pas... je sais pas trop encore... elle fait déjà de l'anglais, elle parlait aussi de faire de la batterie mais bon... je m'y suis prise un petit peu tard (rires). (une mère, enfant en grande section)*

Parmi ces familles, nombre d'entre elles se rendent régulièrement avec leurs enfants dans divers centres culturels (104, La Cité des Sciences de La Villette, le Centre Pompidou...) et musées (Le Louvre, le musée Rodin...), pour des expositions et pour des ateliers créatifs. La plupart fréquentent les cinémas, quelques-unes également les théâtres pour enfants. Presque tous les interviewés mentionnent leurs visites à la bibliothèque.

- *On a été faire des expos à la fondation Cartier, des expos de photos, des expos à Beaubourg, des trucs où il y a plein de couleurs, tout ça..., l'expo Mexique... (...) Mon mari travaille au Louvre donc on les a emmenés faire*

des tours au Louvre... avec eux, on a été à Pompidou... on les a emmenés au musée de Montmartre, on les a emmenés au musée Rodin, on a été au Grand palais... enfin, on les balade dans plein de trucs. (une mère)

- *Le week-end dernier, par exemple, samedi matin, c'était visite du Louvre, la salle des grands tableaux, la Vénus de Milo, voilà... quarante minutes, hein, parce que... Jeanne, à cinq ans, les musées... mais bon... (un père)*
- *La dernière semaine, on est allé au Musée en Herbe. Il y avait une exposition sur Invader donc voilà, on est allé voir ça. Ça dure une heure, une heure et demie mais du coup, c'est assez chouette parce que ça projette autre chose, ils voient... ils s'habituent aux musées, enfin je trouve ça assez sympa. Et puis ils aiment bien. (une mère)*
- *Il y a plein de trucs, en fait, pour les enfants. Et surtout les spectacles. (...) Elles adorent. De toute façon, un enfant, si on l'emmène tôt au spectacle, il adore. Il y a la bibliothèque, qui est géniale. (une mère)*
- *Au théâtre, on y va... au moins deux fois dans le mois. (...) Et on va au cinéma... (une mère)*
- *On va au forum des images beaucoup. Ils ont un festival pour enfants qui est pas mal fait du tout. On a fait des ateliers à Pompidou, à la gaieté lyrique... voilà, on essaie vraiment de profiter de l'avantage d'être à Paris. S'il y en a un, c'est quand même ça. La cité des enfants, on connaît par cœur... (une mère)*

Le square (auquel les parents réfèrent souvent par le mot « parc ») apparaît au travers des récits du quotidien comme un espace incontournable de la vie parisienne avec de jeunes enfants. Pour la plupart des parents, ces sorties représentent surtout une activité qui est simple à mettre en œuvre pour eux et qui plaît à l'enfant, parce qu'il y joue librement et souvent y retrouve ses copains. Ainsi, au fil des entretiens, le square apparaît comme un « *lieu commun remarquable* », pour reprendre l'expression de Delalande à propos de la cour d'école (2005).

- *Quand c'est moi qui les récupère, quand c'est des beaux jours comme ça, on essaie d'aller un peu au parc avant de rentrer. Ça leur permet de se défouler un peu et puis voilà, elles sont contentes. (une mère)*
- *Ils peuvent rester deux heures au parc, le petit, là, ils retrouvent leurs potes... Pareil, ils sont vachement comme ça, les mômes ! Ils ont qu'une envie, c'est*

de retrouver les gamins qu'ils ont vus toute la semaine. Donc ben on fait ça, on pique-nique là-bas... on reste assez dans le quartier, hein. (une mère)

- *Je sais que moi, j'ai peut-être aussi tendance à lui mettre la pression et du coup... enfin lui mettre une pression trop... trop culturelle, trop... alors j'essaie de pas toujours voilà... des fois on va au parc et c'est très bien d'aller au parc. C'est bon de ne rien faire. (un père)*

Ainsi, la plupart des parents envisagent cette sortie en famille comme une pause dans les activités de stimulation, une activité qui n'a d'« intérêt » que le plaisir à l'enfant ; pourtant les visites au square semblent aussi stimuler le développement des compétences sociales de l'enfant et lui permettre de renforcer son réseau relationnel, ce qui, de surcroît, pourrait influencer positivement sur son adaptation psychosociale à l'école, elle-même identifiée comme facteur de prédiction du parcours scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004 ; Potvin, Leclerc et Massé, 2009 ; Tremblay, 2008 ; Vitaro, 2005).

En ce qui concerne les vacances, la plupart des parents interviewés s'organisent pour que leurs enfants changent d'environnement ; quand ils ne peuvent pas les accompagner, les grands-parents sont souvent sollicités. Néanmoins, pour beaucoup, le centre de loisirs reste une alternative intéressante pour occuper les enfants en-dehors des périodes scolaires quand les parents travaillent, notamment du fait des nombreuses activités qui y sont proposées.

- *La semaine suivante, ben nous, on n'avait pas trop d'options, donc il est allé au centre de loisirs à côté. Ce qui est sympa parce qu'ils font plein de choses. Il y avait tout un programme thématique sur la semaine. (une mère)*
- *Le centre de loisirs dans la semaine, je sais pas trop, mais quand c'est pendant les vacances, par exemple, enfin moi, je trouve qu'il faut quand même des trucs supers, quoi. Enfin, ils ont à peu près... ils ont une sortie par jour et c'est pratiquement, enfin je sais plus là, aux dernières vacances où elles sont restées, c'est tous les jours, ils vont au théâtre ou ils vont faire un truc. Enfin, je me dis, « c'est quand même..., c'est génial, quoi ». Et puis sinon, ils vont... Enfin, bon, bref, je trouve que c'est vraiment bien. Enfin, on a du pot, enfin à Paris, c'est vrai que... c'est bien organisé... et ils font, ouais, enfin, c'est marrant... je trouve qu'ils font des trucs vraiment, vraiment supers. (un père)*

Les promenades en ville sont très prisées également ; dans le quartier, elles sont ponctuées de visites aux commerçants, de pauses au café...

- *On prend le Montmartrobus, on descend aux Abbesses et... et puis on rentre à pied tranquillement en montant la rue Lepic et en descendant par la rue Caulaincourt et la rue Mont-Cenis. Qu'est-ce qu'on fait d'autre ? On a tendance à pas mal rester... en fait, c'est vrai qu'on vit dans le grand quartier quand même, quoi. Effectivement le Louxor. Il nous arrive d'aller à Gibert aussi à pied quand on a besoin d'un truc. Et puis on traîne dans les bars. Pareil, on l'a toujours habituée à être avec nous dans les cafés. On va à la Timbale, on va au Dyonis, on va au Point Bar ou à La Renaissance qui sont un peu plus loin... voilà. On va acheter des disques. Il y a un petit magasin de disques, là, sur le côté de la mairie, derrière, là. Pareil, elle a ses habitudes là-bas. Voilà ce qu'on fait dans le quartier. (un père)*
- *Il aime ce rituel, aller chez Bio-c'est-bon, courir dans le magasin, jouer avec les autres enfants qui sont dans le magasin, aller choisir ses... ses petits raisins dans le truc... voilà, prendre le petit café à la Piscine, là, en face, après les courses... aller prendre chez... enfin, rue Ordonner les Pasteis de nata et puis des petits morceaux de chorizo... (un père)*

Par ailleurs, les parents interviewés racontent les divers modes de contrôle qu'ils ont mis en place, par rapport au type de média (dans l'ensemble, pas ou peu de télévision « ordinaire », de tablette et de console de jeux), au temps d'utilisation (un peu tous les jours pour certains, une ou deux fois par semaine pour d'autres) et au contenu (des films ou des dessins animés soigneusement choisis par les parents, éventuellement en anglais, des jeux éducatifs sur ordinateur...).

- *On a dit « le mercredi soir, on a le droit de regarder un quart d'heure de télé ». Et le week-end, quand même, il nous arrive en fin de journée, le dimanche après-midi, quand on est rentré tôt de balade et que l'après-midi commence à être un petit peu longue, on s'autorise un petit film, de temps en temps. Pas trop de tablette. Pourtant on en a mais elles sont pas fanas. Et puis pas de jeux... de jeux... non ! On n'est pas comme ça non plus donc je pense que c'est pareil, ça se transmet. Donc là, c'est pas transmis. C'est plutôt pas mal parce que j'aime pas trop les enfants qui sont sur les tablettes, ça m'angoisse. (une mère)*

- *Arsène, il s'intéresse maintenant... il commence beaucoup à s'intéresser à tout ce qui va être... enfin, il nous réclame énormément, par exemple, la tablette. Il y a plein de copains chez qui il y a la tablette et tout. Du coup lui, s'il pouvait passer sa journée à faire de la tablette, ce serait super. (...) J'ai pas envie de le couper complètement quand je vois à quel point c'est déjà tellement présent dans son univers, même si petit. Par contre, voilà, je veux que ce soit ultra contrôlé parce que, à quatre ans et demi, ça me paraît juste déjà dingue mais... c'est vrai que... ben ils savent la manier de façon incroyable, quoi. Donc lui, il va faire ça, voilà, une demi-heure par semaine grand max. (une mère)*
- *On essaie surtout de trouver quelque chose dont le rythme ne soit pas trop soutenu. On fait beaucoup l'analyse sur... Il y a un moment donné, c'est comme la musique, quoi, il y a une tonalité et si vous dépassez un certain rythme, vous éteignez la télé, le gamin, il est... il est chargé, il fait des bonds, des bonds. (un père)*
- *Elle voulait Princesse Sophia. Alors, j'ai regardé avec Pauline un peu de Princesse Sophia. C'est d'une débilité... consternante. Alors j'ai... « quand même, Pauline... ». « Moi, j'adore ! » Alors je lui dis « mais tu vois, Pauline ... » Alors on a essayé d'en parler, un peu... « Oui, mais moi, j'adore ! » Et elle nous a bassinés avec Princesse Sophia. C'est pas..., c'est difficile. Avec Pauline, je sais pas faire. J'essaie de lui montrer en quoi je trouve ça pas très intéressant, pourquoi, ok, de temps en temps, je peux lui montrer mais je trouve qu'il y a quand même des choses plus intéressantes. (une mère)*
- *Autant ils ont pas la télé, autant on n'a pas été avare sur le choix des films. Justement parce que ça leur permet de voir des trucs en anglais. (...) Les dessins animés, c'est nous qui les avons choisis, beaucoup. Non, en fait, c'est très orienté. Il y a beaucoup de choses qu'ils n'ont pas vues, du coup, que des copains ont pu voir, je sais pas... les trucs genre Cars, ce genre de choses, enfin, c'est pas des trucs qu'on a. Et on a des trucs qu'on a choisis, nous, mais comme on a... comme le papa est un peu... un peu dans le cinéma, enfin... on a, je dirais, une certaine prétention artistique. Voilà. On a plus... on s'est plus focalisé sur des choses qui étaient de belle qualité. Bien écrites, bien dessinées, enfin... je sais pas... on leur a biberonné les Miyazaki, par*

exemple, ou ce genre de choses. Ils ont pas encore vu la vraie vie donc ça leur va bien. (une mère)

Ainsi, pour la plupart des interviewé.e.s, la stimulation du développement cognitif de l'enfant passe aussi par des restrictions d'usage des écrans. Néanmoins, plusieurs expliquent recourir aux écrans pour se libérer du temps de repos le week-end ou pour leur permettre de réaliser certaines tâches sans avoir à s'occuper des enfants en même temps.

- *Une journée type, ça va être que le samedi matin, il va se lever - c'est lui qui se lève le premier, c'est Zacharie qui se lève le premier -, et nous, de façon à pouvoir un peu dormir, on lui met un dessin animé sur l'ordinateur (une mère)*
- *Je l'ai abonné à Bayard, c'est une plate-forme de jeux et de petites histoires sur l'ordinateur. C'est les éditions Bayard qui font ça. On aime bien le Pomme d'Api, Youpi ! J'ai compris, etc. et c'est le même univers mais porté à l'ordinateur. Donc en général, je le mets avec un moniteur une demi-heure et je me recouche (rires). (une mère)*
- *Et donc à huit heures, en gros, huit heures moins cinq, ça peut être, ils sont prêts et moi je suis pas prête (rires). En général, j'ai besoin de cinq, dix minutes. Et donc, là, je leur laisse cinq, dix minutes de tablette, d'un petit dessin animé... voilà. Et comme ça, moi, je finis. (une mère)*
- *Souvent, après, elles regardent un film par exemple. Elles font un temps calme alors nous, ça nous permet de faire deux trois trucs. (un père)*

Questionnaire et analyse thématique des entretiens

Les stratégies et pratiques éducatives parentales : la stimulation

La majorité des parents exercent une stimulation de type intensif. Néanmoins, les pratiques visant le développement cognitif de l'enfant sont plus diversifiées que celles relevant de l'autonomisation fonctionnelle, pour laquelle 77% des parents adoptent un style intensif-proactif. Pourtant, les parents paraissent regretter que ce type de compétences soit privilégié à l'école : il semble que les attentes des parents dans ce domaine ne coïncident pas tout-à-fait avec celles qui seraient valorisées à l'école. Les résultats de l'analyse thématique des entretiens indiquent, en effet, que, souvent, les parents souhaitent que l'enfant apprenne à s'occuper seul, sans les solliciter, sur certaines plages horaires (notamment les matins de week-end), d'une part, et, d'autre part, qu'il participe à l'effort collectif (ce qui corrobore d'ailleurs les résultats issus du questionnaire au niveau des attentes parentales vis-à-vis de l'école). En revanche, la plupart n'hésitent pas à intervenir pour aider l'enfant à s'habiller, « pour aller plus vite », alors qu'il s'agirait d'un domaine d'autonomie valorisé à l'école. D'autres recherches ont d'ailleurs montré que certain.e.s enseignant.e.s regrettent que « leur travail scolaire d'autonomisation » de l'enfant soit trop souvent « contrarié par les pratiques parentales d'éducation » (Monceau, 2008, p. 52). Par ailleurs, l'analyse thématique des entretiens montre que les parents interviewés, pour la plupart, veillent à la stimulation de leur enfant dans de multiples domaines, par le biais de sorties culturelles, par la fréquentation régulière d'une bibliothèque municipale, par des activités extra-scolaires sportives et/ou artistiques. L'usage des écrans est fortement contrôlé, à la fois en termes de média, de temps et de contenu. Néanmoins, certains parents expliquent recourir aux dessins animés ou aux programmes de jeux éducatifs sur ordinateur ou tablette pour se libérer du temps sans enfant. Ainsi, la plupart tentent de concilier leurs contraintes d'emploi du temps, leurs réticences vis-à-vis de l'introduction des écrans dans le quotidien de leurs jeunes enfants et les demandes de ces derniers.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Il serait intéressant de savoir comment les parents qui présentent ce type de stratégies et pratiques éducatives, axées sur l'extérieur et très restrictives en termes d'usage des écrans, se sont adaptés aux contraintes inédites imposées par le confinement national au printemps dernier.

2) le fonctionnement familial

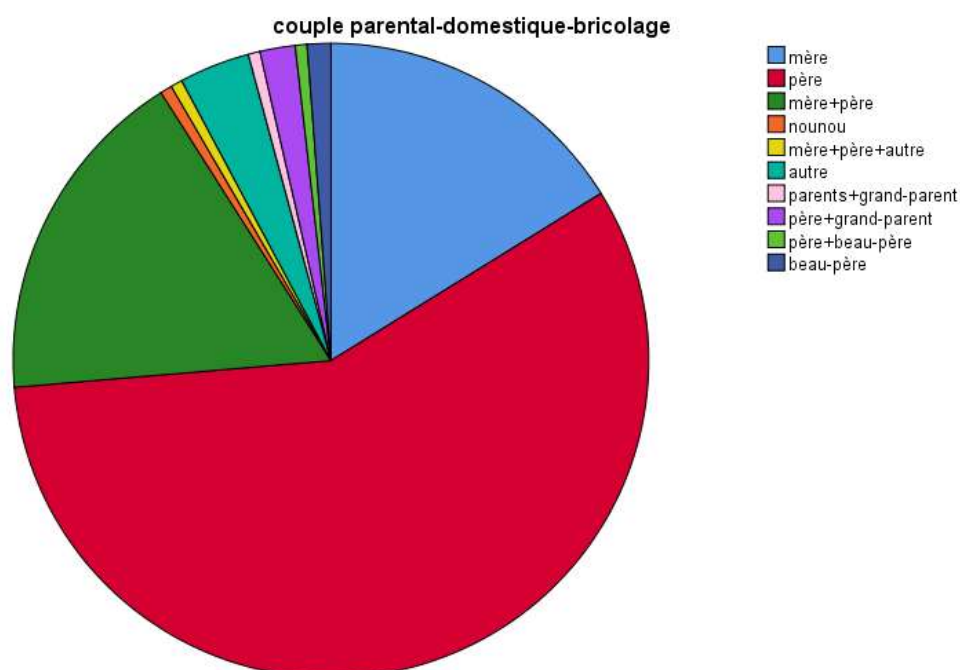
Le deuxième axe du questionnaire porte sur le fonctionnement familial, en ce qui concerne la répartition des tâches domestiques et le niveau d'individualisme.

a. la répartition des tâches domestiques

Un module adressant le partage du travail au sein de la famille invite les répondant.e.s à indiquer, parmi sept options, les personnes qui effectuent chacune des quinze tâches évoquées. Plusieurs cases peuvent être cochées et, dans ce cas, le niveau d'implication de chacun.e reste indéfini. Pour mieux mettre en évidence la répartition des tâches entre les mères et les pères, les divers modes d'organisation ne sont pas tous rapportés ici. Ainsi, l'addition des chiffres cités ci-dessous ne correspond pas à 100% des réponses. Par ailleurs, les chiffres indiqués ici comprennent les réponses des répondant.e.s vivant autrement qu'en couple avec l'autre parent de l'enfant, les différences étant quasiment inexistantes entre ces chiffres et ceux obtenus en ne retenant que les réponses des personnes vivant en couple avec l'autre parent de l'enfant (83, 5% des cas).

Une seule tâche domestique sur quinze revient nettement plus aux pères qu'aux mères : il s'agit de « *s'occuper des petites réparations, du bricolage* » (57,5% « père seul », 16% « mère seule », 17,5% « les deux parents »).

Figure 12 : Répartition des tâches – s'occuper des petites réparations, du bricolage



Une tâche parentale est également très légèrement plus prise en charge par les pères que les mères : « *jouer avec l'enfant dehors* » (42% « les deux parents », 20,5% « père seul », 19,5% « mère seule »). C'est par ailleurs une des deux tâches les plus équitablement partagées au sein du couple parental, l'autre correspondant au fait d'*emmener l'enfant à l'école le matin* (34,5% « les deux parents », 32,5% « mère seule », 30% « père seul »).

Figure 13 : Répartition des tâches – jouer avec l'enfant dehors

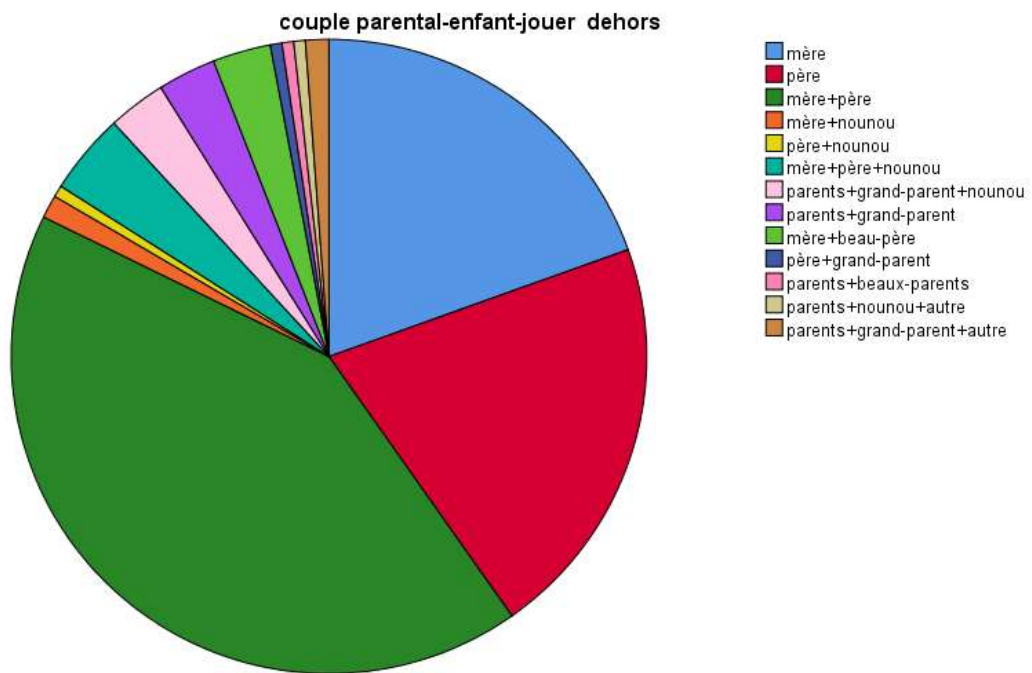
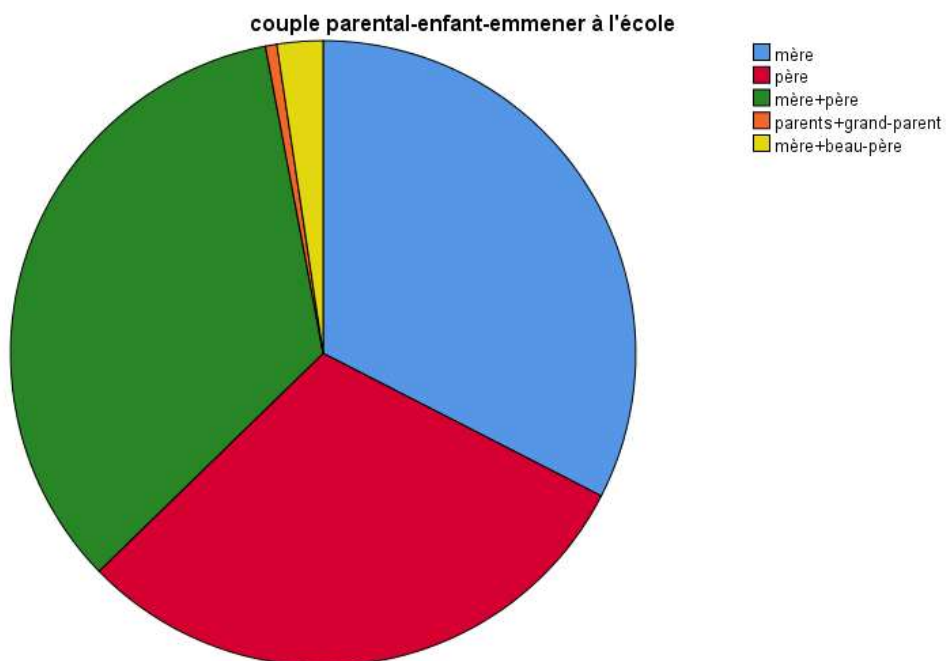


Figure 14 : Répartition des tâches – emmener l'enfant à l'école



D'autres tâches sont plus souvent partagées par les deux parents qu'effectuées par un seul d'entre eux, tout en restant globalement plus souvent à la charge des femmes que des hommes : ainsi plus de mères que de pères *jouent avec l'enfant à la maison* (56,5% « les deux parents », 16% « mère seule », 7% « père seul »), *couchent l'enfant le soir* (64,5% « les deux parents », 21% « mère seule », 10% « père seul »), *font les courses* (50,5% « les deux parents », 30,5% « mère seule », 15% « père seul ») et *lisent des histoires à leur enfant* (52% « les deux parents », 28% « mère seule », 6,5% « père seul »).

Figure 15 : Répartition des tâches – jouer avec l'enfant à la maison

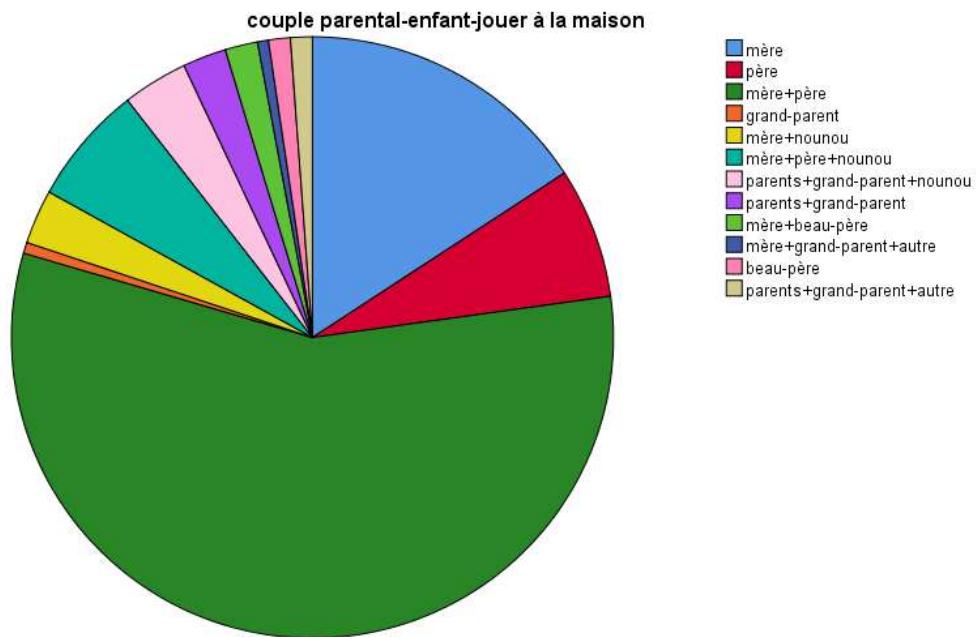


Figure 16 : Répartition des tâches – coucher l'enfant

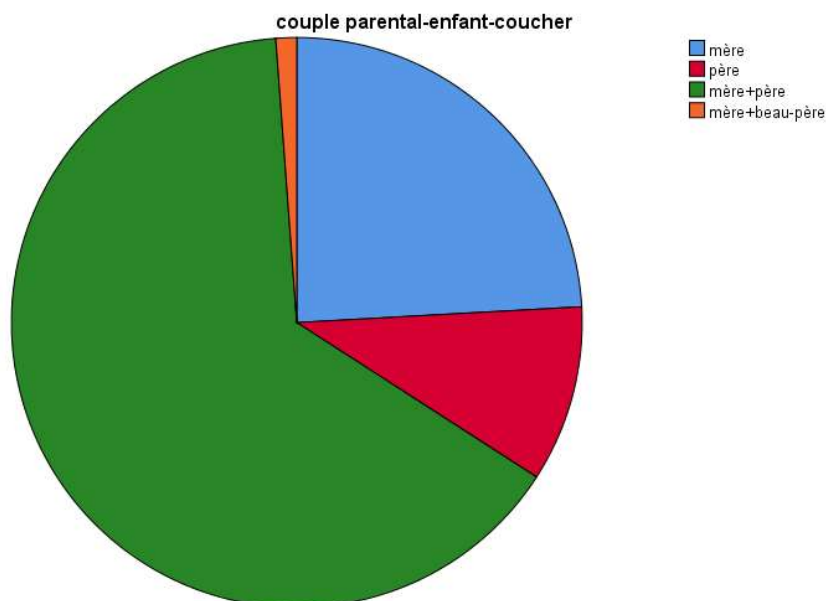


Figure 17 : Répartition des tâches – faire les courses

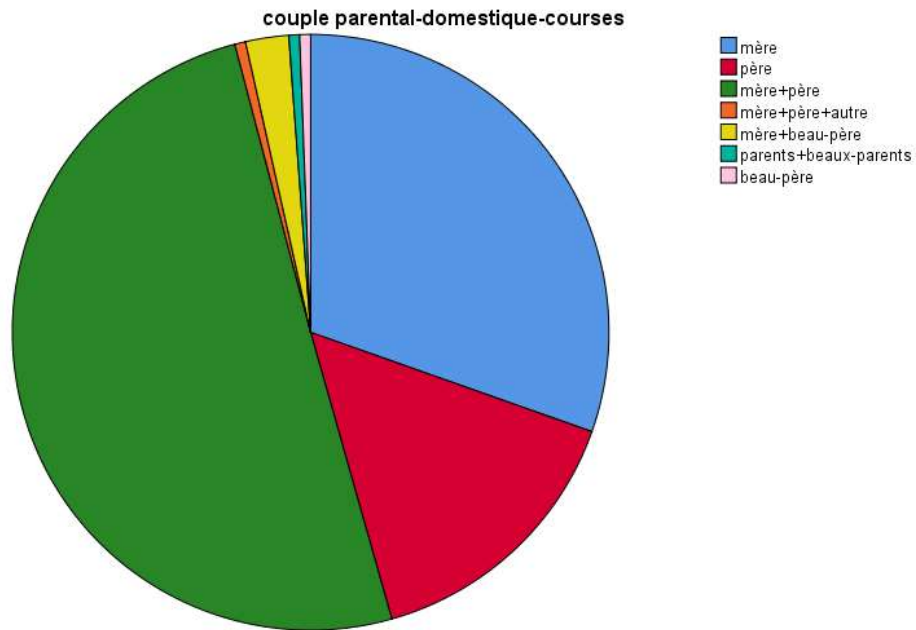
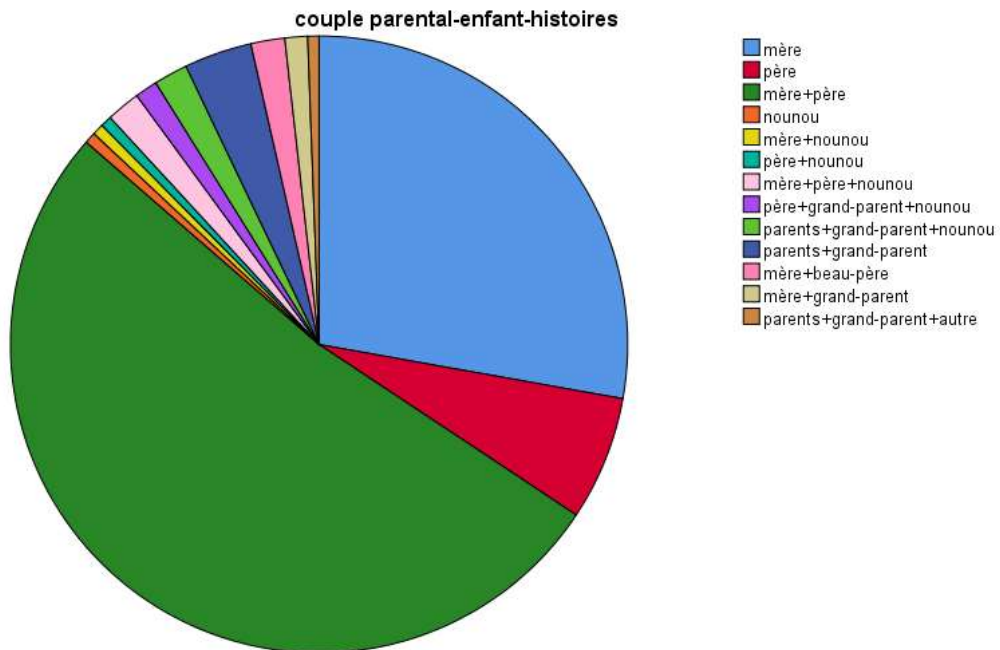


Figure 18 : Répartition des tâches – lire des histoires à l'enfant



Le reste des tâches est pris en charge uniquement par les mères dans la majorité des familles.

Il en est ainsi de *s'occuper des comptes, des factures...* (42,5% « mère seule », 30% « les deux parents », 25,5% « père seul »), *préparer l'enfant pour l'école le matin* (45,5% « mère seule », 43,5% « les deux parents », 9,5% « père seul »), *préparer le repas de l'enfant* (46% « mère

seule », 34,5% « les deux parents », 11% « père seul »), *emmener l'enfant chez le médecin* (48% « mère seule », 43,5% « les deux parents », 5,5% « père seul »).

Figure 19 : Répartition des tâches – faire les comptes, régler les factures

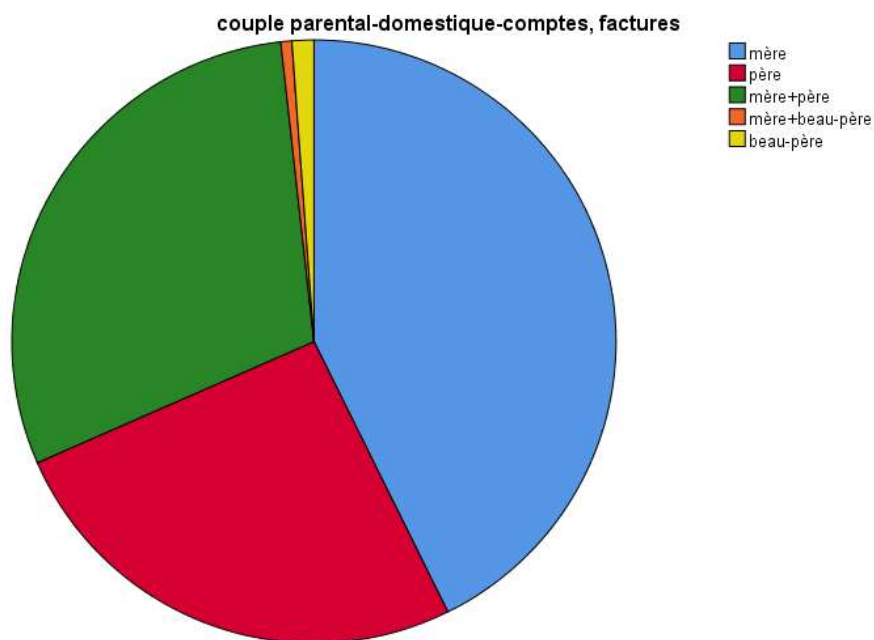


Figure 20 : Répartition des tâches – préparer l'enfant pour l'école le matin

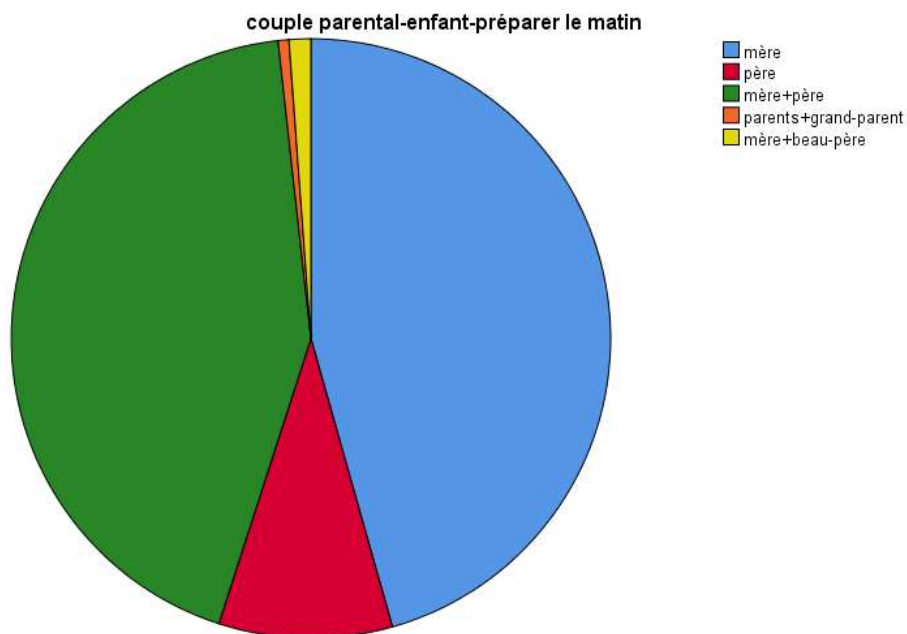


Figure 21 : Répartition des tâches – préparer le repas de l'enfant

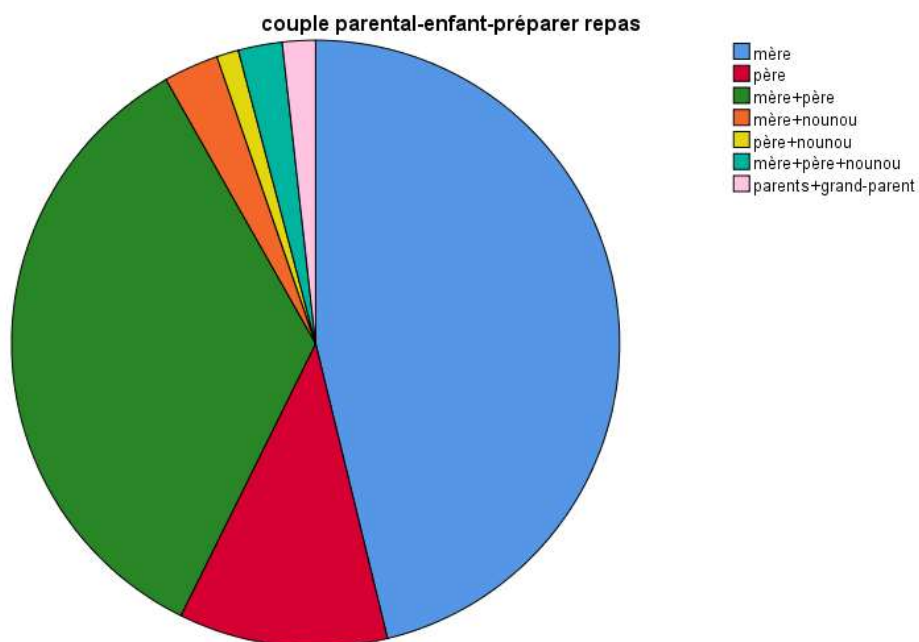
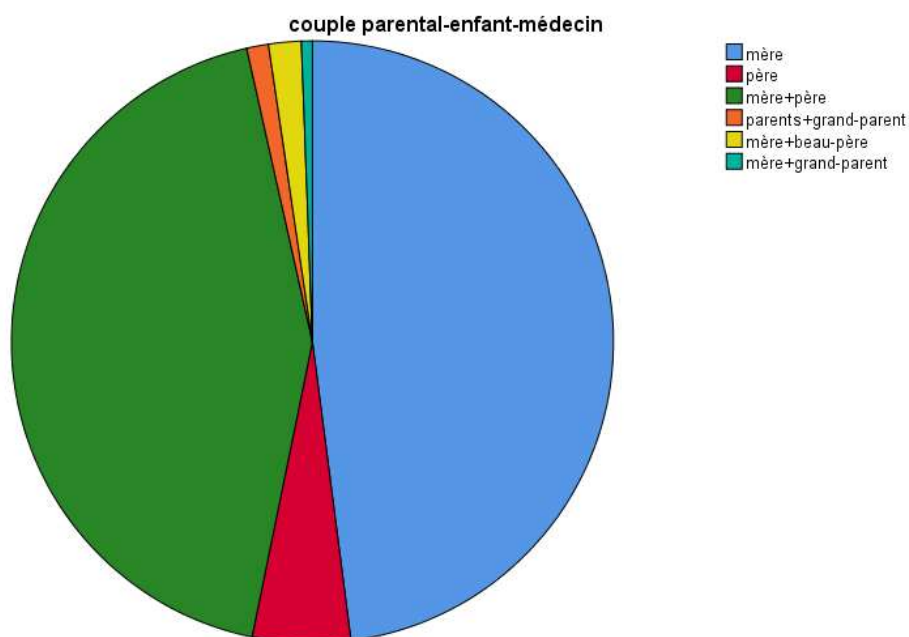


Figure 22 : Répartition des tâches – emmener l'enfant chez le médecin



Certaines activités sont parfois déléguées à des personnes en-dehors du couple parental, notamment en recourant à des aides rémunérées, tout en restant plus souvent effectuées par les mères que par les pères : il en est ainsi du *ménage* (32,5% « mère seule »,

26,5% « les deux parents », 17% « autre »¹⁵⁷, 11% « père seul ») et du fait d'aller chercher l'enfant à l'école (34% « mère seule », 16% « nounou », 15,5% « père seul », 13,5% « les deux parents »).

Figure 23 : Répartition des tâches – faire le ménage

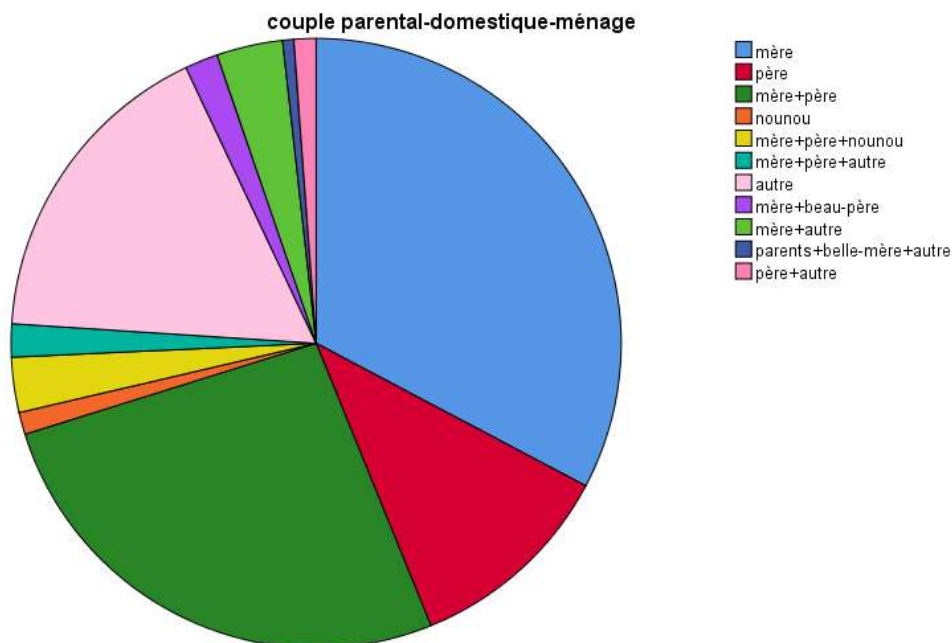
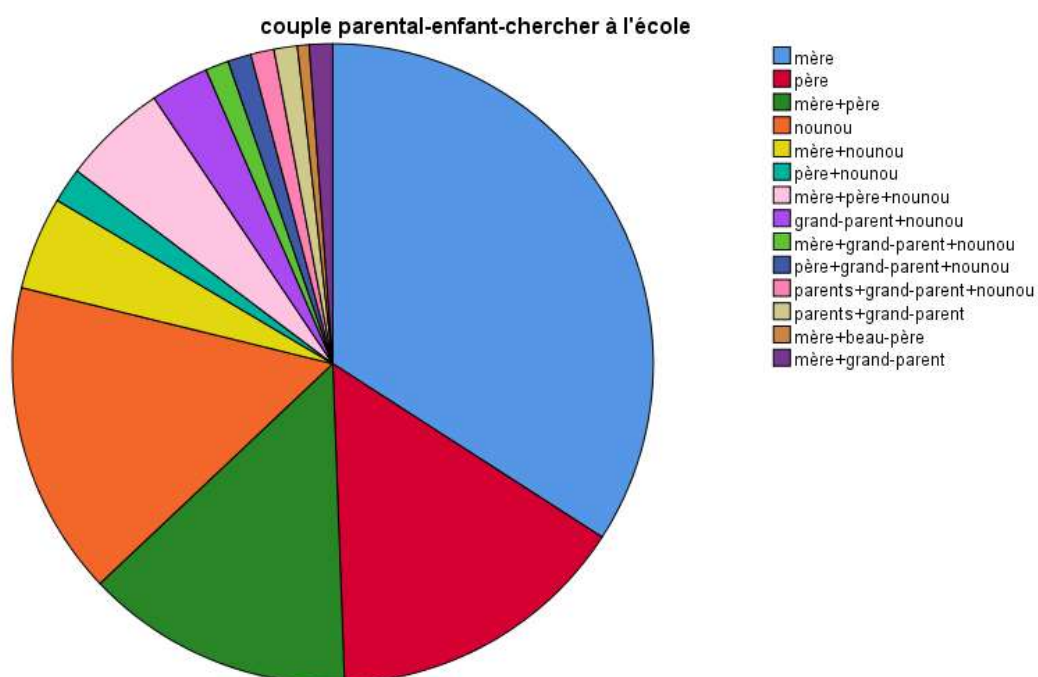


Figure 24 : Répartition des tâches – aller chercher l'enfant à l'école le soir



¹⁵⁷ « Autre », ici, réfère à une personne qui n'est ni la mère, ni le père, ni un beau-parent, ni un des grands-parents, ni la nounou.

Ces résultats montrent aussi l'importance que jouent les grands-parents dans le quotidien de certaines familles : ils participent surtout en allant chercher l'enfant à l'école le soir, lui lire des histoires, jouer avec lui, dedans et dehors, mais peuvent aussi être sollicités pour préparer son repas, l'emmener chez le médecin, le préparer pour l'école le matin, l'emmener à l'école le matin... Néanmoins, un tel soutien ne concerne qu'une minorité de familles.

Les différences d'implication entre les mères et les pères sont au plus fort en ce qui concerne *les lessives* (67% « mère seule », 8% « père seul ») et *l'organisation de la vie familiale* (63% « mère seule », 1% « père seul »), deux tâches particulièrement mobilisantes, de façon quasi-quotidienne pour la première, et de façon quasi-permanente pour la deuxième (contrairement au *bricolage* qui renvoie à des interventions occasionnelles).

Figure 25 : Répartition des tâches - lessives

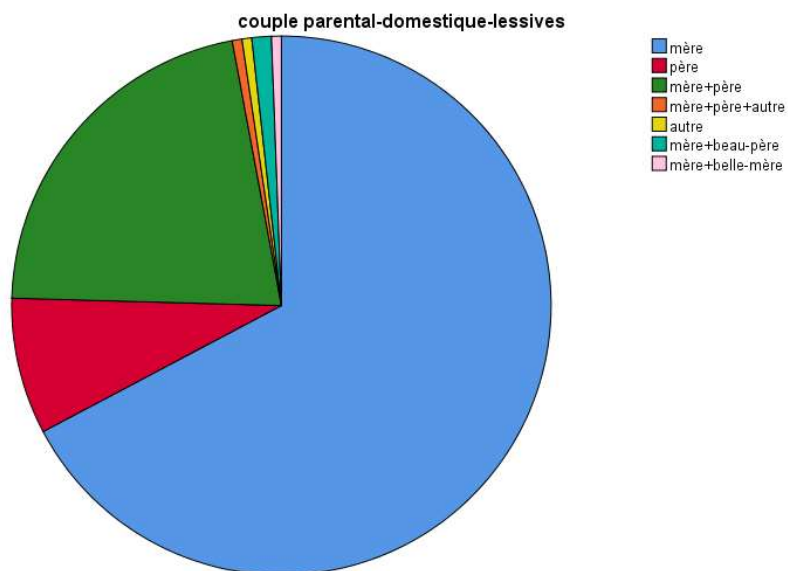
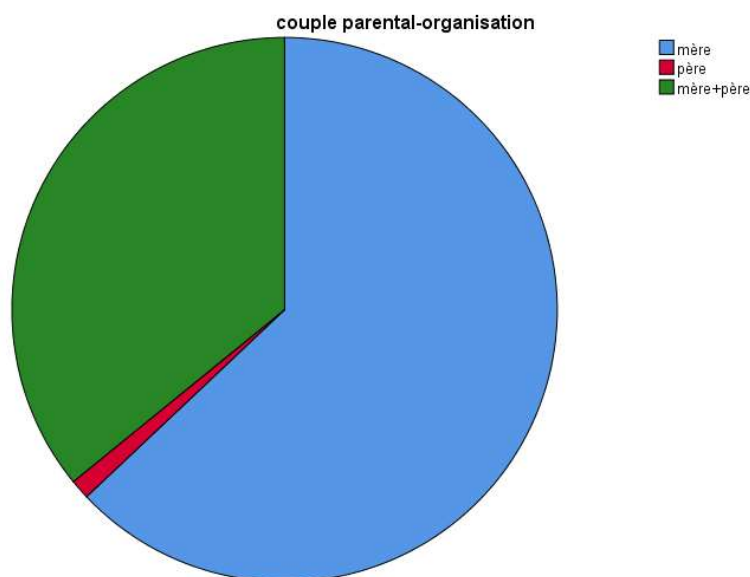


Figure 26 : Répartition des tâches – organisation de la vie familiale



Ainsi, bien que certaines tâches soient plus équitablement partagées que d'autres, huit sur quinze reviennent uniquement aux mères dans la majorité des familles et parmi celles qui sont les plus souvent effectuées par les deux parents, cinq sur six sont globalement toutefois plus souvent prises en charge par des femmes que des hommes (la sixième, qui fait exception, correspond à « *jouer avec l'enfant dehors* »). Ces résultats indiquent que, dans ces familles, globalement, la répartition du travail domestique est largement inégalitaire, à la défaveur des femmes.

➤ **l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique apporte quelques éléments complémentaires pour mieux comprendre la façon dont les tâches se répartissent entre conjoint.e.s. Tout d'abord, dans 14 familles sur 29, on constate une disparité en termes de temps disponible pour la vie domestique entre les mères et les pères : deux mères sont en congé maternité, une mère est en congé parental, quatre mères ne vivant pas en couple avec le père de leur enfant ont la garde des enfants (sur cinq couples parentaux séparés) et, dans sept familles, le père a des horaires de travail plus contraignants que la mère. Sont aussi largement invoquées les préférences personnelles ainsi que le niveau d'exigence et le niveau d'expertise de chacun.e pour expliquer la répartition sexuée de certaines tâches au sein du couple.

Ainsi, acheter les vêtements des enfants et préparer leurs tenues, chaque jour, revient quasi-exclusivement aux femmes. Elles s'occupent aussi de les laver, la plupart du temps. Elles paraissent généralement s'acquitter de ces tâches avec plaisir, ou du moins, pour les lessives, sans trop de déplaisir, mais aussi pour parer à ce qu'elles considèrent comme des manques chez leur conjoint. En effet, selon les mères et parfois les pères eux-mêmes, ces derniers ne s'acquitteraient pas aussi bien qu'elles de ces tâches du fait d'un moindre niveau d'exigence et/ou d'expertise.

- *Et quand je suis pas là, ça se passe très bien. Ils sont à l'heure à l'école, ils sont habillés, n'importe comment mais ils sont habillés. En général, je prépare les vêtements avant. Si je les ai pas préparés, c'est un peu bizarre, les vêtements. (une mère)*
- *Quasi-systématiquement, c'est elle qui a préparé les vêtements. (...) moi, je prends un slip, un pantalon et un T-shirt et ça va pas forcément ensemble tout*

ça. (...) Du coup, ma compagne dit « non, non, je m'en occupe parce que toi, tu sais pas ». (un père)¹⁵⁸

- *Moi, je décide de leurs habits. Il a un peu plus de mal avec ça. (...) Après il y a... alors moi, tout ce qui est lessive et tout ça, j'aime bien m'en occuper, je trouve qu'il le fait pas bien (rires) et il s'obstine à vouloir le faire, je sais pas pourquoi. (une mère)*

Un écart dans le niveau d'exigence et/ou d'expertise entre la mère et le père apparaît fréquemment également en ce qui concerne les courses, les repas, le ménage...

- *Je ne fais pas les courses parce que je n'achète pas bien les choses, donc... (un père)*
- *Si tout est sens dessus-dessous, en fait, je panique et j'y arrive pas. C'est trop compliqué pour moi. Alors que j'ai l'impression, c'est peut-être un cliché, etc. mais, en tout cas, ma sœur et ma compagne, elles, j'ai toujours été surpris par la capacité qu'elles avaient à arriver quelque part et faire clac, clac, clac, clac et remettre les trucs rapidement. (un père)*
- *Il est rigolo, il fait des choses mais les termine pas forcément. Enfin... je veux dire, le soir, quand il va nettoyer la cuisine... ça, je me bats sur l'éponge, quoi. Moi, pour moi, la cuisine, le plan de travail et l'éponge, il y a pas une miette qui traîne. Et lui... et lui, il va pas passer l'éponge. (...) Et pareil, il a passé le balai mais il va pas ramasser le tas de poussière. Enfin, c'est des choses comme ça ! C'est rigolo, il y a des choses comme ça qui ne se font pas jusqu'au bout. (une mère)*

Au-delà de la réalisation de diverses tâches concrètes, l'analyse thématique met en évidence une très forte disparité entre les femmes et les hommes en ce qui concerne la « charge mentale », largement évoquée dans les entretiens : celle-ci renvoie à une plus forte implication des mères que des pères dans la vie de la famille qui amène souvent les femmes à être aux commandes, à organiser mais aussi à réaliser elles-mêmes de multiples tâches « invisibles », souvent en même temps¹⁵⁹, pour assurer la fluidité du quotidien.

¹⁵⁸ Les mères et les pères cités parallèlement sont toujours de couples différents.

¹⁵⁹ En anglais, le terme de « multitasking » désigne le fait de s'occuper de plusieurs tâches en même temps.

- *Je lui dis « par exemple, quand on va regarder la télé, toi, tu vas penser juste à ce que tu regardes ? Moi, je vais être en train de penser à d'autres choses, à plein d'autres choses, à me dire « tiens, il faut qu'on appelle untel, il faut faire ci, il faut faire ça ». Enfin, je vais penser à tout ça. Et toi, tu fais pas ça. ».* (une mère)
- *Ma charge mentale à moi, c'est que je pense à toutes les micros-choses du quotidien qu'il voit, lui, une fois qu'il se pose, qu'il a son agenda et puis qu'il a fait toutes ses équations et qu'il se dit soudain : « Tiens ! Il y a ça, ça, ça à faire. » Moi, habituellement, enfin... j'ai une espèce de micro-sonnerie intérieure où je me dis : « Il faut faire ça, ça, ça et ça. » Et je fais quinze choses à la fois. Enfin, par exemple, s'il y a un soir où c'est moi qui m'occupe des enfants, je m'occupe des enfants, je les mets au lit et tout ça et j'aurai préparé la table du petit-déjeuner, les vêtements, le goûter et ainsi de suite. (...) Quand c'est son soir à lui, il s'occupera des enfants, il les mettra au lit, il fera tout ça bien. Il se posera ensuite parce qu'il sera fatigué, à juste titre. Et puis quand j'arriverai, « je vais faire tout ça, me dit-il, mais, mais...laisse-moi le faire. » Il fera ça au moment de se coucher où on a vingt minutes d'agitation dans tous les sens. Du coup, ça m'arrive de le faire parfois en sachant que... il a oublié qu'il y a juste aussi quatre machines à défaire, et ci et ça et que dans ce cas-là, on risque de se coucher à une heure du matin si on s'y met pas tout de suite. (une mère)*
- *Non mais c'est vrai que c'est pas du tout... c'est pas du tout équivalent. Enfin mon mari fait des choses. Et j'ai bien conscience qu'il fait beaucoup de choses par rapport à d'autres couples d'amis. Il fait des choses. Il y a des tâches qui lui sont assignées. Mais c'est quand même moi qui les organise et puis lui dit. Il va faire des choses très... il va faire les courses, il va s'occuper du sol, l'aspirateur mais toutes les petites choses... les petites choses invisibles, c'est moi qui les prends en charge. Et du coup, mis bout à bout, c'est vrai que... la charge est plus forte pour moi que pour lui.* (une mère)

La répartition inégalitaire des tâches au sein du couple parental semble souvent source d'insatisfaction pour les un.e.s et les autres et même parfois de tensions au sein du couple. Or elle paraît relever d'une différence entre les mères et les pères en termes de sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant (et parfois même de toute la famille), ce qui rend

particulièrement difficile pour les unes de « lâcher-prise » et réviser leurs exigences à la baisse et pour les autres de se hisser à la hauteur des exigences de leur conjointe.

Une des mères interviewées l'exprime particulièrement clairement :

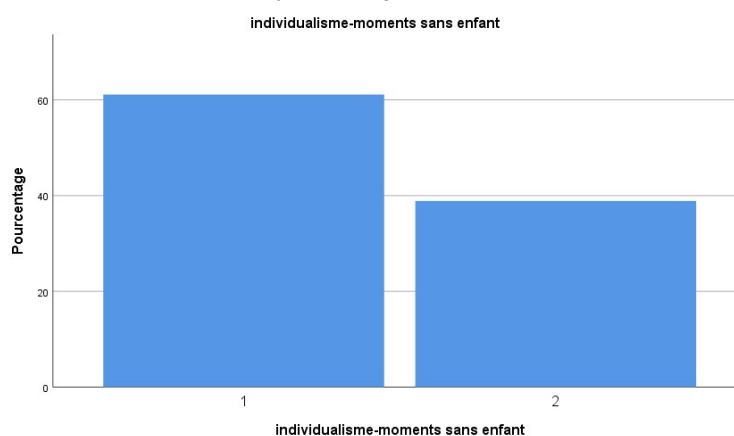
- *On en est tous les deux responsables. Là, pour le coup, la responsabilité est partagée. Lui parce que c'est confortable et puis moi parce que... parce que je suis plus... j'accorde plus d'importance au fait que les choses soient bien faites et, du coup, assez facilement, je préfère m'occuper moi-même des choses, ou au moins gérer les choses plutôt que de le laisser entièrement gérer le truc. Donc c'est souvent moi qui fais la liste de courses quand lui va faire les courses. C'est plutôt moi qui fais les lessives parce que je trouve que lui laisse des tâches. C'est plutôt moi qui dis ce qu'on va manger le midi parce que je trouve qu'il fait toujours des trucs trop gras. Enfin, des trucs comme ça, quoi. Du coup, c'est un peu de ma faute. Enfin, je veux dire, il faut qu'on... il faut que je lâche prise, quoi. Si je veux rabaisser ma charge mentale, il faut que j'accepte que ce soit fait à sa manière, quoi. On va essayer. Je sais pas si on va y arriver. Je sais pas si, moi, je vais y arriver. Je crois que c'est plus de mon côté que ça... ça risque de bloquer. (...) On aurait aimé faire autrement mais c'est comme ça. (Rires) Et ça correspond à nos caractères. Ouais. Mais c'est, c'est... je sais pas si c'est de l'inné ou de l'acquis, hein, le fait que les femmes soient plus... soucieuses, plus... enfin, ce débat, je suis pas sûre qu'on puisse le dénouer facilement mais... nous, on est comme ça. J'ai plus le sens des responsabilités, je suis plus soucieuse... il est plus détendu... voilà. (une mère)*

b. le niveau d'individualisme

Le niveau d'individualisme du fonctionnement familial est également investigué : des items couvrant sept domaines de vie proposent, pour chacun, de choisir l'une de deux propositions, afin de déterminer si c'est plutôt l'individu, le couple ou le groupe-famille qui est privilégié.¹⁶⁰

Une majorité de répondant.e.s déclarent *essayer de préserver des moments juste pour leur couple* (61%) (colonne 1), privilégiant ainsi des moments « de fusion » à deux plutôt qu'en famille ; néanmoins, il n'est pas rare non plus que les conjoint.e.s aient du *mal à imaginer leur couple sans les enfants* et privilégient les moments en famille, tous ensemble, et non les temps à deux, sans les enfants (39%) (colonne 2).

Figure 27 : Niveau d'individualisme - le couple vs. la famille



La centration sur le couple apparaît aussi dans le fait qu'une majorité de répondant.e.s déclarent que, *dans leur couple, elle.il.s font le maximum de choses en commun et passent la plupart de leur temps libre ensemble* (70,5%) et qu'*elle.il.s partagent dans les grandes lignes les mêmes idées, les mêmes goûts, et lorsque ce n'est pas le cas, qu'elle.il.s essaient de se rapprocher* (69,5%).

¹⁶⁰ Les items 1, 3 et 4 ont été recodés afin que dans les graphiques présentés ici, la colonne (1) corresponde toujours à la proposition référant au mode de fonctionnement le moins « groupal » des deux : l'individu vs. le couple ou la famille et aussi le couple vs. la famille.

Figure 28 : Niveau d'individualisme - les loisirs

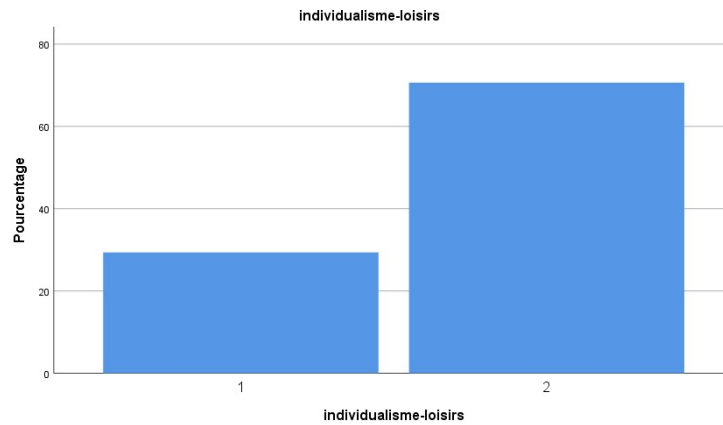
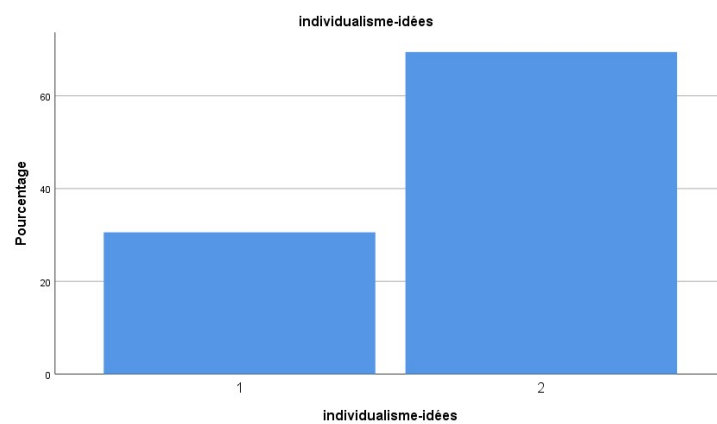
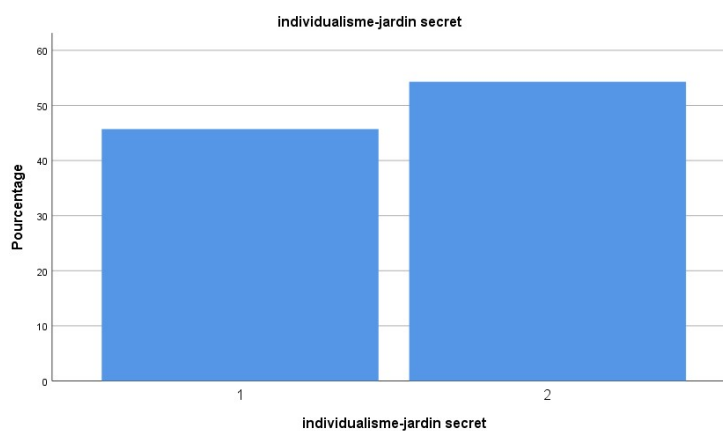


Figure 29 : Niveau d'individualisme - les idées



De plus, un peu plus de la moitié des répondant.e.s pensent que les conjoint.e.s devraient *tout se dire et ne rien se cacher* (54,5%) ; mais les autres, nombreux également, *veillent à ce que chacun.e garde une certaine sphère privée* (45,5%).

Figure 30 : Niveau d'individualisme – un jardin secret



La plupart gardent *des amis personnels qu'ils voient chacun de leur côté* (73%) et envisagent *la vie professionnelle comme nécessaire à leur épanouissement personnel et au bon fonctionnement de leur couple* (76%). Néanmoins, 24% considèrent *la vie professionnelle comme une nécessité financière ou une activité secondaire pour au moins l'un.e des deux conjoint.e.s.*

Figure 31 : Niveau d'individualisme – les amis

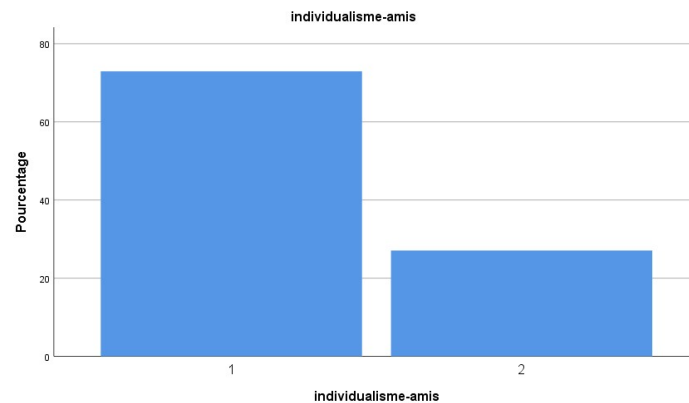
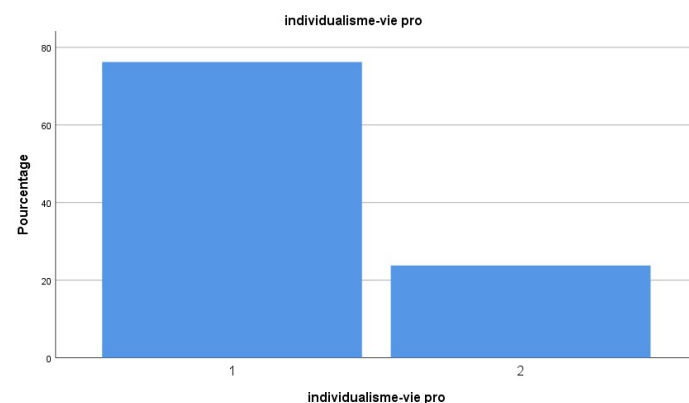
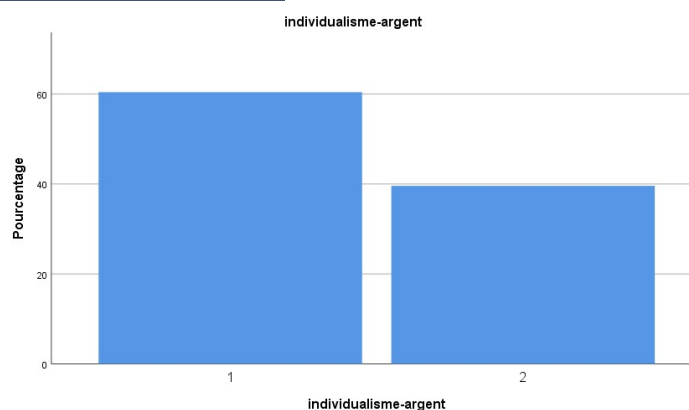


Figure 32 : Niveau d'individualisme – la vie professionnelle



Enfin, les répondant.e.s sont plus nombreux.ses à *garder des ressources personnelles (quitte à les mettre à disposition de la famille en cas de coup dur)* (60,5%) plutôt qu'à *mettre en commun l'ensemble des ressources financières* (39,5%).

Figure 33 : Niveau d'individualisme – l'argent



Questionnaire et analyse thématique des entretiens

Le fonctionnement familial

Se dessine ici une tendance à essayer de concilier tous les domaines de vie : (1) la vie professionnelle - un domaine où chacun.e peut s'épanouir individuellement -, (2) les relations amicales - un domaine investi à la fois en couple et individuellement -, (3) les loisirs - à partager -, (4) la vie conjugale.

Celle-ci représente, pour la plupart, un domaine à préserver de la vie de famille, dans une intimité souvent associée à un partage sur le plan des idées et des goûts. Pour certain.e.s, il est important que les conjoint.e.s n'aient pas de secrets entre eux, pour d'autres, au contraire, que chacun.e se sente libre de conserver une certaine sphère privée. Ainsi, les conjoint.e.s paraissent à la fois envisager leur relation conjugale sur un mode fusionnel et vivre « *libres, ensemble* », selon l'expression de de Singly (2000a). La liberté individuelle passe aussi, pour la plupart, par une certaine indépendance financière, que permettent leurs ressources de CSP+ ou ++ (Bigot et Hoibian, 2015).

Néanmoins, dans ces couples, les femmes sont beaucoup plus mobilisées que les hommes par les tâches de la sphère domestique. L'analyse thématique, d'une part, corrobore les résultats issus du questionnaire en ce qui concerne la différence d'implication au niveau instrumental entre les conjoint.e.s et, d'autre part, montre que celle-ci s'étend au niveau émotionnel : non seulement le partage des tâches au sein du couple parental se fait au gré des compétences et des préférences personnelles de chacun.e des conjoint.e.s – comme l'a montré également Kaufmann (2017), notamment - mais, surtout, il paraît s'ancrer dans un sentiment de responsabilité parentale qui diffère selon que le parent est un homme ou une femme.

Au vu de ces résultats, il semble que les unes ne soient pas tout à fait aussi libres que les autres.

3) le vécu subjectif des parents

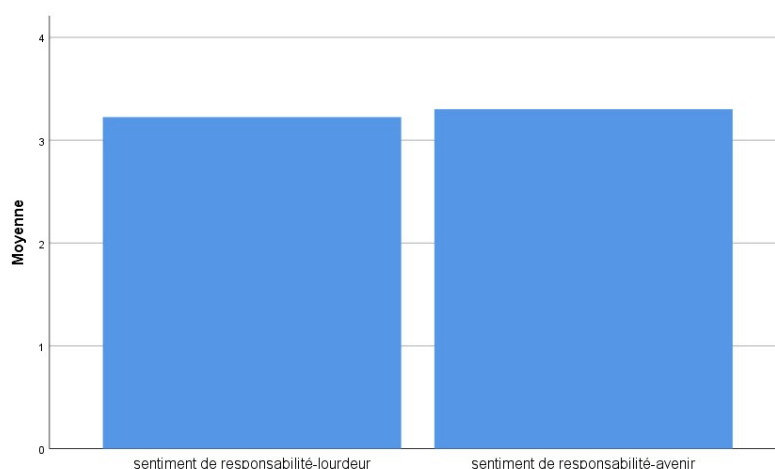
Le troisième axe du questionnaire concerne le vécu subjectif des parents, en termes de sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales, de stress parental perçu associé à ces dimensions ainsi qu'en termes de sentiment de satisfaction relatif au fonctionnement familial et à la vie, dans son ensemble.

a. sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales et stress parental

a) le sentiment de responsabilité parentale

Les parents se disent, pour la plupart, *préoccupés par ce que va devenir leur enfant* : sur une échelle de 1-« pas du tout d'accord » à 5-« tout-à-fait d'accord », le pourcentage cumulé des scores 4 et 5 est de 45% et il y a 26% de scores 3. Par ailleurs, l'item « *la responsabilité d'être parent est parfois très lourde à porter* » récolte 25,5% de scores 3, 23,5% de scores 4 et 19,5% de scores 5.

Figure 34 : Sentiment de responsabilité parentale



Les mères, surtout, semblent ressentir le poids de leur responsabilité vis-à-vis de l'enfant (chiffres mères / pères : pourcentages cumulés des scores 4 et 5 de 50% / 30%, moyennes de 3,41 / 2,90, médianes de 4 / 3 et modes de 5 / 3).

➤ l'analyse thématique des entretiens

L'analyse thématique permet de mieux comprendre ce en quoi les parents se sentent responsables et ce qui peut éventuellement être source de préoccupation, voire d'angoisse, chez certain.e.s.

Elle montre, en effet, que les parents peuvent se sentir investis d'une responsabilité vis-à-vis de la société et œuvrer pour que l'enfant qu'ils ont mis au monde devienne un adulte « utile » aux autres, à plus ou moins grande échelle. On retrouve ici les résultats concernant les attentes parentales vis-à-vis de l'enfant en tant qu'adulte, abordées précédemment¹⁶¹.

- *J'essaie vraiment de leur apprendre, en tous les cas, ce que moi, on m'a appris : le respect, le partage... (une mère)*
- *C'est une petite personne qui va devenir une grande personne et si on veut que la société, elle soit saine, qu'elle soit la moins malade possible, qu'elle aille bien, que les gens soient ensemble, qu'il y ait de l'amour dans notre pays et ailleurs et que... voilà, ben il faut absolument que les parents soient à la hauteur, enfin... et qu'ils montrent les bonnes choses en fait. (une mère)*

Par ailleurs, si la volonté de transmission de valeurs humanistes renvoie à un sentiment de responsabilité vis-à-vis de la société, les interviewé.e.s évoquent aussi la façon dont il.elle.s essaient de préparer leur enfant à trouver « sa place » dans cette société, de faire en sorte qu'il développe une certaine maîtrise sur son environnement et sur les événements de sa vie. Certain.e.s soulignent ainsi la nécessité de réussir à l'école pour avoir le choix de son métier,

- *(...)j'ai eu la possibilité de vraiment choisir ma vie. J'aimerais que eux aussi aient cette possibilité. En même temps, on n'a pas envie qu'ils se trompent. Le seul moyen, ça reste qu'ils aient des bonnes notes à l'école, quoi. Basiquement. (un père)*

ou l'importance d'acquérir des compétences sociales permettant de vivre harmonieusement avec les autres.

- *Ils font l'apprentissage du conflit. (...) et donc, de temps en temps, il y a un peu d'arbitrage des papas ou des mamans qui sont là pour expliquer que... voilà, il faut accepter... alors, moi, je le fais pas pour avoir la paix, je le fais surtout pour lui apprendre... une sorte d'empathie active. (un père)*

D'autres œuvrent pour que leur enfant développe une capacité d'analyse suffisante pour comprendre le monde dans lequel il évolue.

- *Pour moi, c'est vraiment important que les enfants comprennent les règles. (...) Enfin, je suis absolument convaincu même que si on leur explique pas, ben en fait, ils vont grandir avec des œillères sans se poser de questions sur*

¹⁶¹ cf. C.II.2.1)a.a)

pourquoi on fait ça. Et donc, ça impactera sur leur créativité, sur leur capacité à s'adapter dans le monde du travail, sur... et puis sur leur épanouissement général parce qu'ils seront moins curieux... (un père)

- *(...) je me sens une responsabilité de les armer intellectuellement pour le futur, en développant leur esprit critique notamment, pour qu'ils soient capables de décrypter les vraies informations des fausses informations, de se faire leur propre religion sur chaque sujet – c'est un sujet d'actualité, on en parle beaucoup –. Donc ça, je pense que ce sera bon. (un père)*
- *En tout cas ma position, c'est que notre rôle est d'en faire des adultes et que l'adulte n'existe que parce qu'il est capable de faire des choix et pour faire des choix, il faut avoir... un tout petit peu de, de... un tout petit peu de culture, quoi. (un père)*

Préparer l'enfant à devenir adulte passe aussi par lui inculquer une multitude d'habitudes, considérées comme nécessaires au bien-être global.

- *C'est une vraie... c'est une vraie gestion de la vie, hein ! Les légumes, par exemple, c'est pas... ils en mangent pas assez, là, des légumes, pour que ça influe vraiment sur leur santé maintenant, c'est une préparation pour plus tard, ça, typiquement, les légumes. (...) On se préoccupe... pour le coup, plus moi que leur père. Ouais. Du fait que... ben oui, l'apprentissage de la politesse, c'est pour plus tard. Le fait de regarder des livres, c'est à la fois... ben pour que ce soit plus facile à l'école et aussi pour qu'ils aient cette ressource-là quand ils seront adultes. Dans des moments difficiles, on peut trouver du réconfort dans les livres, donc faut... pareil, je me dis qu'il faut acquérir un peu le réflexe jeune. Il y a énormément de choses que je peux faire en pensant à plus tard ! Énormément ! (une mère)*

Certains parents essaient surtout de donner à l'enfant ce dont il a besoin, à chaque étape de sa vie, pour qu'il puisse devenir un adulte « fort », « autonome », en répondant à ses besoins primaires,

- *Nous, on n'a jamais mangé de conserve, on ne mange pas Picard, on mange... On fait du frais tous les midis et tous les soirs. Mais... ça demande du temps. Et je pense que, pour les enfants, moi, c'est ma théorie à moi, je ne suis pas psychologue et je ne suis pas..., je n'y connais rien, je pense quand même que*

nourrir son enfant, ça a du sens et que si on le nourrit bien, il grandit bien, s'il dort bien, si on le couche bien, si on le nourrit bien, si on joue, si on parle, ..., ben ça fait partie quand même des gestes essentiels de don de vie.
(une mère)

en s'assurant qu'il développe un attachement « sécurisé » (Ainsworth, 1983),

- *Je les materne beaucoup quand ils sont petits pour qu'ils aient leur dose de maternage pour qu'ils puissent aller découvrir le monde sans avoir à se poser de questions sur l'amour de leurs parents.* (une mère)
- *L'idée, c'était vraiment pas de faire des enfants, c'était de fabriquer un adulte et donc... essayer de donner confiance pour avoir de l'autonomie et essayer de pousser dans cette direction. (...) On les colle et puis, plus on les colle, plus ils vont bien se décoller après.* (un père)

en veillant à sa sécurité physique,

- *C'est lié au sentiment de responsabilité, le fait qu'eux ne peuvent pas savoir que... enfin, un petit enfant ne peut pas savoir que monter sur une chaise pour regarder par la fenêtre, c'est dangereux. Donc c'est à nous de prendre en charge sa sécurité.* (une mère)

en le protégeant de pratiques considérées comme nocives, de la part des autres mais aussi parfois de soi-même, éventuellement en mettant en œuvre des mesures pour une meilleure gestion de soi.

- *Pareil, mon papa a le côté... sévère, etc., autoritaire... et puis « pourquoi tu obéis pas ? ». Il a du mal à comprendre que j'aimerais bien qu'il fasse différemment avec Emile, quoi. Après, malheureusement, j'ai pas une bulle magique pour le protéger envers et contre tous. Mais... c'est un peu dur (rires). C'est un peu dur de lutter contre ça, de vouloir le protéger contre tout et en fait... et au final, on peut pas... c'est un peu dur à accepter.* (une mère)
- *J'ai vu une psychologue pendant plus d'un an, presque deux ans, à partir des six mois d'Augustin parce que j'avais fait une crise de nerfs... précisément. Et j'étais très très inquiète de... enfin, voilà... Augustin était présent et donc il m'avait vu faire cette crise de nerfs.* (une mère)

Enfin, les parents peuvent se sentir impuissants face à des phénomènes qui se situent à l'échelle nationale ou mondiale et ce sentiment d'impuissance peut générer de l'angoisse chez certain.e.s.

- *Moi, c'est plus le monde dans lequel on vit actuellement, en fait. Ça me fait flipper ! (Rires) Les attentats qui se généralisent, ça, ça m'angoisse. Voilà... après... on peut pas contrôler ce genre de trucs. Donc c'est vrai, je me dis dans quel monde... dans quel monde ils vont grandir, quoi ? Et puis on essaie quand même de les protéger. Enfin, on regarde pas les infos le soir. (une mère)*
- *Je trouve que c'est vraiment... c'est un monde très angoissant, en fait. Pour plein de raisons... enfin, on plaisante sur la canicule mais en fait, c'est vraiment pas marrant. (Rires). C'est vraiment très banal mais ça s'est aggravé depuis que j'ai des enfants. Je me demande quel monde on va leur laisser. Enfin... il y a beaucoup de guerres où même on est directement impliqué, enfin c'est... je me sens un peu... en fait, on parlait devant Louis... parce qu'il commence à poser des questions, des choses comme ça. Il doit se dire « ben, oui, il n'y a pas la guerre chez nous mais on a bombardé en Syrie ». On a fait des choses dans le monde qui sont pas forcément très reluisantes. Il y a aussi des angoisses sur... est-ce qu'on va maintenir... ? Enfin, on lui dit qu'il a de la chance d'aller à l'école ou... Je me souviens quand j'ai eu Antoine, j'ai eu un bon suivi de santé, des choses comme ça, il le voit, quoi. Des fois, on en parle ou... Quand il se plaint d'avoir des vaccins, on lui dit « ben attends, on a vraiment de la chance », et tout ça. Donc j'ai des angoisses là-dessus. Est-ce que ça va pouvoir se maintenir ? Est-ce qu'on va réussir à le conserver ? Etc. Pour que lui et son frère en bénéficient et en soient acteurs aussi à leur tour. Enfin c'est... et puis, plus individuellement, comment ça va se passer pour eux ? Ils vont vraiment pas avoir les mêmes conditions de vie qu'on a eues, quoi. Déjà, son père et moi, on a pu pousser nos études assez facilement. Je travaillais un peu à côté mais c'était pas... c'était très vivable, quoi. Je sais pas s'ils vont avoir les mêmes conditions que nous. (Rires) Donc c'est plus des moments de... d'angoisse généralisée entre guillemets. (une mère)*

Cette analyse pointe aussi certaine différence entre les mères et les pères dans la façon de se sentir responsable de l'enfant. Les pères paraissent se préoccuper plus que les mères de transmettre à leur enfant des compétences utiles pour qu'il devienne un citoyen, un membre

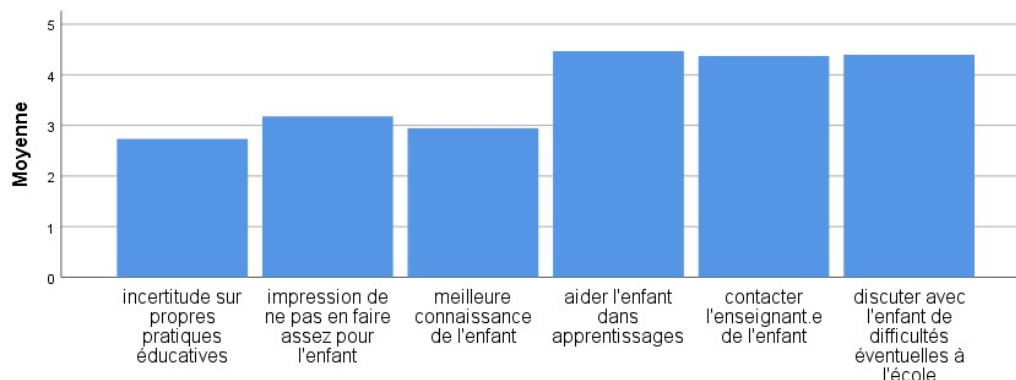
actif et influant de la société¹⁶², alors que le sentiment de responsabilité des mères vis-à-vis du rapport de l'enfant à la société paraît surtout porter sur la transmission de valeurs d'entraide, de partage. Par ailleurs, le sentiment de responsabilité parentale chez les mères semble plus ancré dans les « petits » gestes du quotidien, en veillant à la sécurité physique et émotionnelle de l'enfant, en lui inculquant de « bonnes » habitudes en termes d'alimentation, etc. L'analyse des processus de répartition inégalitaire des tâches de la sphère domestique entre conjoint.e.s présentée précédemment se trouve confortée par ces résultats.

b) le sentiment d'efficacité parentale

Le sentiment d'efficacité parentale a aussi été évalué, au travers de six items dont deux concernent spécifiquement la sphère scolaire et un troisième réfère à l'accompagnement de l'enfant dans les apprentissages.

Figure 35 : Sentiment d'efficacité parentale

Note : les deux propositions situées à gauche du diagramme ont une tonalité négative tandis que les quatre autres sont de tonalité positive.



La très grande majorité des répondant.e.s montrent un sentiment d'efficacité très fort en tant que parents d'élèves. La plupart déclarent qu'*ils se sentent capables de discuter avec leur enfant des difficultés que celui-ci rencontre à l'école et à l'aise pour prendre contact avec le maître ou la maîtresse de leur enfant* : pour ces deux items, sur une échelle de 1-« pas du tout d'accord » à 5-« tout-à-fait d'accord », il y a 84 % de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5 et la médiane et le mode sont de 5. Par ailleurs, quasiment tou.te.s les répondant.e.s *se sentent capables d'aider leur enfant dans certains apprentissages* : 91 % de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5, une moyenne de 4,47, et une médiane et un mode de 5.

¹⁶² Cette posture parentale paraît également étroitement liée à la classe sociale (cf. A.II.2.3)b.)

Les avis sont plus partagés, en revanche, pour les trois autres items. Ainsi, l’item « *Si quelqu’un peut trouver ce qui ne va pas chez mon enfant, c’est bien moi* » récolte 32% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2, 35, 5% de scores 3 et 29,5% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5. L’item « *Je trouve difficile de savoir si je fais bien avec mon enfant ou s’il faudrait que je fasse autrement* » récolte 32% de scores 3 et 25% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5. Enfin, l’item « *J’ai parfois l’impression de ne pas en faire assez pour mon enfant* » récolte 27,5% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2, 29% de scores 3 et 42% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5.

Ces chiffres indiquent ainsi une forte disparité du niveau de sentiment d’efficacité parentale selon les domaines : les parents apparaissent globalement très sûrs d’eux en ce qui concerne la sphère scolaire et les apprentissages – ce qui concorde avec les résultats de l’analyse thématique concernant la relation des parents à l’école¹⁶³ - ; en revanche, en-dehors de ces domaines, ils peuvent exprimer des doutes à propos de leur capacité à répondre aux divers besoins de l’enfant.

➤ **l’analyse thématique des entretiens**

Concernant le sentiment d’efficacité parentale, tandis que les résultats issus du questionnaire sont très proches pour les mères et les pères, l’analyse thématique des entretiens indique que ce sont surtout les mères qui expriment des doutes vis-à-vis de leurs pratiques éducatives, qui les remettent en question et qui cherchent de « meilleures » façon de faire.

- *C’est difficile de trouver le juste milieu. (une mère)*
- *Mais peut-être que je me pose aussi trop de questions, hein. C’est possible, hein. Je... ouais. Non mais je sais qu’elle sera jamais parfaite... (une mère)*
- *Je me dis que finalement, je suis pas parfaite... parce que j’ai tendance à vouloir être... mais je sais qu’il ne faut pas le vouloir non plus et que ça sert à rien parce que je le serai pas. (une mère)*

Souvent, les mères paraissent chercher le « milieu juste » pour, paradoxalement, viser « toujours plus haut », se rapprocher le plus possible d’un modèle idéal de parentalité. Elles seraient ainsi dans une quête constante et sans fin du « mieux », sinon du « parfait ».

Néanmoins, ces doutes exprimés par les mères ne correspondent pas nécessairement à un faible sentiment d’efficacité parentale. Au contraire, il semble que le doute, accompagné d’une volonté de « mieux faire », soit aujourd’hui souvent envisagé comme un ingrédient nécessaire

¹⁶³ cf. C.II.2.1)a.b)

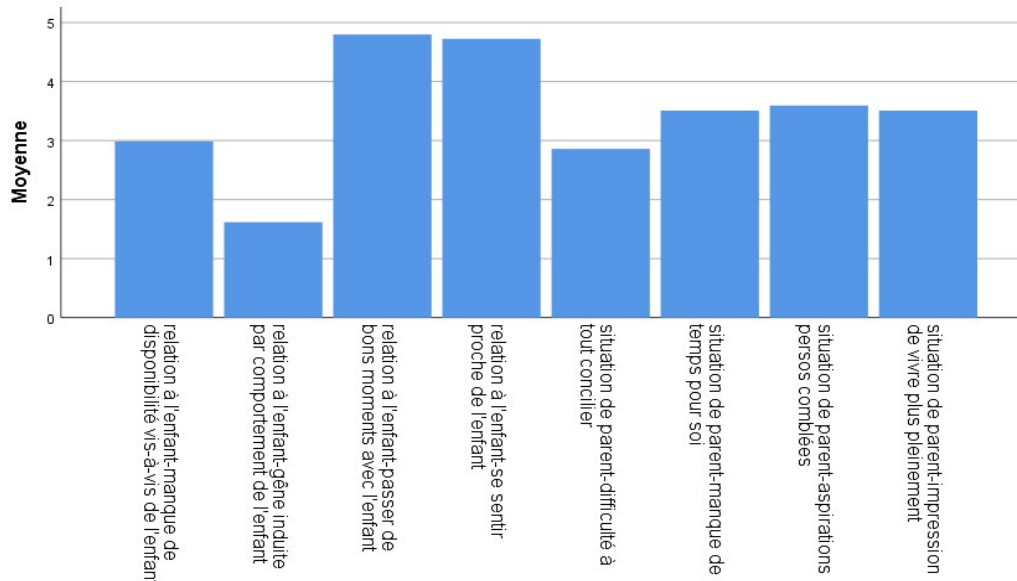
à une « bonne » parentalité. Ainsi, malgré leur incertitude vis-à-vis de leurs pratiques, paradoxalement, c'est leur capacité à se remettre en question qui semble permettre à certaines mères de se comparer avantageusement aux autres parents : ceux qui, comme elles, ont de jeunes enfants aujourd'hui, ou leurs propres parents.

- *C'est compliqué pour d'autres enfants aussi. Je le vois. (...) Mais les autres parents n'ont pas cette réflexion. (une mère)*
- *Alors c'est vrai qu'on se dit « ben, c'est bien, ils parlent » ... Oui, mais en même temps... à force de trop parler... Peut-être qu'on le fait trop, je ne sais pas. Enfin, on fait ce qu'on peut. Après... alors, une très longue... - je vous raconte ma vie - une très longue conversation-engueulade avec ma mère, qui était venue dormir à la maison, jusqu'à plus de quatre heures du mat., justement sur ça. Elle est tellement rigide, dans la certitude de détenir la vérité... Et pourtant, Dieu sait qu'elle s'est trompée un paquet de fois ! (...) Et j'ai dit « Oh mon dieu, si une seule fois, tu avais pu... dire que tu t'étais trompée, une fois dans ta vie, on t'en voudrait moins aujourd'hui, quoi ». (Rires) (une mère)*

c) le sentiment de satisfaction parentale

Par ailleurs, les répondant.e.s sont invité.e.s à noter leur niveau de satisfaction sur une échelle à cinq points, par rapport à la relation à l'enfant, d'une part, et leur situation de parent, d'autre part, au travers de quatre items pour chaque domaine, distribués au sein du même tableau que ceux concernant les sentiments de compétence et de responsabilité parentales.

Figure 36 : Sentiment de satisfaction parentale



La très grande majorité des parents se déclarent très satisfaits de la relation à leur enfant : sur une échelle de 1-« pas du tout d'accord » à 5-« tout-à-fait d'accord », l'item « *Je passe de très bons moments avec mon enfant* » récolte 97,5% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5 et l'item « *Je me sens proche de mon enfant* » récolte 95% de pourcentage cumulé des scores 4 et 5 (avec une médiane et un mode de 5 pour les deux items). De plus, l'item « *Je suis souvent gêné.e par le comportement de mon enfant* » récolte 86% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 (avec une médiane et un mode de 1). Parmi les quatre items correspondant à la relation parent-enfant, le seul qui évoque une certaine insatisfaction de la part de certains parents renvoie, non pas à la relation en elle-même, mais plutôt à une exigence personnelle et à une conséquence de leur rythme de vie global : il s'agit de l'item « *Je manque de temps et/ou d'énergie pour jouer avec mon enfant* », qui récolte 27% de scores 3 et 36,5% de pourcentage cumulé des scores 4 et 5 (avec une médiane et un mode de 3). Par ailleurs, si un peu plus de la moitié (55,5% de pourcentage cumulé) des réponses correspondent aux scores 4 et 5 (avec une moyenne de 3,5 et une médiane et un mode de 4) pour l'item « *Ce que j'apprends en prenant soin de mon enfant répond à mes aspirations personnelles* » et si l'item « *J'ai l'impression de vivre ma vie plus pleinement depuis que je suis parent* » récolte 32 % de pourcentage cumulé pour les scores 3 et 49,5% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5 (avec une moyenne de 3,5 et une médiane et un mode de 3), d'un autre côté, nombreux sont les parents qui trouvent qu'*ils n'ont plus suffisamment l'occasion de faire des choses pour eux-mêmes depuis qu'ils sont parents* (33% de scores 3 et 48% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5 ; moyenne de 3,5, médiane et mode de 3) et qu'*ils ont du mal à tout concilier, le travail, la famille, les amis, la maison...* (28,5% de scores 3 et 31% de pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5 ; moyenne, médiane et mode de 3).

Ainsi, les répondant.e.s semblent pour la très grande majorité très heureux d'être parents mais certain.e.s éprouvent des difficultés à s'impliquer autant qu'ils le souhaiteraient dans leur relation à l'enfant, à faire par ailleurs des choses pour eux-mêmes et, globalement, à concilier tous les domaines de vie.

Le conflit entre famille et autres domaines de vie pourrait apparaître d'autant plus fort que la majorité des répondant.e.s sont des femmes (63,5%), que la plupart d'entre elles travaillent¹⁶⁴

¹⁶⁴ 90% des répondantes ont indiqué leur profession et seulement 11 femmes sur 109 répondantes ont déclaré ne pas exercer d'activité professionnelle au moment de la passation du questionnaire.

et qu'elles sont globalement beaucoup plus mobilisées que les hommes dans la vie familiale et les diverses tâches que celle-ci implique¹⁶⁵. Pourtant, les résultats n'indiquent pas de grande différence dans la perception du temps disponible pour soi¹⁶⁶ ou pour son enfant¹⁶⁷ que le parent soit un homme ou une femme. En revanche, plus de mères que de pères déclarent avoir du mal à tout concilier et, inversement, plus de pères que de mères déclarent un faible niveau de conflit entre domaines de vie¹⁶⁸.

Figure 37 : Difficulté à tout concilier : les mères

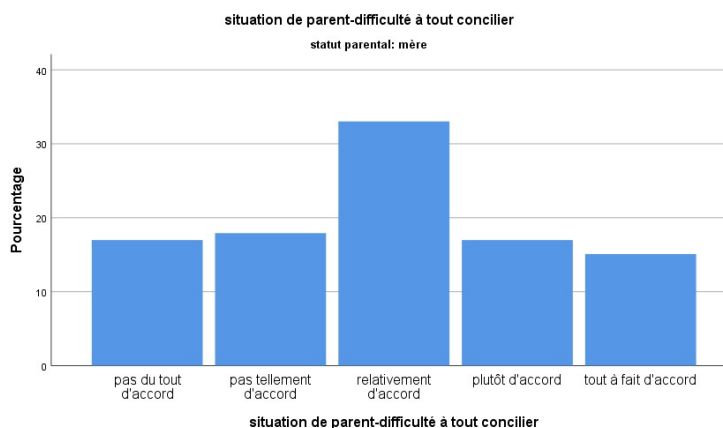
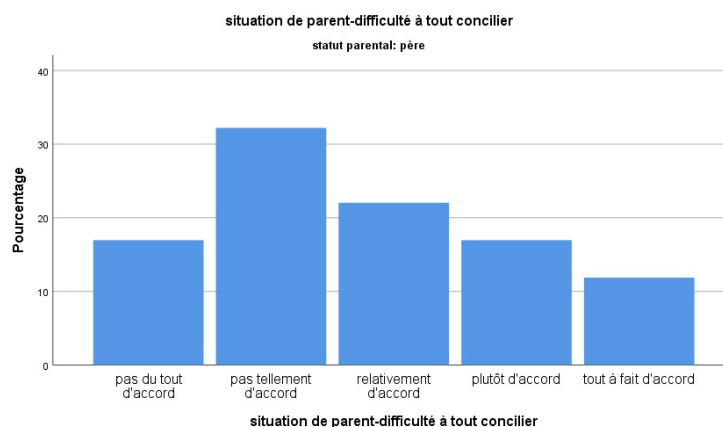


Figure 38 : Difficulté à tout concilier : les pères



¹⁶⁵ cf. C.II.1.2)a et 3)a.

¹⁶⁶ Pour l'item « *Je n'ai plus suffisamment l'occasion de faire des choses pour moi-même depuis que je suis parent* », les pourcentages mères / pères sont de : 12% / 27% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 ; 39% / 24% de scores 3 ; 49% / 49% de pourcentage cumulé pour les scores de 4 et 5.

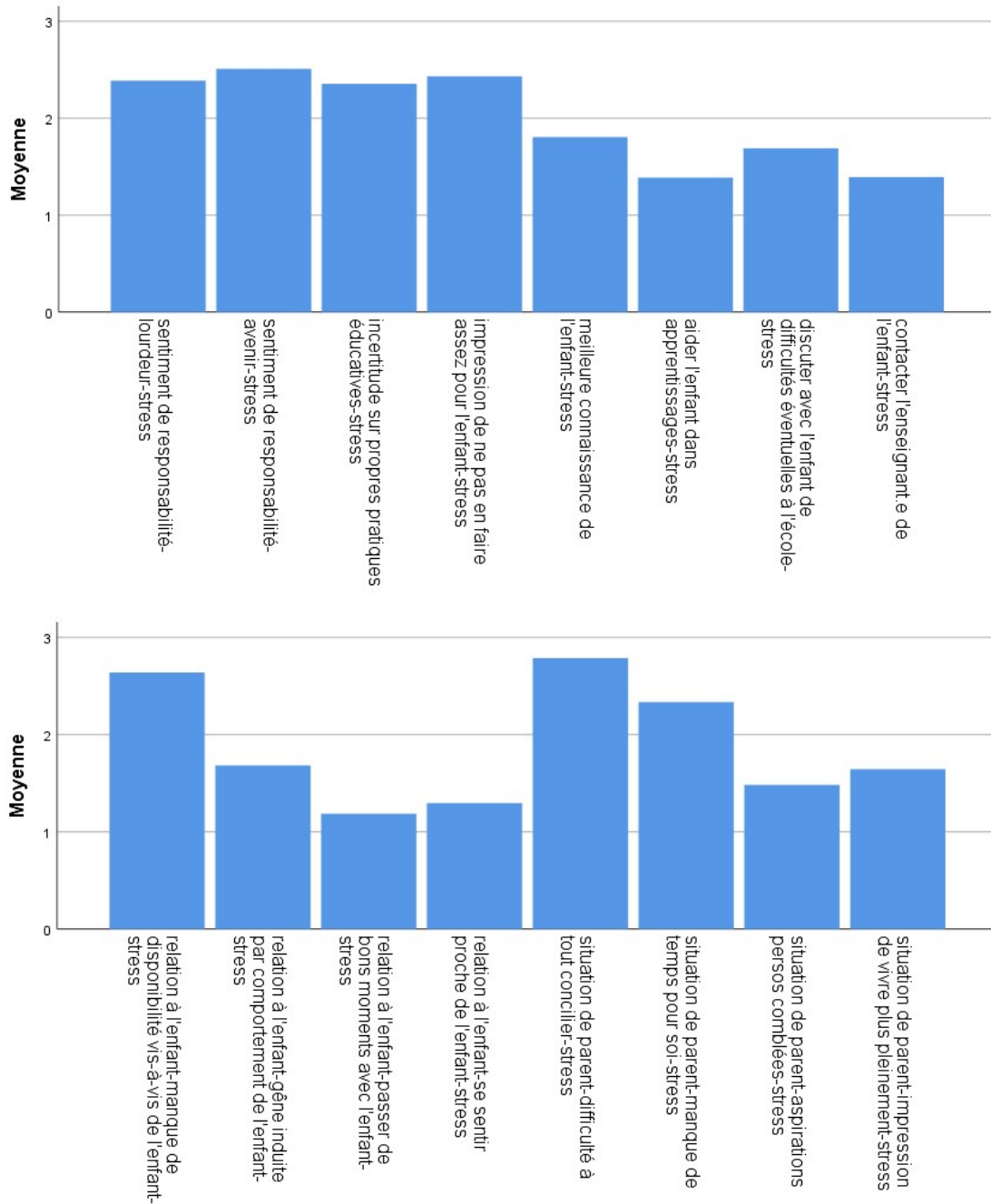
¹⁶⁷ Pour l'item « *Je manque de temps et/ou d'énergie pour jouer avec mon enfant* », les pourcentages mères / pères sont de : 33,5% / 39% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 ; 32% / 20,5% de scores 3 ; 34,5% / 40,5% de pourcentage cumulé pour les scores de 4 et 5.

¹⁶⁸ Les pourcentages mères / pères pour l'item « *J'ai du mal à tout concilier, le travail, la famille, les amis, la maison...* » sont de : 35% / 49% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 ; 33% / 22% de scores 3 ; 32% / 29% de pourcentage cumulé pour les scores de 4 et 5.

d) le stress parental

Les parents sont aussi sollicités pour évaluer le stress qu'ils associent aux seize items concernant leurs sentiments de compétence, de responsabilité et de satisfaction parentales, sur une échelle en cinq points, de 1-« pas du tout stressant » à 5-« très stressant ». Dans l'ensemble, les interviewé.e.s se déclarent peu stressé.e.s. En effet, sur une échelle de stress de 1-« pas du tout stressant » à 5-« très stressant », les moyennes aux seize items se situent toutes au-dessous de 3.

Figure 39 : Niveau de stress associé aux sentiments de responsabilité, d'efficacité et de satisfaction parentales

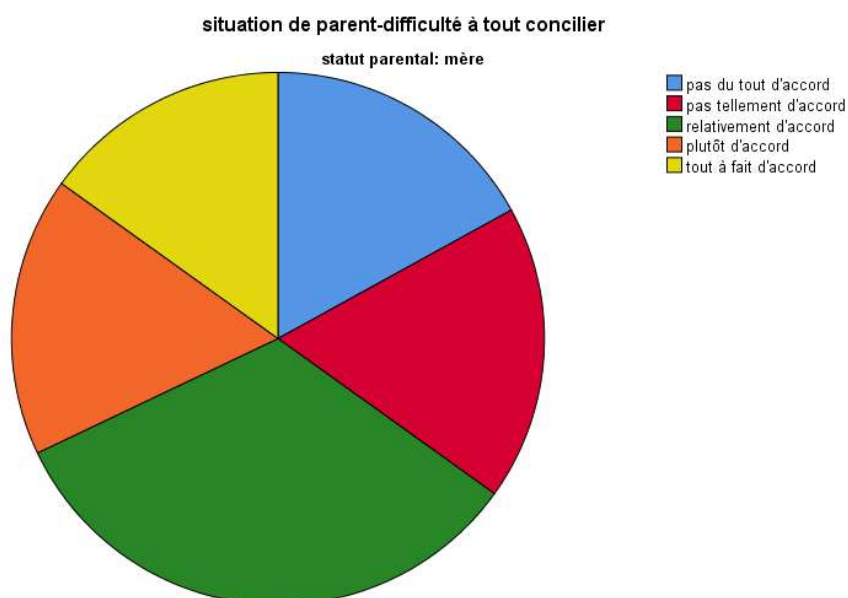


La difficulté à tout concilier (le travail, la famille, les amis, la maison...) (moyenne de 2,82) et *l'impression de manquer de temps et/ou d'énergie pour jouer avec son enfant* (moyenne de 2,67) sont les plus forts facteurs de stress (moyenne et mode de 3 pour les deux items). Dans une moindre mesure (médiane et mode de 2), *la préoccupation pour l'avenir de l'enfant* (moyenne de 2,57) et *l'impression de ne pas en faire assez pour son enfant* (moyenne de 2,48) apparaissent aussi comme des facteurs de stress pour certain.e.s.

En revanche, si la plupart des parents déclarent ne plus avoir suffisamment l'occasion de faire des choses pour eux-mêmes (en première position des difficultés associées au fait d'être parent), ceci ne les stresse pas particulièrement (moyenne de 2,35, médiane de 2 et mode de 1). A l'inverse, la difficulté à tout concilier n'apparaît pas majeure pour les répondant.e.s (en 8^{ème} position des difficultés associées au fait d'être parent) et, pourtant, elle représente le principal facteur de stress. Ainsi, il semble que la plupart des parents aient accepté le fait qu'être parent d'un jeune enfant implique de mettre entre parenthèses tout un pan de leur vie personnelle mais, malgré les « sacrifices » consentis, éprouvent des difficultés à répondre aux multiples exigences de leur quotidien, ce qui peut générer du stress chez certain.e.s.

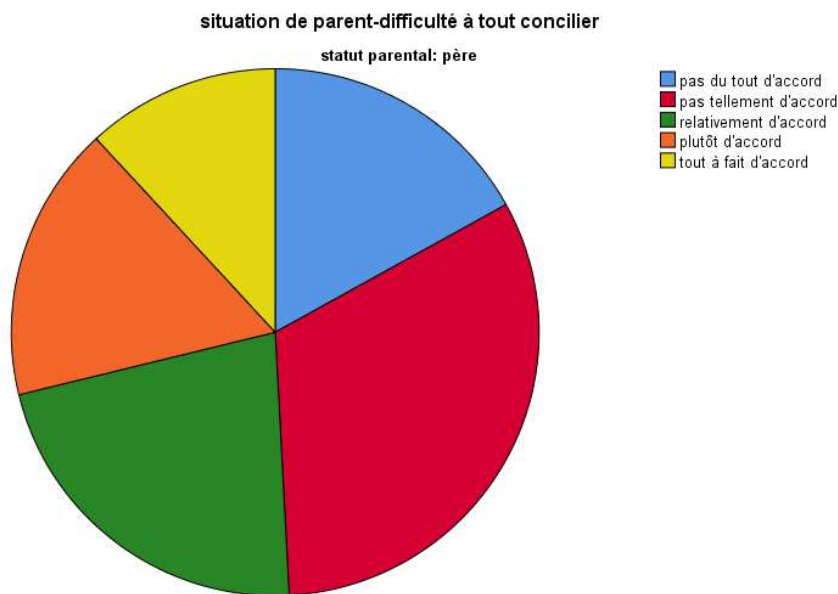
Enfin, le niveau de stress associé au conflit entre domaines de vie est plus élevé pour les mères que pour les pères¹⁶⁹.

Figure 40 : Niveau de stress associé à la difficulté à tout concilier, pour les mères



¹⁶⁹ Les pourcentages mères / pères pour le niveau de stress associé à l'item « *J'ai du mal à tout concilier, le travail, la famille, les amis, la maison...* » sont de : 34% / 52,5% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 ; 28% / 27% de scores 3 ; 38% / 20,5% de pourcentage cumulé pour les scores de 4 et 5.

Figure 41 : Niveau de stress associé à la difficulté à tout concilier, pour les pères



Ainsi, la disparité entre les femmes et les hommes en termes de conflit entre domaines de vie, constatée précédemment, paraît engendrer une différence également en termes de niveau de stress associé, qui est plus élevé pour les premières que pour les seconds.

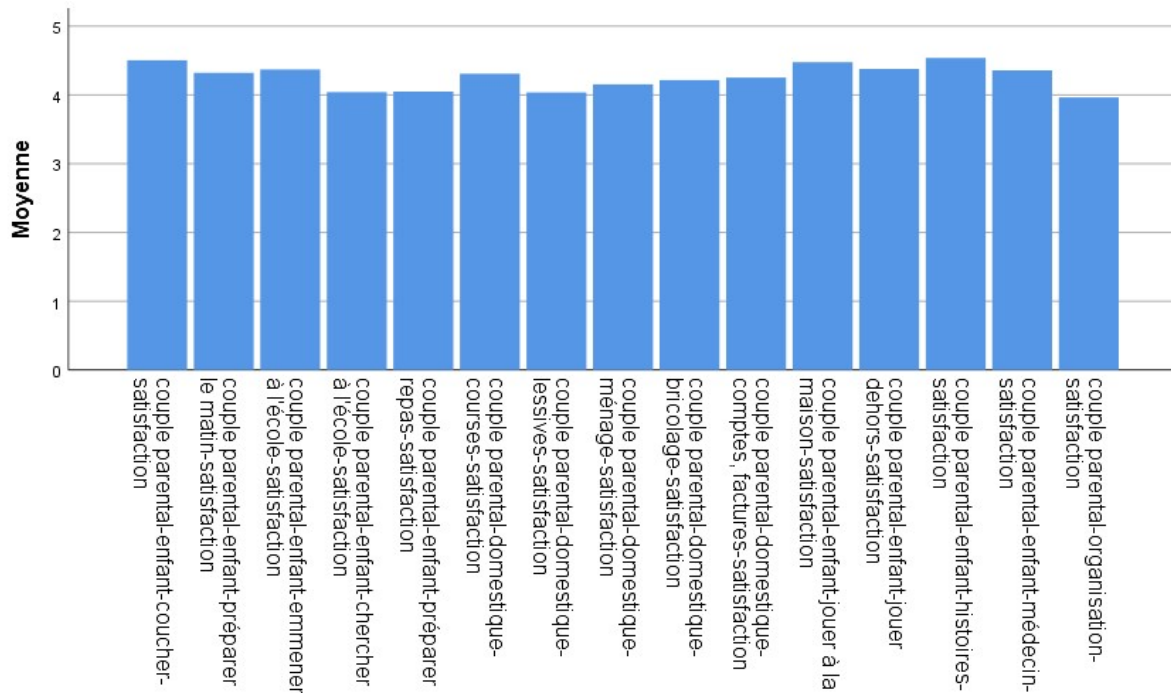
b. la satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial

Le niveau de satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial a été également interrogé, à l'aide d'échelles accolées à celles correspondant au partage du travail, d'une part, et au niveau d'individualisme dans leur famille, d'autre part.

- le partage des tâches domestiques

Les parents étaient invités à évaluer l'organisation du travail domestique dans leur famille, sur une échelle en cinq points, de 1-« pas du tout souhaitable » à 5-« tout-à-fait souhaitable ». Pour la plupart des quinze tâches évoquées dans le questionnaire, la majorité des répondant.e.s trouvent la répartition du travail « souhaitable ». En effet, 13 items sur 15 affichent des médianes et des modes de 5 et les deux autres items – concernant le fait de *faire les lessives* et le fait d'*aller chercher l'enfant à l'école* -, une médiane de 4 et un mode de 5. Aucune différence majeure n'apparaît ici entre les mères et des pères : en déclarant « souhaitable » cette répartition des tâches, tou.te.s apparaissent ainsi satisfait.e.s de ce partage pourtant largement inégalitaire entre les femmes et les hommes, au détriment des premières.

Figure 42 : Satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial – le partage des tâches



Certains parents paraissent pourtant penser qu'une autre répartition serait souhaitable pour certaines tâches. C'est le cas pour *l'organisation de la vie familiale* (15 % de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 et 21% de scores 3) et *les lessives* (10% de pourcentage cumulé pour les scores 1 et 2 et 25,5% de scores 3) qui sont les deux tâches les plus inégalement réparties entre les conjoint.e.s. Néanmoins, il semble que le niveau de satisfaction ne dépende pas uniquement du niveau de partage du travail au sein du couple et la distance vis-à-vis de l'enfant qu'impliquent les diverses tâches pourrait aussi influencer sur le sentiment de satisfaction. Ainsi, l'écart d'implication entre les mères et les pères est plus faible pour *la préparation des repas* et le fait d'*aller chercher les enfants à l'école* que pour *les visites chez le médecin* et, pourtant, le niveau de satisfaction pour cette dernière activité est légèrement plus élevé que pour les deux autres (chiffres préparation des repas / aller chercher l'enfant à l'école / visites chez le médecin : 50,5% / 48% / 63,5% de « tout-à-fait satisfaits » - moyennes de 4/4/4,5). Or, la préparation de repas génère souvent une certaine distanciation vis-à-vis de l'enfant et, par ailleurs, la charge d'aller chercher l'enfant à l'école est souvent déléguée à un.e « nounou ou baby-sitter » pour répondre aux contraintes professionnelles des parents et pourrait être ressentie comme une privation d'un temps qu'ils auraient souhaité partager avec leur enfant. En revanche, la délégation du ménage à une aide extérieure, qui permet aux parents de se décharger d'une tâche souvent considérée comme ingrate, n'est pas associée à un moindre niveau de satisfaction. Par ailleurs, les plus forts taux de satisfaction (4,5 de moyenne ;

médianes et modes de 5), en termes de partage des tâches au sein du couple, sont associés au fait de *lire des histoires à l'enfant* (72,5% de scores 5), *coucher l'enfant le soir* (72% de scores 5) et *jouer avec l'enfant dans la maison* (65,2% de scores 5) ; or, bien que le déséquilibre soit moindre au niveau du partage dans le couple parental pour ces trois activités, elles ne sont pas non plus celles qui sont partagées le plus équitablement. En revanche, ces activités renvoient à des moments de grande proximité avec l'enfant. Ainsi, il semble que les mères trouvent souhaitable de se charger du travail domestique plus que leur conjoint quand cette disparité augmente le temps qu'elles passent auprès de leur enfant mais tendent à déplorer un peu plus l'inégalité du partage des tâches au sein de leur couple quand elle les empêche de s'impliquer autant qu'elles le souhaiteraient auprès de leur enfant. Le niveau de satisfaction des pères semble, quant à lui, s'aligner sur celui des mères : peut-être leur est-il plus aisé de se satisfaire de leur moindre mobilisation parentale quand celle-ci n'est pas source d'insatisfaction chez leur conjointe, voire de tensions conjugales ?

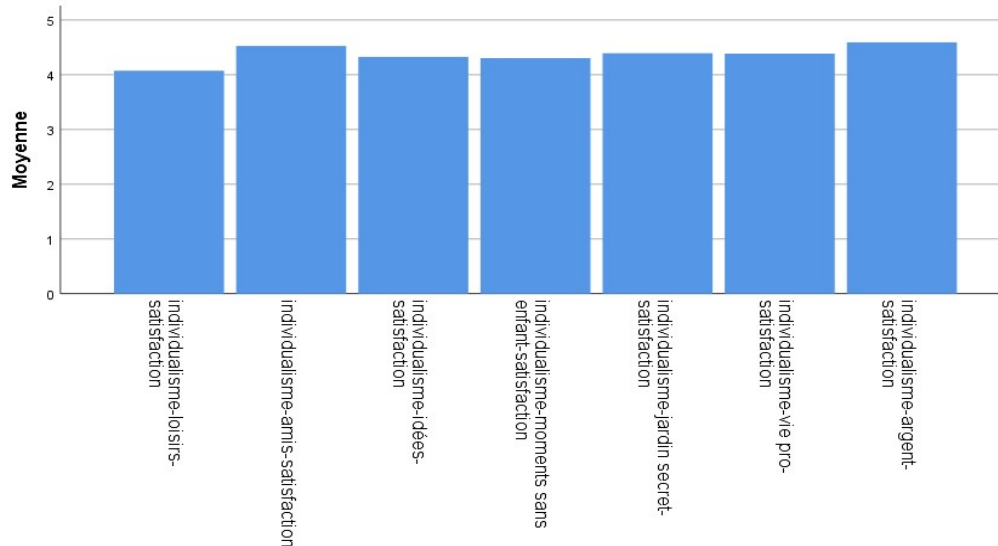
➤ **l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique des entretiens a mis en évidence certains processus de répartition du travail domestique et parental entre les conjoint.e.s. Ainsi, il semble que ce soit souvent sous l'impulsion des mères que certaines tâches leur reviennent quasiment exclusivement, telles que celles qui sont associées aux vêtements des enfants, même les lessives, et, surtout, que ce soit elles qui prennent le contrôle de l'organisation de la vie familiale, de la liste de courses à la réservation des billets de train pour les prochaines vacances. En réalité, la plupart des femmes se chargent de ces tâches pour combler ce qui est ressenti - souvent par les deux conjoint.e.s - comme un moindre niveau d'exigence et/ou d'expertise chez le conjoint (qui paraît, par ailleurs, renvoyer à une disparité dans la façon de se sentir responsable vis-à-vis de l'enfant, que le parent soit une femme ou un homme). Finalement, il semble que cette incapacité des hommes à faire « aussi bien » que leur conjointe soit considérée par les femmes comme un état de fait, immuable, presque comme résultant d'une déficience dont elles ne peuvent les tenir pour responsables. Les femmes, de leur côté, ont l'impression qu'il faudrait qu'elles réduisent drastiquement leurs exigences pour arriver à un réel partage des tâches au sein de leur couple et elles ne s'en sentent souvent pas capables. Ainsi, la plupart des interviewé.e.s semblent se satisfaire d'une répartition inégalitaire du travail domestique et parental, tout en exprimant un certain agacement sur des aspects spécifiques de leur quotidien partagé.

- le type de fonctionnement, privilégiant l'individu, le couple ou la famille

Par ailleurs, la majorité des parents se déclarent également satisfaits du style plus ou moins individualiste ou fusionnel de leur vie de famille.

Figure 43 : Satisfaction vis-à-vis du fonctionnement familial – individu, couple ou famille



En effet, tous les items de l'échelle correspondante, en cinq points, de 1-« ça ne me convient pas du tout » à 5-« ça me convient tout-à-fait », recueillent des moyennes supérieures à 4, avec des médianes et modes de 5, à une exception près où la médiane est de 4. Cette dernière correspond aux loisirs, seul domaine où les répondant.e.s ne sont pas en majorité tout-à-fait satisfait.e.s (38,5% de scores 5) ; le pourcentage cumulé des scores 4 et 5 est tout-de-même 72%, ce qui suggère une légère marge d'amélioration et non une réelle insatisfaction.

c. la satisfaction de vie, globalement

Enfin, le niveau de satisfaction globale des répondant.e.s. a été investigué par le biais de deux échelles courtes, en cinq points.

La première comporte quatre propositions renvoyant à des émotions négatives (« *Je me sens inquiet.e, préoccupé.e.* » ; « *Je me sens triste, déprimé.e.* » ; « *Je me sens souvent irritable, de mauvaise humeur* » ; « *Je ressens souvent de la honte, de la culpabilité.* ») et quatre à des émotions positives (« *J'ai confiance en moi-même.* » ; « *Je me sens motivé.e, déterminé.e.* » ; « *Je me sens enthousiaste, passionné.e.* » ; « *Je me sens fier.e de moi.* ») : les répondant.e.s étaient invité.e.s à évaluer chacune d'elle sur une échelle allant de 1-« jamais » à 5-« très souvent ».

Figure 44 : Satisfaction de vie globale – émotions négatives

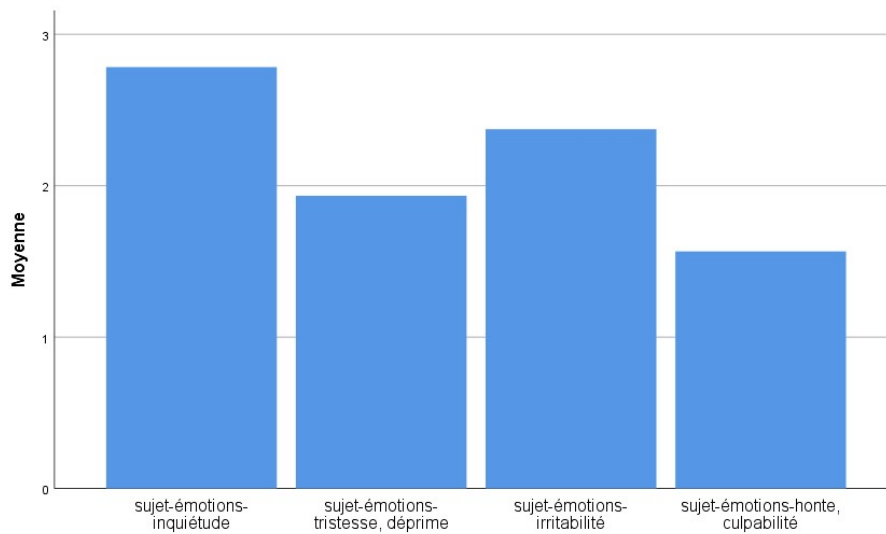
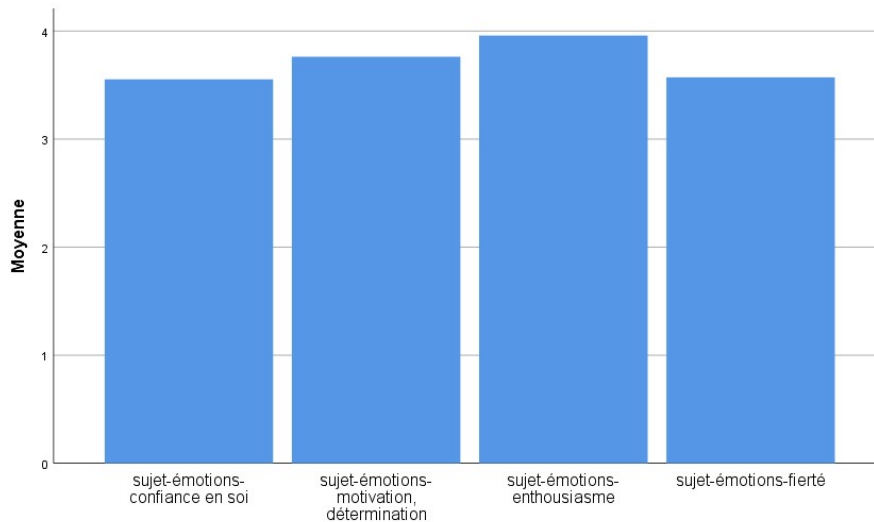


Figure 45 : Satisfaction de vie globale – émotions positives

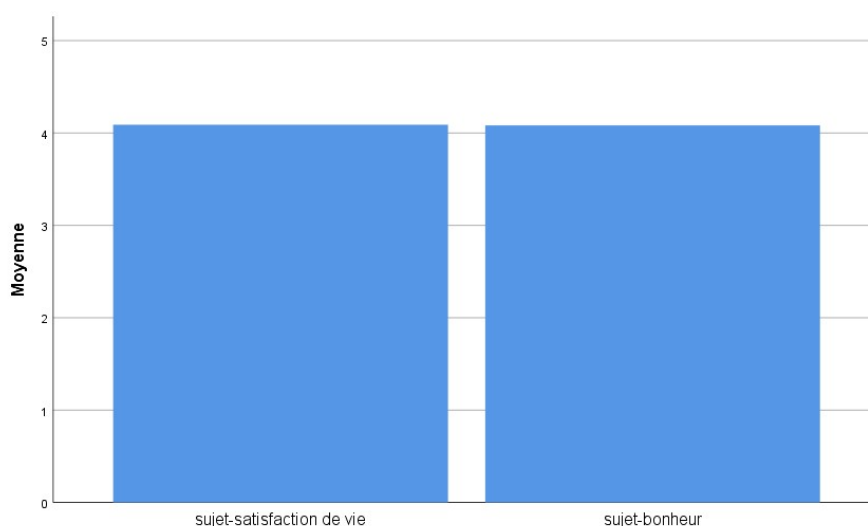


La majorité des mères et des pères se sentiraient « souvent », voire « très souvent » (pourcentage cumulé pour les scores 4 et 5), *enthousiastes, passionné.e.s* (73%), *motivé.e.s, déterminé.e.s* (67%), *fier.e.s d'eux* (55%) et auraient *confiance en eux* (56%). *A contrario*, pour la plupart, ils se sentiraient « rarement », voire « jamais » (pourcentage cumulé des scores 1 et 2), *honteux, coupables* (86%) et *tristes, déprimé.e.s* (79%). Néanmoins, si la plupart déclarent ne se sentir « jamais » ou « rarement » *irritables, de mauvaise humeur* (59% - pourcentage cumulé des scores 1 et 2 -), les parents qui le seraient au moins « de temps en temps », voire « souvent » ou « très souvent » (pourcentage cumulé des scores 3, 4 et 5) ne sont pas rares (41%). Nombreux sont ceux aussi qui n'éprouvent que « de temps ou temps » ou « rarement » voire « jamais » (pourcentage cumulé des scores 1, 2 et 3) de la *fierté* (45%) et de la *confiance en soi* (44,5%). Par ailleurs, les scores sont plus partagés en ce qui concerne l'inquiétude avec

29,5% de répondant.e.s qui déclarent se sentir « souvent » ou « très souvent » (pourcentage cumulé des scores 4 et 5) *inquiet.e.s, préoccupé.e.s*, 27% qui le seraient seulement « de temps en temps » (pourcentage des scores 3), et 43,5% « jamais » ou « rarement » (pourcentage cumulé des scores 1 et 2). Il y a peu de différences entre les réponses des mères et celles des pères. Néanmoins, les mères semblent légèrement plus enclines que les pères à se sentir inquiètes, préoccupées¹⁷⁰ et tristes ou déprimées¹⁷¹.

La deuxième échelle est constituée de seulement deux items, très généraux, dont l'un renvoie à la satisfaction de la vie dans sa globalité (« *Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de ma vie.* ») et l'autre au bonheur (« *Dans l'ensemble, je me sens heureux.se.* »).

Figure 46 : Satisfaction de vie et bonheur



Les scores pour les deux propositions de cette échelle sont très proches et élevés. Ainsi, sur une échelle de 1-« pas du tout d'accord » à 5-« tout-à-fait d'accord », pour l'item « *Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de ma vie.* », le pourcentage cumulé des scores 4 et 5 est de 82,5% (28% de scores 5 et 54% de scores 4) et il y a seulement une réponse pour chacun des scores 1 et 2. Pour l'item « *Dans l'ensemble, je me sens heureux.se.* », le pourcentage cumulé des scores 4 et 5 est de 79% (32,5% de scores 5 et 46,5% de scores 4) et il y a une seule réponse pour le score 1 et trois pour le score 2.

¹⁷⁰ Inquiétude, préoccupation, chiffres mères/pères : pourcentages cumulés des scores 3, 4 et 5 de 62% / 45,5%, pourcentages cumulés des scores 4 et 5 de 31% / 25,5% (moyennes de 3/2,5, médianes et modes de 3/2)

¹⁷¹ Tristesse, déprime mères/pères, chiffres mères/pères : pourcentages cumulés des scores 3, 4 et 5 de 24% / 13,5%, pourcentages cumulés des scores 4 et 5 de 12% / 3,4% (moyennes de 2/1,5, médianes et modes de 2/1)

Questionnaire et analyse thématique des entretiens

Le vécu subjectif

Globalement, les parents se sentent très compétents en ce qui concerne l'école et les apprentissages. En revanche, ils semblent moins confiants dans leur capacité à répondre aux divers besoins de l'enfant, en-dehors de la sphère scolaire et cognitive. Par ailleurs, alors que les résultats du questionnaire n'indiquent pas de différence entre les femmes et les hommes en termes de sentiment d'efficacité parentale, selon l'analyse thématique des entretiens, ce sont les mères, surtout, qui expriment des doutes vis-à-vis de leurs pratiques. Mais cette incertitude de faire « bien », « suffisamment » mais « pas trop » non plus, peut aussi être envisagée comme une capacité à se remettre en question pour améliorer ses pratiques. Le doute deviendrait alors ce qui fait d'elles sinon un « bon » parent, du moins un « meilleur » parent que les autres, que ceux qui ne doutent pas, ou pas suffisamment, comme éventuellement leur conjoint, leur mère, les autres parents d'élèves... Par ailleurs, les résultats issus du questionnaire montrent que le sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant s'avère souvent plus lourd pour les femmes que pour les hommes.

Pour autant, les parents, dans l'ensemble, qu'ils soient femme ou homme, apparaissent peu stressés. Toutefois, s'ils semblent accepter les diverses contraintes liées au fait d'être parent, la difficulté à concilier vie de famille et autres domaines de vie peut générer du stress chez certains, tout particulièrement chez les mères. En ce qui concerne la répartition du travail domestique, aucune différence notable n'apparaît dans le niveau de satisfaction entre les mères et les pères, malgré une plus grande mobilisation des femmes dans les tâches liées à la vie familiale : ainsi, si le niveau de satisfaction baisse légèrement quand la répartition des tâches implique une perte de moments partagés avec l'enfant, tout.e.s se déclarent globalement satisfait.e.s du partage des tâches au sein de leur couple.

Selon l'analyse thématique, cette disparité d'investissement entre femmes et hommes dans les tâches de la sphère domestique s'ancrerait dans une façon différente de se sentir responsable vis-à-vis de l'enfant selon que le parent est une femme ou un homme. Au final, dans la plupart des couples, chacun.e considère les limites de son.sa conjoint.e et les siennes propres comme immuables et tend à accepter le fait qu'elles se traduisent dans leur quotidien par une répartition largement inégalitaire du travail domestique.

Par ailleurs, la grande majorité des parents sont satisfaits des choix selon lesquels leur vie de famille s'organise, qu'ils privilégient plutôt l'individu, le couple ou le groupe-famille. Dans l'ensemble, les parents paraissent *heureux et satisfaits* de leur vie dans sa globalité. Et si certains se déclarent *inquiet.e.s, préoccupé.e.s* (les femmes plus que les hommes) et semblent souffrir d'*irritabilité*, d'un manque de *fierté* et de *confiance* en eux, la plupart déclarent, au contraire, être *fiers d'eux*, avoir *confiance en eux* et être *enthousiastes, passionnés* ainsi que *motivés, déterminés*.

2. Les entretiens : une analyse textuelle (IRaMuTeQ)

Parallèlement au traitement des données issues du questionnaire et de l'analyse thématique des entretiens, une analyse textuelle des entretiens a été effectuée. Celle-ci, s'appuyant sur des techniques de lexicométrie, a mobilisé l'utilisation du logiciel d'analyse du discours IRaMuTeQ (pour « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires »), qui sera noté « Iramuteq » désormais, pour plus de lisibilité. Il s'agit d'un logiciel gratuit, développé par Pierre Ratinaud, qui s'inspire et offre à peu près les mêmes possibilités qu'Alceste (pour « Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte »), un logiciel (payant celui-là) conçu par Max Reinert en 1979. Le recours à un tel logiciel nécessite un formatage du corpus, dans lequel chaque entretien représente un « texte » en langage Iramuteq (ou encore une « unité de contexte initiale » (u.c.i), en langage Alceste), lesquels sont divisés en segments de texte par le logiciel, qui serviront d'« unités de contexte » (u.c.), selon le terme utilisé par Alceste, pour les classifications. A chaque texte ont été associées certaines données caractéristiques, telles que le sexe de l'interviewé.e, le sexe de l'enfant et la section de maternelle dans laquelle se trouvait l'enfant au moment de l'entretien : ces variables doivent être précédées d'une étoile (*) pour être reconnues par le logiciel, d'où leur nom de « variables étoilées ».

Parmi les divers outils d'analyse proposés, la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) est apparue comme particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche. La CHD renvoie à un processus de classification selon lequel la classe la plus grande est divisée en deux à chaque étape. Elle regroupe les segments de texte qui sont associés à un même champ lexical et découpe ainsi le corpus en plusieurs « classes ». Iramuteq propose, pour chaque classe, une liste de mots dans l'ordre descendant du Chi2 de leur lien d'association à cette classe. Il est possible en modulant le « nombre de classes terminales de la phase 1 » de choisir le nombre de classes qui paraît le plus pertinent pour l'analyse (ni trop faible pour ne pas perdre en finesse d'analyse, ni trop élevé pour conserver un certain niveau de représentativité – repérable par les Chi2 associés aux mots dans chaque classe -)¹⁷². L'analyse par CHD a permis de mettre en évidence des caractéristiques largement partagées par les parents interviewés mais aussi de

¹⁷² Marpsat (2010) : « *Les énoncés d'une même classe sont similaires entre eux, et aussi différents que possible des énoncés d'une autre classe. Selon France Guérin-Pace (1997, p. 869) « Dans la pratique, le nombre de classes n'a que peu de signification, ce qui est important c'est la forme de l'arbre de classification et la stabilité des classes obtenues »* ».

pointer des aspects spécifiques à certains sous-groupes, définis par les variables étoilées suivantes : le sexe du parent (les mères et les pères), le sexe de l'enfant (les filles et les garçons) et la section de maternelle fréquentée par l'enfant (petite, moyenne et grande sections).

Cette analyse par CHD sur des sous-groupes a par ailleurs guidé un travail d'analyse des spécificités d'usage de certaines formes en fonction des variables étoilées. Celle-ci correspond, en quelque sorte, à une sous-catégorie de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). Salem (1982), en introduction à un travail minutieux sur les caractéristiques de cet outil d'analyse lexicométrique, propose une description claire et succincte de l'AFC et souligne l'accès à diverses options d'analyse « secondaires » que l'AFC permet :

Partant du décompte des occurrences de chacune des formes dans chacune des sous-parties du corpus analysé, l'AFC fournit une typologie des sous-parties du corpus, qui vise à rapprocher entre elles celles qui emploient les mêmes mots dans les mêmes proportions. Une fois le tableau initial constitué, les programmes d'AFC permettent, avec une très grande simplicité d'utilisation, de ne faire entrer dans l'analyse que certaines des sous-parties ou certaines des formes auxquelles on décide de s'intéresser, multipliant pour l'utilisateur les possibilités d'analyses différentes. (Salem, 1982, p. 148).

Dans Iramuteq, l'AFC ouvre ainsi sur l'analyse des spécificités par variable étoilée : celle-ci indique notamment les formes pour lesquelles les écarts de fréquence d'usage entre les sous-groupes sont les plus importants.

Par ailleurs, un concordancier permet pour les deux analyses, par CHD et des spécificités par variable étoilée, de replacer les mots dans leur contexte, d'une part, et, d'autre part, de s'assurer que la forte fréquence d'un mot n'est pas due à un usage particulièrement élevé de la part d'un.e des interviewé.e.s et reflète bien, au contraire, une spécificité du sous-groupe identifié par une variable étoilée.

Des convergences et divergences entre les discours des sous-groupes mères/pères, filles/garçons et ceux relatifs aux trois sections d'école maternelle (PS/MS/GS) ont émergé de la mise en regard des CHD correspondantes : celles-ci ont ensuite été classées par thèmes.

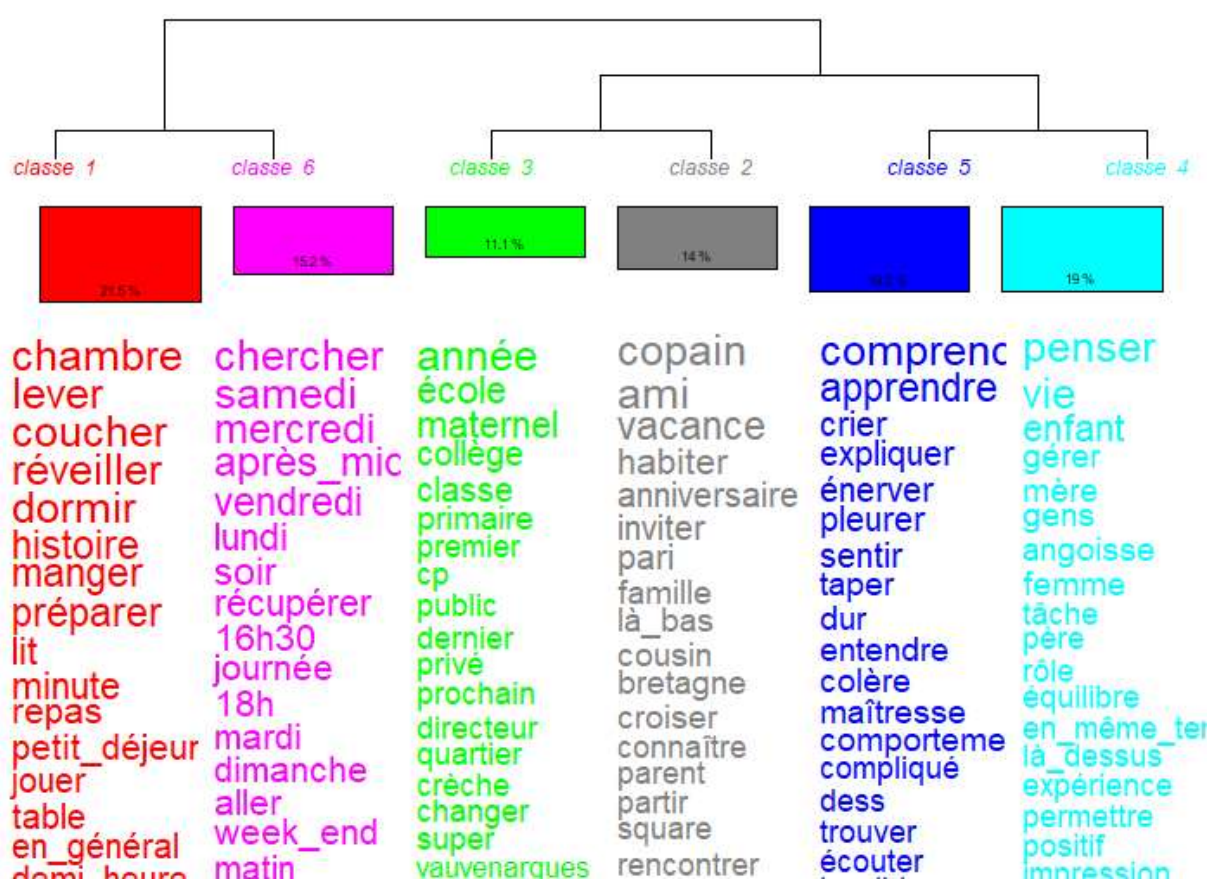
Parmi les formes qui, selon l'analyse des spécificités, présentent le plus fort écart de fréquence d'usage entre les sous-groupes étudiés, ont été repérées celles qui réfèrent aux divers thèmes mis en exergue par la CHD et leurs usages ont été investigués. Cette autre technique de traitement appliquée aux mêmes données apporte un autre éclairage, complétant, corroborant ou nuancant les résultats issus de la CHD.

Enfin, les résultats issus de cette analyse textuelle des entretiens ont été mis en regard avec ceux issus du questionnaire et de l'analyse thématique du contenu des entretiens, dont la plupart ont été présentés précédemment mais dont certains, préalablement ignorés, ont pris du relief à la lumière des nouveaux résultats.

1) les parents

Pour le corpus général, le dendrogramme de la CHD présente six classes, structurées en deux groupes principaux.¹⁷³

Figure 47 : CHD – les parents



L'un des deux groupes principaux de la CHD (représentant 37%) correspond à l'organisation de la vie familiale, quotidienne (Classe 1, 22%) et hebdomadaire (Classe 6, 15%). Le second groupe de la CHD, celui qui « pèse » le plus lourd (63%), situe la parentalité dans un contexte plus large. Celui-ci est encore subdivisé en deux sous-groupes de deux classes chacun avec,

¹⁷³ Malheureusement, la numérotation des classes ne correspond pas à leur hiérarchisation et l'utilisateur d'Iramuteq n'a pas les moyens de la modifier.

pour l'un (25%), l'école (classe 3, 11%), d'une part, et les relations interpersonnelles (classe 2, 14%), d'autre part, et, pour l'autre (38%), un discours réflexif organisés en deux classes (de 19% chacune).

Les six classes seront abordées dans leur ordre d'apparition dans le dendrogramme, de gauche à droite, et situées dans leur groupe et éventuel sous-groupe. Pour chacune d'entre elles, seront proposées une présentation du thème général, émergeant de la liste de mots associés, et une analyse plus fine, issue de la contextualisation de ces mots grâce au concordancier.

- **Groupe 1 : L'organisation familiale**

- ✓ **Classe 1 (22%) : l'organisation familiale, au quotidien, centrée sur le domicile**

Les mots associés à la classe 1 renvoient à la routine quotidienne au sein du domicile familial, qui apparaît centrée sur le sommeil (*dormir, chambre, lever, coucher, réveiller, lit*) et l'alimentation (*manger, repas, petit-déjeuner, table*). Le concordancier présente une vie familiale marquée par une course au temps qui implique une organisation de la vie de famille « au cordeau », afin de répondre au moins aux besoins primaires des enfants.

- *Je sais exactement ce qu'il faut faire chaque minute.* (une mère)
- *Et c'est la course ! Parce que les enfants sont fatigués, surtout en hiver et du coup, j'arrive ici vers sept heures et demie et je leur fais à manger quelque chose rapide. (...) et j'essaie de faire en sorte que les enfants soient couchés avant huit heures et demie.* » (une mère)

Beaucoup évoquent ainsi la fatigue des enfants et la leur également :

- *On se réveille tôt le matin. On se couche quand même relativement tard le soir, etc. Donc, en fait, la seule chose qui me fait vraiment du bien, c'est de dormir. Donc, là, j'attends les vacances pour ça, parce que, du coup, là, je n'ai pas ce... ce sommeil dont j'ai besoin.* (un père)

- ✓ **Classe 6 (15%) : l'organisation familiale, à la semaine, dans le quartier et la ville**

La classe 6 réfère aussi au quotidien des familles mais à une échelle spatio-temporelle plus large que la précédente. En effet, la plupart des mots renvoient au découpage du temps sur la semaine (*samedi, mercredi, après-midi, vendredi, lundi, soir, 16h30, journée, 18h, mardi, dimanche, week-end, matin*) tandis que les verbes (*chercher, récupérer, aller*) évoquent des déplacements hors du domicile. Le concordancier montre que la vie des parents relève tout à la fois d'un exercice de jonglage et d'un marathon, que ce soit en semaine ou pendant le week-end, pour concilier leurs obligations professionnelles, les tâches domestiques (courses, repas à préparer, etc.), les activités de chacun.e (notamment les activités extra-scolaires des enfants,

telles qu'un cours de karaté le samedi matin, un cours de danse le mercredi après-midi, les devoirs pour le conservatoire de musique chaque soir ou encore un stage d'anglais pendant les vacances), les sorties en famille au musée ou au cinéma, la sieste des jeunes enfants, les moments entre amis et ceux réservés au couple conjugal, etc.

Confrontés à cette tension entre parentalité, travail et autres domaines de vie, les parents alternent entre implication personnelle auprès de l'enfant, répartition des tâches domestiques entre conjoint.e.s et délégation à autrui. Ils peuvent ainsi recourir aux services d'un.e baby-sitter certains soirs, faire appel aux grands-parents le mercredi après-midi, quelques week-ends et une partie des vacances ou encore inscrire l'enfant au centre de loisirs... en fonction du réseau familial et des ressources financières, d'une part, et, d'autre part, avec plus ou moins d'aisance ou de culpabilité...

- *Mais... si je les vois que le matin, on va dire trente minutes et qu'ensuite, je les revois pas jusqu'au lendemain, j'ai l'impression que... ben, que je vois pas mes enfants, quoi. (une mère)*
- *Je travaillais beaucoup... j'étais peut-être pas assez là. (une mère)*

Dans l'ensemble, ce premier groupe présente un quotidien à la fois fatigant et routinier, qui laisse peu de place au temps « à soi » dont chacun.e disposerait à sa guise, seul.e ou avec d'autres.

- *Le temps off pour eux [les enfants], il est pas énorme au final. Et alors, pour nous, il a disparu. (une mère)*

▪ Groupe 2 : La vie de famille, en contexte

• sous-groupe 2.1 : l'école et l'entourage

✓ Classe 3 (11%) : l'école

Les formes *école*, *maternel* (pour *école maternelle*), *collège*, *classe*, *primaire*, *cp*, *directeur* ainsi que *public* et *privé* réfèrent à l'univers scolaire de l'enfant. Cette classe est la moins importante en termes de pourcentage dans la CHD (11 %). Pourtant, les extraits issus du concordancier montrent que les parents se préoccupent de ce domaine de vie de leur enfant et ont souvent un avis tranché sur l'école, ses professionnel.le.s (qui, pour certain.e.s font un *super bon boulot* et ont une *super écoute*) et ses élèves (tour à tour *super pénibles*, *super fatigués*, *super contents*, *super malheureux...*). Certains s'inquiètent tout particulièrement du passage de l'école maternelle à l'école primaire, anticipant, par exemple, une rupture du réseau relationnel de l'enfant, « *parce que la sectorisation est un peu bizarre* », pour une mère, ou une « *fracture*

entre la maternelle et le primaire » du fait de nouvelles exigences vis-à-vis des élèves, pour une autre. De manière générale, la plupart des parents paraissent vivre « en superlatif » (*super bien, super chouette, super chiant, super dur, super important...*) ce qui se passe dans l'environnement proximal de leur enfant, l'école et le quartier s'imbriquant ici. Le quartier est souvent décrit comme un *super quartier* et un quartier *super mixte*. La question de la mixité sociale imprègne d'ailleurs le discours des parents sur l'école. Certain.e.s se soucient de la façon dont l'enfant vit la diversité des normes, notamment de sexe, véhiculées au sein de sa famille, d'une part, et à l'école, par les professionnel.le.s et les pairs, d'autre part.

- *Je sais pas comment il fait le grand écart entre ce qu'il peut entendre ici ou avec les copains et puis à l'école... (...) J'aimerais bien qu'il soit égalitaire dans sa tête mais qu'il arrive à l'extérieur à être un peu macho. (Rires). (une mère)*

Dans cette classe, le discours des interviewé.e.s reflète une bonne connaissance de la carte scolaire et de la fréquentation des diverses écoles de leur quartier en termes de milieux sociaux des familles dont sont issus les élèves. Ces parents sont aussi très au fait des pratiques d'évitement de l'établissement public de secteur de la part de familles des classes moyennes et supérieures ainsi que des actions entreprises par diverses associations de parents d'élèves pour y remédier.

- *Moi, je trouve que ce qui est super, c'est qu'il y a des parents d'élèves super impliqués, qui luttent pour la mixité au quotidien. (...) C'est vrai que, bon, on sent que le quartier a vachement évolué aussi, quoi. Avant, c'est vrai que, sans schématiser, c'était quand même les enfants de bobos dans le privé et les enfants de classes populaires dans le public. (une mère)*

Le collège, tout particulièrement, est source d'inquiétude pour ces parents, dès la maternelle.

- *Après, se pose la question du collège, etc. C'est la question numéro un. Quand on en parle avec nos amis, etc., machin, c'est toujours... le collège, le collège, le collège. (un père, enfant en petite section)*

Certain.e.s évoquent un conflit personnel entre, d'une part, un sentiment de responsabilité citoyenne, avec une préoccupation pour l'intérêt général qui s'incarne dans un idéal républicain d'une école pour tou.te.s et, d'autre part, un sentiment de responsabilité parentale, avec le souci d'assurer l'intérêt personnel de son enfant en lui offrant un environnement censé maximiser ses chances d'épanouissement et de réussite scolaire.

- *Il y a à la fois l'idée qu'on a envie de fournir aux enfants le meilleur contexte, à la fois il y a l'idée aussi de responsabilité. (un père)*

- *On verra comment ça se passe au collège. Mais voilà. La mixité sociale, c'est un peu un combat qui me tient à cœur parce que moi, j'ai fait toute ma carrière d'élève dans le public. Voilà. J'ai envie de croire que c'est possible aussi pour lui. Maintenant, j'ai conscience, comme John Rambo, que c'est pas sa guerre, c'est pas sa bataille, c'est la mienne. Donc je voudrais pas que cette vision que j'ai lui nuise, à lui. Donc... voilà. Le moment un peu critique, ce sera le passage au collège parce qu'il y a un collège qui est vraiment très dur dans le quartier. Donc voilà, j'ai envie de croire qu'on peut arriver à mettre ses enfants dans le public, même ici, mais on est à l'affût des réactions de Nathan par rapport à ça. (un père)*

✓ **Classe 2 (14%) : l'entourage**

Dans la classe 2, les mots *copain, ami, famille, cousin* réfèrent aux personnes constituant le réseau relationnel amical de chacun.e et familial de tou.te.s. Les mots *vacances, là-bas, Bretagne, partir* évoquent des temps et des lieux en-dehors du quotidien, à l'inverse des mots *Paris, croiser, square, rencontrer*. Le concordancier confirme que cette classe traite des relations interpersonnelles des parents et des enfants, en période scolaire et en période de vacances. L'école apparaît comme l'épicentre d'un réseau relationnel enfantin, qui rayonne ensuite dans le quartier et génère souvent des liens entre parents. Ceux-ci influent à leur tour sur les relations entre enfants. Les parents tendent à fréquenter essentiellement des gens qui habitent leur quartier et qui ont eux-mêmes de jeunes enfants.

- *On est devenu très copains avec pas mal de parents de copains de Marin ou de la crèche. Donc ça, c'est bien parce que du coup, on fait d'une pierre deux coups. Nous, on se voit entre adultes ; les gamins, ils sont dans les chambres en train de jouer... (une mère)*

Le souci d'optimisation du temps apparaît ainsi jusque dans les moments de convivialité.

Globalement, les classes 2 et 3 présentent une vie de famille organisée autour de l'enfant et centrée sur le quartier d'habitation.

- *sous-groupe 2.2 : une parentalité réflexive*

✓ **Classe 5 (19%) : l'éducation des enfants**

Deux groupes principaux de mots apparaissent dans la liste associée à la classe 5 : d'une part, *comprendre, apprendre, expliquer, entendre, écouter* et, d'autre part, *crier, énerver, pleurer, taper, dur, colère*. Le premier évoque une communication rationnelle et le second des expressions non maîtrisées de sentiments négatifs. Les extraits issus du concordancier montrent que ces parents identifient de « bonnes » et de « mauvaises » pratiques parentales. Les « bonnes » pratiques impliquent une connaissance de l'enfant, en général, et une compréhension du sien, en particulier.

Néanmoins, les pratiques privilégiées sont diverses. Certains parents s'efforcent d'accompagner leur enfant avec « bienveillance » dans la « gestion » de ses émotions¹⁷⁴ :

- *J'essaie d'accueillir l'émotion, j'essaie d'accueillir ce qu'elle dit en disant « je comprends bien que tu veux ça mais on pourra... et on pourra retourner au square, on pourra rejouer un peu plus tard, on pourra faire ça à un autre moment ». (un père).*

D'autres tentent la diversion¹⁷⁵ :

- *Il faut toujours ruser, trouver un truc un peu pour les arnaquer (rires), pour leur faire changer d'idée. (un père)*

Parfois, une sanction peut être présentée comme la conséquence logique et inéluctable d'une sorte de rupture de contrat de la part de l'enfant, indépendante de la volonté du parent et dont l'unique responsabilité incomberait à l'enfant¹⁷⁶.

- *Tu as le droit d'être triste, tu as le droit d'être en colère, tu as le droit de crier, mais je te donnerai pas ce que tu veux parce que tu n'as pas respecté... C'est toi. C'était ton choix. (une mère)*

Cependant, ce qui apparaît primordial à tou.te.s, c'est d'expliquer à l'enfant les raisons des décisions parentales. Par ailleurs, les manifestations parentales de colère et d'énervement, sont, de manière largement consensuelle, considérées comme de mauvaises pratiques, d'autant

¹⁷⁴ Cette pratique renvoie au style éducatif « égalitariste ».

¹⁷⁵ Cette pratique relève du style éducatif « égalitariste ». Néanmoins, elle peut aussi être utilisée dans une approche « démocratique ».

¹⁷⁶ Cette pratique renvoie au style éducatif « démocratique ».

qu'elles seraient contre-productives. Les parents s'efforcent donc de les éviter, avec plus ou moins de succès.

- *Je peux crier. (...) je sais que ça marche mieux quand je baisse d'un ton et que je reste calme et ferme. Je sais que ça marche mieux. Alors j'essaie de le faire. Le plus possible. Mais c'est pas toujours systématique. Non, c'est pas... c'est pas simple, hein. (une mère)*
- *On n'a jamais tapé Louis mais on crie des fois. (...) Et c'est vrai que ça fonctionne pas très bien en fait. Je voyais, il se met en... il fait encore plus n'importe quoi, mais de stress, en fait. (...) Donc... c'est un truc que j'aimerais bien corriger aussi. Mais bon. (Rires). (une mère)*

Par ailleurs, les parents considèrent qu'ils ont un grand pouvoir d'influence sur le développement de l'enfant.

- *La façon dont on réagit au quotidien, si on décide ou pas de punir, de crier ou de pas crier, de discuter ou de pas discuter..., je pense que ça a un impact assez fort sur son humeur, enfin sur ses capacités plus tard à gérer le stress, gérer... la frustration, etc. Oui, on a une responsabilité là-dessus. (un père)*
- *Chacune des règles de vie qu'on a mises en place, elles ont été mises en place dans cette optique-là, de les faire grandir et de leur apprendre quelque chose pour plus tard. (une mère)*

Pour éviter de « déborder », certain.e.s ont mis en place des formes de soupapes, comme la pratique d'une activité physique.

- *Parce qu'on sait que c'est important aussi le sport. C'est tellement important pour ne pas s'énerver. Enfin, pour moi, c'est fondamental, en fait. Je pense qu'on a besoin de se défouler dans une activité ou de marcher longtemps... On a besoin ! Mais parce que je pense que, sinon, on peut péter un câble très très facilement. (une mère)*

Ainsi, pour ces parents, la « gestion de soi » favoriserait la « gestion » de l'enfant, sur le court terme, et son développement harmonieux, sur le long terme.

✓ **Classe 4 (19%) : un retour sur soi**

Pour la classe 4, le premier mot de la liste, *penser*, évoque un discours réflexif ; le deuxième, *vie*, le situe en surplomb des tracas du quotidien. En ce qui concerne les personnes, on trouve les mots *enfant*, *mère* et *père* - qui renvoient à la triade familiale -, *femme* puis *couple*. Les mots

gérer, tâche, rôle, équilibre, important, professionnel, choix, personnel, situation, social paraissent référer à une sorte de gestion de vie, dans tous les domaines. Le concordancier confirme que cette classe présente des propos qui oscillent entre généralités et spécificités, évoquant des thèmes très divers tels que les enfants, les mères, les pères, les femmes, les hommes, le couple, l'éducation de l'enfant, le travail des parents... Il s'agit d'une sorte de retour sur soi, où les interviewé.e.s analysent leurs choix de vie, leurs actions, leurs relations aux autres et expriment une certaine représentation du monde. Au vu des extraits issus du concordancier, cette réflexion personnelle paraît antérieure à l'entretien, même si celui-ci a pu en favoriser l'expression.

CHD

Les parents

L'organisation de la vie de ces familles est marquée par le manque de temps. Elle est centrée sur les besoins primaires de l'enfant et apparaît rigoureuse et complexe, fatigante et routinière. En effet, les parents peinent à concilier famille, travail, loisirs...

L'école influe fortement sur la vie de ces familles, en structurant leur emploi du temps (classes 1 et 6) et en favorisant la création d'un réseau relationnel pour l'enfant et ses parents (classe 2). La plupart des parents interviewés semblent apprécier la mixité sociale de leur quartier mais, très concernés par la scolarité de leurs enfants, ils en surveillent le niveau à l'école et se préoccupent déjà des difficultés qu'elle pourrait engendrer au collège (classe 3). Certains paraissent tiraillés entre leurs sentiments de responsabilité citoyenne et de responsabilité parentale.

Par ailleurs, dans l'ensemble, le sentiment de responsabilité parentale semble particulièrement fort et engendre chez ces parents une attitude réflexive vis-à-vis de leurs pratiques éducatives, basée sur leurs représentations des « bonnes » et des « mauvaises » pratiques et une tentative de compréhension de soi, de son enfant, des autres... (classes 4 et 5).

Synthèse des résultats issus des divers outils de recueil et d'analyse

L'analyse par CHD des entretiens apporte ainsi un nouvel éclairage sur la façon dont les parents vivent leur quotidien familial et s'inscrivent dans ce quartier à forte mixité sociale. Elle permet notamment de mieux comprendre certains résultats issus du questionnaire.

En effet, la volonté de concilier vie de famille, vie de couple, travail, amis, loisirs, etc. et la difficulté à le faire ont émergées de l'analyse des résultats du questionnaire comme étant largement partagées par les répondant.e.s. Certains parents identifient d'ailleurs ce conflit comme une source de stress. L'analyse par CHD des entretiens offre une image plus précise que le questionnaire, plus colorée, plus vivante en quelque sorte, des multiples façons dont le « manque de temps » influe sur la vie de la famille.

De plus, si les résultats issus du questionnaire, complétés par ceux issus de l'analyse thématique des entretiens, indiquent que les apprentissages cognitifs de l'enfant pendant les années d'école maternelle ne représentent pas un objet de préoccupation pour ces parents de classes moyennes et supérieures, l'analyse par CHD pointe qu'en revanche, la plupart des interviewé.e.s se soucient de la mixité sociale à l'école et tout particulièrement au moment de l'entrée au collège et ce, dès l'école maternelle.

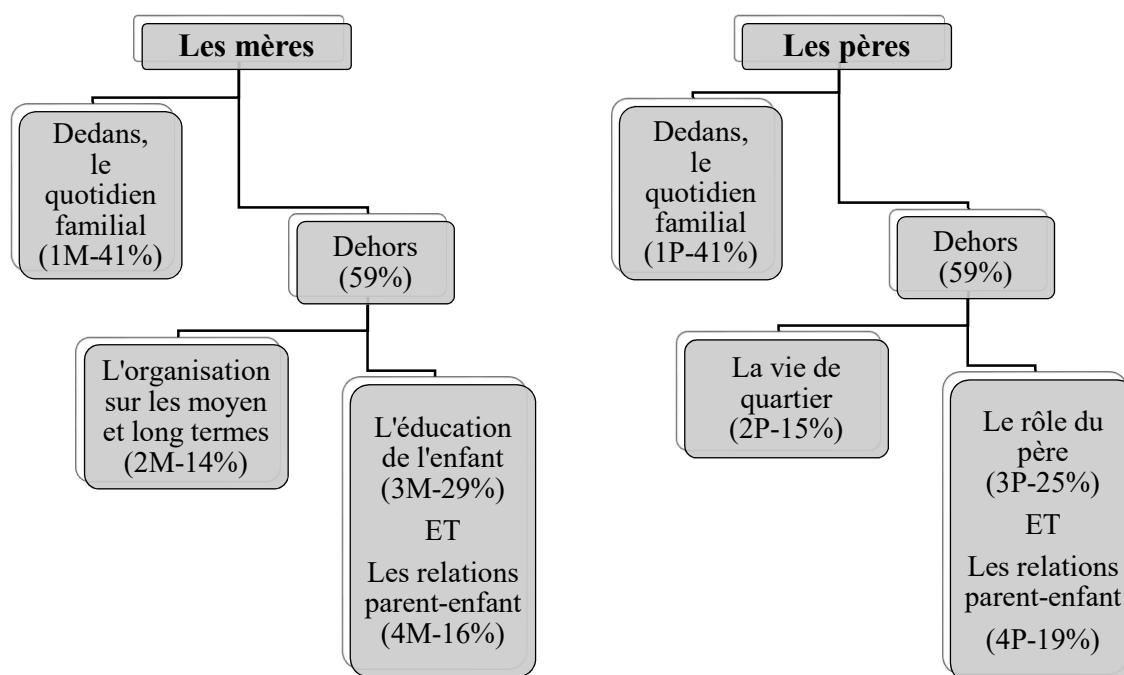
Par ailleurs, l'analyse par CHD des entretiens vient corroborer et compléter les résultats issus de l'analyse thématique concernant le sentiment de responsabilité parentale, qui apparaît comme particulièrement fort chez les parents interviewés, et elle apporte aussi de nouvelles informations sur les tactiques qu'ils mettent en œuvre pour se rapprocher de leurs représentations de la bonne parentalité.

Enfin, les divers outils de recueil des données et d'analyse des résultats mobilisés pointent une tendance globale à douter de soi mais indiquent également que la quasi-totalité des parents partagent au moins une certitude : d'après eux, il serait essentiel d'expliquer ses décisions à l'enfant.

2) les mères et les pères

Il paraît important également de comparer les CHD des mères et des pères, et ce, malgré l'écart entre les sous-corpus (10 entretiens avec des pères et 24 avec des mères). La classification en quatre classes est apparue comme la plus adaptée à la taille de ces sous-corpus. Les dendogrammes des mères et des pères sont tous deux structurés en deux groupes. L'analyse des listes de mots associés aux diverses classes des deux CHD et de leur utilisation en contexte, grâce au concordancier, a permis d'identifier les thématiques principales des diverses classes : celles-ci sont indiquées dans le graphique ci-dessous, qui reprend la structure du dendogramme produit par Iramuteq¹⁷⁷, puis dans un tableau présentant également les premiers mots de chaque liste, dans l'ordre décroissant de leur lien d'association (selon le Chi2) à chaque classe.

Figure 48 : CHD – les mères et les pères



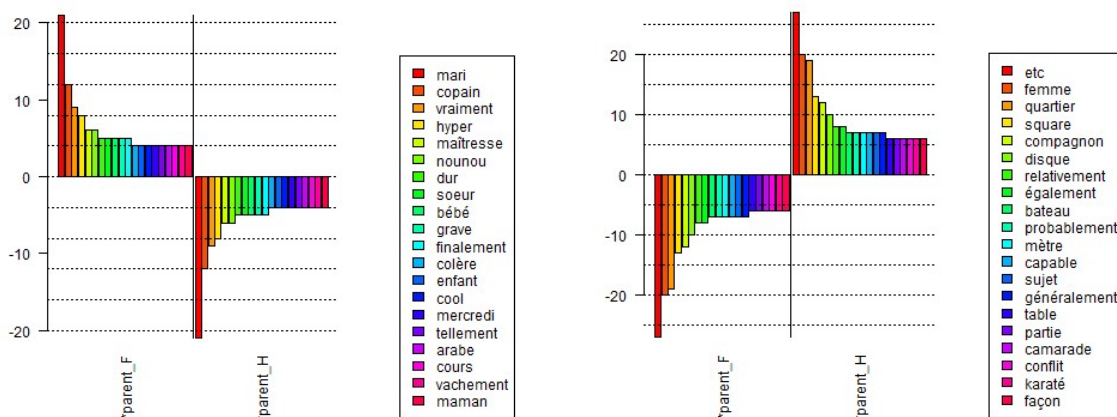
¹⁷⁷ Les dendogrammes proposés par Iramuteq pour les CHD de sous-groupes n'offrant pas suffisamment d'informations sur les diverses classes, celles-ci ont été reprises, à chaque fois, dans un graphique indépendant. Par ailleurs, les numérotations des classes effectuées par le logiciel manquant de cohérence, celles-ci ont été modifiées pour plus de clarté.

Tableau 3 : CHD – les mères et les pères

| Groupe | Classe | Thème | Liste des mots associés |
|-------------------------------|------------------------------|--|--|
| Groupe 1 | Classe 1 Mères (1M) (41%) | le quotidien familial | <i>manger, matin, soir, heure, préparer, temps, dormir, chambre, coucher, jouer...</i> |
| | Classe 1 Pères (1P) (41%) | le quotidien familial | <i>matin, en général, soir, manger, lever, des fois, aller, temps, samedi, arriver...</i> |
| Groupe 2 - sous-groupe 2.1 | Classe 2 Mères (2M) (14%) | l'organisation sur les moyen et long termes | <i>mois, vacance, gagner, argent, payer, compte, étude, Paris, année, commun, euro...</i> |
| | Classe 2 Pères (2P) (15%) | la vie de quartier | <i>quartier, habiter, Paris, super, collège, croiser, ville, square, copain, maternel, cher, public, pareil, primaire, CP ...</i> |
| Groupe 2 – sous-groupe 2.2 | Classe 3 Mères (3M) (29%) | l'éducation de l'enfant | <i>trouver, enfant, école, penser, classe, maternel, parent, ..., maîtresse (12ème), ..., primaire (14ème), ..., collège(15ème)...</i> |
| | Classe 3 Pères (3P) (25%) | le rôle du père | <i>père, question, en tout cas, situation, famille, enfant, poser, âge, éducation, tâche, génération...</i> |
| | Classe 4 Mères (4M) (16%) | les relations parent- enfant | <i>parler, comprendre, question, poser, pleurer, entendre, langue, répondre, énerver, crier...</i> |
| | Classe 4 Pères (4P) (19%) | les relations parent- enfant | <i>penser, comprendre, apprendre, anglais, éducatif, français, expliquer, parler, langue...</i> |

Par ailleurs, l'analyse des spécificités indique les formes dont les écarts d'usage sont les plus forts entre les mères et les pères.

Figure 49 : Analyse des spécificités – les mères et les pères : classement des formes selon l'ordre descendant de l'écart de fréquence d'usage relative entre les deux sous-groupes



La CHD fait apparaître des thèmes communs aux deux sous-groupes : ils structurent la présentation des résultats issus de la CHD et de l'analyse des spécificités, ci-dessous.

- **le manque de temps (classes 1M et 1P, le quotidien familial)**

Le groupe 1 correspond au quotidien familial et confirme le constat commun aux deux classes (1 et 6) du premier groupe de la CHD du corpus global : tou.te.s souffrent d'un manque de temps qui imprègne et façonne la vie familiale.

- *J'ai l'impression qu'on est toujours en train de courir après le temps. (une mère)*

- *Le soir, on est en mode « bon, là, il y a le chrono qui court, si on les couche pas à huit heures, huit heures et demie, ben, ça va être les pleurs..., ça va être la fatigue ». (un père)*

- **l'analyse des spécificités**

L'analyse des spécificités n'indique, elle non plus, aucun écart entre les deux sous-groupes qui pourrait suggérer une quelconque différence au niveau du « manque de temps » dont les un.e.s et les autres paraissent tout.e.s souffrir.

- **la vie familiale**

- ✓ **organisée par les femmes, sur le moyen-long terme (classe 2M)**

La classe 2M n'a pas d'équivalent dans la CHD des pères : elle réfère à l'organisation de la vie familiale sur les moyen et long termes. Y sont notamment abordées :

- **la gestion des ressources financières** (*gagner, argent, payer, compte, commun, euro*)
 - *On a de la chance. On a des revenus confortables qui font qu'on n'a pas de questions à se poser.* (une mère)
 - *Il gagne plus d'argent que moi. Mais moi, j'ai considérablement diminué à la naissance de notre fils, beaucoup, beaucoup, beaucoup. J'ai diminué de moitié mon salaire.* (une mère)
 - *Un jour dire « oui, mais de toute façon, ça, c'est mon argent, je gagne plus que toi » ... ça, jamais.* (une mère)
 - *On a un compte commun sur lequel on met chacun le même pourcentage de notre salaire. Donc, moi, je gagne 2400 euros, je mets 1400 euros. Sur ce compte commun, toutes les dépenses de la famille sont faites.* (une mère)
- **la planification des vacances** (*mois, vacance*)
 - *L'année prochaine, on est en train de se dire qu'on va aller en Italie avec les deux. Donc voilà, on arrive quand même à se projeter et à pas être juste dans... le quotidien. Mais c'est vrai que là, il y a eu une période, quand même, un peu sous l'eau. Mais c'était notre choix. On voulait avoir deux enfants rapprochés.* (une mère)
 - *En fait, on ne paie pas les vacances parce qu'on a une maison dans les Pyrénées qui était la maison de mes grands-parents.* (une mère)
 - *Donc le train, c'est très bien. Mais du coup, si on veut avoir des tarifs corrects, il faut anticiper trois mois avant aussi.* (une mère)

- ✓ **conjuguée à la vie de quartier, pour les pères (classe 2P)**

Dans le discours des pères, toute une classe est dédiée à la vie de quartier (*quartier, habiter, croiser, square, copain*). Ils racontent leurs déambulations ponctuées par des visites à quelque « *commerce de bouche* », « *petit magasin de disque* » ou librairie. Ils évoquent aussi leurs sorties au square : celui-ci représente un lieu central dans le quotidien familial, permettant à la fois d'occuper les enfants et de rencontrer d'autres familles.

- *En semaine, on n'avait pas trop le temps d'avoir une vie sociale donc, en dehors des autres enfants de l'école au square.* (un père)

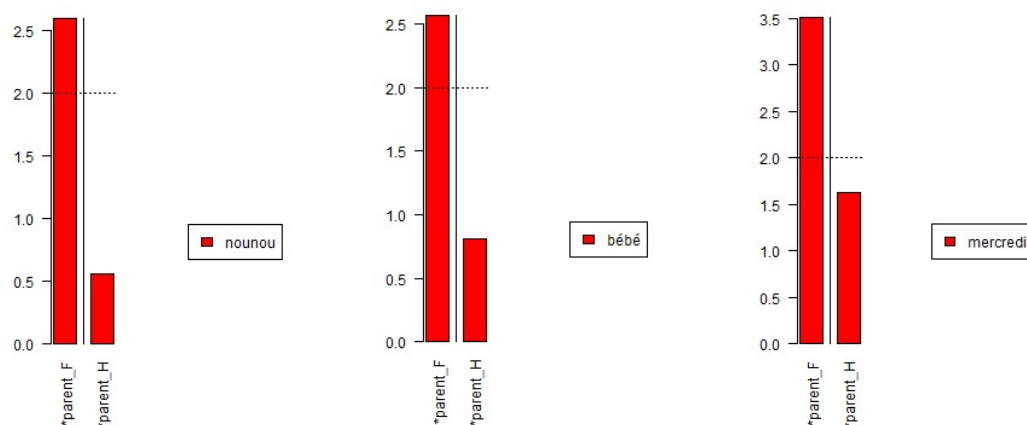
- *Nous, on va au square de Clignancourt et, en fait, on croise toujours les mêmes enfants au square de Clignancourt et l'autre jour on est allé, ça nous arrive de temps en temps d'aller au square... je sais même pas comment il s'appelle, ce qu'on appelle le square du train (...) et là, on a croisé d'autres copines qu'on croise jamais au square de Clignancourt. (un père)*

➤ l'analyse des spécificités

Par ailleurs, l'analyse des spécificités indique que, parmi les formes dont la fréquence d'usage est la plus contrastée entre les mères et les pères, les mots *nounou*, *bébé* et *mercredi*, dans le discours des mères, et *quartier* et *square*, dans le discours des pères, paraissent tout particulièrement se rapporter au quotidien familial.

Le concordancier montre que le mot *nounou* renvoie à la délégation des tâches parentales qui s'inscrit dans une organisation globale, visant à concilier famille et travail. Le mot *bébé* est utilisé par les mères pour évoquer les premières années de vie de leur enfant et, pour celles qui ont un enfant plus jeune que celui qui fréquente l'école maternelle, pour relater l'organisation de la vie familiale incluant ce *bébé*. Le mot *mercredi* réfère dans le discours des mères à l'organisation de ce jour « à part » dans la semaine scolaire, correspondant à une demi-journée de pause pour les écoliers, qu'elles s'occupent elles-mêmes de l'enfant sur ce temps sans école ou que la garde soit déléguée à une nounou, aux grands-parents ou au centre de loisirs.

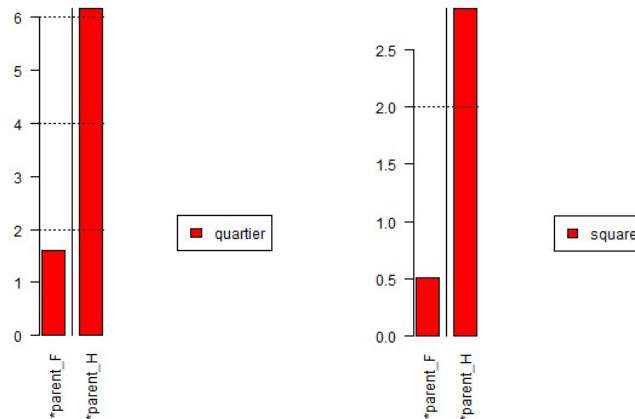
Figure 50 : Analyse des spécificités - mères et pères : nounou, bébé, mercredi



Ainsi, la CHD indique que l'organisation de la vie de famille sur le moyen-long terme tend à revenir aux femmes et l'analyse des spécificités complète ce résultat en pointant que ce sont aussi les femmes qui s'occupent et/ou se préoccupent le plus des jeunes enfants et de l'organisation de la vie familiale au quotidien.

Par ailleurs, le fait que les pères utilisent plus que les mères les mots *quartier* et *square* suggère qu'ils s'occupent plus des enfants à l'extérieur que les mères ou, du moins, que les sorties avec l'enfant au *square* et dans le *quartier* revêtent une importance relative plus forte pour eux que pour les mères, ce qui corrobore les résultats issus de la CHD.

Figure 51 : Analyse des spécificités - mères et pères : quartier, square



- l'école

- ✓ les pères (classe 2P, la vie de quartier)

Le quartier, dans cette classe du discours des pères, est caractérisé par une mixité culturelle et sociale. C'est essentiellement par ce biais qu'y est abordée la question de la scolarisation de l'enfant. Cette mixité, pour la plupart de ces pères, représente une richesse aujourd'hui mais surtout une source d'inquiétude pour demain.

- *On est content d'habiter là et on est content qu'elle voit la mixité, le mélange des gens qui viennent de partout, qui sont là depuis plus ou moins longtemps. Le petit bazar ambiant, ça nous va. Mais c'est sûr que dans sept ans, quand elle sera au collège, qu'est-ce que ce sera ? Pour ça, la maternelle, c'est super, parce qu'il y a pas... il y a pas de stratégie d'évitement en maternelle. Donc c'est super.* (un père)

Ainsi, la préoccupation vis-à-vis du passage au collège ainsi que le conflit intérieur entre responsabilités citoyenne et parentale qu'elle génère chez certains parents, mis en évidence par la CHD du corpus global, concernent en réalité beaucoup plus les pères que les mères. En effet, dans la classe 2P, le mot *collège* (5ème mot de la liste) apparaît bien avant l'école maternelle (10ème), *primaire* (14ème) et l'entrée de l'enfant au *CP* (15ème). De plus, la préoccupation des pères vis-à-vis du collège apparaît également dans la classe 3P, centrée sur le rôle du père.

✓ **les mères (classe 3M, l'éducation de l'enfant)**

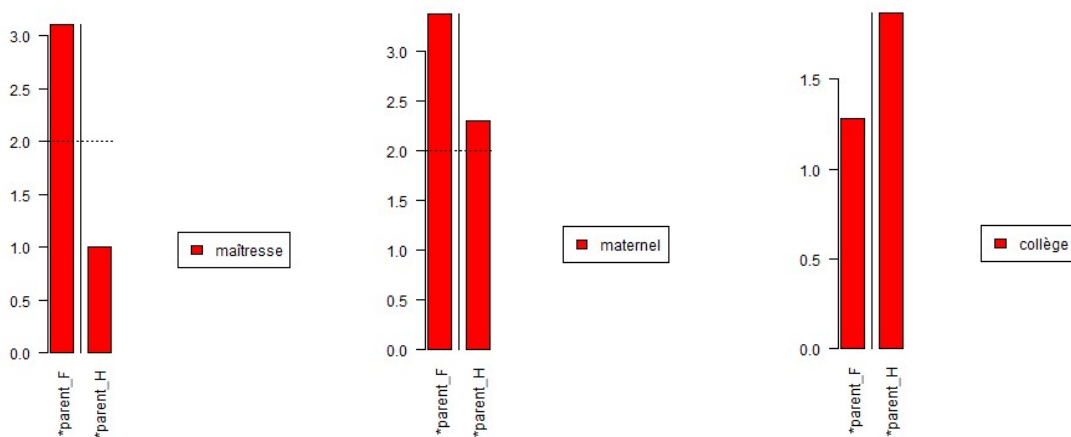
Bien que les mères se soucient également du collège, celui-ci ne revêt pas la même importance dans leur discours que dans celui des pères. Cette phase de la scolarité est intégrée à une réflexion globale sur l'éducation de l'enfant, dans la classe 3M. La liste des mots associés indique que les mères, contrairement aux pères, parlent en premier lieu de ce que vit l'enfant aujourd'hui, dans sa *classe* (5^{ème} position) à l'école *maternelle* (6^{ème}), avant d'anticiper les étapes ultérieures de son parcours scolaire.

- *Je savais d'emblée que cette maîtresse, je l'aimais beaucoup, parce que je voyais son rapport aux enfants. Elle est hyper attentive aux enfants. Elle est hyper douce, très bienveillante... elle les respecte énormément. Et d'ailleurs, sa classe s'entend très bien. Ils sont très bienveillants les uns envers les autres. Ouais, c'est une maîtresse super.* (une mère)

➤ **l'analyse des spécificités**

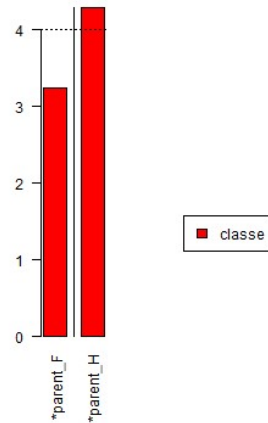
De plus, l'analyse des spécificités révèle une plus forte fréquence d'utilisation des formes *maîtresse* et *maternel* – pour *école maternelle* – dans le discours des mères que dans celui des pères et, *a contrario*, une plus forte fréquence d'utilisation de *collège* par les pères que par les mères : ces résultats confortent ceux de la CHD.

Figure 52 : Analyse des spécificités - mères et pères : maîtresse, maternel, collège



En revanche, l'analyse des spécificités indique que les pères utilisent plus que les mères le mot *classe*, contrairement à ce que semblait pointer la CHD.

Figure 53 : Analyse des spécificités - mères et pères : classe



- le rôle du père (classe 3P)

Le premier des mots associés à la classe 3P est le mot *père*, en indiquant ainsi l'acteur central. Parmi les autres mots de cette liste, *famille*, *enfant*, *âge* et *génération* paraissent situer le père dans une généalogie. Les extraits issus du concordancier montrent que cette classe présente une réflexion sur le rôle du père, ici et aujourd'hui.

- *C'est aussi générationnel, je pense, d'être un père... (un père)*

Les interviewés passent en revue leurs diverses fonctions, en tant que père, co-parent et « maillon » entre deux générations. Ainsi, certains hommes évoquent leur rôle de passeur de certaines traditions familiales tandis que d'autres cherchent, *a contrario*, à s'en émanciper.

- *C'est quelque chose qu'on essaie de transmettre sur les trois générations. (un père, à propos de la navigation à la voile)*
- *Ça peut être ça... la définition du bonheur familial, c'est avoir réussi à créer des traditions qui sont pas forcément les mêmes que celles dans nos propres familles. (un père)*

- **les relations parent-enfant (classes 4)**

Enfin, dans les deux CHD, une classe est centrée sur les relations parent-enfant (4M et 4P). Les extraits issus du concordancier indiquent que, globalement, mères et pères s'accordent sur le fait qu'il est essentiel que l'enfant comprenne l'objectif éducatif des pratiques parentales, ce qui coïncide avec les résultats issus de l'analyse par CHD du corpus global (classe 5). Toutefois, certaines différences apparaissent.

- ✓ **les mères (4M)**

Dans le corpus des femmes, la liste de mots associés à la classe 4M évoque la communication verbale (*parler, comprendre, question, entendre, langue, répondre*), d'une part, et l'expression émotionnelle (*pleurer, énerver, crier, colère*), d'autre part. Cette dernière dimension n'apparaît pas dans le corpus des pères. Le concordancier permet de confirmer que l'opposition entre une forme de communication rationnelle, à favoriser, et une sorte de débordement émotionnel, à maîtriser, relevée pour le corpus global, renvoie surtout au discours des femmes, plutôt qu'à celui des hommes. Un des thèmes majeurs de la classe 4M est le dialogue intra-familial - entre parents et enfant et au sein du couple, parental et conjugal - qui permettrait notamment de « gérer » les émotions des un.e.s et des autres. Il ressort des extraits associés à cette classe, mais aussi de ceux associés à la classe 3M (axée sur l'éducation de l'enfant), que les femmes tendent à considérer leur parentalité en tant qu'expérience éminemment personnelle, centrée sur la relation affective parent-enfant.

- *Moi, je vais prendre le temps de parler, de discuter, des fois de faire une chanson, des fois... (une mère)*
- *Mais à partir du moment où elle m'en a parlé, notre lien est revenu. (une mère)*

Cette dimension n'apparaît pas aussi nettement dans l'analyse par CHD du corpus des hommes. De plus, les femmes paraissent douter plus d'elles-mêmes que les hommes. Elles apparaissent souvent en quête de la « bonne » façon de faire qui les rapprocherait du parent idéal.

- *C'est dur de trouver, en fait, un levier. C'est très difficile, en fait, de trouver le bon levier, la bonne solution. (une mère)*
- *Je me remets en question parfois et tout... C'est pas plus mal mais... à vouloir être trop parfaite parfois... (une mère)*

Elles peuvent aussi remettre en cause les pratiques de leur coparent...

- *Je lui dis « il faut que tu ailles le voir. Là, lui comprend pas. Il faut que tu arrives à lui parler ». (une mère)*

- *Je pense que je réagis comme lui mais sans crier. J'ai pas du tout de... enfin, ça m'énerve intérieurement, on va dire. Mais... mais j'essaie de pas l'extérioriser.* (une mère)

✓ les pères (4P)

En revanche, les extraits associés à la classe 4P montrent que les hommes évoquent plus que les femmes (classe 4M) les divers facteurs externes qui, selon eux, influent sur la relation affective qu'ils ont avec leur enfant, tels que les caractéristiques de l'enfant (sexe, tempérament, âge...) ou les circonstances de sa conception.

- *Et, bon, les petites filles avec leur papa, c'est... moi, je l'ai jamais vécu mais là, je pense que ce sera une petite fille à son papa de toutes façons.* (un père)
- *Ça vient, je pense, plus d'elle que de moi parce qu'elle a toujours été comme ça. (...) Mais de toute façon, dès qu'elle est née, je n'ai pas pu l'approcher.* (un père)
- *On pensait ne plus avoir la possibilité d'avoir d'enfants et puis il est un peu arrivé... c'est un peu notre petit miracle, quoi. Donc... tout... tous les moments, même quand il m'énerve, sont magnifiques, quoi.* (un père)

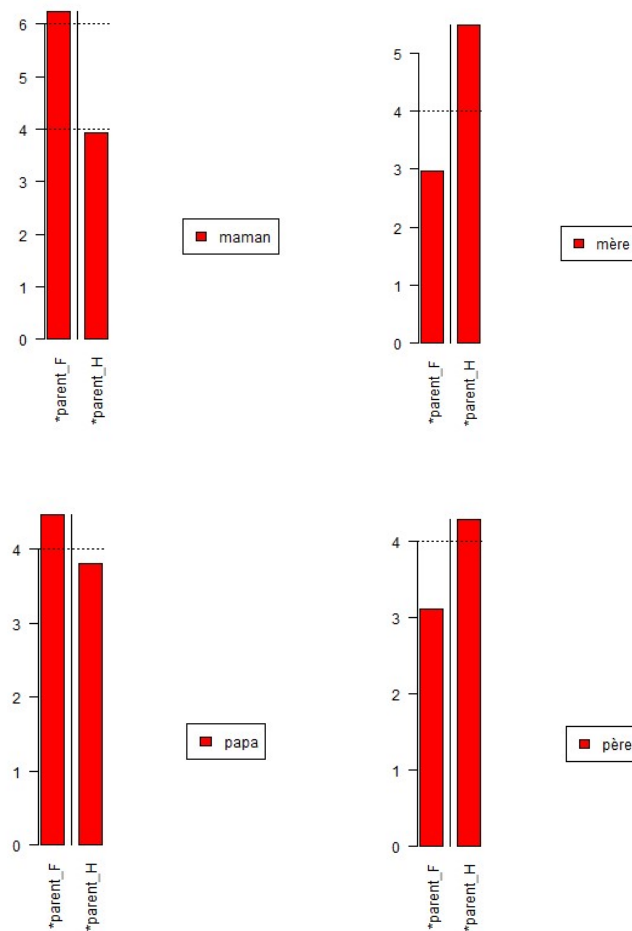
Les pères paraissent aussi plus se soucier de la question de la transmission trans-générationnelle que les mères. En effet, déjà mise en évidence dans la classe 3P, la fonction de maillon d'une chaîne familiale ressort encore des extraits associés à la classe 4P, notamment par la transmission - explicite et implicite - d'un héritage culturel.

- *Je pense que les chiens ne font pas des chats et que les parents transmettent énormément à leurs enfants.* (un père)
- *Je pense que ça, c'est quelque chose qu'on est capable de leur transmettre, c'est le capital culturel qu'on leur transmet sans effort.* (un père)

➤ l'analyse des spécificités

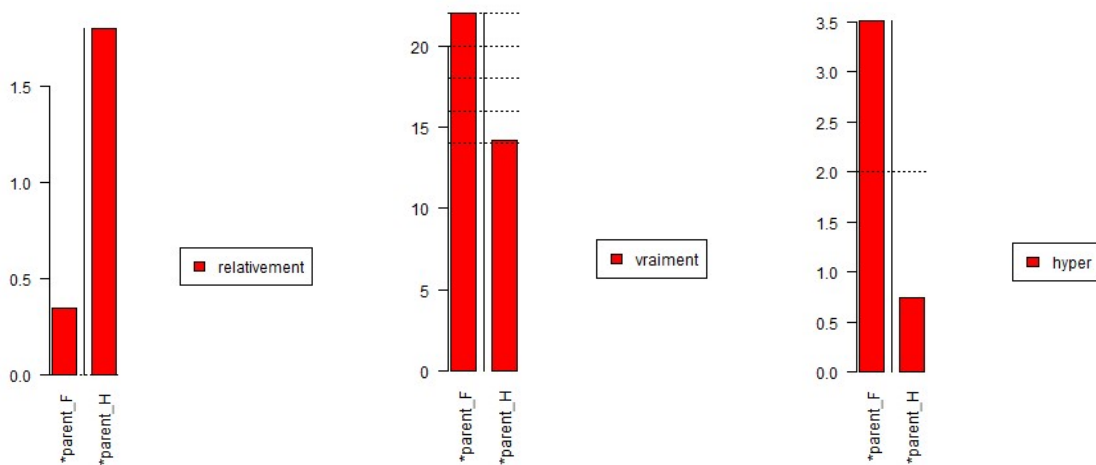
Par ailleurs, l'analyse des spécificités indique que, pour évoquer la personne de la mère ou du père, les hommes ont plus recours que les femmes aux mots *mère* et *père*, des termes évoquant plus le lien de filiation que la relation affective entre le parent et son enfant et, au sein de leur propre discours, plus qu'aux mots *maman* et *papa* (avec un écart faible entre *papa* et *père* et beaucoup plus marqué entre *maman* et *mère*). *A contrario*, les femmes utilisent les mots *maman* et *papa* plus que les hommes et, au sein de leur propre discours, plus que les mots *mère* et *père*.

Figure 54 : Analyse des spécificités - mères et pères : *maman, mère, papa, père*



L'analyse des spécificités indique également des écarts dans la fréquence d'utilisation entre les mères et les pères des formes *relativement*, *vraiment* et *hyper*, la première étant plus usitée par les pères et les deux autres plus usitées par les mères.

Figure 55 : Analyse des spécificités - mères et pères : *relativement, vraiment, hyper*



Le discours des femmes se situerait plus dans un registre « superlatif » tandis que celui des hommes serait marqué par une certaine réserve.

Exemples d'usage de *vraiment* dans le discours des mères :

- *Il faut faire la douche, la tétée, le repas, etc., donc une des façons d'y arriver, c'est de pas lui demander son avis et de vraiment tout faire. Mais bon...*
- *Le jeudi matin, elles ont vraiment du mal à se réveiller.*
- *Elle veut vraiment vraiment faire de la danse classique.*
- *Je fais répéter le violoncelle tous les soirs. Enfin, c'est vraiment très ritualisé.*
- *L'école, ça s'est vraiment bien passé. Elle est très sociable.*

Exemples d'usage de *hyper* dans le discours des mères :

- *Quand vous les récupérez le midi, en fait, votre journée, elle est hyper rythmée.*
- *Il y a des enfants qui sont hyper obéissants et c'est pas le cas des miens.*
- *Alors, nous, on est hyper satisfait de cette école. On est hyper content.*
- *En général, il reste assis, immobile, dans le canapé et il me regarde faire tout ce que je fais et il bouge plus. Donc ça, c'est hyper, hyper dur.*
- *C'est là où je me rends compte qu'il y a intérêt à être hyper solide en tant que couple pour avoir un puis deux [enfants], rapprochés.*

Exemples d'usage de *relativement* dans le discours des pères :

- *En tout cas, on essaie d'avoir un repas relativement équilibré.*
- *Elle est relativement dégourdie.*
- *J'ai un métier qui est relativement prenant, même s'il est peut-être un petit peu moins prenant que dans certains cabinets de conseil.*

Ainsi, les mères paraissent immergées dans leur parentalité tandis que les pères semblent rester à la surface de la leur, ce en quoi ces résultats issus de l'analyse des spécificités coïncident avec ceux issus de la CHD.

CHD

Les mères et les pères

La comparaison des sous-corpus des mères et des pères indique que le manque de temps, identifié comme une difficulté majeure par la CHD du corpus global, est une préoccupation commune aux femmes et aux hommes. Elle pointe également certaines différences en termes de parentalité selon le sexe du parent.

Ainsi, les femmes « *continuent à orchestrer la vie familiale* » (Vinay et Zaouche-Gaudron, 2007, p. 73), que ce soit sur le court terme (selon l'analyse des spécificités) ou sur les moyen et long termes (selon la CHD). Par ailleurs, les pères paraissent plus préoccupés par le passage au collège que les mères qui, elles, semblent plus se focaliser sur l'expérience scolaire actuelle de leur enfant. La CHD indique également que les hommes s'interrogent plus que les femmes sur le rôle parental assigné à leur sexe, sur leur place dans une généalogie et leur positionnement par rapport à une transmission trans-générationnelle. Ce questionnement évoque la difficulté des co-parents à s'accorder sur une définition du rôle paternel alors qu'ils « *s'entendent assez bien pour décrire le rôle maternel* », que pointent Dubeau, Coutu et Devault (2013, p. 126).

De plus, selon la CHD, les pères envisageraient leur relation à l'enfant comme plus sujette à divers facteurs d'influence situés hors de leur contrôle que ne le font les mères. Les mères, en revanche, selon la CHD et l'analyse des spécificités, tendent, plus que les pères, à évoquer la parentalité en tant qu'expérience intime et à référer plus qu'eux à la dimension affective de leur relation à l'enfant. Pour elles, le parent porte la responsabilité du type de relation entretenue avec l'enfant et elles questionnent leurs pratiques éducatives ainsi que celles de leurs conjoint.e.s, plus que ces derniers.

Synthèse des résultats issus des divers outils de recueil et d'analyse.

Ainsi, l'analyse textuelle des entretiens pointe des différences dans la façon dont les mères et les pères vivent leur parentalité qui, d'une part, coïncident avec les résultats issus du questionnaire et de l'analyse thématique des entretiens, en termes d'implication parentale et de sentiment de responsabilité parentale, et, d'autre part, viennent les compléter. Globalement, les mères apparaissent plus impliquées que les pères dans leur parentalité, à la fois au niveau instrumental et au niveau émotionnel. Ces résultats corroborent ceux de Bouissou et Bergonnier-Dupuy (2004, p. 195-196) qui mettent en évidence « *une posture extérieure, retirée, réflexive* » sur l'expérience de la parentalité de la part des hommes, contrastant avec la description « *de l'intérieur* » qu'en ont faite les femmes.¹⁷⁸ Par ailleurs, les analyses thématique et textuelle des entretiens indiquent que les femmes analysent et questionnent leurs pratiques éducatives plus que les hommes mais aussi que les doutes de ces mères ne se traduisent pas par une diminution du sentiment d'efficacité parentale (ce qui concorde également avec les résultats issus du questionnaire) : au contraire, elles paraissent se sentir finalement souvent « meilleur » parent que leur conjoint, leurs propres parents ou les parents d'élèves qu'elles côtoient.

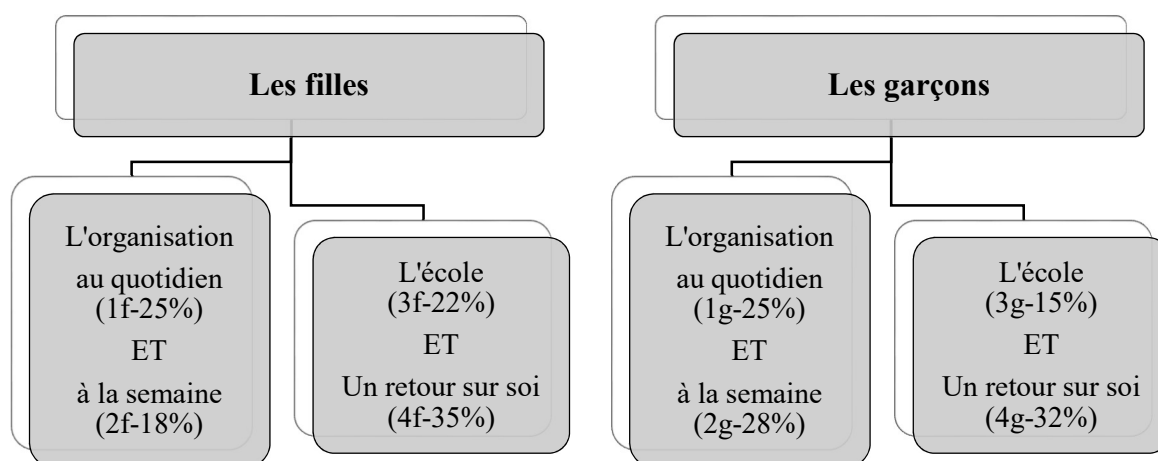
¹⁷⁸ Cette externalité de la paternalité et cette internalité de la maternalité semblent se concrétiser au quotidien dans l'organisation « géographique » de la vie familiale : en effet, tous les outils de recueil et d'analyse indiquent que les pères s'occupent plus des enfants à l'extérieur qu'à l'intérieur du domicile et inversement pour les mères.

3) les filles et les garçons

Les CHD des discours des parents de filles et des parents de garçons ont également été comparés. L'écart entre les sous-corpus est relativement faible (19 textes pour les filles et 13 pour les garçons).¹⁷⁹

Ici, comme pour les sous-corpus des mères et des pères, la classification en quatre classes semblait plus pertinente que celle en six classes en raison de la taille des sous-corpus. Les deux dendrogrammes présentent deux groupes principaux, divisés chacun en deux classes.

Figure 56 : CHD – les filles et les garçons



¹⁷⁹ En revanche, sur les 29 familles dont au moins un parent a été interviewé, 18 avaient une fille et seulement 9 un garçon (les deux entretiens de parents de jumeaux fille/garçon ont été exclus de ces sous-corpus). L'écart s'explique par le fait que 4 couples sur les 5 interviewés étaient parents d'un garçon.

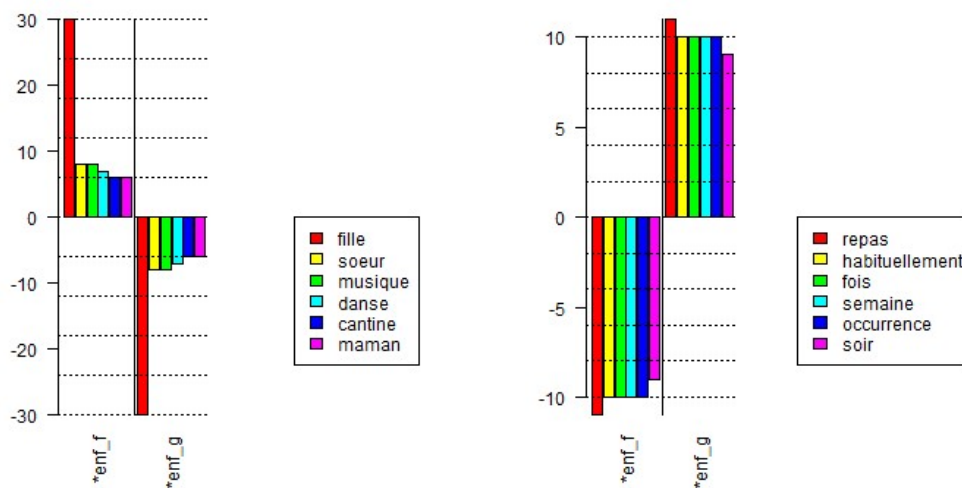
Tableau 4 : CHD – les filles et les garçons

| Groupe | Classe | Thème | Liste des mots associés |
|----------|--------------------------------|-----------------------------|--|
| Groupe 1 | Classe 1 filles (1f) (25%) | l'organisation au quotidien | <i>coucher, lever, histoire, minute, regarder, temps, dormir, jouer, chambre, préparer, habiller, lit, dent, petit-déjeuner, finir, réveiller, matin, télé, tôt, raconter, calme, petit, (...) table (25^{ème})...</i> |
| | Classe 1 garçons (1g) (25%) | l'organisation au quotidien | <i>manger, repas, préparer, coucher, réveiller, chambre, table, en-général, petit-déjeuner, lever, bain, lit, douche, histoire, dent, biberon, heure, légume, dormir, minute, papa, pâte</i> |
| | Classe 2 filles (2f) (18%) | l'organisation à la semaine | <i>mercredi, après-midi, week-end, samedi, lundi, récupérer, chercher, aller, 16h30, parc, dimanche, mardi, vendredi, jeudi, course, nounou, danse, 18h...</i> |
| | Classe 2 garçons (2g) (28%) | l'organisation à la semaine | <i>semaine, aller, chercher, emmener, jour, partir, samedi, vendredi, week-end, crèche, après-midi, dernier, soir, 18h, vacances, sieste, mercredi...</i> |
| Groupe 2 | Classe 3 filles (3f) (22%) | l'école | <i>école, maternel, quartier, super, année, classe, enseignant, habiter, parent, crèche, collège, là-bas, primaire, cp, directeur, public...</i> |
| | Classe 3 garçons (3g) (15%) | l'école | <i>question, collège, ami, projet, élève, copain, classe, en-tout-cas, prof, vie, établissement, privé, sujet, convenir, famille, anniversaire...</i> |
| | Classe 4 filles (4f) (35%) | un retour sur soi | <i>penser, vie, comprendre, enfant, entendre, expliquer, femme, sentir, compliqué, par-rapport, vivre, relation, vraiment, dur, horrible, problème, important, rendre, impression, apprendre...</i> |
| | Classe 4 garçons (4g) (32%) | un retour sur soi | <i>penser, parler, vraiment, voir, comprendre, côté, enfant, garçon, taper, apprendre, situation, rendre, tendance, peur, crier, énerver, père, responsabilité...</i> |

Les quatre classes des CHD des sous-corpus parents de filles (f) et parents de garçons (g) coïncident sur les thèmes et, si l'on note des écarts entre les deux sous-corpus en termes de pourcentages des groupes et des classes, ceux-ci sont assez faibles. Par ailleurs, si les structures générales des CHD des sous-corpus filles/garçons diffèrent de celles des CHD des sous-corpus mères/pères et de celle de la CHD du corpus global, les thèmes des diverses classes de ces deux sous-corpus, parents de filles et parents de garçons, se retrouvent également dans celles de la CHD du corpus global et celles des sous-corpus mères et pères : l'organisation familiale, au quotidien et à la semaine, l'école et un retour sur soi.

Cependant, en analysant de plus près les quatre classes de ces deux CHD, certaines différences émergent entre les discours des parents de filles et ceux de garçons. Celles-ci seront mises en regard avec les résultats de l'analyse des spécificités.

Figure 57 : Analyse des spécificités – les filles et les garçons : classement des formes selon l'ordre descendant de l'écart de fréquence d'usage relative entre les deux sous-groupes



- préoccupations des parents et occupations des enfants

- ✓ au quotidien, l'alimentation pour les garçons (classe 1g), les histoires pour les filles (classe 1f)

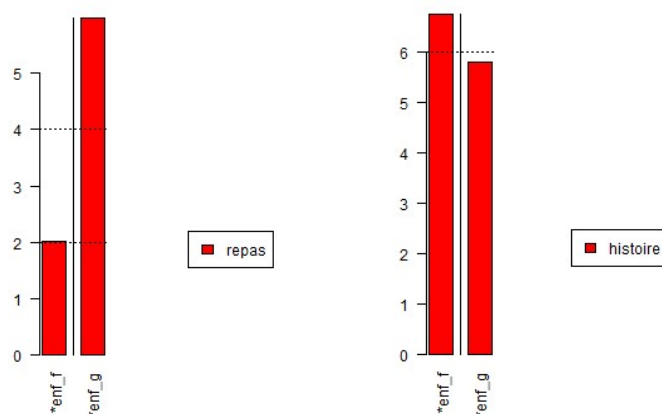
En ce qui concerne le quotidien familial à la maison, dans les classes 1, concernant l'organisation du quotidien familial, le thème de l'alimentation est plus présent dans le discours des parents de garçons (1g) que dans celui des parents de filles (1f). Ainsi, dans la classe 1g, *manger* apparaît en 1^{ère} position, suivi de *repas* en deuxième et de *préparer* (qui réfère en partie à la préparation des repas) en troisième, puis de *table* (7^{ème}), *petit-déjeuner* (9^{ème}), *biberon* (16^{ème}), *légume* (18^{ème}), *pâte* (22^{ème}), ...) tandis que, dans la classe 1f, *petit-déjeuner* est la

première référence sans équivoque à l'alimentation et n'apparaît qu'en 14^{ème} position tandis que la suivante est le mot *table*, en 26^{ème} position (*préparer*, qui ne réfère pas uniquement à la préparation des repas, arrive en 10^{ème} position). A l'inverse, le mot *histoire* apparaît en 3^{ème} position dans la classe 1f et seulement en 14^{ème} dans la classe 1g, ce mot renvoyant, selon le concordancier, au rituel de la lecture du soir mais aussi à l'univers imaginaire de l'enfant (*se raconter des histoires*).

➤ l'analyse des spécificités

L'analyse des spécificités montre, par ailleurs, que les parents de garçons utilisent plus fréquemment le mot *repas* que les parents de filles tandis que les parents de filles utilisent un peu plus fréquemment le mot *histoire* que ceux de garçons.

Figure 58 : Analyse des spécificités – filles et garçons : repas, histoire



Ainsi, l'analyse des spécificités vient renforcer les résultats issus de la CHD, les deux pointant une plus forte préoccupation des parents dans le domaine de l'alimentation quand leur enfant est un garçon et moindre quand il s'agit d'une fille et une place plus importante de l'imaginaire dans le quotidien des filles que dans celui des garçons.

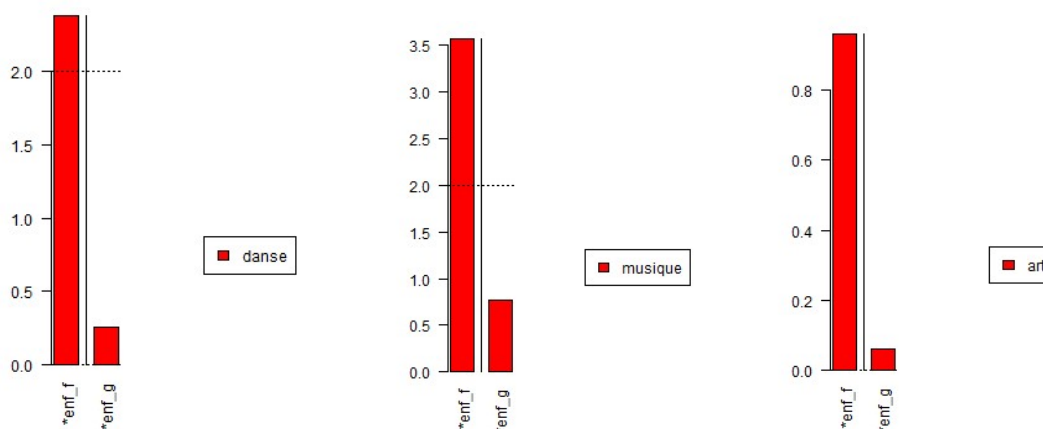
✓ la danse pour les filles (classe 2f)

Au niveau de l'organisation de la vie familiale à l'échelle de la semaine, la *danse* en tant qu'activité extra-scolaire est présente dans le discours concernant les filles (classe 2f) mais absente pour les garçons (classe 2g).

➤ l'analyse des spécificités

L'analyse des spécificités indique également que les parents de filles utilisent, globalement, plus souvent que les parents de garçons non seulement le mot *danse* mais aussi les mots *musique* et *art*, tandis qu'aucun mot renvoyant à une quelconque activité sportive ou artistique n'est utilisé plus fréquemment par les parents de garçons que par ceux de filles.

Figure 59 : Analyse des spécificités – filles et garçons : danse, musique, art



L'analyse des spécificités vient ainsi corroborer et compléter l'analyse par CHD, en indiquant que la danse représente un choix de sport largement privilégié pour les filles et que, plus globalement, les filles semblent pratiquer plus d'activités extra-scolaires que les garçons pendant les années d'école maternelle.

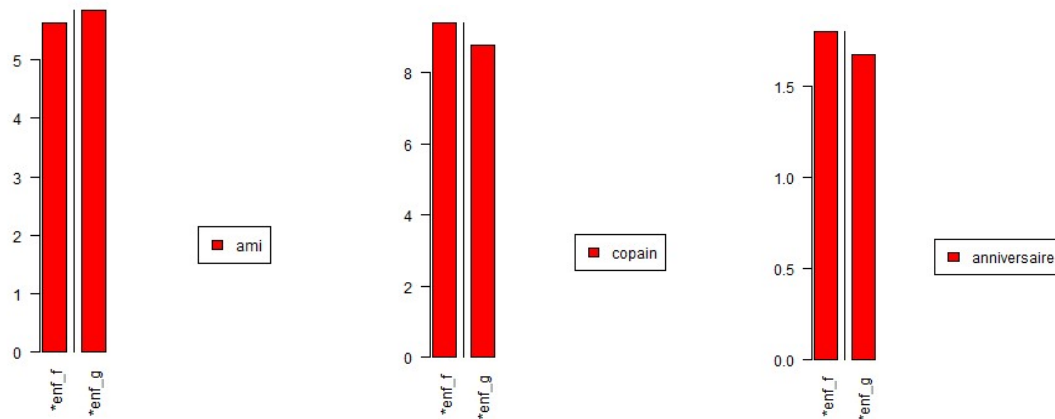
✓ les copains pour les garçons (classe 3g)

En ce qui concerne l'école, les références au réseau relationnel de l'enfant sont plus fréquentes pour les garçons que pour les filles. Ainsi, dans la classe 3g, *ami* apparaît en 3^{ème} position, *copain* en 6^{ème} et *anniversaire* en 15^{ème} tandis que, dans la classe 3f, le premier mot renvoyant à ce thème est *ami* qui n'apparaît qu'en 17^{ème} position et le suivant est *copain*, en 32^{ème} position.

➤ l'analyse des spécificités

En revanche, l'analyse des spécificités révèle une très grande proximité des résultats pour les parents de filles et ceux de garçons en ce qui concerne les fréquences d'usage des mots *copain*, *ami* et *anniversaire*.

Figure 60 : Analyse des spécificités – filles et garçons : ami, copain, anniversaire



Ainsi, l'analyse des spécificités suggère une forte similarité en termes de préoccupations parentales pour les relations de l'enfant avec ses pairs, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon et ne corrobore pas la tendance inverse qui avait été pointée par l'analyse par CHD.

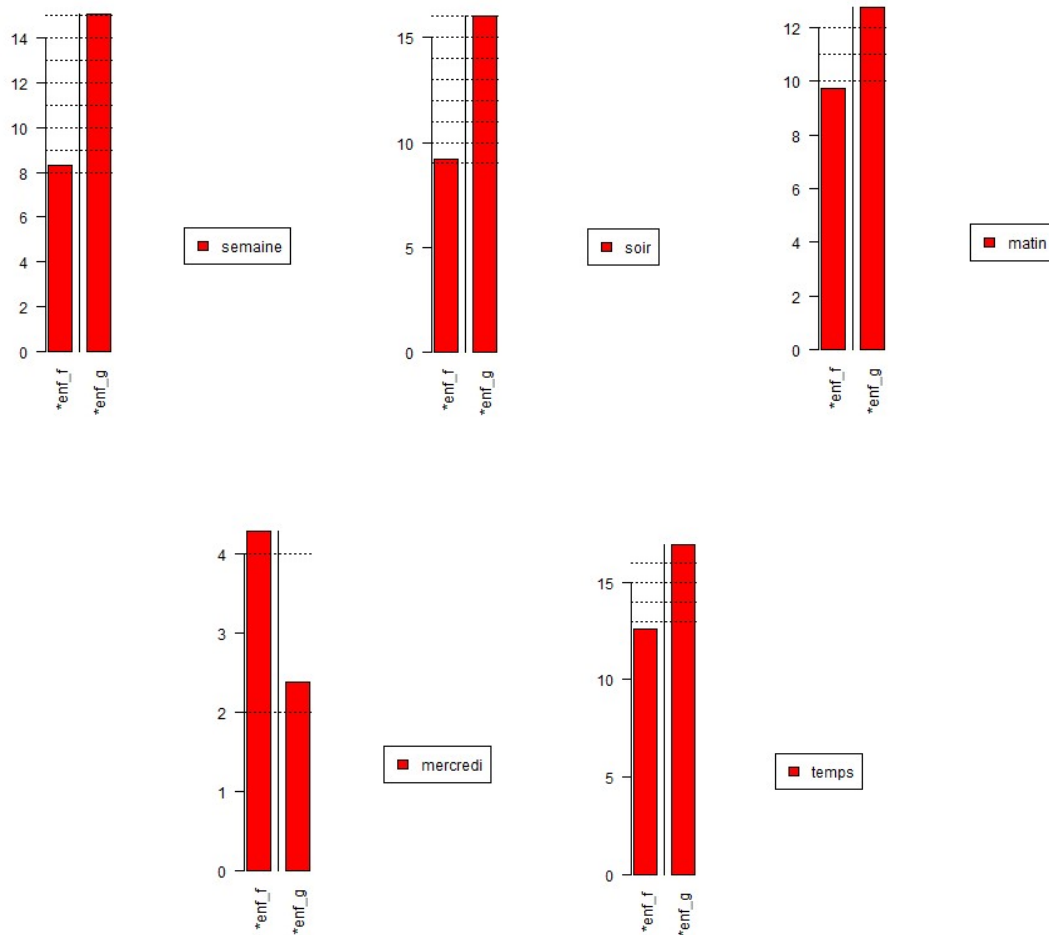
✓ la structuration du temps (classes 2)

Par ailleurs, les classes 2 montrent que les parents de filles détaillent plus l'organisation de la vie familiale sur la semaine que les parents de garçons. Ainsi, dans la classe 2f, en ce qui concerne le découpage du temps, les mots *mercredi*, *après-midi*, *week-end*, *samedi*, *lundi* apparaissent en tête de liste, suivis de *16h30* (9^{ème}), *dimanche* (11^{ème}), *mardi* (12^{ème}), *vendredi* (13^{ème}) et *jeudi* (14^{ème}), alors que, dans la classe 2g, c'est le mot *semaine* qui apparaît en premier, avant *jour* (5^{ème}), *samedi* (7^{ème}), *vendredi* (8^{ème}), *week-end* (9^{ème}), *après-midi* (11^{ème}), *soir* (13^{ème}), *18h* (14^{ème}) et *mercredi* (17^{ème}).

➤ l'analyse des spécificités

L'analyse des spécificités indique qu'effectivement le mot *semaine* est globalement plus usité par les parents de garçons que de filles, mais que le mot *soir* l'est également ainsi que le mot *matin*, bien que dans une moindre mesure. Quant aux noms des jours de la semaine, l'analyse des spécificités n'indique pas d'écarts importants de fréquence d'utilisation entre les parents de filles et les parents de garçons, si ce n'est pour *mercredi*, légèrement plus utilisé pour les filles que pour les garçons. Enfin, le mot *temps* apparaît plus souvent dans le discours des parents de garçons que de filles.

Figure 61 : Analyse des spécificités – filles et garçons : semaine, soir, matin, mercredi, temps



L'écart de fréquence d'utilisation du mot *semaine* qu'indique l'analyse des spécificités corrobore l'analyse par CHD, pointant une tendance des parents de filles à plus détailler le temps hebdomadaire que les parents de garçons. En revanche, le fait que les mots *soir* et *matin* soient plus souvent usités par les parents de garçons que de filles vient nuancer ce résultat. Par ailleurs, le plus fort recours au mot *mercredi* dans le discours des parents de filles que dans celui des parents de garçons évoque l'écart relevé précédemment concernant les mots *musique*, *danse* et *art*, plus utilisés par les parents de filles que de garçons, les deux indiquant que les filles paraissent pratiquer plus d'activités extra-scolaires que les garçons, celles-ci ayant souvent lieu le mercredi après-midi. Enfin, le contexte proposé par le concordancier ne permet pas d'éclairer la différence d'usage du mot *temps* entre parents de filles et parents de garçons.

- **l'école : centration sur le présent ou projection sur l'avenir (classes 3)**

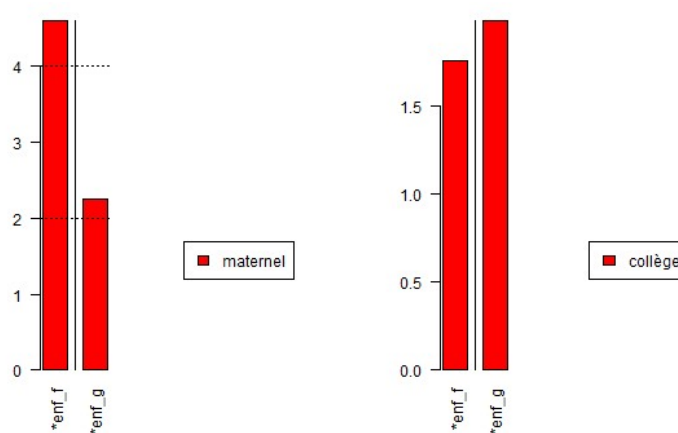
Dans la classes 3f, *école* arrive en première position, *maternelle* en 2^{ème} et *quartier* (associé souvent à la *vie de quartier*) en 3^{ème} alors que sur les trois, le premier à apparaître dans la classe 3g est le mot *quartier* en 20^{ème} position. En revanche, dans la classe 3g, *collège* est en deuxième position et *élève* en 5^{ème} tandis que, dans la classe 3f, *collège* est situé en 11^{ème} position et *élève* en 41^{ème}.

Ces différences pourraient-elles renvoyer à une tendance des parents de filles à plus parler d'ici et de maintenant et ceux de garçons à plus se projeter dans l'avenir ?

➤ **l'analyse des spécificités**

L'analyse des spécificités confirme que la forme *maternel*, qui, selon le concordancier, réfère à l'école maternelle essentiellement (parfois aussi à « assistante maternelle ») dans le discours des parents, est plus utilisé par les parents de filles que de garçons. En revanche, la différence de fréquence d'usage du mot *collège* est minime entre les deux sous-groupes.

Figure 62 : Analyse des spécificités – filles et garçons : maternel, collège



Ainsi, l'analyse des spécificités ne conforte que partiellement les résultats de la CHD : les parents de filles paraissent plus intéressés par l'expérience scolaire de leur enfant à l'école maternelle que les parents de garçons ; en revanche, la préoccupation parentale vis-à-vis du collège ne paraît pas réellement influencée par le sexe de l'enfant.

- une parentalité réflexive, pour les filles et les garçons (classes 4)

La comparaison des classes 4, centrées sur un discours réflexif, renvoyant à une sorte de retour sur soi, ne permet pas de distinguer de quelconques spécificités au fait d'être parent d'une fille ou d'un garçon. En effet, les deux listes de mots associés à ces classes, très différentes l'une de l'autre, présentent des χ^2 peu élevés (g : 115,2 > 74 > 73,5 > 47,23 / f : 141,42 > 93,97 > 76,94 > 59,84), indiquant un faible lien d'association, et, à la lecture du concordancier, aucun mot ne paraît particulièrement lié au sexe de l'enfant. Les deux listes sont très différentes, avec seulement 3 mots en commun en tête de classement : *penser*, *comprendre*, *enfant* (notons qu'ils apparaissent dans les deux listes dans le même ordre).

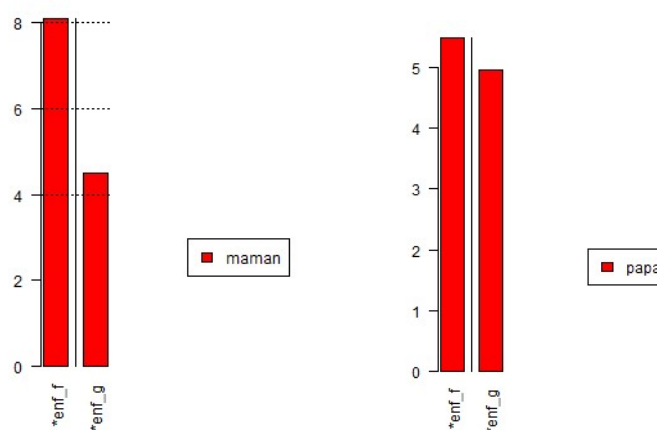
➤ l'analyse des spécificités

L'analyse des spécificités n'indique pas de différence entre les sous-groupes en termes de réflexivité non plus : il semble que tous les parents présentent une parentalité réflexive, que leur enfant soit une fille ou un garçon.

- les relations parent-enfant (analyse des spécificités)

En revanche, comme dans l'analyse des spécificités pour les mères et les pères, les formes *maman* et *papa* apparaissent dans l'analyse des spécificités pour les filles et les garçons : le mot *maman* est plus fréquemment utilisé par les parents de filles que par ceux de garçons. La même tendance, mais dans une bien moindre mesure, apparaît pour le mot *papa*.

Figure 63 : Analyse des spécificités – filles et garçons : *maman*, *papa*



Cette plus fréquente utilisation du mot *maman* pour les filles que pour les garçons pourrait-elle suggérer des relations entre mères et fils plus distancées que celles entre mères et filles ? Le

moindre écart dans la fréquence d'utilisation du mot papa dans les discours des parents de filles que de garçons suggère, en revanche, que la dimension affective des relations entre les pères et leur enfant ne serait que peu influencée par le sexe de l'enfant.

CHD

Les filles et les garçons

Des différences dans la façon d'être parent paraissent s'insinuer dans les recoins du quotidien familial, selon que l'enfant est une fille ou un garçon. Ainsi, selon la CHD et l'analyse des spécificités, l'alimentation des garçons serait plus un objet de préoccupation parentale que celle des filles. Par ailleurs, la danse apparaît comme une activité « de filles » ; celles-ci semblent, globalement, pratiquer plus d'activités extra-scolaires que les garçons. De plus, les résultats de la CHD, confortés par ceux de l'analyse des spécificités, semblent pointer un plus grand intérêt des parents de filles que de garçons pour ce que vit leur enfant à l'école maternelle. Les différences en termes de préoccupations parentales et de pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant paraissent, en outre, influencer sur la structuration du temps des filles et des garçons.

Les résultats sont plus mitigés pour d'autres domaines. Ainsi, seuls les résultats de la CHD pointent une préoccupation parentale plus forte pour les garçons que pour les filles vis-à-vis des relations avec les pairs. Par ailleurs, selon l'analyse des spécificités – uniquement -, le sexe de l'enfant influencerait sur la dimension affective de la relation entretenue avec la mère, apparemment plus distanciée pour les garçons que pour les filles, mais pas - ou peu - sur cet aspect de la relation au père.

Synthèse des résultats issus des divers outils de recueil et d'analyse.

L'analyse thématique n'apporte pas de renseignements complémentaires pertinents sur les différences et similitudes entre les filles et les garçons. En revanche, à la lumière de ces résultats issus de l'analyse textuelle des entretiens, il paraît intéressant de noter que, bien que les réponses au questionnaire des parents de filles et ceux de garçons soient surtout marquées par une grande similarité, les moyennes aux items concernant les souhaits parentaux vis-à-vis de l'école et la réalité perçue sont toutes égales et/ou plus élevées pour les parents de filles que pour les parents de garçons, sauf pour deux items sur 15 à la fois pour les souhaits et la réalité perçue et 1 item sur 15, uniquement pour la réalité perçue.

Il s'agit des items suivants :

- *Permettre d'être stimulé en se comparant aux autres élèves* (souhait : f : 2,57 / g : 2,81 ; réalité perçue : f : 3,15 / g : 3,29),
- *Permettre de rencontrer d'autres enfants* (souhait : f : 4,49 / g : 4,55 ; réalité perçue : f : 4,64 / g : 4,65),
- *Préparer l'entrée au CP* (f : 4,17 / g : 4,33).

Par ailleurs, bien que l'écart soit faible, le fait que l'occasion qu'offre l'école de rencontrer d'autres enfants corresponde à un des deux seuls items où les moyennes les plus élevées sont issues des réponses des parents de garçons plutôt que des parents de filles, conforte les résultats de la CHD indiquant que les parents se préoccuperaient plus des relations de leur enfant avec ses pairs quand celui-ci est un garçon plutôt qu'une fille.

4) les petits, les moyens et les grands (PS, MS et GS)

Les CHD des discours des parents ont également été comparés en fonction de la section de maternelle dans laquelle se trouvait leur enfant au moment de l'entretien. Le sous-corpus correspondant à la petite section (PS) est de 13 textes, il y en a 14 pour la moyenne section (MS) et 7 pour la grande section (GS). Cette distribution reflète bien le nombre d'enfants par section puisqu'ils étaient 11 en PS, 12 en MS et 6 en GS (avec 2 couples interviewés dont l'enfant était en PS, 2 en MS et 1 en GS).

Pour ces sous-groupes, comme pour les précédents, la classification en quatre classes semblait la plus pertinente. Les dendrogrammes de chacun des trois sous-corpus présentent deux groupes principaux, divisés chacun en deux classes.

Figure 64 : CHD – PS/MS/GS

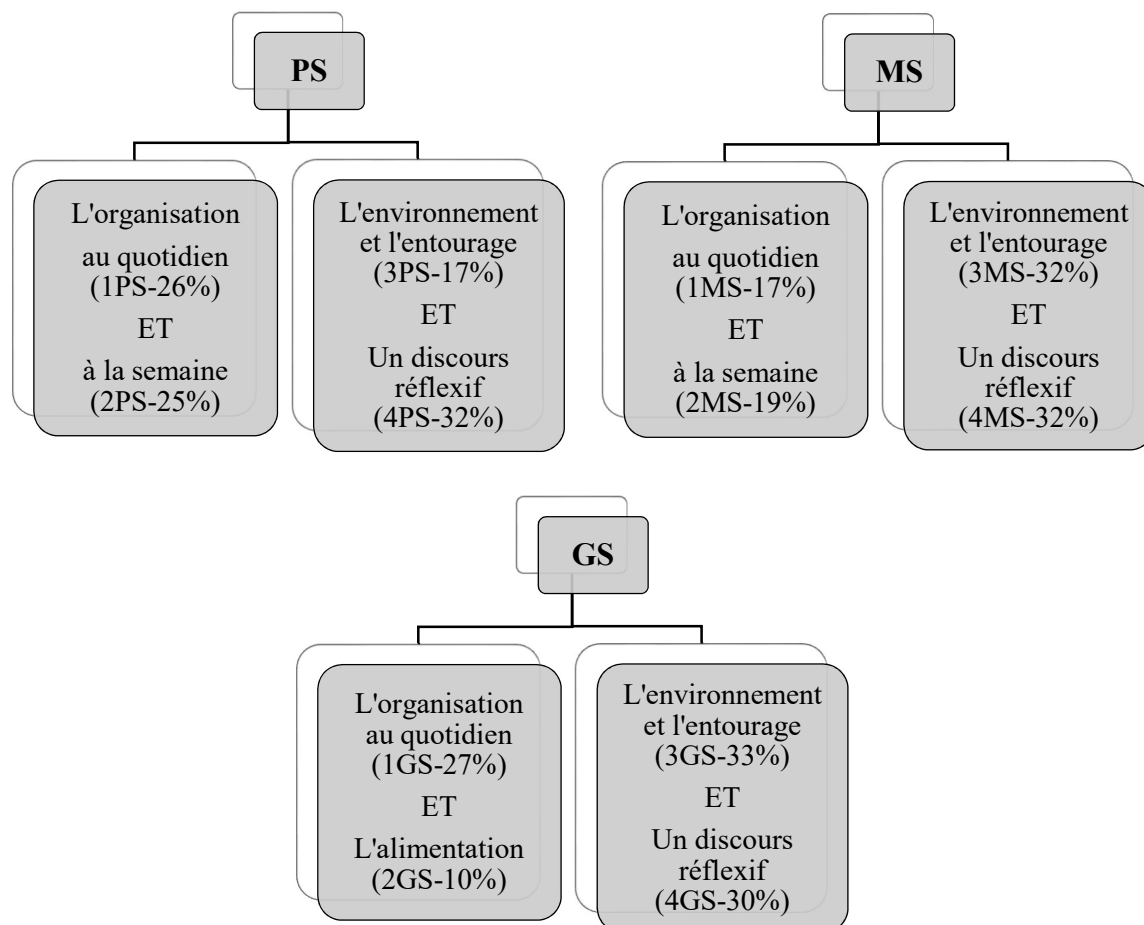


Tableau 5 : CHD – PS/MS/GS

| Groupe | Classe | Thème | Liste des mots associés |
|---------------|---------------------|--------------------------------|--|
| Groupe 1 | Classe 1PS (26%) | l'organisation au quotidien | <i>manger, jouer, histoire, dent, regarder, mettre, chambre, lit, ranger, télé, laver, repas, bain, en_train, cuisine, préparer, goûter, table...</i> |
| | Classe 1MS (17%) | l'organisation au quotidien | <i>manger, matin, soir, réveiller, repas, préparer, coucher, dormir, lever, habiller, petit-déjeuner, commencer, tôt, table, dent...</i> |
| | Classe 1GS (27%) | l'organisation au quotidien | <i>lever, heure, réveiller, petit-déjeuner, histoire, minute, jouer, en_général, douche, habiller, demi-heure, mettre, tôt, chambre, préparer...</i> |
| | Classe 2PS (25%) | l'organisation à la semaine | <i>matin, semaine, samedi, lever, après-midi, réveiller, partir, sieste, vendredi, soir, mercredi, lundi, journée, dormir, chercher...</i> |
| | Classe 2MS (19%) | l'organisation à la semaine | <i>aller, mercredi, chercher, week-end, semaine, vacance, rester, après-midi, 16h30, danse, 18h, course, mardi, jour, parc, samedi, maison...</i> |
| | Classe 2GS (10%) | l'alimentation | <i>manger, tomate, repas, viande, légume, céréale, plat, midi, fruit, bout, cerise, pâte, faim, agacer, sucre, cantine, assiette, tartine, yaourt, gâteau, chocolat, veille, règle, censé, quelque_chose, moitié, varier, asseoir, riz, lent, bol, sucré, poisson, miel, lait, dessert, préférer, table...</i> |
| Groupe 2 | Classe 3PS (17%) | environnement et entourage | <i>quartier, ami, Paris, collègue, maternel, habiter, copain, classe, école, privé, établissement, ville, cher, élève, origine, public, chance, rencontrer, centre-de-loisirs, croiser...</i> |
| | Classe 3MS (32%) | environnement et entourage | <i>compte, année, mois, France, gens, premier, maternel, famille, primaire, prof, cp, argent, élève, social, milieu, association...</i> |
| | Classe 3GS (33%) | environnement et entourage | <i>copain, maison, emmener, semaine, vacance, parc, week-end, sympa, aller, voir, famille, année, inviter, Paris, ami, profiter, là-bas, grand, content, après-midi, dernier, mercredi, retrouver, garder, jour, activité, anglais, anniversaire, fête...</i> |

| | | | |
|--|---------------------|-------------------------|--|
| | Classe 4PS (32%) | un discours réflexif | <i>penser, apprendre, père, enfant, trouver, discuter, vie, façon, rendre, mère, par_rapport, expliquer, comprendre...</i> |
| | Classe 4MS (32%) | un discours réflexif | <i>parler, penser, entendre, impression, problème, envie, énerver, psy, besoin, expliquer, comprendre ...</i> |
| | Classe 4GS (30%) | un discours réflexif | <i>penser, enfant, vie, trouver, gens, comprendre, classe, sentir, choix, côté, adulte, par_rapport, donner, important, équilibre...</i> |

Quelques écarts apparaissent entre les trois sous-corpus en termes de poids respectif des quatre classes. Par ailleurs, les classes des CHD des trois sous-corpus PS, MS et GS coïncident sur les thèmes principaux, mise à part la classe 2GS qui est unique. Des différences et des similitudes entre ces trois sous-groupes ont pu être mises en évidence par la CHD.

L'analyse des spécificités n'offre pas, en elle-même, d'information pertinente pour les trois sous-corpus renvoyant à la variable « section de maternelle », petite section (PS), moyenne section (MS) ou grande section (GS).¹⁸⁰ En revanche, les écarts de fréquence d'usage de certains mots particulièrement caractéristiques des thèmes distingués par la CHD ont été explorés.

▪ l'alimentation

La classe 2GS est la seule classe qui soit centrée sur le thème de l'alimentation : ainsi, la liste des mots classés dans l'ordre descendant du Chi2 de leur lien d'association à cette classe regorge de termes qui renvoient surtout à l'alimentation de l'enfant : *manger, tomate, repas, viande, légume, céréale, plat, midi, fruit, bout, cerise, pâte, faim, (...), sucre, cantine, assiette, (...), tartine, yaourt, gâteau, chocolat, (...), riz, (...), bol, sucré, poisson, miel, lait, dessert, (...), table...* Pour les PS et MS, c'est dans les classes 1 qu'on trouve des mots de ce champ lexical. Ils y sont mêlés à d'autres, qui réfèrent plus généralement au quotidien familial. Ainsi, les premiers mots pour la classe 1PS sont : *manger, jouer, histoire, dent, regarder, mettre, chambre...* et pour la classe 1MS : *manger, matin, soir, réveiller, repas, préparer, coucher, dormir...* En revanche, dans la liste des mots dont le lien d'association à la classe 1GS présente un Chi2 supérieur à

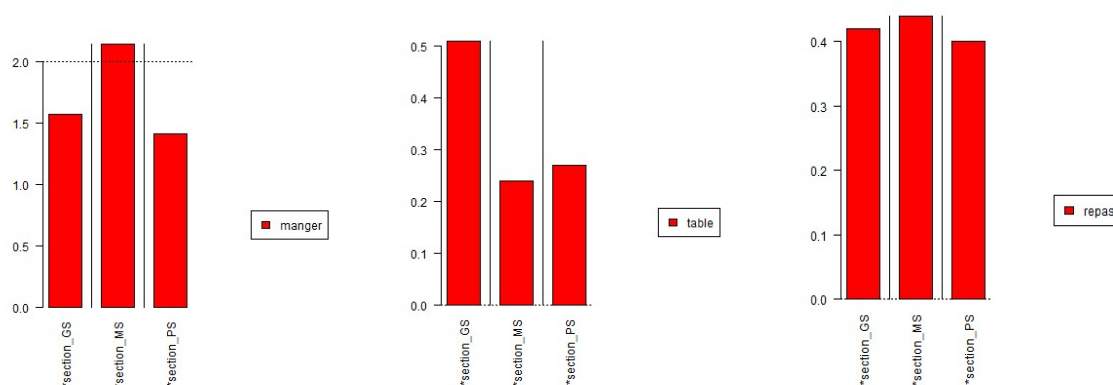
¹⁸⁰ Aussi, il ne paraît pas pertinent de présenter les diagrammes représentant les plus forts écarts de fréquences d'usage de formes selon cette variable étoilée, comme cela a été fait pour les variables étoilées précédemment étudiées.

20, seul *petit-déjeuner*, placé en 4^{ème} position, réfère à l'alimentation. Ainsi, il semblerait que le rapport à l'alimentation de l'enfant se décale en GS, par rapport aux années précédentes.

➤ l'analyse des spécificités

Reprenant des mots des listes de la CHD, ont été investigués par l'analyse des spécificités les écarts de fréquence d'usage des formes *manger*, *table* et *repas* entre les trois sous-groupes.

Figure 65 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : manger, table, repas



Les écarts de fréquence d'usage pour ces trois formes s'avèrent minimes et la fréquence d'usage est plus forte pour la GS pour une seule des trois formes étudiées (*table*) : l'analyse des spécificités vient donc contredire la tendance que semblait pointer la CHD à propos d'une évolution au regard de l'alimentation de l'enfant de la PS et MS à la GS.

▪ organisation de la vie familiale et développement de l'enfant

Par ailleurs, alors que l'organisation de la vie familiale est l'objet de deux classes en PS et MS (les classes 1 et 2), en GS, seule la classe 1GS y réfère spécifiquement. Selon le concordancier, il semble qu'au fur et à mesure des trois années de maternelle, l'enfant développe une certaine autonomie fonctionnelle au sein de la routine familiale, qu'il apprend peu à peu à faire seul les gestes attendus, le matin et le soir. Cette autonomisation apparaît dans le discours des parents à partir de la MS.

- (le matin) *Il s'habille tout seul maintenant. On prépare ses habits dans sa chambre le soir d'avant ou le matin avant de le réveiller. Comme ça, il est indépendant, il s'habille.* (une mère, 1MS)
- (le soir) *On arrive, on se déshabille tout seul, on va se laver les mains tout seul, on joue un petit peu, après je vais préparer à manger, on mange tous les trois ensemble.* (une mère, 1MS)

- (le matin) *Ils ont un quart d'heure, vingt minutes pour déjeuner et puis après ils ont cinq minutes pour aller aux toilettes, se brosser les dents, se brosser les cheveux et puis après s'habiller. (...) (le soir) En général, on mange vers huit heures moins le quart, huit heures. On finit vers, en gros, huit heures et demie. Brossage des dents, histoire et au dodo. On éteint les lumières à maximum neuf heures, quoi. Voilà. Et puis ça recommence le lendemain !* (une mère, 1GS)

Par ailleurs, en PS, la vie familiale du week-end s'organise encore autour de la sieste (un temps lui est aussi consacré à l'école) et beaucoup moins dès la MS.

- *L'après-midi, c'est clairement consacré à la sieste.* (une mère, 2PS)
- *Il dort énormément le week-end donc... il fait une sieste. Voilà. Et après la sieste, là, souvent, en fait, ben je l'emmène au parc.* (un père, 2PS)

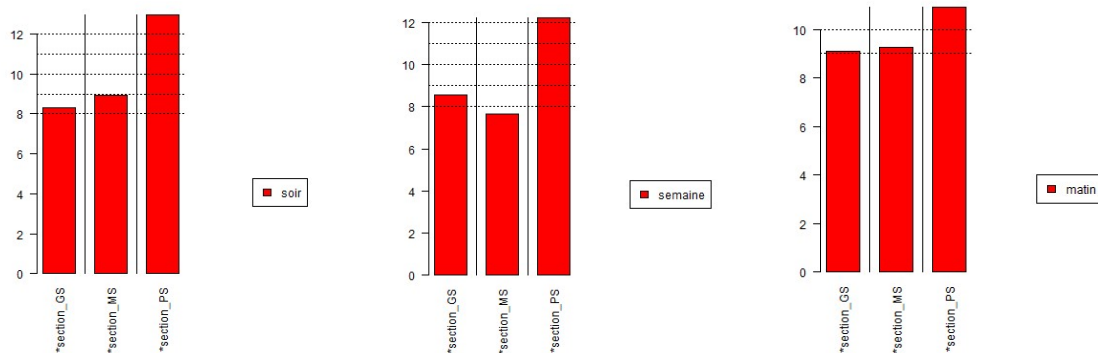
En outre, en PS, très peu d'enfants semblent pratiquer des activités extra-scolaires encadrées. Certains commencent en MS (*danse* en 10^{ème} position dans la classe 2MS).

Ainsi, la MS apparaît comme une année charnière dans l'organisation familiale.

➤ l'analyse des spécificités

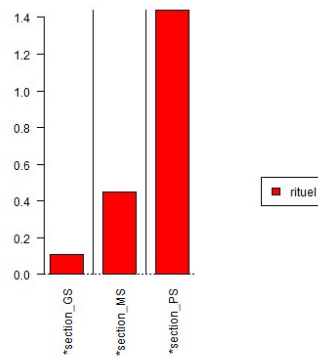
L'analyse des spécificités indique que les mots *soir*, *semaine* et *matin* sont plus usités par les parents en PS que les autres.

Figure 66 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : soir, semaine, matin



Le concordancier indique que ces trois mots (*soir*, *semaine* et *matin*) sont utilisés le plus souvent quand les parents évoquent l'organisation familiale. Au vu de ces résultats, il paraît pertinent de relever également la fréquence d'usage du mot *rituel* selon la section de l'enfant.

Figure 67 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : rituel

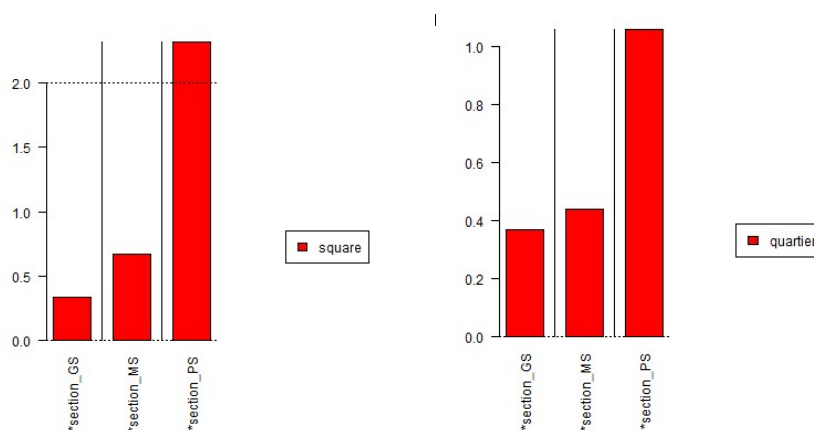


Effectivement, l’analyse des spécificités révèle que les parents d’enfants en PS parlent plus que les autres des rituels familiaux du quotidien. Est-ce parce que ceux-ci sont plus présents dans la vie de l’enfant en PS et qu’ils tendent à être abandonnés ensuite ? Ou parce qu’il s’agit de nouveaux rituels, apparus dans le quotidien familial avec l’entrée de l’enfant à l’école maternelle ?

Les résultats de la CHD suggèrent un certain apaisement quant à l’organisation familiale, bousculée en PS par les nouvelles contraintes liées à l’entrée de l’enfant à l’école maternelle et dont une nouvelle trame se mettrait en place au fur et à mesure des trois années d’école maternelle. L’enfant apprendrait les diverses étapes de la routine du matin et du soir et acquerrait petit à petit suffisamment d’autonomie pour en reproduire les gestes de lui-même.

L’analyse des spécificités indique aussi que les parents d’un enfant en PS utilisent plus souvent que les autres les mots *square* et *quartier*.

Figure 68 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : square, quartier



Ainsi, la vie des familles incluant un jeune enfant paraît se dérouler essentiellement dans le quartier d’habitation, le square représentant un lieu central dans leur quotidien. Ces résultats

confortent et complètent ceux de la CHD indiquant qu'être parent d'un jeune enfant tend à restreindre les possibilités d'activités en famille, notamment parce que l'organisation de la journée doit en général tenir compte du temps de sieste quand l'enfant est en PS (ceci semble être beaucoup moins le cas en MS et plus du tout en GS).

- **environnement et entourage (classes 3)**

Il est remarquable que le mot *collège* apparaisse juste avant *maternel* - pour école maternelle – dans la classe 3PS.

- *On voulait rester ici et remettre la question du collège à plus tard. Et au final, on déménage, et on dépend d'un collège qui nous convient vraiment bien. Donc voilà. Donc, du coup, on va rester dans le public. Mais je pense que tous les copains et copines de notre fille iront dans le privé. Ça, je trouve ça dommage. Parce qu'en plus le niveau n'est pas... meilleur, hein. C'est vraiment... c'est une barrière financière. Ça, ça... ça me convient pas tellement. Mais peut-être qu'on ferait pareil, hein, si on était à leur place. (une mère, 3PS)*
- *Mais au collège... je ne sais pas encore où il ira au collège. C'est un peu un problème dans le quartier. (une mère, 3PS)*

Dans la classe 3MS, le mot *collège* n'apparaît pas dans la liste des mots associés à la classe 3MS. En revanche, les mots *maternel* (7^{ème} position), *primaire* (9^{ème}), *prof* (10^{ème}), *CP* (11^{ème}) paraissent y référer à l'univers scolaire actuel et au passage à l'école élémentaire.

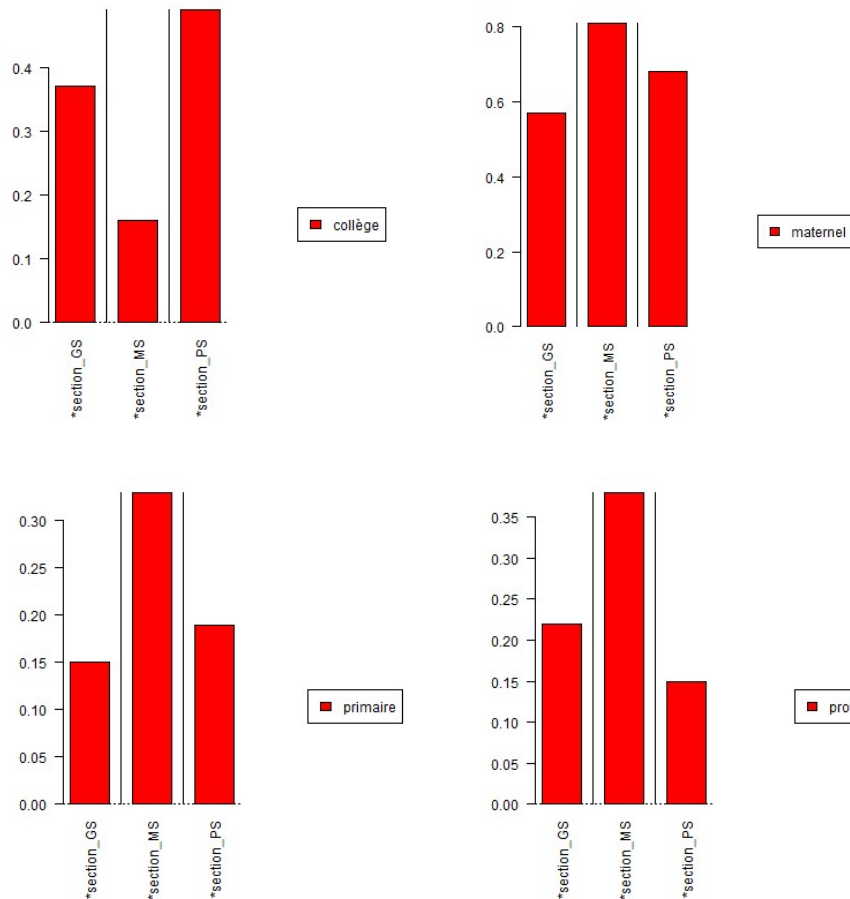
Le mot *compte*, placé en premier sur cette liste, interroge : le concordancier indique qu'il renvoie surtout à la locution verbale « se rendre compte ». Bien que les extraits associés aux mots de cette classe ne permettent aucune affirmation, il semble tout-de-même que le discours des parents d'un enfant en MS se situe entre rétrospection et projection dans un futur proche, marqué par le passage de l'enfant à l'école élémentaire.

En revanche, aucune préoccupation particulière pour le passage au CP ou au collège ne transparaît du discours des parents d'un enfant en GS. Dans la classe 3GS, c'est le mot *copain* qui apparaît en première position. On pourrait penser que cela correspond à un développement d'un réseau relationnel propre à l'enfant mais le concordancier montre qu'ici, ce mot réfère pour beaucoup aux relations amicales des parents. Selon le concordancier, la liste des mots associés à la classe 3GS révèle surtout une recherche d'équilibre entre l'intérieur et l'extérieur, le repos et les activités, le noyau familial et les autres...

➤ l'analyse des spécificités

Les fréquences relatives d'usage des formes *collège*, *maternel*, *primaire* et *prof* ont été étudiées grâce à l'analyse des spécificités, en tenant compte de la section de maternelle où se trouve l'enfant.

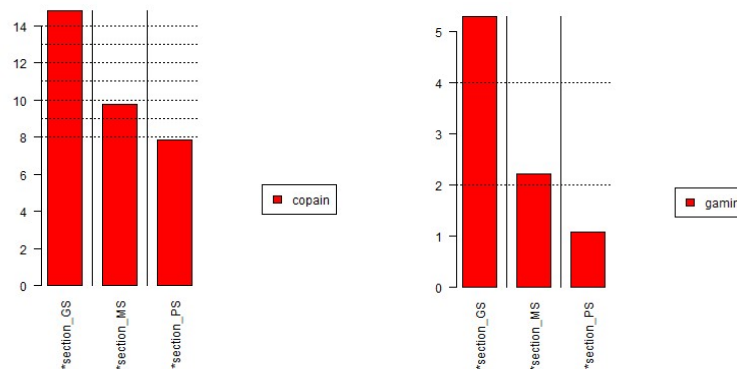
Figure 69 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : collège, maternel, primaire, prof



Les différences entre les trois sous-groupes sont minimales : l'analyse des spécificités vient donc nuancer fortement les tendances pointées par la CHD.

Ont également été étudiées les fréquences d'usage des formes *copain* et *gamin*.

Figure 70 : Analyse des spécificités – GS/MS/PS : copain, gamin



L'analyse des spécificités montre que la fréquence d'usage des formes *copain* et *gamin* augmente de la PS à la GS. Le concordancier montre que la forme *copain* réfère aux *copains* et *copines* des enfants et des parents.

- *Au parc, il va quand-même facilement se faire des copains, ce qui n'était pas du tout le cas quand il était plus petit, quand il avait trois ans, deux ans...* (père, enfant en GS)
- *Quand on est dispo, on se voit entre copains qui ont des enfants d'à peu près du même âge et avec qui on sait que ça se passe bien et qu'il n'y a pas d'histoires.* (mère, enfant en GS)

Ainsi, l'augmentation de la fréquence d'usage de la forme *copain* dans le discours des parents, de la PS à la GS, pourrait renvoyer au développement d'un réseau relationnel propre à l'enfant mais aussi à une place croissante dans le quotidien familial du réseau relationnel des parents au fur et à mesure que l'enfant grandit. Les deux paraissent ainsi évoluer concomitamment. Il se peut que cela soit en partie dû au temps libéré pour les parents par l'autonomie croissante de leur enfant et aussi au fait que le développement du réseau affectif de l'enfant tend à influencer sur celui des parents, ces derniers se mettant souvent à fréquenter les parents des nouveaux copains et nouvelles copines de leur enfant, comme l'a indiqué la CHD portant sur le corpus global.

Par ailleurs, le concordancier montre que la forme *gamin* réfère dans le discours des parents à leurs enfants, aux camarades de leur enfant et aux enfants en général dans le contexte de l'école... On peut ainsi envisager que l'usage croissant de la forme *gamin* par les parents, au fur et à mesure que leur enfant grandit, corresponde au moins en partie au développement du réseau relationnel propre à l'enfant. Néanmoins, il pourrait aussi renvoyer à une préoccupation croissante des parents vis-à-vis de l'influence des pairs sur le développement de leur enfant, augmentant avec son autonomisation et, justement, le développement de son propre réseau relationnel, dans cet environnement à forte mixité sociale.

- **une parentalité réflexive, de la PS à la GS (classes 4)**

Les listes de mots associés aux classes 4PS, 4MS et 4GS - notamment avec le verbe *penser*, en première ou deuxième position - indiquent une réflexivité de la part des parents, que leur enfant soit en PS, MS ou GS. Ils évoquent leurs pratiques éducatives, les éventuelles divergences au sein du couple parental, la socialisation de l'enfant par les pairs...

➤ **l'analyse des spécificités**

L'analyse des spécificités n'apporte aucune indication pertinente dans ce domaine.

CHD

PS, MS, GS

Bien que les sous-groupes soient de petite taille, l'analyse textuelle a permis de pointer certains résultats qui paraissent intéressants en eux-mêmes et qui, de surcroît, ouvrent des perspectives pour des recherches ultérieures. Ainsi, des évolutions dans la vie familiale et les préoccupations parentales semblent marquer les trois années d'école maternelle, au cours desquelles l'enfant quitte peu à peu le monde de la petite enfance, et la MS apparaît comme une année charnière. Ainsi, l'enfant grandissant, les activités familiales seraient moins soumises à diverses contraintes qui tendent à restreindre la vie des familles avec un jeune enfant au quartier de résidence, avec le square comme épicode. La pratique d'une activité sportive et/ou artistique est souvent introduite au cours des années de maternelle, la MS marquant, là encore, une étape. Surtout, l'autonomisation de l'enfant apporterait de la fluidité dans la vie quotidienne de la famille et se traduirait par un développement d'un réseau relationnel propre à l'enfant mais influant aussi sur celui de ses parents. En revanche, l'autonomisation de l'enfant, multi-dimensionnelle, pourrait également générer de l'appréhension chez les parents, notamment vis-à-vis de l'influence des pairs sur leur enfant, particulièrement dans cet environnement à forte mixité sociale.

Synthèse des résultats issus des divers outils de recueil et d'analyse.

Les résultats issus du questionnaire n'apportent pas de complément d'information à ceux issus de cette analyse textuelle sur les similitudes et les différences associées à la section d'école maternelle de l'enfant. En revanche, l'analyse thématique indique aussi que la moyenne section est une année charnière en ce qui concerne les activités des enfants.

D. DISCUSSION

La dernière partie de la thèse reprend les principaux résultats issus des divers outils de recueil et d'analyse et les met en regard avec les résultats des travaux antérieurs. Certaines pistes pour des recherches futures pourront être envisagées.

I. Une parentalité de contrôle

Globalement, les parents souhaitent que leur enfant devienne « quelqu'un de bien », qui s'intéresse aux autres et se montre solidaire. Ils rejettent massivement la compétitivité, à l'école et au travail, et valorisent les qualités relationnelles chez leur enfant. De l'école maternelle, ils attendent principalement que les enfants apprennent à vivre ensemble et se réjouissent des amitiés enfantines qui s'y développent.

Toutefois, leur désintérêt relatif pour les apprentissages cognitifs pendant ces premières années d'école renvoie surtout à une grande confiance en leurs propres compétences en tant que parent d'élève et à celles de leur enfant en tant qu'élève. Ils ne doutent pas qu'il soit en mesure de répondre aux attentes cognitives de l'école maternelle. Cette attitude est typique des parents-intellectuels, « *groupe qui comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales* », selon la définition de van Zanten (2010, p. 35), et auquel appartiennent la grande majorité des enquêtés.e.s. La présence de nombreux enfants issus de familles populaires dans les établissements publics au sein de ce quartier de la partie Nord du 18^{ème} arrondissement de Paris vient probablement alimenter un sentiment de supériorité chez ces parents dans le domaine cognitif. En effet, les résultats de multiples recherches antérieures, qui leur sont apparemment familiers, ont largement démontré la prégnance et la persistance du phénomène de reproduction sociale à l'école, qui place d'emblée leurs enfants parmi les favorisés pour la course à la réussite scolaire (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Catheline, 2012 ; Court, 2017 ; Darmon, 2001 ; Henri-Panabière, 2014 ; Lahire, 2010 ; Millet et Thin, 2005 ; Thin, 1998, 2009). Leur sentiment de compétence en tant que parent d'élève repose aussi sur une connaissance personnelle de l'école. En effet, ces parents, qui, pour la plupart, ont suivi de longues études paraissent y évoluer en terrain connu et portent des avis tranchés sur tout ce qui concerne l'univers scolaire, des politiques nationales telles que la réforme des rythmes scolaires aux éléments spécifiques à l'établissement que fréquente leur enfant, comme les méthodes pédagogiques des enseignant.e.s. Ainsi, certains se déclarent ravis de l'école maternelle de leur enfant, de la classe à la cour en passant par le bureau de la directrice, tandis que d'autres

soulignent les points négatifs, notamment la fatigue des enfants, et rapportent des tensions avec les professionnel.le.s. Une disharmonie au niveau des pratiques d'autonomisation fonctionnelle paraît notamment relativement courante. En effet, si tous les adultes qui s'occupent des enfants au quotidien semblent attendre, et même parfois avec quelque impatience, qu'ils apprennent à « faire seul » dans certaines occasions, leur intérêt ne porte pas sur les mêmes activités à la maison et à l'école. Ainsi, les parents peuvent entraîner leurs enfants à ne pas venir les solliciter avant une certaine heure le dimanche matin mais continuer de les habiller « *pour que tout soit bien mis en place pour huit heures vingt* » et « *parce qu'on craque, parce qu'on sait que, juste, on va réussir à faire les choses alors que si on les laisse faire, il y en a pour dix plombs* », comme l'expriment deux mères. Or « s'habiller seul » représente une des tâches attendues des enfants à l'école (Monceau, 2008, p. 50) et les enseignant.e.s peuvent déplorer que le « *travail scolaire d'autonomisation semble contrarié par les pratiques parentales d'éducation* », selon les mots d'une des interviewé.e.s dans l'enquête de Monceau (2008, p. 52). De leur côté, les parents peuvent regretter d'avoir modifié leurs pratiques pour répondre à une demande de l'enseignant.e de leur enfant, comme en témoigne ici une mère : « *Je pense que, finalement, on s'est peut-être laissé un peu influencer à ce niveau-là, parce que, pour lui, c'était vraiment stressant et je pense que, finalement, c'était pas très grave. Je pense que... il aurait appris* ». Par ailleurs, les relations qu'entretiennent les parents de classes moyennes et supérieures avec les familles populaires et/ou immigrées, installées généralement avant eux dans ce quartier en voie de gentrification (Lehman-Frisch, 2012, 2018), sont complexes. D'un côté, les parents se réjouissent de la diversité sociale et culturelle de leur « *super quartier* », qu'ils considèrent, pour beaucoup, comme une richesse et un atout pour l'éducation de leur enfant ; d'un autre, ils craignent que la disparité sociale n'influe négativement sur le développement de leur enfant et sur son parcours scolaire. Ils semblent bien renseignés sur la représentation des diverses catégories sociales dans les différentes écoles du quartier, les stratégies de certains parents visant à éviter que leur enfant ne fréquentent le collège de secteur et, également, les actions entreprises collectivement pour que tou.te.s puissent continuer d' « apprendre ensemble »¹⁸¹. En effet, certains se soucient que leur enfant ne soit exposé, au sein de l'école, à des représentations du monde qu'ils rejettent, en termes de normes de sexe par exemple, et à des

¹⁸¹ « Apprendre ensemble » est le nom d'un collectif de parents du 18^{ème} arrondissement de Paris qui vise notamment à influencer positivement sur le pourcentage d'élèves issus des classes moyennes et supérieures au sein des établissements scolaires publics de secteur (<http://www.collectif-apprendre-ensemble.fr>), selon une stratégie de « colonisation », typique des parents-intellectuels selon van Zanten (2010).

informations dont ils essaient de le protéger (tout particulièrement à propos des attentats récents au moment de la passation des entretiens : à ce propos, des pratiques familiales divergentes selon le milieu social sont pointées, au niveau de l'usage de la télévision notamment). Au fil des ans, les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance dans la vie de l'enfant et paraissent, concomitamment, préoccuper de plus en plus les parents, et plus encore quand l'enfant est un garçon plutôt qu'une fille. Le passage au collège les inquiète tout particulièrement. Certains évoquent à ce propos un conflit personnel entre, d'une part, un sentiment de responsabilité citoyenne et, d'autre part, un sentiment de responsabilité parentale, à l'instar des intellectuel.le.s de van Zanten (2010, 2011) mais, ici, dès l'école maternelle.

Dans l'ensemble, ces parents affichent une conception humaniste de l'individualisme (de Singly, 2005) et paraissent souhaiter que chacun.e trouve son chemin vers la réalisation de soi ; toutefois, ils tiennent à ce que leurs propres enfants fassent partie de ceux qui seront en mesure d'aider les autres et ils veillent à les armer, dès le plus jeune âge, en vue de l'inévitable « lutte des places » (de Gaulejac, Blondel et Taboada-Léonetti, 2014).

Si l'école apparaît ici comme un territoire dont les parents ne sont pas les maîtres mais sur lequel ils s'efforcent de garder une certaine maîtrise, à la maison, en revanche, ils peuvent exercer directement leur contrôle sur l'enfant et son environnement. Presque tous pratiquent une éducation « concertée » (Lareau, 2003), typique des classes moyennes et supérieures et associée à la réussite scolaire (Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Darmon, 2006 ; Henri-Panabière, 2013 ; Salamon, Swendsen, et Husky, 2014 ; van Zanten, 2009a ; Vincent et Ball, 2007). Ils sont adeptes des sorties culturelles en famille et organisent des activités extra-scolaires pour les enfants, surtout à partir de la moyenne section. Nombre de parents veillent aussi à ne pas surcharger l'agenda de leurs enfants et tendent à opposer un « ni trop, ni trop tôt » au « toujours plus tôt, toujours plus vite » (Gavarini, 2001, p. 112) qu'ils identifient comme une nouvelle norme éducative, voire une injonction sociale - et qui est effectivement pointé comme telle dans la littérature (de Gaulejac, 2009 ; Gavarini, 2001 ; Mollo-Bouvier, 1998) -. Par ailleurs, la sieste des jeunes enfants est citée comme un des éléments limitant souvent les sorties familiales au quartier de résidence, avec le square comme épicerie. Toutefois, les visites au square, si elles sont surtout envisagées par les parents comme une pause dans un quotidien truffé de contraintes, visant avant tout à faire plaisir aux enfants qui y retrouvent généralement les copains d'école, semblent également favorables à leur développement et leur adaptation psychosociale à l'univers scolaire. Le square apparaît ainsi comme un terrain de recherche prometteur.

La recherche empirique révèle aussi des différences entre les filles et les garçons : les filles semblent pratiquer, globalement, plus d'activités extra-scolaires (sportives et artistiques) que les garçons et, parmi celles-ci, la danse ne concerne que les filles. De surcroît, les différences en termes de préoccupations parentales et de pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant paraissent influencer sur la structuration du temps des filles et des garçons. Ces résultats corroborent ceux des études antérieures indiquant une sexuation du choix des activités pratiquées, en fonction des qualités qui leur sont associées, telles que « *la « grâce », la « maîtrise » (...) du corps esthétisé* » pour la danse (Octobre, 2010, p. 58). En revanche, l'introduction plus précoce de ces activités dans la vie des filles que dans celles des garçons et les répercussions de la sexuation de l'éducation parentale sur les emplois du temps des filles et des garçons, que pointe cette enquête, représentent sans doute des pistes intéressantes pour des travaux ultérieurs.

L'éducation « concertée » passe également par un fort contrôle de l'usage des écrans (Darmon, 2006 ; Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu, 2013 ; van Zanten, 2009a) : effectivement, ces parents sont très attentifs aux types de média sollicités (peu ou pas de télévision « classique », notamment), au temps hebdomadaire qui leur est consacré et au contenu visualisé. Toutefois, les résultats indiquent aussi certaines difficultés pour nombre de parents à concilier leurs propres contraintes, leurs réticences vis-à-vis des écrans et leur souhait de prendre en compte les demandes des enfants.

Effectivement, les parents déplorent presque tous une difficulté à concilier leurs divers domaines de vie et un manque de disponibilité vis-à-vis de leur enfant, en termes de temps et d'énergie. Pourtant, la plupart réduisent drastiquement leur temps « personnel », consacré à faire des choses uniquement pour eux-mêmes, et appliquent une organisation à la fois rigoureuse et complexe à leur quotidien, visant à optimiser le temps de chacun des membres de la famille. Mais ces emplois du temps « au cordeau » ne suffisent pas à compenser le manque de temps qui semble toucher presque tous les parents et les moments de pauses inscrits au programme familial ne permettent pas de résorber la fatigue des parents et des enfants. Cette course au temps évoque la « *fast-forward family* » que décrivent Ochs et Kremer-Sadlik (2013) ; Aubert (2003) parle plus globalement d'une « *société malade du temps* ».

Il serait intéressant d'en apprendre plus sur la façon dont le confinement imposé au printemps dernier a influé sur la vie des familles, au niveau de la hiérarchie des priorités notamment, à court terme mais aussi à plus long terme. Comment, par exemple, les parents de jeunes enfants, adeptes de pratiques éducatives axées sur l'extérieur et très restrictives quant à l'usage des écrans, se sont-ils adaptés aux contraintes inédites de cette période ? Quelle empreinte cette

expérience aura-t-elle éventuellement laissée sur les pratiques familiales vis-à-vis des nouvelles technologies ?

Par ailleurs, à l'instar de ce qu'il se passe à l'école, les parents identifient de « bonnes » et de « mauvaises » pratiques parentales et ils leur associent un fort pouvoir d'influence sur le développement de l'enfant. Ces représentations évoquent le déterminisme parental pointé dans la littérature (Furedi, 2001 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014) : dans une telle perspective, tout ce qui n'est pas résolument bon pour l'enfant est considéré comme mauvais et les parents n'ont d'autre alternative que d'être de « supers-parents » - et non plus juste des parents « suffisamment bons » (Winnicott, 2006) -. Dans l'ensemble, les parents enquêtés dans cette recherche s'efforcent d'éviter les pratiques autoritaires (les mères encore plus que les pères). Parallèlement, diverses méthodes de « parentalité positive » sont mobilisées comme alternatives à une coercition frontale : celles-ci relèvent d'un style parental « démocratique » ou « égalitariste », selon les personnes et aussi en fonction du contexte, mais impliquent toujours une explication des motivations parentales. Néanmoins, les parents apparaissent parfois dépourvus face à des situations de la vie quotidienne où les souhaits de l'enfant s'opposent aux leurs : celles-ci peuvent alors donner lieu à des pertes de contrôle qui se traduisent souvent par une attitude plus rigide de la part des parents et des cris - qu'ils regrettent ensuite amèrement -.

Globalement, la plupart des enquêtés apparaissent beaucoup moins sûrs de leurs pratiques en-dehors de leur rôle de parent d'élève et semblent constamment questionner leurs décisions, leurs réactions... Toutefois, cette attitude de réflexivité permanente par rapport à ses propres pratiques éducatives, déjà pointée dans des travaux antérieurs (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014), ne reflète pas nécessairement un moindre sentiment de compétence parentale : en effet, dans une logique de gestion de soi, chacun.e se doit de faire preuve d'auto-analyse afin d'améliorer ses performances (Aubert, 2004 ; Bihr, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009) et les résultats indiquent que, dans ce contexte, le doute devient un outil de « bonne » parentalité.¹⁸²

Ainsi, les parents tendent à exercer une surveillance de tout et de tous les instants, à la maison comme à l'école, de soi et de son.sa conjoint.e comme des professionnel.le.s et des pairs de l'enfant. La préoccupation parentale, pour certain.e.s, dépasse même l'environnement proximal de l'enfant et englobe le contexte global dans lequel il grandit et dans lequel il vivra en tant

¹⁸² D'après ces résultats, le doute ne devrait sans doute pas être envisagé comme un indice d'un faible sentiment de compétence parentale.

qu'adulte. Des mères déclarent s'inquiéter notamment de la dégradation des services publics, au niveau national, et, au niveau planétaire, de la multiplication et de la globalisation de fléaux tels que les guerres, le terrorisme ou le réchauffement climatique. Avec l'impact de la pandémie actuelle de Covid-19, s'ajoute probablement à cette liste aujourd'hui, pour nombre de parents, le risque de nouvelles épidémies. Et s'ils ne peuvent guère influencer sur ces phénomènes qui se situent à l'échelle de la planète, les parents peuvent se sentir responsables, voire coupables, d'avoir mis un enfant au monde, dans ce monde-là, étant donné les possibilités de maîtrise de la fécondité disponibles aujourd'hui. Certain.e.s, d'ailleurs, s'en abstiennent, pour leurs enfants et pour « la planète »¹⁸³.

II. Une parentalité sexuée

Par ailleurs, bien que les résultats révèlent un fort niveau de responsabilité parentale pour tou.te.s, des différences apparaissent entre les mères et les pères. En effet, les femmes tendent à se tenir pour responsables de tout ce qui concerne leur enfant, de près ou de loin, tandis que les hommes évoquent plus qu'elles les divers éléments contextuels qui, selon eux, influeraient sur le développement de leur enfant - le capital culturel familial, par exemple - et même sur leur propre relation à l'enfant - comme le sexe de l'enfant ou son tempérament -. Certains pères se positionneraient ainsi plus en tant que témoins qu'acteurs de leur parentalité. En ce qui concerne l'école, les pères (ainsi que les parents de garçons) paraissent plus se soucier de l'entrée au collège de l'enfant que les mères (et les parents de filles) tandis que les mères (et les parents de filles) semblent plus focalisées que les pères (et les parents de garçons) sur l'expérience actuelle de l'enfant, à l'école maternelle. Globalement, il semble que les hommes se préoccupent plus que les femmes de la transmission de connaissances et compétences utiles à l'âge adulte, dans la vie professionnelle et dans la vie citoyenne, alors que le sentiment de responsabilité parentale des femmes paraît s'ancrer dans le quotidien et viser en priorité la bonne santé physique et psychique de l'enfant, aujourd'hui et demain.

¹⁸³ Voir le mouvement des *Ginks* (*Green Inclinations No Kids*) : https://grist.org/article/2010-03-30-gink-manifesto-say-it-loud-im-childfree-and-im-proud/?fbclid=IwAR0an1cp77WXxdZeO3A_QZS0fMq2AefBLoi0xRaJoTt3zYkrddBMERUxUEw ; https://www.huffingtonpost.fr/entry/ces-francais-veulent-moins-denfants-pour-sauver-la-planete_fr_5db024ade4b0422422ce706f

Cette différence dans la façon qu'ont les femmes et les hommes de se sentir responsables vis-à-vis de leur enfant imprègne la pratique et l'expérience de la parentalité de chacun.e (Houzel, 1999). En effet, le fait que les conjoint.e.s ne partagent pas la même vision de ce qui relève de leur devoir de parent engendre des niveaux d'exigence disparates, qui jouent un rôle essentiel dans la répartition des tâches domestiques au sein du couple parental. Effectivement, les résultats montrent que si le partage du travail se fait en fonction des préférences personnelles, du niveau d'expertise et du niveau d'exigence de chacun.e des conjoint.e.s, qui sont d'ailleurs généralement associés les uns aux autres, au final, c'est le niveau d'exigence qui est déterminant. Ainsi, selon les résultats, la plupart des femmes aiment acheter les vêtements des enfants et préparer leurs tenues quotidiennes ; elles seraient aussi plus expertes et plus exigeantes dans ce domaine que les hommes qui, eux, au contraire, n'y verraient aucun intérêt et n'y prêteraient aucune attention - il est dès lors difficile d'imaginer qu'ils puissent développer une quelconque expertise dans ce domaine -. En revanche, les femmes ne paraissent pas particulièrement apprécier de faire les lessives ; pourtant, ce sont souvent elles qui s'en occupent car elles auraient des niveaux d'exigence et d'expertise plus élevés que leur conjoint pour cette tâche. La différence du niveau d'exigence entre conjoint.e.s est aussi invoquée à propos des courses, du ménage, de la préparation des repas... pour expliquer la répartition inégalitaire de ces tâches au sein des couples. De surcroît, au-delà de la réalisation de ces tâches, nombre d'interviewé.e.s ont souligné que la « charge mentale » associée au travail domestique est essentiellement assumée par la mère dans leur famille.

Ainsi, globalement, cette forte disparité entre les femmes et les hommes en termes de mobilisation dans la sphère domestique, qui a déjà été largement documentée (Bergonnier-Dupuy et Robin, 2007 ; Bigot, Hoibian et Daudey, 2015 ; Blöss, 2016 ; Bouissou et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Cresson, 2004 ; Yavorsky, Kamp Dush et Schoppe-Sullivan, 2015), paraît trouver sa source dans la différence des territoires concernés par le sentiment de responsabilité parentale des mères et des pères. Par ailleurs, les mères tendent à s'exprimer en termes superlatifs tandis que les pères tiennent un discours plus « mesuré ». Les mères évoquent aussi beaucoup plus que les pères la dimension affective de leur relation à l'enfant. Ainsi, femmes et hommes paraissent vivre la parentalité de manière très différente : en immersion pour les mères et en surface pour les pères. Ces résultats corroborent ceux de Bouissou et Bergonnier-Dupuy (2004, p. 195) qui notent chez les pères, non seulement une tendance à moins se préoccuper et s'occuper de l'enfant au quotidien, mais globalement « *une posture extérieure* », reflétée par « *leur propension à parler en termes abstraits de choses qui, chez les femmes, renvoient au*

contraire à des expériences que l'on sent ancrées dans le réel, dans le vécu, dans la « chair » pourrait-on dire ».

Malgré la répartition très inégalitaire des rôles et des fonctions au détriment des femmes, mères et pères se déclarent tou.te.s globalement satisfait.e.s du fonctionnement familial qui est le leur, qu'il s'agisse du partage du travail domestique ou de la hiérarchie des priorités accordées à leur propre personne, leur couple conjugal et leur famille toute entière.

Le niveau de satisfaction vis-à-vis de la répartition des tâches domestiques ne baisse que légèrement pour les activités qui entravent l'interaction du parent avec l'enfant, comme l'organisation de la vie familiale, les lessives ou la préparation des repas ; *a contrario*, l'inégalité du partage du travail au sein du couple ne semble pas poser de problème quand elle est associée à des moments de proximité avec l'enfant, comme le fait de l'emmener chez le médecin ou de lui lire des histoires. Par ailleurs, le moindre niveau de satisfaction à propos de l'organisation de la collecte de l'enfant à l'école paraît lié au fréquent recours à une aide extérieure qui répond à une contrainte plutôt qu'à un souhait des parents. Ainsi, il semble que les mères se satisfont de leur plus forte mobilisation dans la sphère domestique quand celle-ci leur permet de passer plus de temps auprès de leur enfant et trouvent l'inégal partage du travail au sein de leur couple moins souhaitable quand leurs tâches – notamment ménagères - les privent de moments qu'elles auraient préféré partager avec leur enfant. Quant aux pères, leur ressenti paraît s'aligner sur celui de leur conjointe : la répartition inégalitaire du travail domestique au détriment des femmes ne leur apparaît-elle comme un problème que lorsque leur propre conjointe s'en plaint ? Quoi qu'il en soit, l'écart entre souhait et réalité n'est jamais très fort, même pour les tâches qui cumulent inégalité de partage et distance vis-à-vis de l'enfant. Globalement, il semble que tou.te.s se satisfont d'une répartition qui, organisée en fonction des préférences et des niveaux d'expertise et d'exigence personnelles, leur paraît correspondre aux « penchants naturels » de chacun.e. Le caractère sexué de ces « penchants » peut être déploré mais, inscrits dans le sentiment de responsabilité parentale, leur puissance semble décourager toute velléité d'évolution vers une répartition moins inégalitaire des tâches domestiques.

Cette difficulté ressentie à redéfinir les rôles et fonctions des co-parents est sans doute d'autant plus forte que, dans la majorité des familles, le couple paraît tenir une place centrale et l'harmonie conjugale semble être le plus souvent envisagée sous une forme fusionnelle. Un paradoxe apparaît d'ailleurs ici entre ce désir de fusion et le souhait de réalisation de soi, au travers même du couple (Neyrand, 2009 ; de Singly, 1996). Néanmoins, placer le couple au cœur du fonctionnement familial n'exclue pas nécessairement une conception individualiste de

la famille, chacun.e des conjoint.e.s pouvant éventuellement chercher son épanouissement personnel au travers de son couple. Inversement, les intérêts individuels semblent aussi envisagés comme servant ceux du couple et ceux de la famille : ainsi, pour la plupart des participant.e.s à cette enquête, disposer d'un univers personnel, au travers d'une vie professionnelle mais aussi de temps « rien qu'à soi », seul.e ou avec des ami.e.s, favoriserait la performance dans les rôles de conjoint.e, de mère ou de père. Néanmoins, il semble que les représentations sexuées des rôles et des fonctions des mères et des pères continuent de modeler la façon dont les un.e.s et les autres hiérarchisent leurs priorités et de définir les domaines où chacun.e trouve à « se réaliser ».

Enfin, dans l'ensemble, la relation à l'enfant est source d'une telle satisfaction pour les parents qu'elle paraît compenser les contraintes associées au fait d'être une mère ou un père. Ainsi, la parentalité apporte, comme l'ont souligné certain.e.s (Mikolajczak et Roskam, 2018 ; Twenge, Campbell et Foster, 2003), de nouvelles sources de satisfaction qui surpassent, le plus souvent, les obstacles au bonheur qu'elle peut aussi générer. En effet, malgré leurs hautes exigences vis-à-vis de leur rôle parental et leur difficulté à concilier leurs divers domaines de vie, les parents, dans cette enquête, se déclarent globalement « satisfaits de leur vie » et « se sentent heureux ».

CONCLUSION

Etudier la parentalité au sein de cette population, dans cet environnement, pendant les premières années de l'enfant dans l'univers scolaire, peut évoquer un travail en laboratoire, tant les conditions sont apparues favorables pour saisir les nouvelles normes éducatives, la façon dont elles sont mises en œuvre au quotidien et s'inscrivent dans le fonctionnement familial et la façon dont les parents les vivent. Les outils de recueil et d'analyse, conçus ensemble pour constituer une sorte de maillage de diverses focales, éclairages et points de vue, appliqués à ce terrain, ont permis de dégager des résultats qui viennent corroborer, nuancer et/ou compléter les résultats antérieurs.

Bien sûr, cette recherche comporte certaines limites ; elle ouvre aussi des perspectives pour de futurs travaux.

D'une part, de par la nécessité de circonscrire la présentation à quelques domaines d'investigation, les données recueillies lors de l'enquête de terrain n'ont pas encore été exploitées de façon exhaustive. Une analyse des résultats du questionnaire mobilisant les statistiques inférentielles et prédictives pourrait ainsi être menée pour les mères, les pères et par niveau scolaire (petite, moyenne et grande sections de maternelle). De plus, une analyse plus fine des entretiens, s'appuyant par exemple sur la méthode développée par Demazière et Dubar (1997), dans une approche inductive, apporterait, probablement aussi, des renseignements complémentaires.

D'autre part, certaines limites imposées par le terrain incitent à reprendre une enquête : en effet, si la surreprésentation des classes moyennes et supérieures s'est avérée féconde en résultats, le nombre réduit d'hommes interviewés, en revanche, ne permet pas une étude approfondie des particularités de l'expérience parentale des pères. Or les résultats pointent un questionnement sur leur rôle et des difficultés, parfois, à se positionner vis-à-vis de l'éducation des enfants. Ils montrent aussi la persistance d'une disparité dans la façon de se sentir responsable de l'enfant, entre les pères et les mères, qui se matérialise par une répartition sexuée des rôles et des fonctions au sein du couple parental, à contrecourant des idéaux d'égalité entre les femmes et

les hommes pourtant largement partagés au sein de cette population. Or cet écart entre ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils constatent qu'ils finissent par faire peut être source de tensions entre les coparents. De plus, la plus forte mobilisation des femmes par rapport aux hommes dans la sphère domestique, si elle n'est pas récente, prend de nouvelles couleurs à l'heure de la super-parentalité et représente un risque d'épuisement particulièrement fort pour les mères (Meeussen et Van Laar, 2018). Il paraît donc important de continuer à étudier les processus de reproduction des inégalités entre les femmes et les hommes au sein de la famille, notamment en menant des entretiens auprès de couples de parents hétérosexuels. Bien sûr, la répartition des rôles et des fonctions au sein des couples homosexuels constitue également un objet de recherche encore insuffisamment exploré. Il serait intéressant aussi de continuer d'investiguer, en s'appuyant sur les travaux antérieurs tels que ceux de de Singly (1996, 2000a, 2000b, 2001) ou Björnberg et Kollind (2005), l'influence de ce fonctionnement inégalitaire sur le niveau d'individualisme dans la famille ainsi que la façon dont se mêlent les intérêts individuels, du couple et du groupe-famille. En effet, si certain.e.s s'épanouissent dans leur rôle de parent et déclarent poursuivre leur bonheur personnel en privilégiant le groupe-famille tandis que d'autres envisagent leur couple comme un vecteur de « réalisation de soi », au travers même d'une fusion amoureuse, prendre soin de soi paraît aussi considéré comme nécessaire pour mieux servir les intérêts du couple et ceux de l'enfant.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche indiquent que des différences éducatives entre les filles et les garçons continuent de dessiner des univers sexués parallèles, notamment par le biais des activités extra-scolaires, la danse restant, par exemple, une « activité de filles ». Ils viennent ainsi corroborer les connaissances antérieures (Octobre, 2010 ; Zegai, 2010, 2014) mais ouvrent aussi de nouvelles pistes d'investigation. En effet, les activités extra-scolaires ne seraient pas seulement différentes pour les filles et les garçons, elles seraient aussi plus nombreuses et débuteraient plus tôt pour les premières que pour les seconds, ce qui pourrait influencer sur l'emploi du temps des enfants - et donc de la famille -, en fonction de leur sexe. Les résultats pointent également une différence en termes de préoccupation parentale dans la sphère scolaire, qui serait plus focalisée sur l'ici et le maintenant pour les parents de filles que pour les parents de garçons, qui, eux, auraient tendance à plus se projeter dans les années à venir que les parents de filles. Les échantillons de cette étude étant de petite taille, tout particulièrement en ce qui concerne les garçons, il importe de mettre ces résultats à l'épreuve d'une enquête de plus grande envergure.

Les résultats issus de l'analyse textuelle portant sur la variable étoilée « section de maternelle », en dépit du faible nombre d'entretiens dans chacun des trois sous-groupes (petite, moyenne et

grande sections), ouvrent également des perspectives de recherche intéressantes : une étude longitudinale paraît tout particulièrement adaptée pour mettre en évidence les spécificités de chaque niveau et les évolutions au fil de ces trois années ainsi que pour distinguer celles qui sont liées à l'âge de l'enfant de celles qui sont surtout influencées par les attentes de l'école, réelles ou perçues, notamment à l'approche du passage à l'école élémentaire.

Enfin, certains parents ont évoqué une forte préoccupation vis-à-vis de fléaux planétaires tels que le terrorisme et le réchauffement climatique. Alors que, cette année, la vie des familles a été bouleversée par une pandémie dont l'ampleur paraît sans précédent, il semble important d'essayer de mieux comprendre comment certains enjeux d'ordre « méta » influent sur l'expérience de la parentalité aujourd'hui.¹⁸⁴

Cette recherche, par sa contribution à l'avancée des connaissances et par les perspectives qui s'en dégagent, s'inscrit dans la lignée des travaux portant sur la famille dans une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986), situant chacun.e en relation aux autres mais aussi aux groupes, tels que le couple ou la famille nucléaire et élargie, aux institutions, tout particulièrement l'école, et, plus globalement, dans un contexte social, qui, aujourd'hui, est largement caractérisé par l'individualisme et l'injonction à la gestion de soi qui l'accompagne (Aubert, 2004 ; Bihl, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; de Gaulejac, 2009).

¹⁸⁴ Il semble ainsi nécessaire d'ajouter un nouveau niveau au modèle écologique du développement de l'enfant de Bronfenbrenner (1986), correspondant au « métasystème ».

BIBLIOGRAPHIE

- Abidin, R. R. (1983). *Parenting Stress Index : Manual, administration booklet and research update*. Charlottesville, V.A., Etats-Unis : Pediatric Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36(1-2), 7-18.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1983.2798>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ, Etats-Unis : Lawrence Erlbaum.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris, France : Flammarion.
- Aubert, N. (dir.). (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse, France : Erès.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H. et Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, (24), 289-305.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Barbusse, B. (2016). Sport et entreprise, un rapprochement qui ne va pas de soi. *Sociologies pratiques*, 2(32), 1-8.
- Bastard, B. (2006). Evolution des normes juridiques et nouvelles formes de régulation de la famille : regards croisés sur le couple et l'enfant. *Enfances, Familles, Générations*, (5), 1-9.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Beaumat, A., Espiau, G. et Troupel, O. (2005). Subjectivation de l'enfant, relations interpersonnelles et changements au sein des familles et des institutions, dans G.

- Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, p. 43-53, Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Belsky, J., Spanier, G et Rovine, M. (1983). Stability and change in marriage across the transition to parenthood. *Journal of marriage and the family*, 45, 553-556.
- Berger, P. et Kellner, H. (1988). Le mariage et la construction de la réalité. *Dialogue*, (102), 6-23.
- Berger-Tancerel, J. (2010). Ecole maternelle : état des lieux et cri d'alarme ! *Spirale*, 1(53), 17-32. <https://doi.org/10.3917/spi.053.0017>
- Bergonnier-Dupuy, G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : incidence de la stratégie éducative parentale et des modes d'interaction de tutelle maternelle et paternelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans* [thèse pour l'obtention du Doctorat de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail]. <https://www.researchgate.net/publication/34253510>
- Bergonnier-Dupuy (dir.). (2005a). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005b). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), 5-16.
- Bergonnier-Dupuy, G. et Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(40), 21-45.
- Bergonnier-Dupuy, G. et Robin, M. (2007). *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. Paris, France : Erès.
- Bigot, S., Hoibian, S. et Daudey, E. (2015). Comment se prennent les décisions au sein des couples. *Politiques sociales et familiales*, (119), 72-79.
- Bihl, A. (2011). L'idéologie néolibérale. *Semen*, 30. <http://semen.revues.org/8960>.
- Björnberg, U. et Kollind, A.-K. (2005). *Individualism and Families: Equality, autonomy and togetherness*. New-York, NY, Etats-Unis : Routledge.
- Blais, M.-C. (2008). La famille contre l'éducation ? Dans M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (p. 15-62). Paris, France : Stock.
- Blöss, T. (2016). Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(214), 46-65.
- Bonnefoy, M., Caucat, B., Garrigues, C. et Suesser, P. (2018). *Santé et épanouissement de l'enfant : dans quel environnement ?* Toulouse, France : ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.bonne.2018.01>.

- Bonnet, D., Suremain, C.-E. et Rollet, C. (2012). *Modèles d'enfances : successions, transformations, croisements*. Paris, France : Editions des archives contemporaines.
- Bouchet-Valat, M. (2018). Hypergamie et célibat selon le statut social en France depuis 1969. Une convergence entre femmes et hommes ? *Revue de l'OFCE*, 8(180), 5-45.
- Bouffard, L. et Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 273-316.
- Bouissou, C. et Bergonnier-Dupuy, G. (2004). Une approche de l'expérience et de l'identité parentales par l'étude des spécificités des discours des hommes et des discours des femmes. *Connexions*, 2(82), 185-201. <https://doi.org/10.3917/cnx.082.0185>.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bowatte, G., Lodge, C., Lowe, A. J., Erbas, B., Perret, J. L., Abramson, M. J., Matheson, M. C. et Dharmage, S. C. (2015). The influence of childhood traffic-related air pollution exposure on asthma, allergy and sensitization: a systematic review and a meta-analysis of birth cohort studies. *Allergy*, 70(3), 245-256. <https://doi.org/10.1111/all.12561>.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 57-90. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0057>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle : comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 4(160), 46-53.
- Caillé, A., Lazzeri, C. et Cléro, J.-P. (2002). Qu'est-ce qu'être anti-utilitariste ? *Cités*, 2(10), 77-90. <https://doi.org/10.3917/cite.010.0077>
- Campéon, A., Keppens, D. et Rothé, C. (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 C. Martin (dir), « *Être un bon parent* » : une injonction contemporaine (p. 167-190). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- Cardi, C. (2015). Les habits neufs du familialisme. Ordre social, ordre familial et ordre du genre dans les dispositifs de soutien à la parentalité. *Mouvements*, 2(82), 11-19.

- Castex, E. de (2017). Pour une justice cognitive : l'amélioration biomédicale de l'attention des enfants. *Revue française d'éthique appliquée*, 1(3), 91-103.
- Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université* (3^{ème} éd.). Paris, France : Elsevier Masson.
- Chamboredon, J.-C. et Prévôt, J. (1973). Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.
- Chatot, M. (2018). Le congé parental : une traversée en solitaire ? *Sociologie et société*, 50(1), 21-43.
- Chauffaut, D. et Dauphin, S. (2012). Normes de parentalités : production et réception. *Politiques sociales et familiales* (108), 108-115.
- Chaumier, S. (2004). *La Déliaison amoureuse. De la fusion romantique au désir d'indépendance*. Paris, France : Petite Bibliothèque Payot.
- Clair, I. (2011). La découverte de l'ennui conjugal. Les manifestations contrariées de l'idéal conjugal et de l'ethos égalitaire dans la vie quotidienne de jeunes de milieux populaires. *Sociétés contemporaines*, 3(83), 59-81. <https://doi.org/10.3917/soco.083.0059>
- Commaille, J. (2006). L'économie socio-politique des liens familiaux, *Dialogue* 4(174), p. 95-105. <https://doi.org/10.3917/dia.174.0095>
- Conseil de l'Europe (2006). *Recommandation Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*. http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2014/01/recommandations_parentalite_positive.pdf
- Conseil de l'Europe (2012). *Recommandation CM/Rec(2012)2 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans*. <https://rm.coe.int/168046c479>
- Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives*, 5 (1), 37-63. <https://doi.org/10.7202/1045152ar>
- Conus, X. et Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35(1), 93-123. <https://doi.org/10.3917/rief.035.0093>
- Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>

- Coquard, B., Fillod-Chabaud, A., Mille, M. et Minoc, J. (2015). Des familles au tribunal. Séparations conjugales et reproduction sociale des inégalités de sexe et de classe. *Mouvements*, 2(82), 58-65. <https://doi.org/10.3917/mouv.082.0058>
- Corcuff, P., Le Bart, C. et de Singly, F. (2010). *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris, France : La Découverte.
- Coulangeon, P., Menger, P.-M. et Roharik, I. (2002). Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale. *Economie et Statistique*, (352-353), 39-55.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris, France : La Découverte.
- Court, M., Mennesson, C., Salaméro, E. et Zolesio, E. (2014). Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes. *Recherches familiales*, 11(1), 43-52. <https://doi.org/10.3917/rf.011.0043>
- Craig, L., Powell, A. et Smyth, C. (2014). Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children, 1992–2006. *The British Journal of Sociology*, 65(3), 555-579.
- Crépin, C. (2011). *Le rôle de parent : Attentes et besoins des familles*. Dossier d'études de la CNAF, (144).
- Cresson, G. (2004). De l'idéal égalitaire aux pratiques inégalitaires, quelles « réorganisations » ? Dans Y. Knibiehler et G. Neyrand (dir.), *Maternité et parentalité* (p. 117- 125). Rennes, France : E.N.S.P.
http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/dossier_etudes/Dossier%20144%20-%20Le%20r%20F4le%20de%20parent.pdf
- Daly, M. (2006). *Evolution de la parentalité : enfants aujourd'hui, parents demain. La parentalité positive dans l'Europe contemporaine*. Rapport de la Conférence des ministres européens chargés des affaires familiales, 16-17 mai 2006.
https://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/2006PositiveParentingMDrep_fr.pdf
- Damasio, B. R., Pacico, J. C., Poletto, M. et Koller, S. H. (2013). Refinement and Psychometric Properties of the Eight-Item Brazilian Positive and Negative Affective Schedule for Children (PANAS-C8). *Journal of Happiness Studies*, 14, 1363–1378. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9383-x>
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & représentations*, 11(1), 515-538. <https://doi.org/10.3917/sr.011.0515>

- Darmon (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris, France : La Découverte.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. (sous la direction de de Singly). Paris, France : Armand Colin.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, France : La Découverte.
- Daverne, C. et Dutercq, Y. (2014). Des bons élèves aux bons étudiants : Manières de vivre et d'étudier. *Agora débats/jeunesses*, 67(2), 7-20. <https://doi.org/10.3917/agora.067.0007>
- Debest, C. (2013). Quand les « sans-enfant volontaires » questionnent les rôles parentaux contemporains. *Annales de démographie historique*, 1(125), 119-139.
- Déchaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille* (1^{ère} éd. 2007). Paris, La Découverte.
- Déchaux, J.-H. (2011). La famille à l'heure de l'individualisme. *Revue Projet*, (322), p. 24-32. <https://doi.org/10.3917/pro.322.0024>
- Dehaene, G. (2018). *Apprendre ! Le talent des jeunes humains* [Communication orale]. Conférence du 25 septembre 2018. Cité des sciences et de l'industrie, Paris, France.
- Delalande, J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 2(1), 25-36.
- Delalande, J. (2014a). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*, (4). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927>
- Delalande, J. (2014b). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, (20), 9-22.
- Delay, C. et Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Médecine & Hygiène*, 37(2), 181-206.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris, France : Nathan.
- DePaulo, B. (2011). *Singlism: What It Is, Why It Matters, and How to Stop It*. Lexington, K.Y., Etats-Unis : Doubledoor Books.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 315-329). Paris, France : Dunod.

- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-76. <http://www.ifemdr.fr/echelle-de-satisfaction-de-vie/>
- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 41-72.
- Donath, O. (2015). Choosing motherhood? Agency and regret within reproduction and mothering retrospective accounts. *Women's studies international forum*, 53, 200-2009. (publié sur internet en 2014).
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Doré, G., Hamel, J. et Méthot, C. (2008). *Etudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*. Montréal, Québec, Canada : Institut national de la recherche scientifique - Urbanisation, Culture et Société.
- Douglas, S. J. et Michaels, M. W. (2004). *The mommy myth. The idealization of motherhood and how it has undermined women*. New York, NY, Etats-Unis : Free Press.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (5^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubeau, D., Coutu, S. et Devault, A. (2013). Mère et père, du parent à la coparentalité. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 119-133). Paris, France : Dunod.
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension ! Le stress chez l'enfant*. Montréal, Québec, Canada : Editions du CHU Sainte-Justine.
- Dupuy, A., Attie, J.-L., Zaouche-Gaudron, C., Kellyirving, M., Meleux, F., Mennesson, C., Molinier, P. et Pinel-Jacquemin, S. (2019, 15-17 mai). *Qualité de l'air extérieur et santé environnementale des jeunes enfants : représentations et pratiques parentales*. [Communication orale]. Colloque Bébé, Petite Enfance en Contextes (BECO). Toulouse, France.
- Durieux, M.-P. et du Bled, C. (2006). Parentalité et troubles du comportement en clinique de la petite enfance : une approche familiale. *La Psychiatrie de l'enfant*, 49(1), 125-153. <https://doi.org/10.3917/psye.491.0125>

- Durkheim, E. (2013). *Education et sociologie* (10^{ème} éd. / 1^{ère} éd., 1922). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ehrenberg, A. (2011). *Le culte de la performance*. Paris, France : Pluriel.
- Eliacheff, C. (2001). *Vies privées : de l'enfant roi à l'enfant victime*. Paris, France : Odile Jacob.
- Elias, N. (1997). *La société des individus* (1^{ère} version, en allemand, 1987). Paris, France : Pocket.
- Elkind, D. (1983). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Cambridge, MA, Etats-Unis : Addison Wesley.
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, (37), 11-33.
- Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. Dans E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth et J. Macvarish, *Parenting Culture Studies* (p. 25-50). Londres, Royaume Uni : Palgrave Macmillan.
- Faircloth, C. et Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, Expertise, and Anxiety. *Journal of Family*, 36(9), 1115–1129.
- Favez, N. (2017). *Psychologie de la coparentalité. Concepts, modèles et outils d'évaluation*. Paris, France : Dunod.
- Ferreira, S., Mullens, E., Tartary, A. et Thomat, M.-P. (2012). Le projet chez EMC computer systems : un exemple de sensibilisation en entreprise sur le sommeil et la sieste. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, 42(3).
- Florin, A. (2007, 30 septembre). *Faut-il scolariser les enfants dès 2 ans ?*
<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/Florin-30sept2007.pdf>
- Frascarolo-Moutinot, F., Darwiche, J. et Favez, N. (2009). Couple conjugal et couple coparental : quelle articulation lors de la transition à la parentalité ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(42), 207-229.
<https://doi.org/10.3917/ctf.042.0207>
- Frascarolo, F., Despland, J.-N., Tissot, H. et Favez, N. (2012). Le coparentage, un concept clé pour évaluer le fonctionnement familial. *Psychothérapies*, 1(32), 15-22.
<https://doi.org/10.3917/psys.121.0015>
- Frascarolo-Moutinot, F., Suardi, F., Lavanchy-Scaiola, C. et Favez, N. (2007). Articulation entre alliance familiale, coparentage et conjugalité. Dans G. Bergonnier-Dupuy et M. Robin, *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles* (p. 103-127). Paris, France : Erès.

- Frone, M. R. (2000). Work-family conflict and employee psychiatric disorders: The national comorbidity survey. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 888-895.
- Furedi, F. (2002). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago, IL, Etats-Unis : Chicago Review Press.
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris, France : La Découverte.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort : la construction familiale des dispositions scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Garnier, P. (2008). Des « relais » entre école et familles : les ATSEM. Dans M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 139-178). Ramonville Saint-Agne, France : Érès.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gaulejac, V. de (2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* (2^{ème} éd., 1^{ère} éd. 2005). Paris, France : Editions du Seuil.
- Gaulejac, V. de (2010). L'exigence d'être sujet. Dans P. Corcuff, C. Le Bart et F. de Singly, *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*. (p. 263-271). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Gaulejac, V. de, Blondel, F et Taboada-Léonetti, I. (2014). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*. (1^{ère} éd. 1994). Paris, France : Desclée De Brouwer.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris, France : Denoël.
- Giddens, A. (2004). *La Transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes* (1^{ère} éd. en anglais, 1992). Rodez, France : Le Rouergue/Chambon.
- Godbout, J. (2000). *L'esprit du don* (1^{ère} éd., 1992). Paris, France : La Découverte.
- Goldberg, J. S. et Carlson, M. J. (2014). Parents' relationship quality and children's behavior in stable married and cohabiting families. *Journal of Marriage & Family*, 76(4), 762-777. <https://doi.org/10.1111/jomf.12120>
- Gómez-Espino, J. M. (2012). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood*, 20(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0907568212445225>

- Greenhaus, J. H. et Beutell, N. J. (1985). Source of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), p. 76-88.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell K. N., Flamm E. S., Cardemil E. V. et Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355–384.
- Halasa, K. (2017). *Expérience de l'enfant en situation de sans logement : perception de la situation, facteurs de stress et stratégies de coping des enfants hébergés avec leurs familles à l'hôtel*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université Paris Nanterre (mise en ligne sur theses.fr le 01/01/2021).
- Henri-Panabière, G. (2013). Education familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 387-402). Paris, France : Dunod.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Houot, J. (2016). *Pollution de l'air, trafic routier, et risque de leucémie chez l'enfant* [Thèse de doctorat en Santé publique et épidémiologie], Université Paris-Saclay.
- Houzel, D. (dir.). (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville-Saint-Agne, France : Erès.
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris, France : Nathan.
- Huerre, P. (2008, 21 février). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. [Communication orale]. Rendez-vous du jeu en Seine-St-Denis. Saint-Ouen, France.
- INSEE (2012). *Taux de chômage selon le diplôme, le sexe et la durée écoulée depuis la sortie de formation initiale en 2012*.
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATnon03314®_id=0
- INSEE (2019). *France, portrait social*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238781>
- Jahng, K. E. (2020). South Korean mothers' childhood abuse experience and their abuse of their children with intellectual and developmental disabilities: Moderating effect of parenting self-efficacy. *Child Abuse & Neglect*, (101).
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104324>
- Jeon, M.Y. et Park, H.Y. (2011). Father's involvement in child care and parenting self-efficacy of mothers with developmentally disabled children. *The Journal of Korean Society of Occupational Therapy*, 19(3), 23-33.
- Johnston, C. et Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of clinical child psychology*, 18(2), 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8

- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kaufmann, J.-C. (2017). *Sociologie du couple*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel, Suisse et Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., Troutot, P.-Y. et Lazega, E. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kellerhals, J., Widmer, E. et Levy, R. (2008). *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples* (1^{ère} éd. 2004). Paris, France : Payot & Rivages.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Knibiehler, Y. (2012). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Korff-Sausse, S. (2006). *Plaidoyer pour l'enfant-roi*. Paris, France : Hachette Littératures.
- Korja, R., Piha, J., Otava, R., Lavanchy Scaiola, C., Ahlqvist-Björkroth, S., Junntila, N., Aromaa, M., Rähkä, H. et Steps Study Group (2015). Parents' psychological well-being and parental self-efficacy in relation to the family's triadic interaction. *Infant Mental Health Journal*, 36(3), 298-307.
- Labrell, F. (1997). L'apport spécifique du père au développement cognitif de l'enfant. *Enfance*, (20), 361-369.
- Lacharité, C., Ethier, L. et Piché, C. (1992). Le stress parental chez les mères d'enfants d'âge préscolaire : validation et normes québécoises pour l'Inventaire de Stress Parental. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 183-203.
- Lahaye, W., Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (2007a). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lahaye, W., Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (2007b). L'héritage de la transmission. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(22), 43-66.
- Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, (7), 203-210.
- Lancy, D. F. (2012). *AnthropoChildren*, (2).
<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhood. Class, Race and Family Life*. Berkeley, CA, Etats-Unis : University of California Press.

- Lauer, S. R. et Yodanis, C. (2011). Individualized Marriage and the Integration of Resources, *Journal of Marriage and Family*, 73, 669-683. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00836.x>
- Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence* (1^{ère} éd. 1980). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lavoie, A. (2016). *Les défis de la conciliation travail-famille chez les parents salariés. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Québec, Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Le Camus, J. (2004). *Le vrai rôle du père*. Paris, France : Odile Jacob.
- Le Maner-Idrissi, G. et Briec, J. (2013). Caractéristiques personnelles du jeune enfant et attitudes éducatives. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 153-168). Paris, France : Dunod.
- Le Pape, M.-C. et Plessz, M. (2019). Faire petit-déjeuner les enfants. Un enjeu de respectabilité dans les milieux populaires. *Revue des politiques sociales et familiales*, (129-130), 91-97.
- Le Pape, M.-C. et van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten, *Sociologie du système scolaire. Les inégalités d'éducation* (p. 185-205). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Le Rhun, B., Martinelli, D. et Minni, C. (2011). Vue d'ensemble - Face à la crise, le diplôme reste un rempart efficace contre le chômage. *Formations et emploi*. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FORMEMP11_b_diplome_.pdf
- Le Vigouroux, S. et Scola, C. (2018). Differences in parental burnout: influence of demographic factors and personality of parents and children [When the Great Adventure of Parenting Turns to Disaster: Regrets and Burnout]. *Frontiers in Psychology*, 9(697). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00887>
- Lecerf, T., Ribaupierre, A. de, Fagot, D. et Dirk, J. (2007). Psychologie développementale du lifespan. Théories, méthodes et résultats dans le domaine cognitif. *Gérontologie et société*, 30(123), 85-107.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Lee, E., Bristow, J., Fairecloth, C. et Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Lehman-Frisch, S. (2012). Gentrification. Dans M. Gérardot et C. Prévélakis, *Dictionnaire des conflits* (p. 284–285). Neuilly-sur-Seine, France : Atlande.

- Lehman-Frisch, S. (2018). *Sociologie de San Francisco*. Paris, France : La Découverte.
- Lescarret, O. (1999). Pratiques éducatives et réussite scolaire en milieux défavorisés. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (3), 77-94.
- Maccoby, E. et Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans E. M. Hetherington et P. H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology, vol. 4. Socialization, Personality and Social Development* (p. 1-101). New York, NY, Etats-Unis : Wiley.
- Manier, M. (2018). De jeunes parents dans la tourmente. Stratégies de recours et gestion des normes de parentalité à l'arrivée du premier enfant. *Revue des politiques sociales et familiales*, (127), 49-59.
- Marais, A. (dir.). (2015). *La procréation pour tous ?* [Actes de colloque, 16 mai 2014, Université de Bretagne occidentale]. Paris, France : Dalloz.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de la famille : l'autorité de l'infantile*. Paris, France : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction : un pouvoir sans autorité*. Paris, France : Albin Michel.
- Martin, C. (2010). Individualisation et politiques sociales : de l'individualisme positif à l'instrumentalisation de l'individu. Dans P. Corcuff, C. Le Bart et F. de Singly, *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques* (p. 273-281). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Martin, C. (2012). Généalogie et contours d'une politique publique émergente. Dans *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité : une perspective internationale*, (p. 29-64). Rapport du Centre d'analyse stratégique. Paris, France : La Documentation française.
- Martin, C. (dir.). (2014). « *Etre un bon parent* » : *une injonction contemporaine*. Rennes, France : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.mart.2014.01>
- Martin, C., Hammouche, A., Modak, M., Neyrand, G., Sellenet, C., Vandebroek, M., Zaouche Gaudron, C., Dauphin, S. et Moeneclaey, J. (2017). *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin : état de la question en vue d'identifier le rôle de l'action publique*. Rapport du groupe de travail sur la parentalité. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01572229/document>
- Martínez-González, R.-A. (2011). Présentation du Programme-guide pour le développement des compétences émotionnelles, éducatives et parentales. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(30), 17-38.

- Martuccelli, D. et Singly, F. de (2009). *Les sociologies de l'individu* (2^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, (2), 99–113.
- Meeussen, L. et Van Laar, C. (2018). Validity of the Parental Burnout Inventory among Dutch employees. [When the Great Adventure of Parenting Turns to Disaster: Regrets and Burnout]. *Frontiers in Psychology*, 9(2113). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02113>
- Mennesson, C. (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *La Découverte*, 4(168-169), 87-110.
- Mennesson, C., Bertrand, J. et Court, M. (2016). Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines. *Sociologie*, 7(4), 393-412.
- Mennesson, C. et Nicaise, S. (2019, 15-17 mai). *Des corps de classe*. [Présentation orale]. Colloque Bébé, Petite Enfance en Contextes (BECO). Toulouse, France.
- Mikolajczak, M., Raes, M.-E., Avalosse, H. et Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent-Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 602–614.
- Mikolajczak, M. et Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: the balance between risks and resources (BR). [When the Great Adventure of Parenting Turns to Disaster: Regrets and Burnout]. *Frontiers in Psychology*, 9(886). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Millet, M. et Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mille.2012.02>
- Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Education et Sociétés*, (2), 73-89.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-87). Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Morelli, G. et al. (2018) Ethical challenges of parenting interventions in low to middle income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (30), 684–711.
- Mouton, B. et Roskam, I. (2015). Confident mothers, easier children: a quasi-experimental manipulation of mothers' self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2485-2495.

- Neyrand, G. (2005). Emergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'Enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 15-22). Paris, France : Erès.
- Neyrand, G. (2009). *Le dialogue familial. Un idéal précaire*. Toulouse, France : Erès.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*. Toulouse, France : Erès.
- Neyrand, G. (2013a). Le rapport parent-enfant à la croisée des chemins : un renouvellement des façons de voir et d'intervenir. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 15-33). Paris, France : Dunod.
- Neyrand, G. (2013b). La reconfiguration de la socialisation précoce. De la coéducation à la cosocialisation. *Dialogue* (200), 97-108. <https://doi.org/10.3917/dia.200.0097>
- Neyrand, G. (2014). Visée sécuritaire et managériale, ou soutien et accompagnement des parents : les paradoxes d'une gestion néolibérale de la famille. Dans C. Martin (dir.), « *Etre un bon parent* » : *une injonction contemporaine* (p. 137-150). Rennes, France : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.mart.2014.01>
- Ochs, E. et Kremer-Sadlik, T. (2013). *Fast-forward family: Home, work, and relationships in middle-class America*. Berkeley, CA, Etats-Unis : University of California Press.
- Octobre S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développement culturel*, (150), 1-10.
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, (49), 55-76.
- Oryan, S. et Gastil, J. (2013). Democratic parenting: paradoxical messages in democratic parent education theories. *International Review of Education*, (59), 113-129. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9351-7>
- Pailhé, A. et Solaz, A. (2009). Les ajustements professionnels des couples autour des naissances : une affaire de femmes ? Dans A. Pailhé et A. Solaz (dir.), *Entre famille et travail : des arrangements de couple aux pratiques des employeurs* (p. 167-186). Paris, France : La Découverte.
- Pailhé, A. et Solaz, A. (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés*, (24), 29-46.
- Pain, J. et Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Palacio-Quintin, E. et Jourdan-Ionescu, C. (2013). Effets de l'éducation parentale et de l'environnement familial sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent.

- Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 229-251). Paris, France : Dunod.
- Palacio-Quintin, E. et Jourdan-Ionescu, C. (1991). Les enfants de 4 ans : mesures du Home et du QI en fonction de l'environnement socio-économique et culturel. *Enfance*, 44(1-2), 99-110.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Education*, (20), 3-8.
- Périer, P. (2017a). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16(1), 229-251. <http://journals.openedition.org/cres/3078>
- Périer, P. (2017b). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 153(1), 43-49. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0043>
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Picart, A.-G. (2014). *La petite section de maternelle du point de vue des mères* [mémoire de master inédit]. Université Paris Nanterre, France.
- Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2005). *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pinco.2005.01>
- Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2007). *Les ghettos du gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*. Paris, France : Le Seuil.
- Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2016). *Sociologie de la bourgeoisie* (4^{ème} éd.). Paris, France : La Découverte.
- Pleux, D. (2002). *De l'enfant-roi à l'enfant-tyran*. Paris : Odile Jacob.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (36), 61-96.

- Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M. et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles, *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], (22).
<http://journals.openedition.org/sejed/9838>
- Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. Dans C. Martin (dir.), « Être un bon parent » : une injonction contemporaine (p. 109-136). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- Potvin, P., Fortin, L, Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). *Présentation du Guide de prévention du décrochage scolaire Y'a une place pour toi*. Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec.
<http://ienhem.etab.ac-lille.fr/files/2017/06/Guide-du-decrochage.pdf>
- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009, mars et avril). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard ?* Présentation à l'AQETA et au Rendez-vous national des gestionnaires de l'éducation.
- Prado, M. (2004). Ecole maternelle : éduquer ou encadrer ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(57), 107-112. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0107>
- Prévôt, O. et Pithon, G. (2008). Les attentes de parents français à l'égard du soutien à la parentalité, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(23), 63-80.
- Pronovost, G. (2007). Le temps dans tous ses états : temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l'aube du XXIe siècle. *Enjeux publics. IRPP*, 8(1).
<http://bel.uqtr.ca/653/1/6-19-1843-20070207-1.pdf>
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Education*, (20), 23-32.
- Rancière, F. (2013). Phénotypes respiratoires et allergiques chez l'enfant jusqu'à l'âge de 4 ans en relation avec son environnement de vie : étude de la cohorte de naissance PARIS. [thèse de doctorat en épidémiologie. Université de Paris Descartes].
- Razurel, C., Desmet, H. et Sellenet, C. (2011). Stress, soutien social et stratégies de coping : quelle influence sur le sentiment de compétence parental des mères primipares ? *Recherche en soins infirmiers*, (106), 47-58.
- Rice, R. W., Frone, M. R. et McFarlin, D. B. (1992). Work-non work conflict and the perceived quality of life. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(2), 155-168.
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, (4), 199-216.

- Robin, M. (2010). L'évolution du rapport au travail et à la vie quotidienne des femmes après l'arrivée d'un premier enfant. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (2), 57-66.
- Robin, M et Bergonnier-Dupuy, G. (2007). Evolution du regard des chercheurs en psychologie sur le couple et la famille. Dans G. Bergonnier-Dupuy et M. Robin, *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles* (p. 19-47). Paris, France : Erès.
- Robin, M. et Fontaine, A.-M. (dir.). (2013). La parentalité tout au long de la vie. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (33). Paris, France : L'Harmattan.
- Robin, M., Laubarie, M., Roussel, S. et Wallaert, M. (2001). Mise au point et début de validation d'une échelle de stress de la vie quotidienne chez les femmes actives. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 51(4), 255-266.
- Robin, M. et Lavarde, A. M. (2005). Rôles professionnels et rôles familiaux dans le couple après l'arrivée d'un premier enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 9(1), 5-23.
- Robin, P. (2013). Emergence et développement des politiques relatives à l'éducation des enfants et des adolescents dans leur famille : étude de la situation française. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 81-96). Paris, France : Dunod.
- Rollet, C. (2013). L'enfance et l'éducation donnée aux enfants : perspective historique. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 59-77). Paris, France : Dunod.
- Roos, E., Sarlio-lähteenkorva, S. Lallukka, T. et Lahelma, E. (2007). Associations of work-family conflicts with food habits and physical activity. *Public health nutrition*, 10(3), 222-229.
- Roskam, I., Brianda, M.-E. et Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) [When the Great Adventure of Parenting Turns to Disaster: Regrets and Burnout]. *Frontiers in Psychology*, 9(758). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I., Raes, M.-E. et Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: Development and preliminary validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in Psychology*, 8(163). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Rouyer, V. et Ricaud-Droisy, H. (2006). Différenciation paternelle, différenciation parentale : quels enjeux pour le développement des filles et des garçons ? Dans B. Schneider (dir.), *Enfant en développement, famille et handicaps, interactions et transmissions* (p. 119-124). Toulouse, France : Erès.

- Rouyer, V., Vinay, A. et Zaouche-Gaudron, C. (2007). Coparentalité : quelle articulation avec la différenciation des rôles parentaux ? Dans G. Bergonnier-Dupuy et M. Robin (dir.), *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles* (p. 51-73). Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Saint-Amour, N., Laverdure, J., Devault, A. et Manseau, S. (2005). *La difficulté de concilier travail-famille : ses impacts sur la santé physique et mentale des familles québécoises*. Québec, Québec, Canada : Institut national de la santé publique du Québec.
- Salamon, R., Swendsen, J. D. et Husky, M.M. (2014). Comportement et activités extra-scolaires : une étude en vie quotidienne de l'échec et de la réussite scolaire. *Annales Médico-Psychologiques*, (172), 268–272.
- Salane, F. et Letrait, M. (2018). Usages et synchronisation des temps : les enseignant.e.s, des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie*, 203(2), 49-67.
- Salem, A. (1982). Analyse factorielle et lexicométrie : synthèse de quelques expériences. *Mots*, (4), 147-168.
- Sánchez-Rodríguez, R., Callahan, S. et Séjourné, N. (2018). L'épuisement des mères de jeunes enfants : une étude exploratoire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 28(2), 72–79.
- Sánchez-Rodríguez, R., Perier, S., Callahan, S. et Séjourné, N. (2019). Revue de la littérature relative au burnout parental. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 60(2), 77–89.
- Sauve, K. (2019). Conciliation Famille-Travail-Bien-être... Que vivent les mères et les pères d'aujourd'hui ? Dans S. Pinel-Jacquemin, M. Kelly-Irving et J.-L. Attié, *Actes du colloque Bébé, Petite Enfance en Contextes (BECO) – 15-17 mai 2019* (p. 59-68). Toulouse, France.
- Schneewind, K. A. et Kupsch, M. (2006). Perspectives psychologiques de la recherche sur les liens entre vie familiale et vie professionnelle. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (19), 9-30. <https://doi.org/10.3917/rief.019.0009>
- Segalen, M. (2005). *Sociologie de la famille*. Paris, France : Armand Colin.
- Sellenet, C. (2001). *Avoir mal et faire mal : approche des violences en famille et en institution*. Revigny-sur-Ornain, France : Hommes et perspectives.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris, France : L'Harmattan.
- Simmel, G. (1991). *Sociologie et Epistémologie* (2^{ème} éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Singly, F. de (1988). Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire. *Revue de l'Institut de sociologie*, (1-2), 115-126.
- Singly, F. de (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris, France : Nathan.
- Singly, F. de (2000a). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris, France : Nathan.
- Singly, F. de (2000b). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. Dans H. Desmet et J.-P. Pourtois (dir.), *Le parent éducateur*. (p. 67-83). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Singly, F. de (dir.). (2001). *Etre soi parmi les autres. Famille et individualisation, tome I*. Paris, France : L'Harmattan.
- Singly, F. de (2005). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour-d'Aigues, France : Editions de l'Aube.
- Singly, F. de (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ? Guide de voyage à l'intention du parent*. Paris, France : Armand Colin.
- Singly, F. de (2010). *Sociologie de la famille contemporaine* (4^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Singly, F. de et Giraud, C. (2012). *En famille à Paris*. Paris, France : Armand Colin.
- Sirota, R. (2005). L'Enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance : évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'Enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 35-41). Paris, France : Erès.
- Sirota, R. (2010). French childhood sociology. An unusual, minor topic or well-defined field ? *Current Sociology*, 58(2), 250–271.
- Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, (1).
<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=936&file=1&pid=893>
- Skinner, E., Johnson, S. et Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational Model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–235.
- Stefansen, K. et Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: the role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 389-405.
- Stettinger, V. (2018). Mère « je fais tout », des pratiques éducatives populaires en tension. *Travail, genre et sociétés*, 1(39), 83-89.
- Sunyer, J., Esnaola, M., Alvarez-Pedrerol, M., Forns, J., Rivas, I., López-Vicente, M., Suades-González, E., Foraster, M., Garcia-Esteban, R., Basagaña, X., Viana, M., Cirach, M., Moreno, T., Alastuey, A., Sebastian-Galles, N., Nieuwenhuijsen, M. et Querol, X. (2015).

- Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS Medicine*, 12(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001792>
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 23-40.
- Tazouti, Y., Prévôt, E. et Constant, M. (2009). Evaluation de l'environnement familial par la version française du HOME préscolaire. *Enfance*, (2), 223-239.
- Tazouti, Y., Viriot-Goedel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. et Deviterne, D. (2012). Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation – e-297*.
- Teboul, R. (2005). Plaidoyer pour l'ennui. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(60), 25-30.
- Terrisse, B. et Trudelle, D. (1988). *Le questionnaire d'auto-évaluation de la compétence parentale éducative (QAECEP)*. Montréal, Québec, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Théry, I. (1993). *Le démariage : justice et vie privée*. Paris, France : Odile Jacob.
- Théry, I. (2001). Peut-on parler d'une crise de la famille ? Un point de vue sociologique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 49(8), 492-501.
- Théry, I. et Martial, A. (2011). Sociologie de l'institution familiale. *Annuaire de l'EHESS* [En ligne], mis en ligne le 15 juin 2015, 351-354. <http://journals.openedition.org/annuaire-ehess/20626>
- Theux-Heymans, M.-N. de, Stievenart, M. et Roskam, I. (2013). *Pratiques Psychologiques*, 19(2), 87-101.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 4(154), 70-76.
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of cross-cultural psychology*, 38(2), 227-242. <https://doi.org/10.1177/0022022106297301>
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>

- Tillard, B. (2014). L'espace domestique des familles populaires : l'enfant vu comme acteur du groupe familial. *Le Télémaque*, 2(46), 135-151.
- Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris, France : Odile Jacob.
- Trudelle, D. et Montambault, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47-62.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. et Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: a meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family*, 65, 574-583.
- Van Bakel, H. J. A., Van Engen, M. L. et Peters, P. (2018). Validity of the Parental Burnout Inventory among Dutch employees. [When the Great Adventure of Parenting Turns to Disaster: Regrets and Burnout]. *Frontiers in Psychology*, 9(697). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00697>
- Van den Berge, L. (2013). Parenting support and the role of society in parental self-understanding : Furedi's *Paranoid Parenting* Revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 391-406.
- Van den Berge, L. et Ramaekers, S. (2014). Figures of disengagement: Charles Taylor, scientific parenting, and the paradox of late modernity. *Educational theory*, 64(6), 607-625.
- Van Zanten, A. (2008). *La carte scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009a). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, (154), 80-87.
- Van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, (180), 24-35.
- Van Zanten, A. (2009c). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires : le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56(3), 35-47. <https://doi.org/10.3917/agora.056.0035>
- Van Zanten, A. (2011). Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. Dans Serge Paugam, *Repenser la solidarité* (p. 705-720). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2013). La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires. Dans P. Coulangeon et J. Duval

- (dir.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (p. 278-289). Paris, France : La Découverte.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. et Geens, N. (2014). Les politiques parentales à la flamande (*Gezinsondersteuning*). Dans C. Martin (dir.), « *Être un bon parent* » : *une injonction contemporaine* (p. 151-166). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- Vialle, M. (2020, 6 février). *Accès à la parenté post-cancer : l'autonomie procréative des patient.e.s entre désintérêt médical et systématisation de la prise en charge* [communication orale]. Colloque La fabrique des parents – Devenir et être parent en fonction des contextes géographiques, historiques et culturels, Université de Condorcet, Aubervilliers, France.
- Vidal, C. (2004). Cerveau, sexe et idéologie. *Diogène*, 4(208), 146-156. <https://doi.org/10.3917/dio.208.0146>
- Villeneuve, D. et Tremblay, D.-G. (1999). *Famille et travail, deux mondes à concilier* – Avis, Conseil de la famille et de l'enfance, Québec, Québec, Canada.
- Vincent, S. (2001a). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris, France : La Dispute.
- Vincent, S. (2001b) Le jouet dans la construction sociale de l'enfance. *Recherches et Prévisions*, (64), 5-18. <https://doi.org/10.3406/caf.2001.947>
- Vincent, C. et Ball, S. (2007). Making up the middle class child: families, activities and class dispositions, *Sociology*, (6), 1061-1077.
- Vitaro, F. (2005). Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec, Canada. http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/VitaroFRxp_rev.pdf
- Whan Park, C. et Parker Lessig, V. (1977). Students and housewives : Differences in Susceptibility to Reference. *Journal of consumer research*, 4, 102-110.
- Winnicott, D. W. (1957). *L'enfant et sa famille : les premières relations* (traduction de Stronck-Robert, A.). Paris, France : Payot.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (traduction de Kalmanovitch, J.). Paris, France : Payot.
- Wolf, J. (2007). Is breast really best? Risk and total motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 32(4), 595-636.
- Yavorsky, J.E., Kamp Dush, C. M. et Schoppe-Sullivan, S. J. (2015). The production of inequality: The gender division of labor across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and Family*, (77), 662–679. <https://doi.org/10.1111/jomf.12189>

- Yorifuji, T., Kashima, S., Higa Diez, M. Kado, Y., Sanada, S. et Doi, H. (2017). Prenatal exposure to outdoor air pollution and child behavioral problems at school age in Japan. *Environment International*, 99, 192-198. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2016.11.016>
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.youf.2002.01>
- Zaouche-Gaudron, C., Ricaud, H., Granié, M.A. et Beaumatin, A. (1997). Implication et différenciation des rôles éducatifs parentaux : vers de nouvelles perspectives. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(2), 5-26.
- Zarca, B. (1999). Le sens social des enfants. *Sociétés contemporaines*, (36), 67-101. <https://doi.org/10.3406/socco.1999.1731>
- Zebdi, R., Amalric, H., Viodé, C. et Lignier, B. (2018). Stratégies de coping et sentiment de compétence parentale des parents d'enfants atteints de troubles autistiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(5), 323-329.
- Zegaï, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du genre*, 2(49), 35-54.
- Zegaï, M. (2014). Du jeu dans les catégories de genre ? Le jouet comme outil de socialisation sexuée et de définition du champ des possibles au centre des interactions familiales. Dans S. Sinigaglia-Amadio (dir.), *Enfance et genre : de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, (p. 83 - 107). Nancy, France : Editions Universitaires de Lorraine.

INDEX DES AUTEURS

- Aarseth, 76, 82, 122, 125, 294
Abidin, 108, 136, 275
Ainsworth, 194, 275
Aubert, 11, 18, 19, 38, 53, 117, 131, 264, 265, 273, 275
Avalosse, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 288
Ayoub, 81, 275
Ball, 76, 77, 82, 263, 297
Bandura, 93, 94, 275
Barbusse, 55, 275
Bastard, 32, 41, 63, 275
Baumrind, 31, 35, 36, 56, 74, 119, 125, 275
Beaumat, 22, 24, 60, 275, 298
Belsky, 66, 113, 276
Berger, 12, 49, 121, 276
Berger-Tancerel, 50, 121, 276
Bergonnier-Dupuy, I, 14, 37, 41, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 82, 83, 90, 91, 93, 101, 113, 118, 119, 120, 121, 124, 134, 135, 137, 235, 267, 276, 277, 280, 281, 282, 284, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 316
Bertrand, 82, 83, 84, 85, 86, 93, 94, 95, 125, 281, 288
Beutell, 96, 284
Bihr, 11, 38, 53, 117, 265, 273, 276
Blais, 21, 49, 276
Bled, du, 52, 281
Blöss, 6, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 90, 100, 101, 102, 110, 123, 124, 267, 276
Bonnefoy, 92, 276
Bonnet, 48, 277
Bouchet-Valat, 13, 277
Bouffard, 137, 277
Bouissou, 14, 37, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 90, 91, 101, 120, 124, 235, 267, 277
Bourdieu, 39, 77, 81, 83, 90, 155, 261, 277, 297
Bowatte, 92, 277
Brianda, 6, 108, 109, 110, 292
Briec, 70, 72, 74, 123, 286
Brisset, 49, 121, 277
Bristow, 39, 54, 59, 65, 66, 91, 96, 118, 124, 133, 265, 282, 286
Bronfenbrenner, 6, 40, 118, 273, 277
Brougère, 49
Caillé, 53, 277
Callahan, 107, 108, 110, 111, 112, 293
Campbell, 66, 113, 269, 296
Campéon, 42, 277
Cardi, 66, 277
Carlson, 69, 283
Castex, 45, 278
Catheline, 49, 76, 81, 91, 155, 261, 278
Chamboredon, 39, 76, 82, 263, 278
Chatot, 104, 106, 278
Chauffaut, 6, 37, 41, 65, 66, 94, 100, 104, 113, 117, 119, 124, 278
Chaumier, 19, 278
Clair, 12, 13, 64, 66, 117, 278
Cléro, 53, 277
Commaille, 41, 104, 106, 278
Conseil de l'Europe, 6, 27, 29, 32, 33, 47, 119, 278
Constant, 40, 81, 119, 295
Conus, 40, 83, 84, 278
Coquard, 19, 279
Corcuff, 11, 38, 113, 117, 265, 273, 279, 283, 287
Coulangeon, 98, 99, 279, 296
Court, 7, 41, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 125, 155, 261, 279, 288
Coutu, 60, 234, 281
Craig, 54, 59, 65, 91, 94, 96, 120, 122, 124, 133, 265, 279
Crépin, 49, 59, 121, 279
Cresson, 60, 65, 66, 267, 279
Daly, 32, 33, 37, 40, 47, 119, 279
Damasio, 137, 279
Darmon, 11, 16, 35, 41, 53, 59, 64, 66, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 121, 125, 155, 261, 263, 264, 279, 280
Darwiche, 66, 67, 113, 282
Daudey, 60, 267, 276
Dauphin, 6, 37, 41, 65, 66, 94, 100, 104, 113, 117, 119, 124, 278, 287
Daverne, 51, 122, 280
Debest, 91, 280
Déchaux, 17, 18, 19, 30, 37, 56, 117, 119, 120, 280
Dehaene, 42, 280
Delalande, 23, 24, 25, 27, 39, 58, 59, 118, 169, 280
Delay, 32, 41, 280
DePaulo, 12, 280
Deslandes, 49, 50, 83, 93, 94, 95, 119, 121, 170, 280, 281, 291
Desmet, 90, 94, 95, 109, 285, 291, 294
Despland, 67, 68, 282
Devault, 6, 60, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 234, 281, 293
Diener, 137, 281
Dierendonck, 83, 93, 94, 95, 281, 290, 291
Dirk, 286

Donath, 20, 21, 281
 Donzelot, 41, 281
 Doré, 53, 281
 Douglas, 20, 21, 281
 Du Bled, 281
 Dubar, 59, 271, 280, 281
 Dubeau, 60, 234, 281
 Dupuy, I, 14, 37, 41, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69,
 75, 82, 83, 90, 91, 92, 93, 101, 113, 118, 119, 120,
 121, 124, 134, 135, 137, 235, 267, 276, 277, 280, 281,
 282, 284, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 316
 Durieux, 52, 281
 Durkheim, 30, 282
 Dutercq, 51, 122, 280
 Ehrenberg, 11, 15, 38, 113, 117, 265, 273, 282
 Eliacheff, 21, 282
 Elias, 11, 282
 Elkind, 52, 282
 Esparbès-Pistre, 58, 61, 63, 83, 93, 119, 121, 276
 Espiau, 22, 24, 275
 Ethier, 107, 108, 111, 136, 285
 Evans, 25, 282
 Fagot, 286
 Faircloth, 39, 54, 59, 65, 66, 91, 94, 96, 118, 124, 133,
 265, 282, 286
 Favez, I, 66, 67, 68, 69, 70, 110, 111, 113, 282
 Ferreira, 55, 282
 Florin, 51, 282
 Fontaine, 25, 292
 Fortin, 50, 121, 170, 291
 Foster, 66, 113, 269, 296
 Frascarolo, 66, 67, 68, 69, 70, 113, 282
 Frauenfelder, 32, 41, 280
 Frone, 103, 106, 283, 291
 Furedi, 39, 43, 65, 118, 265, 283, 296
 Garcia, 19, 21, 39, 65, 66, 77, 91, 94, 96, 117, 118, 124,
 265, 283, 294
 Garnier, 49, 50, 121, 283
 Gastil, 34, 119, 289
 Gaulejac, de, 6, 11, 15, 38, 41, 44, 45, 48, 51, 52, 53, 54,
 55, 57, 59, 77, 91, 94, 96, 113, 117, 120, 121, 122,
 131, 167, 263, 265, 273
 Gavarini, 26, 35, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 56, 59,
 77, 91, 118, 119, 122, 167, 263, 283
 Geens, 42, 297
 Giddens, 14, 15, 16, 18, 19, 117, 283
 Giraud, 48, 58, 63, 121, 294
 Godbout, 58, 283
 Goldberg, 69, 283
 Gómez-Espino, 52, 54, 58, 91, 96, 283
 Greenhaus, 96, 284
 Grolnick, 56, 125, 284
 Halasa, 24, 284
 Hamel, 53, 281
 Henri-Panabière, 75, 76, 81, 82, 84, 155, 261, 263, 284
 Hoggart, 75, 284
 Hoibian, 17, 60, 117, 190, 267, 276
 Houot, 92, 284
 Houzel, 38, 126, 267, 284
 Huerre, 52, 284
 Husky, 40, 82, 263, 293
 INSEE, 19, 48, 65, 141, 146, 284
 Jackson, 108, 288
 Jahng, 94, 95, 284
 Jarlegan, 83, 84, 93, 94, 95, 136, 295
 Jeon, 93, 284
 Johnston, 93, 284
 Joigneaux, 49, 121, 285
 Jourdan-Ionescu, 39, 81, 82, 264, 289, 290
 Kaufmann, 64, 66, 190, 285
 Kellerhals, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 31, 39, 41, 47, 61, 74,
 77, 82, 84, 85, 117, 119, 135, 285
 Kellner, 12, 276
 Keppens, 42, 277
 Kerger, 94, 95, 290
 Kherroubi, 121, 122, 133, 174, 262, 283, 285, 288
 Knibiehler, 6, 62, 66, 90, 101, 124, 279, 285
 Kollind, 18, 117, 272, 276
 Korff-Sausse, 21, 285
 Korja, 93, 285
 Kremer-Sadlik, 264, 289
 Kupsch, 106, 293
 Labrell, 60, 285
 Lacharité, 107, 108, 111, 136, 285
 Lahaye, 90, 285
 Lahire, 59, 76, 81, 83, 155, 261, 285
 Lancy, 24, 58, 285
 Lapierre, 137, 277
 Lareau, III, IV, 7, 39, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 90, 125, 263,
 285
 Laubarie, 62, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 292
 Lauer, 17, 286
 Lautrey, 31, 286
 Lavanchy-Scaiola, 67, 69, 70, 282
 Lavarde, 62, 65, 66, 90, 100, 101, 102, 104, 112, 124,
 292
 Laverdure, 6, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 293
 Lavoie, 6, 65, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109,
 112, 122, 124, 286
 Lazega, 13, 117, 285
 Lazzeri, 53, 277
 Le Bart, 11, 38, 113, 117, 265, 273, 279, 283, 287
 Le Camus, 60, 286
 Le Maner-Idrissi, 70, 72, 74, 123, 286
 Le Pape, 65, 100, 101, 102, 124, 286
 Le Rhun, 6, 48, 286
 Le Vigouroux, 39, 109, 110, 111, 112, 122, 286
 Lecerf, 25, 286
 Leclerc, 12, 19, 50, 121, 170, 286, 291
 Leclerc-Olive, 12, 19, 286
 Lee, 39, 54, 59, 65, 66, 91, 96, 118, 120, 124, 133, 265,
 282, 286
 Lehman-Frisch, 129, 262, 286, 287
 Lescarret, 119, 287
 Letrait, 105, 293
 Levy, 7, 14, 16, 17, 39, 41, 47, 74, 77, 82, 84, 135, 285
 Macvarish, 39, 54, 59, 65, 66, 91, 96, 118, 124, 133, 265,
 282, 286

Mancuso, 94, 95, 290
Manier, 37, 287
Manseau, 6, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 293
Marais, 20, 117, 287
Marcelli, 21, 287
Marcotte, 50, 121, 170, 291
Martial, 16, 295
Martin, I, 6, 17, 33, 41, 47, 91, 97, 117, 120, 133, 277, 287, 289, 291, 297
Martinelli, 6, 48, 286
Martínez-González, 33, 47, 119, 287
Martuccelli, 11, 15, 16, 59, 117, 288
Mash, 93, 284
Maslach, 108, 288
Massé, 50, 121, 170, 291
McFarlin, 103, 291
Meeussen, 107, 109, 112, 122, 124, 272, 288
Menger, 99, 279
Mennesson, 6, 39, 61, 71, 74, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 123, 125, 279, 281, 288
Méthot, 53, 281
Michaels, 20, 21, 281
Mikolajczak, 6, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 122, 269, 288, 292
Millet, 83, 155, 261, 288
Minni, 6, 48, 286
Mollo-Bouvier, 45, 167, 263, 288
Monceau, 50, 174, 262, 288
Montambault, 93, 296
Montandon, 31, 85, 119, 135, 285
Morelli, 27, 288
Mouton, 94, 95, 288
Murray, 91, 282
Neyrand, 6, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 56, 57, 59, 68, 74, 91, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 268, 279, 287, 289
Nicaise, 77, 78, 81, 288
Ochs, 264, 289
Octobre, 6, 39, 70, 71, 72, 73, 74, 90, 123, 264, 272, 289
Ogay, 40, 83, 84, 278
Oryan, 34, 119, 289
Pailhé, 104, 105, 113, 124, 289
Pain, 48, 289
Palacio-Quintin, 39, 81, 82, 264, 289, 290
Park, 53, 93, 284, 297
Parker Lessig, 53, 297
Passeron, 39, 77, 81, 83, 155, 261, 277
Perier, 107, 110, 293
Périer, I, 7, 26, 30, 40, 76, 83, 84, 290
Peters, 107, 110, 112, 124, 296
Piché, 107, 108, 111, 136, 285
Pinçon, 39, 79, 80, 81, 85, 90, 290
Pinçon-Charlot, 40, 79, 80, 81, 85, 90, 290
Pithon, 48, 121, 291
Plessz, 65, 100, 101, 102, 124, 286
Pleux, 21, 290
Poncelet, 83, 93, 94, 95, 281, 290, 291
Pothet, 39, 40, 291
Potvin, 50, 121, 170, 291
Pourtois, 90, 285, 294
Powell, 54, 59, 65, 91, 94, 96, 120, 122, 124, 133, 265, 279
Prado, 49, 121, 291
Prévôt, 39, 48, 76, 81, 82, 119, 121, 263, 278, 291, 295
Pronovost, 54, 96, 98, 99, 100, 102, 112, 291
Quentel, 23, 25, 27, 28, 291
Raes, 6, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 122, 288, 292
Ramaekers, 42, 296
Rancière, 92, 291
Razurel, 94, 95, 109, 291
Ricaud-Droisy, 60, 292
Rice, 103, 291
Robbes, 48, 49, 291
Robin, M., 25, 39, 47, 60, 62, 65, 66, 67, 69, 90, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 108, 112, 113, 118, 124, 267, 276, 282, 292, 293
Robin, P., 39, 47, 118, 292
Roets, 42, 297
Roharik, 99, 279
Rollet, 45, 48, 55, 59, 277, 292
Roos, 103, 292
Roskam, 6, 93, 94, 95, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 122, 269, 288, 292, 295
Rothé, 42, 277
Roussel, 62, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 292
Rouyer, 60, 62, 66, 90, 234, 292, 293
Rovine, 66, 113, 276
Royer, 50, 121, 170, 291
Saint-Amour, 6, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 112, 122, 124, 293
Salamon, 40, 82, 263, 293
Salane, 105, 293
Salem, 212, 293
Sánchez-Rodríguez, 107, 108, 110, 111, 112, 293
Sauve, 62, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 293
Schneewind, 106, 293
Scola, 39, 109, 110, 111, 112, 122, 286
Segalen, 14, 19, 21, 45, 48, 55, 117, 121, 293
Séjourmé, 107, 108, 110, 111, 112, 293
Sellenet, 32, 39, 47, 94, 95, 109, 118, 287, 291, 293
Simmel, 12, 293
Singly, de, 6, 11, 14, 15, 16, 22, 30, 35, 38, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 79, 80, 113, 117, 120, 121, 190, 263, 265, 268, 272, 273, 279, 280, 283, 287, 288, 294
Sirota, 23, 294
Skinner, 56, 125, 294
Smyth, 54, 59, 65, 91, 94, 96, 120, 122, 124, 133, 265, 279
Solaz, 104, 105, 113, 124, 289
Spanier, 66, 113, 276
Stefansen, 76, 82, 122, 125, 294
Stettinger, 48, 61, 62, 63, 65, 66, 84, 100, 102, 103, 104, 106, 113, 121, 124, 294
Stievenart, 93, 94, 95, 295
Suardi, 67, 69, 70, 282
Sunyer, 92, 294
Suremain, 48, 277
Swendsen, 40, 82, 263, 293

Tazouti, 40, 50, 51, 81, 83, 84, 93, 94, 95, 119, 121, 132, 136, 295
 Teboul, 55, 295
 Terrisse, 93, 136, 295
 Théry, 6, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 47, 117, 295
 Theux-Heymans, de, 93, 94, 95
 Thin, 40, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 125, 155, 261, 288, 295
 Thompson, 137, 295
 Tillard, 7, 76, 78, 79, 80, 81, 90, 296
 Tinnes-Vigne, 83, 93, 94, 95, 291
 Tissot, 67, 68, 282
 Tremblay, 41, 50, 106, 121, 170, 296, 297
 Troupel, 22, 24, 275
 Troutot, 13, 117, 285
 Trudelle, 93, 136, 295, 296
 Twenge, 66, 113, 269, 296
 Van Bakel, 107, 110, 112, 124, 296
 Van den Berge, 42, 91, 296
 Van Engen, 107, 110, 112, 124, 296
 Van Laar, 107, 109, 112, 122, 124, 272, 288
 Van Zanten, 76, 86, 88, 296
 Vandenbroeck, 42, 287, 297
 Vialle, 20, 297
 Vidal, 43, 44, 72, 297
 Villeneuve, 106, 286, 297
 Vinay, 60, 62, 66, 90, 234, 293
 Vincent, 6, 39, 70, 71, 74, 76, 77, 82, 90, 123, 263, 297
 Vitaro, 50, 121, 170, 297
 Vulbeau, 48, 289
 Wallaert, 62, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 292
 Whan Park, 53, 297
 Widmer, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 39, 41, 47, 61, 74, 77, 82, 84, 117, 135, 285
 Winnicott, 91, 265, 297
 Wolf, 65, 297
 Yavorsky, 61, 267, 297
 Yodanis, 17, 286
 Yorifuji, 92, 298
 Youf, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 47, 118, 119, 298
 Zaouche-Gaudron, I, 60, 61, 62, 66, 90, 234, 281, 293, 298
 Zarca, 83, 298
 Zebdi, 93, 94, 298
 Zegai, 6, 39, 70, 71, 73, 74, 90, 123, 272, 298

INDEX DES ILLUSTRATIONS

Figures

| | |
|---|-----|
| FIGURE 1 : NIVEAU D'ETUDES DES REpondant.E.S | 140 |
| FIGURE 2 : NIVEAU D'ETUDES DES CONJOINT.E.S DES REpondant.E.S | 140 |
| FIGURE 3 : PROFESSION DES REpondant.E.S | 142 |
| FIGURE 4 : PROFESSION DES CONJOINT.E.S DES REpondant.E.S | 142 |
| FIGURE 5 : LES QUALITES QUE LE PARENT SOUHAITE VOIR CHEZ SON ENFANT A L'AGE ADULTE | 148 |
| FIGURE 6 : L'ECOLE - COMPARAISON DES SOUHAITS PARENTAUX ET DE LA REALITE PERÇUE, DANS LE DOMAINE DE LA « REUSSITE SCOLAIRE » | 150 |
| FIGURE 7 : L'ECOLE - COMPARAISON DES SOUHAITS PARENTAUX ET DE LA REALITE PERÇUE, DANS LE DOMAINE DU « DEVELOPPEMENT PERSONNEL » | 150 |
| FIGURE 8 : L'ECOLE - COMPARAISON DES SOUHAITS PARENTAUX ET DE LA REALITE PERÇUE, DANS LE DOMAINE DU « RAPPORT AU MONDE » | 150 |
| FIGURE 9 : CONTROLE - LES REGLES : CE QUE LES PARENTS FONT ET CE QU'ILS AIMERAIENT FAIRE | 156 |
| FIGURE 10 : CONTROLE - LA FRUSTRATION : CE QUE LES PARENTS FONT ET CE QU'ILS AIMERAIENT FAIRE | 157 |
| FIGURE 11 : CONTROLE - LE REPAS : CE QUE LES PARENTS FONT ET CE QU'ILS AIMERAIENT FAIRE | 159 |
| FIGURE 12 : REPARTITION DES TACHES – S'OCCUPER DES PETITES REPARATIONS, DU BRICOLAGE | 175 |
| FIGURE 13 : REPARTITION DES TACHES – JOUER AVEC L'ENFANT DEHORS | 176 |
| FIGURE 14 : REPARTITION DES TACHES – EMMENER L'ENFANT A L'ECOLE | 176 |
| FIGURE 15 : REPARTITION DES TACHES – JOUER AVEC L'ENFANT A LA MAISON | 177 |
| FIGURE 16 : REPARTITION DES TACHES – COUCHER L'ENFANT | 177 |
| FIGURE 17 : REPARTITION DES TACHES – FAIRE LES COURSES | 178 |
| FIGURE 18 : REPARTITION DES TACHES – LIRE DES HISTOIRES A L'ENFANT | 178 |
| FIGURE 19 : REPARTITION DES TACHES – FAIRE LES COMPTES, REGLER LES FACTURES | 179 |
| FIGURE 20 : REPARTITION DES TACHES – PREPARER L'ENFANT POUR L'ECOLE LE MATIN | 179 |
| FIGURE 21 : REPARTITION DES TACHES – PREPARER LE REPAS DE L'ENFANT | 180 |
| FIGURE 22 : REPARTITION DES TACHES – EMMENER L'ENFANT CHEZ LE MEDECIN | 180 |
| FIGURE 23 : REPARTITION DES TACHES – FAIRE LE MENAGE | 181 |
| FIGURE 24 : REPARTITION DES TACHES – ALLER CHERCHER L'ENFANT A L'ECOLE LE SOIR | 181 |
| FIGURE 25 : REPARTITION DES TACHES - LESSIVES | 182 |
| FIGURE 26 : REPARTITION DES TACHES – ORGANISATION DE LA VIE FAMILIALE | 182 |
| FIGURE 27 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME - LE COUPLE VS. LA FAMILLE | 187 |
| FIGURE 28 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME - LES LOISIRS | 188 |
| FIGURE 29 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME - LES IDEES | 188 |
| FIGURE 30 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME – UN JARDIN SECRET | 188 |
| FIGURE 31 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME – LES AMIS | 189 |
| FIGURE 32 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME – LA VIE PROFESSIONNELLE | 189 |
| FIGURE 33 : NIVEAU D'INDIVIDUALISME – L'ARGENT | 189 |
| FIGURE 34 : SENTIMENT DE RESPONSABILITE PARENTALE | 191 |
| FIGURE 35 : SENTIMENT D'EFFICACITE PARENTALE | 196 |
| FIGURE 36 : SENTIMENT DE SATISFACTION PARENTALE | 198 |
| FIGURE 37 : DIFFICULTE A TOUT CONCILIER : LES MERES | 200 |
| FIGURE 38 : DIFFICULTE A TOUT CONCILIER : LES PERES | 200 |

| | |
|--|-----|
| FIGURE 39 : NIVEAU DE STRESS ASSOCIE AUX SENTIMENTS DE RESPONSABILITE, D'EFFICACITE ET DE SATISFACTION PARENTALES | 201 |
| FIGURE 40 : NIVEAU DE STRESS ASSOCIE A LA DIFFICULTE A TOUT CONCILIER, POUR LES MERES | 202 |
| FIGURE 41 : NIVEAU DE STRESS ASSOCIE A LA DIFFICULTE A TOUT CONCILIER, POUR LES PERES | 203 |
| FIGURE 42 : SATISFACTION VIS-A-VIS DU FONCTIONNEMENT FAMILIAL – LE PARTAGE DES TACHES | 204 |
| FIGURE 43 : SATISFACTION VIS-A-VIS DU FONCTIONNEMENT FAMILIAL – INDIVIDU, COUPLE OU FAMILLE | 206 |
| FIGURE 44 : SATISFACTION DE VIE GLOBALE – EMOTIONS NEGATIVES | 207 |
| FIGURE 45 : SATISFACTION DE VIE GLOBALE – EMOTIONS POSITIVES | 207 |
| FIGURE 46 : SATISFACTION DE VIE ET BONHEUR | 208 |
| FIGURE 47 : CHD – LES PARENTS | 213 |
| FIGURE 48 : CHD – LES MERES ET LES PERES | 222 |
| FIGURE 49 : ANALYSE DES SPECIFICITES – LES MERES ET LES PERES : CLASSEMENT DES FORMES SELON L'ORDRE DESCENDANT DE L'ECART DE FREQUENCE D'USAGE RELATIVE ENTRE LES DEUX SOUS-GROUPES | 224 |
| FIGURE 50 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : NOUNOU, BEBE, MERCREDI | 226 |
| FIGURE 51 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : QUARTIER, SQUARE | 227 |
| FIGURE 52 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : MAITRESSE, MATERNEL, COLLEGE | 228 |
| FIGURE 53 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : CLASSE | 229 |
| FIGURE 54 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : MAMAN, MERE, PAPA, PERE | 232 |
| FIGURE 55 : ANALYSE DES SPECIFICITES - MERES ET PERES : RELATIVEMENT, VRAIMENT, HYPER | 232 |
| FIGURE 56 : CHD – LES FILLES ET LES GARÇONS | 236 |
| FIGURE 57 : ANALYSE DES SPECIFICITES – LES FILLES ET LES GARÇONS : CLASSEMENT DES FORMES SELON L'ORDRE DESCENDANT DE L'ECART DE FREQUENCE D'USAGE RELATIVE ENTRE LES DEUX SOUS-GROUPES | 238 |
| FIGURE 58 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : REPAS, HISTOIRE | 239 |
| FIGURE 59 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : DANSE, MUSIQUE, ART | 240 |
| FIGURE 60 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : AMI, COPAIN, ANNIVERSAIRE | 241 |
| FIGURE 61 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : SEMAINE, SOIR, MATIN, MERCREDI, TEMPS | 242 |
| FIGURE 62 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : MATERNEL, COLLEGE | 243 |
| FIGURE 63 : ANALYSE DES SPECIFICITES – FILLES ET GARÇONS : MAMAN, PAPA | 244 |
| FIGURE 64 : CHD – PS/MS/GS | 247 |
| FIGURE 65 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : MANGER, TABLE, REPAS | 250 |
| FIGURE 66 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : SOIR, SEMAINE, MATIN | 251 |
| FIGURE 67 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : RITUEL | 252 |
| FIGURE 68 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : SQUARE, QUARTIER | 252 |
| FIGURE 69 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : COLLEGE, MATERNEL, PRIMAIRE, PROF | 254 |
| FIGURE 70 : ANALYSE DES SPECIFICITES – GS/MS/PS : COPAIN, GAMIN | 255 |

Tableaux

| | |
|--|-----|
| TABLEAU 1 : STIMULATION DE L'AUTONOMIE FONCTIONNELLE | 163 |
| TABLEAU 2 : STIMULATION COGNITIVE | 166 |
| TABLEAU 3 : CHD – LES MERES ET LES PERES | 223 |
| TABLEAU 4 : CHD – LES FILLES ET LES GARÇONS | 237 |
| TABLEAU 5 : CHD – PS/MS/GS | 248 |

ANNEXES

Annexe 1 : le questionnaire

Questionnaire pour les parents et beaux-parents

Ce questionnaire a pour objectif de mieux comprendre comment vous, parent ou beau-parent, qui vous occupez au quotidien d'un enfant, vivez ces années de maternelle.

Ne cherchez donc pas une « bonne » réponse : ce que vous pensez ou ressentez, c'est ça qui doit déterminer votre choix.

Veillez répondre, dans la mesure du possible, à toutes les questions posées, même si certaines vous paraissent inintéressantes ou longues. Il est vraisemblable que vous ne trouviez pas toujours la réponse qui vous aurait convenu exactement : dans ce cas, choisissez la réponse qui se rapproche le plus de votre expérience. Quand vous devez noter une proposition de 1 à 5, mettez une croix dans une case, jamais entre deux cases sinon votre réponse ne pourrait pas être prise en compte !

Si vous avez plusieurs enfants à l'école maternelle, vous voudrez peut-être répondre différemment à certaines questions en fonction de l'enfant auquel vous pensez, s'il est en petite, moyenne ou grande section : vous devrez alors vous focaliser sur l'un d'entre eux.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

(Q0) Vous êtes : la mère le père la belle-mère le beau-père

Votre enfant est en : Petite Section Moyenne section Grande section

Votre enfant est : une fille un garçon

Tout d'abord, essayez de vous projeter loin dans l'avenir...

(Q1) Quelles qualités trouvez-vous importantes que votre fils/fille développe d'ici l'âge adulte ?

| <i>Notez chaque proposition de 1(pas important du tout) à 5(très important)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Travailleur.se, déterminé.e | | | | | |
| Réactif/ve, capable d'analyser de nouvelles informations et de s'adapter rapidement au changement | | | | | |
| Organisé.e | | | | | |
| Entreprenant.e, capable d'initiative | | | | | |
| Confiant.e en soi, assuré.e | | | | | |
| Imaginatif/ve, créatif/ve | | | | | |
| Sociable, de bonne compagnie | | | | | |
| Doté.e d'esprit critique | | | | | |
| Indépendant.e | | | | | |
| Responsable, digne de confiance | | | | | |
| Compétitif/ve | | | | | |
| Solidaire, coopératif/ve, en lien avec les autres | | | | | |

Pourriez-vous indiquer une autre qualité (ou plusieurs) qui vous semble(nt) particulièrement importante(s) ? _____

Maintenant, quelques questions à propos de l'école maternelle de votre enfant...

Qu'est-ce que vous aimeriez que l'école maternelle apporte à votre enfant ?

Qu'est-ce que vous pensez que l'école maternelle apporte réellement à votre enfant ?

| <i>Notez chaque proposition deux fois : souhait / réalité</i> | (Q2) ce que j'aimerais que l'école maternelle apporte à mon enfant | | | | | (Q3) ce que je pense que l'école maternelle apporte à mon enfant en réalité | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>De 1(pas du tout) à 5 (beaucoup)</i> | | | | | | | | | | |
| Apprendre à maîtriser des apprentissages de base (exemples : connaître les lettres de l'alphabet, savoir compter) | | | | | | | | | | |
| Apprendre à se comporter en élève : « travailler », « être sage », « écouter », « ne pas trop bouger »,... | | | | | | | | | | |
| Développer l'envie d'apprendre | | | | | | | | | | |
| Développer le goût de l'effort | | | | | | | | | | |
| Préparer l'entrée au CP | | | | | | | | | | |
| Apprendre à respecter des consignes (exemple : faire tout seul un exercice comme l'a montré la maîtresse) | | | | | | | | | | |
| Encourager à demander de l'aide quand on ne sait pas | | | | | | | | | | |
| Apprendre à être autonome sur des choses pratiques (s'habiller seul,) | | | | | | | | | | |
| Permettre d'exprimer sa créativité, de développer son imagination | | | | | | | | | | |
| Permettre de rencontrer d'autres enfants | | | | | | | | | | |
| Encourager à exprimer ses besoins, ses envies | | | | | | | | | | |
| Permettre d'être stimulé en se comparant aux autres élèves | | | | | | | | | | |
| Apprendre à respecter les autres enfants, à vivre ensemble | | | | | | | | | | |
| Apprendre à participer à l'effort de groupe, en rangeant le matériel, les jouets par exemple | | | | | | | | | | |
| Faire découvrir le monde qui nous entoure | | | | | | | | | | |

Souhaitez-vous ajouter quelque chose concernant l'école maternelle ? _____

Et à la maison, comment ça se passe ?

A la maison, comment se décident les règles ?

| <i>Notez chaque proposition deux fois.</i> | (Q4) ce que vous faites <i>Notez de 1(jamais) à 5(très souvent)</i> | | | | | (Q5) ce que vous voudriez faire <i>Notez de 1(pas du tout souhaitable) à 5(très souhaitable)</i> | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | je ne sais pas |
| Je demande à mon enfant de m'obéir, sans discuter. | | | | | | | | | | | |
| Mon enfant a le droit de dire qu'il n'aime pas une règle et, selon sur quoi porte la règle, elle pourra être modifiée ou non. | | | | | | | | | | | |
| On essaie de trouver ensemble des règles de vie qui nous conviennent à tous. | | | | | | | | | | | |

Autre: _____

A la maison, votre enfant se met à crier parce qu'il n'arrive pas à faire quelque chose...

| <i>Notez chaque proposition deux fois.</i> | (Q6) ce que vous faites <i>Notez de 1(jamais) à 5(très souvent)</i> | | | | | (Q7) ce que vous voudriez faire <i>Notez de 1(pas du tout souhaitable) à 5(très souhaitable)</i> | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | je ne sais pas |
| Vous lui demandez de se mettre à l'écart jusqu'à ce qu'il soit calmé. | | | | | | | | | | | |
| Vous le prévenez que, s'il continue, il sera puni et, si besoin, vous le faites. | | | | | | | | | | | |
| Vous essayez de diriger son attention vers autre chose. | | | | | | | | | | | |
| Il vous arrive de crier. | | | | | | | | | | | |
| Il vous arrive de lui donner une tape, une fessée... | | | | | | | | | | | |
| Vous lui dites que s'énerver ne va pas l'aider à résoudre son problème et réfléchissez avec lui à une autre façon de réagir dans cette situation. | | | | | | | | | | | |

Autre : _____

Si votre enfant n'aime pas ce que vous lui avez préparé pour le dîner...

| <i>Notez chaque proposition deux fois.</i> | (Q8) ce que vous faites <i>Notez de 1(jamais) à 5(très souvent)</i> | | | | | ce que vous voudriez faire (Q9) <i>Notez de 1(pas du tout souhaitable) à 5(très souhaitable)</i> | | | | | je ne sais pas |
|--|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Vous lui proposez autre chose à manger. | | | | | | | | | | | |
| Il a le droit de ne pas manger mais il ne mangera pas avant le prochain repas. | | | | | | | | | | | |
| Il doit rester à table jusqu'à ce qu'il ait fini de manger. | | | | | | | | | | | |
| Vous lui expliquez l'importance de manger de tout. | | | | | | | | | | | |
| Vous vous énervez, vous criez, ça tourne en crise. | | | | | | | | | | | |

Autre: _____

En ce qui concerne le développement de votre enfant,

- **pour qu'il devienne plus autonome dans les gestes du quotidien** (se brosser les dents, se laver les mains, etc.) (Q10) :

| <i>Choisissez une seule réponse (la plus proche de vous) : cochez une seule case.</i> | |
|---|--|
| Vous lui montrez les objets que vous mettez à sa disposition (brosse à dents, savon, ...) et vous lui apprenez à s'en servir. | |
| Vous lui expliquez à quoi servent les objets que vous mettez à sa disposition sans le pousser forcément à s'en servir. | |
| Vous réagissez au moment où vous sentez qu'il est prêt à faire certaines choses tout seul. | |
| Vous attendez qu'il en manifeste l'envie avant de lui expliquer qu'il peut faire certaines choses tout seul. | |
| Vous ne le poussez pas car vous pensez qu'il a bien le temps d'être autonome. | |

Autre: _____

- **pour le stimuler (Q11) :**

| <i>Choisissez une seule réponse (la plus proche de vous) : cochez une seule case.</i> | |
|--|--|
| Vous organisez votre maison et/ou votre vie familiale pour qu'un grand nombre jeux éducatifs soit à sa disposition. | |
| Vous réagissez au coup par coup, selon ce qui vous paraît important pour votre enfant à un moment donné, mais sans avoir de principes éducatifs bien précis. | |
| Vous êtes toujours disponible pour vous occuper de lui, mais vous ne prévoyez pas à l'avance. | |
| Vous préparez et proposez des jeux éducatifs en fonction de leur intérêt pour le développement de l'enfant. | |
| Vous ne vous préoccupez pas particulièrement de ce genre de stimulation. | |

Autre: _____

Nous aimerions maintenant connaître un peu mieux comment, vous, vous vivez les choses.

Comment ça se passe pour vous ?

Est-ce que vous certains aspects de votre vie de parent vous stressent ?

| <i>Notez chaque proposition deux fois.</i> | Etes-vous d'accord avec ces propositions? <i>Notez de 1(pas du tout d'accord) à 5(tout à fait d'accord)</i> | | | | | (Q18) Est-ce que cela est source de stress pour vous? <i>Notez de 1(pas du tout stressant) à 5(très stressant)</i> | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (Q15) C'est difficile pour moi de savoir si je fais bien avec mon enfant ou s'il faudrait que je fasse autrement. | | | | | | | | | | |
| (Q17) Je manque de temps et/ou d'énergie pour jouer avec mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q17) Je suis souvent gêné.e par le comportement de mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q16) J'ai du mal à tout concilier : le travail, la famille, les amis, la maison, ... | | | | | | | | | | |
| (Q15) Si quelqu'un peut trouver ce qui ne va pas chez mon enfant, c'est bien moi. | | | | | | | | | | |
| (Q16) J'ai l'impression de vivre ma vie plus pleinement depuis que je suis parent. | | | | | | | | | | |
| (Q15) Je me sens capable d'aider mon enfant dans certains apprentissages. | | | | | | | | | | |
| (Q17) Je me sens proche de mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q15) Je me sens à l'aise pour prendre contact avec le maître / la maîtresse de mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q15) J'ai parfois l'impression de ne pas en faire assez pour mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q16) Ce que j'apprends en prenant soin de mon enfant répond à mes aspirations personnelles. | | | | | | | | | | |
| (Q15) Je me sens capable de discuter avec mon enfant des difficultés qu'il peut rencontrer à l'école. | | | | | | | | | | |
| (Q17) Je passe de très bons moments avec mon enfant. | | | | | | | | | | |
| (Q16) Depuis que je suis parent, je n'ai plus suffisamment l'occasion de faire des choses pour moi. | | | | | | | | | | |
| (Q14) La responsabilité d'être parent est parfois très lourde à porter. | | | | | | | | | | |
| (Q14) Je suis préoccupé.e par ce que va devenir mon enfant. | | | | | | | | | | |

Chez vous, qui s'occupe de quoi ? Si une tâche est le plus souvent assumée par la même personne, cochez une seule case ; si plusieurs personnes s'en occupent, de façon à peu près égale, cochez les cases correspondantes.

Est-ce que ça vous convient ? Notez chaque proposition de 1 (pas du tout souhaitable) à 5 (très souhaitable).

| | (Q12) Qui fait quoi? | | | | | | | (Q19) Ça vous convient? | | | | |
|--|----------------------|------|------------|-----------|--------------|---------------------|-------|-------------------------|---|---|---|---|
| | mère | père | belle-mère | beau-père | grand-parent | nounou, baby-sitter | autre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| coucher l'enfant le soir | | | | | | | | | | | | |
| préparer l'enfant pour l'école le matin | | | | | | | | | | | | |
| emmener l'enfant à l'école le matin | | | | | | | | | | | | |
| aller chercher l'enfant à l'école le soir | | | | | | | | | | | | |
| préparer le repas de l'enfant | | | | | | | | | | | | |
| faire les courses | | | | | | | | | | | | |
| faire la lessive | | | | | | | | | | | | |
| faire le ménage | | | | | | | | | | | | |
| s'occuper des petites réparations, du bricolage | | | | | | | | | | | | |
| faire les comptes, régler les factures, ... | | | | | | | | | | | | |
| jouer avec l'enfant dans la maison | | | | | | | | | | | | |
| jouer avec l'enfant dehors | | | | | | | | | | | | |
| lire des histoires à l'enfant | | | | | | | | | | | | |
| emmener l'enfant chez le médecin | | | | | | | | | | | | |
| organiser la vie de famille, s'assurer que les tâches essentielles soient faites | | | | | | | | | | | | |

Aimeriez-vous ajouter ou préciser quelque chose ? _____

La prochaine série de questions concerne la vie de couple. Si vous ne vivez pas en couple, vous pouvez passer directement à la dernière page (p. 8).

Pour chacune des propositions ci-dessous, laquelle correspond le mieux à **votre façon de vivre ?** Est-ce que **cet arrangement vous convient ?**

| | (Q13) Ca se passe comment? <i>Choisissez, à chaque fois, 1 des 2 propositions.</i> | (Q20) Ça vous convient? <i>De 1(pas du tout) à 5(tout à fait)</i> | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dans notre couple, nous faisons le maximum de choses en commun et nous passons la plupart de nos loisirs ensemble. | | | | | | |
| Dans notre couple, chacun passe une partie non négligeable de son temps libre et de ses loisirs séparément. | | | | | | |
| A côté de nos amis communs, nous avons des amis personnels que nous voyons chacun de notre côté. | | | | | | |
| Dans notre couple, nous n'avons pour ainsi dire pas d'amis exclusivement personnels. Presque tous sont amis de l'un et de l'autre et, quand nous les voyons, c'est ensemble. | | | | | | |
| Dans notre couple, nous partageons dans les grandes lignes les mêmes idées, les mêmes goûts, et lorsque ce n'est pas le cas, nous essayons de nous rapprocher. | | | | | | |
| Nos idées sont souvent assez différentes et nous acceptons de ne pas être d'accord sur tout. | | | | | | |
| Nous pouvons mal imaginer notre couple sans les enfants. Même si nous sommes bien en couple, notre aventure, c'est d'abord celle de toute la famille. | | | | | | |
| Même si nous aimons très fort nos enfants, nous essayons de préserver des moments juste pour notre couple. | | | | | | |
| Dans notre couple, nous veillons à ce que chacun garde une certaine sphère privée. Nous nous confions volontiers l'un à l'autre, mais sur ce que nous voulons bien, et quand on le veut bien. | | | | | | |
| Nous essayons de (presque) tout nous dire, de ne rien nous cacher. | | | | | | |
| Chez nous, avoir chacun un travail professionnel est – à long terme – une condition de notre épanouissement personnel et de bon fonctionnement de notre couple. | | | | | | |
| Chez nous, ce qui compte surtout, c'est le foyer et les enfants. La vie professionnelle est plutôt une nécessité financière ou une activité secondaire pour au moins l'un de nous (précisez pour qui : _____). | | | | | | |
| Chez nous, chacun verse une partie de l'argent gagné pour contribuer aux dépenses familiales ; à part ça, chacun garde ses ressources personnelles (quitte à les mettre à disposition de la famille en cas de coup dur). | | | | | | |
| Chez nous, l'ensemble des ressources financières est mis en commun. On fait caisse commune et on décide ensemble des dépenses. | | | | | | |

Globalement, dans votre vie, comment vous sentez-vous ?

| (Q21) Notez chaque proposition de 1(jamais) à 5(très souvent) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Je me sens inquiet.e, préoccupé.e. | | | | | |
| Je me sens triste, déprimé.e. | | | | | |
| Je me sens souvent irritable, de mauvaise humeur. | | | | | |
| Je ressens souvent de la honte, de la culpabilité. | | | | | |
| J'ai confiance en moi-même. | | | | | |
| Je me sens motivé.e, déterminé.e. | | | | | |
| Je me sens enthousiaste, passionné.e. | | | | | |
| Je me sens fier.e de moi. | | | | | |

| (Q22) Notez les propositions de 1(pas du tout d'accord) à 5(tout à fait d'accord) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de ma vie. | | | | | |
| Dans l'ensemble, je me sens heureux/se. | | | | | |

(Q23) Pour finir, nous aimerions recueillir quelques informations complémentaires sur votre famille.

Vous vivez : avec l'autre parent de l'enfant en couple avec quelqu'un d'autre seul.e
avec votre mère avec votre père autre (précisez : _____)

Votre enfant vit principalement (ou en permanence) : avec vous avec son autre parent
Votre enfant est en résidence alternée Autre (précisez : _____)

Combien avez-vous d'enfants ? _____
Cet enfant est le 1^{er} , 2^{ème} , 3^{ème} , 4^{ème} , 5^{ème} , autre (Précisez : _____)

Combien de personnes vivent habituellement dans votre logement ?
Adultes (plus de 18 ans) : Nombre : _____ / Enfants et adolescents (moins de 18 ans) : Nombre : _____

Combien de chambres comporte votre logement ? Nombre : _____

Quel âge avez-vous ? _____ L'autre parent de l'enfant ? _____ Votre conjoint.e (si différent) ? _____

Jusqu'à où avez-vous poursuivi vos études ? (Choisissez parmi les propositions ci-dessous)
Vous ? N° _____ L'autre parent de l'enfant ? N° _____ Si différent, votre conjoint.e ? N° _____

- | | |
|--|--|
| 1- Certificat d'études | 4- Second cycle de l'enseignement secondaire (avec ou sans le BAC) |
| 2- Premier cycle de l'enseignement secondaire (avec ou sans le BEPC) | 5- BAC + 2 (DEUG, IUT, BTS, ...) |
| 3- Etudes professionnelles (CAP, BEP,...) | 6- BAC + 3,4,5,... (université, cadres commerciaux, écoles d'ingénieurs) |

Quelle est votre profession ? _____
Celle de l'autre parent de l'enfant ? _____
Celle de votre conjoint.e (si différent) ? _____

Aimeriez-vous nous faire part d'autre chose ? _____

Si vous êtes d'accord pour continuer avec **un entretien individuel**, merci d'indiquer vos coordonnées : _____

QUESTIONNAIRE

POUR QUI ?

Pour les parents et beaux-parents

PAR QUI ?

Par une **étudiante en doctorat**, à l'Université de Nanterre.
En remplissant ce questionnaire, **vous m'aidez énormément !**

POUR QUOI ?

Pour **mieux comprendre ce que VOUS vivez**,
vous qui vous occupez au quotidien d'un enfant,
pendant les années d'école maternelle.

COMMENT ?

Prenez une enveloppe marron par foyer

(si parents séparés, 1 enveloppe chacun).

Remplissez chacun un questionnaire

(il y en a 2 par enveloppe marron).

Glissez les questionnaires remplis **dans leurs enveloppes**.

Déposez-les **dans l'urne** située dans le hall de l'école.

ENTRETIENS

Je mène aussi des entretiens pour recueillir

VOTRE PAROLE.

Si vous êtes partants, **glissez vos coordonnées dans l'urne !**

MERCI ! MERCI ! MERCI !

Annexe 3 : la lettre aux parents



—
CREF
Centre de recherches
en éducation et formation

Madame, Monsieur,

Effectuant un **Doctorat en Sciences de l'éducation**, je poursuis **une recherche sur la vie des familles pendant les années d'école maternelle**. C'est dans ce cadre que je vous adresse ce questionnaire, avec l'accord de ma directrice de thèse, Mme G. Bergonnier-Dupuy, Professeure en Sciences de l'Education à l'Université Paris Nanterre, ainsi qu'avec ceux de la directrice de l'école et de l'enseignant.e de votre enfant.

Toutes les familles sont différentes les unes des autres. Ce qui m'intéresse, c'est la façon dont vous, vous vivez le quotidien avec cet enfant, que vous soyez **mère, père, belle-mère ou beau-père**.

Le plus souvent, ce sont les mères qui répondent aux diverses enquêtes, or il est important que l'avis des pères et des beaux-parents soit également entendu : je vous encourage donc toutes et tous à remplir ce questionnaire pour témoigner de **vos expérience**, au sein de **vos famille**.

Une enveloppe marron est destinée à chaque foyer, contenant deux questionnaires.

Si les parents d'un même enfant ne vivent pas ensemble, chacun.e prendra une enveloppe marron.

Chacun.e est libre de remplir ou non ce questionnaire.

Afin de garantir **la confidentialité des réponses**, chacun.e dispose d'une enveloppe blanche dans laquelle insérer son propre questionnaire une fois rempli. Pour un même foyer, merci de bien vouloir **remettre les deux enveloppes blanches** (avec les questionnaires remplis ou non) **dans la grande enveloppe marron**.

Vous pourrez déposer cette **enveloppe marron dans une boîte mise à votre disposition dans le hall de l'école**.

Enfin, je voudrais vous informer que je mène en parallèle des **entretiens individuels** : si vous êtes d'accord pour me rencontrer pour me parler de votre expérience, avec vos mots, plus librement, merci de bien vouloir m'indiquer vos coordonnées dans l'espace consacré, à la fin du questionnaire.

Ces informations personnelles resteront strictement confidentielles, entre vous et moi uniquement, tout comme vos réponses au questionnaire, et, pour garantir cette même clause de confidentialité, tout ce que vous pourriez me dire lors d'un entretien sera anonymisé.

J'attends votre témoignage avec le plus grand intérêt.

Par avance, merci pour votre participation,

Anne-Gaëlle Picart

Annexe 4 : un entretien avec une mère

Parent : mère
Enfant : garçon
Section : petite section
Fratie : 1 sur 2
Famille : nucléaire

Durée : 1h06
Contact : questionnaire
Lieu : domicile

Je n'ai pas eu à lancer l'entretien. L'interviewée a commencé à parler avant même que j'allume l'enregistreur.

Transcription

1 Mère : Nous, on est vraiment hyper comblés avec nos deux petits. C'est vrai qu'ils sont très
2 rapprochés. Il y a beaucoup de parents qui nous disent « Olala ! Ça doit être sportif ! », et tout
3 ça. Et c'est vrai que c'est sportif. Alors après, c'est super parce que, pour eux, ils ont toujours
4 un compagnon de jeu, ils s'entendent super bien. Là, pour vous donner un exemple, comme la
5 crèche est fermée aujourd'hui, mon mari est parti pour déposer Marin, Léo est venu avec. Léo,
6 il est revenu ici, il cherche son frère, quoi. Il comprenait pas, il pleurait à la porte en appelant
7 Marin. Donc ils sont vraiment très très copains. Ils jouent ensemble. Bon, ça les empêche pas
8 de batailler pour le même livre de gommettes et la même voiture, sinon... voilà, c'est pas drôle.
9 Mais... ils s'entendent vraiment très très bien. Après, ce qui est quand même assez sportif pour
10 nous, c'est que, du coup, le temps libre pour chacun et en couple, il a fondu ! mais comme neige
11 au soleil ! En plus, d'une fatigue accumulée parce que... alors, Marin quand il est... quand il
12 était tout petit, il se réveillait à cinq heures et quart du matin, tous les matins, et il se rendormait
13 pas. Alors j'avais le temps de faire une lessive, la vaisselle, de tout décharger avant de partir au
14 bureau, quoi. Donc...
15 *AGP : C'est pratique quand même ! (Rires)*
16 Mère : C'est pratique, oui... J'ai un peu l'impression de faire trois journées, quoi. Et... en plus,
17 il y avait une période où, quand j'étais enceinte de Léo, Marin était dans sa phase opposition,
18 pas très constructif, quoi. (Rires) Et mon mari était constamment en déplacement. Donc j'étais
19 toute seule. Ça, c'était un peu... un peu chaud. Donc c'est vrai qu'on a accumulé pas mal de
20 fatigue. Les deux ont vingt mois d'écart et Léo, là, il va avoir deux ans et demi. Et alors c'est
21 compliqué. On est vraiment en manque de sommeil. Léo, il se réveille, il veut son biberon à
22 cinq heures du matin. On n'a jamais réussi à décaler quoi que ce soit. Tout le monde nous
23 disait : « Ah ! Vous décalez. Vous lui donnez pas. » Mais là... ça hurle ! En plus, nous, on se
24 dit « bah, nous, faudrait qu'on dorme » mais aussi on veut que Marin puisse dormir. Ils sont
25 dans la même chambre donc... bon, de toute façon, même s'ils n'étaient pas dans la même
26 chambre, dans un appartement... c'est sonore, hein ! Et... donc, on lâche l'affaire, on lui donne
27 son biberon à cinq heures du matin mais ça veut dire que nous, constamment, on est toujours
28 réveillé à cinq heures du matin. Et cette semaine, particulièrement, où il a fait chaud mais ça
29 arrive aussi quand il y a des cauchemars ou d'autres choses, on est toujours réveillé au moins
30 une fois par nuit. Donc c'est vrai qu'en termes de fatigue, c'est assez épuisant. Donc ça fait, en
31 fait, quatre ans qu'on n'a pas... pas très bien dormi. Les week-ends, ben... c'est toujours cinq
32 heures du mat, hein ! On arrive à leur dire non, que tout le monde fait dodo. Alors, on a réussi

33 un truc ces derniers temps, c'était de leur dire, s'ils sont réveillés tous les deux, genre à six
34 heures et demie, et qu'ils veulent plus dormir, c'est de leur dire : « Vous êtes des grands
35 garçons, vous jouez dans votre chambre tous les deux, Papa et Maman font dodo. » Bon. On
36 dort pas très profondément parce que eux sont quand même en train de papoter et de faire du
37 bruit mais au moins on s'allonge et on n'est pas tout de suite en train de lire quinze histoires.
38 Ils sont très demandeurs. Mais c'est vrai qu'en termes de fatigue, on le sent qu'on est un peu
39 crevé. Des fois, on entend des copains qui nous disent « Ah oui ! On a fait telle activité... »
40 (*elle souffle*) Mais comment ? ! Nous, on attend qu'une chose, c'est la sieste. Enfin, qu'une
41 chose... non ! J'exagère ! Mais c'est vrai que on va pas caler de rendez-vous sur le moment de
42 sieste du week-end parce que... nous aussi, on va se coucher, quoi. C'est vrai que ça, c'est un
43 peu rude. Et c'est vrai que ça peut impacter... ben, l'énergie pour faire des choses en plus le
44 week-end... voilà. Et on fait quand-même pas mal de choses, que ce soit de notre propre
45 initiative ou parce qu'on va voir la famille, des copains et tout ça. Donc... la semaine dernière,
46 on était à Lyon. Et en Ardèche, chez mes beaux-parents, on les a amenés au Safari de Peaugres
47 et ils ont vu les animaux, ils ont fait plein de trucs. Ce week-end, on va chez des copains qui
48 sont presque en Normandie. Bon, voilà. Donc, on fait des choses tous les week-ends mais c'est
49 vrai que des fois, par rapport à tout ce qu'on peut faire dans Paris, en gros, enfin activités
50 culturelles, musicales et tout ça... on croule un peu de fatigue.

51 *AGP : Mais eux, ils font quand même plein d'activités...*

52 Mère : Ils font plein de choses. Ils font plein de choses et je pense qu'au contraire, eux, ils ont
53 aussi besoin de moments calmes à la maison. Enfin, il y a des fois, on le voit, ils sont juste
54 hyper contents d'avoir une heure dans leur chambre à jouer avec leurs animaux et leurs voitures,
55 quoi. Donc c'est vrai qu'on essaie à la fois de faire des choses avec eux, pour pas juste quand
56 on sort aller faire des courses dans le quartier parce que, bon, c'est un peu limité, et donc d'aller
57 faire du vélo au parc, d'aller à la bibliothèque, à la ludothèque, les week-ends, mais on constate
58 aussi que eux ont besoin de breaks. Enfin, surtout, on le sent pour Marin. Le rythme maternelle
59 pour lui, on sent que c'est... exigeant. À la crèche, Léo, lui, il fait deux heures et demie de
60 sieste, tous les après-midis. Marin, il fait une heure et ça lui pèse. Il est crevé, quoi. Enfin, il est
61 vraiment... Je sais pas comment ça va se passer l'année prochaine, quoi, mais ils ont encore un
62 petit temps calme mais c'est vrai que ce côté... Le rythme est intense et donc je pense qu'ils
63 ont aussi besoin de temps off, quoi, où il se passe pas grand-chose et où ils peuvent jouer un
64 peu, colorier, faire d'autres trucs. Mais c'est vrai que, nous aussi, on a besoin de temps. Cette
65 semaine, on était en vacances. On les a mis à l'école et à la crèche, les deux. C'est vrai que,
66 sinon, le rythme aussi, en tant que parents, pour se dire « Tiens, je me mets sur le canapé et je
67 bouquine », c'est... quasiment inexistant. Et le rythme à deux, pour faire des choses, ouais,
68 c'est... c'est compliqué. Ils sont à un âge aussi où ils veulent tout le temps être avec nous.
69 Voilà. Donc quand ils seront ados, ils voudront plus nous voir mais... c'est comme ça, quoi !
70 (*Rires*) Pour l'instant, même quand ils font... ils construisent une tour et ils mettent deux, trois
71 animaux dans la petite ferme, il faut qu'on vienne voir, quoi. Voilà. Donc c'est vrai que c'est
72 un peu... un peu sport. Voilà. Donc on essaie quand même de... voilà, de leur proposer des
73 choses et tout, tout en constatant que, eux, ils sont aussi un moment assez fatigués. Il y a peut-
74 être le côté fin d'année scolaire aussi...

75 *AGP : Mais vous dites que c'est quand même comme ça depuis le début de l'année, non ?*

76 Mère : Il y a eu toute une période où Marin le sentait bien que son frère faisait du bruit la nuit,
77 il pleurait... On est obligé d'intervenir. Donc il se réveillait le matin en disant : « Moi, mal
78 dormi. Léo, il a réveillé tout le monde. » Bon. Alors évidemment, il nous entendait nous aussi
79 dire : « Olala ! On a mal dormi. » Je pense qu'il répète aussi. Mais clairement, on voyait que le
80 matin, il avait vraiment du mal. Et plein de fois, il nous disait : « A l'école, ils sont venus me
81 réveiller à la sieste. Moi, je voulais dormir. » Donc c'est vrai que c'est un changement de rythme
82 qui est quand même costaud.

83 *AGP : Et le midi, il reste la cantine ?*
84 Mère : Ah oui. Il fait toute la journée.
85 *AGP : Jusqu'à... ?*
86 Mère : Jusqu'à dix-huit heures quinze, dix-huit heures vingt. On travaille tous les deux à plein
87 temps. Après, ils sont habitués au rythme de crèche où ils font cinquante heures par semaine,
88 hein ! C'est pas rien. Quand on se rend compte... Enfin, voilà. Donc huit heures – dix-huit
89 heures pour la crèche et du coup huit heures vingt – dix-huit heures vingt pour l'école. Donc ce
90 qu'on fait, c'est que le matin moi, je pars à huit heures moins le quart pour être à huit heures et
91 quart à mon bureau. Donc je commence tôt par rapport à tous ceux de mon équipe. Mon mari
92 dépose... part avec les deux, ils vont à la crèche, il dépose Léo et ensuite ils redescendent pour
93 aller à l'école déposer Marin. Sinon ça ferait trop tard si on allait déposer Léo après. Et après
94 lui, il part. Moi, le soir, je pars donc à dix-sept heures quinze, dix-sept heures vingt pour aller
95 chercher Léo à la crèche et ensuite, avec Léo, on va chercher Marin à l'école. Et après on
96 revient. Donc effectivement, je vais chercher Marin à dix-huit heures quinze, quoi, en gros. Et
97 on est ici à, voilà, à dix-huit heures vingt. On est juste à côté de l'école pour le coup. Ça, c'est
98 sympa. Et voilà. Et on rentre et là, je les laisse en général se poser un peu, pendant une demi-
99 heure, le temps que moi aussi j'arrive et puis... (*rires*) leur préparer leur repas, tout ça.
100 Après, mon mari arrive plutôt vers dix-neuf heures quinze, dix-neuf heures vingt. Donc en
101 général, c'est souvent lui qui fait les bains. Et voilà quoi. Et on essaie de les coucher pas trop
102 tard, plutôt vers vingt heures quinze, vingt heures trente. Ce qu'on a constaté aussi, c'est que...
103 je sais pas si c'est général mais... plus ils sont crevés... enfin... Léo, petit, s'il est fatigué, il
104 vous le dit, il fait dodo, il va vers son lit. Marin, notre grand, pas lui, il est fatigué et donc il
105 traîne. Il y a plus rien qui avance et donc c'est nous qui sommes obligés de lui dire « mais
106 attends, tu es fatigué donc on se dépêche, on se lave vite les dents et voilà, et hop, on va se
107 coucher ». Mais ouais, il met du temps. Il y a des fois où on est obligé de lui dire « Tu arrêtes
108 de nous rappeler ». Il y a aussi ce petit côté-là. Ces derniers temps, alors qu'il le faisait pas du
109 tout avant, ben il nous rappelle pour un prétexte... On voit que dans sa petite tête, il cherche la
110 question qu'il va bien pouvoir nous poser, genre « est-ce que le rhinocéros... ? ». (*Rires*) Et
111 c'est vrai que nous, en gros, on commence à dîner il est neuf heures moins le quart. Donc c'est
112 vrai qu'il y a un moment, vous avez votre journée dans les pattes, on a faim, et vous dites « Bon
113 les petits choux, là, je suis partie du bureau à cinq heures et quart, il est huit heures et demie,
114 j'aimerais bien avoir un temps un peu off, quoi ». Alors après, c'est toute la difficulté de se
115 dire : « Ben, eux, ils y sont pour rien. Ils ont fait leur journée de dix heures aussi. » Donc on
116 essaye de prendre sur nous, même quand ça traîne et que... voilà, il y a des fois, ils mettent des
117 plombes à manger...
118 *AGP : Ils mangent vers dix-neuf heures ?*
119 Mère : Ouais. Vers dix-neuf heures, dix-neuf heures quinze. Mais ils sont... ils peuvent être
120 lents (*rires*) à manger. Le midi, ils sont pas lents à manger. Mais c'est le soir... ils traînent...
121 ils mettent du temps... Et pourtant, on fait des trucs fastoches, qu'ils aiment bien, quoi. Mais...
122 Je pense qu'il y a aussi le côté « plus je traîne, plus je suis avec Papa, Maman ». Parce que
123 finalement, ils ont compris que, après le dîner, il y a le bain, après le bain, on se lave les dents,
124 après il y a une petite histoire et après c'est dodo. Donc, finalement, s'ils veulent profiter un
125 peu de nous, ben... c'est en traînant. Et alors nous, de notre point de vue d'adultes, on va dire
126 « Ah mais oui, mais c'est pas du temps de qualité, parce qu'on est là en train de leur dire «
127 allez, dépêche-toi, finis ton plat, ça va être froid ». Mais eux, j'imagine, de son petit point de
128 vue d'enfant, pour Marin, il se dit « ben là, j'ai Maman qui s'occupe de moi et puis si j'ai pas
129 fini mon truc, elle va me relire une histoire pour que ça avance, donc finalement, c'est gagnant,
130 quoi ». Et c'est vrai que nous, en termes des soirées, elles sont courtes, quoi.
131 *AGP : Ben oui. Surtout si vous êtes réveillés à cinq heures du matin...*

132 Mère : Oui. On peut pas faire de folies. Je sais des fois... Nous, en plus, on a nos parents
133 respectifs qui sont pas à Paris ni en région parisienne. Et donc il y a eu des fois où ils étaient là
134 de passage et ils nous disaient : « Ben on est là, profitez-en ! Sortez ! On garde les enfants. » «
135 Ah non ! Dodo ! On n'en peut plus... Mais si vous voulez venir demain à cinq heures, il y a
136 pas de souci, quoi. » Mais nous, le soir, on n'a pas envie de sortir. Parce qu'on se dit, c'est
137 sympa, c'est le moment où ils dorment très bien donc on sait qu'on peut les confier à... on a
138 une baby-sitter qui est une ancienne voisine, qui est super gentille. On lui confie les enfants
139 sans problème. On a toute confiance. C'est le créneau impeccable. À vingt et une heures – une
140 heure du matin, il n'y a aucun souci. Ils dorment profondément. Sauf que le lendemain, ils
141 dorment pas plus tard pour autant. Donc nous, c'est vrai qu'on a beaucoup réduit le temps... le
142 temps tout seul, le temps à deux.

143 D'où... on a pris l'habitude, depuis l'année dernière, de prendre une semaine de vacances, là,
144 à cette période, en avril ou en mai. Eux, ils sont à la crèche et à l'école. Et donc on les voit, on
145 est content de les voir, on n'a pas à chercher des modes de garde et des combinaisons « il faut
146 les amener... ». Mes parents, ils habitent à Sète. Donc c'est pas non plus la porte à côté, quoi.
147 Et mes beaux-parents sont à Lyon. Donc... voilà. On va pas les déposer comme ça... Et en
148 même temps, moi, je le vois bien, s'ils sont pas là, ils nous manquent, les deux petits
149 Schtroumpfs. Donc là, comme ça, c'est une bonne combo aussi pour se dire : « Ben voilà. On
150 est avec vous. On vous voit. Mais nous, la journée, on a aussi des choses à faire ».

151 *AGP : C'est bien...*

152 Mère : Ouais... Au début, il y avait des gens qui me disaient : « Ah oui ! Alors, du coup tu vas
153 les chercher plus tôt ? » J'ai dit : « Ben non. Même pas, quoi. »

154 *AGP : Ce sont vos vacances à vous...*

155 Mère : Ouais. On essaie de trouver ces petites combos parce qu'à la fois... On le voit, mon mari
156 et moi, on voyage pas mal pour le boulot et bon, quand on est loin, ils nous manquent. Enfin,
157 voilà. C'est... On se rend bien compte qu'il y a vraiment un lien avec eux qui est... Voilà, c'est
158 absolument vital. Et en même temps, on a aussi besoin de dormir, on a aussi besoin parfois
159 d'avoir une discussion de grands sans être interrompus, des fois c'est pas mal. (Rires) Je veux
160 pas dire par là que nous ayons des conversations très... Ne serait-ce que pour faire une
161 déclaration d'impôt, c'est bien de ne pas avoir les Schtroumpfs dans les pattes, quoi.

162 *AGP : Et pour les repas... ? Comment vous vous organisez, pour faire les courses, etc. ? Parce
163 qu'il y a tout ça aussi...*

164 Mère : Ah ouais ! C'est... Alors, on fait les courses avec les enfants. En général, le samedi
165 matin, on va au supermarché d'à côté qui est une bonne formule puisque... ils nous livrent.
166 Parce que, quand vous tenez les deux, c'est un peu compliqué de tenir les sacs aussi. Voilà, je
167 préfère tenir mes enfants plutôt que les sacs. En même temps, il faut quand même ramener les
168 courses. Donc, en fait, on y va avec eux, donc ils connaissent bien le supermarché, ils courent
169 un peu dans les rayons... Ils sont assez obéissants sur ce point-là. « Tu vas devant les confitures
170 et puis tu regardes ». Ca, ils le font bien. C'est un peu l'expédition mais... on y arrive bien...
171 on essaie de prendre des choses..., de varier, quoi, des choses un peu différentes pour qu'ils
172 testent, des trucs un peu plus compliqués qu'on peut faire, par exemple, le week-end et puis les
173 trucs fastoches de la semaine quand on sait qu'à partir du jeudi soir, il faut pas leur faire des
174 trucs trop compliqués parce qu'ils sont crevés. Donc voilà, les gnocchis, ça passe très bien.
175 (Rires) Ils mangent bien le midi à l'école et à la crèche, les deux. Moi, le soir, je leur fais que
176 des choses sans viande puisqu'ils ont de la viande, du poisson, le midi à la crèche. D'autant que
177 Marin a eu... enfin, il a un de ses reins, son rein droit qui fonctionne moins bien que le rein
178 gauche, donc il faut vraiment qu'il ait que juste une portion de protéines animales par jour. De
179 toute façon, je pense pas qu'on ait besoin de deux portions par jour. Voilà, donc la règle vaut
180 pour toute la famille et pas que pour Marin. Ça vaut pour tout le monde. Et donc le soir, on leur
181 fait... Ben voilà, des pâtes aux légumes, des gnocchis avec des épinards... qu'est-ce que je leur

182 fais des fois ? Du riz cantonnais mais sans jambon, quoi, juste avec des légumes. Enfin voilà.
183 En gros, j'essaie des petites purées qu'on fait avec du fromage et puis voilà... des petites purées
184 de légumes, des trucs comme ça. Des choses assez fastoches mais qui les calent quand même
185 bien. Donc en fait, à chaque fois, ils aiment bien le repas. C'est juste qu'ils mettent du temps,
186 par rapport à ce que je disais, parce que j'imagine que, pour eux, c'est aussi faire durer le temps,
187 voilà... Ils adorent les yaourts, ils adorent les fromages, surtout Marin. Marin, il mange... il a
188 quatre ans, il mange du Morbier, du Saint-Nectaire, du Reblochon... Il adore ça. Il faut pas lui
189 donner du Kiri. Il adore les fromages de grands. Le petit frère, non. Le petit frère, il est tout
190 gourmand. En général, c'est moi qui prépare les repas. Aussi parce que j'aime bien leur préparer
191 des petites choses. Et aussi parce que mon mari arrive plus tard, vers dix-neuf heures quinze,
192 dix-neuf heures trente. Donc c'est plutôt moi qui prépare les repas et puis quand il arrive, en
193 général, on en est au dessert, on a quasiment fini le repas. Eux, ils mangent à leur petite table,
194 là. On n'en est pas encore au stade où ils dînent avec nous. À la fois parce que ce serait trop
195 sportif, quoi, parce que sur leurs chaises, il faudrait constamment les tenir parce que...
196 Evidemment, ils veulent être sur les grandes chaises des fois, donc on les met avec nous mais
197 c'est pas très zen, parce que, forcément, ils risquent de valdinguer. Et du coup, nous, on aurait
198 même plus de temps... voilà. Donc, du coup, eux, ils mangent tous les deux. Quand mon mari
199 arrive, en général, ils sont en train de finir le fromage ou leur dessert. Ils font leur bain ou leur
200 douche après, en général, les deux ensemble, le petit dans la petite baignoire et le grand à côté
201 dans la douche. Donc voilà, ça, ça se passe bien. Ils sont très copains, ils jouent... voilà.

202 *AGP : Et pendant ce temps-là, quelqu'un fait le repas pour vous ?*

203 Mère : Moi, je prépare pour nous et je remets en ordre le chaos de la maison, notamment leur
204 chambre puisque, comme je vous disais, quand on rentre, je les laisse jouer une demi-heure,
205 donc leur chambre... ben, ils sortent tous les jouets, ils en mettent partout. Donc, moi, je range
206 un peu aussi tout en préparant le repas pour nous pour que, quand on veut accéder à la chambre,
207 on puisse mettre un pied devant l'autre sans... voilà. Ils ont pas mal de... J'imagine que tous
208 les gamins sont comme ça mais ils ont leurs caisses de jouets, là, ils ont je sais pas combien de
209 voitures, d'animaux, leur garage, leur cuisine, leur bazar... Donc c'est sûr que quand ils
210 commencent à jouer, qu'ils ont la bonne idée de sortir tout ce qu'il y a dans leur petit four pour
211 préparer des brochettes, ils en mettent partout. Donc c'est mignon. Moi, je veux pas faire la
212 police et leur dire « vous jouez pas ». C'est leurs jouets, c'est leur chambre. Voilà. Sauf qu'on
213 a besoin de pouvoir circuler dans la chambre, surtout que la nuit, on sait qu'il va falloir se lever.
214 Donc... je peux pas laisser la chambre en bazar, avec trois jouets hyper bruyants sur le chemin.
215 Sinon je vais juste marcher dessus, me casser la binette, faire du bruit, réveiller tout le monde...
216 voilà. Donc, moi, je m'occupe de ça, de faire un espace de circulation dans la chambre pendant
217 que notre repas à nous cuit et que les enfants font le bain. On est... Il y a jamais de temps...
218 C'est ça aussi qui est... C'est, c'est... voilà. Plus... Ben voilà, il y a les lessives, les machins,
219 les trucs. Nous, on n'a pas d'aide pour le ménage. À la fois parce que... On n'a pas trop...
220 Enfin, moi je voulais... On s'était dit qu'on allait demander à quelqu'un de nous aider pour le
221 ménage parce que c'est vrai que... (*elle souffle*) ça en plus à faire... et on peut pas dire que ce
222 soit très stimulant. Et en même temps, il faut bien le faire. C'est pas le truc qu'on peut faire
223 avec les enfants donc c'est forcément en temps caché, le soir. Et un moment donné, ce serait
224 quand même plus sympa de se poser et de lire un peu plutôt que de nettoyer la salle de bains.
225 Mais bon... je suis assez... Il faudrait trouver quelqu'un de confiance à qui laisser les clés. Moi,
226 je voudrais que ce soit quelqu'un qu'on déclare, tout ça... Bon, bref... trouver la bonne
227 personne...

228 *AGP : C'est quelque chose à mettre en œuvre et quand on n'a pas le temps...*

229 Mère : Exactement. Et on a quelques copains qui disent « ah mais nous, on a une dame qui nous
230 aide. Non, c'est au black, tout ça ». Alors, je voulais pas de ça. Donc, voilà, c'est des démarches
231 en plus... Il va falloir lui expliquer... Il va falloir quand même, les premières fois, être à peu

232 près là, dans la maison... enfin... bon. Donc, en gros, on n'a pas mis en place, donc c'est à nous
233 de le faire. (*Rires*) Et on fait ce qu'on peut, quoi. Il y a des fois, on se dit « olala ! L'état de
234 l'appart ! ». Mais... bon, avec deux enfants petits et nous qui bossons à plein temps, je pense
235 qu'il y a un moment où il faut pas être excessif non plus, quoi. On fait en sorte que ce soit
236 correct et au minimum rangé. Ils aiment bien ranger, les petits choux. Donc ils nous aident un
237 peu. Ils rangent à leur façon. On essaie de leur dire aussi « Faites attention parce qu'on a fait le
238 ménage, vous renversez pas tout par terre », histoire de leur dire aussi, il y a plein de choses...
239 Je me disais un moment, ils font le bain avec Papa, ils ont l'impression que moi, je fais rien
240 d'autre. Je leur avais dit : « Moi, je prépare le repas, je range la maison, je range votre chambre
241 et tout, j'étends le linge, j'ai lavé votre linge, tout ça... » Alors Marin, il est très mignon, il est
242 tout à fait capable de dire « merci maman pour le linge ». Après... je me rappelle une fois,
243 c'était rigolo parce qu'il y avait... ils étaient en train de manger tous les deux. On avait fait la
244 veille le ménage. Donc c'était impeccable. Et là, ils prennent leur purée, paf ! La compote... il
245 y en avait partout ! J'étais un peu crevée et je leur dis « oh non ! ». Et puis j'essuie et je leur
246 dis « bon, faites attention » et tout ça. Bon. Un peu plus tard, je dis à Marin : « Allez, tu vas
247 aller faire le bain, commence à te déshabiller, enlève ton pantalon. » Et puis là, il me dit : «
248 Non. C'est toi qui le fais. » Je lui dis : « Marin, tu exagères. Tu es grand, quoi. » « Non ! C'est
249 toi qui le fais. » Et puis c'est vrai que j'ai dit, en lui enlevant son pantalon « olala ! C'est toujours
250 maman qui... qui fait les choses ! ». Et un peu plus tard, il m'a regardé comme ça, un jour, il
251 me regardait puis il fait : « C'est toujours maman qui fait le boulot. » Je me suis dit « alors ça
252 c'est moi... d'accord... ». Et je lui ai dit « oui, c'est vrai que je travaille un peu mais voilà,
253 c'est bien ». Là, ce qui m'a fait tiquer, c'est que, un moment j'étais avec lui dans la salle de
254 bains, à un moment où je le préparais, j'étais en train de nettoyer son visage... ce qui est un
255 temps sympa parce qu'il est tout heureux d'être coiffé, tout ça, et puis il me regarde et il fait :
256 « C'est maman qui fait le boulot ? » Alors j'ai dit : « Ben non ! Ça, c'est pas du boulot ! Quand
257 je m'occupe de toi, j'aime bien. Ce qui est du boulot, c'est les lessives, la vaisselle, ranger
258 l'appartement, faire le ménage... ça, c'est du boulot parce que... c'est pas très intéressant. Mais
259 m'occuper de toi, ça, j'aime bien. T'habiller, te laver, préparer le repas... ». Je me suis dit « s'il
260 commence à se dire que tout ce que je fais pour lui, c'est du boulot ! ». Alors je lui avais bien
261 réexpliqué. Je lui avais dit : « Ben non, il y a des choses qu'on est obligé de faire, bon, ça fait
262 pas plaisir et c'est ennuyant et on n'aime pas mais voilà, il faut bien le faire de toute façon. Et
263 puis après, il y a les autres choses, préparer tes vêtements, préparer ton repas, faire ton bain...
264 être avec toi quand tu te laves les dents, ça, j'aime bien ! Ça, c'est pas du boulot. Ça, j'aime
265 bien. » Mais c'est vrai que je m'étais dit « oh... mon petit père... Il va penser que chaque
266 activité que je fais pour lui, c'est du boulot... ». Mais c'est vrai que le rythme, il est... il y a
267 des fois des copines qui me disent « ah, mais je t'ai appelée à dix-huit heures trente... ». Il faut
268 pas m'appeler à dix-huit heures trente. C'est le tunnel, quoi. Je quitte le boulot entre dix-sept
269 heures quinze et dix-sept heures trente et à partir de là, c'est le tunnel. C'est le tunnel jusqu'à
270 vingt heures trente. Et en plus, j'ai encore moins de raison de regarder mon portable que je suis
271 avec mes deux Schtroumpfs. Au bureau, j'ai toujours un portable avec moi, si la crèche ou
272 l'école appelle. Mais à partir du moment où je les ai, je me dis « bon, le reste, c'est pas grave.
273 On verra après ». Si c'est mon mari qui me dit qu'il a raté son truc et qu'il arrive plus tard, de
274 toutes façons... je le verrai, je me rendrai bien compte. De toute façon, je suis avec les deux,
275 on est rentré à la maison, la porte est fermée, donc... à partir de là, on avance. Donc c'est vrai
276 qu'on recommence à sortir la tête du tunnel vers vingt heures trente. Mais c'est vrai que là, sur
277 ces moments-là, il y a l'un où l'autre qui arrive pas à dormir, qui vous rappelle, qui se relève et
278 tout... C'est vrai qu'il y a un moment où on se dit « bon, on peut juste manger tranquillement
279 ? Est-ce que c'est possible ? ». C'est vrai que là, on est encore... ben voilà, c'est des petits
280 donc... Moi, je dis toujours « mon grand » mais il a quatre ans, quoi. (*Rires*) Voilà.

281 *AGP : Et puis j'imagine qu'à vingt heures trente, ben d'abord, vous mangez, et puis après vous*
282 *n'avez peut-être pas envie de rappeler la copine ?*

283 Mère : Je fonctionne par texto, moi. J'ai pas le temps. Donc c'est vrai que... après, on a de plus
284 en plus de copains qui sont jeunes parents donc... la problématique est la même donc on
285 fonctionne par petits textos, petits mails, voilà.

286 *AGP : Vous les voyez quand même un peu, les amis ?*

287 Mère : Ouais. Alors, comme il y en a beaucoup qui ont des enfants maintenant, alors soit ils
288 sont dans le quartier... Donc on est devenu très copains avec pas mal de parents de copains de
289 Marin ou de la crèche. Donc ça, c'est bien parce que du coup, on fait d'une pierre deux coups.
290 Nous, on se voit entre adultes, les gamins, ils sont dans les chambres en train de jouer. Ou au
291 parc. Donc ça, c'est très bien. On a fêté l'anniversaire de Marin avec sept autres copains de
292 Marin et les parents, c'est tous des amis maintenant. Donc ça, c'était sympa comme tout.
293 D'autres copains, qui étaient hors de ce cercle-là, ont aussi des petits maintenant. On a une
294 copine qu'on voit demain matin, elle a son petit bout de chou qui a eu un an hier. Donc elle est
295 dans la même problématique. Elle fait des nuits pourries. Elle travaille au même endroit que
296 moi donc je la croise... voilà... On s'échange les bons tuyaux de médecins, (*incompréhensible*),
297 tous les bons plans. Donc on arrive à voir les gens. Après, on a complètement changé notre
298 rythme. Avant, comme tous ceux qui n'ont pas d'enfants, on invitait les gens pour dîner à la
299 maison, le soir. Ça, c'est fichu parce que nous, on se dit « non, hors de question de se coucher
300 à minuit ». On n'en peut plus, quoi. Donc on est plutôt sur un mode, soit café le matin, brunch,
301 voilà. Il faut tenir les petits mais sinon ça va. Soit le goûter. Du coup, on fait des goûters.
302 Goûters, apéros. Goûters, apéros, parce que sinon, le soir, c'est pas jouable. On l'a refait parfois,
303 avec des amis qui étaient de passage sur Paris et où franchement il y avait pas le choix de les
304 voir à un autre moment... et nous, on tombait de sommeil, quoi. On tombait de sommeil et en
305 même temps on regardait l'heure en se disant « c'est pas jouable. Demain, on va mourir ». Et
306 c'est vrai que sur la semaine, il faut... il faut tenir le coup, quoi. Surtout que le week-end n'est
307 pas franchement réparateur en terme de sommeil, quoi. Moi, j'ai mes collègues qui n'ont pas
308 d'enfants qui vont me dire : « Allez ! Bon repos ! Bon week-end ! » Je dis : « Ouais ! Bon week-
309 end ! » Ça va être chouette, hein. Je suis contente parce qu'on fait des choses sympas, on profite
310 bien de nos enfants mais... en termes de repos... on se cale sur leur sieste. On en est encore à
311 se caler sur leur sieste et à aller se coucher en même temps. Voilà. Donc ça, c'est vrai que c'est
312 un petit peu frustrant. Il y a des fois, mon mari me dit : « Mais attends ! On est à Paris et en
313 gros, le week-end, on a été à la pharmacie, chez Franprix et puis on a fait la sieste. » Je lui dis
314 « ben ouais... On a deux petits bouts de choux et on a quand même... ». On arrive à les emmener
315 faire des expos. Nous, on aime bien les expos d'art contemporain, des choses comme ça.
316 Donc... la dernière que j'ai en tête, c'était vraiment chouette, c'était celle du Mexique au Grand
317 Palais. Moi, je bosse sur l'Amérique Latine en plus. On les a emmenés là.

318 *AGP : Vous pouvez me rappeler ce que vous faites ?*

319 Mère : Moi, je suis responsable de programmes de développement humanitaire au Secours
320 Catholique. Je suis responsable de tout ce qu'on fait en Amérique Latine. J'ai une équipe de six
321 personnes avec moi. J'ai des déplacements.

322 *AGP : Vous vous déplacez en Amérique Latine ?*

323 Mère : Ouais. Cette année, je suis allée en Haïti pendant une dizaine de jours en février et j'étais
324 deux semaines au Pérou, là, en avril. Je repars en Colombie en juillet. J'irai au Mexique en
325 octobre, au Venezuela en fin d'année... Mon mari, lui, il est régisseur d'œuvres pour le Louvre.
326 Le régisseur, c'est celui qui est responsable de toute la protection, de la sécurité des œuvres
327 quand elles voyagent. Et donc, typiquement, la semaine prochaine, il part à Moscou pendant
328 cinq jours. On est souvent en déplacement aussi. Du coup, quand on... Ça, ça se passe bien !
329 C'est marrant parce que... on pourrait se dire « s'il y a un parent tout seul, ça va être le double
330 du boulot, et tout ». Et en fait, on se rend compte qu'ils sont vraiment en mode « ben on va

331 t'aider, Maman ». Donc ça, c'est sympa. Quand moi, je pars longtemps, en général, il y a mes
332 parents qui viennent donner un coup de main. Parce que sinon, les horaires font que c'est dur
333 d'avoir une vraie journée de boulot. C'est huit heures et demie l'école, vous pouvez pas y être
334 physiquement avant neuf heures dix. Même si on met une demi-heure pour notre boulot, donc
335 ça va. Mais on peut pas déposer Marin et être avant neuf heures au boulot et en même temps, il
336 faut partir au plus tard à dix-sept heures vingt pour être à la crèche récupérer Marin après. Donc
337 si vous faites des journées neuf heures – dix-sept heures vingt..., ça fait un peu court. Donc en
338 général, mes parents viennent aider. Là, quand mon mari part quatre, cinq jours, je gère toute
339 seule. Et dans ces cas-là, j'ai vu plusieurs fois où les enfants disent « on va t'aider, Maman ».
340 Alors je dis : « Ben ouais ! Vous êtes mes grands garçons. Papa, il est pas là donc c'est vous,
341 les grands garçons. Vous allez m'aider. » Alors là, ils sont impeccables. Des fois, je dis à mon
342 mari : « Reste à Moscou ! Ça se passe bien quand tu es pas là ! » (*Rires*) Mais pour revenir à ce
343 que je disais sur les expos, on arrive... On a été faire des expos à la Fondation Cartier, des
344 expos de photos, des expos à Beaubourg, des trucs où il y a plein de couleurs, tout ça..., l'expo
345 Mexique... alors moi, j'étais avec Marin, je lui disais « regarde, tu me dis quand tu trouves un
346 animal sur les photos ». Et je sais qu'il y avait un monsieur qui m'a dit comme ça : « Je suis
347 admiratif ! Il a quel âge, votre petit ? » À l'époque, il avait trois ans. Je lui ai dit « il a trois ans
348 ». « C'est la première fois que vous l'emmenez faire des expos ? » Je lui ai dit « ben non, non. »
349 On choisit des expos et puis on sait qu'on va... Habituellement, nous, on aurait fait trois heures
350 dans chaque expo, là, on fait une heure. Mais moi, j'avais envie de faire cette expo-là. On va
351 pas se priver de tout. On y va avec les enfants, on fait une heure, ils regardent bien, on va à la
352 boutique, on leur achète une carte postale. Dans leur chambre, ils ont leurs cartes postales des
353 expos. Mon mari travaille au Louvre donc on les a emmenés faire des tours au Louvre... Avec
354 eux, on a été à Pompidou... On les a emmenés au musée de Montmartre, on les a emmenés au
355 musée Rodin, on a été au Grand-Palais... Enfin, on les balade dans plein de trucs. Alors après,
356 on fait en une heure d'expo, on s'arrange pour qu'il y ait un petit parc à côté pour se défouler,
357 il y a toujours une carte postale et un pain au chocolat à la fin... Mais du coup, nous, on se dit «
358 ben au moins, on fait un peu l'expo aussi » et on n'est pas complètement « ah non... on n'a pas
359 vu d'expos en quatre ans ». Quand ils étaient tous petits, c'était facile. Surtout Marin, en porte-
360 bébé, j'ai été faire plein d'expos avec lui, c'était fastoche. Là, ils sont à un âge où ils sont trop
361 grands pour pouvoir être justement baladés comme ça. En mode porte-bébé, évidemment, c'est
362 fini. Ils sont trop petits pour faire des... y'a plein de musées qui proposent des activités pour
363 les enfants et puis les parents visitent tranquille, quoi. Mais là, il faut avoir au moins six ans.
364 Ils sont trop petits pour ça. Donc on est dans l'âge où on les a vraiment avec nous pour tout.
365 Parce qu'ils sont trop grands pour se dire « j'ai mon nourrisson de deux mois qui dort dans mes
366 bras donc je peux faire toutes les expos que je veux ». Ça, c'est ce que j'ai fait... quand j'ai fait
367 quelques mois de congé parental avec Léo, on sortait tout le temps, quoi. Surtout que lui, de
368 toute façon, il faisait pas de grosse sieste à la maison, il dormait bien qu'en porte-bébé donc...
369 Voilà, on se baladait tout le temps. Mais là, ils sont à un âge où..... trop petits pour faire les
370 ateliers dans les musées. C'est à partir de six ans, sept ans.
371 On les a emmenés à la Villette aussi, au musée des enfants. Voilà. On a essayé d'exploiter pas
372 mal de choses et de pas faire juste les expos pour les enfants et de se dire « ben, non, on y va et
373 puis on leur montre ». Il y avait eu d'autres belles expos au Grand-Palais, ils avaient bien aimé.
374 A chaque fois, ils regardaient, on leur disait « ben, tiens, tu me dis ce que tu aimes bien... Tu
375 cherches... Tiens, tu regardes s'il y a une fleur... Tu regardes s'il y a un animal... ». On regarde
376 un tableau rouge, « tu me dis si tu vois un autre tableau rouge. » Par contre, ils couraient un
377 peu... mais ils touchaient pas. Ils étaient bien pour ça. Donc ça, ça se goupille bien. Mais c'est
378 quand même toute une organisation. Le truc aussi, c'est qu'il faut l'avoir un minimum anticipé
379 parce que c'est pas... Il faut avoir pris les billets, les coupe-files parce que sinon...
380 *AGP : Mais vous n'avez pas de priorité... ?*

381 Mère : Alors, mon mari a la carte culture, ce qui fait que, par exemple, lui, il va avoir un tarif
382 gratuit et la personne qui est avec lui un tarif gratuit aussi.

383 *AGP : Et c'est coupe-file en plus, non ?*

384 Mère : Alors c'est coupe-file mais en général il faut quand même avoir... ça ne marche pas
385 dans tous les établissements. Par exemple, la Fondation Cartier, c'est privé. Et en tout cas, il
386 faut absolument avoir un peu organisé ça, en se disant, dès le jeudi soir : « OK. Est-ce qu'il y a
387 une expo qu'on veut faire samedi ? OK. Donc on la réserve. » Comme ça aussi, ça force. Parce
388 que sinon... « je suis crevée, j'y vais pas ». Et d'avoir le coupe-file ! Parce que si vous faites
389 une heure la queue, c'est fichu, quoi. C'est le temps qui était dispo où ils étaient bien éveillés,
390 bien vifs, si vous le grillez dans la queue, c'est fichu pour l'expo, quoi. Donc coupe-file. Quand
391 on avait Léo en poussette, il y a une prio pour les poussettes. Donc ça, c'était pas mal. Ça fait
392 longtemps qu'il marche. Il serait outré d'être mis dans une poussette. Du coup, ouais, il faut
393 s'organiser. Et c'est là aussi où quand vous avez la semaine... Il faut vraiment se dire « ben
394 tiens, on va faire telle expo, donc on réserve, on y va ». Et puis démarrage le samedi matin, on
395 y va pour faire l'expo et ne pas rentrer trop tard parce que sinon, ils ont l'estomac dans les
396 talons. Et ensuite, sieste. C'est des gros trucs. Mais on en a fait quand même un bon paquet.
397 Des fois, je me dis « on n'a pas fait grand-chose ». Et quand je commence à lister, quand
398 même... on a fait un bon nombre d'expos, de balades, plus pas mal de week-ends à voir la
399 famille, des amis... Il y a quand même pas mal de choses. Mais c'est vrai que c'est surtout...
400 ouais. Le temps off pour eux, il est pas énorme au final. Et alors pour nous, il a disparu.

401 *AGP : Sauf quand vous prenez votre semaine de vacances...*

402 Mère : Ouais... C'est notre semaine cachée. (*Rires*) On leur a pas dit qu'on était en vacances.
403 Ben surtout que là, Marin, il a du mal tous les matins à y aller. Sa maîtresse est absente, elle est
404 remplacée. Mais en gros, il y a pas sa maîtresse..., il est dans une autre classe... Bon, s'il savait
405 qu'on est dispo... « Non. Moi, je reste avec toi. » « Oui mais si tu restes avec moi, je peux pas
406 faire tout ce que j'ai à faire. »

407 *AGP : Et puis vous ne pourriez pas être tous les deux...*

408 Mère : Ben c'est ça. Et c'est vraiment une semaine qu'on avait et je pense qu'on l'a posée en
409 janvier. Voilà, en se disant « Cette semaine-là, ça colle. J'ai pas trop d'engagement, toi non
410 plus. » Enfin, voilà, c'est assez chargé...

411 *AGP : Et après, pour les vacances des enfants, vous vous débrouillez comment ? J'imagine que
412 vous avez moins de vacances qu'eux...*

413 Mère : Alors oui, on a moins de vacances qu'eux. Ça, c'est clair. Ce qu'on va faire, par
414 exemple... Alors, pour les vacances scolaires... J'allais dire les petites vacances mais,
415 finalement, deux semaines toutes les six semaines, faut aussi trouver des choses à faire. Marin,
416 ce qu'il a fait cette année, aux vacances de la Toussaint, il a fait une semaine de stage d'anglais
417 au British Council. Mon mari est franco-américain donc il leur parle en anglais tout le temps.
418 Ils comprennent tout, les deux. Ils comprennent très bien. Quand ils font semblant de pas
419 comprendre, c'est que vraiment ils font semblant de pas comprendre, quoi. Mais du coup on
420 voulait que Marin... se rende compte que l'anglais, c'était pas juste la langue de Papa mais
421 qu'il y avait aussi d'autres qui parlaient anglais et qu'il pouvait communiquer dans cette langue.
422 Parce qu'en plus, mon mari, il est né en France. Moi je lui parle en français donc les enfants
423 savent très bien que Papa parle français, qu'il comprend le français. Donc ils font pas l'effort
424 de lui parler en anglais. Donc ils lui répondent en français. Mais donc on voulait qu'il soit un
425 peu plus exposé à ça, et puis entendre d'autres accents, se rendre compte qu'il y en a d'autres
426 qui parlent aussi l'anglais. Donc il a fait une semaine de stage. Donc ça, il était super content.
427 Ça a super bien marché. C'était assez intense comme rythme parce que c'était neuf heures trente
428 – dix-sept heures trente. Donc on peut pas dire que ce soit vraiment des vacances. Même s'il y
429 avait une petite sieste, un petit temps calme, c'était quand même exigeant. Mais il a adoré. La
430 semaine suivante, ben nous, on n'avait pas trop d'options, donc il est allé au centre de loisirs à

431 côté. Ce qui est sympa parce qu'ils font plein de choses. Il y avait tout un programme
432 thématique sur la semaine. Mais... ben c'est pareil, huit heures trente – dix-huit heures trente...
433 on peut pas dire que ce soit très reposant.

434 *AGP : Il y va aussi le mercredi après-midi ?*

435 Mère : Ah oui, oui. Il fait toute la semaine. Toute la semaine, il fait huit heures vingt – dix-huit
436 heures vingt.

437 *AGP : Et du coup, il connaît aussi les animateurs...*

438 Mère : Ah oui. Et puis là, le centre de loisirs, il est dans son école. Donc c'était rien de... Autant
439 le stage d'anglais, c'était différent, il y avait un peu d'inconnu et là, il a adoré. Nous, on est
440 venu voir à la fin de la semaine. Ils avaient fait un spectacle, donc on est allé voir le spectacle,
441 tout. On l'avait filmé, il était content comme tout ! Voilà. C'était vraiment le super truc. Mais
442 en termes de repos ? Les vacances de Noël, c'était un peu particulier. Mon mari est parti le 26
443 décembre en Chine pour deux semaines. Donc, du coup, Marin est resté chez mes parents, dans
444 le Poitou. Ils ont deux lieux actuellement. Donc c'était censé être repos sauf qu'il a été malade.
445 Il avait une bronchite. Enfin bref... donc il était KO. Il s'est pas beaucoup reposé mais là, on
446 avait prévu le coup pour qu'il puisse se reposer, être chez mes parents... voilà. Il adore ses
447 grands-parents. Ça n'a pas très bien fonctionné parce qu'il était malade mais sinon c'était ça
448 l'idée. En février, il a refait un stage d'anglais. Donc là, il était super content. C'était dans un
449 autre lieu, d'autres classes, d'autres profs, donc aussi, il a vu plein d'autres personnes, il a fait
450 un autre spectacle... Il était tout mignon... C'était sympa. Et c'était près de mon bureau donc
451 ce qu'on faisait, c'est qu'en fait, il partait avec moi le matin.

452 *AGP : Il devait être content !*

453 Mère : Ah ! Il était fier ! Dans mon bureau, tout le monde le connaissait. C'était sympa. Il restait
454 avec moi de huit heures et quart jusqu'à neuf heures et quart et après j'allais le déposer à côté
455 et moi, je revenais. Donc ça me prenait dix minutes pour le déposer et revenir. Et le soir, c'était
456 mon mari qui allait le chercher. Donc c'était super, il a adoré, mais par contre, pareil, en termes
457 de repos, il partait avec moi à huit heures moins le quart le matin. Donc... pas très reposant.

458 Et sur février, on avait pas... Là, c'était compliqué aussi. Donc, on était à Bruxelles pendant
459 cinq jours voir mon beau-frère, ma belle-sœur. Les enfants ont vu leurs cousins, ils se sont
460 amusés comme des petits fous. Mais voilà, ils ont tellement fait la fête qu'ils étaient fatigués.
461 Donc on l'a bien senti que, pour les vacances de printemps, il allait falloir qu'il se repose un
462 peu plus. Donc là, ce qu'on a fait, c'est que ma mère est venue de Sète à Paris pour redescendre
463 avec Marin en train. Donc là, il a fait une semaine de vacances chez mes parents, en bord de
464 mer. Donc là, il était content. Il a vraiment bien soufflé. Il a fait des nuits de douze heures, il
465 dormait trois heures chaque après-midi... Il était crevé, quoi. Il faisait du vélo, tout ça, avec
466 mon père... Ça, c'était tout mignon. Et puis nous, on est descendu pour le week-end de Pâques
467 et on est remonté tous ensemble. Donc, à chaque fois, il faut trouver, à la fois des choses
468 intéressantes à faire, un peu nouvelles, et en même temps du repos, quoi. Et là, pour cet été,
469 comme mon mari a fait beaucoup de missions et qu'il n'avait pas eu de congés à Noël, du coup
470 il a... Il prend ses vacances du 14 juillet au 15 août. L'école, ça va jusqu'au 7 juillet. Donc
471 Marin, il a une petite semaine au centre de loisirs, jusqu'au 13 juillet. Donc ça fait même pas
472 une semaine. Trois, quatre jours. Moi, je serai en Colombie à ces dates-là. Et donc au 14 juillet,
473 mon mari prend les deux enfants et descend chez ses parents en Rhône-Alpes. Donc ils vont
474 être entre Lyon et l'Ardèche, là, à se reposer, à jouer dehors... On a repéré un petit
475 apprentissage... enfin, un pré-apprentissage de la natation, pour Marin, parce qu'il nous avait
476 dit qu'il voulait apprendre à nager avec une maîtresse ou un maître... qu'il barbote un peu.
477 Donc voilà. Ils vont être sur ce temps-là. Après, moi, je rentre de Colombie, je vais directement
478 les voir. On passe un peu de temps, on va dans le Poitou chez mes parents. Ils ont le Poitou et
479 Sète. Et cet été, ils seront plutôt dans le Poitou, il fait moins chaud. Donc là, on va passer un
480 petit peu de temps. On les laisse une semaine chez mes parents. Nous, on a encore... Moi, j'ai

481 des trucs à boucler au bureau. Et ensuite, mon mari et moi, on se prend quatre jours, on va à
482 Bordeaux, juste tous les deux (*dit sur le ton de la confiance*). C'est les quarante ans de mon
483 mari. On a envie quand même de faire quelque chose. Et après, on les rejoint donc chez mes
484 parents. On va être basé chez mes parents cet été mais après, on va circuler. On a pas mal de
485 copains qui sont en Vendée cet été, et dans les Charentes. Donc basés dans le Poitou et puis on
486 part trois jours, on revient, on part quatre jours, on revient et voilà. Donc on va faire ça. Ça va
487 être... On s'est dit « on va quand même essayer de voir du monde mais qu'ils aient des temps
488 de repos... ». Et voilà.

489 *AGP : Et tout ça, c'est une organisation aussi, de réfléchir à tout ça...*

490 Mère : Ah oui !

491 *AGP : Ça, vous y réfléchissez à deux... ?*

492 Mère : Oui. Alors... c'est tout réfléchi à deux. En vérifiant avec les grands-parents que c'est
493 possible, parce qu'ils ont aussi d'autres petits-enfants et puis ils ont leur vie et ils ont d'autres
494 choses. En voyant avec le boulot si tout colle bien. Après, on est obligé de tout anticiper. Léo,
495 il est à la crèche, il a le droit au regroupement d'été. Je ne sais pas si vous êtes familière du
496 système. Mais en gros, un enfant qui n'a pas trois ans révolus en juin peut être dans la crèche
497 de regroupement d'été. S'il a trois ans révolus, il va au centre de loisirs. Donc là, comme Léo,
498 il a pas trois ans, il a droit à la crèche de regroupement. C'était avant le 14 avril, il fallait
499 indiquer quels jours et quelles semaines, on prenait à la crèche de regroupement. Donc il fallait
500 que notre planning de vacances sur juillet et août, il soit calé au 14 avril et que ça bouge plus.
501 Si on n'a pas de mode de garde... (*Elle souffle*). Voilà. Pour le centre de loisirs, l'inscription,
502 c'est à partir de la semaine prochaine. C'est un peu plus souple et vous pouvez la modifier et
503 c'est pas les mêmes... La crèche, si vous avez dit que cette semaine-là vous ne venez pas, vous
504 pouvez pas vous raccrocher sur... La semaine d'après : « Non, en fait... je vais quand-même
505 l'amener la semaine prochaine ». Non, ça marche pas. Après, il y a l'autre contrainte, nous...
506 enfin, contrainte... On l'a choisie mais... On a choisi de ne plus avoir de voiture parce qu'on
507 habite Paris et qu'on travaille sur Paris. Donc ça sert à rien. Moi, j'aime pas conduire en plus.
508 Et donc du coup, on fait tout en train. On a la carte *Enfant Plus*. Les gamins, ils adorent le train
509 parce qu'ils peuvent circuler au lieu d'être attachés. Ils ont tout de suite repéré la voiture-bar,
510 les croissants, les biscuits... Donc ça, c'est parfait. Et puis ça va quand même beaucoup plus
511 vite. Quand on descend à Sète, trois heures et demie de train, alors que sinon on mettrait je ne
512 sais pas combien d'heures en voiture. 10 heures... Faut faire des pauses, tout le monde a envie
513 de faire pipi, au mauvais moment, enfin... C'est galère. Donc le train, c'est très bien. Mais du
514 coup, si on veut avoir des tarifs corrects, il faut anticiper trois mois avant aussi. Donc là, notre
515 programme de cet été, il est calé, fixé, bouclé. Tous les billets de train sont pris. C'est quand
516 même assez... Alors, ça oblige à s'organiser. Moi, ce qui me va bien parce que c'est plutôt ma
517 façon de faire. Mais c'est vrai que mes beaux-parents, par exemple, qui sont plus « oui, on verra
518 plus tard »... Nous, on était là à leur dire : « Est-ce que ça va si le 16 août on fait ça ? » Ils nous
519 disaient : « Mais le 16 août ? On en parle en juillet ! » « Ben non, non. On n'en parle pas en
520 juillet, on en parle là parce que, en juillet, moi, j'ai pas envie... des billets de train à quatre,
521 pour faire Lyon-Paris le 15 août... » Voilà, quoi. Déjà il faut les trouver. Il faut les bons horaires
522 aussi, avec les enfants. Si vous prenez l'horaire à quatorze heures où ils sont crevés, qu'ils
523 veulent faire la sieste mais qu'ils vont pas à y arriver..., le trajet dans le train, c'est l'enfer. Si
524 on prend un train trop tôt, ben nous, on va avoir du mal et puis on va pas non plus se lever à
525 cinq heures... Déjà, il y a Léo qui nous réveille tous les jours à cinq heures... Si on peut éviter
526 ! Donc finalement, quand vous regardez vos trains, vous dites : « Alors, là, neuf heures, c'est
527 bien. On arrive à onze heures. Paf. Comme ça, on mange... » Voilà, faut... on essaie de faire
528 vraiment en fonction d'eux pour ça. Aussi pour nous parce que finalement, un trajet avec un
529 enfant qui est bien, ben c'est agréable pour tout le monde. Si l'enfant, il a faim et qu'il en a ras

530 le bol, ben... On est toujours en espace famille. (*Rires*) Voilà. C'est vrai que c'est toute une
531 organisation. Pour cet été, ça fait des semaines que tout est calé, quoi.

532 *AGP : Donc tout ça, vous y réfléchissez à deux... J'essaie aussi de comprendre comment vous*
533 *vous répartissez « le boulot », comme dit votre fils. (Rires)*

534 Mère : Le jour où il m'avait dit « c'est toujours Maman qui fait le boulot », après il m'avait dit
535 « c'est toujours Papa et Maman qui font le boulot ». C'est assez équilibré entre nous. Que ce
536 soit sur la dépose... enfin, la préparation, tout ça. Moi, je l'aide à préparer les enfants et à huit
537 heures moins le quart, je trace. Donc lui, il fait le reste et il les dépose tous les deux. Idem le
538 soir, c'est moi qui vais les chercher et qui les ramène et mon mari arrive pour faire une partie.
539 Il y a... Comment dire... C'est mon mari le matin et moi, je donne des coups de main pour
540 accélérer le processus tant que je suis là mais à huit heures moins le quart, moi, de toute façon,
541 je dis « Là, il faut que je parte ». Et le soir, ben lui, il arrive et voilà. Donc ça, c'est bien équilibré.

542 *AGP : Les vêtements, vous les préparez à l'avance pour le matin ?*

543 Mère : Non ! Ça, c'est moi. Moi, j'aime bien. J'avoue que j'aime bien. J'aime bien leur faire
544 des petites combinaisons jolies, tout ça.

545 *AGP : C'est vous qui achetez aussi les vêtements ?*

546 Mère : Ouais. On a fait une commande récemment, là, et en fait, je choisis et je dis à mon mari
547 « tu regardes et tu me dis si ça te plaît ».

548 *AGP : Vous commandez par Internet ?*

549 Mère : Ouais. Pfff... On n'a pas le temps d'aller faire les courses avec les enfants. Moi, j'achète
550 beaucoup de trucs sur Vertbaudet. Il y a jamais de mauvaises surprises : la taille, c'est bon, la
551 qualité, c'est bien. Ils sont mignons, allez hop ! Donc ça leur plaît bien. Ils sont ravis. Mais ça,
552 ça, j'aime bien. Ça, je le fais et je dis juste à mon mari « tiens, regarde. Ça te plaît ? », tac, tac,
553 tac... « On fait ça ? » « Oui » « Bon... » Donc on fait ensemble.

554 *AGP : Et les impôts, vous les faites ensemble pendant la semaine de vacances... (rires)*

555 Mère : Et les impôts, ouais... J'avais zappé cette année. En général, ils nous envoient toujours
556 une relance sur papier et cette année, ils ne l'ont pas fait. Bon bref. Donc on l'a fait.
557 Non, c'est très... c'est très bien réparti.

558 *AGP : Les comptes, vous les faites ensemble aussi ?*

559 Mère : Oh... les comptes, c'est plutôt moi... qui surveille. On s'est donné les procurations
560 respectives. Ça, ça n'intéresse que très moyennement mon mari et moi, j'aime bien. Donc pour
561 le coup... Je passe mon temps au bureau à superviser des budgets aussi donc... (*rires*) ça me
562 va bien ! J'aime bien. Ça, ça me dérange pas. Après, surtout ce qui est justement l'organisation
563 d'été, tout ça, on réfléchit ensemble, on décide ensemble. Après, sur l'acte de dire « ah ben
564 attends ». Moi, j'aime bien regarder les horaires des billets de trains, les horaires des billets
565 d'avion, les trucs comme ça. Mais je décide pas toute seule. On se met d'accord. Je dis : « C'est
566 bon. J'ai trouvé un billet de train, là. A 9h59, machin. On est bon, là ? » Tac ! Mais c'est vrai
567 que tout ce qui est un peu... achat, organisation..., j'aime bien le faire. C'est vrai, j'ai plus
568 tendance à anticiper les choses et à dire « ah tiens ! Si on veut des trucs, c'est maintenant qu'il
569 faut le réserver ». Lui, ça... il y pense moins. Mais c'était pareil quand on n'avait pas les
570 enfants. Ça, c'est moi qui faisais. Ça, j'aime bien. Voilà, ça se passe très bien. Mon mari est
571 tout le temps super content parce que je trouve des tarifs qui sont bien... Sur le ménage et tout
572 ça, on fait moitié-moitié. Mon mari fait les sols. Alors ça, j'aime pas faire les sols, moi. La
573 serpillière... donc on s'est réparti...

574 *AGP : En fonction de ce que vous aimez...*

575 Mère : En fonction de ce qu'on aime moins, oui ! (*Rires*)

576 *AG : Ce que l'un n'aime vraiment pas, c'est l'autre qui le fait...*

577 Mère : En général, moi, je m'occupe de la cuisine, la salle de bains. Et puis lui, il fait la
578 serpillière... mais c'est très bien réparti et je l'ai jamais entendu dire « ben je t'aide avec le
579 ménage ». Non, c'est pas « je t'aide », c'est « on fait ensemble ». Et pareil, pour des choses

580 où... par exemple, mardi, il y a grève de l'école. Donc ils nous ont demandé à 11h30 de venir
581 chercher les enfants parce qu'il y a tout ce qui est activités périscolaires qui n'est pas assuré. Il
582 y a classe mais à partir de 11h30, il n'y a plus personne. Le repas n'est pas assuré, la sieste et
583 les temps de l'après-midi, le goûter et tout ça, il y a pas. Et donc, quand on a ce type de cas-là,
584 c'est un coup l'un, un coup l'autre, en fonction de... On peut difficilement anticiper parce que
585 là, on a été prévenu hier soir pour mardi (*entretien ayant lieu un vendredi matin*). Sachant que,
586 mardi matin, mon mari part à Moscou. Bon ben là...
587 *AGP : Là, clairement, ce sera vous ! (Rires)*
588 Mère : Là, c'est moi. Et donc j'ai dit à Marin : « Tu sais quoi ? Tu vas venir au bureau de
589 Maman ! » Et il est super content. Donc, moi, ça va. Comme je suis cadre dans mon truc, je
590 vais aller au bureau de 8h à 11h, je vais venir chercher Marin, je le ramène au bureau, il va venir
591 manger à la cantine avec moi et puis il va... ça va. On va se débrouiller. Mais, à chaque fois...
592 il y a eu une période où il y avait pas mal de... grèves à la crèche ou des grèves dans les
593 transports qui faisaient que les professionnelles pouvaient pas venir bosser. Le résultat était le
594 même mais ce n'était pas elles qui étaient en grève. À chaque fois, on s'est bien réparti, « toi,
595 tu fais le mardi ; moi, je fais le vendredi... », en fonction de nos agendas. Donc ça, ça se goupille
596 très très bien. Il y a pas l'un ou l'autre qui est obligé tout le temps... Enfin, ça retombe pas tout
597 le temps sur le même. On équilibre. Évidemment, si ça tombe quand l'un ou l'autre est en
598 mission... Même chez le médecin. Je veux dire, c'est pas toujours moi qui accompagne les
599 enfants chez le médecin. Bon, c'est moi qui prends les rendez-vous parce que...
600 *AGP : C'est l'organisation...*
601 Mère : C'est l'organisation. (*Rires*) Mais... voilà. Non, on répartit bien les choses et il y a pas
602 de tâches qui soient exclusivement avec Maman ou exclusivement avec Papa.
603 *AGP : Les lessives ?*
604 Mère : Les lessives, c'est moi. Ça, j'aime bien le faire aussi. Ça sent bon, la lessive. J'aime
605 bien. Voilà. Enfin, quand je suis absente, mon mari le fait. Il n'y a pas de souci. Mais ça, j'aime
606 bien le faire.
607 *AGP : Et vous lui faites confiance sur tout...*
608 Mère : Oh oui ! Moi, quand je pars en mission, je vais certainement pas appeler la maison pour
609 savoir s'il leur a mis le pull bleu avec... Moi, quand je téléphone parce que je suis en mission,
610 je téléphone pour entendre les enfants, leur faire coucou, leur dire que j'ai vu une grosse voiture
611 jaune, un truc rigolo. Je vais pas... et pour faire coucou à mon mari. Mais je vais pas lui
612 demander « Est-ce que tu as fait le ménage ? Est-ce que tu as fait ceci ? Est-ce que tu as fait ça
613 ? ». Non, on s'en fout. Et pareil, je vais pas préparer les vêtements pour les deux semaines où
614 je suis pas là. Il gère. Moi, dans le quotidien, oui, j'aime bien leur préparer les repas, j'aime
615 bien leur laver leurs fringues et j'aime bien leur préparer leurs petits vêtements pour le
616 lendemain. Ils sont tout contents. Voilà. Donc ça, c'est des trucs mignons. Mais quand je suis
617 pas là et quand, lui, il est pas là, on fait tout. Alors, peut-être chacun à sa façon, hein. Peut-être
618 qu'avec Papa, ils mangent plus de coquillettes, ouais. Parce que bon, il y a un moment, voilà.
619 Peut-être qu'avec moi, le bain ou la douche, ça va un peu plus vite qu'avec Papa, parce que des
620 fois avec Papa, c'est un peu... On s'éternise, quoi. Donc moi, je suis plutôt du genre « Allez,
621 on y va. » De toute façon, tout le monde est crevé, il faut pas trop traîner. Je pense que chacun
622 a sa façon et, en même temps, tout se fait de façon répartie, quoi. Même les week-ends, quand
623 c'est arrivé, où l'un ou l'autre était en mission, on était sorti. Moi, quand mon mari était au
624 Canada, j'avais emmené les petits... Je sais pas si vous avez connu, il y avait Grand Train.
625 C'est un ancien entrepôt de la SNCF vers Marcadet Poissonnier qui a été transformé. Il y avait
626 des locomotives partout...
627 *AGP : Ça n'existe plus ?*
628 Mère : Non, maintenant, c'est une friche et ils sont train de faire tout un... des logements, une
629 crèche et plein de trucs...

630 *AGP : Ah, d'accord.*

631 Mère : Mais c'était la période où il y avait les locomotives. Voilà, je les avais amenés à Grand
632 Train. On s'était baladé toute la journée. Voilà. Et moi, quand je suis pas là, je sais que mon
633 mari les avait emmenés faire du vélo, faire d'autres trucs, se balader... On se fait totalement
634 confiance sur ça et... voilà. Moi, quand je pars en mission, j'ai aucun souci par rapport à la
635 maison. Je suis partie une fois... Avant, je travaillais sur l'Afrique. Je suis partie un dimanche
636 pour le Tchad. Le lundi matin, Léo avait la varicelle. (*Rires*) Moi, j'étais loin. J'ai dit à mon
637 mari « bon courage », quoi. On peut rien faire d'autre. Et mon mari, ben il s'est débrouillé. Il a
638 posé trois jours d'enfant malade et il a gardé Léo le temps où il pouvait pas être à la crèche. Il
639 était censé avoir l'aide de ses parents qui devaient venir en backup mais ça s'est pas fait parce
640 que ses parents étaient malades. Bon ben voilà. Et il m'a pas du tout envoyé de textos en me
641 disant « je suis tout seul. C'est la galère... ». De toute façon, quand je suis en mission, sauf...
642 Il faudrait vraiment un truc majeur pour que je dise « là, j'annule, je rentre ». Je vais pas rentrer
643 parce que Marin a une laryngite. Bon ben, une laryngite, on va chez le médecin... On s'arrange,
644 on s'occupe et voilà. Moi, la semaine prochaine, je vais dire à mon bureau : « L'école est en
645 grève. Mon mari est à Moscou. J'ai pas de grands-parents à proximité. Ben Marin, il va venir
646 au bureau et puis voilà. » On a des boulots quand même... enfin, surtout moi. Lui, au Louvre,
647 la présence d'enfants, c'est quand même moins pratique. Dans mon bureau, j'arrive avec Marin,
648 tout le monde est ravi. Mais on répartit ça, que ce soit sur les tâches à la maison, sur toutes les
649 idées de ce qu'on peut faire faire aux enfants... On a découvert ça récemment. (*Elle me montre*
650 *un prospectus de cours de musique.*) On en parlait ce matin avec mon mari. Donc on va voir
651 pour les inscrire. Moi, je fais de la guitare. J'ai cours à domicile le jeudi. Donc les enfants sont
652 là et ils adorent. Ils viennent écouter la guitare.

653 *AGP (à propos du prospectus qu'elle me montre) : Oui, je vois où c'est. Mais je suis étonnée*
654 *que ce soit avec la Mairie de Paris.*

655 Mère : Ben oui.

656 *AGP : Je pensais que c'était privé, complètement.*

657 Mère : Je pense que c'est privé mais qu'il y a une sorte de... Ils sont sans doute enregistrés ou
658 recommandés...

659 *AGP : D'accord.*

660 Mère : Voilà. Donc on en discute ensemble. On repère les trucs : « Ah ben tiens, ça, ça serait
661 sympa pour les enfants ! » Voilà. On réfléchit ensemble à toutes les décisions. De toute façon,
662 on est très facilement d'accord sur les choses. On discute à deux, on s'organise ensemble et
663 puis... voilà. Heureusement ! Parce qu'on a tellement peu de temps pour nous, heureusement
664 qu'il y a pas des conflits toutes les deux minutes sur « qu'est-ce qu'on fait faire aux enfants ?
665 ». On sait qu'on est d'accord sur les trucs. Alors des fois on rigole, on se fait des grosses blagues
666 tous les deux en imaginant des trucs improbables qu'on pourrait leur faire faire. Mais voilà...
667 Non, c'est pas du tout conflictuel. Mais heureusement. Moi, je me dis, quand j'entends
668 parfois... J'ai pas trop le temps de lire des magazines mais je me rappelle des fois de magazines
669 féminins où il y avait des témoignages de couples qui disaient : « Notre couple battait de l'aile,
670 on a fait un enfant ». « Mais non ! Non ! Vous êtes fous ! » (*Rires*) C'est là où je me rends
671 compte, il y a intérêt à être hyper solide en tant que couple pour avoir un, puis deux, rapprochés.
672 Et voilà, faire les choses aussi bien pour les enfants... Moi, c'est aussi pour ça... Quand Léo
673 est né, mon mari bossait en Picardie. Il était en train de faire un Master 2 en plus de son boulot
674 et en plus, il a changé de boulot pendant l'année. Donc vraiment la totale. On s'est dit : « Il
675 aurait fallu qu'on déménage en plus et là ça aurait été vraiment... » Et là, je me suis dit « ben
676 je vais prendre quelques mois de congé parental ». J'étais à peu près sûre que Léo ait une place
677 en crèche puisque Marin était encore à la crèche en septembre. Je me suis dit : « Bon tant pis,
678 je prends un vrai break parce que sinon je vais être crevée, stressée. Ça va retomber sur eux
679 alors qu'ils y sont pour rien. C'est pas de leur faute si Papa bosse en Picardie. C'est pas leur

680 faute si Papa fait un Master 2 et que Maman est crevée. Mais au final, je vais plus avoir la
681 patience. Je vais les enguirlander le soir parce qu'ils ont renversé de la compote alors que bon,
682 il y a un moment, on peut pas non plus demander à un enfant... » Marin, il avait vingt mois
683 quand son frère est né. On peut pas lui demander d'être hyper carré... Et en même temps, moi,
684 j'avais le petit que j'allaitais, le grand... enfin, bon, bref... c'était sport. Donc je me suis dit «
685 ben je prends mes quelques mois de congé parental et je tuile jusqu'à septembre ». Et c'était
686 très bien. Donc je me suis dit « ben voilà, comme ça, j'ai du temps pour eux et je suis pas en
687 train de... voilà, de leur faire porter aussi des choses que, à leur âge, c'est pas à eux de les porter
688 ». On essaie de faire attention aussi à ça et des fois... Je sais qu'un soir je m'étais énervée parce
689 que je venais de passer... mais trois quarts d'heure à ranger leur chambre. Marin arrive, prend
690 un truc, renverse tout, quoi. Je me suis dit « non mais c'est pas possible, quoi ». Il s'est mis à
691 pleurer, pauvre lapin, parce que forcément il était fatigué et il voyait que j'étais énervée. Après
692 je lui ai dit : « Tu sais, je suis désolée. Je suis juste, fatiguée, tu sais. J'avais rangé et du coup
693 c'était le bazar. Alors si tu veux, tu m'aides, on range ensemble... » Et puis voilà. Mais c'est
694 vrai que des fois je me dis : « Oh ! Pauvre petit chat ! Quatre ans... Il est en larmes parce que
695 je lui ai dit un truc... » Après, je pense qu'ils sont... ben voilà, ils le sentent bien qu'on les
696 adore. Ils sont très câlins avec nous, ils sont toujours tout mignons... Mais c'est vrai que...
697 ouais, heureusement que dans notre couple, ça fonctionne bien et qu'on n'a pas besoin de
698 beaucoup de temps pour se mettre d'accord sur les choses parce que c'est vrai que c'est... J'ai
699 encore les bouquins qu'on m'a prêtés... J'ai une copine qui m'a dit : « Tiens ! Pour ton premier
700 congé mat ! Tu vas pouvoir lire des livres. » (*Rires*). Je les ai pas lus. Ils sont là.

701 *AGP : C'est encore une copine qui n'avait pas d'enfant ! (Rires)*

702 Mère : Total ! Maintenant, elle en a une, elle a mieux compris ! Toute la rangée de bouquins,
703 non lus. Alors, par contre, les Popis et les Pommes d'Api, on les a bien lus. On se fait des
704 blagues, des fois. La première fois que j'ai pris le train avec Marin, il était tout petit, il avait
705 même pas un an. On allait à Bruxelles. Je pars avec mon Marin, j'arrive à la gare, je me dis «
706 ah ! Quelle cruche ! J'ai rien pris à lire pour moi ! ». Ah non, mais... pas la peine ! C'est pas
707 grave. De toute façon, on va rien lire. Alors à chaque fois qu'on va prendre le train avec les
708 enfants, je dis toujours à mon mari : « Tu as pris, là, les bouquins que tu voulais finir ? Tu as
709 bien pris le journal aussi ? Ouais, ouais. C'est bien. Tu as raison. » On en rigole. On en rigole
710 tous les deux du fait que... tu oublies, quoi. C'est vrai qu'il y a ce côté-là qui... On assume, on
711 sait qu'il y a des choses qui sont entre parenthèses. Après, on voit que ça... comment dire... Je
712 pense que le plus dur est déjà derrière nous, en termes de temps, de... vraiment le bébé ou
713 l'enfant qui vous accapare tout-le-temps. Déjà, c'est deux garçons qui jouent beaucoup
714 ensemble. Donc ils ont de plus en plus d'autonomie à eux deux. Léo, cet été, il sera propre
715 aussi. Ça va aussi faciliter les déplacements, tout ça. Donc on se dit aussi « ben voilà ». L'année
716 prochaine, on est en train de se dire qu'on va aller en Italie avec les deux. Donc voilà, on arrive
717 quand même à se projeter et à pas être juste dans... le quotidien. Mais c'est vrai que là, il y a
718 eu une période, quand même, un peu sous l'eau. Mais c'était notre choix. On voulait avoir deux
719 enfants rapprochés.

720 *AGP : Je voulais vous demander... parfois, ça peut poser, on peut ne pas avoir le moral à un*
721 *moment parce qu'on se sent un peu...*

722 Mère : sous l'eau...

723 *AGP : Voilà. Du coup, vous vous tournez vers qui à ce moment-là ? Vous vous tournez peut-*
724 *être vers personne... Vous faites avec ? Comment vous faites dans ces moments-là ?*

725 Mère : Si c'est juste un soir comme ça, moi, je prends ma guitare. Je me prends un petit moment
726 de break et je me dis... Les journées, elles se passent bien au boulot. Donc j'ai pas de stress par
727 rapport à ça. Mais c'est vrai qu'il y a eu une période, par exemple, où Léo, il m'a fait la tronche
728 pendant cinq mois. Dès qu'il y avait son père dans la salle, je n'existais plus. Donc c'est vrai...
729 c'était un peu rude. En plus, je lui disais « mais tu n'as aucune raison, quoi ». Autant qu'Marin

730 m'ait fait sa période d'opposition... Son père était tout le temps absent, j'étais enceinte et tout.
731 Je veux bien qu'il ait eu quelques circonstances atténuantes. (*Rires*) Mais alors Léo, je me suis
732 dit : « Quel ingrat, quoi ! C'est pas possible ! » Mais bon... il est très... Le petit Léo, c'est on-
733 off, quoi. Il est très passionnel. Il va vous embrasser, vous serrer comme ça, et des fois... il est
734 en mode... et là maintenant, il est redevenu le petit bout de chou de sa Maman, donc tout va
735 bien. Mais il y a eu une période comme ça où il y a eu des soirs où... la vache ! Un peu le
736 sentiment de me dire « je fais tout pour eux, quoi, et je me prends une vanne de la part du petit
737 bout de chou qui n'a même pas deux ans et qui m'envoie balader ». Dans ces cas-là, il y a eu
738 pas mal de fois où j'ai dit : « Bon, écoutez les gars, Papa va faire le bain avec vous et moi, je
739 vais jouer de la guitare. » Déjà aussi, ça. Après, moi, j'ai veillé aussi... Alors j'ai des RTT, des
740 jours de récup par rapport à tous les week-ends que je bosse en mission... J'ai un mal fou à les
741 poser parce que, si je m'absente deux semaines, je reviens, je vais pas poser deux semaines
742 parce qu'il y a tout à écluser. Mais du coup j'ai toujours un stock de jours. Donc j'en pose par-
743 ci, par-là et je sais que, dans la semaine, par exemple la semaine prochaine,... déjà, je reprends
744 le mardi, j'ai le vendredi où je travaille pas. Donc... ça me permet aussi de me dire « c'est pas
745 tout le temps sous l'eau ». Et les jours où je travaille pas, je vais pouvoir aller faire un ciné,
746 faire une expo... Voir les copains, c'est un peu dur parce que les gens bossent. Mais rien que
747 ça, quoi. J'aime bien aussi aller me balader, faire des petites choses pour moi, voir un petit
748 film... Donc il y a aussi ce côté de se dire « j'ai pas la tête dans le guidon tout le temps et je
749 sais que rapidement je vais pouvoir poser une journée, faire autre chose ». Après, voir les amis,
750 c'est... ça reste difficile. C'est souvent le week-end. Donc ça va pas être l'échappatoire, on va
751 dire, à une journée un peu galère de se dire « je vais prendre un verre avec une copine ». Parce
752 que c'est un peu compliqué. Ou alors il faut que ce soit très organisé à l'avance, ce qui est
753 difficilement... (*On entend Léo qui rentre avec son père*) Ah, ils reviennent. C'est difficilement
754 compatible avec l'idée de se dire « journée un peu moche, je fais autre chose ». Hier soir, par
755 exemple, j'avais un dîner avec des collègues. On a été dans un resto péruvien, justement. Ben
756 c'était organisé à l'avance. C'était possible parce que mon mari était là à s'occuper des deux.
757 Et voilà. Donc c'est pas vraiment... Ca fait plaisir de se dire « tiens ! Tel soir, j'ai ça et tout ça
758 ». Mais ça répond pas à l'idée, tout à fait, de se dire « bon, j'ai une journée, j'en ai ras-le-bol.
759 J'ai envie d'un break ». Là, ça va plus être « ben je sors ma guitare et du coup je me prends un
760 peu de temps, plus tranquille pour moi ». Ils aiment bien la guitare. Ils m'ont toujours entendu
761 en jouer. J'ai maintenu mes cours. Ça, c'est vraiment ma petite bulle, quoi. J'ai maintenu mes
762 cours de guitare même avec un ventre comme ça. (*Rires*) C'était pas très performant ! Et même
763 quand les enfants étaient tout petits, tout petits. En plus, mon prof, il a un petit bout de chou de
764 l'âge de Marin. Il faisait les cours à domicile. On mettait les bébés dans les transats et puis moi,
765 je jouais, quoi. Donc ils ont toujours entendu ma guitare et je pense qu'ils aiment bien aussi. Et
766 du coup, c'est vrai que, moi, c'est un peu ça ce que je peux faire facilement à la maison. Oui, il
767 y a des fois où on se prend un verre de vin aussi avec mon mari... le vendredi soir, ras-le-bol...
768 *AGP : Et vous pouvez... J'ai l'impression que vous avez une complicité aussi... Vous pouvez*
769 *parler justement quand il y a des choses qui sont difficiles pour vous ou...*
770 Mère : Oui...
771 *AGP : Par exemple, s'il y a eu un conflit avec quelqu'un ou dans le métro, il y a quelqu'un qui*
772 *a fait je sais pas quoi...*
773 Mère : Ouais... Après ça... (*Elle soupire*)
774 *AGP : Après ça, vous laissez ?*
775 Mère : Y'a des trucs...
776 *AGP : Ca vous atteint pas, toutes ces choses-là ?*
777 Mère : Non... Faut laisser... Moi, je bosse dans un domaine où on s'occupe de... de situations
778 flagrantes d'injustices, de violations des droits humains...
779 *AGP : Ça fait prendre du recul sur les petites...*

780 Mère : Voilà. Donc la mémé qui a fait la tronche, euh... On va pas se... Oui, sur le coup, on est
781 énervé, mais... Je veux dire... Là, au Pérou, j'ai été sur des situations où il y a... des gens qui
782 sont... expulsés de leur communauté, de leur village parce qu'il y a des projets miniers qui vont
783 avoir un impact écologique et économique complètement désastreux... Je travaille sur la
784 Colombie qui sort tout juste de cinquante années de conflit. Il y a des problématiques en termes
785 de droits humains, des assassinats de leaders... Bon. Donc les choses... Moi, tant que les
786 enfants vont bien et que la famille autour va bien...
787 *AGP : Et au travail, vous avez des bonnes relations aussi avec vos collègues...*
788 Mère : Oui ! Excellentes ! Ben hier soir j'étais avec eux en trains de dîner. C'était très très
789 sympa. Donc... Non... Que ce soit avec l'équipe que j'encadre ou avec mon directeur... Le
790 boulot... J'ai beaucoup de choses à faire. Mais j'adore mon boulot. Je suis pas stressée par le
791 boulot. Effectivement, le fait de bosser depuis vingt ans sur... Voilà, avant j'ai bossé sur
792 l'Afrique aussi, sur le Darfour... J'ai toujours bossé sur des pays en situation de conflit ou de
793 post-conflit... Donc, euh...Oui, les petites incivilités du quotidien... Enfin, je vais le
794 mentionner, je vais dire à mon mari : « On sortait de l'école, il y a un gars qui nous a fait une
795 queue de poisson ! » Voilà. Après, ça va pas... On va pas passer trois heures là-dessus, quoi !
796 Lolo !!!(*Léo entre dans l'appartement. Fin de l'entretien.*)

Annexe 5 : un entretien avec un père

Parent : père
Enfant : fille
Section : moyenne section
Fratie : 1 sur 2
Famille : nucléaire

Durée : 1h06
Contact : questionnaire
Lieu : domicile

Transcription

- 1 *AGP : Déjà, merci de me recevoir, de prendre ce temps. Parce que je sais que tout le monde*
2 *est très occupé, avec les enfants.*
3 Père : Ouais.
4 *AGP : En plus, vous avez rempli le questionnaire avant.*
5 Père : Ouais.
6 *AGP : Je sais qu'il était un peu long et vous l'avez rempli tous les deux...*
7 Père : Y'a pas de problème. Moi, je fais ça avec plaisir. Je suis enseignant-chercheur. Bon, c'est
8 pas en sciences humaines, c'est en chimie. Mais ma sœur, elle a fait aussi une thèse dans ces
9 domaines-là et je sais qu'elle a besoin de faire des expériences. J'avais beaucoup participé et
10 puis ça m'intéresse parce que c'est intéressant quand même. Donc ça me coûte pas, je fais ça
11 avec plaisir.
12 *AGP : Merci... Ce que je trouve qui fonctionne assez bien, c'est... si vous voulez bien*
13 *commencer à me raconter un peu une journée type, comment ça se passe dans la semaine, le*
14 *week-end et puis vous pouvez faire des digressions...*
15 Père : D'accord. OK, OK, OK. D'accord. Donc c'est vis-à-vis de l'organisation...
16 *AGP : Alors comment ça se passe, pas seulement l'organisation mais aussi comment ça se*
17 *passe pour vous : le réveil, à quelle heure vous vous levez, ce que vous faites, quand vous*
18 *réveillez les enfants, est-ce que les enfants se réveillent tout seuls, comment se passe le petit-*
19 *déjeuner, qui décide de quoi, qui mange quand, etc.*
20 Père : OK. Vous allez me dire. Ok. Alors, en gros, on met le réveil à six heures quarante-cinq.
21 Bon, on se lève plus ou moins..., plus ou moins dans la foulée. Et là, en général..., ben, c'est
22 soit moi, soit ma compagne qui va préparer le petit-déjeuner. Donc on amène ça. Alors parfois,
23 bon, quand tout va bien, il y a une des filles ou les deux qui commencent à se lever. Mais sinon,
24 en gros, en fonction de si elles sont fatiguées, on commence à les..., soit en commence à
25 manger... En général, on va leur faire un signe, quand même, on ouvre les volets pour leur dire
26 « Ouh ! Ouh ! C'est l'heure de se lever » et... et on commence à manger. Et puis si ça traîne
27 trop et ben on les prend et on les amène ici pour qu'elles mangent avec nous, quoi. Voilà. Et
28 puis après, du coup... En gros, c'est ça et puis vers, je sais pas, sept heures et demie, enfin huit
29 heures moins vingt, on commence à être un peu à la bourre, donc là, on va leur brosser les dents,
30 on les habille et puis on part les accompagner, quoi. Voilà. Et ça, en gros, c'est... ben c'est ma
31 compagne ou moi qui... Alors, les habits, c'est plutôt ma compagne (*rires*)... Mais sinon voilà,
32 moi, je leur brosse les dents ou elles se brossent un peu toutes seules les dents...
33 *AGP : Elles ont quel âge ?*
34 Père : Elles ont trois et..., trois et cinq.

35 *AGP : D'accord. Et elles sont toutes les deux à l'école maternelle ?*

36 Père : Non. C'est la grande, Mila, qui est à l'école maternelle et... et l'autre est en dernière

37 année à la crèche et elle rentre... Ouais, ouais.

38 *AGP : Et donc les habits... c'est préparé la veille au soir ou le matin ?*

39 Père : Alors un moment, on faisait ça. Ca, c'était bien, mais là, du coup, en ce moment, pas

40 trop. Donc c'est le matin et... Et c'est marrant d'ailleurs parce que justement ce matin... (*Rires*)

41 Ce matin, ça a été compliqué parce que, dans les cas comme ça, où on sait pas trop comment il

42 faut s'habiller (*référence au temps incertain de ce début du mois de juin*), du coup, c'est...

43 enfin, voilà, c'est des fois un peu compliqué. En plus, on demande, par exemple, à Mila de

44 choisir un petit peu et puis elle choisit des trucs qui sont pas forcément adaptés. Donc voilà,

45 bon, des fois c'est un peu compliqué.

46 *AGP : C'est-à-dire qu'elle aurait aimé mettre autre chose et puis il faut lui expliquer « Ben*

47 *non, il fait pas très beau aujourd'hui... » ?*

48 Père : Ouais. Ce qui s'est passé... En fait, ce qui s'est passé ce matin, c'est que... elle voulait

49 mettre..., elle voulait mettre une jupe - donc c'était sa maman, là, qui était en train de l'habiller

50 -, elle voulait mettre une jupe et j'entendais en fait... la maman dire « Ah ! Elle est pas repassée

51 ! », etc., machin. Donc après, Mila, elle est venue me voir et elle m'a dit « Tu peux repasser,

52 Papa ? ». Donc j'ai repassé, elle a mis cette jupe et... Et puis après, elle a voulu mettre un

53 collant et puis c'était un collant en laine, machin, et donc voilà... Baya, elle était pas..., elle

54 était pas d'accord pour le collant en laine.

55 *AGP : Du coup, comment ça s'est passé ? Elle a trouvé un autre collant... ?*

56 Père : Du coup, alors au début, elle a voulu pas mettre..., elle a voulu pas mettre de collant et...

57 et puis après... finalement, elle a fini avec un legging. Mais voilà. Mais ce matin, on s'est un

58 peu disputé justement avec ma femme, enfin avec ma compagne, à cause de cette histoire

59 d'habits parce que moi, j'étais... j'étais plutôt d'avis de dire : « Ben, si on dit à notre fille qu'elle

60 s'habille toute seule, elle s'habille toute seule, ben elle va mettre son collant. » Et en fait, après,

61 du coup, voilà... donc... Ouais, il y a eu un truc avec ça.

62 *AGP : Oui, c'est pas toujours simple...*

63 Père : Non, ben non. En plus, c'est sûr que le matin, on n'a pas forcément les idées claires, tout

64 ça.

65 *AGP : Oui, et puis on n'a pas le temps non plus... C'est un peu ça ?*

66 Père : Ouais... hmmm... hmmm...

67 *AGP : Bon, finalement, elle est partie à l'école, vous avez accompagné les deux filles, l'une à*

68 *la crèche d'abord et après l'autre à l'école ?*

69 Père : D'abord l'école.

70 *AGP : D'abord l'école, ensuite la crèche ?*

71 Père : Ouais. Parce que l'école il y a...

72 *AGP : Il faut pas être en retard à l'école... A la crèche, on a un petit peu plus de...*

73 Père : Ouais, voilà, c'est ça, c'est ça. Et... ouais donc voilà, en général, donc c'est ça. Alors

74 souvent, c'est moi qui les accompagne le matin et après je pars au travail. Et le soir... Alors ça,

75 c'est assez bien rodé aussi. Donc lundi, mercredi, il y a une baby-sitter qui vient, qui vient les

76 chercher à cinq heures et demie... jusqu'à sept heures et demie. Donc... ben c'est ma compagne

77 qui arrive en général un petit peu avant, vers sept heures... Enfin, bon, on arrive à peu près en

78 même temps le soir. Le mardi, c'est..., le mardi, c'est ma mère. Le jeudi, c'est la mère de Baya.

79 Et le vendredi, c'est Baya, en général.

80 *AGP : D'accord. Et toujours à cinq heures et demie ?*

81 Père : Non, alors quand c'est... quand c'est les grands-mères, c'est quatre heures et demie et...

82 quand c'est la baby-sitter, c'est cinq heures et demie et quand c'est..., quand c'est moi ou Baya,

83 c'est... dix-huit heures, enfin dix-huit heures quinze, quoi.

84 *AGP : Et ensuite, quand elles rentrent, comment ça se passe ? Avec la baby-sitter ou avec les*
85 *grands-mères ou avec vous ? Qu'est-ce qu'elles font en rentrant ?*

86 Père : Alors donc en général... quand il fait beau, elles vont au parc... Et puis alors, avec la
87 baby-sitter, ce qui se passe... parce qu'à cinq heures et demi, elles ont un peu moins le temps
88 d'aller au parc... Souvent elles vont un peu au parc, elles arrivent, la baby-sitter, elle donne...,
89 elle donne le bain... le bain, la douche. Alors ce qu'on avait dit, ce qu'elle fait la baby-sitter,
90 souvent, en plus comme ça elle se trouve pas débordée, elle met un film pour une, elle s'occupe
91 de l'autre et après elles échangent. Et après, on a préparé à manger et la baby-sitter, elle
92 réchauffe et elle leur donne à manger. Quand on arrive, normalement, elles ont... En fait, elles
93 ont... elles ont rarement fini de manger parce que bon... après, on n'est pas non plus... voilà,
94 enfin peu importe, quoi. Voilà.

95 *AGP : Vous préparez à manger à l'avance ?*

96 Père : On prépare à manger la veille, enfin, la veille ou on garde des restes... On s'organise
97 comme ça, ouais. Et quand c'est ma mère, du coup, alors on prend un peu le luxe des fois (*rires*),
98 on prépare pas à manger parce qu'elle, elle peut se débrouiller avec... Enfin, souvent on essaie
99 quand même mais bon... si on peut pas, voilà. Et puis c'est pareil, elles vont au parc... et puis...
100 et puis elles font des trucs ici, des puzzles, des trucs..., enfin voilà quoi, dessin...

101 *AGP : Ça m'intéresse...*

102 Père : De savoir ce qu'elles font ? Ben, c'est ça, puzzles, dessin...

103 *AGP : Vous regardez par ici (montrant le coin salon de la pièce), donc elles viennent plutôt ici*
104 *avec leurs affaires... ?*

105 Père : Oui, oui, oui, parce que vous avez vu, c'est pas très grand.

106 *AGP : Non, j'ai pas...*

107 Père : Je sais pas si ça vous intéresse, je peux vous montrer comment c'est fait...

108 *AGP : On pourra regarder... Donc elles viennent jouer ici parce que, justement, il n'y a pas*
109 *trop de place dans leur chambre ?*

110 Père : Voilà, c'est ça...

111 *AGP : Donc on peut pas trop jouer avec elles dans leur chambre ?*

112 Père : Si, si, on peut. En fait, si, des fois, ça arrive, en fait. Il y a un petit coin là-bas. Mais en
113 tout cas, elles ont le matériel, les crayons, les ciseaux, etc., ce qu'il faut, dans un tiroir accessible
114 avec du papier. Donc souvent, je sais pas pourquoi elles viennent faire ça là... parce que c'est
115 plus sympa...

116 *AGP : Donc c'est elles qui vont dans leur chambre, qui choisissent ce qu'elles ont envie de*
117 *faire et qui reviennent ici avec...*

118 Père : Voilà, c'est ça. Alors tous les... Après, le problème, c'est qu'on gère aussi le bazar, quoi.
119 Donc il y a tout un tas de trucs qui sont accessibles, donc Playmobils, les Lègos, les trucs comme
120 ça et puis bon des jouets, des dinettes, tout ça. Il y a tout un tas de trucs qui sont accessibles. Et
121 après, il y a des puzzles et des choses comme ça, qu'on voit, qui sont sur les étagères et ça
122 c'est... et ben il faut leur donner de fait.

123 *AGP : Donc elles demandent...*

124 Père : Donc elles demandent, voilà. Voilà, c'est ça. Et en fait, elles s'occupent... enfin, elles
125 s'occupent bien. C'est marrant, voilà, elles arrivent à... voilà... Elles découpent des trucs, enfin
126 voilà... Non, mais c'est marrant, elles font des dessins..., des trucs comme ça. Et puis qu'est-
127 ce qu'il y a d'autre d'accessible ? Voilà. Voilà, c'est ça, donc en général, avec les grands-mères,
128 c'est plutôt ça qu'elles font.

129 *AGP : Et le mercredi, la grande reste au centre de loisirs ?*

130 Père : Oui.

131 *AGP : Et ça se passe bien ?*

132 Père : Alors en fait, pour être honnête, j'ai pas bien compris, moi, ces histoires de centre de
133 loisirs. Enfin, je suis un peu perdu, quels jours il y a les ateliers, quels jours il y a le centre de

134 loisirs... mais le mercredi... oui, mercredi aprèm, ça doit être centre de loisirs, c'est ça. Ouais,
135 en fait, en général, ça se passe bien. Alors, elle dit..., c'est marrant, elle dit « Je veux pas aller
136 au centre de loisirs » mais en fait... bon, quand on va la chercher...

137 *AGP : Il n'y a pas de problème ?*

138 Père : Non, ça va. Et globalement,... Après, après, bon, le centre de loisirs dans la semaine, je
139 sais pas trop, mais quand c'est pendant les vacances, par exemple, enfin moi, je trouve qu'ils
140 font quand même des trucs supers, quoi. Enfin, ils ont à peu près... Ils ont une sortie par jour
141 et c'est pratiquement, enfin je sais plus là, aux dernières vacances où elles sont restées, c'est
142 tous les jours, ils vont au théâtre ou ils vont faire un truc. Enfin, je me dis, « C'est quand
143 même..., C'est génial, quoi. Et puis sinon, ils vont... Enfin, bon, bref, je trouve que c'est
144 vraiment bien. Enfin, on a du pot. Enfin à Paris, c'est vrai que... c'est bien organisé... Et ils
145 font, ouais, enfin, c'est marrant... Je trouve qu'ils font des trucs vraiment, vraiment supers.

146 *AGP : Donc, pendant les vacances, elle va au centre de loisirs... Et qu'est-ce que vous faites,
147 à part ça, pendant les vacances ?*

148 Père : Ben pendant les vacances... alors, ça, c'est pareil, c'est assez bien rôdé. Enfin, assez bien
149 rôdé... Là, on a une maison de..., une maison à la campagne, mais ça fait pas très longtemps
150 qu'on l'a, parce que bon, je... je l'ai eue d'un oncle qui est décédé. Donc ça fait à peu près, je
151 sais pas, deux, trois ans. Donc petites vacances et week-ends, *a priori*, on va là. Donc, c'est à
152 côté de Troyes...

153 *AGP : Tous les week-ends ?*

154 Père : Non, non, non, non.

155 *AGP : Des longs week-ends...*

156 Père : Ouais, dès que c'est des grands week-ends ou on peut y aller pour un week-end si ça fait
157 longtemps. On n'y va pas, non, tous les week-ends. Mais dès qu'il y a une occasion, comme ça,
158 quelques jours, voilà, on y va. Nous, en général, on prend..., on prend les vacances. Enfin, on
159 arrive à prendre... à peu près autant de vacances qu'on veut, donc on n'est pas limité. Sauf...
160 il y a quoi ? C'est le truc... Ca, je me souviens plus... Il y a des vacances en général en février,
161 c'est ça ? C'est deux semaines, je crois, pour les enfants ?

162 *AGP : Oui, c'est ça maintenant.*

163 Père : En général, en février, on prend pas deux semaines, quand-même. On prend une semaine,
164 donc ils vont une semaine au centre et puis on en prend une. Et après, les vacances d'après,
165 c'est quoi ? C'est avril ?

166 *AGP : Hmmm, hmmm.*

167 Père : Ca, c'est une semaine en général ?

168 *AGP : C'est deux semaines aussi. A chaque fois, c'est deux semaines.*

169 Père : Ouais. Ben, en général, on, on, on... Ils vont au centre une semaine et on en prend une.
170 Et puis l'été..., l'été, on prend tout le mois d'août. Donc ils vont un peu au centre, à peu près
171 quinze jours. Ou sinon, on se débrouille avec les grands-mères aussi... parce que les deux, elles
172 sont plus ou moins dans la région. Voilà, donc après, la mère de Baya, donc elle, elle est à Paris.
173 Ma mère, en fait, elle est à Nanterre depuis peu mais avant elle était... Je suis originaire de
174 Nice, donc avant elle était à Nice. Et donc, on essaye aussi, pour les grandes vacances d'aller
175 souvent, un petit peu, là-bas, à Nice. Sinon, au mois d'avril, moi, j'ai eu, avec le travail, en fait,
176 je suis parti en mission en Chine pendant deux semaines, pour donner des cours, et là, donc on
177 en a profité pour caler ça pendant les vacances et on est parti tous ensemble en Chine.

178 *AGP : Super !*

179 Père : Ouais, non, ça, c'était assez fou. (*Rires*)

180 *AGP : Ca fait un long voyage...*

181 Père : Ouais, ça fait un long voyage...

182 *AGP : Ca s'est bien passé ?*

183 Père : Franchement, ça s'est bien passé. Vu ce qu'on peut croire de comment ça pourrait se
184 passer douze heures...

185 *AGP : Oui, ça fait long pour les enfants...*

186 Père : Ben elles ont regardé le petit écran pendant... pendant... ben, elles ont regardé trois fois
187 *Viana*, voilà... Mais bon, elles étaient contentes. Elles étaient crevées mais contentes. Et puis
188 après, là-bas, c'était marrant aussi l'expérience...

189 *AGP : J'imagine ! C'est très dépaysant...*

190 Père : Et puis alors, ils ont une relation aux enfants aussi qui est assez incroyable d'ailleurs.
191 Parce que... Enfin, j'avais jamais trop..., j'avais jamais trop compris... Un truc que j'avais
192 trouvé super surprenant, c'est... en fait, la fascination qu'il y a des gens envers les enfants en
193 général et surtout, j'ai l'impression, envers les Européens, qui sont pris en photo... Enfin, ici,
194 ce serait choquant, je pense. Vous connaissez ? Vous avez déjà entendu parler de ça ou pas ?

195 *AGP : J'ai entendu parler de ça mais je ne l'ai jamais vécu.*

196 Père : C'est vrai qu'ici, moi, je pense que..., voilà, ce serait choquant de faire ça, parce qu'ils
197 sont là, ils vont leur faire des tripotis, des trucs, ils vont les prendre en photo, leur bouger des
198 mèches de cheveux et tout. Mais bon, là-bas,... et ben voilà. Et après, l'autre truc qui est super,
199 c'est qu'en fait... C'est vrai que parfois... Ca, c'était des trucs aussi qui étaient dans le
200 questionnaire. Il y a des moments où... où c'est vrai qu'on peut se sentir gêné..., au restaurant...
201 par exemple, par le comportement des enfants. Maintenant, un peu moins, parce qu'on va dans
202 des lieux adaptés. En tout cas, au début, je le ressentais beaucoup. Et c'est vrai, j'ai trouvé que
203 là-bas, en fait, ils peuvent faire n'importe quoi, les gens au restaurant, ils vont, pareil, leur faire
204 « couicouicoui », les tripoter... Et on se sent vraiment... C'est vachement marrant. On se sent
205 vraiment à l'aise de ce point de vue-là. Ça c'était vraiment... On était super relax. (*Rires*)

206 *AGP : Tandis qu'ici vous aviez l'impression qu'on vous regardait... ?*

207 Père : Ben ouais, ouais. Je sais pas, je le vis un peu moins maintenant. Parce qu'aussi, j'ai un
208 peu mieux capté... Et puis de toute façon, à un moment, il y a pas le choix. Enfin, les enfants,
209 on peut pas les tenir en laisse donc... Mais c'est vrai qu'au début, j'étais pas... bon voilà, j'étais
210 un peu moins à l'aise avec ça. Et puis on n'allait pas... Enfin, au début..., je pense, on essaye
211 de faire à peu près les mêmes trucs d'avant... et puis au bout d'un moment, on comprend que,
212 bon, finalement on peut plus avec les enfants faire ce qu'on faisait avant. Donc on va faire des
213 trucs qui sont adaptés, donc c'est un peu plus... voilà. Mais j'ai plaisir, par contre, c'est vrai, il
214 y a quelquefois où... où aller au restaurant, enfin pas au restaurant mais dans les petites
215 brasseries du coin, etc., quand les enfants, ils sont bien, que c'est le midi, qu'ils ont pas trop
216 faim, etc., j'ai, j'ai, j'adore faire ça. Enfin, c'est très agréable. Parce que je profite aussi du fait
217 que maintenant, la petite, trois ans, on a commencé à passer un âge un peu critique, si bien
218 qu'elle est capable de se tenir à table, de manger... donc ça c'est un truc que j'aime bien, quoi.
219 Enfin qu'on aime bien. On le fait pas souvent mais quand on le fait, c'est sympa.

220 *AGP : Et le week-end, parfois vous partez à la campagne et parfois vous restez à Paris...*

221 Père : Souvent !

222 *AGP : Souvent vous restez à Paris. Comment ça se passe ?*

223 Père : Alors, samedi matin, il y a danse...

224 *AGP : Pour les deux ?*

225 Père : Non, pour... pour Mila, pour la grande. Donc c'est juste là, à la cité des... C'est quoi ?
226 C'est à neuf heures et quart. Donc déjà, bon, voilà, on... Donc on y va, on les amène. Donc ça
227 dure une heure. Après... Donc, ça, c'est l'un ou l'autre.

228 *AGP : Vous allez avec les deux ?*

229 Père : Ben ça dépend... Au début, ma compagne, enfin, elle allait à la gym donc elle l'amenait,
230 elle amenait Mila, moi, je restais avec la petite Charlotte. Puis après, j'allais la chercher.
231 Souvent on allait au parc avec... ben avec d'autres parents, enfin au café ou au parc. Puis on
232 restait puis après... voilà

233 *AGP : Avec d'autres parents... ?*
234 Père : Avec d'autres parents de la danse. Mais en fait, c'est beaucoup de parents de l'école, en
235 fait.
236 *AGP : Ah oui, vous les retrouvez aussi.*
237 Père : Voilà. C'est ça. Et puis du coup, c'est devenu des copains en fait. Et donc maintenant,
238 souvent, après, en fait, ben soit il y a des parents qui viennent manger, soit on va manger chez
239 eux. Et puis en fait, c'est vrai que souvent le samedi passe comme ça. Maintenant, c'est ça. On
240 reste ensemble... Voilà, on mange... Et puis après, on peut aller faire... enfin, on reste pas
241 jusqu'au soir, enfin on reste jusqu'en début d'après-midi et puis après on peut aller faire soit les
242 courses, ou on fait les courses le matin, ou on va faire un tour, voilà.
243 *AGP : Un tour dans le quartier ?*
244 Père : Ouais. Là, on sort plus beaucoup, en fait, du quartier. Ouais.
245 *AGP : Elles font pas la sieste ?*
246 Père : Non. Mila elle fait plus et puis Charlotte, en fait, on lui fait plus faire parce qu'au moins
247 le soir, elle est crevée et elle s'endort. Et en fait elle... Bon, après, il peut y avoir un moment
248 un peu critique vers, je sais pas, sept heures. Mais du coup on la fait manger et puis c'est plus
249 simple. Donc non, non, on fait plus la sieste et ça va bien.
250 *AGP : Vous parliez du repas, du coup, je rebondis. Ça se passe comment les repas ? Il faut les*
251 *préparer à l'avance pour la baby-sitter qui vient deux fois par semaine, c'est ça ?*
252 Père : Ouais.
253 *AGP : Et avec les grands-mères, c'est différent. Qui choisit ?*
254 Père : La nourriture... en général, c'est plutôt ma compagne qui, qui..., pas forcément qui
255 prépare mais qui choisit parce que, de toute manière, pour les enfants... Alors, aussi le truc
256 important, c'est que, en semaine, ils mangent d'abord. Elles sont là et là (*montrant les places*
257 *des enfants à table*) et, souvent, on est là, à table... Et c'est à peu près la même configuration
258 quand c'est les grands-mères. Enfin, elles ont leurs chaises et tout. Et après, le week-end et
259 pendant les..., enfin bref, sinon, en général, on mange ensemble. Sauf exceptionnellement...
260 Donc, en général, c'est plutôt donc ma compagne qui... qui décide mais quand elles mangent
261 toutes seules, ça va toujours être des trucs simples. Ça va être des pâtes ou du riz, des féculents
262 ou des graines ou des choses comme ça, avec des légumes ou quelque chose comme ça.
263 *AGP : Et la baby-sitter mange pas avec elles ?*
264 Père : Non, non.
265 *AGP : Ca évite de faire encore plus à manger...*
266 Père : Oui, et puis je crois que la baby-sitter...
267 *AGP : Elle préfère manger tranquille toute seule après ? (Rires)*
268 Père : Oui... Et puis c'est pas très facile de... Enfin, maintenant elles sont capables de manger,
269 on peut manger normalement pratiquement. Mais non. En plus, elle habite pas loin, la baby-
270 sitter. Elle habite chez ses parents. Je crois qu'elle a pas... Donc voilà, donc c'est plutôt ma
271 compagne mais moi, je gère un petit peu et ça m'arrive quand même de faire à manger...
272 Occasionnellement. Moins souvent mais souvent quand même. Mais moi, c'est vrai, ça va être
273 plutôt le week-end, par exemple.
274 *AGP : Est-ce qu'elles sont toujours contentes de manger ce que vous leur donnez ?*
275 *Apparemment, vous n'en parlez pas donc il ne doit pas y avoir beaucoup de...*
276 Père : En général, oui. Moi, je leur dis, je suis très content et fier d'elles. Elles mangent, je
277 trouve... Elles mangent comme nous, quoi. Donc elles mangent... Alors des fois évidemment,
278 des fois, elles vont dire « Je veux pas... ». Mais c'est pas vrai en fait. C'est pas ça qu'elles
279 veulent nous dire en fait parce que c'est des trucs qu'elles mangent puis elles disent « J'en veux
280 pas », ça c'est...
281 *AGP : C'est pour une autre raison...*

282 père : Oui, c'est pour une autre raison, voilà, c'est ça. Donc elles mangent comme nous, elles
283 mangent... Et c'est vrai, je suis content parce que quand je compare par rapport aux... à d'autres
284 enfants, c'est vrai que... enfin, voilà,... On leur fait pas de trucs spéciaux, quoi. On leur fait les
285 mêmes trucs que nous. Enfin nous, on mange des trucs simples aussi... peut-être que c'est pour
286 ça aussi... Mais ouais, ouais. Vraiment, ça, c'est pas un problème. Et elles mangent bien. Elles
287 aiment bien manger. Donc ouais...

288 *AGP : Les copains, les copines, elles les voient le week-end avec vous, finalement ? Avec les*
289 *autres parents ?*

290 Père : Avec les autres parents, ouais.

291 *AGP : Et ça se fait un peu à l'improviste...*

292 Père : Ouais, ouais, ouais. C'est pas trop prévu, ouais.

293 *AGP : Et tout le monde est d'accord, ça se passe comme ça...*

294 père : Oui, oui, c'est assez simple. Ouais, ouais.

295 *AGP : Le dimanche, il y a pas la danse, j'imagine...*

296 père : Ben le dimanche... ça peut être souvent... ben soit on va au parc, s'il fait beau, donc là
297 on traîne un peu. Souvent le dimanche, on traîne un peu... Enfin on décolle pas forcément à
298 neuf heures. Donc on peut traîner un peu jusque dix heures et demie, quelque chose comme ça.
299 On essaye quand même de sortir. Soit on va un peu plus loin, vers rue du Poteau, souvent, on
300 va chez le boucher, par exemple, voilà, chez le fromager. Maintenant, on y va un peu moins
301 mais... Et puis elles aiment bien venir. Et en plus, c'est, c'est agréable aussi parce que c'est...
302 c'est des commerçants, enfin c'est un boucher avec des beaux étals, un peu à l'ancienne où il
303 prépare toujours des trucs, enfin c'est assez marrant quoi. Ça, c'est sympa. Pareil, le fromager...
304 souvent, elles se font donner un petit bout de fromage, etc. et puis c'est des belles boutiques,
305 quoi.

306 *AGP : Vous allez chez Quatrehomme ?*

307 Père : Ouais, chez Quatrehomme et puis à côté, là, chez Pinon, chez le boucher. Vous voyez,
308 donc c'est le genre de boutiques où c'est sympa d'aller, quoi.

309 *AGP : Oui, c'est pas le supermarché.*

310 Père : Voilà, c'est ça. Et puis, après, on va au parc... Après, on revient. Souvent, si on n'a rien
311 d'exceptionnel de prévu le dimanche, on mange bien. On fait un repas un peu... avec de la
312 viande, tout ça. Et puis après... Ah oui, souvent après, elles regardent un film par exemple.
313 Elles font un temps calme alors nous, ça nous permet de faire deux, trois trucs. Et puis après,
314 soit on ressort, soit, des fois, elles ont pas envie. Si elles ont pas envie, ben elles se mettent à
315 faire du dessin, etc. et puis nous, on s'occupe ici. Ça dépend s'il fait beau... Et puis sinon voilà,
316 on ressort, on va au parc. Après, il y a un truc, alors ça, ça fait longtemps que je ne l'ai pas fait
317 mais que j'aimais bien. Mais ça, c'était surtout quand ils avaient pas la danse. Moi, j'aimais
318 bien aller au ciné avec... alors c'était souvent plutôt avec Mila qui était grande mais sa mère
319 disait quelquefois d'amener Charlotte même si elle était petite, donc on allait aux trucs pour
320 enfants... Alors c'est vrai, parfois c'était pas tout à fait adapté, c'est-à-dire que Charlotte, par
321 exemple, en fait, elle passait la séance à..., je sais pas, fouiller des trucs par terre, etc. mais
322 j'aimais bien en fait, le truc de... Je trouvais ça sympa.

323 *AGP : Vous alliez où ?*

324 Père : Ben soit au Louxor, soit à Place de Clichy, il y a aussi un petit ciné, c'est le Cinéma des
325 Cinéastes. Souvent au Louxor parce que c'est facile, et en plus la salle est... Enfin, j'aime bien
326 le lieu, quoi. Je trouve ça a un côté quand-même... Enfin, voilà, ça fait aussi partie du truc.
327 C'est une belle salle. Et parfois ça nous arrive d'aller aussi soit au théâtre, soit... Mais pas très
328 souvent. Pourtant y en a plein à côté mais ça correspond pas bien les séances au moment où
329 nous, on veut y aller, en fait. Voilà.

330 *AGP : Vous essayez de suivre votre rythme familial plutôt que... de vous imposer des*
331 *impératifs, des horaires, le week-end, à part la danse ?*

332 Père : Oui, oui. C'est ça. Non, puis, moi, c'est vrai que... j'ai plaisir... En fait, je fais des trucs,
333 enfin j'essaye, et je pense, globalement, je fais des trucs qui me font plaisir, en fait. C'est pas
334 que je pense pas aux filles. Évidemment, je pense à elles. Mais... le cinéma, par exemple, j'y
335 vais, c'est pas du tout... Enfin, j'allais dire... Si, c'est pour leur faire plaisir mais c'est aussi
336 parce que ça me fait plaisir, moi-même, d'aller au... au cinéma et puis elles sont contentes d'y
337 aller et donc voilà. Parce que les dessins animés qui sont proposés, souvent, ils sont supers,
338 quoi. Quand ils ont une petite sélection, etc. Enfin, même pour un adulte, évidemment, on prend
339 du plaisir à y aller, quoi.

340 *AGP : Vous faites des choses avec vos filles, en pensant à elles, mais aussi... vous faites pas*
341 *des choses qui vous embêtent. Vous essayez de faire des choses qui vous font plaisir aussi, avec*
342 *elles.*

343 Père : Ouais, c'est ça. Je suis pas trop... Le coup de me priver, ça me plaît pas trop. Enfin, je le
344 fais quand même pour certaines choses mais... mais voilà. J'essaye plutôt de faire ça.

345 *AGP : Et est-ce que vous faites aussi des choses pour vous-même ou à deux, avec votre*
346 *compagne... ?*

347 Père : Alors, bon... Moi, ça m'arrive quand même..., par exemple, d'aller boire un verre avec
348 des copains... Donc, alors... Ca, c'est quelque chose, je sais pas, que je dois faire, à peu près,
349 peut-être, ouais, une fois tous les quinze jours. Donc, je vais faire une sortie avec des copains.
350 Après, nous, ce qu'on fait aussi un peu pour nous-mêmes... On est dans le truc, là, La Louve,
351 là. Vous connaissez ? Vous avez entendu parler ?

352 *AGP : Oui.*

353 Père : Voilà. Donc du coup, bon, on a chacun, donc, une fois par mois, on va faire ça.

354 *AGP : C'est le matin ?*

355 Père : Moi, j'ai pris le créneau du soir. Donc, voilà. Donc, c'est le, le..., le soir, dix-neuf heures
356 – vingt-deux heures pour moi et puis ma compagne, c'est...

357 *AGP : Une fois par semaine ?*

358 Père : Non. C'est une fois par mois. Donc, du coup... voilà. Ça m'arrive aussi d'aller... Enfin,
359 je m'étais imposé le rythme. Là, j'y suis pas trop allé mais je vais une fois par semaine à la
360 piscine. Mais bon... (*rires*) en théorie ! Après, voilà... mais c'est du temps que je pourrais avoir
361 en fait. Voilà.

362 *AGP : Ce serait plutôt le soir aussi.*

363 Père : Oui, plutôt le soir après le travail. Et ma compagne, donc, elle, ben elle a... elle avait la
364 gym le samedi matin. C'est pareil, bon, elle a un peu lâché le rythme. (*Rires*) Mais voilà, elle a
365 ça. Et puis après, elle peut... oui, ben plutôt, enfin... après, ben ça, elle vous racontera. Mais
366 oui, on a des trucs un peu comme ça. Enfin, chacun, on peut s'aménager du temps. Alors
367 finalement, on n'a pas forcément beaucoup, beaucoup besoin mais... si on a envie, on peut.
368 Enfin, moi, c'est comme ça que je le ressens. Après, on fait plus beaucoup de choses, on fait
369 plus beaucoup de choses tous les deux. (*Silence*) Voilà. Oui, on fait plus beaucoup de choses...
370 Ca fait très longtemps, par exemple, qu'on n'est pas allé au ciné tous les deux... Voilà.

371 *AGP : Parce qu'il faut prendre une baby-sitter dans ces cas-là...*

372 Père : Oui, oui. Alors, ça dépend, on a les grands-mères... Bon, après, après, ça nous arrive
373 quand même... de temps en temps, d'aller faire un truc. Mais alors, à ce moment-là, ça va être
374 plutôt avec d'autres personnes, avec d'autres adultes par exemple.

375 *AGP : Et là, vous demandez aux grands-mères de garder les enfants ?*

376 Père : Ouais ou aux baby-sitters... enfin voilà. Donc, enfin, c'est vrai il y a eu par exemple
377 aussi des trucs qu'on a faits récemment. Ben ça, c'est aussi parce qu'on a justement les copains
378 du quartier, enfin qui sont les autres parents, c'est de faire, par exemple, un truc en fin d'après-midi
379 avec les enfants et après en regroupant les baby-sitters, enfin, on se débrouillant, etc.

380 *AGP : Vous faites un regroupement d'enfants ?*

381 Père : Voilà, c'est ça. Et après, ben, poursuivre, voilà, pendant que les enfants sont gardés et
382 rester entre adultes. Voilà. Ça, c'est ce qu'on a fait pour un anniversaire la dernière fois.

383 *AGP : Pour des occasions un peu importantes...*

384 Père : Oui ou pour des dîners aussi, voilà. (*silence*).

385 *AGP : Est-ce que vous pensez à autre chose ?*

386 Père : Sur quels aspects ?

387 *AGP : Sur votre vie de famille ou sur ce qui pour vous a changé depuis qu'il y a les enfants...*
388 *comment ça se passe pour vous la maternelle...*

389 Père : Bon, je pense le truc... Bon, après je peux raconter aussi vis-à-vis de l'école mais il y a
390 eu quelque chose, en fait, d'important vis-à-vis des enfants. C'est que, au début, en fait, ça a
391 pas été très facile pour moi. Enfin, j'étais pas forcément conscient. Mais en fait, après, je suis
392 allé voir un psy et puis là, j'y suis. Et j'ai pris conscience de plein de trucs, notamment du... du
393 problème, enfin, j'ai, j'ai..., j'avais du mal à me situer un peu... ou j'avais pas pris conscience
394 de mon rôle de père. Donc ça, en fait, c'est des trucs dont j'ai pris conscience... conscience
395 récemment et du coup, je vis aussi... beaucoup mieux les aspects un peu difficiles. Donc, je
396 sais pas, ça doit faire à peu près six mois où je suis capable de prendre beaucoup plus de recul
397 par rapport aux contraintes, hein, qui sont importantes de..., d'avoir des enfants et toutes les
398 difficultés que ça peut, que ça peut générer.

399 *AGP : C'est quoi pour vous les contraintes qui sont plus difficiles... ?*

400 Père : Ben il y avait... ben le, le, le truc de, je sais pas, de pas forcément pouvoir faire
401 exactement ce qu'on veut, enfin, d'être réveillé, ça, maintenant c'est un peu moins le cas, mais
402 d'être interrompu, d'être réveillé la nuit...

403 *AGP : Interrompu dans une pensée ?*

404 Père : Ouais, pas dans une pensée, et ça, c'est même des trucs que je vois où on est avec... bon,
405 entre adultes, soit juste avec ma compagne, soit..., et puis on est en train de discuter de choses
406 sérieuses et là, en fait, les enfants..., si on est vraiment dans une discussion, ils perçoivent, et
407 eux, enfin, moi, c'est comme ça que je l'interprète, pour eux, c'est difficile, donc ils vont tout
408 faire pour nous interrompre. Voilà. Et donc... et souvent ils y arrivent. Donc voilà, ça, c'est des
409 trucs qui, pour moi, étaient par exemple très difficiles. Maintenant j'ai compris...

410 *AGP : Donc vous vous énervez ?*

411 Père : Je m'énervais beaucoup. Voilà. Je m'énervais beaucoup et maintenant, en fait, je
412 m'énerve pratiquement plus. Ça m'arrive mais..., mais voilà, j'arrive beaucoup... à prendre du
413 recul là-dessus.

414 *AGP : Alors, j'imagine... avant, vous vous énervez, vous criiez, vous disiez « Stop !*
415 *Maintenant, ça suffit ! »*

416 Père : Ouais, ouais, c'est ça, c'est ça !

417 *AGP : Et maintenant, comment vous faites ?*

418 Père : Et ben maintenant... j'essaye de... ben, déjà, de lui faire exprimer ce qu'elle veut...

419 *AGP : Ce qu'elle veut réellement... parce que parfois ils viennent avec des prétextes ? (Rires)*

420 Père : Avec des prétextes, c'est ça, ouais. Et puis j'essaye de lui dire de se calmer, en moi-
421 même étant calme et puis... Et puis après, ça, c'est le truc, enfin, il faut toujours..., il faut
422 toujours ruser, trouver un truc un peu pour les arnaquer (*rires*), pour leur faire changer d'idée,
423 quoi. Et ça, et ça par contre, il faut être en forme pour pouvoir trouver des trucs pour régler la
424 chose. C'est ça qui... qui est fatigant. Mais bon, ça, j'ai compris que finalement on n'avait pas
425 de..., comment dire, on n'avait pas d'alternative à ça. Ou alors, ben ou alors... pas s'énerver
426 mais accepter qu'elles ronchonnent et qu'elles crient. Enfin, pas qu'elles crient mais qu'elles
427 chouinent, quoi.

428 *AGP : Et ça, ça vous énervait avant aussi...*

429 Père : Avant ça m'énervait et puis maintenant bon, c'est, c'est... ça m'irrite mais... bon, je
430 laisse..., je laisse faire et puis j'essaye de ruser quelques minutes après. Donc voilà, ça, ça a été

431 un gros changement. Donc du coup, enfin, voilà... j'ai, j'ai, j'ai pris conscience aussi de ces
432 trucs-là. Enfin, ça m'a appris aussi sur moi-même, du coup, ce truc d'avoir les enfants.

433 *AGP : C'est intéressant.*

434 Père : C'est vrai que c'est super intéressant, ouais.

435 *AGP : On est obligé de bouger, quoi...*

436 Père : Ca, c'est clair. Et puis non, et puis voilà, j'ai pris conscience aussi que... que... ben que
437 voilà, que ma vie avait changé, quoi. De manière irréversible... Enfin, voilà, c'est...

438 *AGP : C'est pas forcément facile à accepter...*

439 Père : Non, c'est clair, c'est clair. Et puis c'est vrai aussi qu'il y avait le truc... Mais ça, c'est
440 marrant, je pense que c'est un truc général, enfin, c'est aussi comme ça avec beaucoup de
441 copains. Souvent, c'est..., en tout cas, dans mon environnement, c'est comme ça, c'est souvent
442 les, les, les femmes qui sont à l'origine, enfin, qui expriment en premier la... le besoin d'avoir...
443 d'avoir un enfant. Et, et souvent, enfin, en tout cas, moi, c'était comme ça pour beaucoup de
444 mes copains, souvent, bon ben, les... enfin, les, les... les hommes suivent, quoi. Ils ont pas
445 vraiment d'avis. Ils disent : « Bon, pourquoi pas, on va voir. » Et donc, je pense que c'est...
446 parce que moi, ce que je vis, par exemple, j'ai l'impression que j'ai beaucoup de... beaucoup
447 d'autres pères, alors je sais pas si c'est dû à mon environnement ou... mais j'ai l'impression
448 qu'il y a beaucoup d'autres pères qui vivent des situations très similaires. Et voilà. Moi, je, je
449 suis content, j'ai l'impression d'avoir passé un peu le... (*rires*) d'avoir passé un palier, quoi.

450 *AGP : Et vous vivez mieux les choses du coup...*

451 Père : Ah oui ! Je vis mieux les choses, ouais.

452 *AGP : Et vous aviez plus besoin de vous échapper un peu de cet univers familial et vous le*
453 *ressentez moins maintenant ?*

454 Père : Ouais, je le ressens moins. Ou il y a aussi le, le, le truc que du coup, j'arrive mieux à...,
455 puisque... puisque j'ai moins besoin de m'échapper, les moments où j'ai besoin, je suis capable
456 enfin, d'une certaine manière, plus de l'assumer, quoi, de me sentir moins coupable, c'est-à-
457 dire... Je sais pas, j'ai un copain, ça fait longtemps que je l'ai pas vu, enfin, j'ai envie de le voir
458 pour discuter un peu, me changer les idées..., j'ai moins de scrupules à dire : « Ben, voilà, ce
459 soir, je suis pas là. » Voilà.

460 *AGP : Ah oui, je voulais vous demander aussi... comme vous le dites, parfois... Bon, là, vous*
461 *venez de passer un cap mais malgré tout, il y a toujours quand même des moments... où ça va*
462 *moins bien... Et dans ces cas-là... là, vous dites, il y a un copain en particulier que vous avez*
463 *envie de voir en ce moment parce que vous l'avez pas vu depuis longtemps ou parce que c'est*
464 *lui qui... avec qui vous avez envie de parler plus particulièrement... ? Vous avez, comme ça,*
465 *des personnes... ? Comment vous faites, quand ça va pas trop... quand ça va pas trop bien,*
466 *pour une raison ou une autre ?*

467 Père : Ben en fait... En fait, c'est pas trop les copains. Enfin, après, je, je, je sais pas mais...

468 *AGP : Oui, ça peut complètement être autre chose...*

469 Père : Ouais... C'est-à-dire que je vais pas... Et d'une, j'ai l'impression que je suis pas trop
470 dans le..., je suis rarement... enfin, au fond du trou ou du moins, enfin... ou j'ai l'impression
471 que j'arrive toujours à trouver un truc qui me... qui m'excite ou qui me... stimule, quoi. Donc...
472 enfin... après, après... Je sais pas mais j'ai l'impression que... Enfin, de toute façon, mon...
473 mon temps éveillé, il est réparti entre ma vie personnelle et mon travail. Et donc, bon, je trouve
474 du plaisir dans les deux. Et donc il y a quand même, j'ai l'impression, toujours... J'arrive,
475 quand ça va pas dans un côté, à un peu me... prendre l'autre pour béquille, quoi.

476 *AGP : Ah oui, d'accord.*

477 Père : C'est-à-dire que si..., je sais pas, si on se dispute. Ou si les enfants, ils m'énervent...
478 Après, le truc, c'est vrai que souvent les... Je suis rarement, enfin, je suis rarement fâché juste
479 après mes enfants ou juste après ma compagne. Il y a souvent un nœud, enfin moi, c'est ce que
480 j'ai compris, un nœud autour de ça. Souvent l'un influe sur l'autre, donc. Quand il y a des

481 situations un peu tendues à la maison, globalement, je suis seul, quoi, un peu. Enfin, c'est pas
482 seul contre tous, mais c'est un peu bon... (*rires*) et donc là, ben bon, au travail, finalement,
483 j'arrive complètement à me changer les idées parce que... j'ai des trucs à penser, enfin, des
484 activités. Et si au travail, ça va pas parce que on n'a pas eu du pognon (*rires*) ou l'article a été
485 refusé ou machin, ben du coup, j'arrive à me dire... « Oh ! Après tout, je m'en fous », enfin
486 voilà...

487 *AGP* : « *J'ai ma famille...* »

488 Père : J'ai ma famille. On peut faire autre chose, quoi.

489 *AGP* : *Vous discutez avec votre compagne des problèmes de travail... ?*

490 Père : Ouais, parce qu'on a la même activité dans un domaine très proche.

491 *AGP* : *D'accord.*

492 Père : Donc, ouais, ouais. Oui, oui... oui, oui, ça, on discute... Ben, on a à peu près les mêmes...
493 Ben, on en est à peu près au même stade, en fait, de notre... au point de vue professionnel.
494 Donc on est face aux mêmes... aux mêmes... aux mêmes choses, quoi. Après, on est dans un
495 environnement qui est différent mais... parce qu'elle est dans une grosse fac et moi, je suis dans
496 une école donc, qui est plus petite, où c'est un peu moins... c'est un peu plus souple. Mais
497 voilà, on est face aux mêmes trucs donc... ça, on le comprend bien. Et puis on arrive aussi, par
498 exemple, à comprendre... ben, évidemment, on comprend les contraintes. Bon, par exemple, si
499 on part..., enfin, on part pas beaucoup en congrès mais si ça nous arrive des fois de devoir nous
500 absenter quelques jours, donc ça, bon, on comprend, et puis il y a aussi des jours où il faut
501 qu'on..., il faut qu'on produise quelque chose à une échéance courte, où il faut qu'on travaille
502 beaucoup par exemple. Donc, ça arrive rarement mais... voilà, des trucs où on sait qu'il faut...
503 que je sorte par exemple avec les enfants pour qu'elle puisse travailler tranquille.

504 *AGP* : *Oui, parce que vous travaillez à la maison aussi parfois... ?*

505 Père : Pas trop, pas trop. Enfin, oui, oui, parfois, parfois. Parfois. Je veux dire, nous, on travaille
506 surtout au labo mais... en fait, si on a vraiment besoin de travailler, en fait, on reste à la maison,
507 si on a besoin vraiment d'être concentré et de produire quelque chose. Enfin, moi, c'est ce que
508 je fais, par exemple.

509 *AGP* : *Pendant que les enfants sont à la crèche et à l'école ?*

510 Père : Ouais, c'est ça. C'est ça, oui. Oui, oui. (*Rires*)

511 *AGP* : *Donc le week-end, quand il y en a un qui a besoin de travailler à la maison, l'autre va
512 faire en sorte de prendre les enfants en charge ?*

513 Père : Oui, voilà. On peut faire ça. Mais ça arrive exceptionnellement. C'est pas...

514 *AGP* : *Oui, oui... d'accord... Et pour la répartition des tâches, vous arrivez à vous mettre
515 d'accord ? Qui fait les courses ? Qu'est-ce qu'on achète ? Qui fait des lessives ? Quand ?*

516 Père : Oui, oui, c'est ce que je disais dans le questionnaire. Ce qui est marrant... C'était
517 intéressant de remplir le questionnaire parce qu'il y avait un côté confrontation, en fait, dans le
518 questionnaire. Enfin, il y avait le point de vue... enfin, confrontation... le point de vue de l'un,
519 le point de vue de l'autre... Nous, on les a confrontés pour voir...

520 *AGP* : *J'ai mis deux enveloppes en me disant « comme ça, s'il y en a un qui ne veut pas discuter
521 de ça, il n'est pas obligé ».*

522 Père : Non, non, mais justement, c'était marrant. En fait, ce qui est rigolo, en fait, au niveau de
523 la répartition des tâches, donc elles sont irrégulières mais il y a un consensus, enfin, on est
524 d'accord sur le, le, le fait, c'est-à-dire on est conscient, comment dire, que c'est pas régulier
525 et... et globalement... enfin, c'est-à-dire, moi, (*rires*) il y a des trucs par exemple qui m'ont fait
526 rire parce que c'est... parce que les lessives et le ménage, c'est plus elle qui fait et c'est vrai
527 que, moi, je suis satisfait de cette situation. Mais je, je... je crois que elle, elle est relativement
528 satisfaite aussi de la situation parce que... lessives, enfin voilà... ménage, elle fait un peu
529 comme elle veut et puis lessives, elle fait aussi un peu comme elle veut.

530 *AGP* : *Parce que ce sont des choses qui lui importent ?*

531 Père : qui lui importent plus, oui, parce que lessives, machin, il faut laver les petits trucs, comme
532 ci, comme ça...

533 *AGP : Elle aime bien que ce soit fait d'une certaine façon et pas d'une autre ?*

534 Père : Voilà, c'est ça.

535 *AGP : Donc elle préfère ne pas déléguer ?*

536 Père : C'est ça.

537 *AGP : Et le ménage, pareil ?*

538 Père : Et le ménage, pareil, et puis elle va faire mieux un peu tous ces petits trucs... Enfin, parce
539 que ce qui est marrant pour le truc du ménage... Et ça, c'est un truc que j'avais déjà constaté,
540 moi, quand je... enfin, quand j'habitais avec ma sœur. C'est que, en fait, moi... C'est-à-dire,
541 une maison avec... des Playmobil partout, des livres, des trucs, tout par terre, en fait, ça me
542 prend un temps fou à ranger ces trucs-là. C'est-à-dire que moi, j'ai aucun mal dès que je prends
543 un truc à le remettre à sa place mais retrouver une place pour chacun des trucs... si tout est sens
544 dessus-dessous, en fait, je panique et j'arrive pas. C'est trop compliqué pour moi. Alors que j'ai
545 l'impression... C'est peut-être un cliché, etc. mais en tout cas, ma sœur et ma compagne, elles,
546 j'ai toujours été surpris par la capacité qu'elles avaient à arriver quelque part et faire clac, clac,
547 clac, clac, clac et remettre les trucs rapidement. Et... enfin voilà. Et bon, après, je sais pas
548 si ça... enfin, si c'est une différence homme/femme générale, je sais pas. En tout cas il y a un
549 truc qui fait que moi, j'avais dans mon expérience, les femmes avaient sur certains trucs des
550 capacités... Je dis pas que... enfin bref, vous comprenez ce que je veux dire ?

551 *AGP : Oui, oui, je comprends très bien.*

552 Père : Il y a des hommes qui sont capables de le faire et si je développais cet aspect, je serais
553 capable de le faire. Probablement. Je suis pas plus con.

554 *AGP : Je ne suis pas spécialiste non plus mais apparemment il y a une zone du cerveau qui se
555 développe plus avec l'entraînement... Donc je trouve ça intéressant, votre observation.*

556 Père : Et donc c'est pour ça que le ménage, je trouve...

557 *AGP : Alors vous, c'est plutôt... Vous faites à manger le week-end, vous dites...*

558 Père : Ouais. Mais après ça dépend, parce que le ménage, il y a des trucs, par exemple, après il
559 y a des trucs très spécifiques que je vais faire moi. (*Rires*) Par exemple, les carreaux. Donc
560 c'est-à-dire prendre..., je sais pas, une heure pour, de manière systématique, nettoyer tous les
561 carreaux de la maison... enfin, on n'en a pas 10 000 non plus (*rires*) et puis après je vais le faire
562 deux fois par an. Mais ça c'est le genre de trucs que je vais faire. Enfin, que souvent, je vais
563 faire de moi-même. Ou... Par exemple, je sais pas... Des fois, je peux prendre l'initiative de
564 nettoyer le lavabo et la baignoire. Mais c'est vrai que passer le plumeau, tout ça, aller en haut
565 et tout, ça, je vais pas faire, quoi. Mais passer un coup d'aspirateur, je peux le faire, par exemple,
566 facilement. (*Rires*) Donc il y a quand même des tâches, je sais pas, qui sont...

567 *AGP : Vous vous êtes organisés, quoi...*

568 Père : Oui, oui.

569 *AGP : Et les courses, vous dites que vous allez les faire le samedi tous ensemble ?*

570 Père : Alors les courses... ça a changé aussi depuis qu'il y a l'histoire de la Louve, quoi.

571 *AGP : Oui, alors comment ça se passe ? Vous allez travailler chacun une fois par mois là-bas
572 et du coup vous faites des courses sur place, quand vous y êtes ?*

573 Père : Non, parce que c'est tellement près que nous, on y va en fait...

574 *AGP : Ah ! C'est juste à côté ?*

575 Père : C'est juste à côté, c'est à deux pas de l'école. C'est juste en face de la crèche. C'est de
576 l'autre côté du... enfin, bref, c'est vraiment juste à côté. Donc du coup, c'est aussi un des
577 arguments, nous, pourquoi on y est allé, c'est même pratiquement plus près que l'Intermarché.
578 Au début ce qu'on faisait, c'est qu'on allait chez le fromager, chez le boucher au marché. Donc
579 ça, c'est des trucs qu'on faisait souvent en famille, sauf s'il fallait faire vite, quoi, donc là, il y
580 en a un qui y va. Mais en général, on va plutôt... voilà. Ça fait l'occasion d'une promenade,

581 etc. Ca, en général, ensemble, en famille ou avec un enfant. Et après Intermarché pour les autres
582 trucs. Et ça, c'est plutôt tout seul. Plutôt tout seul donc soit le samedi pendant le temps calme,
583 soit le dimanche... ou peut-être, exceptionnellement, le soir en semaine. Voilà. Après, depuis
584 qu'il y a La Louve, ben du coup on va plus trop au marché parce qu'on trouve des légumes qui
585 sont bien. Chez le boucher, on y va quand même... on y va moins mais quand même. Chez le
586 fromager, on y va quand même, parce qu'on aime bien et... enfin, surtout le boucher, c'est
587 quand même pas la même chose d'avoir la viande fraîche que de la viande...
588 *AGP : Quand vous allez à Intermarché, vous y allez l'un comme l'autre ?*
589 Père : Oui, alors, ce qui est marrant, c'est que, par exemple, Intermarché pour les courses...
590 enfin, voilà, vraiment...
591 *AGP : les grosses courses ?*
592 Père : Ouais, ouais. Ça, c'est souvent moi, on va dire. Par contre, moi, je vais jamais au
593 Monoprix et par exemple, Baya, elle, souvent elle va au Monoprix pour acheter, je sais pas, des
594 trucs un peu spécifiques et elle revient toujours avec des petites culottes pour les filles... ou des
595 petits trucs ou des petits machins en plus, quoi.
596 *AGP : C'est plutôt elle qui s'occupe aussi d'acheter des vêtements pour les filles ?*
597 Père : Ouais, ouais. Ouais, ça, c'est vraiment elle, ouais.
598 *AGP : La Louve, vous y allez quand alors pour faire les courses ?*
599 Père : On y va soit le samedi, soit le dimanche, le week-end. Donc... ça nous arrive d'y aller
600 tous les quatre mais sinon on y va souvent soit pendant le temps calme, par exemple, j'y vais
601 vite ou soit elle y va rapidement, quelque chose comme ça.
602 *AGP : C'est quand il vous manque quelque chose, vous vous dites « je vais vite attraper des*
603 *haricots verts »... ?*
604 Père : Ouais. Ca, ça arrive peu souvent. Mais... Non, c'est plutôt... Il faut faire... voilà, juste
605 racheter des trucs de base... Sinon ça nous arrive d'y aller avec les enfants. Et puis les enfants,
606 ils aiment bien, en fait. Ils ont compris qu'il y avait un truc un peu... un peu, un peu... qu'il y
607 avait quelque chose autour de ce supermarché, quoi. Parce qu'en fait, ce qui est marrant aussi,
608 c'est que comme ils aiment bien manger, ils aiment bien manger comme nous et comme on
609 trouve plein de trucs, enfin plein de trucs un peu atypiques et sympas, du riz rouge, du riz noir,
610 des trucs de soja qu'on n'avait pas l'habitude de manger et que du coup on a plaisir à cuisiner,
611 par exemple, et plaisir à goûter, du coup, ça crée chez eux une sorte d'excitation quand ils
612 mangent, enfin, chez nous aussi, on est content de manger du riz, voilà, du riz noir par exemple
613 ou des trucs comme ça. Et du coup, on est content aussi d'aller au supermarché pour voir ces
614 trucs qui sont un peu... Voilà, parce qu'il y a le rayon vrac avec des petits pois, des machins,
615 des trucs, tout un tas de choses qu'on a plaisir à goûter. Voilà, du sucre par exemple, il y a plein
616 de types de sucre. Le sucre, par exemple, c'est marrant. Les filles, le sucre, il y a le sucre
617 Macabo, il y a le sucre comme ça, enfin, elles ont plein de types de sucres, des fois c'est du
618 sucre glace, du sucre... et elles aiment bien varier des choses comme ça.
619 *AGP : Et elles disent : « J'aimerais bien du sucre comme ça ou... » ?*
620 Père : « le sucre Macabo » ou « le sucre en grains » ou « le sucre glace »... ou « je veux du
621 miel... » C'est marrant. Voilà. Et donc, il y a un truc, donc elles sont toujours très excitées d'y
622 aller. C'est marrant, quoi.
623 *AGP : C'est une bonne publicité pour La Louve ! Je serais ravie d'y aller.*
624 Père : Faut vous renseigner. Après je sais pas si vous habitez dans le quartier.
625 *AGP : Si, si. Je pense que je vais m'y mettre dès septembre.*
626 Père : Alors il faut... d'abord s'inscrire à une réunion d'accueil. C'est le premier truc. Il peut y
627 avoir un peu de délai. Les gens vous expliquent. Et c'est très sympa et, en fait, on rencontre,
628 bon... jusqu'à présent, en fait, on croule pas sous le boulot quand on y est. Enfin, ça dépend
629 des heures d'ailleurs. Enfin bref. Et on rencontre des gens qui sont intéressants, quoi.
630 *AGP : Oui, j'imagine...*

631 Père : Enfin qui sont... qu'on n'aurait jamais rencontrés autrement, quoi.

632 *AGP : Voilà, un petit bonus pendant l'entretien... On n'a pas parlé de l'école...*

633 Père : Ah oui, l'école ! Nous, globalement... nous, globalement, on est super satisfait de... de

634 l'école, de la crèche en général. Bon alors, c'est vrai que je pense que d'une manière générale,

635 je pense que... nous deux, on a quand même confiance dans le système éducatif. On part du

636 principe que quand même on confie des gens, euh, on confie nos enfants à des gens qui,

637 globalement, connaissent mieux que nous les principes d'éducation, on va dire. Enfin... après

638 chacun fait ce qu'il veut mais en tout cas qui ont des connaissances plus... plus grandes que

639 nous et qui savent faire leur travail. Et au niveau de l'école, on est vachement satisfait. Je sais

640 pas, je trouve qu'ils font des trucs super chouettes, en fait, qu'ils ont plein d'activités... Alors,

641 je sais pas, ils apprennent à lire... enfin, ils apprennent à lire... ils sont toujours au contact de

642 livres. Alors, à la maison aussi beaucoup, d'ailleurs. Parce que ça c'est un truc qu'on a plaisir

643 à... Moi, j'ai plaisir à leur lire des trucs, etc. Ils font plein d'activités aussi artistiques... alors,

644 je sais pas s'ils s'expriment, enfin, probablement mais... beaucoup de trucs artistiques et ça

645 c'est des choses, moi, par exemple, j'ai l'impression, je sais plus comment c'était à mon époque,

646 peut-être qu'après ça dure pas, mais c'est quelque chose qui, moi, me... me manquait un peu

647 en fait, j'ai l'impression. C'est-à-dire que ça me fait plaisir de voir que les enfants, ils sont en

648 contact avec ça parce que c'est quelque chose qui moi... Je pense que je l'ai pas assez

649 développé. Bon, il est pas trop tard mais... Et donc, je me dis, j'ai l'impression qu'eux, ils

650 sont..., mes enfants, ils sont à même de s'exprimer par ce biais-là, quoi. C'est quelque chose...

651 Je suis très content de ça. Et puis... et puis après... après, il y a un truc... enfin, c'est un détail

652 mais... j'aime bien aussi le lieu de l'école, en fait, l'architecture... il y a un côté un peu... enfin,

653 c'est un peu rétro, quoi... c'est les... enfin bref, j'aime bien le, voilà, c'est quelque chose que

654 je trouve... que je trouve sympa, enfin... Je sais pas... cette idée d'être dans... enfin, c'est

655 l'école comme celle de nos parents... Je trouve que le bâtiment lui-même, il donne un peu cette

656 idée de... voilà, de truc stable un peu... enfin, qui traverse les âges, etc. L'autre école, là, juste

657 en face, elle est bien aussi. C'est aussi autre chose. Celle qui est juste là...

658 *AGP : Oui. Mais vous, vous dépendez...*

659 Père : Nous, on dépend des Amiraux, ouais. Mais il y a les activités qui sont là, il y a le centre

660 de loisirs qui est là...

661 *AGP : Ah ! OK ! Ça, c'est l'école du Simplon ?*

662 Père : Ouais, c'est l'école du Simplon.

663 *AGP : C'est une école polyvalente ?*

664 Père : C'est-à-dire ?

665 *AGP : C'est-à-dire qu'il y a des maternelles et qu'il y a aussi des CE...*

666 Père : Oui, c'est ça. Ça va jusqu'au CE2, je crois. Et donc le cirque... ils ont des activités...

667 alors, en plus, bon, je pense, les deux directrices, elle, Madame Nevanen, qui est la directrice

668 du Simplon et Madame... je l'appelle Madame la directrice parce que je sais plus son nom, du

669 coup, ils ont combiné un truc, c'est-à-dire que les enfants du Simplon, c'est Madame Nevanen

670 qui va les chercher, non, les enfants des Amiraux, le jeudi pour qu'ils aillent faire voilà... donc

671 il y a quand même quelques activités et aussi..., notamment ici, il y a plein d'activités ouvertes

672 aussi aux parents. C'est des trucs, on peut pas trop y participer mais, par exemple, il y avait

673 samedi matin des trucs « couture en famille » par exemple. Ça, c'est un truc, j'aurais bien aimé

674 y aller. Bon, mais ça tombe pendant la danse. C'est le genre d'activité qui me plairait et je

675 trouve ça sympa un lieu où on peut aller avec les enfants évidemment, ils peuvent faire ce qu'ils

676 veulent, ils sont dans une école... voilà. Donc, non, ils sont supers et c'est pareil,... Donc c'est

677 un style différent, parce que c'est pas du tout l'école, voilà, c'est un truc qui est tout neuf, etc.

678 C'est un style différent mais qui est vachement bien aussi. Donc voilà. Donc tout ça pour dire

679 que l'une comme l'autre, ça inspire confiance et que j'ai vraiment l'impression que c'est...

680 enfin, que les directrices et puis les..., il y a pas que les directrices évidemment, il y a toute une
681 équipe, que c'est des gens qui sont très actifs et qui font du super bon boulot, quoi.

682 *AGP : Impliqués ?*

683 Père : Ouais, ouais.

684 *AGP : Votre fille y va avec plaisir ?*

685 Père : Oui. Ouais, ouais.

686 *AGP : Elle vous parle de ce qu'elle fait dans la journée ?*

687 Père : Ouais, ouais, alors elle nous parle... alors c'est marrant, parce que nous, on est très
688 curieux de savoir ce qu'ils font, donc c'est jamais si on lui demande de raconter qu'elle va
689 raconter, elle va dire « Je sais pas », machin... mais il y a des moments où voilà..., à
690 l'improviste, elle va raconter tout un tas de trucs et... et c'est intéressant. Elle raconte... (*Rires*)
691 Il y a des choses, par exemple, des mystères que j'ai pas réussi à élucider. Comment ça se passe
692 le midi... Est-ce qu'ils ont des serviettes ou pas..., par exemple. J'ai pas compris comment ça
693 se passait pour les serviettes. J'ai l'impression qu'ils ont leur serviette attitrée mais j'ai pas
694 compris comment ça...

695 *AGP : ...comment c'est organisé ?*

696 Père : ...comment c'est organisé. J'ai jamais réussi à lui tirer les vers du nez, quoi. Mais sinon
697 ils racontent... Ouais, ils racontent plein de trucs... Et puis ils apprennent aussi beaucoup de
698 chansons. Alors ils font plein de trucs un peu dans notre dos pour nous faire des surprises...
699 mais qui sont toujours... (*rires*) divulgués avant ! Ouais, par exemple, je pense que à la fête...,
700 à la fête de fin d'année, là, ils vont faire un... il y aura peut-être une danse mais probablement
701 une chorale. Donc elle nous a déjà chanté pas mal de chansons.

702 *AGP : Vous allez être moyennement surpris ?*

703 Père : Ouais. Non, non. Mais après je pense que c'est... On va être moyennement surpris mais
704 je pense que ce sera... quand même intéressant de...

705 *AGP : De toute manière, c'est toujours un moment particulier. C'est pas pareil que quand elles*
706 *chantent les chansons à la maison.*

707 Père : Et ouais donc voilà, je crois qu'elle est contente d'y aller. Non, non, elle est contente d'y
708 aller et puis... Et puis ils font plein de trucs. Il y a aussi... Bon, il y a des moments qui sont
709 organisés en général avant chaque vacances, il y a un accueil prolongé à l'école, donc un goûter.
710 Souvent, c'est le dernier vendredi, donc les parents, ils arrivent, donc on amène du café, des
711 gâteaux ce qu'on veut et là, on peut regarder les cahiers avec les enfants. Donc là, les enfants,
712 ils nous montrent un peu ce qu'ils font et puis même, c'est vrai que moi, j'aime bien arriver un
713 petit peu... un petit peu en avance... enfin, un petit peu en avance..., enfin, pas trop..., un peu
714 avant huit heures et demie et elle me montre souvent, elle aime bien me montrer un peu
715 rapidement les trucs..., les trucs qu'elle a faits. Et aussi les dessins, enfin, toute leur production,
716 sont souvent exposés aussi, dans les couloirs. Je trouve ça, je trouve ça bien.

717 Je vais fermer la fenêtre parce qu'il fait froid. (*Il se lève, ferme la fenêtre et retourne se*
718 *rasseoir.*)

719 *AGP : Donc là, elle est en moyenne section, c'est ça ?*

720 Père : Oui, oui.

721 *AGP : Elle passe donc en grande section l'année prochaine et ensuite, pour le CP, vous savez...*
722 *?*

723 Père : Et ben elle ira à l'école... qui est rue Championnet. Enfin, c'est ce qui est prévu. A priori,
724 ouais.

725 *AGP : Et vous êtes contents... ?*

726 Père : Alors oui, alors il y avait eu une histoire... alors il y avait des... des parents de la crèche
727 qui avait des enfants plus vieux, donc qui étaient déjà à l'école maternelle et il y avait eu une
728 histoire, un moment, avec cette école-là... C'est pas qu'elle avait mauvaise réputation mais
729 c'est que... en gros... Ben oui, c'était le directeur, en fait, qui visiblement, enfin, selon les

730 parents, arrivait pas tellement à prendre en main tout un tas de cas difficiles. Voilà. Et donc on
731 avait entendu... Alors, après, il faut..., je sais qu'il faut toujours faire attention aux rumeurs,
732 machin, etc., mais qu'il y avait eu quand même des cas un peu difficiles. Et, en tout cas, il y
733 avait eu quand même une très grosse mobilisation des parents pour... enfin, pour dire qu'il y
734 avait un problème avec le directeur. Et là, ça a changé et visiblement, assez rapidement, il y a
735 tout un tas de... tout un tas de problèmes qui ont été réglés très... très rapidement. Et c'est vrai
736 que du coup, enfin, moi, j'ai l'impression que... ouais, le directeur de l'école, il a vraiment une
737 influence très forte et très directe sur ce qui peut..., sur le déroulement de..., de plein de trucs,
738 quoi. Donc, oui, ben nous, on est content et puis en plus, on suit... Alors c'est vrai, ça, c'est
739 évidemment... il y a tout un débat derrière. Dans quelle école on le met, la réputation, bon... Il
740 y a les gens qui... Il y a à la fois l'idée qu'on a envie de fournir aux enfants le meilleur contexte,
741 à la fois il y a l'idée aussi de responsabilité, parce qu'on peut pas..., si évidemment tout...
742 enfin, après, c'est le truc connu, là, je crois que c'est l'évitement... placer son enfant dans une
743 autre école qui est censée être meilleure. Après, il y a le problème qu'en faisant ça..., c'est aussi
744 enlever... parce que, je sais pas comment expliquer... Moi, je me sens... à la fois, il y a l'école
745 qui, à sa manière, fournit un service et il y a aussi, je trouve, en tant que parents et qu'habitants
746 du quartier, on a aussi une responsabilité. C'est-à-dire que si on veut que, disons, le quartier...,
747 comment dire..., il aille dans une direction qui soit bien, ce qui est le cas, là, je pense qu'il y a
748 une dynamique, enfin..., il y a une dynamique, je sais pas, enfin moi, je la vis... parce que, de
749 toute façon, on a plein d'autres parents avec qui on avance dans le système éducatif... Et donc
750 il faut aussi que tous ces parents responsables qui sont impliqués, ils aillent mettre leurs enfants
751 dans le système scolaire traditionnel. Parce que c'est ça aussi, c'est grâce à ça que... c'est grâce
752 à ça aussi que l'école, elle va jouer son rôle, quoi. Vous comprenez un peu ? C'est pas très
753 clair...

754 *AGP : Si, si, je comprends... Vous pensez avoir une influence, aussi, en tant que parent...*

755 Père : Voilà, c'est ça.

756 *AGP : Vous vous sentez une responsabilité parce que vous pouvez avoir une influence sur la
757 façon dont ça va se passer à l'école.*

758 Père : Voilà. C'est ça.

759 *AGP : Et on le voit avec l'exemple que vous avez donné de la mobilisation parentale qui a fait
760 que ça a changé de direction et que du coup les choses ne sont plus... ont évolué dans le bon
761 sens.*

762 Père : Ouais. Après, c'était aussi plutôt dans le sens de... Parce qu'il y a beaucoup de... Enfin...
763 Ici, on parle beaucoup de mixité, etc. et on voit bien que, par exemple, il y a notamment... dans
764 certaines zones du quartier, quand on regarde la population, ben ça correspond pas à... La
765 population à la sortie de l'école, par exemple, elle correspond pas à la population... Enfin, je
766 veux dire... si on prend un nuancier de couleurs, par exemple, de visages, on regarde, c'est pas
767 le même truc, voilà. Et donc, ça, il y a aussi un effet d'entraînement et donc, voilà, une sorte de
768 ghettoïsation ou je sais pas quoi. Et c'est aussi la responsabilité des parents de dire : « Je
769 dépends de cette école, je mets mon enfant... ». Voilà. Et en même temps, je pense
770 qu'évidemment, il y a aussi le côté... qu'on peut aussi en tant que parents avoir peur de... voilà.
771 Et comme il y a une dynamique où finalement... Je pense que chez tous les parents qu'on
772 connaît, enfin, personne se pose la question de se dire..., enfin, j'ai l'impression, j'espère que
773 ça va être comme ça..., de se dire « ce collègue, il a mauvaise réputation ». Du coup, de fait, ça
774 va... Les enfants vont aller là et donc je pense que ça va... voilà. On va retrouver l'équilibre
775 naturel du quartier, quoi.

776 *AGP : Oui, parce que ces questions-là se posent d'autant plus à l'entrée au collège ?*

777 Père : Oui. Bien sûr, bien sûr. C'est clair. On a déjà des parents qui sont..., parce qu'en fait ça
778 vient vite, quoi, c'est terrible... on a déjà des parents qui sont face à ça.

779 *AGP : Oui, où il y a un grand frère ou une grande sœur...*

780 Père : C'est ça, c'est ça. Et encore une fois, ces parents-là, ils sont allés aux journées « portes
781 ouvertes » du collège et c'est pareil, ils ont rencontré l'équipe pédagogique et ils ont dit « mais
782 c'est des gens qui sont supers », quoi, qui sont supers impliqués...

783 *AGP : Du coup, ça les a rassurés ?*

784 Père : Du coup ça les a rassurés et puis... voilà.

785 *AGP : Il y a une chose dont on n'a pas parlé, c'est... au moment du coucher, elles vont se*
786 *coucher facilement ?*

787 Père : Oui, oui. Donc elles vont manger, on va les débarbouiller. Elles se lavent les mains, elles
788 se brossent les dents et en général... donc souvent, elles essayent de nous arnaquer un peu, de
789 vouloir jouer ou quelque chose, donc... c'est non. Et là on va... en général, c'est moi qui lit les
790 histoires. Maintenant, c'est... Chacune choisit une histoire et moi, je choisis l'autre. Donc ça
791 permet aussi de... (*rires*) parce que quand elles prennent des histoires qui sont très longues, je
792 prends un truc très court, parce que sinon on peut se retrouver avec des bouquins... Elles
793 comprennent aussi, elles savent qu'il y a des histoires qui sont très longues. Donc des fois...
794 voilà, ça évite de se retrouver... Et au début, c'est marrant parce que... Bon, on a toujours lu
795 des histoires, en fait, pratiquement... depuis qu'elles étaient toutes petites, enfin vraiment
796 depuis le début, quoi. Et c'est marrant, donc, Charlotte, la petite... en fait, ce qui se passait,
797 c'est que moi, je lisais les histoires à Mila et puis elle, elle... comment dire..., elle était là. Mais
798 elle a toujours été moins attentive, en fait, c'est marrant, aux histoires, que la grande. Et en fait,
799 il y a eu un moment où... où du coup, bon, il a fallu faire choisir une histoire pour Charlotte.
800 Mila, elle en choisissait deux et Charlotte, elle en choisissait une et au bout d'un moment, c'est
801 vrai que je me suis dit... c'est vrai que c'est injuste, quoi. C'est pour ça qu'après j'ai réussi à
802 établir le truc que chacune en choisit une et que, moi, j'en choisis une. Ce qui permet aussi
803 d'équilibrer les trucs...

804 *AGP : Mais c'est pas elle qui s'est plainte ?*

805 Père : Non, non, non.

806 *AGP : C'est vous qui vous êtes dit...*

807 Père : Oui, oui, c'est ça. Bien sûr, ouais.

808 *AGP : Et après elles vont se coucher sans trop de problèmes... ?*

809 Père : Oui. Alors Mila, ça, c'est depuis la rentrée à l'école, elle tombe tout de suite. Et Charlotte,
810 elle... en fait, le truc, c'est qu'elle dans son lit, chaque fois... Alors, je sais pas, elle prend
811 toujours plein de doudous et de trucs et puis elle dit « Je fais l'avion, je fais le... On joue à la
812 voiture, au camping-car ou à la caravane, elle est toujours en train de jouer. Et elle, souvent,
813 elle revient, elle fait quelques rappels, toc toc toc, « pipi »..., toc toc toc, je sais pas, « j'ai mal
814 au ventre », « un verre d'eau »... enfin voilà. Mais ça, c'est souvent le cas en semaine, par
815 exemple, parce qu'elle fait la sieste à la crèche et, par exemple, le week-end, c'est pour ça,
816 souvent, elle est ratatinée et donc elle dort... voilà.

817 *AGP : Elles invitent parfois des copains, des copines à la maison ?*

818 Père : Oui, oui. On fait les anniversaires, par exemple. Alors là, c'est la grosse fête. Mila, elle
819 invite quelquefois des copines à dormir. À jouer..., ben... c'est souvent..., après la danse, par
820 exemple, et souvent il y a les parents qui viennent manger alors là il y a les copines... Mais,
821 sinon, elle a quelques copines des fois qui viennent pour dormir, soit juste comme ça, soit parce
822 que les parents, ça les arrange, ils demandent si c'est possible.

823 *AGP : Oui, ce sont des amis à vous aussi maintenant...*

824 Père : Voilà.

825 *AGP : Et vous, vous faites la même chose de temps en temps ?*

826 Père : Ouais, nous, voilà... Et des fois elle se fait inviter. Et sinon il y a les anniversaires qu'on
827 célèbre depuis... ben c'est depuis qu'elles ont trois ans, en fait. Donc là, Charlotte, ce sera son
828 premier et puis voilà... Donc avec les enfants et puis c'est vrai que nous, après, on fait l'apéro

829 avec les parents... Et puis alors, après, c'est vrai que, souvent, ça se finit tard. Les enfants, ils
830 sont fous. Mais c'est marrant. Ca fait partie du truc. Ben, c'est la fête, quoi !
831 *AGP : Ben voilà ! (Rires) Je trouve que c'est un bon mot de la fin « C'est la fête » ! Je sais pas*
832 *si vous voulez ajouter quelque chose...*
833 Père : Non, non, ça va.
834 *AGP : Merci beaucoup.*