

Lorraine Odier

MÉTAMORPHOSES DE LA FIGURE PARENTALE



Antipodes

MÉTAMORPHOSES DE LA FIGURE PARENTALE

REMERCIEMENTS

Cette publication a été soutenue par la Fondation van Walsem, la Société académique vaudoise, le Fonds des publications de l'Université de Lausanne et la Fondation pour l'Université de Lausanne.

L'étape de la prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

**Société
Académique**
Vaudoise

Unil
UNIL | Université de Lausanne

f FONDATION
POUR L'UNIVERSITÉ
DE LAUSANNE

FNSNF
FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

MISE EN PAGE

Fanny Tinner | chezfanny.ch

CORRECTION

Adeline Vanoverbeke

DESSIN DE COUVERTURE

Lucie Schaeren



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur-e, la source et l'éditeur original, sans modification du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

© 2022, Éditions Antipodes
École-de-Commerce 3, 1004 Lausanne, Suisse
www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch
DOI: 10.33056/ANTIPODES.11421
Papier, ISBN: 978-2-88901-142-1
PDF, ISBN: 978-2-88901-931-1
EPUB, ISBN: 978-2-88901-932-8

Lorraine Odier

MÉTAMORPHOSES DE LA FIGURE PARENTALE

**ANALYSE DES DISCOURS
DE L'ÉCOLE DES PARENTS DE GENÈVE
(1950-2010)**

À Mathias et Luzia

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est tiré d'une recherche doctorale dirigée par la prof. Véronique Mottier (Université de Lausanne et Jesus College, Cambridge) soutenue le 24 octobre 2014 sous l'égide d'un jury composé de la prof. Farinaz Fassa (Université de Lausanne), de la prof. Marianne Modak (Haute École de travail social et de la santé, Lausanne), de la D^{resse} Coline Cardi (Université Vincennes-Saint-Denis Paris 8) et de la D^{resse} Natalia Gerodetti (Leeds Metropolitan University).

Cette recherche a bénéficié du soutien de différentes personnes que je souhaite remercier ici.

Je remercie tout d'abord toute l'équipe de l'École des parents de Genève, sans la collaboration de qui cette recherche n'aurait pas pu se faire. Je remercie particulièrement Katarina Schindler (alors directrice), qui m'a accordé sa confiance et a accueilli mon projet avec enthousiasme.

Je remercie aussi chaleureusement la prof. Véronique Mottier qui m'a accompagnée dans ce travail avec un regard toujours critique et constructif. Je remercie Paul-Frantz Cousin et Laurène Le Cozanet, Paula Brum Schaeppi et Cosette Odier pour leur soutien amical et scientifique. Ce travail doit aussi beaucoup aux échanges avec différents collègues. Je souhaite notamment nommer ici: Coline Cardi, Farinaz Fassa, Natalia Gerodetti et Marianne Modak, ainsi que Laura Cardia Vonèche, Loïse Bilat, Laurence Bachmann, Christophe Delay, Anne-Sophie Vozari, Anne-Françoise Praz et Sandrine Garcia.

Enfin, j'adresse une pensée à celle et ceux qui étaient à mes côtés durant sa réalisation, Luzia, Mathias et Carlos da Cruz.

Cette recherche a été possible grâce aux financements de l'Université de Lausanne et du Fonds national de recherche scientifique.

INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un parent? Qu'est-ce qu'un père? Qu'est-ce qu'une mère? Comment les conseils des professionnel·le·s vis-à-vis des parents sur l'éducation des enfants se sont transformés au cours des dernières décennies? Quels sont les référentiels à partir desquels des professionnel·le·s de la protection de l'enfance distinguent les parents qui ne peuvent plus assumer leurs tâches parentales?

Cet ouvrage explore les métamorphoses de la figure parentale dans le discours de l'École des parents de Genève (École des parents) des années 1950 à 2010. Il vise ainsi à apporter un éclairage nouveau sur les transformations et les continuités dans les comportements familiaux et leur mode de gouvernement au cours des dernières décennies, non pas en interrogeant les pratiques familiales ou parentales elles-mêmes, mais des discours sur celles-ci. À travers l'analyse des archives d'une association qui, depuis 1950, développe des activités pour orienter les parents dans leurs pratiques éducatives, et suivant l'argument de la théorie discursive selon lequel les événements sont construits par le discours¹, il s'agit moins de saisir ce qui est «vraiment arrivé» que d'appréhender la manière dont des figures parentales sont construites discursivement dans un contexte spécifique. On sait de longue date que les discours sur les parents et l'expérience de ces derniers varient dans le temps, dans l'espace géographique et social ainsi qu'en fonction du genre des parents. Si certains y voient l'expression de traits culturels ou naturels, pour les sociologues, ces variations les désignent comme les produits de constructions sociales et historiques qu'il s'agit alors d'interroger.

1. Wood et Froger, 2000, p. 9.

LA PARENTALITÉ: UN OBJET EN CHANTIER

Depuis une vingtaine d'années, des sociologues mettent en évidence l'émergence de la « parentalité »² et du « soutien à la parentalité »³ comme nouvelles catégories de l'action publique orientant les politiques familiales, ceci dans plusieurs pays des continents américain et européen⁴. Désignant parfois l'expérience et les pratiques éducatives des parents, les lois qui les encadrent (notamment celles qui régissent l'accès à l'autorité parentale) ou encore le processus psychologique que sous-tend le fait de devenir parent, le néologisme « parentalité » est utilisé dans des contextes très diversifiés⁵. Lorsqu'il désigne une catégorie d'action publique, le terme « parentalité » révèle, selon les sociologues, l'émergence d'une préoccupation nouvelle de la part des États concernant l'éducation reçue par les enfants dans leur cadre familial, ainsi qu'une redéfinition de l'institution familiale en ce qu'il se substitue souvent au terme de « famille ». Bien qu'il y ait débats sur les effets et les causes de l'émergence de la parentalité comme cible de nouvelles politiques publiques⁶, deux éléments semblent généralement admis dans la littérature sociologique sur la question. D'une part, la préoccupation étatique vis-à-vis de la parentalité – comprise ici comme exercice de l'autorité et des tâches parentales – proviendrait de la transformation des comportements familiaux et de l'insertion des femmes sur le marché de l'emploi. D'autre part, ces nouvelles politiques publiques seraient l'expression de processus propres à la « modernité avancée ». Alors que différents sociologues soulignent que l'on assiste depuis les années 1960 en Occident à une fragilisation du modèle familial traditionnel fondé sur la stabilité du couple⁷ et à une multiplication des pratiques familiales⁸ qui seraient toujours plus orientées par les relations affectives⁹, l'intérêt des États pour les pratiques parentales plutôt que pour « la famille » ou « les mères » relèverait de leur adaptation à de nouvelles pratiques familiales plus instables et moins sexuées. Face à l'incapacité de l'institution du

2. Bastard et Cardia-Vonèche, 2004; Bastard, 2006; Chauvière, 2008.

3. Neyrand, 2011.

4. Hamel et Lemoine, 2013.

5. Martin, 2004.

6. Certains y voient un nouveau mode de contrôle des parents (Bastard, 2006), d'autres mentionnent qu'ils peuvent également constituer un mode d'émancipation de ceux-ci (Pioli, 2006; Sellenet, 2007).

7. Giddens, 1994; Beck et Beck-Gernsheim, 1995.

8. Widmer, Kellerhals et Lévy, 2004.

9. Giddens, 1994; de Singly, 1996.

mariage à préserver le couple, les États se tourneraient vers le lien de filiation pour préserver l'institution familiale¹⁰. Pour d'autres sociologues encore, le développement des politiques de « soutien à la parentalité » constituerait une réponse à l'individualisme croissant et au délitement des réseaux de solidarité¹¹, tout comme il révélerait un processus d'indifférenciation des rôles féminin et masculin dans l'éducation des enfants¹².

Or plusieurs travaux d'historiens et de sociologues, notamment féministes, incitent à interroger ces interprétations expliquant l'émergence de la « parentalité » comme catégorie d'action publique par les transformations de « la famille » et à questionner de plus près l'émergence et le développement des dispositifs visant les pratiques parentales. Si l'on ne peut ignorer une transformation des comportements familiaux (augmentation des divorces et diminution de la fécondité), ces auteur·e·s rappellent que le modèle familial selon lequel les enfants sont élevés par leurs deux parents biologiques formant un couple stable est très récent, et que son apogée a eu lieu pendant la période dite des Trente Glorieuses. Jusque dans les années 1950, en raison d'une espérance de vie plus courte et de la fréquence de la mortalité en couches, il était fréquent que des femmes ou des hommes élèvent seul·e·s des enfants. À titre d'exemple, en Suisse, le nombre de familles monoparentales était plus élevé dans les années 1920 et 1930 qu'à la fin des années 1990¹³ (alors même que la Suisse ne participa pas à la Première Guerre mondiale). Pour les mêmes raisons, il était courant que des enfants « issus de plusieurs lits » grandissent dans un même foyer, ou que des enfants soient élevés par des personnes du même sexe (par exemple deux sœurs), ceci bien avant l'augmentation du nombre de divorces et l'apparition des dénominations « familles recomposées », « famille homoparentale » ou « famille monoparentale ». En outre, jusqu'au début du XX^e siècle, les enfants étaient souvent confiés à un réseau de parenté, à des domestiques ou à des nourrices, pas uniquement en cas de décès des deux parents. À partir d'une synthèse de travaux historiques et anthropologiques, Segalen concluait en 1981 que « le groupe domestique ancien est plus instable que la cellule conjugale contemporaine, même si l'on tient compte des divorces. Notre

10. Théry, 1998.

11. Neyrand, 2007.

12. De Singly, 2007.

13. Aebi, 1997.

société n'a inventé ni la mobilité géographique ni l'instabilité des couples soumis aux aléas d'une mortalité souvent dévorante [...]. Papa, maman et les enfants: une expérience inconnue pour bon nombre de nos ancêtres.»¹⁴

En outre, les travaux d'historiennes montrant que les femmes ont toujours travaillé¹⁵, surtout dans les milieux ouvriers, mais aussi dans les milieux bourgeois, conduisent également à interroger le postulat selon lequel l'intérêt des États pour les pratiques parentales serait une réponse à l'insertion des femmes sur le marché du travail. Au Royaume-Uni, ce sont les travaux sur la contribution des femmes à la révolution industrielle¹⁶ qui, déjà dans les années 1930, ont contribué les premiers à rompre avec cette image de l'inactivité des femmes dans la sphère productive¹⁷. En France, à la suite des travaux pionniers de la sociologue Maruani¹⁸, l'historienne Schweitzer expose finement l'invisibilité et les entraves qui entourent la participation des femmes au marché de l'emploi, tout en montrant que cette participation reste constante au cours des XIX^e et XX^e siècles¹⁹. En Suisse, dans la lignée des travaux de Mesmer sur les mouvements des femmes au XIX^e siècle²⁰, Gerodetti montre également que des femmes ont participé à la vie politique en Suisse à travers des groupes associatifs, plusieurs décennies avant leur obtention du droit de vote en 1971. Jouissant d'une légitimité construite sur leur « pureté morale », les femmes éduquées des classes moyennes supérieures ont participé de près à l'élaboration du Code pénal suisse au début du XX^e siècle²¹.

Par ailleurs, réfutant l'argument d'une indifférenciation des pratiques parentales et des rôles parentaux en fonction de l'appartenance de sexe, différents travaux mettent en évidence la persistance du caractère sexué de la répartition du travail dans les couples hétérosexuels avec enfants. Par exemple, plusieurs études portant sur le partage des tâches dans les couples hétérosexuels font le constat d'une division sexuelle très prononcée du travail domestique. Cette tendance, observée dans de nombreux pays, est particulièrement

14. Segalen, 1981, p. 30.

15. Schweitzer, 2002.

16. Pinchbeck, 1930.

17. Pour plus de détails sur les travaux pionniers d'Ivy Pinchbeck et les travaux sur l'invisibilité du travail des femmes, je renvoie au livre de Laura Lee Downs (2010).

18. Maruani, 1985.

19. Schweitzer, 2002.

20. Mesmer, 1988.

21. Gerodetti, 2005.

marquée en Suisse²², où les pouvoirs publics ont peu investi dans le développement de structures de garde d'enfants. Au-delà d'une répartition sexuée des tâches, cette division sexuelle des tâches domestiques se traduit notamment par d'importants écarts dans le temps consacré à celles-ci par les femmes ou par les hommes, et une insertion inégale des sexes sur le marché de l'emploi. En 2013, une mère en couple avec des enfants de moins de 4 ans réalise un peu moins de soixante heures de travail domestique et familial par semaine quand un homme dans la même situation en réalise un peu plus de trente heures²³. Par ailleurs, des études réalisées en Suisse auprès de couples hétérosexuels montrent qu'à l'arrivée de l'enfant, la division sexuelle du travail tend à se renforcer: d'un côté, la majorité des hommes augmente le temps investi dans le travail salarié, alors que de l'autre, la majorité des femmes diminue ce temps tout en augmentant le temps accordé au travail domestique²⁴. Cette tendance qui s'observe dans tous les milieux sociaux semble cependant moins marquée dans les couples à haut capital culturel²⁵.

Dans le même temps, des travaux sur les pratiques des professionnel·le·s de l'enfance soulignent qu'une forme de normalisation des parents issus de classes populaires s'articule à ces nouveaux dispositifs d'encadrement de la parentalité. En France²⁶, aux États-Unis²⁷, en Angleterre²⁸ et en Suisse²⁹, les parents des milieux populaires s'avèrent être surreprésentés parmi les parents soupçonnés de défaillances parentales. D'autres auteur·e·s ont mis en évidence qu'en termes d'évaluation des pratiques parentales, les mères, et plus particulièrement celles issues des milieux populaires, font l'objet d'une surveillance plus accentuée³⁰. Révélant également l'inertie de la norme hétérosexuelle, des recherches portant sur l'homoparentalité confirment que celle-ci reste souvent considérée comme une situation problématique, malgré la distinction entre sexualité et procréation permise actuellement par les nouvelles technologies de

22. Bühler et Heye, 2005.

23. Voir [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/04/blank/01/04/02.html], consulté le 18 août 2014.

24. Le Goff, 2005; Le Goff et Dieng, 2008.

25. Le Goff, 2005.

26. Serre, 2009.

27. Lareau, 2003.

28. Gillies, 2003.

29. Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007; Longchamp, 2011.

30. Cardi, 2004; Cardi 2007; Odier da Cruz, 2007; Cardi, 2010.

procréation. Par exemple, plusieurs enquêtes réalisées en France auprès de couples homosexuels ayant des enfants ont montré qu'ils continuent de faire l'objet de nombreuses discriminations³¹ ou de préoccupations, notamment de la part des enseignant-e-s du primaire ou des experts de l'enfance³². De la même manière, Perreau constatait il y a à peine dix ans que l'adoption d'enfants par des couples homosexuels était très difficile, voire impossible en France³³, à moins de procéder à une adoption en tant que personne célibataire, en cachant son homosexualité³⁴. Les débats récents et les manifestations en France autour de la loi 2013 autorisant le mariage des couples homosexuels et, par conséquent, l'adoption montrent qu'en même temps que le cadre juridique progresse en direction d'une normalisation de l'homoparentalité, d'importantes résistances subsistent autour de cette question. Par ailleurs, témoignant de la prégnance de la norme hétérosexuelle dans l'éducation des enfants, Descoutures montre, à partir d'entretiens menés avec les deux conjointes-parentes de 24 couples de même sexe élevant des enfants âgés de 2 à 18 ans en France métropolitaine, que tout en remettant en cause cette norme par leur situation d'homoparentalité, bon nombre de ces femmes se réfèrent au discours psychanalytique et à l'importance de marquer une distinction entre des pôles parentaux féminin et masculin dans l'éducation des enfants. Même si ces femmes développent un discours critique sur les identités sexuées imposées aux enfants dans la littérature et la filmographie enfantine ou dans les jouets qui leur sont proposés, Descoutures relève que plusieurs d'entre elles cherchent aussi à ce que leur enfant soit scolarisé dans une classe tenue par un homme, en vue de lui assurer une présence masculine³⁵.

Ces constats relativisant la nouveauté de la fragilité de la famille conjugale encouragent à supposer que l'émergence de la « parentalité » et du « soutien à la parentalité » comme catégories d'action publique répond à des problématiques politiques distinctes de la transformation des comportements familiaux (augmentation du nombre de divorces, baisse de la natalité, augmentation du nombre d'homoparents, etc.). Comme le relèvent d'autres tra-

31. Cadoret et Perreau, 2006.

32. Gross, 2005 ; Gross, 2011.

33. Paris constituant une exception du fait d'un décret régional.

34. Perreau, 2006.

35. Descoutures, 2010.

vaux³⁶ à partir d'analyses des contextes dans lesquels le « soutien à la parentalité » est prôné, la parentalité est souvent problématisée dans le cadre de politiques sécuritaires visant à réduire l'« incivilité des jeunes ». Plus largement, la mise en évidence de la permanence de normes sexuées et socialement situées autour des dispositifs encadrant les pratiques parentales et familiales conduit à envisager l'essor du néologisme « parentalité » et des pratiques de « soutien à la parentalité » comme les révélateurs d'une recomposition de la différence sexuelle et de la distinction de classe plutôt que d'un processus d'indifférenciation. Ainsi, pour appréhender les processus sociohistoriques et les mécanismes sociaux ayant conduit à l'émergence de la « parentalité » et du « soutien à la parentalité », ce sont les discours produits par les dispositifs encadrant la « parentalité », les manières dont le genre les traverse et est produit par eux, leurs conditions de possibilité et les constructions de sens sur la « figure parentale » qu'ils engendrent dans un contexte précis qui méritent d'être interrogés.

Cet ouvrage s'inscrit au cœur de ce questionnement sociohistorique : quels discours normatifs sont produits autour de la figure parentale en Suisse, et plus précisément à Genève, des années 1950 à aujourd'hui ? Comment se sont-ils transformés ? À quelles problématisations sont-ils associés ? Quelles responsabilités sont attribuées à la figure parentale vis-à-vis de l'enfant et de la collectivité ? Comment les discours sur la figure parentale produisent-ils une distinction entre le féminin et le masculin ? Tels sont les axes de questionnement qui traversent cet ouvrage et auxquels l'analyse des discours produits par l'École des parents entre 1950 et 2010 propose d'apporter des réponses.

Ce faisant, je rejoins Martin, qui appelle à une analyse généalogique de l'intérêt des États pour la parentalité pour en saisir les spécificités sociohistoriques, les enjeux et les mécanismes sociaux qui le sous-tendent³⁷. Selon lui, il s'agit d'identifier la combinatoire des arguments, les logiques d'actions et les cadres de référence pour l'action publique qui s'enchevêtrent autour de cette thématique, en fonction des problèmes publics perçus et construits au fil du temps. Suivant cette approche, l'histoire est utilisée pour identifier les manières dont se structurent les noyaux probléma-

36. Martin, 2004 ; Govers et Hoyos, 2006.

37. Martin, 2012.

tiques, donnés à certaines périodes³⁸. En interrogeant les modes de problématisation du passé, il s'agit ainsi de comprendre ceux du présent. Selon les termes de Castel, empruntés à Foucault, il s'agit de produire une *histoire du présent*³⁹.

Le terme « métamorphoses » dans le titre de cet ouvrage vise à souligner cette perspective sociohistorique, dont l'objectif est de rendre compte des changements et des séquences historiques autour des modes de définition des problèmes sociaux. Emprunté à Castel, qui l'utilise pour caractériser son analyse sociohistorique du salariat⁴⁰, ce terme insiste sur la dialectique du même et du différent.

Le mot métamorphose n'est pas une métaphore employée pour suggérer que la pérennité d'une substance demeure sous le changement de ses attributs. Au contraire : une métamorphose fait trembler les certitudes et recompose tout le paysage social. Cependant même fondamentaux, les bouleversements ne représentent pas des innovations absolues s'ils s'inscrivent dans le cadre d'une même problématisation. Par problématisation, j'entends l'existence d'un faisceau unifié de questions (dont il faut définir les caractéristiques communes), qui ont émergé à un moment donné (qu'il faut dater), qui se sont plusieurs fois reformulées à travers des crises et en intégrant des données nouvelles (et il faut périodiser ces transformations), et qui sont encore vivantes aujourd'hui.⁴¹

L'intérêt de cette démarche réside dans ce qu'elle permet une meilleure compréhension de la manière dont se redéfinissent des problèmes sociaux sous des formes nouvelles tout en reconduisant une même question. Dans le cas de Castel, la question dont il cherche à saisir les métamorphoses est celle de la « question sociale » ou ce qu'il nomme la « désaffiliation », c'est-à-dire la marginalisation de certains groupes sociaux. Il ne s'agit pas uniquement d'analyser les façons dont certains individus étaient « poussés à la marge » par le passé, mais également de saisir en quoi et comment certains mécanismes du passé se retrouvent dans des mécanismes actuels d'exclusion des lieux d'affiliation.

38. Logan, 2012, p. 64.

39. Castel, 1995.

40. *Ibid.*

41. *Ibid.*, p. 23.

Dans le présent ouvrage, c'est la question parentale qui est au cœur du propos. Partant du postulat foucaldien selon lequel le discours produit différentes versions du monde et oriente les pratiques⁴², et considérant par ailleurs qu'il est lui-même le produit de rapports sociaux, je propose ainsi d'interroger dans cette recherche les métamorphoses de la figure parentale dans le discours d'une institution dotée d'une reconnaissance sociale qui délivre depuis les années 1950 des conseils aux parents : l'École des parents de Genève. L'objectif de cet ouvrage est de décrire historiquement et sociologiquement les procédures par lesquelles des discours normatifs sur la fonction parentale sont produits dans cette association, de saisir les constructions de sens que ces derniers façonnent autour de la figure parentale et d'appréhender la manière dont ils définissent les sujets sur lesquels ils portent. Construite à partir de l'articulation de trois axes qui seront approfondis dans le chapitre suivant (les problématisations de la question parentale, les modalités d'orientation des pratiques parentales développées par l'association et leur sexualité), l'analyse du discours de l'École des parents dans une perspective sociohistorique permet d'identifier les enjeux et les mécanismes sociaux qui concourent aux transformations des normes parentales. En outre, l'analyse de la question parentale vise aussi dans ce travail à saisir comment la différenciation de sexe et de classe s'élabore dans des contextes sociohistoriques précis⁴³ à partir d'un discours sur la figure parentale. En saisissant les métamorphoses de la figure parentale, il s'agit particulièrement d'appréhender ses déclinaisons sexuées et socialement situées.

L'analyse portant principalement sur le discours d'une association élaboré à partir de principes orientant actuellement de nombreux projets de « soutien à la parentalité », le présent ouvrage se présente comme une « étude de cas »⁴⁴, c'est-à-dire comme une étude localisée dont la spécificité et la « localité » en font un point d'entrée privilégié pour mettre en lumière des logiques et des phénomènes plus globaux, ici des formes des problématisations de la figure parentale.

L'École des parents de Genève, une institution privée dont les archives disponibles remontent jusqu'à 1950, constitue à cet égard un terrain circonscrit et très riche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous verrons que cet établissement est très perméable aux

42. Wood et Froger, 2000.

43. Scott, 1986; Connell, 1987.

44. Hamel, 1989.

théories et pratiques pédagogiques qui lui sont contemporaines. Ensuite, l'association exerce depuis 1950 une activité de formation des parents, pratique régulièrement citée comme révélatrice des changements à l'œuvre dans l'encadrement des familles⁴⁵. En outre, en tant qu'association paraétatique, principalement fréquentée par des parents de classes moyennes intellectuelles, ses archives donnent accès à une forme de régulation opérant « par le bas »⁴⁶ – c'est-à-dire un mode de régulation opérant en dehors des structures étatiques – très fort en Suisse, où l'État investit très peu dans les politiques familiales et délègue aux associations.

L'ÉCOLE DES PARENTS : FABRIQUE DE FIGURES PARENTALES

Fondée en 1950 par huit femmes médecins et psychologues, l'École des parents de Genève est une association privée. Depuis cette date, elle propose des activités et de la documentation aux parents du canton de Genève pour les orienter dans leur fonction parentale. Majoritairement subventionnée par les pouvoirs publics et par les parents qui la fréquentent de leur propre initiative, cette association n'a jamais cessé ses activités au cours des soixante dernières années. À travers ses propositions d'activités et les conseils qu'elle offre aux parents pour les « soutenir [...] dans leurs tâches éducatives », comme il est écrit dans un document de 1956, ou « pour assurer des relations familiales harmonieuses », comme indiqué en 2010, l'École des parents produit un discours qui distingue de « bonnes » et de « mauvaises » pratiques parentales. À ce titre, elle peut être considérée comme un foyer local de production d'un discours de vérité⁴⁷ sur les pratiques parentales. Dans ce sens, les archives, qui rendent compte des activités proposées aux parents ainsi que des stratégies discursives de légitimation de l'association – les stratégies rhétoriques ou pratiques visant l'affirmation ou la reconduction d'une position de légitimité de l'association –, constituent un corpus privilégié pour analyser, d'une part, les procédures par lesquelles des discours normatifs sur la fonction parentale sont produits et, d'autre part, les métamorphoses de la figure parentale à Genève, des années 1950 à aujourd'hui. L'École des parents étant inscrite dans un contexte social, dont je détaille les caractéristiques

45. Schultheis et Lüscher, 1987 ; Bastard et Cardia-Vonèche, 2004 ; de Singly, 2007.

46. Commaille, 1996.

47. Foucault, 1976.

ci-dessous, le discours relayé par ses archives forme un corpus très spécifique : nous verrons tout d'abord que l'École des parents participe à la mise en œuvre des politiques publiques familiales, ensuite que ses intervenant-e-s sont proches dans l'espace social des professions chargées de repérer les défaillances parentales pour protéger l'enfant, et enfin qu'elle est prioritairement fréquentée par des mères de classes moyennes intellectuelles⁴⁸.

UNE ACTRICE DES POLITIQUES FAMILIALES PROCHE DES EXPERTS

Tout d'abord, il convient de rappeler que dans le contexte helvétique, les institutions paraétatiques et les associations jouent un rôle important dans la mise en œuvre des politiques familiales. Comme dans de nombreux pays à tradition libérale, selon la typologie d'Esping-Andersen⁴⁹, la famille en Suisse est considérée comme une « affaire privée » par les pouvoirs publics⁵⁰, dans le sens où les politiques familiales sont rarement développées au niveau fédéral. Il faut par exemple attendre les années 2000 pour que soient mis en place les congés maternité (2004) et les allocations familiales (2006) à l'échelle nationale, tandis que bon nombre de pays européens adoptent de telles mesures dans l'entre-deux-guerres (France, Belgique) ou dans les années suivant la Seconde Guerre mondiale (Grande-Bretagne, Allemagne). En Suisse, du ressort des cantons, les politiques familiales se développent localement et sont dispersées entre différentes instances chargées de la protection sociale⁵¹. Chaque canton développe ainsi sa propre politique et produit un discours spécifique sur « la famille ». Le canton de Genève, largement influencé par la France et soumis à un besoin de main-d'œuvre pour le développement de son industrie, développe une politique plutôt active en matière de natalité et de protection des familles. Dès 1942, il met en place des allocations familiales, alors que de nombreux autres cantons, moins urbanisés ou plus ancrés dans une conception privée de la famille, notamment en Suisse centrale, n'en avaient pas jusqu'à la loi de 2006 qui uniformise les allocations familiales au niveau fédéral. Dans la politique active du canton de Genève menée depuis les années 1940, les organismes

48. Ce terme de classes moyennes intellectuelles est emprunté à Van Zanten (2009) et Bachmann (2009) et distingue, parmi les différentes classes moyennes, celles dont la position sociale est assurée par le capital culturel plus que par le capital économique.

49. Esping-Andersen, 1995.

50. Despland, 1999.

51. Lüscher, 2004.

d'État tendent à déléguer une part importante de la définition et de l'application des politiques familiales aux associations privées. En 2010, l'État de Genève déclare ainsi collaborer avec 126 associations dans des domaines tels que la santé, l'intégration sociale des chômeurs, la sécurité sociale, l'enfance et la jeunesse ou encore la vieillesse. Incluse dans ce processus, l'École des parents, en partie financée par des subventions de l'État de Genève depuis 1956, participe aux politiques familiales et aux politiques de protection de l'enfance du canton. Ainsi, nous verrons tout au long de cet ouvrage que le discours de l'École des parents, bien que singulier, s'inscrit dans un paysage plus large avec lequel il est en constante interaction. Par exemple, dans les années 1950, très proche des pouvoirs publics et des milieux universitaires, elle a participé à la redéfinition des politiques de protection de l'enfance dans le canton de Genève, tandis que dans les années 1980, elle cherche à s'en distancer et que, dès les années 1990, elle adopte une posture d'instigatrice de réformes étatiques.

Pour comprendre la particularité du discours produit à l'École des parents, il convient, en outre, de relever qu'au cours de son histoire, ses intervenant·e·s ont souvent été proches, tant institutionnellement que socialement, des actrices et acteurs des politiques publiques visant les familles, ainsi que des experts de l'enfance. Tout au long de l'histoire de l'École des parents apparaissent ainsi dans ses archives plusieurs références à des personnalités reconnues comme des experts dans le domaine de l'éducation des enfants dans la famille dans leur contexte sociohistorique : par exemple, le psychologue suisse Piaget ou la psychanalyste française Dolto. Par ailleurs, nous verrons que les professions représentées parmi les intervenantes de l'École des parents correspondent au fil du temps aux professions dominantes dans le champ de la protection de l'enfance et de l'encadrement des familles. Dans les années 1950, si l'on retrouve autant de médecins que de psychologues parmi les membres actifs de l'association, ce sont majoritairement des médecins psychiatres qui interviennent lors des conférences publiques et des cours qu'elle propose : les mêmes professions que celles des dirigeants des diverses instances d'éducation spécialisée et de protection de l'enfance dans le canton. Dans les années 1970, l'association est reprise par des membres des nouvelles classes moyennes qui, bien que revendicateurs d'autonomie vis-à-vis de l'État, se trouvent proches dans l'espace social – du fait de leur for-

mation et de leur position sociale – des personnes occupant alors des places stratégiques dans l'espace social⁵². Depuis les années 1990 et jusqu'à aujourd'hui, l'École des parents est portée par des femmes de classes moyennes intellectuelles. Majoritairement formée de psychologues, l'équipe compte aussi des éducatrices de la petite enfance, des psychomotriciennes, des artistes plastiques et des sociologues. Outre les échanges fournis que ses intervenant-e-s entretiennent avec diverses institutions genevoises actives dans les politiques familiales, l'École des parents siège depuis 2004 comme représentante des associations à la Commission cantonale de la famille, chargée d'établir les liens entre les associations du canton et les députés cantonaux. Depuis, elle travaille aussi sous contrat de prestations avec le Département de l'instruction publique, l'un de ses principaux subventionneurs. Si le prestige social des professions représentées à l'École des parents s'est amoindri entre les années 1950 et les années 2000, passant des professions médicales très reconnues dans les milieux de protection de l'enfance à une composition professionnelle plus éclatée et moins valorisée dans l'espace social, les professionnel-le-s de l'École des parents restent proches de celles et ceux qui sont en première ligne dans la rencontre avec les familles et l'évaluation des pratiques parentales. Ainsi, le discours promu par l'École des parents est constamment en interaction avec le discours performatif des instances étatiques. Performatif, dans la mesure où établissant la frontière entre le parent apte à exercer sa fonction parentale et celui jugé inapte, il a des effets concrets sur les individus qu'il cible, sur les destins familiaux et sur la définition des normes.

UN DISPOSITIF D'ENCADREMENT

DES CLASSES MOYENNES INTELLECTUELLES

Une autre particularité du discours produit par l'École des parents tient au fait que tout au long de la période étudiée, les parents qui fréquentent l'École des parents le font pour la plus grande majorité de leur propre initiative. Ils viennent, de manière suivie ou ponctuelle, consulter une psychologue, pour eux ou pour leur enfant, pour assister à une conférence (années 1950-1960), participer à un groupe de parole (années 1970-1990), s'associer à un groupe de réflexion ou encore participer à une activité ludique avec leur

52. Hutmacher, 2001.

enfant (années 1990-2000). Ces parents, majoritairement des mères, constituent un public socialement homogène et proche des intervenant-e-s dans l'espace social. Un mémoire réalisé en 1962 par une étudiante de l'École d'études sociales à Genève sur l'École des parents évoque une « majorité de mères bourgeoises » dans le public, tout comme le fait un rapport réalisé en 1965 par un membre de l'Union internationale de protection de l'enfance. Dix ans plus tard, le constat est le même : un rapport sur la clientèle de l'École des parents élaboré en 1977 par un membre de l'association conclut que ce sont des « mères cultivées de familles de la petite bourgeoisie » genevoise qui fréquentent prioritairement l'association. Les feuilles de participation rendues par les parents prenant part aux « Cafés des parents » (activité mensuelle de rencontres et discussions animées par une psychologue de l'École des parents dans un café du centre-ville) entre 2005 et 2010 témoignent elles aussi de la prédominance de professions exigeant un fort capital culturel : éducateurs, psychologues, journalistes, agents de commerce, enseignant-e-s, professions intellectuelles, etc. Par ailleurs, les parents des milieux populaires semblent quant à eux ne pas participer (ou très peu) aux activités proposées par l'association, tel qu'en témoignent différents regrets exprimés tout au long de l'histoire de l'École des parents dans divers documents concernant l'absence des « milieux modestes ».

Cette particularité du public, en plus de permettre de saisir la spécificité du discours produit par l'École des parents, confirme les résultats de recherches antérieures sur le caractère socialement situé du conseil parental. Différentes recherches sur les rapports des parents aux savoirs d'expertise relèvent en effet que le fait de rechercher des conseils et du soutien auprès de professionnel-le-s (médecins, puéricultrices, psychologues, littérature spécialisée) constitue une démarche très située dans l'espace social. À partir de leur étude sur les stratégies éducatives de familles genevoises à la fin des années 1980, Kellerhals et Montandon montrent que les familles qui mobilisent la littérature psychologique (spécialisée ou grand public) sont plus nombreuses parmi les familles à fort capital culturel⁵³. Dans le même sens, une publication récente de Gojard portant sur une enquête réalisée à la fin des années 1990 auprès de jeunes mères de la région parisienne montre que ce sont

53. Kellerhals et Montandon, 1991.

essentiellement les mères issues des classes moyennes intellectuelles et des classes supérieures qui se réfèrent à des professionnel-le-s ou à des spécialistes, tandis que les mères issues des classes populaires cherchent plutôt des soutiens auprès de leurs proches (amis ou familles) et se montrent assez méfiantes à l'égard des conseils prodigués par les experts⁵⁴. Ainsi, le discours sur la figure parentale relayée par les archives de cette association relève d'un discours de vérité propre à une position sociale spécifique. À l'intersection entre les politiques étatiques, les professionnel-le-s de l'enfance et de la famille et les parents de classes moyennes intellectuelles, ce discours peut être considéré comme émanant d'une institution à la fois proche et relativement autonome des pouvoirs publics. En outre, étant fréquentée par des parents venant de leur propre initiative, et pas parce qu'ils ont été repérés comme « déviants » par des professionnel-le-s, ces archives permettent d'approcher un foyer de production de discours normatifs sur les figures parentales plutôt qu'un lieu d'imposition des normes ou de production de la déviance parentale.

STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Après un premier chapitre exposant de manière plus approfondie les choix théoriques et empiriques qui orientent cette recherche, la construction de l'objet de recherche, le corpus empirique et les axes d'analyse, le deuxième chapitre est dédié à l'analyse des divers discours sur la figure parentale dans le contexte genevois avant la création de l'École des parents. La suite de l'ouvrage, qui rend compte des résultats d'analyse du corpus, est organisée suivant une logique chronologique autour de trois parties traitant chacune d'une « période discursive » révélant une problématisation spécifique de la figure parentale. La première court de 1950 à 1972, la deuxième de 1973 à 1988 et la troisième de 1989 à 2010.

Nous verrons dans la première partie que bien avant l'augmentation du nombre de divorces, la question parentale commence à être problématisée à partir de l'action éducative des parents (et non plus uniquement à partir de leur héritage biologique), dans un contexte marqué par une inquiétude étatique et sociale autour de la délinquance juvénile (chapitre 3). Dans cette période, la figure parentale

54. Gojard, 2010.

est alors définie comme un être doté de savoirs et responsabilisée quant à l'identification des problèmes de l'enfant (chapitre 4). Autour de celle-ci s'opposent une figure maternelle responsable et affective, une figure paternelle garante des savoirs et une figure maternelle insécurisée. Alors que d'importantes réformes des services de protection de la jeunesse sont en cours, ces figures parentales suggèrent que la redéfinition de la figure maternelle relève d'enjeux politiques visant à prolonger les séjours des enfants dans leur cadre familial (chapitre 5).

Dans la deuxième partie, nous verrons que le discours produit de 1972 à 1988 est marqué par des tensions entre, d'une part, l'émancipation des parents et la valorisation de leur expérience face aux savoirs institués et, d'autre part, la promotion d'un modèle familial hétéronormé et fortement sexué (chapitre 6). On assiste alors à l'émergence de deux figures parentales réflexives et responsables. L'une est responsabilisée quant à son bien-être et à son épanouissement personnel, l'autre l'est quant à l'identification des difficultés relationnelles avec l'enfant et aux solutions s'y rapportant (chapitre 7). En outre, à cette période, la division sexuelle du travail parental, c'est-à-dire « l'ensemble des activités réalisées dans le cadre familial par des adultes en situation de parents en charge d'enfant(s) »⁵⁵, se construit tout particulièrement sur les différences biologiques entre les sexes et l'expérience charnelle de la grossesse. Plusieurs figures parentales sexuées s'opposent alors : la figure maternelle « charnellement liée à son enfant », la figure paternelle « sans repères » et la figure de la « féministe » (chapitre 8).

Entre 1988 et 2010, alors que l'enfant est l'objet de nouvelles attentions de la part des États, sous le coup de la Déclaration internationale des droits de l'enfant, et que l'École des parents se trouve soumise à de nouvelles concurrences, la question parentale est problématisée au sein de l'association à travers trois cadres de référence en tension : psychologique, psychanalytique et sociologique. Dans ce contexte, la relation parent-enfant est prioritairement problématisée comme le socle du développement de l'enfant et de sa réussite sociale (chapitre 10). Alors que deux types distincts d'activités apparaissent dans les programmes de l'École des parents (des ateliers de réflexion qui réintroduisent les savoirs institués dans les discours de l'association et des activités parents-enfants qui érigent une nouvelle figure

55. Déchaux, 2009, p. 14.

cible), la figure parentale est prioritairement problématisée à partir de l'enfant plutôt que pour elle-même (chapitre 11). Le bien-être de l'enfant étant fortement associé à la relation qu'il entretient avec sa mère dans le discours de l'École des parents, la différence de sexe se construit sur la disponibilité maternelle, déjà véhiculée dans les techniques de la première période (chapitre 12).

La conclusion est l'occasion d'une analyse transversale des tendances générales mises en évidence pour chaque période, montrant ce qu'elles révèlent des métamorphoses de la figure parentale, de la surveillance des parents et des processus de distinction sociale et de sexes. Tout d'abord, l'analyse transversale montre que les discours de l'École des parents sur la figure parentale varient sous l'effet d'événements du contexte marquant l'association. Ensuite, si, depuis les années 1950, le discours de l'École des parents tend plus vers la production de figures parentales « sujets » et responsabilisées, il apparaît que ce processus n'est pas linéaire. Les figures parentales produites dans les années 2000 sont moins l'objet d'une procédure de subjectivation que dans les années 1980, et la responsabilisation quant au futur de l'enfant ou au maintien de l'ordre familial s'intensifie autour de la figure maternelle. En outre, l'analyse transversale de la sexuation du discours de l'École des parents sur la figure parentale montre que l'on passe d'une sexuation reposant sur le référentiel normatif de complémentarité dans le couple à une sexuation s'articulant sur la disponibilité affective, produisant une figure maternelle fortement tournée vers le bien-être de l'enfant.

1. ANALYSER DES DISCOURS SUR LA FIGURE PARENTALE

À la manière d'un puzzle dont l'image apparaît au fur et à mesure que les pièces s'emboîtent, les questions de recherche et les axes d'analyse se sont construits au cours de ma progression sur le terrain d'enquête et dans la lecture de travaux sociologiques et historiques. C'est à partir d'un va-et-vient constant entre mon corpus d'analyse et la littérature sociologique que j'ai progressivement élaboré mon objet de recherche. C'est le résultat de ce processus qui est relaté ici. Je commence par préciser les particularités d'une approche foucauldienne de l'analyse de discours et les compléments que je lui apporte à partir de la littérature féministe sur la parentalité, et plus précisément sur la maternité, puis je présente le corpus empirique de cette recherche et ses axes d'analyse.

FOUCAULT ET LES FÉMINISTES FACE À LA PARENTALITÉ

Dans une approche foucauldienne de l'analyse de discours¹, les manières dont les cibles des politiques publiques sont problématisées sont centrales pour saisir le mode de gouvernement des individus, c'est-à-dire le processus de production de normes ou de savoirs qui orientent les conduites et définissent les sujets. Contrairement à une large littérature sur le contrôle social et les normes familiales, dont la *Police des familles*² est une figure emblématique, le gouvernement des parents n'est pas envisagé ici comme l'imposition de normes prédéfinies par des agents étatiques sur des cibles considérées passives, mais comme le résultat de la construction discursive de problèmes sociaux qui oriente une compréhension

1. Bacchi, 1999; Bacchi 2009.

2. Donzelot, 1977.

des problèmes par les individus et définit, comme nous le verrons ci-dessous, des positions de sujet.

The ways in which issues are problematised – how they are thought about as « problems » – are central to governing processes. In effect, we are governed through problematisations rather than through policies. Therefore, we need to direct our attention away from assumed « problems » to the shape and character of problematisations.³

Dans cette perspective, l'accent est donc mis sur les formes particulières données à un « problème » à travers des dispositifs discursifs, qui prennent tant la forme de lois, de textes, de pratiques ou encore d'orientations architecturales, d'où l'intérêt porté dans cet ouvrage aux modes de problématisation de la question parentale dans les discours de l'École des parents.

LA NOTION DE DISCOURS ET LA PRODUCTION DE SUJET CHEZ MICHEL FOUCAULT

Dans le premier tome de l'*Histoire de la sexualité*⁴, Foucault suggère que c'est à partir de l'identification des différents types de discours historiquement et localement situés énonçant des vérités sur le sexe qu'une histoire de la sexualité et des relations de pouvoir qui la traversent peut être appréhendée. Dans cette perspective, le discours désigne moins un langage que l'activité de sujet inscrite dans des contextes déterminés et produisant du sens. Le discours au sens foucauldien doit être compris comme « un ensemble d'idées, de concepts et de catégories qui sont produits, reproduits, et transformés dans une palette de pratiques et à travers lesquels un sens est donné aux réalités sociales et physiques »⁵. Pour Foucault, le discours ne se réduit donc pas uniquement à des textes ou à des énoncés sur un objet, mais englobe également des pratiques, dans le sens où celles-ci sont orientées par un mode spécifique de problématisation de la réalité.

En outre, pour le philosophe, les discours de vérité ne doivent pas être considérés comme le reflet d'une réalité sociale préexistante ou de rapports de pouvoir desquels ils seraient issus, mais comme des matrices de transformation qui exercent un pouvoir. Ainsi, il s'agit de :

3. Bacchi, 2009, p. xi.

4. Foucault, 1976.

5. Hajer, 1995, p. 14.

Ne pas chercher qui a le pouvoir dans l'ordre de la sexualité (les hommes, les adultes, les parents, les médecins) et qui en est privé (les femmes, les adolescents, les enfants, les malades...); ni qui a le droit de savoir, et qui est maintenu de force dans l'ignorance. Mais chercher plutôt le schéma de modifications que les rapports de force impliquent par leur jeu même. [...] Les relations de pouvoir-savoir [les discours] ne sont pas des formes données de répartition, ce sont des « matrices de transformations ». ⁶

Ce faisant, il prête attention aux modalités que prend le discours sur le sexe et les procédures historiques par lesquelles se constitue la vérité sur le sexe. Il procède ainsi à l'identification de ce qu'il appelle les « foyers locaux » de pouvoir-savoir : les lieux et les techniques de savoir par lesquels se développe la connaissance sur le sexe. Dans cette perspective, Foucault propose d'aborder le pouvoir dans son articulation avec le savoir comme un moteur d'action ⁷. Le pouvoir est dès lors considéré comme diffus et opérant à travers les discours de vérité. Il est cette force qui produit du sens, produit des sujets.

Ainsi, pour Foucault, le discours, articulant savoir et pouvoir, peut être à la fois instrument et effet de pouvoir ⁸. Dans cette perspective, le discours est considéré comme ayant des effets non seulement sur le sens que l'on attribue aux objets, mais également sur la production de sujets. Comme Weber ou Elias ⁹ avant lui, l'auteur s'intéresse dans ses travaux, et de manière plus approfondie dans le dernier tome de *l'Histoire de la sexualité* ¹⁰, aux manières dont des pratiques ou des institutions sociales (politiques sociales, rituels, habitudes, conditions de travail, etc.) transforment les psychismes individuels et la compréhension des individus. Weber dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* ou Elias dans la *Civilisation des mœurs* cherchaient à comprendre comment des processus historiques à large échelle ont altéré la compréhension d'eux-mêmes des individus et leur subjectivité, c'est-à-dire leur manière de penser et de se représenter le monde ainsi que le « bon » et le « mauvais ». Visant à dépasser l'opposition entre société et individu, souvent conçus en sociologie comme deux entités distinctes, Elias parle de « relations d'interdépendance » entre l'individu et son

6. Foucault, 1976, pp. 130-131.

7. *Ibid.*

8. *Ibid.*

9. Weber, 2004; Elias, 1973.

10. Foucault, 1984.

entourage¹¹. Selon lui, comme le rappelle Lahire, «la conscience d'un individu particulier ne prend forme que dans des relations d'interdépendance avec autrui et avec les produits objectivés de l'activité humaine, son comportement n'est ni le produit d'une «pure intériorité», ni l'effet d'un contexte extérieur à lui, mais le fruit des relations d'interdépendance passées et présentes qui se sont exercées et continuent à s'exercer sur lui»¹². Dans le même ordre d'idées, Foucault interroge aussi la subjectivité des individus. Cependant, plutôt que de l'aborder à travers les relations d'interdépendance dans lesquels les individus sont inscrits dès leur naissance, il la questionne à partir des effets des procédures de production de discours de vérité et des définitions du sujet qu'elles impliquent. Sur cette question, deux étapes peuvent être distinguées dans son œuvre quant à la manière d'aborder la subjectivité¹³. Dans le premier tome de *l'Histoire de la sexualité (La volonté de savoir*, paru en 1976), le sujet n'est pas donné à lui-même, mais sa subjectivité est construite, s'élabore et s'édifie à partir d'un certain nombre de dispositifs s'imposant de l'extérieur à l'individu. Dans le troisième tome (*Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, paru en 1984), la subjectivité peut se construire dans différentes formes de rapport à soi, par exemple l'écriture ou la lecture, qu'il nomme les «techniques de soi». Suivant le premier, l'analyse des discours ne fournit pas une théorie du sujet, mais une identification des différentes positions de sujet auxquelles les individus sont identifiés dans divers dispositifs. Elle permet de saisir comment ces positions orientent leurs actions et leur rapport aux normes. Le discours agit ainsi sur les individus, définissant des sujets et l'espace de relations de pouvoir dans lequel ils s'inscrivent¹⁴. Foucault suggère en effet d'interroger le discours, ou les «foyers locaux» de pouvoir-savoir, «aux deux niveaux de leur productivité tactique (quels effets réciproques de pouvoir et de savoir ils assurent) et de leur intégration stratégique (quelle conjoncture et quel rapport de force rend leur utilisation nécessaire en tel ou tel épisode des affrontements divers qui se produisent)»¹⁵. Ainsi, il propose d'adopter une posture de recherche pour appréhender la production de normes et la définition des sujets qui implique de ne pas tenir compte uniquement

11. Elias, 1981.

12. Lahire, 2013, p. 42.

13. Mottier, 1997.

14. Arribas-Ayllon et Walkerdine, 2008, p. 94.

15. Foucault, 1976, p. 135.

des discours, mais également du contexte dans lesquels ils s'inscrivent et des rapports de force qui le traverse. Dans ce sens, adopter une approche discursive de la construction des identités n'implique pas seulement une analyse des constructions symboliques, mais également des pratiques institutionnelles, des organisations politiques et des interactions quotidiennes.¹⁶ Foucault suggère ainsi d'interroger le gouvernement des individus, c'est-à-dire la manière dont sont orientées leurs pratiques, tout en sortant de la « grande Histoire » des lois et des événements, et en considérant la multiplicité d'éléments discursifs.

S'inspirant de cette posture de recherche, l'analyse présentée au fil des chapitres vise à identifier les procédures par lesquelles des discours énonçant des vérités sur la pratique de la parentalité sont produits, afin de saisir les constructions de sens qui s'élaborent autour de la figure parentale à différentes périodes et ainsi, retracer l'histoire genevoise d'une vérité sur ce que signifie « être parent ». Ce choix théorique s'inscrit donc dans la lignée des travaux d'obédience post-structuraliste. Les figures parentales mises en évidence dans cet ouvrage ne reflètent pas directement des pratiques de parents, mais sont les produits de pratiques discursives sur la fonction parentale inscrites dans un contexte sociohistorique précis et ayant des effets sur la construction d'identités subjectives. Certaines orientations post-structuralistes qualifiées de constructivistes considèrent que tout est le pur produit de constructions discursives. À partir de ce qui a été énoncé ci-dessus, la perspective adoptée ici considère plutôt que les formes discursives, productrices d'une vision du monde, ne sont pas réduites à une essence immanente, mais se manifestent dans une réalité tangible et se construisent dans un système discursif mouvant soumis à des antagonismes sociaux et à des événements contingents¹⁷. Je m'inscris ainsi dans une posture dite « constructionniste », qui considère que les figures parentales, appréhendées comme des constructions discursives, reposent sur une réalité bien concrète, dont il s'agit également d'identifier les contours. Le discours qui produit du sens et participe au gouvernement des individus émerge dans une conjoncture sociohistorique particulière où opèrent des relations de pouvoir tangibles.

Si Foucault propose un arsenal conceptuel intéressant pour appréhender la production de discours de vérité, les conditions de

16. Mottier, 2002, p. 59.

17. Carver, Torfing, Mottier *et al.*, 2002.

cette dernière, et la manière dont elle définit des « sujets », ses travaux laissent cependant un voile sur les rapports sociaux, notamment de classe ou de sexe, qui se construisent à partir des discours de vérité étudiés. Or une riche littérature, dont je donne un aperçu ci-dessous, a montré que différents rapports sociaux (sexe, race, classe) s'articulent autour des discours sur la fonction parentale, la parentalité, la maternité ou la paternité.

LA PARENTALITÉ ET LES RAPPORTS SOCIAUX DE CLASSE

Comme on le verra par la suite, les féministes dénoncent et documentent de longue date le caractère socialement construit de l'association entre la féminité et la maternité, et les rapports hiérarchiques entre les sexes, les races et les classes qu'elle implique. Toutefois, d'autres travaux portant plus directement sur les politiques et les normes familiales se sont également appliqués à mettre en évidence que celles-ci constituent des objets de tension autour desquels se définissent les classes sociales. En France, Boltanski et Donzelot sont des auteurs marquants de cette analyse des normes familiales. À partir d'une analyse des normes de puériculture diffusées par des médecins de la fin du XIX^e siècle au début des années 1960 en France, Boltanski relève que les premières cibles de cette entreprise de normalisation des familles sont les familles populaires. Il en conclut que les normes de puériculture produites par des médecins issus des classes supérieures relèvent d'une idéologie de classe au service d'une « mission civilisatrice » et « réformatrice » des classes populaires¹⁸. Donzelot, qui analyse différentes formes d'interventions menées sur la famille (allant des mises sous tutelle aux psychothérapies) pour la même période en France, met également l'accent sur le fait que les pratiques familiales faisant l'objet des préoccupations des acteurs de l'État sont prioritairement celles des familles populaires¹⁹. Plus récemment, des recherches en sociologie portant sur les procédures de repérage de la maltraitance infantile relèvent également que les familles de milieux populaires sont surreprésentées parmi les familles faisant l'objet d'un suivi ou d'une dénonciation. Par exemple, Serre²⁰, qui a analysé les pratiques des assistantes sociales chargées d'émettre des signalements d'enfants considérés en danger à Paris au début des années 2000,

18. Boltanski, 1969.

19. Donzelot, 1977.

20. Serre, 2009.

montre que les familles populaires constituent une cible privilégiée des professionnelles. Tout en relevant que des pratiques très diverses, allant de l'interventionnisme au refus de signalement, cohabitent au sein de la même institution, elle observe que les assistantes sociales, appartenant toutes aux classes moyennes (parfois avec une trajectoire ascendante, mais aussi descendante), partagent un idéal de l'éducation des enfants et de l'exercice de l'autorité dans la famille, fondé sur la parole. Elles sont dès lors enclines à signaler plus rapidement des enfants issus de milieux populaires précaires, dans lesquels l'usage de la parole serait moins valorisé que les sanctions physiques, pour des raisons relevant de leurs conditions d'existence, notamment. Une autre enquête réalisée à Genève auprès des services étatiques chargés de la protection de l'enfance au début des années 2000 fait le même type de constat²¹. Mettant également en évidence la surreprésentation des familles issues de milieux populaires précaires parmi les familles soupçonnées de maltraiter leur enfant, les auteurs de la recherche montrent que les pratiques des professionnel-le-s sont orientées par leurs savoirs professionnels, mais aussi par leurs rapports à l'enfant, à l'autorité ou encore à la santé, qu'ils identifient comme étant propres aux classes moyennes. À partir d'une analyse des dossiers constitués sur les familles suivies, ils remarquent que les cas de négligence représentent une part importante des dossiers, les cas de maltraitance physique étant comparativement moins nombreux. La définition juridique de la « négligence » et, partant, de la « maltraitance infantile » laissant une large marge d'appréciation aux professionnel-le-s²², ils constatent, tout comme les auteurs d'une évaluation des services genevois de protection de la jeunesse²³, que c'est à partir de leurs « impressions » sur les parents et l'enfant que les professionnel-le-s statuent. S'appuyant sur les travaux de Bourdieu²⁴ selon lesquels les impressions des agents sont fondées sur des goûts et des dégoûts trouvant leur ancrage dans les conditions d'existence des agents qui se distinguent entre les différents milieux sociaux, les auteurs de la recherche montrent que des normes de classe sont effectivement mobilisées dans l'évaluation des pratiques familiales.

21. Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007.

22. Aujourd'hui, ils sont soumis à l'obligation de signaler les enfants qu'ils considèrent « en danger ».

23. CEEPP, 2004.

24. Bourdieu, 1979.

Ainsi, ils concluent que la surreprésentation des catégories populaires précaires parmi les familles « cibles » du dispositif de protection de l'enfant ne tiendrait pas tant à une difficulté spécifique desdites familles à se protéger de l'intrusion étatique dans la sphère privée, mais sans doute bien davantage à la distance sociale de leur morale domestique à la légitimité culturelle. Dans un contexte où les différences de culture familiale et de normes éducatives restent toujours largement clivées en fonction de l'appartenance de classe des familles, les familles populaires précaires ont selon toute plausibilité plus de chance objectivement de se faire repérer et encadrer, dans la mesure où elles mettent en œuvre des logiques de socialisation qui se situent de fait souvent en écart aux normes considérées comme légitimes tout en ne disposant guère de moyens (matériels et symboliques) leur permettant de modifier la vision dominante de ce que « bien éduquer » veut dire.²⁵

Dans ce sens, les auteurs relèvent que la définition légitime de la parentalité constitue un objet de tension autour duquel se définit une lutte entre classes sociales. Éclairant certains rapports inégalitaires qui s'articulent autour des normes de parentalité, ces travaux comportent cependant un lourd silence sur les rapports sociaux de sexe qui se produisent autour de celles-ci. Or d'importants enjeux se rapportant aux inégalités entre les sexes se cristallisent autour des normes et des pratiques de parentalité.

LA PARENTALITÉ ET LES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

Dans la suite du célèbre ouvrage de Simone de Beauvoir *Le deuxième sexe*, paru en 1949, les féministes radicales des années 1970, dites féministes de la deuxième vague, révolutionnent la sociologie de la famille. Rompant avec une lecture de la famille comme institution remplissant une fonction de maintien de la cohésion sociale²⁶, alors dominante en sociologie, elles interrogent les normes et les rapports de pouvoir qui la traversent. Elles dénoncent l'assignation des femmes à leur rôle reproductif (générer et éduquer les enfants) et les rapports de domination des hommes sur les femmes qu'elle alimente. Dans la logique du fameux slogan de Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient », elles mettent en évidence le caractère socialement construit de la féminité, de la maternité

25. Delay et Frauenfelder, 2013, p. 184.

26. Parsons et Bales, 1955.

et du sentiment maternel. Elles s'attachent ainsi à déconstruire l'idée selon laquelle l'utérus ou les particularités biologiques des femmes produisent en elles une pensée « maternelle », pour la substituer par une réflexion sur la construction sociale de cette faculté, et le processus de socialisation des petites filles²⁷. Elles montrent également la manière dont le mariage, la maternité et la famille opèrent comme des institutions du système patriarcal où se cristallise la triple oppression sexuelle, socio-économique et politique des femmes²⁸.

Ouvrant les portes de la famille pour mettre en évidence l'ampleur du travail réalisé en son sein par les femmes et son utilité pour l'activité économique, les féministes radicales opèrent une rupture avec la lecture d'une opposition et d'une complémentarité entre la sphère privée où les femmes seraient reines et la sphère publique domaine des hommes. Elles mettent en évidence la manière dont la famille constitue un lieu d'appropriation du travail et du corps des femmes, et dénoncent les rapports de pouvoir qui la traversent et favorisent la « classe des hommes » au détriment de la « classe des femmes ». Rappelant que les tâches domestiques (de soins, d'entretien ou d'éducation) assumées gratuitement par les mères et épouses dans le cadre familial sont rémunérées lorsqu'elles se pratiquent en dehors ou qu'elles sont assumées par une personne extérieure, Delphy dénonce par exemple l'appropriation du travail des femmes par la « classe des hommes », organisée autour des institutions du mariage et de la famille²⁹. Cette même auteure met aussi en évidence que les tâches effectuées par les femmes dans la sphère domestique permettent aux hommes de vendre leur force de travail sur le marché du travail rémunéré (nourriture, habillement, etc.) et interroge de cette manière la frontière entre travail productif et travail reproductif. S'attachant à dénoncer la division sexuelle du travail, ces féministes des courants marxistes mettent l'accent sur le caractère socialement construit de l'assignation des femmes à la sphère privée qui repose sur la volonté de la « classe des hommes » de s'approprier le travail des femmes pour valoriser leur propre force de travail, et le corps des femmes pour assurer leur propre reproduction³⁰. Dans cette approche, la maternité consti-

27. De Beauvoir, 1949.

28. Firestone, 1972; Guillaumin, 1978; Mathieu, 1985.

29. Delphy, 1999.

30. Tabet, 1998.

tue une forme d'aliénation des femmes et leur libération passerait prioritairement par la réappropriation du corps et notamment par le droit à la contraception et à l'avortement.

Ces travaux ont eu une influence et un impact décisif dans la sociologie de la famille, d'une part, dans la mesure où « la famille » n'est plus aujourd'hui considérée d'emblée comme une institution dotée d'une fonction sociale, mais comme une construction sociale traversée par des rapports de pouvoir ; et dans les études féministes, d'autre part, en ce qu'elles ont conduit ainsi à rendre visible des mécanismes de domination des femmes par les hommes opérant dans le cadre domestique. Toutefois, ces travaux ont également suscité d'importantes critiques, provenant notamment d'autres courants féministes.

Dans un ouvrage à la frontière entre la littérature et les sciences sociales³¹, Rich propose en effet de complexifier la lecture de la construction sociale de la maternité. S'employant à dégager les processus sociohistoriques à travers lesquels les femmes ont été déposées de leur histoire, de leur pouvoir procréateur, de leur corps, de leur savoir-faire, de leur travail et même de leurs enfants au profit de l'État et du père, elle réaffirme le caractère éminemment politique et social de la maternité et met en évidence les conditions sociopolitiques à travers lesquelles le rapport des femmes à la maternité et à sa dimension nourricière est reproduit et leur échappe. Cependant, en distinguant la « maternité expérience » (qui se vit dans la relation privilégiée avec l'enfant) de la « maternité institution » (les normes, prescriptions et pratiques patriarcales imposées aux femmes en raison de leur statut de mère), elle insiste aussi sur le privilège que constitue l'accès à la maternité et le potentiel émancipateur que peuvent revêtir cette dernière et les relations mères-filles. Ainsi, celles qui se nommaient les féministes radicales lesbiennes cherchent à exorciser la nature oppressive de la « maternité institution » et des relations mères-filles par une opposition commune au contrôle et au silence qui leur est imposé par le système patriarcal. Dans le même temps, elles revendiquent de nouvelles conceptions de la maternité sociale et récusent la différenciation des sexes comme unique principe de la construction de l'institution familiale³². Tout en rejetant le modèle hétérosexuel, elles réclament le droit d'être mères et refusent de faire le deuil de la

31. Rich, 1980.

32. Descarries, 2002, p. 19.

maternité biologique. Revendiquant une pleine reconnaissance de la maternité sociale, leurs travaux incitent à revisiter la conception hétérosexiste de la maternité, et rappellent que le désir maternel, envisagé chez les féministes marxistes comme le pilier de la domination des femmes, peut opérer à travers les femmes elles-mêmes et même constituer une source de pouvoir. Elles encouragent dès lors à dépasser l'idée selon laquelle les rapports sociaux de sexe se réduiraient à des rapports hommes/femmes et à affiner la compréhension des mécanismes de domination masculine par une lecture plus dynamique évitant « les pièges du fixisme que nous tendent les catégories biologiques utilisées par le sens commun »³³.

Les revendications du droit au refus de la maternité et à l'avortement portées par les féministes radicales ont fait l'objet d'autres critiques féministes, notamment des *Black feminists* aux États-Unis³⁴, reprochant à cette lecture de ne rendre compte que de la situation des femmes blanches de classes supérieures et de classes moyennes pour qui le cadre légal était appliqué. Comme le rappellent Mottier ou Nakano Glenn³⁵, d'autres femmes, pour la plupart noires et issues des classes populaires, étaient la cible de stérilisations forcées et n'avaient de fait pas accès à la maternité. Si la dénonciation de l'appropriation de leur corps par le pouvoir médical pouvait répondre à la défense de leurs intérêts, les revendications de droit à l'avortement ne constituaient pas leur priorité. Ainsi, au sein des mouvements féministes, la lecture du patriarcat opposant une « classe d'hommes » à une « classe de femmes » autour d'une assignation à la maternité développée par les féministes radicales marxistes européennes ou américaines est de plus en plus perçue comme un prisme d'analyse réduisant à leur tour les femmes à leurs fonctions reproductives³⁶, et relevant d'une lecture ethnocentrée de la domination des femmes.

Proposant une analyse de la façon dont les rapports de pouvoir s'élaborent et s'articulent à partir de la définition de la différence des sexes, les féministes post-structuralistes cherchent à dépasser cette dichotomie entre hommes et femmes. Dans cette perspective, la parentalité ou les rôles reproductifs et les discours qui s'y rapportent apparaissent également comme des objets de tension

33. Combes, Daune-Richard et Devreux, 1991, p. 64.

34. Hill Collins, 1990.

35. Mottier, 2000 et 2013; Nakano Glenn, 1994.

36. Mottier, 2004.

autour desquels se construisent des rapports de pouvoir et des identités sexuées. Roberts montre, par exemple, à partir d'une analyse de la production politique, littéraire et journalistique succédant à la Première Guerre mondiale en France, comment l'image de la maternité était mobilisée pour différencier et hiérarchiser les femmes entre elles³⁷. Elle identifie dans son corpus trois définitions de la féminité : la première, renvoyant dans les textes à la pureté et à la beauté, s'articule autour de la figure de la mère qui contribue à la reconstruction de la France par son travail de reproduction et d'éducation des enfants. La deuxième, qui représente le déclin de la France et la contamination de la consommation américaine, est incarnée par la figure androgyne de la «garçonne» refusant la maternité et se laissant aller à des plaisirs non naturels tels que la cigarette ou la drogue. Enfin, une troisième figure représentant la négociation entre le passé, le présent et le futur est incarnée dans son corpus par la femme célibataire, tenue à l'écart de la maternité et du mariage par la perte des mâles durant la guerre. Ainsi, dans une déclinaison d'associations entre le féminin et la maternité allant du refus de la maternité à l'adhésion totale au modèle du dévouement maternel en passant par l'impossibilité d'accéder à la maternité, l'auteure montre qu'une hiérarchie se construit entre différentes figures féminines : la première représentant l'espoir pour la reconstruction du pays est fortement valorisée, alors que la deuxième est décrite comme mettant en péril les bonnes mœurs et que la troisième, dans une position intermédiaire, illustre les traumatismes auxquels le pays doit faire face.

Étudiant la mise en place des États modernes, d'autres féministes ont montré les effets d'une compréhension sexuée de la reproduction sur la relation qui se construit entre les citoyens et l'État. Pateman montre que la subordination des femmes est plus une condition qu'une conséquence de la mise en place du «contrat social»³⁸. Dans la même ligne, des féministes scandinaves³⁹ expliquent que la notion de citoyenneté est profondément genrée, dès son émergence dans la modernité. Elles révèlent comment l'avènement des États-nations modernes se construit sur une différenciation sexuelle : l'affiliation des hommes à l'État se fonde sur le modèle du citoyen travailleur et du citoyen soldat, tandis que l'affiliation des femmes à l'État s'élabore sur le modèle de la mère citoyenne qui génère et

37. Roberts, 1994.

38. Pateman, 1988.

39. Hernes, 1987 ; Siim, 1988 citées par Mottier, 2013.

éduque les enfants. À nouveau, l'assignation des femmes à la fonction reproductive et maternelle apparaît centrale dans le processus d'exclusion de ces dernières des droits civiques et dans la construction de la différence des sexes.

Enfin, des travaux attentifs à l'imbrication des rapports sociaux observent encore la centralité de la question des normes de la maternité dans la différenciation et la hiérarchisation des identités de sexe, de race et de classe. À partir d'une généalogie de la question sexuelle dans les États coloniaux, Dorlin montre comment la figure de la « bonne mère » émerge en France et aux États-Unis et participe d'un mythe impérial, alors que ces pays sont confrontés à de nouveaux enjeux de repeuplement⁴⁰. À la fin du XIX^e siècle, alors que la France est engagée dans la conquête de nouvelles colonies de peuplement, la figure de la mère participe d'une nouvelle idéologie nationale prônant la régénération de la nation et la santé du peuple. La régénération de la population « blanche » constituant alors la priorité dans ces colonies, les femmes blanches sont plus spécifiquement incitées à se reproduire et leur maternité est érigée en modèle. Les mères blanches jouissent alors de bénéfices sociaux et symboliques liés à la nouvelle idéologie nationale, et ce, particulièrement dans les colonies où les esclaves se trouvent en nombre supérieur. Au contraire, les femmes qui ne peuvent devenir mères en dépit de leur sexe, et les mères esclaves soumises à de tout autres conditions, servent de figures repoussoirs. Elles sont souvent représentées comme des femmes violentes, rustres, voire viriles, par les planteurs, les médecins et les administrateurs coloniaux. Associées à l'image de la « maternité monstrueuse », elles apparaissent dans les discours médicaux analysés par Dorlin sous des traits qui les opposent à la mère blanche incarnant la féminité. Ainsi, les normes de maternité produites à partir de l'expérience des femmes blanches s'opposent tant à la « masculinité » qu'à la « non-maternité » ou à la « maternité monstrueuse », elle-même définie par la « maternité noire »⁴¹. La philosophe constate ainsi que dès la fin du XVIII^e siècle, le discours sur « la maternité » et la « mère » apparaît dans les colonies comme un discours producteur de rapports sociaux et de hiérarchisation entre les « races ».

Dans un tout autre contexte, Cardi parvient à un constat similaire. À partir d'une enquête sociologique réalisée au début des

40. Dorlin, 2006.

41. Dorlin, 2010.

années 2000 dans les prisons réservées aux femmes en France⁴², elle observe que la déviance des femmes est prioritairement envisagée à partir des déviances maternelles. Bien que les femmes en détention soient majoritairement inculpées pour des vols (tout comme les hommes), les discours institutionnels sur les déviances des femmes dans le milieu carcéral portent principalement sur des crimes ou délits sur mineurs. Tant parmi les détenues elles-mêmes que parmi le personnel de la prison, ce sont les délits sur mineurs ou les déviances maternelles qui sont thématiques dans les récits portant sur les raisons de la présence des femmes dans le milieu carcéral. Ainsi, elle montre que « les femmes sont jugées déviantes au regard d'autres normes [que celles réservées aux hommes], en deçà de la norme légale et en amont ou à côté de la sphère pénale »⁴³. Par ailleurs, à partir des analyses d'observations ethnographiques sur d'autres terrains (dans un tribunal pour mineurs et un centre maternel), la sociologue décrit de manière convaincante le filet de contrôle des femmes qui se construit autour de la question maternelle et la manière dont, ciblant plus particulièrement des femmes issues de milieux populaires, celui-ci produit une hiérarchisation entre les femmes issues de différents milieux sociaux⁴⁴.

Ce même système normatif d'association prioritaire des femmes à la maternité a également été mis en évidence par des sociologues qui ont interrogé la division sexuelle du travail sur le marché de l'emploi. Bon nombre des discriminations vécues par les femmes sur le marché de l'emploi en Suisse et en France s'avèrent reposer sur leur statut de femme et sur leur assignation à la sphère privée⁴⁵. Elles sont surreprésentées dans les emplois à temps partiel, qui fragilisent l'accès aux droits sociaux, en même temps que subsistent une forte ségrégation horizontale et verticale et d'importantes inégalités salariales sur le marché de l'emploi. Si une partie de ces discriminations s'expliquent par la durée des carrières ou celle des études, une part d'entre elles ne semblent pas trouver d'autre explication que dans l'idée selon laquelle les femmes sont avant tout faites pour s'occuper des enfants ou que les enfants ont avant tout besoin de leur mère⁴⁶, dont des historiennes suisses, notamment, ont montré la manière dont elle s'est cristallisée et

42. Cardi, 2007, 2008 et 2010.

43. Cardi, 2007, p. 4.

44. Cardi, 2008.

45. Jobin, 1995; Maruani, 1999.

46. Jobin, 1995; Ferrand, 2004.

institutionnalisée à travers divers dispositifs juridiques⁴⁷. Ainsi, les femmes seraient sans cesse renvoyées à la maternité sur le marché de l'emploi: qu'elles soient mères ou non, qu'elles souhaitent le devenir ou non, les femmes seraient toujours perçues comme des « mères en puissance »⁴⁸.

Bien que les approches évoquées ci-dessus divergent quant à la construction de leur objet, toutes insistent sur l'importance de la norme de la féminité maternelle dans la construction de rapports hiérarchiques entre les sexes, mais aussi entre les races et les classes sociales.

Dans une approche matérialiste, les féministes mettent en évidence la manière dont l'association des femmes à leur rôle reproductif et à la maternité favorise l'appropriation du travail et du corps des femmes par les hommes. Dans une approche post-structuraliste, les féministes montrent comment la norme du féminin-maternel s'oppose au féminin-non-maternel ou au masculin, et produit des rapports hiérarchiques entre divers groupes sociaux. Il ressort que les discours sur la reproduction ou l'éducation des enfants ne produisent pas uniquement du sens autour de la définition de la parentalité ou de la figure parentale, mais produisent également des systèmes de normes qui définissent des positions dans les rapports de production au sein desquels les acteurs sexués, racialisés ou socialement situés, occupent des positions hiérarchisées.

Selon Kergoat, le rapport social est une tension qui, traversant l'ensemble de la société, se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels les êtres humains sont en confrontation permanente pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir, pour produire ou reproduire la société. À partir de ces enjeux et de ces confrontations, des groupes sociaux opposés et hiérarchisés se constituent. La question de la reproduction des individus et celle de l'éducation des enfants étant les objets de lutte, on peut considérer qu'elles représentent des « objets de tension »⁴⁹ autour desquels se définissent des rapports hiérarchiques et des identités de sexe, de race et de classe. C'est pourquoi Nakano Glenn écrit que les rapports sociaux de sexe, de race et de classe et la parentalité sont fortement liés, tout comme ils sont constitutifs l'un de l'autre⁵⁰.

47. Christe, Natchkova, Schick *et al.*, 2005.

48. Méda et Périvier, 2007, p. 19.

49. Kergoat, 2001.

50. Nakano Glenn, 1994, p. 3.

Toutefois, peu de travaux féministes se sont intéressés aux constructions de sens qui opèrent autour des dispositifs de soutien à la parentalité pour questionner les injonctions normatives qu'ils relaient ou pour interroger les manières dont ils produisent ou redéfinissent la maternité ou la paternité. Comme le relève Mathieu et Ruault dans un récent travail de recensement des travaux français sur les pratiques entourant la reproduction⁵¹, les féministes radicales étant attachées à dénoncer la « maternité » comme le principal foyer d'oppression des femmes, la parentalité ou la maternité demeurent une sorte de question taboue dans les milieux féministes de la recherche depuis les années 1970⁵².

Compte tenu de la revue de la littérature et de la définition du pouvoir présentées ci-dessus, en plus d'une analyse des effets du discours sur la définition de la figure parentale et des enjeux tactiques dans lesquels il s'inscrit, je propose d'aborder le discours de l'École des parents comme participant de la production de rapports sociaux de sexe et de classe, c'est-à-dire de la définition de systèmes de normes produisant des identités sexuées, ou socialement situées et renvoyant les actrices et les acteurs sociaux à des positions hiérarchisées. En résumé, trois questions de recherche orientent cette monographie dont le but est de saisir les métamorphoses de la figure parentale dans le discours d'une association dotée d'une forte reconnaissance sociale et institutionnelle, des années 1950 à aujourd'hui :

- Comment la question parentale est-elle problématisée dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents et dans ses activités ? Comment ces discours s'inscrivent-ils dans leur contexte et à quels enjeux politiques sont-ils associés ?

- Quelles activités sont élaborées par les intervenant.e.s de l'École des parents en réponse à ces problématisations et quelles figures parentales produisent-elles ? En d'autres mots, quels sont leurs effets de subjectivation ?

- Comment le genre opère-t-il dans ces discours et produit-il de nouvelles figures parentales sexuées ?

Comme évoqué en introduction, les discours de l'École des parents sont principalement appréhendés à partir de ses archives. Il convient donc de revenir sur les particularités du travail analytique à partir d'archives et sur la manière dont j'ai procédé.

51. Mathieu et Ruault, 2014.

52. Fortino, 1997 ; Picq, 1997.

LE CORPUS EMPIRIQUE

Attachée, depuis sa création en 1950, à soutenir les parents dans leurs tâches éducatives pour favoriser le bien-être de l'enfant, l'École des parents élabore, comme on l'a vu dans l'introduction, un discours de vérité sur la figure parentale à travers les documents qu'elle produit et les conseils qu'elle délivre aux parents. Mais comment saisir dans les archives de cette association les contours de la figure parentale et les hiérarchisations qui s'articulent à celles-ci? En d'autres termes, comment saisir les problématisations de la figure parentale, ce qui est considéré comme étant sous sa responsabilité et ce qui ne l'est pas, les enjeux associés aux pratiques parentales ou encore les formes de sexuation de la figure parentale? L'analyse de mon corpus empirique s'est construite en deux temps caractéristiques des travaux d'analyse sur les archives⁵³: une première étape d'imprégnation, suivie d'une seconde d'analyse des discours. Celle-ci s'est focalisée sur trois dimensions détaillées plus loin : les modes de problématisation de la question parentale, les positions de sujet qu'ils construisent et les identités parentales sexuées produites dans les discours.

L'IMPRÉGNATION À PARTIR DU CORPUS DE RÉFÉRENCE

Le premier contact avec mon objet s'est tout d'abord traduit par une longue période de recensement des documents contenus dans les cartons et d'imprégnation de l'atmosphère de l'École des parents. Guidée par la secrétaire de l'association, j'ai découvert un véritable trésor au fond d'une cave baignée par l'odeur de mazout, que j'éclairais difficilement à l'aide de lampes de poche. Au fond de cette cave qui n'avait pas été visitée depuis plusieurs années étaient entreposés une trentaine de cartons remplis de documents divers⁵⁴: des procès-verbaux de séances réunissant les membres du comité de l'association (des années 1950 à 1965, puis de 1980 à 2010); des procès-verbaux de rencontres entre intervenant-e-s de l'École des parents; des cahiers de notes rédigées par des intervenant-e-s sur leurs impressions durant les activités; de nombreux documents relatifs à la comptabilité de l'association; la correspondance de membres de l'association avec des institutions (étatiques et privées) et des personnalités externes, ainsi qu'avec les bailleurs de fonds; des rapports d'évaluation de l'association mandatés par l'École des parents à des organismes externes (1965, 1978, 1999 et 2004); des programmes d'activités (1950-1968, 1975-

53. Farge, 1989.

54. J'en ai réuni plus de 600.

2010), des rapports d'activités (1980-2010); des rapports d'institutions externes sur l'École des parents (1965, 1977, 2006); quelques bulletins édités par l'École des parents dans les années 1960; des ouvrages de référence et différents travaux réalisés par des étudiants de l'École d'études sociales sur l'École des parents, notamment un mémoire réalisé en 1962 par Anne-Lise Gerber.

Si plusieurs dossiers étaient constitués, témoignant du passage d'un ou d'une archiviste par cette cave, il n'existait aucun inventaire listant l'ensemble des documents ou rendant compte de la logique de classement. C'est donc pas à pas, carton après carton, cahier après cahier, document après document que j'ai exploré cette cave, l'histoire de l'association, les discours et les rapports au monde ou à la figure parentale qu'elle révélait. Semaine après semaine, je me rendais dans les locaux de l'association, remontant les cartons un par un et photocopiant chaque document. De retour dans mon bureau, je lisais, listais et répertoriais chacun des documents tout en relevant les informations qu'ils contenaient sur l'association. Au cours de ce long processus, je cherchais particulièrement à isoler les informations sur le fonctionnement interne de l'association, ses liens avec d'autres institutions genevoises, suisses ou étrangères, ses activités, ses intervenant-e-s et ses membres du comité. Outre l'identification de ces informations objectives précieuses, cette première période de lecture et de recensement des documents a constitué une période importante d'imprégnation de la vie de l'association. À travers les longues heures de lecture des courriers produits et reçus par les protagonistes de l'association, des notes prises par ces dernières à l'issue d'une activité proposée par l'association ou encore des procès-verbaux des réunions hebdomadaires du comité de l'association dans les années 1960, j'appréhendais un univers conceptuel et affectif où s'entremêlaient des histoires de vie, des événements institutionnels, des conflits au sein de l'association et des récits sur la vie politique du canton de Genève⁵⁵.

Cette période d'imprégnation de la vie de l'association s'est aussi faite par mes temps de présence au secrétariat de l'association pour photocopier les documents, durant lesquels je naviguais entre le passé et le présent. Le passé se reconstituait page après page entre mes mains et certaines dimensions du présent se donnaient à voir autour de moi au secrétariat, où s'organisait le quotidien de l'associa-

55. Les documents n'ayant pas toujours été conservés de manière systématique, il y a des périodes pour lesquelles il était plus difficile d'appréhender cet univers affectif et conceptuel. C'est le cas de la période allant de 1968 à 1975.

tion : les rendez-vous des parents avec les psychologues, l'organisation des activités ludiques, l'envoi des programmes de l'association à ses membres et aux institutions genevoises, la rénovation des locaux, la réorganisation du système informatique ou encore le développement d'un nouveau système de facturation.

Au cours de cette période, mes pérégrinations dans le passé et le présent de l'association se sont aussi réalisées durant des entretiens avec des personnes ayant connu différentes périodes de l'École des parents, notamment deux hommes ayant collaboré avec des intervenant-e-s de l'association au début des années 1960, dont j'avais retrouvé les noms dans les archives de l'École des parents – l'un avait été le directeur du service de protection de la jeunesse au tournant des années 1960 et l'autre (sociologue) avait dirigé le service de recherche en éducation⁵⁶ –, une femme ayant animé des activités de 1973 à 2012, après avoir elle-même fréquenté l'École des parents comme usagère, et l'actuelle directrice de l'association.

Ce travail d'imprégnation a aussi été alimenté par des recherches dans les archives de l'État, où j'ai trouvé un fonds uniquement consacré à l'École des parents, de longues heures de lecture de la presse genevoise des années 1950 à 2000, la lecture du journal *Entretiens sur l'éducation* édité par des mères genevoises depuis 1896, et dont les archives sont aujourd'hui en ligne. Au cours de cette période, j'ai également réalisé deux entretiens collectifs avec l'ensemble des intervenantes actuelles de l'École des parents, guidés par une discussion autour d'anciens programmes d'activités de l'association, lors desquels je leur demandais de s'exprimer sur les changements et les continuités qu'elles observaient quant aux thèmes et aux activités proposées. Enfin, l'imprégnation s'est également faite grâce à l'observation de plusieurs activités de groupes de l'École des parents, notamment de nombreux « Cafés de parents » et des activités parents-enfants⁵⁷. Lors de ces observations, j'ai également eu l'occasion de récolter des données sur la mise en œuvre des éléments signalés sur les programmes, me donnant ainsi accès à d'autres pratiques discursives qui ont alimenté mon analyse des figures parentales.

56. Bien que j'aie recherché à rencontrer des femmes ayant collaboré avec l'École des parents à ses débuts, je n'ai eu aucune réponse de celles dont j'ai retrouvé la trace et qui auraient pu être encore vivantes.

57. Malgré plusieurs demandes d'autorisation à observer les consultations menées par les psychologues, celles-ci m'ont chaque fois été refusées, selon l'argument que les usagères et usagers seraient certainement gênés par la présence d'une observatrice et ne s'exprimeraient plus librement. Confirmant les difficultés pour les sociologues d'accéder aux pratiques « psys » relevées par Darmon (2005), les cabinets des psychologues me sont restés inaccessibles.

Au carrefour entre les nombreux documents et les différents protagonistes de l'École des parents ayant vécu des périodes historiques distinctes, j'étais surprise de constater un certain vide. Mis à part quelques documents édités à l'occasion des anniversaires de l'association, j'ai constaté peu de références au passé et observé que les différent-e-s intervenant-e-s des différentes périodes s'ignoraient mutuellement. Les personnes que je rencontrais ayant connu l'association dans les années 1960 semblaient ignorer si elle existait toujours et ne pas suivre le développement de ses activités actuelles. De la même manière, les intervenantes actuelles semblaient ignorer le passé de l'École des parents. D'ailleurs, c'est lors d'une présentation que je leur ai faite après quelques mois de travail avec les archives qu'elles se sont aperçues que *Les messages aux parents*, une publication que l'École des parents diffusait pour Pro Juventute⁵⁸, était une initiative issue de l'association elle-même, qui en avait rédigé la première version au début des années 1960.

L'ensemble de ces documents et de ce processus d'imprégnation m'a permis de retracer l'histoire de l'association et de saisir comment elle s'inscrit dans son contexte à chaque période et, dès lors, de préciser les conditions de production du discours. Ce travail de reconstitution de l'histoire de l'École des parents s'est réalisé avec l'aide de travaux d'historiens et d'historiennes ayant étudié l'enfance⁵⁹, l'eugénisme et les institutions d'encadrement de l'enfance⁶⁰, l'école⁶¹ et le féminisme⁶² ou encore des discours sur la sexualité⁶³ dans le contexte genevois. L'analyse du contexte a aussi été alimentée par des travaux de sociologues ayant analysé les relations familiales⁶⁴ les institutions de la petite enfance⁶⁵ ou encore les rapports entre les actrices et acteurs d'institutions éducatives ou de protection de l'enfance et les parents⁶⁶ à Genève.

58. Pro Juventute est une organisation privée, alimentée entre autres par des fonds de l'État, créée en 1926 pour œuvrer dans la protection de l'enfance.

59. Ruchat, 2009 ; 2012.

60. Delay-Malherbe, 1982 ; Heller, 1995 ; Heller, Jeanmonod et Gasser, 2002 ; Ruchat, 2002 ; Heller, Pahud, Brossy *et al.*, 2004 ; Zottos, 2005 ; Droux, 2012.

61. Muller, 2007.

62. Budry et Ollagnier, 1999 ; De Dardel, 2007.

63. Burgnard, 2012.

64. Kellerhals, Perrin, Steinauer-Cresson *et al.*, 1982 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Widmer, Kellerhals et Lévy, 2004 ; Kellerhals et Widmer, 2005.

65. Richard-De Paolis, Troutot, Gaberel *et al.*, 1995.

66. Favre et Montandon, 1989 ; Montandon et Perrenoud, 1994 ; Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007 ; Longchamp, 2011 ; Frauenfelder et Mottet, 2012.

L'ANALYSE DU CORPUS DE TRAVAIL

L'imprégnation ne suffisant pas à construire une analyse sociohistorique⁶⁷ du discours de l'École des parents, il me fallait quitter cette posture d'immersion pour reprendre de la distance face aux archives, identifier un corpus de travail – c'est-à-dire celui sur lequel allait se réaliser l'analyse – et le confronter à mes questions de recherche. Le corpus de travail à partir duquel j'allais analyser les discours sur la question parentale s'est petit à petit imposé de lui-même à partir d'un va-et-vient entre la littérature sociologique et l'immersion dans les archives.

Souhaitant comprendre les métamorphoses du gouvernement des pratiques parentales, les figures parentales, les normes et les identités sexuées qu'il produisait, je portais mon intérêt principalement sur les documents rendant compte des activités de l'association adressées aux parents. Lorsque j'ai réussi, au terme de deux ans de dépouillement des documents contenus dans les cartons de la cave de l'association, à réunir les programmes rendant compte des activités de l'École des parents de 1950 à 2010, le cœur de mon corpus de travail était réuni. Enrichi par de nombreux rapports d'activités (1962-1967 ; 1980-2010), ce corpus présentait plusieurs intérêts pour l'analyse de la problématisation de la figure parentale. En plus de dévoiler la liste des intervenant-e-s et des horaires d'activités, il livrait un inventaire descriptif d'une partie importante des activités proposées aux parents par l'association (sous la forme de courts textes explicatifs ou de listes des thèmes abordés). S'il va de soi que les programmes et les rapports d'activités ne rendent compte que des activités présentées par l'École des parents à son public et ne permettent ainsi pas de prétendre à l'exhaustivité, ils donnent cependant accès aux différentes questions abordées dans des activités destinées à « soutenir les parents dans leurs tâches éducatives » et à la manière dont elles sont traitées. En donnant à voir par les titres des activités et leurs descriptifs les domaines sur lesquels intervient l'École des parents, les programmes et rapports d'activités exposent les « réponses » proposées par l'association ainsi que les différentes représentations de ce qui constitue ou non un problème.

En donnant le « mode d'emploi de l'enfant », les normes de prime éducation disent aussi ce qu'est l'enfant et fournissent par là même

67. Farge, 1995.

les catégories à travers lesquels l'enfant sera désormais perçu et constitué comme enfant d'un certain type appartenant à une classe d'âge dotée de caractères génériques bien définis.⁶⁸

On peut en dire de même des programmes et des rapports d'activités: en proposant un «mode d'emploi d'être parent», les programmes d'activités de l'École des parents révèlent aussi ce qu'est «le parent» en énonçant ce à quoi il devrait être initié ou sensibilisé. Ils fournissent ainsi les catégories à travers lesquelles les parents sont perçus et constitués dans un milieu social précis. De ce point de vue, ces programmes permettent de saisir les transformations de la problématisation de la figure parentale dans les discours de l'École des parents des années 1950 à aujourd'hui. Ils permettent également de saisir les déclinaisons des rapports entre les intervenant-e-s et le public à travers la manière dont les activités sont décrites dans les documents de l'École des parents et ainsi les positions de sujet produites autour de la question parentale des années 1950 à 2010.

Variant dans leur forme et leur contenu, les programmes sont élaborés à partir d'une écriture dactylographiée sur une page de format standard, parfois recto verso, jusqu'en 1962. À partir de cette date, ils apparaissent sous forme de petits livrets de deux à quatre pages recto verso, souvent illustrés, jusqu'en 1985. Depuis, leur taille augmente progressivement pour atteindre 30 pages en 2010 et être présentés sous la forme d'une brochure illustrée et mise en page par un graphiste professionnel. Outre leur contenu, leur forme témoigne également des transformations vécues par l'association: en l'occurrence, des transformations technologiques et le développement du budget. Suivant les mêmes transformations graphiques que les programmes, les rapports d'activités se présentent généralement sous forme de dossiers qui énumèrent les différentes activités de l'École des parents s'étant déroulées au cours de l'année et pour lesquels un petit compte-rendu est rédigé. Des années 1980 jusqu'en 1999, ces comptes-rendus tendent avant tout à raconter le déroulement des activités. À partir de 2000, les rapports d'activités relatent prioritairement des éléments quantitatifs sur les activités. En plus des informations sur le nombre de participant-e-s aux différentes activités, ils comprennent des rapports de gestion du budget

68. Boltanski, 1969, p. 124.

de l'association et montrent ainsi que la légitimité de cette dernière passe notamment, comme nous le verrons dans la troisième partie, par le nombre de personnes qui fréquentent l'association et par la tenue de son budget plus que par le contenu ou les objectifs de ses activités.

Parallèlement, afin de compléter l'analyse des modes de problématisation de la figure parentale et de saisir les manières dont les activités de l'École des parents s'inscrivent dans leur contexte, j'ai cherché à rassembler les documents rapportant une quelconque forme d'échange ou de collaboration avec des institutions genevoises étatiques et paraétatiques : de la correspondance, des documents de visibilisation, mais surtout les demandes de subventions qui, en plus d'informer sur les collaborations, permettaient de saisir les arguments que l'association mettait en avant pour légitimer ses pratiques ou obtenir des soutiens. Les demandes de subventions retrouvées sont adressées à différents organes : des entreprises privées, le Département de l'instruction publique ou les directions de communes. Des années 1950 à 1959, elles sont souvent rédigées sous forme de lettres. À partir des années 1962, il s'agit plus généralement de lettres accompagnées d'importants dossiers (de 5 à 25 pages) qui décrivent les activités de l'École des parents et leur intérêt pour les parents ou pour la société genevoise. Ces documents, à travers lesquels l'association défend sa spécificité et sa raison d'être, sont particulièrement utiles pour saisir comment la question parentale est construite comme un problème par l'École des parents, et quelles sont les solutions proposées par cette dernière au cours des différentes périodes.

LES AXES D'ANALYSE

Concrètement, l'analyse de ce matériel visant à saisir les constructions de sens autour de la figure parentale à l'œuvre dans le discours de l'École des parents s'est élaborée autour de trois axes : les stratégies discursives de légitimation, les figures parentales produites par le discours et la sexuation de ces dernières.

LES STRATÉGIES DISCURSIVES DE LÉGITIMATION

Le premier axe d'analyse s'est construit à partir de l'identification et l'isolement des stratégies discursives de légitimation. Permettant de saisir à la fois les manières dont la question parentale est pro-

blématisée par l'École des parents et dont l'association construit sa légitimité pour répondre aux besoins qu'elle met en évidence à travers une représentation spécifique du problème, les stratégies de légitimation permettent d'examiner comment une description particulière des parents est déployée dans une proposition politique spécifique⁶⁹.

Pour saisir la manière dont sont problématisées les cibles des politiques publiques, Bacchi suggère d'identifier les *framings* qui orientent les politiques non pas comme une réponse à des conditions et à un problème préexistants, mais plutôt comme un discours dans lequel les problèmes et les solutions sont produits. Proche du concept de « cadres de référence » chez Goffman⁷⁰, les *framings*, ou les *frames*, tels qu'ils sont envisagés ici, constituent une sorte de *metanarrative* qui influence l'interprétation et le sens, mais ne fait pas partie du contenu. En d'autres termes, ce sont des procédés rhétoriques qui modèlent ou assignent une interprétation aux phénomènes sociaux⁷¹. Ils donnent ainsi un sens particulier aux choses et aux sujets et orientent les pratiques.

L'étude de Bacchi sur la problématisation de la violence domestique permet de bien saisir la notion de *frame*. Elle illustre ainsi que les *frames* ou les cadres de références qui orientent les réponses politiques à partir d'une représentation du « problème » produisent des effets distincts. Concrètement, Bacchi montre que lorsque le « syndrome de la femme battue » est formulé dans un *frame* psychodynamique, le problème est représenté comme un dysfonctionnement individuel ou relationnel et les traitements prévus se déclinent dès lors sous la forme de conseils individuels ou de psychothérapies. L'auteure met en évidence qu'à partir de ce *frame* mettant l'accent sur l'intrapsychique ou les comportements culturels, la violence domestique est constituée comme un problème individuel et que les sujets ciblés sont définis comme des « victimes tenues pour responsables ». Lorsque la violence domestique est formulée dans un *frame* psychosocial, le problème est défini comme l'effet d'un système plus large, par exemple d'une dynamique familiale, de normes culturelles ou encore de valeurs sociales qui tolèrent la violence. La réponse proposée dans ce cadre étant de réduire le niveau général de violence, le problème est défini comme se situant

69. Bacchi, 2009.

70. Goffman, 1991.

71. Mumby et Clair, 1997.

en dehors des individus et résidant dans toutes les formes d'acceptation de la violence. Par une comparaison entre divers modes de problématisation (*frames*) de la violence domestique, elle montre que lorsque la violence domestique est décrite à travers les termes de « syndrome de la femme battue », c'est-à-dire les particularités psychologiques développées par des femmes subissant la violence de leur conjoint, plutôt qu'à travers ceux de la « violence familiale » ou « violence des hommes », les femmes deviennent la focale de l'analyse et de l'intervention, tandis que les comportements des hommes sont sous-problématisés⁷².

Reprenant un schéma similaire, j'ai soumis mon corpus à l'identification des modes de problématisation, des *frames*, de la question parentale. Le discours étant ancré dans un contexte historique, l'analyse s'est construite sur deux plans : d'une part, à travers l'identification des stratégies discursives de légitimation de l'École des parents; d'autre part, à partir des conditions de possibilité d'émergence des *frames*. Les documents visant à obtenir des subventions et les rapports d'activités servant de vitrine ou de compte-rendu de la vie de l'association sont particulièrement intéressants pour aborder ces stratégies et les modes de présentation auxquels l'association fait recours pour asseoir sa légitimité.

LES TECHNIQUES DE POUVOIR

Le deuxième axe d'analyse visant à saisir la production des figures parentales dans le discours de l'École des parents s'est élaboré à partir du recensement des différentes activités proposées par l'association et des rapports entre les intervenant·e·s et les usager·e·s qui les sous-tendent. L'exploration des diverses activités développées par l'École des parents au cours de son histoire avec l'objectif d'orienter ou de soutenir les parents dans leur fonction parentale permet, d'une part, de saisir les procédures de production d'un « discours de vérité » et, d'autre part, d'identifier les positions de sujet qu'elles attribuent aux intervenant·e·s et aux parents. Dans ce sens, j'ai appréhendé les activités de l'École des parents comme des pratiques qui donnent forme aux *frames* et définissent une rationalité politique spécifique. En explorant les manières dont les activités sont décrites dans les programmes et les rapports d'activités, j'ai cherché à identifier les « techniques de pouvoir »⁷³ sur lesquelles

72. Bacchi, 1999, pp. 167-169.

73. Foucault, 1975; 1976; 1984.

elles reposent, c'est-à-dire les différents modes d'éducation et de transformation des individus qu'elles mobilisent en vue d'acquérir ou de faire acquérir certaines aptitudes, mais aussi certaines attitudes⁷⁴ au public cible.

Par ailleurs, en identifiant les façons dont sont représentés le public cible et les intervenant-e-s dans les programmes d'activités, j'ai mis en évidence les positions de sujet qu'elles produisent. Mettre en évidence les positions de sujet permet d'appréhender comment se construit la hiérarchisation entre différentes figures parentales. Plusieurs travaux portant sur les lieux de rencontre entre parents et professionnel-le-s ou experts de l'enfance (école, infirmières scolaires, hôpitaux, services de protection de la jeunesse) montrent que c'est plus la collaboration des parents avec les professionnel-le-s – en d'autres mots, leur conformité avec la position de sujet produite par le dispositif – que les pratiques de puériculture ou les pratiques éducatives elles-mêmes qui compte à ces « guichets » où sont distingués les « bons » des « mauvais » parents⁷⁵. Par exemple, pour les parents soupçonnés de mauvais traitements ou de défaillances parentales, la collaboration avec les professionnel-le-s qui ont pour mission de protéger les enfants joue un rôle central dans les procédures de décision des mesures prises à leur encontre. Dans leur étude sur les pratiques de repérage de la maltraitance infantile⁷⁶, Schultheis, Frauenfelder et Delay ont montré que les professionnel-le-s (médecins du Service santé jeunesse ou les assistant-e-s sociaux du Service de protection de la jeunesse) sont souvent embarrassé-e-s au moment de trancher sur les mesures à prendre à l'égard des parents. Dans ces situations, les décisions sont souvent orientées par l'évaluation de la collaboration des parents au cours de l'enquête. Les parents qui acceptent les diagnostics des professionnel-le-s et suivent leurs recommandations (par exemple, mise en place d'un suivi psychologique pour l'enfant ou réponse aux convocations) sont perçus comme faisant preuve de collaboration et soumis à des mesures souvent moins contraignantes que les parents qui résistent et sont perçus comme non collaborateurs. Suivant Fassin et Memmi, on peut en outre considérer que les positions de sujet révèlent des attentes ou des positions morales qui

74. Foucault, 2001, p. 1604.

75. Gavarini et Petitot, 1998 ; Glasman, 2008 ; Giuliani, 2009 ; Serre, 2009 ; Delay, 2011 ; Longchamp, 2011 ; Morel, 2012 ; Vozari, 2012.

76. Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007.

s'articulent avec des rapports sociaux⁷⁷. C'est pourquoi je me suis attachée à mettre en évidence les dispositions sociales auxquelles renvoient ces positions de sujet, et la manière dont celles-ci peuvent produire une hiérarchie entre différentes figures parentales socialement situées. Par exemple, lorsqu'il est attendu que le public cible vienne assister à une conférence, raconter ses difficultés dans un groupe de parole ou encore passer du temps avec son enfant, des dispositions, des attitudes ou des compétences distinctes sont sollicitées. Dans un cas, le parent est renvoyé à une position de passivité et des dispositions valorisées dans le cadre scolaire sont sollicitées. Dans un autre, il est renvoyé à une position d'énonciateur de discours sur ses propres pratiques et ce sont des dispositions propres à l'expression orale et au récit de soi qui sont requises. Ces positions de sujet désignent alors des figures parentales distinctes renvoyant à des positions spécifiques dans l'espace social, qu'il s'agit d'identifier pour comprendre le mode de gouvernement des individus et le processus de hiérarchisation sociale.

LA SEXUATION DES FIGURES PARENTALES

Le troisième axe d'analyse du discours de l'École des parents s'est construit sur la sexuation des figures parentales. Pour ce faire, j'ai cherché dans un premier temps à identifier les activités adressées prioritairement aux mères et celles prioritairement adressées aux pères, afin d'identifier les manières dont est définie la différence de sexe autour de la figure parentale. Cette identification s'est faite à partir de l'exploration de mentions sexuées dans les descriptifs, mais aussi des horaires des activités. Les nombreuses activités proposées par l'École des parents en journée peuvent en effet être considérées comme étant prioritairement adressées aux mères, les pères étant plus largement insérés sur le marché de l'emploi que ces dernières⁷⁸ sur toute la période étudiée. En contrepartie, les quelques activités prévues en soirée, dont il est explicitement dit que c'est pour « permettre aux pères » de venir, informent sur les thèmes et les techniques associées à la paternité et à la masculinité.

On l'a vu précédemment, la maternité – et plus largement la parentalité – constitue un objet discursif autour duquel se définissent plusieurs rapports sociaux. Ainsi, interroger les constructions de sens sexuées qui s'élaborent dans un discours sur la paren-

77. Fassin et Memmi, 2004.

78. Bühler et Heye, 2005.

talité à différentes périodes est particulièrement éclairant pour saisir l'historicisation du genre. Dans un célèbre article « Genre: une catégorie utile d'analyse historique », Scott définit le genre comme un système de production de significations hiérarchisées concernant la différence de sexe. Suivant la première partie de sa définition, il s'agit, à travers l'identification des activités plus spécifiquement adressées aux mères, aux pères ou aux deux, de saisir comment la différence de sexe se définit dans le discours de l'École des parents sur la figure parentale.

Notre but est de comprendre la signification des sexes, des catégories de genre dans le passé historique. Notre but est de découvrir la gamme des rôles sexués et celle du symbolisme sexuel dans différentes sociétés à différentes périodes, de mettre au jour le sens qui leur a été donné et de voir comment cela a contribué à maintenir l'ordre social (sexué) ou à promouvoir le changement.⁷⁹

L'analyse qui se veut relationnelle ne vise donc pas simplement à identifier ce qui se dit sur les mères ou ce qui se dit sur les pères, mais plutôt à comprendre comment se construit l'opposition entre les uns et les autres. Comme le relève Connell, les discours normatifs sur le féminin et le masculin (ou sur la maternité et la paternité) dialoguent en permanence les uns avec les autres et varient historiquement en fonction d'événements précis qu'il s'agit d'identifier⁸⁰. Dans ce but, j'ai également cherché à saisir les modalités de légitimation de la différence de sexe autour de la figure parentale, c'est-à-dire les manières dont sont expliquées et comprises les spécificités de la maternité ou de la paternité dans les documents de l'École des parents tout en les contextualisant. Pour Scott et Connell, il est en effet fondamental pour saisir le caractère social et historique des rapports sociaux de sexe, et ainsi sortir d'une lecture essentialiste, d'analyser la façon dont se décline et se légitime à différentes périodes la différence de sexe. Ainsi, Scott suggère d'interroger historiquement les significations sexuées :

Ce sont précisément les significations particulières qui doivent être clarifiées à travers les sujets que nous examinons. Lorsque le genre se

79. Scott, 2009, p. 19. Je cite ici la version de l'article republié dans un ouvrage édité par Joan Scott elle-même, dans lequel elle rassemble plusieurs de ses articles.

80. Connell, 1987.

présente comme une question ouverte portant sur la manière dont ces significations sont établies, ce qu'elles disent et dans quels contextes, il demeure alors une catégorie utile, car critique, d'analyse.⁸¹

Si la division sexuelle du travail perdure et se retrouve dans de nombreux contextes, les travaux de Scott⁸² rappellent l'importance de ne pas perdre de vue que cette division est produite par des rapports sociaux socialement et historiquement situés et qu'elle s'appuie sur des formes de légitimation différentes. Tenir compte des spécificités sociales et historiques de la division sexuelle du travail et plus spécifiquement du travail parental permet de saisir les processus de construction de la différence sexuelle et de comprendre les processus sociaux de hiérarchisation entre les deux sexes.

De cette manière, il s'agit de comprendre comment se transforment les identités parentales sexuées dans les discours sur la figure parentale produits par l'École des parents des années 1950 à aujourd'hui, et quelles sont les modalités de légitimation en fonction d'événements précis. Ce faisant, il ne s'agit pas de dénoncer des pratiques plus ou moins sexistes de l'École des parents, mais plutôt de saisir en quoi les discours qu'elle produit participent à la construction du genre et à la hiérarchisation de figures parentales sexuées.

Articuler les trois axes d'analyse présentés ci-dessus permet de saisir les représentations des problèmes qui gravitent autour de la question parentale, d'identifier les différentes techniques d'orientation des pratiques parentales qu'ils induisent et enfin d'appréhender les figures parentales produites et leur sexualité à partir du contexte. Ainsi, à travers ces trois dimensions, plus que de chercher à « révéler » les normes de sexe ou de classe qui sous-tendent le discours d'une élite sur la parentalité, les analyses présentées dans cet ouvrage montrent les constructions de sens à l'œuvre dans le discours de l'École des parents au cours de son histoire, et rendent ainsi compte des différentes manières dont sont définies la figure parentale et la différence de sexe dans des contextes sociohistoriques précis, traversés par des enjeux politiques et sociaux spécifiques. L'analyse visant dans un premier temps à saisir ce qui se rapporte à la figure parentale en général permet de rompre, comme

81. *Ibid.*, pp. 13-14.

82. Scott, 1986.

le relève Devreux⁸³, avec le couple maternité/paternité, et donc de rompre avec des déterminants biologiques qui autorisent à les concevoir comme des faits séparés. L'emploi de la notion de « figure parentale » ou de « parentalité » permet de les intégrer comme deux aspects d'un même fait social : le travail de reproduction dans la famille. En outre, elle permet de saisir dans un deuxième temps comment le genre opère et se produit autour de celui-ci dans un contexte précis.

83. Devreux, 2004.

2. DE L'ÉVACUATION DES FAMILLES À L'ÉDUCATION DES PARENTS (1872-1950)

Pour saisir le contexte dans lequel ont émergé les discours de l'École des parents de Genève et les mouvements dont elle est l'héritière, il convient de revenir sur les premières structures institutionnelles impliquant la figure parentale et la façon dont, au cours de la première moitié du XX^e siècle à Genève, se développe un terrain favorable à l'émergence d'une initiative d'éducation des parents. Celui-ci est notamment alimenté par le développement d'une préoccupation publique autour de l'enfant et la délimitation d'un espace dit *enfantin*. La montée du «sentiment d'enfance»¹ trouve une expression nouvelle dans les institutions publiques genevoises au tournant du XX^e siècle à travers deux mouvements parallèles : d'une part, le développement de mesures juridiques de protection et de rééducation de l'enfant visant la normalisation des familles populaires et, d'autre part, un intérêt marqué pour l'enfant, son développement et ses besoins spécifiques (tant éducatifs que biologiques) dans le cadre de la recherche universitaire. On verra dans ce chapitre que les débats publics à Genève se tournent la première fois vers les parents et leur rôle social avec la loi sur l'obligation scolaire de 1872, et qu'ils se prolongent ensuite avec les lois de protection de l'enfance, qui s'intéressent aux parents et redéfinissent notamment le statut social de la figure paternelle. Dans le contexte genevois, l'influence de la psychologie du développement développée à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) de l'Université de Genève dans les questions liées à l'enfance est non négligeable. Haut lieu de la psychologie du développement de l'enfant et de l'Éducation nouvelle qui se construit autour de pédagogies actives, l'Institut Jean-Jacques Rousseau bénéficie d'une renommée internationale pour ses recherches dans le

1. Ariès, 1960.

domaine de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie. Fondé en 1912 par Édouard Claparède, psychopédagogue connu et reconnu pour ses travaux sur l'enfance, cet institut de recherche a contribué à travers ses travaux et son lien avec les institutions éducatives genevoises à la redéfinition de l'enfance et à la compréhension de son développement. Il a notamment été dirigé par Pierre Bovet (1878-1965) et Jean Piaget (1896-1980). Le premier, un psychopédagogue suisse, a dirigé l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à 1944 et a fortement contribué au développement de l'Éducation nouvelle. Le deuxième, éminent psychologue et épistémologue, est notamment connu et reconnu pour ses célèbres travaux sur le développement de l'enfant et la publication en 1932 du *Jugement moral chez l'enfant*, qui fait encore référence aujourd'hui parmi les psychologues de l'enfant. Outre ces deux directeurs, on peut également relever les contributions de Robert Dotterens (1893-1984), Alice Descoeudres (1892-1974) et Adolphe Ferrière (1879-1960) à l'Institut, qui ont tous trois marqué le champ de la pédagogie.

L'AVÈNEMENT DE MESURES DE PROTECTION DE L'ENFANCE

LA CONSERVATION DES ENFANTS

À Genève, les premières lois ayant trait à l'éducation que les enfants reçoivent dans leurs familles et qui problématisent ainsi la figure parentale peuvent être identifiées au XIX^e siècle. Celles-ci tendaient avant tout à mettre en place des mesures permettant à l'État d'éloigner (temporairement ou durablement) les enfants de leurs familles pour « faire leur éducation ». À la suite de la révolution fazyste (du nom de l'homme politique James Fazy, fondateur du parti radical genevois à la tête du mouvement révolutionnaire) en 1846², le canton vit un fort mouvement d'industrialisation³. Associé aux mouvements ouvriers, le parti radical qui a mené la révolution fait tomber les fortifications entourant la ville de Genève et mène une politique favorisant le développement de l'industrie. Comme dans d'autres régions d'Europe qui vivent ce même processus d'industrialisation, se développe alors un souci nouveau pour la santé de la

2. Cette révolution donne lieu à une nouvelle constitution en 1847 consacrant la démocratie représentative, qui stipule que les dirigeants étatiques sont élus par un organe lui-même élu par les citoyens, et établit la séparation des pouvoirs entre le législatif (Grand Conseil) et l'exécutif (Conseil d'État).

3. Favez et Raffestin, 1974.

population. La force économique et politique du canton de Genève ne repose désormais plus uniquement sur les grandes fortunes des familles protestantes genevoises qui dirigent les institutions bancaires, mais également sur le développement de l'industrie et de la main-d'œuvre. Dans l'objectif de renforcer sa force de travail et de contenir les forces ouvrières, le gouvernement de Genève développe, à la fin du XIX^e siècle, sa politique sur deux aspects : d'une part, le recrutement de main-d'œuvre étrangère et l'élargissement de la nationalité genevoise ; d'autre part, le développement de dispositifs juridiques relevant de ce que Donzelot nomme la « conservation des enfants »⁴, c'est-à-dire la lutte contre la mortalité et la morbidité infantiles ainsi que la préservation de l'ordre moral dans lequel l'enfant grandit. Perçus comme un investissement futur pour fortifier la nation, les enfants ainsi que le milieu dans lequel ils grandissent et l'éducation qu'ils reçoivent deviennent, dans ce contexte d'industrialisation, l'objet d'une attention renouvelée de la part de nombreux acteurs et notamment des pouvoirs publics⁵.

La première mesure juridique visant à la « conservation des enfants » à Genève est l'obligation scolaire, décidée sur le plan national en 1872. Après la gratuité de l'école primaire instaurée dans la constitution faisant suite à la révolution de 1846, l'obligation scolaire, guidée par des intérêts sociopolitiques, vise à extraire et protéger les enfants issus des milieux populaires de l'indigence, afin d'en faire des travailleuses et travailleurs potentiel-le-s. À travers l'école, il s'agit de « civiliser » les enfants des ouvriers en leur inculquant la ponctualité, l'ordre et l'obéissance, mais aussi de fixer ces « masses flottantes » susceptibles de créer le désordre et de menacer l'ordre social⁶. Les philanthropes bourgeois de l'époque, soucieux d'atténuer les tensions sociales et inquiets de contenir le mouvement ouvrier, cherchent ainsi à éloigner les enfants des milieux populaires de leurs familles par l'éducation scolaire, en vue de les moraliser et de les normaliser. Conjointement à l'obligation scolaire, les dirigeants ont également prévu différents outils visant à sanctionner les familles qui y dérogent. À nouveau, cette contrainte juridique concerne avant tout les parents des classes populaires, les enfants de la bourgeoisie étant déjà largement scolarisés à cette époque⁷. Ces

4. Donzelot, 1977.

5. Praz, 2005.

6. Delay, 2011.

7. Praz, 2005.

dispositifs sont de nature tant judiciaire (convocation des parents, interventions policières, amendes, avertissements, etc.) que philanthropique. Différents membres de la bourgeoisie, notamment les épouses des grands entrepreneurs, sont alors investis d'un rôle de médiateur entre les familles et les industries pour inciter les deux parties à faire sortir les enfants de la production économique et les intégrer au système scolaire. De même, les crèches, les cantines scolaires et les accueils extrascolaires (classes gardiennes) se développent à cette même période dans les milieux industriels, à l'initiative de cercles caritatifs tenus par des femmes de la bourgeoisie genevoise. Elles suivent toutes le même objectif : extraire les enfants de la rue, du vagabondage, et éviter que ceux-ci ne reproduisent l'indigence de leurs parents⁸. L'enjeu pour l'État et la bourgeoisie est alors d'éduquer les enfants des ouvriers et ouvrières du canton, considérés comme n'étant pas en mesure de le faire, mais également de lutter contre le développement des mouvements ouvriers. Rassemblés autour de la révolution fazyste, les mouvements ouvriers sont restés particulièrement forts à Genève en cette deuxième partie de XIX^e siècle, où se réunit d'ailleurs la première assemblée de l'Association internationale des travailleurs en 1866⁹, avec la présence de Marx et de Bakounine.

Dans ce même dessein de « conservation des enfants », l'État genevois se dote successivement, en 1891 et en 1892, de deux nouvelles lois. Celles-ci lui permettent d'élargir son domaine d'action sur l'enfance en facilitant le placement d'enfants et l'éloignement de leur famille lorsque celle-ci est considérée comme défaillante par les milieux de protection de l'enfance fraîchement constitués autour des cercles philanthropiques. En 1891, la loi sur la puissance paternelle vise à réduire les droits de correction des pères sur les membres de leur famille et rend possible le retrait de garde des enfants jugés en danger moral ou physique dans leur cadre familial, et ce, même contre l'avis des parents. Un an plus tard, le Grand Conseil¹⁰ genevois adopte la loi sur l'enfance abandonnée, qui organise le placement et l'éducation correctionnelle de l'enfant. Elle prévoit le développement de foyers d'accueil d'enfants abandonnés ou d'enfants dont les parents géniteurs se sont vu retirer la

8. Richard-De Paolis, Troutot, Gaberel *et al.*, 1995; Muller, 2007.

9. Favez et Raffestin, 1974.

10. En Suisse, le pouvoir législatif dans chaque canton (découpage administratif de la confédération) est confié au Grand Conseil, soit à un parlement qui réunit les élus du canton.

puissance paternelle. Par ces deux lois, le modèle étatique complète le réseau philanthropique déjà largement investi dans la surveillance des familles populaires au nom de l'amélioration du sort de celles-ci. Ces lois seront amplifiées par la possibilité de retrait temporaire en 1896, autorisant le tribunal de première instance à prononcer une suspension temporaire de la puissance paternelle pour des enfants jugés « vicieux », mais non criminels¹¹. À cette période, l'adjectif vicieux désigne les enfants présentant des comportements sexuels jugés inadéquats. Comme le précise l'historienne Droux, on retrouve à l'origine de ces lois la pensée dominante de la fin du XIX^e siècle selon laquelle l'enfant dangereux est un enfant en danger moral, notamment dans son milieu familial, dont il convient de l'extraire et de le protéger pour prévenir la délinquance ou la dégénérescence du peuple¹². Majoritairement issus de familles immigrées ou de mères célibataires, les enfants ciblés par ces lois sont placés en foyer ou en maison de redressement, de préférence à la campagne pour les plus jeunes, et en apprentissage pour les plus âgés. Avant la création d'un foyer pour jeunes filles en 1903, les filles sont placées dans des institutions vaudoises ou neuchâteloises, voire à Paris¹³.

Avec l'entrée en vigueur d'un nouveau code civil suisse en 1912, la porte d'entrée de l'État dans les familles s'ouvre encore un peu plus et se généralise au niveau national. Désormais, il est mentionné dans le Code civil qu'il est du ressort de l'État (c'est-à-dire des cantons¹⁴) de protéger les enfants dont le « développement physique ou intellectuel est compromis » (art. 284). C'est à l'État de se saisir des cas d'enfants menacés par la carence éducative et de s'assurer que les mineurs en question reçoivent l'éducation nécessaire à leur développement physique et moral¹⁵. Alors que différents cantons disposent déjà d'outils leur permettant d'intervenir dans les familles – on vient de le voir avec les lois de 1891 et 1892 à Genève –, le Code civil suisse de 1912 instaure pour toute la Suisse un système de protection de l'enfance donnant à la puissance publique des cantons la base légale pour intervenir contre les parents au nom de la protection de l'enfant. En 1913, l'intervention sur les parents se déploie sur un nouveau mode avec la création de la Chambre pénale des

11. Ruchat, 2012.

12. Droux, 2012.

13. Ruchat, 2012.

14. C'est-à-dire des États cantonaux, le Code civil étant appliqué par les cantons.

15. Droux, 2012.

mineurs à Genève. Avec la mise en place de ce premier tribunal pour mineurs est adoptée une mesure prévoyant que le jeune délinquant ne soit plus uniquement jugé à l'aune de la nature de son délit, mais également de sa personnalité. La mesure prononcée doit viser une rééducation et non plus seulement une punition. Suivant la logique renvoyant l'inadaptation des enfants à leur milieu familial malsain, le juge est muni de nouvelles mesures qui ne s'adressent plus exclusivement au jeune, mais peuvent également inclure les parents. Si ceux-ci sont jugés responsables, le Tribunal des mineurs peut saisir contre eux la Chambre des tutelles, en vue d'un retrait de garde. La même année, le Département de l'instruction publique (DIP) développe un règlement allant dans le même sens d'un contrôle accru des parents. Celui-ci étend le respect pour la forme scolaire et la subordination de l'élève envers son maître en dehors des bâtiments de l'école. Prônant une forme d'« éducation morale totale »¹⁶, il contribue à définir de nouveaux délits tout en responsabilisant les parents quant à son respect.

L'article premier du règlement énonce les valeurs mêmes de la civilité bourgeoise qui sont autant de buts éducatifs que l'on entend faire intérioriser aux enfants : le respect d'autrui, la politesse verbale et gestuelle, l'assistance aux plus faibles, la réputation de l'école, que l'élève représente désormais en permanence, et le refus de toute forme de violence physique ainsi que le respect de la sacro-sainte propriété d'autrui. Viennent ensuite toute une série d'interdictions liées à des pratiques réprouvées et à l'usage de l'espace public (de vagabonder, d'aller seul dans les cafés, au cinéma, de fumer, de colporter, de lancer des projectiles, de porter des armes [*sic*], d'écrire sur les murs, etc.), qui nous renseignent en négatif sur certaines pratiques des enfants et des adolescents. Un véritable couvre-feu (20 h en hiver et 21 h en été) est instauré.¹⁷

L'extension des règles émises par ce document à tous les enfants scolarisés du canton enjoint aux parents de participer avec les enseignants et le corps de police à l'application et au respect du règlement et les soumet à une surveillance nouvelle.

En se dotant de différents outils d'intervention éducative sur les jeunes et leurs parents, l'État entre directement dans les familles et

16. Muller, 2007.

17. *Ibid.*, pp. 126-127.

se crée une possibilité de se substituer aux parents géniteurs. Les motifs justifiant un retrait de garde peuvent être juridiques (infraction au Code pénal), mais aussi moraux : les plus fréquemment évoqués sont « l'ivrognerie, le vagabondage, l'inconduite notoire et scandaleuse, les mauvais traitements compromettant la santé, la sécurité ou la moralité de leur enfant, ou encore la négligence grave en matière de soins et d'éducation »¹⁸.

Ce mouvement d'intervention de l'État dans l'éducation des enfants ne fait que se renforcer au début du XX^e siècle avec le développement d'un réseau d'éducation spécialisée à distance des parents ou des familles d'origine. En 1929, le DIP crée un service de repérage des enfants considérés « difficiles » dans le système scolaire, qu'il nomme le Service d'observation des écoles, venant s'ajouter au Service médico-pédagogique fondé par Claparède au sein de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912. Deux services sont dès lors chargés de l'orientation et du suivi des enfants qui « posent problème » dans le cadre scolaire. Ces services deviennent de véritables gares de triage des enfants « à problèmes »¹⁹ envoyés par les différentes institutions en charge de les repérer²⁰. Ils répertorient les différents cas rassemblés dans la catégorie fourre-tout d'« enfants difficiles » et les orientent sur la base de diagnostics médicaux psychologiques dans les diverses structures d'éducation spécialisée du canton, alors en plein essor. À cette période, on assiste en effet à la multiplication de structures d'accueil, allant de la pouponnière à la maison d'éducation, qui offre toute une gamme de possibilités de placement en fonction de l'âge des enfants ciblés, de leur nationalité, de leur confession ou encore de la nature de leur problème²¹. Le Code pénal recommandant la mise en observation des mineurs pour une expertise médicale avant jugement, le Service médico-pédagogique et le Service d'observation des écoles sont également chargés de proposer des expertises pour le Tribunal des mineurs. Dès sa création, le Service d'observation des écoles traitera près de 200 cas, 300 à la fin des années 1930, et se stabilise à environ 700 cas par

18. Ruchat, 2012, p. 16.

19. Droux, 2012.

20. La grande majorité des enfants pris en charge au sein du service médico-pédagogique ou du Service d'observation des écoles est repérée dans le système scolaire. Sur le corpus de dossiers du Service médico-pédagogiques étudié par Ruchat, qui couvre la période 1912-1958, 75 % enfants étaient signalés par les enseignant-e-s, tandis que seuls 17 % l'étaient par les parents. Droux relève qu'ils proviennent également de la Chambre des tutelles et de la Chambre pénale.

21. Droux, 2012, p. 39.

an dans les années 1940²². Du point de vue de la prise en charge des enfants et des familles, la professionnalisation du domaine de la protection de l'enfance dans le canton de Genève, à l'œuvre avec la création du Service d'observation des écoles, aura un faible impact sur les manières de traiter les enfants jugés dangereux ou en danger dans la sphère juridique. L'historienne Droux remarque, sur la base de son analyse des dossiers d'enfants faisant l'objet de mesures judiciaires, que «les diagnostics ne font que reconduire sous un habillage «psy» des convictions déjà bien ancrées dans le paysage protectionnel : à savoir que l'enfant difficile est avant tout victime de son environnement familial et social, des erreurs éducatives que celui-ci a générées, ou des hérésies affectives dont il s'est rendu coupable»²³. Dans ce sens, le Service d'observation des écoles incarne clairement les représentations diffusées par les ténors de l'hygiène mentale qui associent aux familles instables anomalies et risque de délinquance. Relayant le même adage à l'œuvre dans les milieux judiciaires de protection de l'enfance, le Service d'observation des écoles cristallise l'image d'un enfant certes coupable, mais surtout victime de son milieu et de son hérédité. Déjà ciblés par la Chambre des tutelles, les parents jugés indignes, «diagnostiqués et étiquetés comme tels par l'instance médico-pédagogique et sommés de céder la place aux spécialistes omniscients», sont majoritairement issus des milieux populaires²⁴.

La mise à distance des parents favorisée par ces dispositifs juridiques s'inscrit dans le *frame* de l'hérédité sociale, très répandu à cette époque. Selon ce dernier, largement alimenté par les théoriciens eugénistes, le milieu altère les caractéristiques biologiques des individus (les germes) et, lorsqu'elles sont défavorables, produisent des êtres dégénérés. Je reviens dans la section suivante sur ces théories pour bien comprendre comment se construit alors la question parentale.

LES THÉORIES EUGÉNIQUES

Se définissant comme une science visant à améliorer la «qualité» des peuples et de la race, la science eugénique est caractérisée dans la période précédant la Seconde Guerre mondiale par le développement d'outils dont l'objectif est d'agir globalement sur le destin

22. *Ibid.*, p. 38.

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*, p. 38.

de l'espèce humaine en se servant des lois de l'hérédité²⁵. Nous verrons que dans ce cadre, la question parentale est prioritairement définie à partir de la transmission héréditaire de germes sains ou dégénérés.

En Suisse, où résident des figures de proue de cette jeune science (Ernst Rüdin, Auguste Forel et Eugène Bleuler) qui se développe dans toute l'Europe dès la fin du XIX^e siècle, le mouvement eugéniste est particulièrement puissant et se diffuse rapidement dans les milieux scientifiques, mais également dans les milieux politiques et philanthropiques²⁶. La notion de dégénérescence, fortement associée aux maladies mentales et à l'alcoolisme durant la seconde moitié du XIX^e siècle, s'est progressivement introduite dans le discours social sous l'impulsion des milieux hygiénistes et antialcooliques ainsi que dans des organisations politiques de toutes tendances²⁷. À travers une fine analyse des discours eugénistes en Suisse à la fin du XIX^e siècle, Mottier a montré que ceux-ci ont servi de socle à la construction d'une identité nationale²⁸. Dans la mesure où ils dressaient des définitions des « bons » et des « mauvais » membres de la nation, dont il s'agissait de favoriser ou de freiner la reproduction, ils ont élaboré un récit qui a servi de socle à la définition de l'identité suisse. En outre, en élaborant des programmes et des mesures à large échelle, ils ont incité et participé à la mise en place de l'État social, fort soucieux de préserver la qualité de son peuple²⁹.

Mais si les mouvements eugéniques sont unis autour de l'objectif d'assurer une population aux « qualités nobles », les mécanismes de transmission héréditaire et les mesures à prendre font l'objet de nombreux débats. Les discussions scientifiques se concentrent sur le fait de savoir si les dégénérescences sont prioritairement le résultat d'un processus biologique de transmission héréditaire de germes affectés, si elles résultent de comportements ou d'effets d'un milieu social malsain, ou si elles relèvent des deux processus. Selon les modèles explicatifs, différentes mesures sont privilégiées. Les théoriciens de l'eugénisme distinguent ainsi des pratiques dites d'« eugénisme négatif », visant à limiter la reproduction des « êtres inférieurs » (stérilisation forcée, contraception, castration, euthana-

25. Heller, Jeanmonod et Gasser, 2002.

26. *Ibid.*, 2002 ; Wecker, Braunschweig, Imboden *et al.*, 2013.

27. Jeanmonod, 1998 ; Mottier, 2000 ; Heller, Jeanmonod et Gasser, 2002.

28. Mottier, 2000 ; Mottier 2005.

29. Mottier, 2000.

sie), et des mesures dites d'« eugénisme positif », visant à encourager la reproduction des « êtres supérieurs » (éducation à la sexualité, conseil conjugal). Dans les deux cas, qui trouvent des applications variables selon les pays, les cantons et les périodes, le sexe et la sexualité deviennent des préoccupations étatiques³⁰ et la question parentale est appréhendée comme une question héréditaire. C'est-à-dire que les parents sont avant tout problématisés dans ces discours comme transmettant des « germes » à leurs enfants. En Suisse, où la priorité était accordée à la mise en place de mesures visant à promouvoir la « qualité » de la génération à venir (comme dans les pays scandinaves), plutôt que d'éliminer les individus « dégénérés » comme c'était le cas en Allemagne, les stérilisations forcées, les avortements, les moyens contraceptifs ont été privilégiés, ainsi que de nombreux programmes « préventifs » d'éducation, tels que l'éducation à la sexualité ou les bureaux de conseil conjugal³¹. Le sexe et la sexualité deviennent des questions d'État, et plus particulièrement le sexe et la sexualité des femmes mères célibataires des classes populaires qui, soupçonnées de pratiques sexuelles « débridées », sont les cibles privilégiées des mesures de stérilisation forcée³². Dans le cadre des mesures d'« eugénisme positif », les bureaux de conseil conjugal ciblent aussi prioritairement les femmes et leur apportent des conseils et des orientations sur le choix du conjoint. Les femmes, en tant que futures mères (et piliers du milieu dans lequel grandit l'enfant), reçoivent des initiations à la puériculture, ainsi que des recommandations sur la manière de tenir leur foyer, notamment sur le plan hygiénique et économique. En Suisse romande, la Ligue d'action morale (1899-1924) fondée par Auguste Morel, puis le Cartel romand d'hygiène sociale et morale (1918-1981) se font les relais de ces idées et tentent de renforcer les projets de diverses associations autour d'actions dites préventives visant les familles, et plus particulièrement les mères, en vue de promouvoir la « qualité » des générations à venir³³. Ces initiatives romandes s'inscrivent dans un mouvement plus large observé dans d'autres contextes nationaux, suivant lequel les mères deviennent les alliées du corps médical pour la diffusion des normes d'hygiène sociale et morale, et à partir duquel se construit une mystique de la

30. *Ibid.*

31. Mottier, 2005; Gerodetti, 2006.

32. Mottier, 2000; Mottier, 2013.

33. Heller, 1995.

maternité³⁴. En France, où l'hérédité est d'abord considérée comme une problématique sociale, les femmes et les mères ont souvent été sollicitées au début du XX^e siècle par les médecins hygiénistes dans la lutte contre les maladies vénériennes et la tuberculose³⁵.

À Genève, même si des mesures eugénistes n'ont jamais été concrétisées sous forme de loi comme dans le canton de Vaud, qui a introduit la première loi sur le plan international en matière de stérilisation des handicapés, arriérés et malades mentaux, l'eugénisme a fait l'objet de nombreux débats dans les milieux scientifiques. Heller, Jeanmonod et Gasser ont montré, à partir d'une analyse des débats scientifiques autour de cette théorie au cours du XX^e siècle³⁶, que loin d'impliquer uniquement les psychiatres, l'eugénisme était débattu et développé par de nombreux scientifiques issus de l'anthropologie, de la sociologie, de la biologie ou encore de la psychologie. Trouvant des adeptes dans divers domaines scientifiques et de part et d'autre de l'échiquier politique, «l'eugénisme a représenté dans l'imaginaire collectif un espoir de progrès social durant une bonne partie de la première moitié du XX^e siècle». Participant de cet enthousiasme, les psychiatres et psychologues de l'Institut Jean-Jacques Rousseau ne manquent pas de prendre part aux débats sur les liens entre hérédité et dégénérescence et à se prononcer sur les mesures qu'ils jugent opportunes. Ainsi, en 1913, Édouard Claparède, le directeur de l'IJRR, explique à l'assemblée, lors d'une conférence prononcée sur l'alcoolisme à la Société de patronage des aliénés, en faisant référence à des théoriciens eugéniques anglais, que «l'abus d'alcool n'est pas la cause de la dégénérescence mentale, mais il en est au contraire l'effet»³⁷. À la même période, Alice Descoedres, institutrice pour enfants «arriérés» et chargée d'enseignement à l'IJRR, n'hésite pas à se prononcer en faveur de mesures empêchant la reproduction des «débiles mentaux». Dans la même lignée d'un eugénisme classique, Henry Flournoy, psychiatre genevois qui contribua à faire connaître la psychanalyse à Genève, se disait lui aussi favorable à des mesures ayant pour objectif de freiner la reproduction des «dégénérés». Alors que la psychanalyse rompt radicalement avec le lien de causalité établi entre dégénérescence et hérédité, son positionnement en faveur de mesures

34. Donzelot, 1977; Knibiehler, 2000.

35. De Luca Barrusse, 2009.

36. Heller, Jeanmonod et Gasser, 2002.

37. *Ibid.*, p. 245.

eugénistes illustre la large adhésion aux thèses eugéniques dans les années 1910 et 1920 à Genève. Si celles-ci sont fortement relayées et discutées parmi les biologistes, les anthropologues ou les sociologues à Genève, Heller, Jeanmonod et Gasser observent qu'elles perdent du terrain chez les psychiatres genevois et les membres de l'IJJR au profit de l'« hygiène mentale ». Venue des États-Unis, l'hygiène mentale porte son action sur la promotion de la qualité de la génération présente plutôt que sur celle de la génération à venir. Édouard Claparède la décrit lui-même en 1927, dans une critique bibliographique, comme une « science qui a pour objet de lutter contre tout ce qui abaisse les fonctions mentales et diminue ainsi le rendement moral et social de l'humanité. C'est donc une science avant tout prophylactique qui cherche à préserver l'individu normal de la psychopathie, qui cherche aussi à aider le prédisposé et l'anormal à conserver leur équilibre »³⁸. Si pour certains scientifiques de l'époque, les mesures hygiénistes constituaient un des piliers de l'hygiène mentale, Heller, Jeanmonod et Gasser relèvent que pour les psychiatres genevois, elle « semblait pouvoir se passer de mesures opérant sur l'hérédité au profit d'intervention sur le milieu »³⁹. Ils se rapprochaient ainsi plus d'un eugénisme néo-lamarckiste, très fort en France, selon lequel la dégénérescence ou les maladies mentales résultent de l'hérédité du caractère acquis. Ce courant eugénique considère, par exemple, qu'une forte consommation d'alcool conduit à une dégénérescence des « germes » qui seront transmis avec les traits de l'alcoolisme à la génération suivante. Il présuppose de cette manière une forte influence du milieu sur l'individu. Ainsi, avant de s'écarter définitivement de l'eugénisme dans les années 1930 à la suite de l'instauration de la loi allemande sur la stérilisation des « personnes atteintes de maladies héréditaires », alors que ce pays prend une tournure totalitaire, certains pédagogues et psychologues de l'IJJR continuent de soutenir un eugénisme positif. Par exemple, le psychiatre Henry Flournoy et le pédagogue Adolphe Ferrière définissent leur travail d'« éducation des êtres sains » ou de « maintien de leur équilibre » comme complémentaire à des pratiques d'eugénisme positif⁴⁰.

Avec le développement de l'hygiène mentale, les parents passent d'un statut d'être biologique à un élément de contexte plus ou

38. *Ibid.*, p. 249.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*

moins important pour la santé mentale de l'enfant et de la population selon les approches privilégiées. Au sein de l'IJJR, la priorité étant accordée à l'éducation spécialisée et scolaire de l'enfant, les parents sont peu pris en compte.

Au-delà de cette problématisation des parents en tant qu'élément, de l'environnement dans lequel grandit l'enfant par ces politiques et mouvements publics investis dans la protection de l'enfant, les parents font l'objet d'autres formes de problématisation dans d'autres types de discours, et notamment dans le même Institut Jean-Jacques Rousseau où se développent des recherches plus directement centrées sur l'enfant, son développement cognitif et son éducation en milieu scolaire.

L'INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU, LA PSYCHANALYSE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

Si, comme on vient de le voir, les théories eugéniques sont débattues au sein de l'IJJR, c'est la connaissance de l'enfant qui est au cœur des préoccupations de l'Institut, fondé en 1912. Bien que le développement des savoirs sur l'enfant et la pédagogie soient parfois définis par les chercheur·e·s et enseignant·e·s de l'Institut comme un travail complémentaire aux mesures eugénistes, les objectifs des recherches qui y sont menées ne se restreignent pas à la lutte contre la dégénérescence de la population.

À la fin du XIX^e siècle, l'enfance devient également l'objet d'importants investissements dans les milieux universitaires à Genève. La fameuse phrase du psychopédagogue Édouard Claparède – « Le XX^e siècle sera le siècle de l'enfance! »⁴¹ – témoigne de l'attention qui se développe autour de l'enfant dans les milieux de la psychologie et de la pédagogie. L'Université de Genève accueille dans le laboratoire de psychologie expérimentale, fondé par Théodore Flournoy (1854-1920) en 1892, de nombreux chercheurs pédagogues, psychologues, neuropsychiatres qui s'intéressent à l'enfant et à son développement. Au sein de ce laboratoire, nommé Institut Jean-Jacques Rousseau lorsqu'il est repris par Édouard Claparède en 1912, de nombreuses figures marquantes de l'histoire de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant se sont relayées. Hormis ses fondateurs, on peut évoquer, parmi les plus connus, la pédagogue Alice Descoeudres (1892-1974),

41. Ratcliff et Ruchat, 2006.

le psychologue Jean Piaget (1896-1980) ou encore les pédagogues Charles Baudouin (1893-1963) et Adolphe Ferrière (1879-1960). Sur les traces d'Édouard Claparède, qui plaide pour une pédagogie fonctionnelle fondée sur le rythme biologique de l'enfant, plusieurs recherches aspirant à une meilleure connaissance de l'enfant et de son développement donnent lieu à différents travaux marquants de l'histoire de ces disciplines. Parmi les plus influents se trouvent ceux du professeur Jean Piaget en psychologie génétique, qui jouissent depuis leur publication, dès les années 1930, d'une renommée internationale et continuent d'inspirer de nombreuses recherches en psychologie cognitive et en pédagogie. Se dédiant à l'observation de l'enfance, Jean Piaget questionne les enfants à l'aide de différents tests sur ce qu'ils pensent du monde et des gens, tout en analysant leur langage et leurs gestes⁴². À partir de ces observations, il identifie différents stades de développement de l'enfant⁴³ et propose un nouveau regard sur l'enfant, dès lors appréhendé à partir de sa compréhension du monde plutôt que son bagage héréditaire.

Si les chercheur·e·s de l'Institut développent des travaux scientifiques et disposent d'un statut d'expert, ils et elles n'ont pas pour autant délaissé une réflexion quant à l'intégration dans l'action sociale des conclusions de leurs recherches sur l'enfance et son éducation. L'Institut étant notamment financé par de grandes familles protestantes genevoises qui patronnent par ailleurs bon nombre d'institutions sociales et philanthropiques, plusieurs des collaborateurs de l'IJJR sont engagés dans des activités dites de « bien public » ou auprès des multiples institutions internationales foisonnant à Genève à cette époque⁴⁴. Si, au début du siècle, cet investissement s'est souvent orienté vers l'eugénisme, dans les années 1930, plusieurs participent au renouvellement des approches pédagogiques dans les institutions d'éducation spécialisée, mais aussi (et surtout) dans les écoles du canton. Par exemple, les enseignements tant pratiques que théoriques sur les « enfants arriérés » (dénomination d'enfants présentant des difficultés dans le cadre scolaire) donnés par Alice Descoedres à l'Institut dans les années 1930 participent à rendre visible et à valoriser la notion d'« éducation fonctionnelle », où le jeu joue un rôle prépondérant. Suivis par un nombre important d'étudiant·e·s, ces cours jouent

42. Hoffstetter, 2010.

43. Piaget, 1932.

44. Hoffstetter, 2010.

un rôle décisif pour hisser Genève au statut de référence suisse, voire internationale dans ce domaine⁴⁵. De la même manière, l'Institut devient une référence pour le développement des centres médico-pédagogiques. Dans le but de faire progresser la connaissance à propos des enfants repérés comme « inadaptés au système scolaire », Édouard Claparède crée dès 1912 le premier service médico-pédagogique. Pour le fondateur de la pédagogie fonctionnelle (d'inspiration rousseauiste), l'école crée des « anormaux » et est inadaptée aux enfants, plutôt que l'inverse. Selon lui, les enseignants devraient s'attacher à étudier et à comprendre les enfants, notamment ceux réputés inadaptés, afin de mieux les appréhender. L'institution scolaire devrait dans cette perspective s'adapter au rythme biologique des enfants. À Genève, les enseignant·e·s sont dès lors invités au cours de leur formation à venir observer avec leurs collègues psychologues les consultations menées par le professeur Édouard Claparède et ses successeurs. C'est dans ce cadre que se développe dans les années 1920 tout un système d'observation, de mesure et d'étude de l'enfant⁴⁶.

La pensée de l'École de Genève et le rayonnement international de ses psychologues et pédagogues vaudront à ce service médico-pédagogique de servir de modèle pour des initiatives émergentes dans d'autres pays européens, notamment en France. À la fin des années 1940, lorsque les premiers centres psychopédagogiques se développent, la Suisse fait figure d'exemple dans ce domaine. Maurice Debesse, un psychopédagogue français, professeur à la Sorbonne, se rend en Suisse pour visiter les différents centres qui existent déjà dans plusieurs cantons. Il rend compte de cette visite dans un article paru en 1948 dans la revue *Enfance*. Il évoque alors notamment le Service médico-pédagogique de l'IJJR à Genève, qui se démarque à ses yeux des autres exemples de services médico-pédagogiques suisses par la collaboration étroite qu'il entretient avec le milieu médical et les écoles du canton⁴⁷. Il lui oppose le centre médico-pédagogique valaisan, fondé par le Dr André Repond dans les années 1930, qui ne travaille presque pas avec les écoles, et s'inspirant de la psychanalyse, propose un accompagnement analytique de ses patients plutôt qu'un examen médical.

45. *Ibid.*

46. Ruchat, 2009.

47. Debesse, 1948.

Dans la suite de ce mouvement de pédagogie fonctionnelle, les sociologues, psychiatres, psychologues et pédagogues de l'Institut Jean-Jacques Rousseau se sont également fortement impliqués dans les développements et la promulgation de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie active, dans les écoles genevoises (dès les années 1930) et à un niveau international. Il s'agit d'une pédagogie soignant l'individualité de l'enfant, en visant à ce que ce dernier découvre le savoir par lui-même tout en donnant libre cours à « ses intérêts innés, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, et autres »⁴⁸. Portés tout d'abord par Charles Baudouin et Adolphe Ferrière, les principes pédagogiques de l'Éducation nouvelle seront aussi défendus par Jean Piaget. Autour de l'Éducation nouvelle, les membres de l'IJJR rencontrent et collaborent avec de nombreux pédagogues français, anglais, néerlandais, russes ou belges, ainsi qu'avec différents psychanalystes nourrissant un intérêt particulier pour l'éducation. Contrairement à ce qui se passe en France⁴⁹, les psychologues et pédagogues en Suisse n'entretiennent pas une forte rivalité avec la psychanalyse, qui s'implante dès le début du XX^e à l'IJJR. Édouard Claparède lui-même correspondait régulièrement avec Freud. Plus tard, les contacts entre les membres de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et les psychanalystes restent réguliers et collaboratifs, au point que la psychanalyse est enseignée à l'Institut dès 1917⁵⁰ et que plusieurs de ses membres ont fait des analyses ou exercent la psychanalyse. C'est notamment le cas de Charles Baudouin et d'Adolphe Ferrière, mais aussi de Jean Piaget, qui aurait été membre de la Société psychanalytique de Genève dès 1921 et jusqu'à sa mort en 1980.

Cette proximité des promoteurs de l'Éducation nouvelle avec les psychanalystes, déjà dans les années 1920 et 1930, favorise certainement le développement d'une compréhension dite « globale » de l'enfant et de son éducation et, par conséquent, la prise en considération de la famille et des parents. L'enfant est abordé comme un être avec des spécificités propres sur le plan biologique, mais dont le milieu, l'entourage et les relations intrafamiliales jouent un rôle indéniable quant à son développement. Par l'importance qu'elle

48. Extrait de « Pour l'Ère nouvelle », paru dans la *Revue de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, 1922, cité par Hoffstetter, 2010, p. 328.

49. Ohayon, 1999.

50. Hoffstetter, 2010.

accorde aux premières années de l'enfant et au rôle de ses parents dans la constitution de son identité (l'Œdipe), la psychanalyse contribue à renforcer l'intérêt pour la famille et les parents d'un point de vue éducatif. Contrairement au *frame* eugénique, la transmission n'est plus abordée comme une fatalité due à la transmission héréditaire de germes, mais comme un processus relationnel entre l'enfant, ses parents et son entourage. Dans ce cadre, en plus du contexte social et culturel, le rôle des parents dans le développement affectif et mental des enfants est mis en évidence. L'historienne Ohayon fait alors remarquer qu'en France, c'est sous l'influence de ces courants de pensée proches de la psychanalyse qu'«une dynamique est à l'œuvre qui va permettre le développement de nouvelles institutions: les centres psycho-pédagogiques, les cercles de parents de l'École des parents, les classes nouvelles. L'Éducation nouvelle et la psychanalyse vont pouvoir prendre pied dans l'enseignement public et diffuser plus largement dans tout le corps social⁵¹. » Cette nouvelle vision des familles et des enfants se manifeste d'ailleurs dans une nouvelle loi sur la protection de l'enfance à la fin des années 1930.

LE TOURNANT DE 1937 À GENÈVE

En 1937, le Grand Conseil promulgue la loi de l'Office de l'enfance, qui prévoit un nouvel élargissement du domaine d'action de protection de l'enfance et la concentration des services protectionnels de l'enfance et de la jeunesse dans un seul Office de l'enfance. Rattaché au Département de l'instruction publique (DIP), celui-ci centralise le Service médical des écoles, le Service d'observation des écoles, la Clinique dentaire scolaire, le Service social, le Service de protection de la jeunesse, le Service d'orientation professionnelle et le Service du tuteur général. Selon l'article premier de cette loi, l'Office de l'enfance a pour but d'assurer la protection et la santé physique et morale de l'enfance et de la jeunesse et, d'une façon générale, de favoriser son développement⁵². Alors que les préoccupations étatiques sont tournées vers l'hygiène et la lutte contre les maladies infectieuses, les médecins et infirmières sont en première ligne pour faire appliquer cette loi. En vue d'appréhender l'enfant de « manière globale » selon les nouvelles orientations de l'Éducation nouvelle,

51. Ohayon, 2000, p. 208.

52. Art.1 de la Loi sur l'Office de l'enfance du 2 juillet 1937.

les infirmières scolaires seront habilitées à se rendre au domicile des enfants⁵³. Dès lors, le suivi des enfants s'étend hors du cadre scolaire et les familles sont désormais incluses dans l'évaluation de la santé de l'enfant par les médecins scolaires. Par ailleurs, à cette même période, le Service médical des écoles est repris par le D^r Peyrot, qui instaure la visite médicale de fin de scolarité. Cette dernière étend l'encadrement médical à la jeunesse et notamment aux jeunes sortis du système scolaire, constituant les premiers pas vers un suivi médical des jeunes apprentis jugés susceptibles de subir des « influences pernicieuses pour leur santé morale et physique »⁵⁴.

Cette dynamique se confirme à Genève au cours des années 1940, lorsque la Fondation officielle de l'enfance, créée par la loi de 1937, reprend la direction des foyers dans lesquels les enfants sont placés. En vue de réduire la taille des centres d'accueil, la nouvelle direction de la Fondation de l'Office de l'enfance tente de réformer le mode d'encadrement des enfants et des jeunes placés, en préconisant la professionnalisation des encadrants et le maintien du contact avec les familles. Alors que sous les précédentes administrations des homes, majoritairement privés, la priorité était donnée au maintien de l'ordre et à l'entretien matériel ou physique des pupilles, la nouvelle Fondation incite les directions à réorienter leurs pratiques de recrutement et de prise en charge des enfants. Elle les encourage à être attentives aux compétences pédagogiques de leurs employés et à favoriser une prise en charge plus individualisée des enfants tout en développant un travail avec les parents géniteurs. Selon un rapport du Service de protection de la jeunesse de 1949⁵⁵, il s'agit de « hisser la famille au niveau convenable pour lui permettre de remplir sa tâche et supprimer chez elle ce qui nuit au développement harmonieux de l'enfant ». Si dans la période précédant la Seconde Guerre mondiale les effets de cette loi et des réformes qu'elle implique sont peu visibles dans les pratiques, les conditions pour le développement d'une posture plus portée sur la collaboration avec les parents semblent être réunies pour l'avenir⁵⁶. L'École des parents de Genève, fondée en 1950, se positionne en figure de proue de la dimension non coercitive de cette nouvelle approche éducative des parents, comme je le montrerai dans le prochain chapitre.

53. Zottos, 2005.

54. Zottos, 2005, p. 102.

55. Cité par Droux 2012, p. 44.

56. Droux, 2012.

PARTIE I :

L'ÉMERGENCE DU PARENT

«ÉDUCATEUR» ET LA

RESPONSABILISATION DES MÈRES

(1950-1972)

Dans cette première partie qui porte sur le discours de l'École des parents de Genève entre 1950 et 1972, nous verrons que la figure parentale commence à être problématisée comme un être « culturel », et plus uniquement biologique, doté de responsabilités éducatives vis-à-vis de l'enfant, et ceci avant la transformation des comportements familiaux et notamment la forte augmentation du nombre de divorces, qui a lieu à Genève dans le courant des années 1970¹. Ainsi, j'argumente dans cette première partie que c'est à travers la protection de l'enfance en danger et de l'enfance dangereuse que les pratiques éducatives des parents sont constituées en problématiques publiques dans le discours de l'École des parents.

Dans la continuité des dispositifs médicaux judiciaires des années 1930, l'éducation parentale telle qu'elle est développée à l'École des parents de Genève cherche à promouvoir des comportements éducatifs adaptés au développement de l'enfant, afin de réduire le nombre des enfants dits « nerveux » et d'assurer une stabilité sociale. Cette catégorie d'« enfants nerveux » ou de « nervosité », provenant de la psychanalyse et déjà utilisée par Freud au début du XX^e siècle, vise les personnes présentant des signes d'« inadaptation à leur milieu »². Dans les discours psychiatriques des années 1950, et notamment dans les discours de l'École des parents, elle est régulièrement associée à la délinquance juvénile, inscrivant très clairement le discours de l'association dans le débat politique sur la gestion des « enfants en danger » ou des « enfants dangereux ».

En outre, j'argumente qu'avec le développement des nouvelles activités de l'École des parents à la fin des années 1950, une nouvelle figure parentale émerge, qui n'est plus problématisée à partir

1. Kellerhals et Widmer, 2005.

2. Ehrenberg, 1998.

de savoirs institués, ni d'un bagage héréditaire social, mais à partir de responsabilités éducatives. Autour de ces dernières sont définies des figures parentales distinctes, sexuées et ancrées dans l'espace social. Dans la continuité des discours associant féminité et maternité et reflétant l'influence psychanalytique, le processus de responsabilisation des parents face aux difficultés des enfants cible avant tout les mères. Il leur est suggéré de trouver d'elles-mêmes des solutions quant aux difficultés rencontrées dans l'éducation de leurs enfants, tout comme elles sont définies comme étant à la source de nombreuses « tares » présentées par les enfants.

Dans un premier temps, je rends compte de la manière dont la figure parentale est problématisée dans les discours de l'École des parents à cette période (chapitre 3), je détaille les différentes techniques que celle-ci met en œuvre, et les figures parentales qu'elles produisent (chapitre 4). Enfin, j'examine les formes de sexuation du discours de l'École des parents et les identités parentales sexuées qu'elles produisent (chapitre 5).

3. FORMER LES PARENTS POUR MIEUX PROTÉGER L'ENFANT

Après avoir décrit l'émergence de l'École des parents et les liens tissés entre ses membres, les instances publiques et les milieux universitaires, j'aborde dans ce chapitre la façon dont les parents et les familles sont problématisés et constitués en objet d'intervention publique dans documents produits par l'association pour obtenir des appuis financiers et asseoir leur reconnaissance. Rédigés dans l'objectif de recueillir l'adhésion et le soutien financier de leurs destinataires, ces documents reflètent ce qui était considéré par les intervenant-e-s de l'École des parents comme susceptible d'être recevable par les parents et surtout par les institutions auprès desquelles elles cherchaient des financements, dans le contexte de l'après-guerre.

Le discours visant à légitimer l'initiative de formation et d'information des parents inaugurée par l'École des parents de 1950 à 1972 s'inscrit dans une démarche double qui permet de le situer tant dans le registre de la protection de l'enfance dangereuse que dans celui de la protection de l'enfance en danger. D'une part, informer les parents sur le développement de l'enfant vise une rationalisation des pratiques éducatives afin de prévenir la diffusion de « maladroresses éducatives » (protection de l'enfance en danger) et, d'autre part, la prise en charge psychothérapeutique cible les enfants dits « à problèmes » ou présentant des comportements déviants (protection de l'enfance dangereuse). Tout comme les lois de protection de l'enfance mises en place dès la fin du XIX^e siècle, il s'agit, au-delà d'une action proprement dirigée sur l'enfant, d'assurer la préservation d'un ordre familial considéré comme le socle de l'ordre social. Dans ce cadre, j'argumente que le « parent » devient une figure de l'action publique en tant que « parent éducateur » et non plus uniquement en tant que « parent biologique », relais du corps médical

ou encore responsable de l'ordre moral. En outre, je montre dans ce chapitre que cette réorientation du regard sur les parents précède les transformations des comportements familiaux (augmentation des divorces) et se présente comme une réponse à une urgence politique tout en s'inscrivant dans la continuité des politiques de protection de l'enfance et des discours d'hygiène mentale.

LE *FRAME* DE L'HYGIÈNE MENTALE

L'École des parents de Genève est née en 1950 de la rencontre de huit femmes soucieuses de diffuser à un large public les apports récents de la psychologie du développement et de la psychanalyse infantile. S'inspirant de l'École des parents de Paris, créée en 1928 par Marguerite Vérine et reprise en 1948 par Georges Heuyer, ces femmes, Renée Girod, Renée Voluter, Lydia Müller, Marie-Louise Cornaz, Marguerite Loutan, Paulette Saini, Jeanne Rossier et Xenia Petter de Schlegoff, souhaitent permettre aux parents de « découvrir par eux-mêmes comment aider leurs enfants à se développer »¹. Dans ce but, les fondatrices mettent en place des cours ex cathedra portant principalement sur la « psychologie du développement de l'enfant » et sur « les relations dans la famille ». Elles ouvrent parallèlement un Centre psycho-éducatif (CPE), dans lequel elles proposent l'élaboration de diagnostics pour des enfants présentant des difficultés, ainsi que des psychothérapies pour ces derniers et leurs parents. Leurs activités se veulent ouvertes à un large public de parents et de professionnel-le-s de l'éducation. Selon le programme diffusé en 1950, « l'École des parents s'adresse aux parents, futurs parents, éducateurs et psychologues »².

Dans les années 1950, le discours de l'École des parents est traversé par le *frame*. Soucieuses de réduire les « maladies sociales » telles que la délinquance ou le divorce, les fondatrices mobilisent dans leurs documents de visibilisation une rhétorique propre au discours de l'hygiène mentale et de l'hérédité sociale notamment relayées sous la plume de Heuyer³, qui a dirigé l'École des parents de Paris. Selon ce psychiatre, les troubles comportementaux ou caractériels de l'enfant ainsi que la délinquance juvénile sont les

1. *L'École des parents a besoin de votre appui*, document de présentation des activités de l'École des parents, septembre 1956.

2. Programme des cours de l'École des parents, 1950.

3. Heuyer, 1914.

conséquences « d'une hérédité sociale », c'est-à-dire que ces comportements s'expliquent par des prédispositions biologiques activées par une défectuosité du milieu familial (famille instable, syphilis, tuberculose, alcoolisme, etc.). Reprenant cette même logique, l'intervention sur les parents et les enfants est définie dans les documents de l'École des parents comme un moyen de réduire la délinquance juvénile, l'alcoolisme et le divorce. Cette logique s'inscrit dans la continuité des discours des dispositifs médico-judiciaires de protection de l'enfance mis en place par l'État au tournant du XX^e siècle⁴ qui, on l'a vu précédemment, visent à donner des outils pour extraire l'enfant de famille populaire de son milieu, est perçu comme malsain ou dégénéré. La façon dont est justifiée l'importance d'éduquer les parents et de proposer des psychothérapies aux enfants dans un document de demande de soutiens financiers daté de 1956 en témoigne. Il y est rapporté que des recherches menées sur les cinq continents ont montré que le facteur familial explique plus de 80 % des cas de délinquance :

D'après une enquête faite en 1950 ayant porté sur 18 376 sujets répartis sur les cinq continents, il ressort que le facteur familial est dans 81,88 % la cause de la délinquance.

Le rôle de la famille ayant une telle importance sociale, tout ce qui pourra améliorer son hygiène mentale, c'est-à-dire les rapports respectifs de ses membres, sera un bénéfice pour la population entière.

Dans les premiers documents de l'École des parents, le principal objectif associé aux cours adressés aux parents et aux psychothérapies à destination des enfants est de « favoriser l'hygiène mentale de la famille »⁵, et ainsi de lutter contre la multiplication du nombre d'« enfants nerveux ». À l'image du passage cité ci-dessus, les documents conservés, produits dans les années 1950, montrent que ce discours empreint d'un « inconscient familialiste »⁶ associant désordre social et désordre familial se cristallise autour de la figure de l'« enfant nerveux ». Ces enfants dits « nerveux » sont reconnaissables, selon le médecin qui dirige le Centre psycho-éducatif

4. Loi contre l'enfance abandonnée, obligation scolaire, mesures de retrait de l'autorité paternelle.

5. Un terme qui implique tant le cadre familial que les relations intrafamiliales dans les discours de l'École des parents.

6. Lenoir, 1985.

(CPE) de 1959 à 1965, en ce qu'ils présentent divers symptômes révélateurs d'« une inadaptation à leur milieu ». Parmi ceux-ci sont évoqués une « déficience de l'intelligence », des « difficultés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture », une « turbulence », une « forte émotivité », ou encore le fait de mentir ou d'avoir volé. L'autre spécificité des symptômes de ces enfants est qu'ils sont le plus souvent expliqués comme résultant de « défauts d'éducation et plus particulièrement d'un manque d'amour »⁷ et ne renvoient pas uniquement à des facteurs propres au « milieu social ». L'étendue des symptômes associés à cette figure de l'« enfant nerveux » fait d'elle une catégorie « attrape-tout ». Elle renvoie ainsi la cause de nombreux écarts à la norme présentés par les enfants dans l'espace public à des problèmes d'éducation dans les familles.

Posant problème dans l'espace public et victime de défauts d'éducation ou d'amour maternel, la figure de l'« enfant nerveux » présentée dans les documents de l'École des parents légitime l'action de l'association tant sur le plan de la protection de l'enfance en danger que sur celui de la lutte contre l'enfance dangereuse.

Limiter le nombre d'« enfants nerveux » mériterait une attention particulière pour deux raisons, selon les fondatrices de l'École des parents: d'une part, parce que ces enfants souffrent de « troubles profonds » et, d'autre part, parce qu'ils sont la source de désordres sociaux, dont la délinquance juvénile, le divorce et l'alcoolisme.

Ces enfants qui souffrent de troubles profonds [...] deviendront demain, dans une forte proportion, des adultes désadaptés qui divorceront ou seront incapables d'éduquer sainement leurs enfants, des malades psychosomatiques chroniques qui encombreront nos hôpitaux, des délinquants ou des alcooliques qui coûteront si cher à la collectivité.⁸

Les symptômes associés à la figure de l'« enfant nerveux » montrent qu'au-delà d'une guérison de ces derniers, c'est une participation au maintien de l'ordre social qui est visée par les activités de l'École des parents. Ainsi, les stratégies discursives de légitimation construites autour de la figure de l'« enfant nerveux » montrent que

7. Exposé d'Henri Feldmann intitulé « Les parents et la nervosité », publié dans le bulletin n° 2 des *Entretiens sur l'Éducation* de l'année 1959, consultable sur le site: <http://www.entretiens.ch>, consulté le 12 février 2012.

8. *L'action du Centre psycho-éducatif de Genève*, document de présentation du Centre psycho-éducatif, juillet 1959.

le discours de l'association s'inscrit dans la continuité de ceux des instances médico-judiciaires de protection de l'enfance dangereuse et de l'enfance en danger de l'avant-guerre, qui identifiaient la cause de la délinquance juvénile au milieu familial malsain⁹.

Les marques du *frame* de l'hérédité sociale dans le discours de l'École des parents s'expriment par la prédominance des registres discursifs médical et psychiatrique. Le recours à des catégories nosographiques psychiatriques (« enfant nerveux », « trouble du comportement », « alcoolique », « malade psychosomatique chronique ») est récurrent dans les documents de valorisation des activités de l'École des parents, tout comme le recours à des termes qui renvoient au registre discursif médical de manière plus générale (« guérir », « prophylaxie », « maladie », « hygiène », « carences », « symptômes »).

Plus particulièrement, l'usage de l'adjectif « prophylactique » (terme médical visant à définir les processus ayant pour but de prévenir l'apparition ou la propagation d'une maladie infectieuse) associe la figure d'« enfant nerveux » et les symptômes qui la caractérisent à des « maladies infectieuses ». Cette association discursive se retrouve d'ailleurs de manière explicite dans un document visant à justifier les activités du Centre psycho-éducatif, dans lequel le travail visant à guérir les « enfants nerveux » est présenté comme s'inscrivant dans la continuité de la lutte contre les maladies infantiles :

Ce magnifique résultat [*c'est-à-dire la meilleure maîtrise des maladies infantiles, telles que la rubéole, rougeole, et la diminution de la mortalité infantile*] amène les médecins et tous ceux qui s'occupent de l'enfance à vouer un intérêt toujours plus grand au domaine psychique de l'enfant. Si les sanatoria se vident, le nombre des enfants nerveux va croissant. Leurs souffrances ne sont pas moins graves parce qu'elles demeurent souvent secrètes et cachées ; les symptômes de l'enfant nerveux, même peu apparents (angoisse, dépression, fugues, colères, inadaptation, isolement, méfiance, etc.) traduisent souvent un trouble très profond.

[...]

La psychothérapie infantile permet dans la plupart des cas de guérir l'enfant nerveux. Elle constitue ainsi une prophylaxie de la plus haute importance des troubles de l'adulte mentionnés plus haut. (Document de présentation de l'action du Centre psycho-éducatif, 1959.)

9. Droux, 2012.

Par ailleurs, les professions des intervenant-e-s mises en avant dans les programmes montrent que ce sont principalement des médecins psychiatres qui étaient invités dans le cadre des activités de l'École des parents, notamment pour donner les conférences ou les cours. Cette prédominance du point de vue médical est révélée également par l'autorité attribuée à la figure du médecin au sein de l'association. Cette autorité se révèle par le fait que le comité de l'association est plusieurs fois présidé par un médecin pendant cette première période et que le Centre psycho-éducatif de l'École des parents dirigé par un médecin auquel tous les patients doivent être présentés.

Outre le croisement des professions, c'est aussi le cumul des positions par différents acteurs de l'École des parents qui témoigne de la proximité entre lutte contre l'alcoolisme et l'éducation des parents à cette période à Genève. Par exemple, le Dr Feldmann, qui dirige le Centre psycho-éducatif de 1955 à 1965 intervient aussi dans la production d'expertises dans le cadre de procédures d'internement pour alcoolisme pour le centre de surveillance des alcooliques condamnés du canton de Genève à cette même période.

Comme l'École des parents de Paris qui, dès sa création en 1928 par Marguerite Vérine, proposait des conférences ayant pour objectifs de diffuser et de collaborer à la production de connaissances en matière de pédagogie et de psychologie, l'École des parents de Genève entretient de nombreux liens avec les milieux universitaires et se préoccupe de l'éducation sexuelle. Préoccupée par la reproduction des membres sains de la Nation française, l'École des parents de Paris souhaitait armer les parents pour l'éducation sexuelle de leurs enfants et plus particulièrement de leurs filles à l'adolescence¹⁰. Bien que cet objectif ne paraisse pas aussi explicitement dans les documents de visibilisation de l'École des parents, «l'éducation sexuelle» ou le «développement physiologique des adolescents» reviennent régulièrement dans les thématiques des cours délivrés durant cette première période : quatre cours sur les neuf premiers donnés par l'École des parents de Genève consacrent au moins une leçon à «la puberté» (cours hivers 1951 et 1953), au «développement physiologie des jeunes filles» (cours sur l'adolescence, printemps 1952) ou encore à l'«évolution sexuelle» des enfants (cours sur l'enfant, automne 1952) ; et l'un des premiers «cercles de parents», donné en 1957, est intitulé «la puberté,

10. Ohayon, 1999.

l'adolescence». Dans le prolongement de la question sexuelle, c'est le mariage qui revient régulièrement. Sur les 13 descriptifs de cours conservés dans les archives pour un total de 18 cours donnés par l'École des parents entre 1950 et 1965, six portent sur le « mariage » (1950 et 1953), sur les « situations familiales particulières » (1952) ou sur les « relations familiales » (1958, 1968) et la « structure familiale » (1965). En outre, tous les programmes d'activités de l'association, à partir de 1958, mentionnent un « cercle de parents » lors desquels il est suggéré d'aborder la « préparation au mariage et le mariage » (1958-1962, 1966) ou les « étapes de la vie familiale » (1962, 1965, 1967, 1968), dans lesquels le mariage est chaque fois mentionné. Dans un contexte où l'autorité parentale n'est pas accordée aux mères célibataires et où bon nombre d'entre elles voient leur-s enfant-s placé-s¹¹, le mariage revêt d'importants enjeux. Au cours de la période allant de 1950 à 1972, les mères célibataires, que l'on nomme encore les « filles-mères », font l'objet d'une très forte stigmatisation en Suisse et risquent le rejet de leur famille, le placement de leur enfant ou même l'enfermement. Différents travaux sociohistoriques rassemblés dans le Programme national de recherche « Intégration et exclusion » (PNR51) ont mis en évidence que, dans le cadre de programmes à visées eugénistes, de nombreuses femmes et hommes de milieux populaires considérés comme étant dégénérés ont fait l'objet de stérilisations forcées, d'internements administratifs (une mesure permettant l'enfermement sans jugement préalable) ou ont vu leurs enfants placés dans des institutions ou familles d'accueil. Les mères célibataires étaient particulièrement ciblées par ces mesures, surtout dans les classes populaires¹². Si l'âge d'or des stérilisations forcées était la période 1930-1950, les internements administratifs et les placements d'enfants des mères célibataires ou de la communauté yénische¹³ ont perduré jusqu'à la fin des années 1970.

L'activité de l'École des parents étant définie et construite comme une cure possible aux effets du divorce et du chômage d'une part, et aux maladies psychiques ou encore à l'alcoolisme d'autre part, les pratiques éducatives des parents qui en sont la cible sont problématisées et considérées comme des éléments centraux de la santé publique et du maintien de l'ordre social.

11. Heller, Avanzino, Lacharme, 2005 ; Furrer, Heiniger *et al.*, 2014.

12. Mottier et Von Mandach, 2007 ; PNR51, 2009.

13. Une communauté nomade de Suisse. Huonker, 1987.

LE FRAME DU «PARENT ÉDUCATEUR»

Les dimensions du discours de l'École des parents mises en évidence jusqu'ici signalent la continuité entre la question parentale des années 1950 et le discours médico-judiciaire de l'État du début du XX^e siècle (chapitre 2). Elles apparaissent comme une réponse à la délinquance juvénile, l'alcoolisme et le divorce selon une visée médicale. Cependant, la manière dont les discours de l'association évoquent la transmission de troubles du comportement ou de «tares» par les parents à leurs enfants marque une véritable rupture et l'émergence d'un nouveau *frame*. Cette transmission n'est plus envisagée de manière aussi fataliste que dans les discours médico-judiciaires en charge de la protection de l'enfance ou dans les discours eugénistes. Elle n'est plus définie comme étant le produit d'une hérédité biologique ou sociale, mais le fait d'une transmission éducative et culturelle.

Les discours de l'École des parents indiquent une importante rupture qui permet l'émergence d'une nouvelle figure parentale perçue comme un être ayant une «responsabilité éducative» et non plus uniquement biologique. Ce n'est plus «le milieu», «la famille», le parent biologique qui sont l'objet de l'intervention, mais le parent doté d'une responsabilité éducative et affective vis-à-vis de son enfant et dont il s'agit de lui faire prendre conscience. C'est en tant qu'être pouvant être instruit, transformé ou amélioré qu'est définie la figure parentale. Grâce à la transmission de savoirs psychologiques, psychanalytiques et psychiatriques, il s'agit d'instruire les parents sur le «développement de l'enfant» et les «rapports affectifs de l'enfant avec ses parents», afin de leur donner les moyens d'adapter leurs pratiques éducatives et de prévenir d'éventuelles défaillances. Il est ainsi expliqué dans un document de 1956, destiné à obtenir des subsides que :

La grande majorité des parents aiment sincèrement leurs enfants et tâchent de bien les élever. S'ils pèchent, c'est par ignorance. Il s'agit donc de combler cette ignorance en les associant à la tâche.¹⁴

Dans ce but, pour compléter son offre de cours, l'École des parents édite, dès 1963, de petits fascicules d'information appelés «Messages aux parents». Envoyés à tous les parents du canton de Genève ayant un premier enfant, ils se veulent novateurs, dans la mesure où ils comprennent des informations sur les étapes du développement de

14. «L'École des parents a besoin de votre appui», document de présentation de l'École des parents pour une campagne de récolte de fonds, septembre 1956.

l'enfant sur le plan psychomoteur et affectif et ne se réduisent pas uniquement à des conseils relatifs à l'hygiène, à la santé ou aux soins à administrer aux enfants¹⁵.

En opposition avec la pratique alors largement répandue des placements d'enfants hors de leur milieu familial, l'École des parents, à l'image de l'extrait ci-dessus, défend le maintien des enfants avec leurs parents biologiques et l'importance de les instruire. Cette construction du parent qu'il s'agit d'instruire et de responsabiliser en l'associant à la tâche se renforce dans les discours de l'École des parents des années 1960, au point de faire émerger la figure du «parent éducateur». Si, au cours des années 1950, la dénonciation de comportements propres aux familles de classes populaires et la proposition de solutions pour les redresser constituent des arguments importants de l'association pour s'attirer les faveurs de l'État et d'éventuels bailleurs de fonds privés, les discours de légitimation de l'École des parents se réorientent dans les années 1960 sur le rôle d'éducateur du parent. Parmi les objectifs de l'École des parents énoncés dans les documents de valorisation de son activité, l'amélioration de l'«hygiène mentale de la famille» ou la réduction du nombre d'«enfants nerveux» et des tares sociales (divorce, alcoolisme, délinquance, etc.) ne sont plus prédominantes. La priorité est plutôt accordée au fait de conduire le «parent à prendre conscience de son rôle vis-à-vis de l'enfant et de son attitude éducative et de l'amener peut-être à la modifier»¹⁶. Dans les années 1960, les documents de présentation de l'association, mettant l'accent sur le rôle éducatif du parent, d'ailleurs qualifié de «métier de parent», témoignent de l'émergence d'un nouveau *frame*. Il y est expliqué que le parent ne doit pas uniquement être informé ou instruit, mais qu'il doit réfléchir sur son «rôle d'éducateur». Associant le travail parental au métier d'éducateur, ce mode de présentation des objectifs des activités de l'École des parents participe d'un travail d'objectivation des tâches éducatives, qui doivent faire l'objet d'un apprentissage, d'une rationalisation et d'une réflexion.

L'émergence de la figure du parent éducateur dans le discours de l'École des parents ne signifie pas pour autant une rupture totale avec le *frame* de l'hérédité sociale des premières années. La dimension prophylactique ou préventive de l'activité de l'association reste largement valorisée dans ses discours, même si la figure de l'«enfant nerveux» n'est plus mobilisée. La réduction des écarts à la norme pré-

15. Cifali, Micheli, Müller *et al.*, 2000.

16. Plaquette de présentation de l'École des parents, 1966.

cédemment présentés comme des symptômes reste un objectif prioritaire des activités de l'École des parents dans les documents de visibilisation de l'association. Dans ce sens, plutôt qu'une dissociation de la figure parentale et des symptômes de l'enfant, l'émergence de la figure du « parent éducateur » signifie une responsabilisation du parent. Le parent n'est plus uniquement défini comme l'origine des troubles, mais également comme la figure responsable d'y remédier¹⁷. Il est par exemple expliqué dans un document que « [...] de nombreux troubles caractériels ou scolaires peuvent être évités si les parents prennent la peine d'approfondir en commun leur propre rôle »¹⁸.

À travers ce *frame*, l'École des parents participe de l'institutionnalisation, dans les années 1950, d'un nouveau discours sur les parents selon lequel ces derniers sont des figures culturelles responsables de l'éducation de l'enfant et coresponsables de l'ordre public. La formation ou l'information des parents sur le développement affectif de l'enfant ainsi que les psychothérapies sont ainsi associées à des pratiques prophylactiques permettant d'enrayer la montée en puissance des « enfants nerveux » et, ce faisant, de contrer le désordre social associé au divorce, au chômage, à l'alcoolisme et aux maladies psychiques. Le travail parental dans ses dimensions affective et éducative et non plus uniquement économique et hygiénique est érigé comme facteur de stabilité sociale. Dans les années 1960, bien que les tares sociales ne soient plus évoquées, faire perdurer l'ordre familial reste un enjeu central dans le discours de l'École des parents.

Il apparaît ainsi, à la lecture des documents destinés à obtenir des soutiens financiers, que le discours de l'École des parents s'inscrit en continuité avec les discours des instances médico-judiciaires de protection de l'enfance et du discours eugéniste de par leur dimension familialiste, qui associe l'ordre familial à l'ordre social. Ces documents opèrent néanmoins une rupture à travers la promotion du parent comme « être culturel » et non pas uniquement biologique, faisant émerger la figure du « parent éducateur ». Tout en souhaitant réduire les contraintes médico-judiciaires (retrait et placement d'enfants) qui pèsent sur les familles dites « défaillantes » en favorisant un travail d'éducation des parents, l'École des parents contribue à promouvoir un discours d'ordre familial et à élargir le spectre des familles susceptibles d'être expertisées ou concernées par des mesures de normalisation. En plus des familles populaires, qui sont la cible des structures étatiques

17. Ce point sera plus longuement développé dans le prochain chapitre.

18. Plaquette de présentation de l'École des parents, 1966.

de protection de l'enfance, les familles bourgeoises entrent dans le spectre des familles à encadrer par l'instruction sur le développement de l'enfant.

Comment comprendre l'émergence de cette nouvelle figure parentale éducatrice dans les discours de l'École des parents alors que les comportements familiaux n'ont pas encore opéré de transformations majeures? La littérature sociologique concernant le développement de politiques de soutien à la parentalité en France explique souvent le développement d'une telle action publique en direction des parents et non plus des familles par une adaptation des politiques publiques à la transformation des comportements familiaux, notamment la montée du taux de divortialité et l'entrée massive des femmes sur le marché du travail¹⁹. Or, à Genève, dans les années 1960, alors que le discours de l'École des parents révèle une préoccupation publique nouvelle en direction de la figure parentale en tant que «parent éducateur», les divorces ont peu augmenté et le taux d'insertion des femmes sur le marché de l'emploi reste très bas. Le taux de divortialité, après une lente progression de 5 à 12 % entre 1900 et 1960, s'élève à 13 % en 1967²⁰. Au début des années 1960, période à laquelle ce qui est souvent nommé le modèle familial bourgeois (le couple *male-breadwinner vs female care-givers*) est à son apogée en Europe²¹, le taux d'insertion des femmes sur le marché de l'emploi est au plus bas niveau jamais enregistré en Suisse. À cette période, seul un tiers des femmes mariées exerçaient une activité professionnelle rémunérée²²: une proportion qui diminue encore pour les femmes mariées avec enfants, particulièrement dans les milieux bourgeois, qui fréquentent prioritairement l'École des parents. Dès lors, il semble important de revenir sur le contexte de production du discours de l'association pour comprendre cette rupture et l'émergence d'un intérêt politique pour une action sur les pratiques éducatives des parents.

LES CONDITIONS DE POSSIBILITÉ DU «PARENT ÉDUCATEUR»

La «rupture» dans la définition de la figure parentale décrite dans la section précédente semble indissociable, d'une part de la réorganisation à l'œuvre dans les services de l'Office de l'enfance, de

19. Bastard et Cardia-Vonèche, 2004 ; Sellenet, 2007 ; Neyrand, 2011.

20. Kellerhals et Widmer, 2005.

21. Monnier, 2006.

22. Kellerhals et Widmer, 2005.

la démocratisation de l'école secondaire et d'un nouveau rapport de l'État aux parents fondé sur la responsabilisation de ces derniers, d'autre part du développement de la psychanalyse dans le domaine de l'action sociale. Il convient en effet de ne pas oublier le contexte de production de ces discours. Les *frames* mis en évidence dans le discours de l'École des parents au cours de cette période ne se produisent pas de façon isolée par simple combinaison d'idées ou de savoirs, ils sont aussi le produit de «stratégies de légitimation» et s'inscrivent dans un contexte sociohistorique qu'il s'agit de saisir. D'ailleurs, si, dans les documents de demande de financement, l'action sur et avec les parents est définie comme étant non seulement possible, mais aussi «nécessaire» pour prévenir des troubles de développement de l'enfant et des troubles sociaux, la présentation des effets envisagés des activités de l'École des parents varie sensiblement en fonction des destinataires. Par exemple, face aux entrepreneurs de la place genevoise, l'activité de l'association est présentée comme une possibilité de renforcer la productivité des ouvrières et des ouvriers d'usines genevoises. Dans une lettre adressée au directeur des Ateliers du Sécheron, l'École des parents défend l'idée selon laquelle les ouvrières et ouvriers seraient plus productifs s'ils étaient moins préoccupés par des difficultés familiales, et coûteraient de ce fait moins cher à leurs employeurs :

Au cours d'une séance d'information [...], nous avons déjà souligné le fait qu'un ouvrier dont le foyer est bien équilibré a un rendement de travail supérieur à celui d'un homme qui vient à son travail nerveux et soucieux. Lui et sa femme, dont les enfants ne sont pas des sujets de préoccupation, de tension et d'énervement, demandent moins d'assistance médicale ou sociale.²³

Face aux organismes privés de santé publique qu'elle sollicite, l'École des parents met en avant les lacunes du système de protection des mineurs à Genève. Relevant que Genève n'a pas d'institutions s'occupant des «problèmes éducatifs, familiaux et affectifs de l'enfant», une lettre adressée à la Société romande de prophylaxie insiste sur la dimension prophylactique que représenterait une telle initiative. Enfin, lorsque les documents sont adressés aux pouvoirs publics dans les années 1950, les arguments relatifs aux «enfants nerveux»

23. Lettre adressée par le CPE à M. Kronauer, directeur des Ateliers du Sécheron, 2 juillet 1954, souligné dans le document original.

et à la délinquance juvénile prennent une forte importance. Tenant compte du fait que le discours de l'École des parents est empreint d'effets de contexte, plusieurs événements méritent d'être évoqués pour saisir les spécificités sociohistoriques de cette période à Genève ayant permis l'émergence de la figure du « parent éducateur ».

LA RÉORGANISATION DE L'OFFICE DE L'ENFANCE ET LES EFFETS DE LA LOI DE 1958

Un premier élément de contexte permettant des conditions favorables à l'émergence d'un nouveau discours sur la figure parentale à Genève au cours des années 1950 relève, à mon sens, de la réorganisation à l'œuvre dans les services de protection de l'enfance à cette période. À l'instar de nombreuses villes d'Europe, la période d'après-guerre à Genève est marquée par d'importants changements démographiques, économiques et politiques. D'un point de vue démographique, un afflux massif de main-d'œuvre étrangère et une forte augmentation des naissances vont conduire à une forte croissance de la population du canton de Genève²⁴ et notamment de la population juvénile. Celle-ci est accentuée par l'éradication des pics de mortalité et de morbidité infantiles suite au développement des campagnes de vaccination et de diffusion des antibiotiques entamé dans les années 1940²⁵. Sur le plan économique, Genève vit une période faste dans le secteur industriel, mais surtout dans le secteur des services, qui vit un véritable boom. Cet essor économique, doublé de la généralisation des allocations familiales, se traduit par une amélioration du niveau de vie moyen des ménages genevois.

Ces changements démographiques et économiques de Genève, favorisés par les politiques migratoires et les politiques familiales au sortir de la Seconde Guerre mondiale, influent sur les politiques de l'enfance. Au cours des années 1950, le gouvernement genevois revoit toute sa politique d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse grâce à l'élaboration d'une nouvelle loi votée à la fin de la décennie. La baisse de la mortalité infantile et le gonflement de la population juvénile incitent les politiques à déplacer leurs priorités de l'hygiène infantile vers la délinquance juvénile. D'autant plus qu'au sortir de la guerre, de nombreuses études scientifiques et rencontres

24. Genève recense 171 366 habitants en 1930, 202 918 en 1950, et 331 599 habitants en 1970. L'augmentation est particulièrement marquée dans les communes satellites de la ville de Genève où se développent de véritables cités industrielles. À titre d'exemple, la commune d'Onex passe de 958 habitants à 13 524 entre 1950 et 1970 (Droux, 2012, p. 61).

25. Le taux de mortalité infantile passe de 37 à 16 ‰ en 1929 et 1970.

internationales, dont plusieurs ont lieu à Genève au siège de l'OMS, insistent sur l'augmentation de la délinquance juvénile²⁶. Bien que la Suisse n'ait pas été directement impliquée dans les conflits armés, ni touchée par les importants déplacements d'enfants des villes vers les campagnes, ces discours sont largement relayés et le même constat d'effets néfastes de la guerre est dressé. « Chez nous, est-il relevé dans un article²⁷ paru en 1952 dans le journal de la fondation Pro Juventute²⁸, comme ailleurs, la guerre a eu un effet funeste particulièrement sur les enfants qui ne bénéficiaient pas d'un milieu familial sain. »

Malgré le fait qu'à Genève l'augmentation des actes délinquants n'ait pas été effective²⁹, les discours relatifs à la délinquance juvénile et à la fragilisation de la famille ont une forte résonance auprès des politiques genevoises et des institutions chargées de la protection de l'enfance, qui orientent leurs priorités sur la jeunesse. Sous le coup de la loi dite de « l'Office de la jeunesse » votée en 1958, l'Office de l'enfance, qui chapeaute les institutions d'enfants placés, est réorganisé et nommé Office de la jeunesse.

Dans ce contexte, cette loi signifie aussi la volonté politique d'une transformation profonde du réseau institutionnel en charge de l'enfance, et la mise en œuvre effective des initiatives disparates des années 1940, à la suite de la dernière loi de 1937 (voir le chapitre 2). Les trois priorités de cette réforme – professionnaliser le milieu protectionnel et améliorer la collaboration entre les différents services; renforcer la protection des mineurs; réduire la taille des orphelinats et des maisons d'accueil d'urgence³⁰ – vont conduire à redéfinir la prise en charge des enfants sous mesures tutélaires. Le troisième objectif de réduction de la taille des lieux d'accueil implique dès lors de revoir le mode de placement des enfants, voire de freiner ces derniers. Un nouvel argument en faveur du développement d'un travail avec ou sur les parents se déploie alors. Dans les faits, cette loi sur l'Office de la jeunesse de 1958 – qui prévoit une réorganisation majeure des

26. Zahra, 2009; Downs, 2011.

27. Article titré: *L'influence de la guerre sur la délinquance juvénile en Suisse*, Pro Juventute, 1952.

28. Pro Juventute est une organisation privée, mais alimentée entre autres par des fonds de l'État, créée en 1926. Œuvrant dans le placement d'enfants que les médecins qui la dirigeaient considéraient en danger moral dans leurs familles, elle a été impliquée avec l'aide des communes dans l'enlèvement de nombreux enfants yénisches de 1926 à 1973.

29. Selon les rapports annuels de la Chambre pénale de l'enfance, le nombre de mineurs traduits devant celle-ci est de 381 en 1939, 280 en 1946 et 166 en 1953 (Droux, 2012).

30. Droux, 2012.

différents services déjà existants et le développement de nouveaux (notamment orientation professionnelle et service de loisirs) – sanctionne clairement la volonté du législateur de prendre en main la question de l'enfance dangereuse et de l'enfance en danger et ainsi d'agir de manière préventive. Le budget de l'Office de l'enfance est alors multiplié par trois avec l'instauration de l'Office de la jeunesse et prévoit l'embauche de nouveaux éducateurs et travailleurs sociaux.

Du fait du déploiement des professionnel·e·s de la protection de l'enfance, mais aussi du développement d'un travail à visée préventive, dont est chargé le nouveau Service médico-pédagogique (issu de la fusion du Service médico-pédagogique de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et du Service d'observation des écoles), le nombre de cas signalés et pris en charge par ces services monte en flèche³¹. Les effets de la loi allant à l'encontre de l'objectif de réduire la taille des orphelinats, l'Office de la jeunesse entreprend une révision importante du système de traitement de l'enfance dangereuse et en danger, jusqu'alors fondé sur l'éloignement du cadre familial. L'activité de l'École des parents prend ici tout son sens. Dès le début des années 1960, son travail se réoriente de manière plus prononcée vers le développement de mesures préventives et de responsabilisation des parents en vue de maintenir les enfants dans les familles. Un travail d'assistance et d'éducation des parents apparaît dès lors comme une solution intéressante.

La proposition thérapeutique des initiatrices de l'École des parents et leurs cours sur des notions théoriques relatives au développement de l'enfant semblent d'ailleurs avoir rapidement suscité une reconnaissance et de l'intérêt à Genève, tant de la part de parents issus de milieux bourgeois que des politiques et directeurs des services de protection de l'enfance. Différents documents évoquent une affluence de 150 à 200 personnes (majoritairement des femmes de la bourgeoisie) aux différents cours de l'École des parents en 1956 et en 1964³². Dès sa deuxième année d'existence, l'École des parents se constitue en association et son comité d'organisation est rejoint par quatre nouveaux membres qui, chacun, occupent des places influentes dans les mondes académique et politique de Genève. Tout au long de la période allant de 1952 à 1970,

31. *Ibid.*, p. 69.

32. *L'École des parents a besoin de votre appui*, document de présentation des activités de l'École des parents, septembre 1956; rapport externe sur les activités de l'École des parents réalisé par Dr Mulock Houwer, directeur de l'Union internationale de protection de l'enfance (1965).

le comité de l'association³³ est fréquenté par des personnalités genevoises occupant des postes à responsabilités. On peut par exemple mentionner la présence au comité du professeur André Rey³⁴ de 1951 à 1959 et de Marguerite Fert, qui entre également au comité³⁵ en 1958, en même temps qu'elle prend la direction du tout nouveau Service médico-pédagogique de l'Office de la jeunesse, résultant de la fusion du Service médico-pédagogique de l'IJJR et du Service d'observation des écoles de l'État. Parmi les membres particulièrement actifs, on compte également Jacques Foex (membre du comité de 1958 à 1964), directeur du Service de protection de l'enfance de 1955 à 1964. Parmi les personnages politiques, on peut mentionner deux anciens conseillers d'État : Alfred Borel (membre du comité en 1963)³⁶ et Jean Treina (membre du comité en 1969)³⁷. Cette reconnaissance par des personnalités politiques et universitaires se traduit également par une subvention annuelle de 8500 fr. dès 1956, puis de 25 000 fr. à partir de 1959.

Selon Droux, qui a restitué l'histoire des services de protection de l'enfance à Genève de 1891 à 2000, « un pas décisif a été franchi durant ces années, qui marquent une rupture nette avec le patrimoine idéologique héritée des lois fondatrices de l'enfance abandonnée : les parents ne sont plus unanimement considérés comme des gêneurs dont il convient de se débarrasser au plus vite pour réussir à leur place l'éducation de leur progéniture, mais comme des partenaires dignes d'être écoutés, aidés et conseillés par des professionnels »³⁸. Par ailleurs, sous le coup de cette loi, l'État est désormais doté d'un Service médico-pédagogique qui propose éga-

33. L'organe de représentation et de direction de l'association, qui démarche pour la recherche de fonds et représente l'association face aux instances étatiques et associatives.

34. André Rey (1906-1965) est professeur à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, où il a repris la chaire de psychologie clinique tenue jusqu'en 1940 par Édouard Claparède, et la direction du laboratoire de l'hôpital fondé par ce dernier. Jusque-là, il avait travaillé au développement de la clinique de l'enfant et de la consultation médico-pédagogique (Ruchat, Coquoz et Magnin, 2006). Dans ce cadre, il était notamment chargé de produire des expertises pour la Chambre pénale des mineurs.

35. Elle y reste jusqu'en 1968.

36. Alfred Borel, avocat genevois, était député au Grand Conseil genevois de 1936 à 1954 et de 1961 à 1969. De 1954 à 1961, il était conseiller d'État, chef du Département de l'instruction publique ; il prépara la réforme de prolongation de l'obligation scolaire à l'enseignement secondaire genevois (cycle d'orientation) inaugurée par son successeur André Chavanne. Il a également été actif au niveau national en tant que conseiller national (1961-1963), puis conseiller aux États (1963-1971), et au niveau européen en tant que membre de l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe.

37. Jean Treina a été président du Département cantonal du travail, de l'hygiène et de l'assistance de 1946 à 1965.

38. Droux, 2012, pp. 72-73.

lement des psychothérapies avec les enfants signalés pour différents problèmes ou difficultés.

Si l'on comprend bien que ces changements institutionnels incitent les professionnels à collaborer avec (ou à surveiller de plus près) les parents, notamment pour réduire le nombre d'enfants internés tout en renforçant la protection des mineur-e-s, et favorisent la mise en avant de la dimension éducative de l'activité de l'École des parents, ils ne suffisent cependant pas à désigner les parents comme « éducateurs ». Ces changements institutionnels et l'importance accordée aux familles doivent également être appréhendés à la lumière de l'émergence de nouveaux savoirs, des effets géopolitiques de la Seconde Guerre mondiale et de la particularité du public qui fréquente l'association.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PSYCHIATRIE INFANTILE ET L'INFLUENCE DE LA PSYCHANALYSE

Un second élément de contexte permettant de saisir comment se construit le discours de l'École des parents est l'émergence de nouveaux savoirs autour de l'enfant et notamment le développement de la psychanalyse infantile. La psychanalyse bouleverse en effet, dès les premières décennies du XX^e siècle, le postulat selon lequel les perversions se transmettent de manière héréditaire entre les générations, sur lequel reposait notamment l'eugénisme. Elle s'oppose à l'idée que la reproduction des perversions relève de l'hérédité biologique et de la fatalité, à moins d'agir directement sur la sexualité des « pervers » ou « dégénérés », de promouvoir l'abstinence, de réaliser des stérilisations forcées ou d'interdire le mariage à certaines catégories de la population. Elle envisage en revanche un travail thérapeutique de la « perversion » et plus généralement de la nervosité qui, on l'a vu précédemment, englobe toutes sortes de symptômes allant de la nonchalance au mensonge ou au vol en passant par la jalousie et l'échec scolaire. Foucault relève à ce propos que « la psychanalyse a repris le projet d'une technologie médicale propre à l'instinct sexuel ; mais elle a cherché à l'affranchir de ses corrélations avec l'hérédité, et donc avec tous les racismes et tous les eugénismes. [...] Elle est celle qui s'est opposée, rigoureusement, aux effets politiques et institutionnels du système perversion-hérédité-dégénérescence »³⁹ tenu par les théories eugéniques. Bien que la rupture entre psychanalyse et eugénisme ne

39. Foucault, 1976, pp. 157-158.

semblait pas totale parmi les psychiatres genevois, qui, on l'a vu dans le chapitre 2, entretenaient des liens avec les deux mouvements durant les décennies 1910 et 1920, la psychanalyse freudienne apporte une lecture de la famille exempte des questions héréditaires.

Les références fréquentes à la psychanalyse et aux outils psychothérapeutiques indiquent l'importance de ces savoirs dans la démarche de l'École des parents, qui augure une nouvelle forme d'encadrement des parents, plus portée sur l'éducation des parents que sur l'éloignement de l'enfant de son milieu familial. Avec la psychanalyse, le lien entre les parents et l'enfant n'est plus uniquement perçu comme héréditaire, mais comme s'inscrivant dans une dynamique relationnelle pouvant faire l'objet d'un travail en cas de problème. Pour les psychanalystes freudiens, c'est en effet à partir d'une dynamique relationnelle hétérosexuelle entre les parents et l'enfant, nommée « complexe d'Édipe », qui se construit autour de l'attirance sexuelle que ressent l'enfant autour de l'âge de 3 ans pour son parent de sexe opposé, que l'enfant développe son identité. Dans cette logique, il ne s'agit donc plus uniquement de rééduquer l'enfant hors de son milieu familial pour le guérir de ses comportements déviants, mais également d'élaborer un travail thérapeutique et d'éduquer les parents en les sensibilisant à cette problématique. Pionnières dans ce domaine, les fondatrices de l'École des parents s'en inspirent.

Trois d'entre elles se sont formées à la psychanalyse et l'ont pratiquée (notamment avec des enfants) dès les années 1930. D'autres encore ont suivi des stages dans des services médico-pédagogiques (en Valais ou à Paris) qui se distinguent par leur utilisation précoce de psychothérapies. Enfin, plusieurs d'entre elles se sont formées à l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, haut lieu de la psychologie de l'enfant, réputé pour avoir entretenu un dialogue soutenu avec la psychanalyse et problématisé la position de l'éducateur, notamment autour du développement de l'Éducation nouvelle.

Par ailleurs, témoignant de cette influence de la psychanalyse, il est régulièrement fait allusion, dans les documents de présentation de l'École des parents à cette période, aux études de Spitz et Bowlby, deux psychiatres-psychanalystes anglais connus pour leurs travaux sur le syndrome d'hospitalisme⁴⁰ et sur les carences maternelles⁴¹. Spitz, en 1946, identifie de graves perturbations psychiques chez les bébés qui, placés pendant la guerre, n'ont pas bénéficié de soins

40. Spitz, 1946.

41. Bowlby, 1951.

affectifs au cours de leurs premières années (syndrome de l'hospitalisme). Par la suite, les travaux de son confrère Bowlby, en 1951, renforcent ce constat, mais associent plus précisément les troubles du développement de l'enfant ou la délinquance à des carences affectives et à l'absence de la mère pendant les premières années de l'enfant : ce dernier les nomme donc « carences maternelles »⁴². Également développés en France par la médecin Jenny Aubry et son équipe, ces travaux sur l'attachement sont novateurs en psychiatrie à cette période, dans la mesure où ils cherchent les causes des comportements déviants des enfants (troubles du développement, délinquance) non pas dans la « nature des parents » ou du milieu, mais plus dans la nature des soins reçus pendant la petite enfance et plus particulièrement dans les troubles de la relation mère-enfant. En plus d'établir des liens de causalité entre les troubles du développement de l'enfant et les soins reçus par ce dernier, ces travaux insistent également sur les besoins affectifs de l'enfant dans son processus de développement et légitiment l'importance de maintenir les enfants dans leur milieu familial et de travailler avec les parents. Ces questions, qui font l'objet de nombreux travaux à cette époque, sont également abordées sous différents termes par des psychanalystes, notamment sous celle d'« affections » par Burlingham et Freud en 1942 ou encore Robertson en 1953, et sont aussi connues sous la dénomination de « théories de l'attachement ». La notion de « carence maternelle », largement relayée dans les organisations internationales et au-delà par Bowlby lui-même, a joué un rôle décisif dans la manière de considérer les parents et a largement contribué à délégitimer le placement d'enfants hors de leur cadre familial⁴³. D'ailleurs, dans les documents de l'École des parents, cette revendication d'un maintien des enfants dans le cadre familial à partir de références à Bowlby et Spitz apparaît explicitement :

Les besoins psychologiques fondamentaux de l'enfant sont amour et sécurité. C'est au sein de sa famille, auprès de ses parents, que l'enfant doit les trouver. Nous connaissons aujourd'hui par les travaux de Spitz, Bowlby et d'autres spécialistes, les graves réper-

42. Lorsque Bowlby (1951) parle de l'attachement à la figure maternelle, il fait référence à la mère ou à « toute autre personne qui soigne l'enfant et à laquelle il s'est attaché ». Bien que ce rôle puisse être joué par quelqu'un d'autre que la mère biologique, la dénomination « figure maternelle » suppose que cette personne reste un substitut de la mère, et que c'est bien à cette dernière que revient la primauté dans la relation à l'enfant.

43. Neyrand, 2002.

cussions qu'entraîne dans le développement des petits enfants la carence de soins et surtout de la tendresse maternelle.⁴⁴

La piste de l'influence de la psychanalyse et de la psychiatrie infantile pour comprendre l'émergence de la figure parentale d'«éducateur» semble d'autant plus plausible que l'historienne Zahra montre que les théories psychanalytiques développées au Royaume-Uni et aux États-Unis reçoivent un écho favorable en Europe de l'Ouest, où elles sont relayées par les travailleurs sociaux et les psychologues des institutions internationales chargées de placer et de rapatrier les enfants déplacés pendant la guerre⁴⁵. L'historienne explique cette rapide diffusion par le fait qu'étant fondées sur l'importance du lien affectif entre la mère et l'enfant dans la constitution de l'individu, ces théories apportent une alternative à une gestion totalitaire de l'État. Elles permettent de défendre une politique libérale en matière familiale, la famille étant la seule capable, dans ce cadre de références, de produire des citoyens responsables. Dans le contexte de la Guerre froide des années 1950, dans lequel les pays de l'Europe de l'Ouest cherchent à consolider la démocratie et à se démarquer des régimes totalitaires (nazi et soviétique) dont on découvre les barbaries, ces théories apportent une alternative à une intervention étatique dans la famille. Le rétablissement du modèle de la famille fondé sur le couple hétérosexuel complémentaire et la promulgation des droits de l'enfant apparaissent en effet comme une forme de résistance aux politiques totalitaires accusées d'avoir détruit la famille et la sphère privée, et comme la condition nécessaire pour l'affirmation d'un modèle démocratique⁴⁶. Cette rhétorique est d'ailleurs reprise dans un rapport produit en 1964-1965 par le Dr Mulock Houwer à propos de l'activité de l'École des parents.

Rôle essentiel de l'École des parents de Genève:

Dans une société démocratique, l'éducation des parents (dans le sens le plus large) est essentiellement du ressort d'une œuvre privée comme l'École des parents, et ne devrait pas être «étatisée». Nous voyons l'École des parents comme un catalyseur s'occupant de: formation des parents; préparation à leurs tâches éducatives;

44. *L'École des parents a besoin de votre appui*, document de présentation des activités de l'École des parents, septembre 1956, souligné dans le texte original.

45. Zahra, 2009, p. 54.

46. *Ibid.*, p. 56.

soutien des parents dans leur vie de famille; éducation sexuelle; cours prénuptiaux; soutien et préparation des jeunes couples dans l'attente des enfants; centre de renseignements sur le développement de l'enfant; Planning familial; etc. [*ajouté à la main: collaboration, consultations conjugales*]. C'est-à-dire de toute l'action éducative de prophylaxie dans un certain domaine où les efforts privés ont une souplesse que l'État ne peut avoir, qui garde la confiance de l'usager, et permet la possibilité d'expérimentation.⁴⁷

La psychanalyse et son intégration dans les travaux psychiatriques au sortir de la guerre semblent ainsi favoriser l'émergence de cette nouvelle figure de «parent éducateur», dont nous verrons dans le chapitre 6 qu'elle est clairement érigée en figure maternelle.

UN PUBLIC BOURGEOIS

Enfin, un troisième élément significatif des conditions de production du discours de l'École des parents et de l'émergence de la figure du «parent éducateur» relève du public qui fréquente l'association et ses cours. L'émergence du «parent éducateur» dans le discours de l'École des parents et de l'ordre social pourrait répondre à des problématiques bourgeoises. Bien que dans les stratégies discursives de légitimation de l'association dans les années 1950 les comportements familiaux mis en cause renvoient généralement à des problèmes attribués aux familles populaires urbaines, ce sont avant tout des mères de famille bourgeoises âgées entre 30 et 40 ans, ayant deux ou trois enfants, qui fréquentent les cours de l'École des parents et viennent au Centre pour des consultations avec leur enfant⁴⁸. En effet, le caractère non coercitif des activités proposées par l'association suppose d'emblée que leurs participant-e-s adhèrent aux principes qui fondent sa démarche. Or la préoccupation éducative et la préservation de l'ordre social à cette période se révèlent une problématique plus spécifiquement bourgeoise, liée aux craintes que suscite le développement de l'industrie à Genève et des quartiers ouvriers dans la périphérie de la ville.

Par ailleurs, l'École des parents semble répondre à une demande spécifique. Dans les documents qu'elle produit au cœur de la crise avec l'État, qui souhaite faire fermer le Centre psycho-éducatif, il est régulièrement fait mention de la possibilité qu'elle offre aux

47. Expertise de l'Union internationale de protection de l'enfance sur l'École des parents de Genève, rapport de décembre 1964.

48. Gerber, 1962.

familles qui éprouvent des difficultés éducatives de bénéficier d'un accompagnement thérapeutique sans pour autant être prises dans les « mailles du filet » des institutions du canton qui offrent ce type de soutien⁴⁹. Ce service répond certainement à une demande des familles bourgeoises de Genève, qui trouvent à l'École des parents un lieu de consultations distinct des services étatiques ciblant traditionnellement les familles populaires. Outre les documents qui évoquent une majorité de femmes issues de la bourgeoisie parmi les personnes qui fréquentent les cours de l'association, un rapport sur les activités du Centre psycho-éducatif produit par le sociologue Hutmacher en 1961 conduit au même constat, tout en apportant une comparaison avec le public des services étatiques. Il dénombre parmi les enfants fréquentant le centre : 11 % d'enfant d'ouvriers contre 51,5 % d'enfants de fonctionnaires ou d'employés et 26,5 % d'enfants de professions libérales, intellectuelles et dirigeantes. À la même période, selon le même rapport, la tendance est inverse dans les services étatiques. Les enfants concernés par un placement sous l'égide des services de protection de l'enfance sont dans 71 % des cas enfants d'ouvriers, 13 % des cas enfants de fonctionnaires et d'employés et dans 4,5 % des cas enfants de parents insérés dans des professions libérales, intellectuelles ou dirigeantes. Tenant compte de la particularité du public effectif de l'École des parents, l'émergence de cette figure du « parent éducateur » n'est sans doute pas étrangère au fait que le discours de l'association s'adapte à son public. Différents travaux ont montré dans des contextes différents que les discours des professionnels et plus précisément ceux des travailleurs sociaux varient en fonction de l'appartenance sociale des bénéficiaires. Plus la distance sociale est réduite entre les intervenant-e-s et les bénéficiaires, plus le discours est valorisant et responsabilisant pour ces derniers⁵⁰. Ainsi, la valorisation de la figure parentale, produite par l'association au métier d'éducateur et à de nouvelles responsabilités, pourrait s'expliquer par le fait que les familles qui fréquentent l'École des parents adhèrent au modèle familial qu'elle défend dans son discours.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, de nombreux événements semblent converger pour favoriser à la fois l'émergence de la figure du « parent éducateur » dans les discours de l'École des parents et le développement de mesures visant à intégrer les parents

49. Projet Hutmacher, 1961 ; conférence de presse, Jacques Foex, 1963.

50. Joseph et Fritsch, 1977 ; Fassin et Memmi, 2004 ; Pioli, 2006 ; Giuliani, 2009.

dans la protection de l'enfance. Cette rupture semble s'expliquer tant par des contraintes matérielles et politiques que par une adhésion à de nouveaux savoirs et une adaptation au public demandeur des activités de l'École des parents. Ainsi, le manque de ressources pour le placement d'enfants dans un contexte de forte poussée démographique, la diffusion de travaux mettant l'accent sur les influences néfastes de la séparation de la mère et de l'enfant, la volonté politique de rétablir la famille pour affirmer une politique libérale dans le contexte de la Guerre froide constituent un terreau favorable au développement d'une prise en charge psychothérapeutique de l'enfant et d'une initiative d'éducation des parents, qui vient répondre de manière concrète à des préoccupations de gestion des populations. D'ailleurs, ce ne sont pas moins de quatorze Écoles des Parents qui se développent en Suisse romande entre 1950 et 1960⁵¹.

Ainsi, dans les discours de l'École des parents se construit et s'institutionnalise la figure parentale du «parent éducateur» coresponsable du maintien de l'ordre social. Fortement ancrée dans les théories des carences maternelles qui associent les troubles de l'enfant à un manque d'amour maternel, cette figure parentale est – je le montrerai au chapitre 6 – clairement sexuée et associée au féminin. L'institutionnalisation de cette figure est d'autant plus forte que l'École des parents bénéficie des soutiens des pouvoirs publics et de nombreuses personnalités influentes de Genève. On l'a vu précédemment, différentes figures éminentes de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et de la classe politique genevoise (deux conseillers d'État), tout comme plusieurs directeurs de services de l'Office de l'enfance puis de la jeunesse, passent par le comité de l'École des parents. L'analyse des positions de sujet et des effets de subjectivation des activités de l'association produite dans le prochain chapitre permet de saisir les attentes qui se développent à cette époque vis-à-vis des parents fréquentant l'École des parents et d'approcher les critères permettant de distinguer les «bons» des «mauvais» parents dans ce contexte sociohistorique précis.

51. Henny, 1960.

4. INSTRUIRE DES PARENTS « PASSIFS » ET PRODUIRE DES PARENTS « SUJETS »

L'analyse des stratégies discursives de légitimation de l'École des parents a permis de mettre en évidence les *frames* qui orientent la manière d'aborder les parents, l'émergence de la figure du parent éducateur et l'attribution de responsabilités éducatives nouvelles aux parents dans cette période d'après-guerre. Celle-ci ne permet toutefois pas de saisir comment se redéfinit le rapport entre les professionnel·le·s de l'enfance et les parents, ni la manière dont les identités parentales sont produites et hiérarchisées dans ce nouveau mode de problématisation de la figure parentale. Or, comprendre les rapports entre les experts et les expertisés qui opèrent dans les activités de l'École des parents permet d'appréhender la mise en œuvre de cette nouvelle action publique en direction des parents, et de saisir les normes sur lesquelles reposent l'évaluation des parents et les transformations de la surveillance des pratiques parentales qui se développe alors. Comme mentionné en introduction, différentes recherches portant sur les rencontres entre parents et professionnel·le·s de l'enfance (enseignants, professionnel·le·s de la protection de l'enfant, assistant·e·s sociaux ou encore travailleurs et travailleuses sociaux) à différents guichets (école, dispositifs de repérage des enfants maltraités ou encore dispositifs de « soutien à la parentalité ») ont montré qu'au-delà des pratiques éducatives des parents elles-mêmes, les modes de collaboration des parents avec les professionnel·le·s de la protection de l'enfance sont décisifs dans les jugements portés par ces derniers et leur permet de trancher entre l'application de mesures plus ou moins contraignantes¹. La collaboration des parents avec les professionnel·le·s constituant une dimension importante du jugement de la légitimité parentale, on

1. Schultheis, Delay et Frauenfelder, 2007 ; Glasman, 2008 ; Giuliani, 2009 ; Serre, 2009 ; Delay, 2011 ; Morel, 2012.

peut considérer que les activités de l'École des parents définissent des positions morales et des attentes précises vis-à-vis de leurs destinataires, en d'autres termes qu'elles produisent des effets de subjectivation, définissant des positions subjectives².

L'analyse des techniques mises en place dans cette institution permet de saisir les formes de collaboration avec les parents qui émergent dans le *frame* du « parent éducateur », et les positions subjectives qu'elles produisent. À travers la manière dont les intervenant-e-s de l'École des parents sont défini-e-s dans les descriptifs d'activités comme expert-e-s vis-à-vis des destinataires et la manière dont ces derniers sont impliqués dans les activités, trois types de techniques caractéristiques de cette période se dessinent. Chacun produit des effets de subjectivation distincts, dont je rends compte dans les pages qui suivent : les techniques scolastiques, les techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant et enfin les techniques psychothérapeutiques. Bien que les premières précèdent les deux autres, elles coexistent globalement sur l'ensemble de la période allant de 1950 à 1968.

LES TECHNIQUES SCOLASTIQUES

Le premier type de technique identifié dans les programmes d'activité de l'École des parents, que j'ai nommé techniques scolastiques, emprunte beaucoup à la forme scolaire. Organisé sous la forme de cours *ex cathedra*, il regroupe les activités que l'on retrouve dans les programmes des décennies 1950 et 1960 sous les intitulés « Cours de l'École des parents » ou « Conférence ». Elles constituent le cœur des activités de l'association dans les années 1950 à 1965.

Les conférences ont lieu tous les six mois et sont généralement données par des invités extérieurs (souvent des hommes) reconnus dans le domaine de la psychanalyse infantile dans le monde francophone, au-delà des frontières genevoises (par exemple, la psychanalyste française Françoise Dolto est invitée en 1955). Les cours *ex cathedra* sont quant à eux divisés en cinq ou six leçons hebdomadaires et sont donnés tant par des membres de l'École des parents que par des invités externes, généralement des médecins psychiatres ou des psychologues genevois qui collaborent avec l'association. Tant les cours que les conférences sont payants (3 fr.

2. Arribas-Ayllon et Walkerdine, 2008.

par leçon) et se déroulent sur cette période dans un amphithéâtre de l'École d'études sociales du canton de Genève. Selon différents documents des archives³, ces cours réunissent 50 à 200 participant-e-s à chaque leçon. Si les descriptifs les présentent comme étant ouverts à tous les parents et éducateurs, selon d'autres documents, ce sont majoritairement des femmes de la bourgeoisie sans activité rémunérée qui les fréquentent, mais pas seulement, puisque le rapport produit par le D^r Mulock Houwer en 1965⁴ mentionne aussi à plusieurs reprises un tiers d'hommes dans l'assemblée des cours. Leur contenu porte généralement sur des notions théoriques issues de la psychologie du développement de l'enfant, de la psychanalyse ou encore de la psychiatrie infantile.

DES INTERVENANT-E-S SAVANT-E-S

Dans les descriptifs de ces techniques scolastiques, les intervenant-e-s sont renvoyés à une position d'expert qui repose sur leur capital en savoirs institués. Plusieurs marqueurs dans les programmes de l'École des parents permettent de saisir cette position morale d'expert qui leur est attribuée et les définit en tant que détentrices et détenteurs d'un savoir spécifique (en l'occurrence, les connaissances en psychologie du développement de l'enfant ou en psychiatrie et psychanalyse infantile).

Parmi ces différents marqueurs, il y a tout d'abord le fait que sur chacun des programmes, les professions ou les titres universitaires des intervenant-e-s et des membres du comité organisateur de l'École des parents sont mentionnés à côté de leurs noms, montrant bien que c'est en tant que professionnel-le-s détenteurs de savoirs spécifiques qu'ils interviennent :

3. En 1956 est annoncé environ 1000 fr. de recettes pour les cours de l'École des parents dans un rapport d'activités. Sachant qu'il y a deux cours de trois séances durant cette année et que chaque auditeur paie 3 fr., cela signifie qu'environ 50 personnes sont attendues à chaque cours. Dans un document daté de 1961 rendant compte des activités de l'École des parents, 50 à 100 auditeurs sont mentionnés par cours. Le rapport réalisé en 1965 par le D^r Mulock Houwer mentionne environ 100 auditeurs à la conférence du 20 octobre 1964 «Les troubles du caractère chez l'enfant»; 70 à 80 personnes au cours du 27 octobre 1964 «Les difficultés scolaires»; environ 200 personnes à la conférence du 2 novembre 1964 «La sexualité des adolescents»; environ 80 personnes à la conférence du 3 novembre 1964 «Les troubles moteurs et la rééducation»; «une salle très clairsemée, une cinquantaine de participants» pour le cours du 9 novembre 1964 «Nos enfants veulent se marier, les avons-nous bien préparé?»; environ 55 personnes pour la conférence du 10 novembre «Troubles du langage oral et leur rééducation»; et enfin, environ 80 personnes à la conférence du 17 novembre 1964 «Le dyslexique et sa rééducation».

4. Expertise de l'Union internationale de protection de l'enfance sur l'École des parents de Genève, rapport de décembre 1964.

Comité d'organisation :

Mademoiselle R. Cornaz, directrice de l'École d'études sociales
Monsieur le docteur Henri Flournoy, chargé de cours à l'Université de Genève

Mademoiselle D^{resse} Renée Girod

Madame H. Loutan, psychologue

Mademoiselle Lydia Müller, psychologue

Madame Xenia de Petter Schlegoff, psychologue

Monsieur le D^r H. Revilliod

Monsieur A. Rey, professeur à l'Institut des sciences de l'éducation

Madame Paul Rossier, psychologue

Madame Hugo Saini, rédactrice des *Entretiens sur l'éducation*

Mademoiselle D^{resse} Renée Voluter

Monsieur G.O. Zoller, directeur du Collège de Genève⁵

L'association se distingue ainsi d'autres mouvements féminins influents au début du siècle, notamment autour du processus de construction du Code pénal fédéral, dont la légitimité reposait principalement sur la promotion d'une moralité féminine⁶. Elle se distingue également de nombreux « groupes de mères » déjà existants, notamment dans les paroisses, et d'autres types d'initiatives d'éducation parentale se développant à la même période (notamment aux États-Unis ou en Allemagne) en revendiquant un caractère informel et en valorisant un « savoir de mères »⁷. À l'image de l'École des parents de Paris au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'École des parents de Genève souhaite plutôt faire connaître aux parents et aux éducatrices et éducateurs les productions récentes dans le domaine de la psychologie du développement et de la psychiatrie infantile. Les huit femmes à l'origine de l'École des parents ont d'ailleurs toutes suivi une formation universitaire ou spécialisée.

Ensuite, les références scientifiques se retrouvent également dans le découpage des cours, dont un bon nombre se structurent autour des stades du développement de l'enfant identifiés par Jean Piaget⁸. Par exemple, dans ce cours donné en 1951 qui propose aux parents et éducateurs de s'initier à des « Notions pratiques de

5. Document de description des cours donné par l'École des parents, printemps 1952.

6. Gerodetti 2005, p. 133.

7. Erny et Jeong, 1996.

8. Piaget, 1932.

psychologie infantine et d'éducation », chaque leçon est dévolue à l'un des stades du développement de l'enfant⁹ :

Leçon 1: L'enfant avant sa naissance

Leçon 2: L'enfant: la première année

Leçon 3: L'enfant de 2 à 7 ans; son développement intellectuel et affectif

Leçon 4: L'enfant de 2 à 7 ans; conseils éducatifs

Leçon 5: L'enfant de 7 à 10 ans

Leçon 6: La puberté

Leçon 7: Vers la liberté¹⁰

La récurrence des références scientifiques, reprises dans les titres de cours, ainsi que l'organisation des activités sous forme d'enseignements *ex cathedra*, montrent encore cette constitution des intervenant·e·s de l'École des parents en détenteurs et détentrices d'un savoir constitué qu'il s'agit de transmettre à un auditoire. C'est donc à travers l'affirmation de connaissances académiques que la légitimité des intervenant·e·s de l'association vis-à-vis de leur public cible est définie dans les descriptifs des cours et de l'association. Elles participent de cette manière à la professionnalisation des conseils éducatifs adressés aux parents et à l'introduction de la question éducative familiale dans les milieux universitaires, ainsi qu'à l'objectivation et la dénaturalisation de l'activité parentale.

Par opposition, les destinataires sont constitués en « profanes » du fait de leur ignorance sur le développement psychologique de l'enfant. L'importance accordée aux travaux scientifiques innovants de l'époque dans les programmes et l'option des cours *ex cathedra* pour les transmettre montrent que le public visé à cette période est alors avant tout incité à s'instruire. Sur ce point, les programmes coïncident parfaitement avec les stratégies de légitimation développées à la même période qui argumentent que les relations familiales peuvent être améliorées par la diffusion des connaissances sur le développement de l'enfant et de ses besoins affectifs.

9. La période allant de la naissance à l'âge de 2 ans correspond au stade de l'intelligence sensori-motrice; de 2 à 7 ans, il s'agit du stade de l'intelligence préopératoire; entre 7 ans et 10 ans, du stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire; de 10 à 16 ans, la puberté correspond au cinquième stade défini par Piaget, celui des opérations formelles.

10. Document de description des cours donné par l'École des parents, printemps 1951.

DES PARENTS PASSIFS

Dans ce cadre, c'est avant tout à une catégorie générique et à une figure parentale passive que sont renvoyés les destinataires des cours de l'École des parents durant la période 1950-1972. Dans les programmes, mis à part dans le nom de l'association «École des parents», le public cible n'est évoqué que de manière implicite, comme auditeur des cours. Il apparaît dans les descriptifs des cours sous forme de concept dans les sous-titres de leçons. De cette manière, les destinataires des cours ex cathedra sont renvoyés à une catégorie générique: «le parent» comme auditoire dans le mode d'organisation des cours et dans l'énumération de thématiques. Au-delà de la rémunération nécessaire au fonctionnement des activités de l'École des parents et à leur développement¹¹, aucune participation active n'est attendue de la part des parents dans le cadre des techniques scolaires et ils ne sont pas impliqués dans le déroulement des cours autrement que par des questions qu'ils peuvent adresser aux intervenant·e·s à la fin des exposés¹². La position subjective du parent érigée par ces techniques scolaires est donc celle d'un «être passif à instruire». Le rapport ainsi constitué entre les intervenant·e·s et le public cible s'avère asymétrique et hiérarchique. Il oppose un «détenteur de savoir» à un «apprenant passif».

Cette manière d'aborder l'éducation parentale dénote en outre une forte rationalisation de l'exercice de la parentalité. Dans le schème de perception prédominant à cette période, l'éducation de l'enfant dans la famille doit répondre à une logique obéissant au calcul, à la prévision, à l'évaluation et à la volonté d'efficacité, selon des critères renvoyant au développement psychologique de l'enfant et à la morale familiale fondée sur le mariage et la complémentarité entre hommes et femmes. L'exercice de la parentalité ne doit pas laisser la place à des forces mystérieuses et imprévisibles. Par exemple, le plan du cours donné en 1950 intitulé «Études de quelques problèmes familiaux» suggère la planification de la fondation d'une famille et l'anticipation des répercussions de l'arrivée de l'enfant dans la famille ou encore de son entrée dans le système scolaire :

Leçon 1 : Introduction : quelques définitions

Leçon 2 : Préparation au mariage : l'homme et la femme

11. Et encore, la rémunération peut être négociée si les parents justifient ne pas avoir les moyens de payer.

12. Un temps est d'ailleurs prévu à cet effet pour ne pas perturber le déroulement du cours.

Leçon 3 : Les premières années du mariage

Leçon 4 : L'enfant et ses répercussions sur la famille

Leçon 5 : L'école et la famille

Leçon 6 : L'adolescent et la famille¹³

Dans ce cadre, les parents et éducateurs, libres de venir ou non à ces cours, bénéficient d'une large marge de manœuvre vis-à-vis des intervenant-e-s de l'École des parents et leurs pratiques éducatives ne font pas l'objet d'une évaluation systématique. Outre l'acquisition d'un savoir, les intervenant-e-s ne semblent pas développer d'attentes spécifiques vis-à-vis des parents ou d'intervention sur leurs pratiques éducatives. Celles-ci ne sont pas questionnées ou même traitées dans le contenu des cours. Selon ce que suggèrent les titres, des connaissances sur le développement de l'enfant, sur le mariage et la famille, ou sur les conséquences néfastes des désordres familiaux sont proposées, mais rien sur les méthodes pédagogiques ou éducatives. Par ailleurs, le fonctionnement des cours maintient une distance entre les intervenants et les parents. Les premiers n'ont en effet aucun moyen de voir ni de savoir ce qui se fait dans les familles ou la manière dont sont appropriées par les destinataires les connaissances transmises dans le cadre des cours.

La figure parentale légitime produite par ce dispositif est par conséquent celle d'un parent disposé à acquérir des connaissances récentes relatives à la psychologie de l'enfant ou à la psychanalyse infantile, dans un cadre reprenant les caractéristiques de la forme scolaire.

LES TECHNIQUES D'ÉLABORATION DE SAVOIRS SUR L'ENFANT

Le deuxième type de technique présent dans les programmes d'activités à cette période correspond à ce qui peut être qualifié de « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant ». Organisées autour de deux moments, ces activités animées par des femmes actives dans l'association commencent généralement par une leçon donnée et se poursuivent par un moment lors duquel les parents sont invités à « poser librement des questions »¹⁴. Proposant d'approfondir les savoirs sur l'enfant par la mise en commun des connaissances académiques des intervenantes et des récits de parents sur les problèmes rencontrés dans l'éducation de leurs enfants, ces techniques

13. Document de description du premier cours donné par l'École des parents, 1950.

14. Programme d'activités de l'École des parents, 1962.

préfigurent l'émergence d'une figure parentale «sujet». Ces activités nommées «cercle de parents» ou «groupe de discussion» dans les programmes de l'École des parents émergent en 1957 et se généralisent à partir de 1962¹⁵ pour y prendre une place plus importante que les techniques scolastiques.

Contrairement aux cours *ex cathedra* qui se déroulaient dans un auditoire à un rythme mensuel, les «cercles de parents» ou «groupes de discussion» réunissent des parents en petits groupes à un rythme hebdomadaire. Selon les récits d'une des fondatrices de l'École des parents rapportés dans un recueil de texte publié par l'association en 2000, ces cercles de parents étaient très sollicités, au point qu'une liste d'attente de trois ans avait été constituée pour réguler la participation aux groupes¹⁶.

Ces techniques alternant l'exposé de savoirs constitués et les récits des parents quant à leurs «problèmes avec leurs enfants» manifestent l'émergence de nouvelles positions subjectives tant pour les intervenant-e-s que pour les destinataires. Outre une distinction par le savoir, instituée par la leçon, la position d'expert des intervenant-e-s s'édifie également sur leur maîtrise des «savoir-faire» auxquels sont formés les psychothérapeutes, en l'occurrence le savoir «écouter» et le savoir «faire parler», ainsi que sur leur aptitude à mettre en place un rapport moins hiérarchique avec les personnes ciblées par l'activité. Cette nouvelle position se laisse saisir par l'explicitation du rôle des intervenant-e-s dans des comptes-rendus des activités des parents, mais également dans l'émergence de nouvelles formes grammaticales dans les descriptifs des programmes. Un rapport d'activités de l'École des parents de 1963 définit le rôle des intervenantes dans ces «cercles de parents» de la façon suivante :

Nous ne donnons presque jamais de recettes, de trucs, de réponses précises. Nous essayons de dénouer les fils du problème et nous laissons aux parents, que nous considérons comme des adultes libres, la responsabilité d'appliquer leur méthode à leur propre famille.¹⁷

L'émergence d'expressions telles que «nous ne donnons pas de recettes» ou «nous essayons de dénouer les fils du problème» montre

15. Il est fait mention dans un document de 1953 que des groupes de discussion avaient déjà lieu, cependant ils n'apparaissent pas dans les programmes de manière autonome. Il est en revanche évoqué qu'à la suite des cours, la discussion peut se poursuivre en petits groupes.

16. Cifali, Micheli, Müller *et al.*, 2000.

17. Document de description des activités de l'École des parents, 1963.

que la position d'expert des intervenantes ne se définit plus uniquement par leur savoir et leur transmission, mais dépend également de la participation des parents. En même temps que l'intervention des professionnelles de l'École des parents est orientée par le récit des parents, elle dépend également des solutions qui peuvent être proposées. Cette nouvelle posture caractérise un nouveau type de rapport au public cible visé. En somme, les rapports entre les intervenantes et les publics cibles tels que les décrivent les présentations des «cercles de parents» dans les programmes semblent se constituer autour d'une alternance entre ce que le sociologue des organisations Laforgue¹⁸ nomme des schèmes de relation de type asymétrique et des schèmes de relation de type symétrique. Une alternance opère entre un temps où l'intervenante fait figure d'experte et est définie en tant que détentrice de savoirs institués face à un parent profane, et un temps où les parents sont détenteurs de savoirs pratiques sur les problèmes de l'enfant au même titre que les intervenantes.

Dans les programmes, l'apparition de nouvelles formes grammaticales interrogatives révèle aussi une forme de découragement d'une demande d'expertise, ainsi qu'un mouvement d'intégration du témoignage ou d'un discours d'aveu, c'est-à-dire un récit des parents provoqué par un rituel inscrit dans des rapports de pouvoir et au cœur de la production de savoirs¹⁹. Les phrases interrogatives ainsi que des pronoms possessifs apparaissant progressivement dans les descriptifs d'activités suggèrent une exigence de participation des parents sous la forme d'un récit concernant leurs pratiques et leurs difficultés. En voici un exemple :

Problèmes de la petite enfance, jusqu'à l'entrée à l'école.

Mon enfant me pose des questions embarrassantes, il aimerait savoir d'où il vient, qui l'a fait, comment il est né – Qu'est-ce qu'un enfant bien élevé? – L'agressivité est-elle bonne ou mauvaise? – Et les pères, servent-ils vraiment à quelque chose? – La peur – La jalousie.²⁰

Ces nouveaux styles de phrases dans les descriptifs laissent percevoir qu'il ne s'agit pas uniquement de diffuser un savoir institué sous forme de concepts, mais que le parent est également invité à participer, par son témoignage, à la production d'un discours sur ce

18. Laforgue, 2009.

19. Foucault, 1976, pp. 82-83.

20. Programme d'activités de l'École des parents, janvier-mars 1966.

qu'est un enfant et sur les comportements qui lui sont propres, ou encore sur les positions différenciées de chaque membre du groupe familial. Dans ces techniques, les intervenantes de l'École des parents se montrent plus discrètes quant à leur statut professionnel, mais s'imposent comme expertes à travers un vocabulaire technique (renvoyant généralement au registre discursif psychanalytique) et à travers la promesse de résolution de problèmes.

On voit ainsi émerger une première forme de participation des parents au processus de production de normes relatives à l'éducation des enfants dans la famille, soit une première forme d'effets de subjectivation des parents. Ceux-ci deviennent des « parents sujets »²¹, selon les deux sens du terme « sujet » présent dans les travaux de Foucault²²: sujet de l'action (producteur de savoir) et objet de savoir (soumis à un pouvoir externe). Le parent devient le sujet du rituel en même temps qu'il devient sujet dans la production de savoirs. Cette position est produite tant par l'aveu que requièrent ces techniques qui incluent les récits des destinataires, que par les pronoms possessifs (« Mon enfant... », plutôt que « l'enfant... ») récurrents dans les descriptifs d'activités, invitant au récit d'une expérience personnelle. Elle définit le public cible comme une somme d'individus plutôt que comme un groupe à qui est transmis un savoir homogène. Mais l'incitation au témoignage étant ciblée sur les problèmes rencontrés par les parents montre que c'est plus précisément le parent « confronté à des problèmes avec son enfant » qui est ici constitué en sujet et compose un nouveau foyer de production de savoir ou du discours de vérité.

La récurrence du mot « problème » dans la formulation des thématiques des groupes de discussion proposées par l'École des parents, notamment dans les années 1960, indique que ce sont les situations problématiques qui intéressent les intervenantes de l'association dans le cadre de ces activités et que c'est autour de celles-ci que les destinataires sont érigés en « figure parentale sujet ». Il est ainsi suggéré aux parents de venir parler « des problèmes relatifs à l'enfant d'âge scolaire » ou des « problèmes relatifs à l'adolescent ». Sous cette dénomination large, il s'agit d'orienter la réflexion sur des difficultés que peuvent vivre les parents, mais il appartient aux parents de les nommer et aux professionnelles de les orienter en fonction de ce qui est apporté dans le cadre des discussions. Selon

21. Odier Da Cruz, 2013.

22. Foucault, 1976.

ce qui ressort des descriptifs d'activités de cette période, l'intervention des professionnelles est alors guidée par l'exposé d'un problème produit par les parents et non par un problème énoncé a priori par les intervenantes. Les thèmes à traiter sont suggérés par les intervenantes, mais il revient aux parents d'énoncer ce qui fait (ou pose) problème.

On peut dès lors admettre que dans les techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant, les parents sont engagés dans le processus de définition de savoirs sur l'enfant à travers le récit des difficultés qu'ils vivent avec leur(s) propre(s) enfant(s). Ils sont considérés comme étant dotés de connaissances sur l'enfant à problèmes ou sur les problèmes posés par l'enfant dans son éducation.

UN RAPPROCHEMENT DE L'EXPERT ET DE L'EXPERTISÉ

La responsabilisation du «parent éducateur» que l'on voit émerger dans les stratégies discursives de légitimation analysées dans le chapitre précédent se traduit dans les descriptifs des activités par un rapprochement des intervenantes et du public cible, et par une incitation à raconter des problèmes et des expériences sur l'enfant. Avec ces techniques s'opère un rapprochement entre les intervenantes de l'École des parents et les destinataires des activités. Le regard des intervenantes pénètre dans le quotidien des destinataires et investit leurs pratiques éducatives à travers leurs récits. Invités à rendre compte de leurs difficultés, les parents ouvrent la porte de leurs pratiques aux intervenantes et aux autres parents présents qui, dès lors, découvrent leur quotidien. Deux problématiques font particulièrement l'objet d'une thématisation et par conséquent d'un contrôle: l'éducation de «l'enfant nerveux» et l'accompagnement des enfants dans le système scolaire.

Ainsi, dans les descriptifs des cercles de parents, les titres des cours évoquent régulièrement les comportements de l'enfant et reprennent les thèmes associés à la figure de «l'enfant nerveux». Des catégories d'enfants ou des comportements questionnés par la psychanalyse tels que «l'agressivité», «la peur», «le mensonge» ou encore «la nervosité» côtoient dans les programmes des catégories d'enfants renvoyant à des comportements qui posent problème dans le cadre scolaire («bavard», «qui ne lit pas assez», «inattentif»). Dans un groupe de discussion sur les «problèmes relatifs à l'enfant d'âge scolaire», il est par exemple proposé d'aborder des thématiques telles que :

L'enfant émotif – le peureux – le colérique – l'enfant « nerveux » – l'enfant actif – l'agressif – le menteur – le bavard – l'enfant rêveur – inattentif – le lambin – l'enfant qui ne lit pas assez – celui qui lit trop.²³

Par ailleurs, les références régulières au système scolaire montrent que les problèmes éducatifs se définissent autour des normes scolaires et, par conséquent, que les parents sont amenés à s'exposer et à être évalués sur l'accompagnement scolaire des enfants. Plutôt que des catégories renvoyant à des théories de la psychologie du développement comme c'est souvent le cas dans les cours ex cathedra, les catégories d'enfants autour desquelles se délimitent les différents groupes de parents renvoient au degré d'insertion de l'enfant dans le système scolaire. Sur les quatre activités intitulées « cercles de parents » proposées à cette période, trois font explicitement référence à la scolarisation des enfants. Sont par exemple proposés des groupes de discussion pour parents d'« enfants en âge scolaire », pour parents d'« enfants en âge préscolaire » et pour parents d'« adolescents ».

L'importance attachée à la scolarité dans les programmes de l'École des parents coïncide avec la nouvelle place de l'école et du diplôme dans la définition des destins sociaux qui se développe sous le coup de la tertiarisation de l'économie et des réformes visant à généraliser l'accès au secondaire inférieur. Dès la fin des années 1940, le canton de Genève connaît d'importants débats concernant la prolongation de la scolarité obligatoire au niveau du secondaire inférieur. À la suite de l'instauration de la gratuité des études secondaires inférieures en 1946, la classe politique genevoise et la direction du Département de l'instruction publique doivent faire face à un accroissement important des effectifs dans les écoles et à une plus grande hétérogénéité des populations dans les classes. Au cours des années 1950, plusieurs études se succèdent pour envisager une nouvelle réforme. Celle-ci prendra la forme de la création du Cycle d'orientation (secondaire inférieur) obligatoire et gratuit en 1962, étendant la scolarité obligatoire pour les enfants jusqu'à l'âge de 15 ans. Elle répond à la nécessité de former une main-d'œuvre adaptée au développement de l'économie tertiaire à Genève. La rencontre de la tertiarisation de l'économie et de la démocratisation de l'école conduit à accroître le rôle de l'école dans

23. Programme d'activités de l'École des parents, janvier-mars 1966.

la détermination des destins professionnels²⁴. Fondés sur des principes méritocratiques, l'école et les diplômes sont désormais perçus comme des moyens possibles d'ascension sociale. L'école obligatoire est dès lors considérée comme une ressource fiable de promotion sociale ou économique dans tous les groupes sociaux, y compris dans les classes populaires²⁵. L'important espoir que suscite ce principe méritocratique s'accompagne d'une rhétorique d'égalité des chances dans les politiques scolaires. Dans ce contexte, de nombreuses études, notamment sociologiques, remettent en cause les facteurs biologiques de l'intelligence et mettent en évidence la prépondérance de facteurs socioculturels pour la réussite ou l'échec scolaire. Cette étape importante du processus genevois de prolongement de la scolarité obligatoire s'accompagne du développement du préscolaire, avec la multiplication de classes «enfantines» pour les enfants âgés entre 5 et 7 ans²⁶.

Pour réaliser l'égalité des chances, les parents, perçus comme les piliers du «milieu socioculturel des enfants», sont appréhendés comme des relais importants. L'École des parents semble avoir été sensible à ces transformations. Bon nombre de ses activités sont en effet réorganisées durant les années 1960 autour de l'«âge scolaire» des enfants plutôt qu'autour des stades du développement. Par ailleurs, André Rey, un des psychologues du Service d'observation des écoles mandaté pour produire des expertises pour la Chambre pénale des mineurs en tant que professeur à l'IJRR et membre de l'École des parents de 1952 à 1959, relaie un tel point de vue visant à intégrer les parents dans la prise en charge des enfants en échec scolaire :

Si les sujets qui terminent leur scolarité en classes primaires présentent une efficience psychologique nettement plus faible que les écoliers d'âge correspondant des divers collèges, nous ne devons pas conclure sans plus à l'inintelligence intrinsèque du groupe. L'intelligence est largement fonction de l'état affectif et des intérêts et des stimulations émanant du milieu familial ; l'école stimule, certes, mais le milieu familial encore plus, et derrière les inaptitudes intellectuelles il y a souvent un problème social auquel on ne pense pas assez.²⁷

24. Delay, 2011, p. 147.

25. Muller, 2007.

26. Richard-De Paolis, Troutot, Gaberel *et al.*, 1995.

27. André Rey, cité par Muller, 2007, p. 239.

La réussite scolaire des enfants constitue dès lors un nouvel enjeu du travail parental, particulièrement pour les membres de la petite bourgeoisie qui ne peut plus compter uniquement sur la transmission d'un patrimoine pour assurer sa reproduction se trouvant dès lors en concurrence avec les milieux populaires. Les descriptifs des « cercles de parents » montrent que le système scolaire intervient désormais dans la définition des tâches qui incombent aux parents pour préparer leurs enfants aux différentes étapes de leur scolarité. Il intervient notamment dans le redécoupage temporel du travail parental, en ce qu'à chaque étape de la scolarité ou préscolarité des aptitudes ou des réflexions précises sont thématisées.

Conjointement, la catégorie « petite enfance », jusque-là associée à l'enfant en âge préscolaire, est redéfinie dans les programmes de l'École des parents. Elle est alors déclinée à travers deux catégories distinctes, qui méritent chacune une attention particulière : « l'enfant d'âge préscolaire » et « la petite enfance ».

À travers ces techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant, les parents ne sont plus uniquement incités à s'instruire sur le développement de l'enfant d'un point de vue physiologique ou cognitif, mais également sur les normes comportementales, sur leurs rapports avec l'institution scolaire et sur les modalités favorisant la réussite scolaire. Par ailleurs, l'émergence d'une forme spécifique de participation requise de la part des parents dans les « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant » qui, on le verra dans le prochain chapitre, s'adresse plus précisément aux mères, témoigne d'un rapprochement entre les intervenantes et les destinataires supposant de nouvelles attentes et une nouvelle forme de surveillance sur des domaines plus étendus.

LES TECHNIQUES PSYCHOTHÉRAPEUTIQUES

Un troisième type de techniques présent dans les activités de l'École des parents, et qui se retrouve d'ailleurs dans l'ensemble du corpus, peut être appelé « techniques psychothérapeutiques ». Celles-ci prennent la forme d'un entretien entre un-e psychologue et un individu ou un petit groupe d'individus liés par le mariage ou la filiation (couple marital ou parent-enfant). Celles qui se pratiquent dans la période traitée (allant de 1950 à 1972) se caractérisent par le fait qu'elles s'adressent aux enfants et plus spécifiquement aux enfants dits « nerveux ».

De 1952 à 1965, l'École des parents propose au sein du Centre psycho-éducatif des psychothérapies infantiles et éventuellement un soutien aux parents qui le demandent. Ces psychothérapies sont décrites comme ayant pour but de soigner les enfants «qui en ont besoin». Ces termes flous renvoient en fait aux «enfants nerveux» présentés dans les descriptifs des thérapies comme des «enfants qui ont subi un choc affectif» ou des «enfants désadaptés». Dans le cadre de ces techniques, les enfants sont accueillis par un médecin psychiatre-psychanalyste, des psychanalystes-psychologues, une assistante sociale et des psychologues spécialisés dans l'administration de tests spécifiques – notamment le test de Rorschach²⁸. À la suite d'une anamnèse de leur situation, ils font l'objet de plusieurs examens qualifiés de «psychologiques et affectifs» et d'une «enquête sociale» donnant lieu à des rapports. Sur cette base se met en place le suivi psychothérapeutique de l'enfant, sur un rythme de deux ou trois séances par semaine au cours d'une période allant de six mois à deux ans.

Concernant le suivi psychothérapeutique lui-même, les programmes et les rapports d'activités de l'École des parents en disent peu, mais lors d'une conférence prononcée en novembre 1953 à Radio-Sottens, dont le texte est publié dans un bulletin de l'École des parents, Lydia Müller²⁹ explique qu'il s'agit de faire parler l'enfant et de l'écouter jusqu'à découvrir l'événement traumatisant au fondement de ses comportements déviants. Ainsi, elle raconte :

Les enfants ne sont pas sots par plaisir et ils savent dire ce qui leur pèse à qui sait les écouter. Je pense à ce petit blondin de trois ans et demi qui, au désespoir de ses parents, déchirait rideaux, habits, couvertures, matelas, lorsqu'il était laissé seul. Une investigation nous a permis de découvrir qu'il avait eu très peur d'un gros chat lorsqu'il avait un an et demi. Depuis lors, chaque fois qu'il était angoissé, il devenait un «super chat», qui représentait pour lui,

28. Le test de Rorschach, du nom de son inventeur, le psychiatre suisse Hermann Rorschach, consiste à montrer des tâches d'encre symétriques à une personne (dans ce cas un enfant) et à interpréter ce qu'il y voit pour étudier sa personnalité. Au moment de son invention, en 1921, ce test dit «projectif», pour le distinguer des tests «d'aptitude», a la particularité de proposer une observation de l'expression du sujet en situation et non plus une analyse métrique des aptitudes du sujet.

29. Pour rappel, Lydia Müller est l'une des fondatrices de l'École des parents. Psychologue, elle a fait plusieurs années de stage dans le Service médico-pédagogique valaisan, tenu par le Dr André Repond, qui se caractérisait par son utilisation précoce de la psychanalyse et de psychothérapie dans le suivi des enfants.

magiquement, ce qu'il y avait de plus fort ! Une fois que l'enfant eût réalisé ce qui lui arrivait et qu'il eût surmonté sa peur, le symptôme disparut.³⁰

Au sein du Centre psycho-éducatif de l'École des parents, qui recevait chaque année (entre 1953 et 1961) entre 60 et 100 enfants, les psychothérapies sont assurées par quatre psychologues, Yvonne Feller, Lucie de Tonnac, Christiane Mathey et Germaine Mercier, qui suivent environ 20 enfants chacune par année, à raison de deux ou trois séances par semaine³¹. Dans ce cadre, le travail psychothérapeutique était également alimenté par un travail approfondi avec le milieu familial de l'enfant, réalisé par une assistante sociale. L'intérêt pour le milieu familial est fortement soutenu par Marie-Louise Cornaz, qui s'est formée aux méthodes de *case-work* (méthodes dites du « cas par cas ») aux États-Unis et les a enseignées à l'École d'études sociales dès 1948. Aux États-Unis, le *case-work*, qui a contribué à définir les méthodes de travail social et la profession, se développe d'abord dans les milieux philanthropiques féminins au début du XX^e siècle³². Mary Richmond (1861-1928) est reconnue comme l'instigatrice de cette technique particulière fondée et développée dans la lutte contre la délinquance juvénile. En proposant un accompagnement psychothérapeutique et un travail éducatif avec les parents, l'École des parents s'inscrit dans le processus de redéfinition de la politique de protection de l'enfance en cours à Genève. Elle élabore une alternative aux placements d'enfants considérés en danger dans leur milieu familial ou en difficulté dans le système scolaire.

Prétendant répondre aux questions des parents et « permettre à l'enfant de poursuivre son développement harmonieusement »³³ suivant une démarche qui se veut analytique, ces techniques psychothérapeutiques se distinguent de l'offre des instances étatiques en vigueur à l'époque, en ce qu'elles incitent l'enfant à se raconter. Si Genève dispose depuis 1912 d'un Service médico-pédagogique, les outils et tests qui y sont utilisés pour poser des diagnostics sur les aptitudes cognitives des enfants afin de les orienter vers des structures spécialisées sont propres à la psychologie du développement.

30. Conférence de Lydia Müller, Radio-Sottens, 18 novembre 1953.

31. Document, « Le Centre psycho-éducatif actuel », p. 32.

32. Becquemin, 2003.

33. Document de présentation des activités du Centre psycho-éducatif, 1959.

L'initiative des fondatrices de l'École des parents se veut innovante et prétend s'en démarquer de deux manières : d'une part, en proposant des tests psychologiques qui incluent les dimensions affectives du développement de l'enfant et, d'autre part, en développant un accompagnement psychothérapeutique de l'enfant lui-même élaboré autour de son récit et éventuellement complété d'un travail en parallèle avec les parents. Les approches qui fondent cette démarche accordent une plus grande importance à la dimension affective qu'à la dimension biologique ou cognitive dans le développement de l'enfant.

Ainsi, ces techniques se développent sur un argumentaire et des références psychanalytiques. À travers elles, c'est en tant qu'expert de l'enfance et par la maîtrise d'outils et de références psychanalytiques que les intervenant-e-s sont définies. Les enfants qui leur font face sont quant à eux érigés en sujets, dans le sens où ces techniques fournissent un ensemble de pratiques visant à collecter et produire des informations sur l'enfant pris individuellement. Ils sont également érigés en sujets dans la mesure où ces techniques requièrent un « discours d'aveu » de l'enfant en l'incitant à se raconter. Tout comme pour les parents, cette subjectivation se construit autour de l'identification de problèmes et plus précisément, dans leur cas, autour de comportements perçus comme déviants et associés à des événements traumatisants durant la petite enfance.

5. L'ENFANT, UNE RESPONSABILITÉ FÉMININE

Les *frames* et les techniques mises en évidence dans les chapitres précédents montrent comment s'élaborent de nouveaux rapports entre les intervenant·e·s de l'École des parents et les parents, dans un cadre où ceux-ci sont considérés comme des « êtres culturels dotés de responsabilités éducatives ». L'identification des différentes techniques saisies du point de vue des rapports entre les intervenant·e·s de l'École des parents et le public visé a permis de saisir les positions subjectives auxquelles sont renvoyés les parents, et les formes de surveillance des pratiques parentales qui y sont associées. Ainsi, la surveillance des pratiques parentales passe d'un modèle distant à un modèle plus resserré.

On a vu en introduction que le discours sur les figures parentales constitue des objets de tensions importants, autour desquels se définissent des identités sexuées et hiérarchisées.

L'objet de ce chapitre est précisément de saisir les manières dont sont définies des identités parentales sexuées et dont est légitimée la division sexuée du travail parental dans les discours et pratiques de l'École des parents des décennies 1950 et 1960. Nous verrons que les théories des « carences maternelles », affirmant l'existence de liens de causalité directs entre « l'amour maternel » et le « développement de l'enfant », attribuent des caractéristiques et des responsabilités distinctes aux femmes et aux hommes. Différents travaux ont montré qu'avec la théorisation des carences maternelles, les hommes ont été relégués à une figure secondaire¹, voire évacués des questions relatives à l'éducation des enfants dans la famille². L'évocation des pères dans les documents de l'École des parents me conduit à défendre l'idée selon laquelle, dans le cas de l'École des parents, il

1. Hurstel, 1987.

2. Neyrand, 2000.

s'agit plus d'assignation à des places, des responsabilités et des tâches distinctes selon le sexe que de négation de l'un au profit de l'autre. Les hommes et les pères ne sont pas oubliés, mais maintenus à l'écart des responsabilités affectives et domestiques tout en étant associés aux responsabilités économiques et définis comme garants des savoirs sur l'enfant et la famille. Par ailleurs, il apparaît que plusieurs figures sexuées se côtoient dans le discours de l'École des parents.

UNE DIFFÉRENCIATION DE SEXE ARTICULÉE AUX SAVOIRS

Cette section rend compte des variations des descriptifs d'activités et de leur contenu en fonction de l'appartenance de sexe des parents visés par les activités. Il s'agit de comprendre comment s'élaborent des figures maternelles et des figures paternelles à cette période et ainsi de saisir la sexuation des figures parentales « passives » et « sujets » mises en évidence dans le précédent chapitre.

Pour comprendre si les activités ciblent prioritairement des hommes ou des femmes, j'ai repéré les marqueurs féminins ou masculins présents dans les descriptifs d'activités, mais également les horaires auxquels se déroulent les activités proposées par l'École des parents. Au regard de la faible insertion des mères d'enfants de 0 à 7 ans issues des milieux bourgeois sur le marché de l'emploi à cette période et de la très haute insertion des hommes (près de 100 %), on peut admettre que les activités proposées en journée s'adressent prioritairement, voire exclusivement, à des femmes de la bourgeoisie, tandis que les activités qui sont proposées en soirée ciblent un public moins sexué. Bien que les données manquent de précisions, on sait qu'à cette période du XX^e siècle, les femmes des milieux sociaux privilégiés ayant des enfants en bas âge sont moins insérées sur le marché du travail salarié comparativement à d'autres périodes et aux femmes ouvrières. Comme en France, où « les femmes ont toujours travaillé », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Schweitzer³, le taux d'insertion des femmes sur le marché de l'emploi en Suisse s'élève au-dessus de 33 % au début des années 1920 et diminue à partir de cette date pour se situer aux alentours de 29 % en 1950. Il augmente à nouveau entre 1960 et 1970, pour passer de 29 % à 34 %⁴. Mais le travail rémunéré des femmes se développe avant tout dans les emplois à temps partiel et parmi les

3. Schweitzer, 2002.

4. Rosende, 2009.

femmes qui n'ont pas d'enfants ou des enfants âgés de plus de 7 ans⁵, tout comme il est plus fréquent dans les milieux ouvriers.

RESPONSABILISER LES MÈRES ET INSTRUIRE LES PÈRES

L'apparition de figures parentales féminisées dans les descriptifs des « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant » – qui inaugurent une première forme de subjectivation du public visé en décrivant les parents comme des individus susceptibles de rendre compte d'un récit personnel et en suggérant une participation des parents à l'élaboration de savoirs sur l'enfant « à problèmes » – indique que les femmes sont prioritairement sollicitées par ces pratiques. Dans ce cadre, les femmes ciblées sont renvoyées à une position de « sujet » participant du processus de production des savoirs tout en étant soumises à de nouvelles formes de surveillance. Si la recrudescence de marqueurs féminins dans les descriptifs de ces activités est perceptible au niveau de la désignation du public cible et des présentations des thématiques, elle est particulièrement remarquable au niveau des horaires. L'ensemble de ces techniques se déroulent dans un premier temps en journée.

Le changement de la teneur du descriptif d'un « groupe de discussion sur les problèmes relatifs à l'enfant d'âge scolaire » lorsque celui-ci est déplacé en soirée, pour « permettre à des pères de participer », illustre la sexuation de la problématisation de la figure parentale. Lorsqu'il est proposé en journée, et cible donc prioritairement les mères bourgeoises, les thématiques sont rassemblées dans un seul paragraphe. Elles sont exposées sous forme de questions et comportent des pronoms possessifs pour désigner l'enfant. Encourageant les récits des participantes, ce mode de présentation de l'activité dans les programmes l'inscrit très clairement dans le type des « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant ». En revanche, dans la version de présentation du même groupe de discussion déplacé en soirée, le propos est réorganisé dans un style rappelant celui des cours ex cathedra et des techniques scolastiques. Bien que ce propos reprenne en partie le style interrogatif, les thématiques sont exposées dans le descriptif en quatre paragraphes numérotés auxquels sont associés des titres. Les destinataires sont renvoyés à une position de « sujet apprenant de savoirs » sur l'enfant et son développement, dans la mesure où ils sont incités à s'instruire plus qu'à se raconter.

5. Bühler et Heye, 2005.

En 1967, le cours « Problèmes relatifs à l'enfant d'âge scolaire » est proposé en journée et est décrit de la manière suivante :

Le programme sera organisé progressivement en fonction des préoccupations et des besoins d'information des participants. Cependant, nous avons déjà retenu, à la demande du groupe constitué au trimestre précédent, les sujets suivant : Les loisirs et l'enfant – Les camarades – Les groupes de jeunes – La lenteur. Que signifie être juste ? – Par quel moyen stimuler l'esprit du dévouement ? – La participation de l'enfant aux tâches de la communauté familiale – Mon enfant ment – Mon enfant est jaloux.⁶

En 1968, lorsque le même cours est déplacé en soirée, « pour permettre aux pères de venir », son descriptif se présente ainsi :

Problèmes relatifs à l'enfant d'âge scolaire

Les sujets de discussion sont choisis en fonction des besoins qu'exprime le groupe en cours d'année. Toutefois, nous avons déjà retenu les titres suivants, à la demande de certaines mamans du groupe déjà constitué. D'autre part, l'horaire des séances a été modifié, ce qui peut permettre aux pères d'y participer également.

I. Nos idées bonnes et mauvaises sur la discipline : La menace – La « fessée » – L'imitation – L'estime de soi – L'expérience tâtonnée et le sentiment d'indépendance – Les sanctions réussies.

II. L'école et la maison : L'enfant n'emporte-t-il que son sac à l'école ? – Qui porte le sac de l'écolier ? – Quel doit être le but de l'école ?

III. Comment « faire », comment « être » avec l'enfant jaloux – avec l'enfant « lent ».

IV. Pratiques et principes dans le problème des loisirs : par exemple la lecture.⁷

Cette variation du mode de présentation des thématiques traitées lorsqu'il s'agit d'intégrer les pères révèle une première forme de sexuation des figures parentales. La figure parentale « sujet » étant réservée à un groupe pour « mères » se définit comme une figure maternelle. La figure parentale « passive » qui est, quant à elle, associée à un groupe moins explicitement sexué, renvoie la figure paternelle à l'acquisition de savoirs.

6. Programme d'activités de l'École des parents, 1967.

7. Programme d'activités de l'École des parents, 1968.

De la même manière, il apparaît que les techniques scolaires, analysées dans le précédent chapitre – qui visent prioritairement à transmettre des connaissances académiques sur le développement de l'enfant et s'élaborent autour d'un rapport distant entre intervenant-e-s et destinataires –, ciblent indistinctement les parents. Contrairement aux descriptifs des « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant », les termes féminins ne reviennent pas dans les intitulés des cours désignant le public visé : la totalité des cours ex cathedra proposés sont présentés comme s'adressant à des « parents et éducateurs » et se déroulent tous le soir. Ces techniques, fondées sur le relais de savoirs institués et n'opérant pas de contrôle sur les pratiques, associent la masculinité à l'acquisition de savoirs.

DES FIGURES MATERNELLES ASSOCIÉES À LA MORALE FAMILIALE ET AUX BÉBÉS

En plus d'une variation quant aux rapports aux savoirs, la comparaison des deux descriptifs cités ci-dessus révèle également une variation des thématiques. La question de l'exercice de l'autorité est en effet ajoutée aux thématiques à aborder dans la version du descriptif de l'activité déplacée en soirée, alors qu'elle était absente du premier descriptif :

I. Nos idées bonnes et mauvaises sur la discipline : La menace – La « fessée » – L'imitation – L'estime de soi – L'expérience tâtonnée et le sentiment d'indépendance – Les sanctions réussies.⁸

En contrepartie, dans les quelques descriptifs d'activités de cette période qui ciblent explicitement des figures féminines⁹, ce sont prioritairement des objets se rapportant à la morale familiale et aux soins du bébé qui sont proposés. Par exemple, on retrouve dans les descriptifs des activités adressées aux « futures mères » des intitulés tels que « la création d'un foyer autonome », « l'équilibre entre le sentiment maternel et le rôle de l'épouse », « la transmission de bonnes habitudes à l'enfant ». Outre ces éléments renvoyant à la morale familiale, ces cours destinés aux futures mères sont aussi

8. Programme d'activités de l'École des parents, 1968.

9. Sur l'ensemble des descriptifs d'activités que j'ai recensés à cette période (13 descriptifs de cours et 39 descriptifs de parents, dont certains sont repris dans plusieurs programmes), seuls trois ont un intitulé qui désigne un public cible précisément féminin : « groupe pour futures mères » ou « cours de préparation au rôle de mère » (1958-1962), « groupes pour mères n'élevant pas leurs propres enfants » (1962) et « groupes pour grand-mères » (1962-1963).

l'occasion de reprendre les questions sur le développement de l'enfant et le rôle de la mère: « les besoins affectifs du bébé », « ses relations avec sa mère » ou encore « son développement intellectuel ».

1^{re} causerie: Le couple avant l'espoir de l'enfant

Adaptation des époux l'un à l'autre dans la vie de tous les jours;
Recherche de leur indépendance vis-à-vis des deux familles;
Création d'un foyer autonome.

2^e causerie: La grossesse et l'arrivée de l'enfant. Leurs répercussions

Difficultés éventuelles créées par la grossesse;
Grossesse désirée ou non;
Déséquilibre éventuel de la vie du jeune ménage;
Après la naissance du bébé, recherche de l'équilibre entre le sentiment maternel et le rôle de l'épouse.

3^e causerie: La première année du bébé

Les besoins affectifs du bébé;
Ses relations avec sa mère (sécurité, amour, tendresse, sevrage);
Son développement intellectuel.

4^e causerie: La deuxième année, comment donner de bonnes habitudes à l'enfant

Apprentissage de la propreté, de la marche, du langage.

5^e causerie: quand l'enfant doit être séparé de sa mère

Crèche, pouponnière, hôpital;
Séjour plus ou moins long chez des parents, hors de la famille;
Les perturbations que cela peut engendrer.
Que faire pour y remédier.¹⁰

La reprise des étapes de la construction d'une famille répondant à un schéma bien précis (découverte des futurs époux hétérosexuels, mariage, cohabitation, arrivée de l'enfant) dans des cours réservés aux « futures mères » suggère que l'initiation aux problématiques conjugales et morales est prioritairement réservée aux jeunes filles. Ces dernières, en tant que « futures mères », sont érigées en figures garantes de la morale familiale, qui, on l'a vu précédemment, renvoie à des enjeux plus largement associés à l'ordre social. Comme dans les programmes d'eugénisme positif¹¹, la tenue d'un foyer stable et harmonieux est considérée à cette période comme une arme contre la délinquance juvénile, le divorce, le vol, les maladies psychosomatiques.

10. *Cours de préparation au rôle de mère*. Texte de présentation du cours, 1958.

11. Gerodetti, 2005.

Au-delà des questions relatives au maintien de la morale familiale, c'est également à travers les références aux « relations du bébé et de sa mère » que se construit une sexualité des positions parentales, et plus précisément la délimitation d'un espace exclusivement féminin. À l'image du cours adressé aux « futures mères » évoqué ci-dessus, dans lequel le « bébé », « son développement » et « ses relations avec sa mère » occupent une place importante, « le bébé » et « l'enfant » sont régulièrement associés à la figure maternelle dans les descriptifs des cours. Dans un cours donné en 1962, intitulé « Évolutions des relations familiales » et étalé sur huit semaines (une session par semaine le mardi soir), la séance consacrée aux « bébés » est intitulée « Les relations du bébé et de sa mère. Ébauche de la personnalité »¹². De manière plus générale, l'ensemble des descriptifs des « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant », adressées prioritairement aux mères, suggère que « l'enfant », les problèmes qu'il peut présenter à différents âges et sa prise en charge constituent des thématiques spécifiquement féminines.

En outre, parmi les différents cours revenant régulièrement sur l'ensemble de la période, quatre cercles de parents (ou « cours », les deux appellations sont utilisées alternativement) prédominent dans les programmes, en ce qu'ils sont donnés chaque année entre 1958 et 1968. Il s'agit des cours : pour « parents d'enfants en âge préscolaire » ; des cours pour « parents d'enfants en âge scolaire » ; des cours pour « parents d'adolescents » ; des cours « sur les problèmes familiaux ». Les trois premiers, qui portent explicitement sur des thèmes relatifs aux enfants, ont lieu la journée et sont donc considérés comme prioritairement réservés à des mères bourgeoises, alors que celui se rapportant plus généralement aux « problèmes familiaux » se déroule chaque fois en soirée.

DES FIGURES PATERNELLES

GARANTES DES SAVOIRS ET DE LA DISCIPLINE

Mis à part le format reprenant celui des cours ex cathedra et supposant des techniques scolastiques, les descriptifs des activités qui cherchent à attirer les pères informent également sur la construction de la figure paternelle. On l'a vu précédemment, les questions d'« autorité » ou de « discipline » sont ajoutées au descriptif du cours pour « parents d'enfants d'âge scolaire » lorsque celui-ci est

12. Programme d'activités de l'École des parents, 1962.

déplacé aux horaires du soir pour « permettre aux pères de venir ». Plus généralement, les descriptifs des activités du soir montrent que lorsque les pères sont attendus, c'est prioritairement « l'adolescent », « les grands enfants » ou le partage des rôles ou des places dans la structure familiale qui font l'objet de réflexion ou d'instruction.

Par exemple, les cours sur la famille donnés en 1950 et 1953, ou les cercles de parents sur « les problèmes familiaux » qui reviennent chaque semestre entre 1957 et 1968 et sont généralement prévus en soirée, proposent des réflexions sur l'agencement des rôles dans la famille et leurs transformations. Ainsi, dans les descriptifs de ces cours du soir – alternativement intitulés « Étude de quelques problèmes familiaux »¹³, « Quelques problèmes de relation »¹⁴, « Problèmes familiaux et éducatifs »¹⁵, « Problèmes familiaux »¹⁶ ou encore « La psychologie des relations familiales »¹⁷, « le rôle de l'homme » et « le rôle de la femme », mais aussi les « relations entre frères et sœurs », « les grands enfants », l'« adolescent » ou le « jeune adulte », sont régulièrement évoqués :

Quelques problèmes familiaux

Le rôle du père

Le couple vis-à-vis des enfants

Les relations entre frères et sœurs

La cohabitation de 3 générations

L'émancipation des grands enfants.¹⁸

La psychologie des relations familiales

De l'adolescence au mariage : Les différentes étapes de la vie familiale – L'adolescent – Le jeune adulte – L'adulte célibataire – La fréquentation et les fiançailles – Le rôle de la femme aujourd'hui – Le rôle de l'homme aujourd'hui – Les aspects psychologiques et psychiques du mariage.¹⁹

Il ressort des déclinaisons des descriptifs en fonction des horaires et des thématiques de cours que la sexuation des figures parentales se construit à cette période sur trois axes dans le discours de l'École

13. Programme d'activités de l'École des parents, 1950.

14. Programme d'activités de l'École des parents, 1958.

15. Programme d'activités de l'École des parents, 1962.

16. Programme d'activités de l'École des parents, 1966.

17. Programme d'activités de l'École des parents, 1967.

18. Programme d'activités de l'École des parents, 1965.

19. Programme d'activités de l'École des parents, 1967.

des parents. Premièrement, l'ordre familial : son maintien relève de la responsabilité des femmes et sa définition de celle des deux sexes. Deuxièmement, l'âge de l'enfant : les connaissances ou réflexions relatives à l'éducation et aux soins des enfants et jeunes enfants sont prioritairement relayées auprès des femmes, tandis que celles qui sont relatives aux adolescents sont aussi proposées dans des groupes cherchant à attirer les pères. Troisièmement, la sexuation apparaît également autour des techniques développées par l'École des parents et des positions de « sujet » plus ou moins responsabilisées et contrôlées qu'elles produisent : d'un côté, les « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant » étant réservées aux femmes, la figure parentale « sujet » est une figure prioritairement féminine, faisant de la responsabilisation des parents un processus qui concerne d'abord les mères ; de l'autre côté, les techniques scolaires s'adressent aux deux sexes.

Globalement, les activités ciblant les femmes produisent des figures parentales responsabilisées, contrôlées et garantes du maintien de l'ordre moral dans la famille et des soins aux enfants et jeunes enfants, alors que les activités qui cherchent à attirer les hommes produisent une figure parentale d'apprenant, garant des savoirs sur le développement de l'enfant et des transformations de la famille.

DIFFÉRENCIER POUR LE « BON DÉVELOPPEMENT » DE L'ENFANT

La sexuation à l'œuvre dans les discours de l'École des parents repose sur la distinction entre, d'une part, la féminité associée à la maternité et aux tâches domestiques et, d'autre part, la masculinité associée à l'autorité et aux savoirs, qui trouve à cette période de nombreux relais. Fortement instituée à cette période, cette morale familiale est notamment au fondement d'arguments visant à défendre de nouvelles lois de « protection des travailleurs » en Suisse. Par exemple, à la fin du XIX^e siècle, une loi interdisant le travail de nuit et le dimanche pour les femmes est décrétée, au nom de la préservation de la morale féminine et de ses rôles de mère et d'épouse²⁰. Celle-ci conduit à éloigner les femmes du marché du travail rémunéré, et plus particulièrement les ouvrières mariées, plus concernées par ces horaires de travail. Après la Première Guerre mondiale et dans le contexte de crise économique des années 1930,

20. Wecker, Studer et Sutter, 2001.

la même trame argumentative est reprise pour défendre l'interdiction du double salaire féminin. Largement soutenues par les syndicats, ces lois désignent les femmes comme une catégorie à part sur le marché du travail, compliquant à nouveau leur insertion²¹. Cette morale se retrouve aussi dans le Code civil régissant la famille depuis 1912, dans lequel les articles relatifs au mariage stipulent une distinction entre les responsabilités de l'épouse et de l'époux. Selon le Code civil en vigueur dans les années 1950, « l'époux est le chef de l'union conjugale, choisit la demeure commune et pourvoit convenablement à l'entretien de la femme et des enfants » (ancien article 160 du CCS). L'épouse lui doit aide et conseil en vue de la prospérité commune et est responsable du ménage et de son entretien (ancien art. 161 du CCS). Ce modèle est également relayé dans la littérature sociologique américaine, notamment sous la plume de Parsons²². Celui-ci analyse le modèle familial dit « bourgeois » ou « nucléaire » comme l'aboutissement du progrès social et le reflet de la spécialisation dans la société américaine. La différenciation des rôles féminins et masculins, reproduisant la différenciation des savoirs dans les sociétés modernes, garantit selon lui la stabilité et l'équilibre de la société. L'homme y est investi d'une fonction *instrumentale*, celle de pourvoir aux besoins économiques de la famille, d'assurer la relation de celle-ci avec la société et de représenter l'ordre social ; la femme y tient une fonction *expressive* auprès de ses enfants et son mari, gérant les affects et les relations en même temps que le domaine domestique²³.

Plus proche des fondatrices de l'École des parents, ce modèle apparaît aussi dans l'argumentaire des mouvements féminins revendiquant le droit de vote ou des salaires égaux à ceux des hommes pour les femmes. La deuxième Exposition suisse du travail féminin, organisée en 1958 par l'Alliance de sociétés féminines suisses avec une centaine d'associations féminines (nationales et centres de liaison cantonaux) a pour slogan « Le cycle de vie de la femme dans la famille, le travail et l'État »²⁴. À travers celui-ci, l'Alliance souhaite transmettre le message selon lequel le travail salarié et la participation politique n'empiéteront pas sur les responsabilités premières des femmes (la famille et les enfants), dont elles disent avoir pleine conscience.

21. Schoeni, 2012.

22. Parsons, 1955.

23. Pour une analyse et une discussion plus approfondie des propos de Parsons sur la famille, voir Fougeyrollas, 2010.

24. Commission fédérale pour les questions féminines, 2001.

À l'École des parents, cette opposition entre un pôle féminin lié à l'affectif et au travail de prise en charge quotidienne des enfants d'une part, et un pôle masculin lié aux savoirs et à l'autorité d'autre part, qui assoit tant une division sexuée du travail parental qu'un encadrement sexué des parents, trouve sa légitimation dans les théories de l'attachement. Ces dernières, aussi appelées « carences maternelles », sont, on l'a vu, largement diffusées dans l'Europe occidentale d'après-guerre par les médecins psychiatres et par les institutions internationales. Dans la suite de ces travaux, la prise en compte de la dimension affective du développement de l'enfant s'est petit à petit diffusée dans les milieux pédiatriques et les lieux de prise en charge des enfants²⁵. Elle conduit à l'émergence de nouvelles normes et de nouvelles pratiques dans les pouponnières. Par exemple, moins d'enfants sont accueillis en même temps pour assurer un suivi plus personnalisé et ils ne sont plus systématiquement emmaillotés. Ces nouvelles pratiques qui ont conduit à réduire le taux de mortalité infantile dans ces institutions ont également mené à développer chez les professionnel·le·s de l'enfance une attention accrue vis-à-vis des mères et de leur rôle maternel²⁶.

Alors que le *frame* de la différence biologique est déjà largement mobilisé dans différents domaines pour justifier des attributions spécifiques selon le sexe – par exemple, le calcul de la taille du cerveau des femmes pour justifier leur exclusion de la participation politique –, c'est en plus en invoquant le développement affectif de l'enfant que des attributions distinctes semblent être légitimées dans les discours de l'École des parents.

LES CARENCES MATERNELLES

C'est au nom du développement moteur de l'enfant, de son développement affectif et de sa capacité d'adaptation au système scolaire que la sexuation de la figure parentale se construit à cette période. Le deuxième *frame*, celui des « carences maternelles » (ou théories de l'attachement) apparaît de manière diffuse dans les documents de l'École des parents. On l'a vu dans le chapitre 3, ces théories sont prépondérantes dans les stratégies de légitimation de l'association durant la décennie 1950. Par ailleurs, sur l'ensemble du corpus de programmes de cette période, divers intitulés de leçons ou de cours font référence à ces théories de manière plus

25. Neyrand, 2000.

26. Hays, 1996 ; Neyrand, 2000 et Garcia, 2011.

ou moins explicite. Des leçons sur les « séparations du bébé et de sa mère », sur les « besoins affectifs du bébé » ou sur les « enfants nerveux », relayant chacune des thèmes traités par les théories de l'attachement, sont par exemple proposées. De manière plus explicite, le contenu de deux des quatre leçons d'un cours donné en 1955 et intitulé « Influence du milieu familial et social sur le développement de l'enfant » fait expressément référence aux travaux de Bowlby. Ces leçons proposent d'aborder les répercussions de l'absence d'amour maternel sur le développement de l'enfant. Les deux autres traitent de la carence paternelle et de l'influence des facteurs sociaux sur le développement de l'enfant :

Leçon 1 : Carence de l'amour maternel ; ses répercussions sur le développement affectif de l'enfant

Leçon 2 : Carence de l'amour maternel ; ses répercussions sur le développement intellectuel de l'enfant

Leçon 3 : Carence paternelle

Leçon 4 : Influence des facteurs sociaux sur le développement de l'enfant²⁷

Les textes des deux premières interventions, publiés dans les *Entretiens sur l'éducation*, permettent de saisir les contenus effectivement relayés dans les cours de l'École des parents et les liens qui sont établis entre les carences maternelles et la réussite scolaire, l'ordre social ou encore le respect des droits de l'enfant.

Dans la leçon intitulée « Carence de l'amour maternel ; ses répercussions sur le développement affectif de l'enfant », le Dr H. Feldmann, qui dirige le Centre psycho-éducatif, explique que le « milieu » dans lequel évolue l'enfant au cours de ses premières années se réduit en fait à la mère. Le milieu étant considéré comme crucial dans le développement physiologique et psychologique de l'enfant, de nombreuses responsabilités sont attribuées à la figure maternelle, dont celle de permettre à l'enfant « d'entrer en contact avec la société » et de se développer. Fondant son propos sur ce cadre argumentatif, il conclut la première partie de son exposé en expliquant que si la mère d'un enfant vient à disparaître (totalement ou temporairement), l'enfant de moins de 3 ans est incapable de « s'affirmer personnellement » :

27. Document de description des cours donnés par l'École des parents, février-mars 1955.

Le développement intellectuel du jeune enfant est ainsi directement dépendant de son contact avec l'extérieur, ce qui revient à dire avec sa mère dans les premières années de sa vie.

La mère, jusqu'au stade de socialisation de l'enfant, c'est-à-dire jusque vers 3-4 ans, est le seul truchement qui permette à l'enfant d'entrer en contact avec la société. Jusqu'à 3 ans, en effet, l'enfant n'a pas encore pris conscience de sa propre personne et ne peut à plus forte raison prendre conscience du milieu environnant ; sa mère et lui-même ne font qu'un. Lorsque sa mère vient à disparaître, il est incapable d'affirmation personnelle. C'est par l'imitation et la stimulation de sa mère que l'enfant va se développer.²⁸

Dans la suite de son exposé, Feldmann explique que les enfants dont la mère est absente souffrent d'un manque d'affectivité et cessent de manger, d'interagir, de bouger, et peuvent aller jusqu'à se laisser mourir. Ainsi, de la présence de la mère et de la stimulation qu'elle peut exercer sur son enfant dépend le développement de l'enfant, voire sa survie et sa réussite scolaire. La figure maternelle élaborée dans le *frame* des théories de l'attachement est donc dotée d'importantes responsabilités quant au développement de l'enfant.

Mais pour bien comprendre l'importance attribuée à la figure maternelle, il convient également de relever que les carences maternelles sont décrites comme ayant non seulement des effets directs sur le développement de l'enfant au moment de la séparation, mais aussi des répercussions sur l'avenir de l'enfant. Les carences maternelles seraient à la source des symptômes de nervosité qui sont désignées dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents comme étant eux-mêmes à l'origine des divorces, de l'alcoolisme ou de l'échec scolaire. Il est par exemple expliqué, lors du même exposé du D^r Feldmann, qu'un enfant atteint par des carences maternelles pendant sa jeune enfance en subira les effets sur le long terme et sera sujet à l'échec scolaire :

Des contrôles de développement effectués ultérieurement et à plusieurs reprises chez des enfants ayant présenté à l'origine une carence d'amour maternel, soit qu'ils aient été élevés en pouponnière, soit qu'ils n'aient pas reçu d'amour de leur mère, ont démontré que d'une manière générale ces enfants obtenaient de mauvais résultats scolaires

28. Intervention d'H. Feldmann publiée dans les *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n° 5, 1955.

et qu'ils présentaient surtout de grosses déficiences dans le domaine de leurs connaissances. Il faut manifestement rapprocher ces déficiences des baisses de niveau de développement et d'intelligence constatées dans les études directes des nourrissons d'institutions. De plus, les troubles du langage déjà signalés dans la plupart des études directes persistent, et ces enfants ont non seulement des difficultés dans l'articulation (zézaiement, bégaiement, etc.), mais surtout dans l'expression verbale, ont un langage enfantin, élémentaire, peu élaboré.²⁹

Dans la même veine, le D^r Sarkisoff, un autre médecin psychiatre genevois qui collabore avec les fondatrices de l'École des parents, présente les « conséquences désastreuses des carences maternelles » sur les capacités d'apprentissage de l'enfant lors de la deuxième leçon du cours, intitulée « Carences maternelles et ses conséquences sur le développement intellectuel de l'enfant ». Détaillant les effets de l'absence d'une mère à différents âges de l'enfant, il explique que le manque d'amour d'une mère peut entraîner des comportements déviants à l'âge adulte. Par exemple, l'enfant séparé de sa mère ou confronté à un manque d'amour pendant sa deuxième année pourra développer des maladies à l'âge adulte et une « instabilité morale » :

De nombreuses maladies de l'âge adulte : anorexie mentale, colite, asthme, maladies de la peau, certaines maladies mentales sont plus fréquentes chez des sujets qui n'ont pas bénéficié d'une bonne relation avec leur mère. [...]

Ni sa conscience morale, ni sa volonté ne se forment normalement.³⁰

Une séparation pendant la troisième année de l'enfant est quant à elle susceptible de développer chez ce dernier des difficultés relationnelles, voire des comportements violents :

Il pourra en résulter des modifications profondes de son caractère et devenir un adulte aigri, revendicateur, toujours déçu et toujours insatisfait.

Il pourra aussi conserver en lui un grand fond d'hostilité dont il cherchera à se décharger sans jamais y parvenir, se brouillant avec ses amis, se croyant persécuté par ses proches et par la société.³¹

29. *Ibid.*

30. Intervention de Sarkisoff publiée dans les *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n° 5, 1955.

31. *Ibid.*

Ces différents extraits des leçons données à l'École des parents indiquent la forte responsabilisation de la figure maternelle développée dans le cadre des théories de l'attachement. De la figure maternelle et de son adéquation dépendent le développement physique et psychique de l'enfant, sa réussite scolaire, mais également l'ordre social. Les carences d'amour maternel étant décrites comme ayant des effets irréversibles qui favorisent le développement de comportements déviants et notamment hostiles, seules les mères sont concernées par les déviances comportementales des enfants. Celles-ci constituant une préoccupation majeure dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents au cours de cette période, on voit à l'œuvre un effet du discours psychanalytique déjà mis en évidence par Friedan. Selon elle, « on édifia autour de la mère toute une mystique. On découvrit soudain qu'elle pouvait être tenue responsable de tout ou presque tout. Dans tous les dossiers d'enfants caractériels, dans tous les cas d'adultes névrosés, psychopathes, schizophréniques, obsédés du suicide, alcooliques, d'hommes homosexuels ou impuissants, de femmes frigides ou tourmentées, chez les asthmatiques ou les porteurs d'ulcères, toujours on retrouvait la mère. »³²

Comme le relève la sociologue américaine Hays dans son analyse historique de la littérature sur l'éducation des enfants aux États-Unis, l'exigence morale vis-à-vis des mères s'est intensifiée avec le développement de l'idée que la conscience de l'enfant était fondée sur l'affection de sa mère. Dans cette logique, elle relève que la « bonne mère » ne doit pas seulement prodiguer de l'affection à ses enfants, elle doit aussi être constamment vigilante quant à sa propre vertu et utiliser les bonnes méthodes pour insuffler cette même vertu à ses enfants³³. À travers les théories de carences maternelles se prolonge ainsi sur un nouveau plan (celui de l'affectivité) la moralisation des mères, et plus particulièrement de celles issues des milieux populaires, déjà à l'œuvre au début du XX^e siècle à travers la théorisation et la définition du rôle de la ménagère et plus largement de la femme. En témoigne, par exemple, ce passage du livre de cuisine distribué dans les écoles ménagères vaudoises jusque dans les années 1960 et qui décrit ainsi le rôle de la femme dans la lutte contre l'alcoolisme :

Il est immense et commence déjà sur le plan de l'éducation. En effet, beaucoup de buveurs sont d'anciens enfants gâtés auxquels

32. Friedan, 1975, p. 214.

33. Hays, 1996, p. 32.

on ne savait rien refuser et qui n'ont, par conséquent, pas appris à se discipliner. Le choix des denrées et la préparation des repas sont aussi de première importance. Une nourriture riche en viande et fortement épicée et salée surexcite la sensation de soif. Un régime habituel riche en fruits et en légumes, avec suffisamment de crudités, diminue la soif. En mettant sur la table des jus de fruits ou en préparant des boissons aromatiques, etc., la femme peut lutter efficacement contre le danger de l'alcoolisme. Un intérieur soigné, arrangé avec goût où la femme accueille tout le monde avec bonne humeur est un foyer où le mari et les enfants resteront volontiers. [...] L'éducation des enfants doit les mettre en garde contre les mauvaises compagnies, les influences dangereuses. Dès qu'ils sont en âge de comprendre, il faut les instruire des dangers de l'alcool pour l'organisme humain et de ses ravages sur le plan familial et social. La femme doit être elle-même un exemple et un appui constant. L'enjeu en vaut la peine : c'est le bonheur des siens!³⁴

Dans les extraits des programmes de l'École des parents cités plus haut, et par les titres des interventions tels que « carence d'amour maternel », il apparaît qu'à travers ce *frame* des carences maternelles, ce n'est pas uniquement l'absence de la mère qui est problématisée, mais plus généralement l'absence d'amour maternel. Ainsi, dans les exposés, en plus de l'absence physique de la mère, la présence maternelle est également problématisée, faisant émerger plusieurs figures maternelles repoussoirs. Il est expliqué lors de ces exposés que la présence d'une mère peut être néfaste au développement de l'enfant si celle-ci est inadéquate ou ne donne pas « l'amour nécessaire ». La « mère anxieuse » ou la « mère ne désirant pas son enfant » sont alors élaborées en figures repoussoirs :

Tout d'abord, la présence d'une mère aimante et sécurisante est indispensable. Une mère anxieuse, une mère ne désirant pas son enfant, va créer des troubles importants dans le développement intellectuel en désécurisant l'enfant et en supprimant les possibilités d'affirmation de son « moi ». Les abandonniques entrent dans ce groupe et ont dans la vie une impression de non-valeur.³⁵

34. « Recettes culinaires et hygiène alimentaire », édité par le Département de l'instruction publique du Canton de Neuchâtel (réédité pour la dixième fois en 1957), cité par Delay-Malherbe (1982).

35. Intervention de H. Feldmann publiée dans les *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n° 5, 1955.

[...]

Le petit enfant pense, juge, raisonne à travers sa mère. Il absorbe ses pensées et partage ses émotions. [...] Il rit si elle rit, devient nerveux si elle est anxieuse, est satisfait s'il reçoit d'elle ce dont il a besoin, aliments, sécurité, présence. [...] Rien n'est plus nécessaire à l'enfant qu'une mère heureuse et sereine; c'est le secret des réussites éducatives.³⁶

Les différentes déclinaisons de l'amour maternel définissent des figures maternelles qui s'opposent. D'un côté, les figures de mères « aimantes et sécurisantes » et « heureuses et sereines » sont désignées comme « nécessaires » à l'enfant et à son développement. D'un autre côté, les figures de mères « anxieuses » ou « ne désirant pas leur enfant » constituent les figures repoussoirs, néfastes pour le développement de l'enfant.

Les différentes situations dramatiques décrites dans ces interventions et associées à l'absence de la figure maternelle, à son manque d'amour ou à son anxiété, renvoient à différentes figures maternelles tout en leur attribuant de lourdes responsabilités. Au-delà d'une problématique maternelle, cette responsabilisation vis-à-vis du développement physique et moral de l'enfant et du maintien de l'ordre social semble relever d'une responsabilité féminine. À cette période, plusieurs groupes de discussions s'adressent à des figures féminines susceptibles de jouer un rôle maternel. Dans les descriptifs d'activités de 1961 et 1962 sont par exemple proposés, en plus des groupes de discussions pour les « futures mères », des groupes de discussion pour des « femmes mariées élevant des enfants qui ne sont pas les leurs »³⁷, des « mères n'élevant pas leurs propres enfants », ou encore pour « des grand-mères »³⁸ auxquelles il est proposé d'aborder leur « rôle dans le groupe familial ». En contrepartie, outre la figure paternelle garante des savoirs, aucune autre figure masculine n'est représentée dans les programmes.

Si l'association du féminin à l'affectif est déjà largement répandue, tout comme l'idée du dévouement maternel³⁹, ce qui est nouveau ici, et dans l'héritage des travaux de Bowlby en général, c'est qu'elle est légitimée au nom du bon développement de l'enfant.

36. Intervention de Sarkisoff, *ibid.*

37. Programme d'activités de l'École des parents, 1961.

38. Programme d'activités de l'École des parents, 1962.

39. Celui-ci est déjà largement thématisé par les philosophes des Lumières, notamment sous la plume de Jean-Jacques Rousseau.

Dans ce cadre, la présence de la mère et son amour sont d'ailleurs considérés comme des droits pour l'enfant. Sarkisoff mentionne en effet au cours de sa leçon qu'une mère sereine est un « droit essentiel » de l'enfant :

L'enfant a trois droits essentiels :

1. droit à une mère ;
2. droit à l'amour de sa mère ;
3. droit de se développer dans une atmosphère de sécurité.

Cette atmosphère de sécurité est créée par une mère sereine. Une mère angoissée fait beaucoup plus de tort à l'enfant que celle qui n'a pas le temps de lui donner les soins physiques et de propreté habituels dans notre civilisation.⁴⁰

La référence aux « droits de l'enfant » comme argument de légitimation de l'injonction des mères au dévouement n'est certainement pas anodine en 1955 à Genève, l'une des deux villes hôtes de l'Organisation des Nations unies, où la « déclaration des droits de l'enfant » est en cours d'élaboration et fait l'objet de débats⁴¹. De la même manière, la figure repoussoir de la « mère ne désirant pas son enfant » fait écho à des débats politiques genevois à cette période autour de l'accès à la contraception et de la création d'un Centre d'information et de régulation des naissances (CIFERN). Elle constitue un leitmotiv des défenseurs du projet pour qui l'enjeu, comme ils l'exposent devant les députés du Grand Conseil en avril 1963, « est de faire en sorte que les enfants à naître soient réellement désirés par leurs parents et viennent au monde dans des circonstances familiales, économiques et sociales favorables à leur épanouissement et à leur bonheur futur »⁴².

À cette période, c'est donc sur la base d'arguments à caractère scientifique sur le développement de l'enfant et ses troubles, inspirés de la psychiatrie infantile et de la psychanalyse, que se construit la sexuation des figures parentales. La figure maternelle, « source naturelle d'affectivité », est érigée en véritable pilier du développement du jeune enfant et hérite de l'entière responsabilité de ses troubles, alors que la figure paternelle est renvoyée à l'acquisition de savoirs sur l'ordre familial et sur l'adolescence.

40. Intervention de Jean Sarkisoff publiée dans les *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n° 5, 1955.

41. Elle est adoptée par plusieurs pays en 1959.

42. Burgnard, 2012, p. 110.

C'est aussi dans cet argumentaire de disponibilité des mères que se construit une différenciation sociale et la figure maternelle repoussoir dans le discours de l'École des parents : celle qui pour des raisons d'anxiété ou qui en raison d'une activité rémunérée n'est pas disponible. C'est plus particulièrement la « mère ouvrière » qui fait l'objet de préoccupations, du fait qu'elle est perçue comme étant contrainte d'occuper un emploi.

D'ailleurs, si l'École des parents se présente comme « ouverte à tous » et qu'elle est prioritairement fréquentée par des femmes de la bourgeoisie⁴³, les classes populaires sont plus particulièrement ciblées dans les stratégies discursives de légitimation. Comme l'activité professionnelle des mères, les comportements qui servent d'image repoussoir et de justification à l'élaboration d'une intervention nouvelle sont des pratiques largement considérées comme des problématiques urbaines à cette époque, et plus précisément propres à l'essor des milieux ouvriers. Le « divorce », les « difficultés scolaires », l'« alcoolisme », le « vol » renvoient tous à des problématiques construites par les élites comme étant spécifiques aux classes ouvrières urbaines. L'École des parents développe d'ailleurs différentes stratégies d'approche des familles populaires et plus précisément des « familles ouvrières ». D'une part, en établissant des liens avec les services sociaux de deux grandes usines du canton⁴⁴ et, d'autre part, en proposant des causeries directement dans les communes périphériques de la ville où sont logés les ouvrières et ouvriers et notamment les nouveaux arrivants attirés en Suisse par le besoin de main-d'œuvre. Ce désir d'attirer les classes populaires se manifeste également dans leur offre de tarifs préférentiels. Alors qu'à cette période, les psychothérapies ne sont exercées que par des psychologues privés et indépendants et sont donc réservées aux classes bourgeoises qui peuvent se les offrir, plusieurs documents adressés aux autorités étatiques ou à des entreprises privées insistent sur la possibilité offerte aux « familles modestes » de profiter d'une telle expertise psychothérapeutique grâce au développement du Centre psycho-éducatif :

Il [le Centre psycho-éducatif] comble une lacune en ouvrant ses portes à tous les parents se trouvant en face de difficultés dans

43. Gerber, 1962,

44. L'usine Jean Gallay de Genève, qui employait à l'époque environ 400 personnes et produisait des éléments de chaudronnerie, et les Ateliers Sécheron (une entreprise d'électrotechnique), qui comptaient 1400 ouvrières et ouvriers.

l'éducation de leurs enfants, à tous les parents de situation modeste qui, faute de moyens financiers, ne peuvent s'adresser, en privé, à un psychologue.⁴⁵

DES FIGURES MATERNELLE ET PATERNELLE COMPLÉMENTAIRES

Ces analyses mettent en évidence des tensions à l'œuvre dans les discours de l'École des parents, notamment concernant l'accès aux droits sociaux des femmes et leur association à la maternité. Deux cadres de référence apparaissent en tension dans ces descriptifs d'activités. D'une part, à travers les techniques adressées aux mères produisant une figure parentale « sujet », est activé un cadre de référence relayant une forme d'émancipation des femmes vis-à-vis de normes prescrites. Encouragées dans ce cadre à valoriser leurs connaissances sur les questions relatives à l'éducation des enfants présentant des difficultés quelconques, les mères sont incitées à produire un discours concurrent à celui développé par le pouvoir médical, qui à cette époque a la mainmise sur l'édiction des normes de puériculture et d'éducation des enfants⁴⁶. Les techniques de responsabilisation dont elles sont la cible dans les « cercles de parents » peuvent dans ce contexte se traduire par une autonomisation relative vis-à-vis du pouvoir médical. D'autre part, à travers les références aux théories de l'attachement, est activé un autre cadre relayant une morale familiale qui assigne les femmes à des tâches et à une position bien précise au sein de la famille. Dans ce cadre, toute forme d'émancipation des femmes vis-à-vis de la famille est perçue comme néfaste pour le développement de l'enfant et comme une menace pour l'ordre social. De ce point de vue, les techniques produisant des figures parentales « sujets » semblent davantage traduire un mode nouveau de contrôle de l'équilibre psychologique des femmes, dont l'anxiété est problématisée comme une entrave au bon développement de l'enfant.

Considérant que les discours ou les politiques portant sur la famille mettent prioritairement en jeu la situation des femmes⁴⁷, les sociologues des politiques familiales ont souvent négligé le fait que ces discours définissent également la position des hommes et des normes de masculinité. Ceci de deux manières, mises en évi-

45. Document de présentation du Centre psycho-éducatif, 1955.

46. Garcia, 2011 ; Longchamp, 2011.

47. Fragnière, 1994 ; Commaillé, 2001.

dence par des chercheuses féministes depuis de nombreuses décennies. Tout d'abord, les hommes bénéficient du travail domestique réalisé par les femmes dans la sphère familiale⁴⁸. Libérés de ces tâches, ils jouissent de plus de temps pour leur investissement professionnel, mais ils jouissent également du produit du travail réalisé par les femmes dans la sphère domestique (lessive, nourriture, etc.), qui leur permet de valoriser leur force de travail. Ensuite, de manière plus symbolique, ces discours et politiques, en définissant des espaces féminins, définissent également des espaces non masculins.

Dans le cas de l'École des parents, c'est aussi de manière explicite que la situation des hommes est évoquée dans plusieurs documents. Bien que les documents conservés à l'association ne permettent pas de saisir avec la même précision que pour les mères la manière dont la figure paternelle est envisagée, les modes par lesquels sont relayées les théories de l'attachement et l'organisation des activités montrent que les discours de l'École des parents mettent en jeu la situation des hommes. Neyrand, dans son analyse des savoirs sur la petite enfance⁴⁹, affirme qu'avec la théorisation des carences maternelles, les hommes ont été relégués à une figure secondaire, voire évacués des dispositifs concernant les questions relatives à l'éducation des enfants. Cela ne semble pas être le cas à l'École des parents de Genève. Si l'on constate une forte majorité de femmes tant parmi les intervenant-e-s que parmi les personnes qui fréquentent effectivement l'École des parents, plusieurs éléments dans les programmes et les archives montrent que la figure paternelle n'est pas complètement ignorée et qu'une participation de ces derniers aux activités de l'association est souhaitée, attendue, voire encouragée. Premièrement, on l'a vu, le « rôle du père » ou celui « de l'homme dans la famille » revient régulièrement parmi les thématiques proposées dans les descriptifs des cours. Deuxièmement, l'insertion d'une séance sur les carences paternelles parallèlement aux séances portant sur les carences maternelles, dans le cours de 1955 intitulé « Influence du milieu familial et social sur le développement de l'enfant », est particulièrement remarquable. Au regard de la profusion et du succès des travaux sur les carences maternelles et de la faible

48. De Beauvoir, 1949 ; Delphy, 1999.

49. Neyrand, 2000.

quantité de travaux sur les carences paternelles⁵⁰ produits à cette époque, une telle leçon témoigne d'une réelle attention vis-à-vis de la figure paternelle. Troisièmement, cette attention est confirmée par le fait que certains cours sont déplacés en soirée pour « permettre aux pères de venir ». Cela apparaît dans des documents dès 1957⁵¹. Ces différents indices montrent que la figure paternelle n'est pas absente des discours et pratiques de l'École des parents. Cependant, celle-ci se voit attribuer des responsabilités différentes de celles qui sont renvoyées à la figure maternelle. Elles relèvent principalement de sa position maritale ou concernent prioritairement les adolescents. On retrouve de nouveau l'influence des théories de l'attachement : dans un rapport rendu à l'Organisation mondiale de la santé en 1952, John Bowlby mentionne que le père est important pour l'enfant de manière indirecte, en tant que « soutien affectif et économique de la mère » :

C'est grâce à lui que sa femme peut se vouer intégralement aux soins du nourrisson, mais encore, par son amour et sa présence, il apporte à sa femme le soutien affectif grâce auquel elle peut offrir à l'enfant cet abord heureux et cette humeur harmonieuse qui lui sont indispensables.⁵²

De la même manière, l'évocation d'une figure masculine dans le cours donné en 1955 par le médecin Sarkisoff montre que c'est à partir de leur position d'époux que les hommes sont prioritairement appréhendés à cette période. Il explique que les « maris » peuvent être à la source de l'anxiété de la mère lorsqu'il y a conflit :

L'anxiété de la mère est souvent l'expression d'un conflit conjugal et les maris ont aussi leur part de responsabilité car c'est parfois eux qui sont responsables de l'anxiété de leur femme.⁵³

C'est d'ailleurs souvent à partir de cette position que les pères et les carences paternelles sont abordés par les psychanalystes à cette période⁵⁴. D'une part, pour permettre au mieux à l'Œdipe d'opé-

50. Ce n'est en effet qu'au début des années 1960 que des travaux se développent dans cette ligne (Andry, 1963).

51. Procès-verbaux de réunions de comité, 1957 ; Programmes d'activités, 1962, 1963, 1964.

52. Bowlby, 1952.

53. Intervention de Sarkisoff publiée dans les *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n°5, 1955.

54. Tort, 1995.

rer, les pères sont incités à respecter leur position de mari et à ne pas trop s'investir dans des démonstrations d'affectivité et, d'autre part, leur mission est de protéger leur épouse des soucis matériels. Dans les deux cas, la figure paternelle est renvoyée à une figure de garant économique, légitimant ainsi la priorité masculine sur le marché de l'emploi et la priorité féminine dans le soin des enfants. Si, comme le relève Neyrand⁵⁵, les pères ne sont pas associés aux tâches éducatives des jeunes enfants et aux responsabilités quant à leur développement cognitif, cela semble plus procéder d'une théorisation de la différence de sexe que d'un oubli des pères.

Au terme de cette analyse, on peut formuler plusieurs conclusions, mais aussi plusieurs questions. Tout d'abord, la sexuation qui opère autour des figures parentales se construit à partir d'un cadre de référence provenant des travaux portant sur les carences maternelles et repose dorénavant sur le « bon pour l'enfant ». Par ailleurs, l'analyse met en évidence le fait que ces théories des carences maternelles légitiment une différenciation du traitement des mères et des pères dans les discours de l'École des parents. D'une part, les techniques produisant une figure parentale « sujet » ciblent prioritairement les mères ; d'autre part, des tâches distinctes sont associées aux deux sexes, renvoyant le féminin à l'affectif et le masculin à l'appui économique des mères. Ainsi, il ressort que ces théories induisent une très forte responsabilisation des figures maternelles, mais également des « jeunes filles », des « grand-mères » ou des « mères élevant des enfants qui ne sont pas les leurs » quant au développement de l'enfant, au maintien de l'ordre moral dans la famille et, partant, de l'ordre social en général. En contrepartie, les figures masculines sont définies comme des sujets maritaux et garantes des savoirs institués. Dans ce cadre, seules des figures féminines sont concernées par la déviance parentale, en l'occurrence les mères « anxieuses » ou les mères ne « désirant pas leur enfant ». Cette dernière réactive la dénonciation de la sexualité féminine en dehors de la reproduction. Les figures paternelles sont plus concernées par la déviance conjugale (le manque de soutien économique de leur épouse). Ainsi, plus qu'une évacuation de la figure paternelle, il s'agit, dans les discours de l'École des parents, d'une mise à distance des pères de la déviance parentale et des troubles du développement de l'enfant.

55. Neyrand, 2000.

Dans le discours d'une association fortement intégrée dans les milieux politiques et universitaires, ce résultat apparaît somme toute peu étonnant à cette période où la division sexuée du travail et de l'espace social est très marquée et peu perméable. Les femmes n'ont toujours pas le droit de vote, les articles sur le mariage dans le Code civil suisse attribuent des rôles distincts à l'époux et à l'épouse au sein du mariage, et c'est à cette période que le taux de femmes insérées sur le marché du travail rémunéré est le plus bas sur l'ensemble du XX^e siècle en Suisse. Ces arguments de distinction des rôles sociaux entre le féminin et le masculin sont mis en avant y compris par les suffragistes. Doit-on pour autant conclure que les théories sur les carences maternelles et la division sexuée du travail parental qu'elle suppose sont les seuls discours présents à cette période ?

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans cette première partie qui porte sur l'analyse des documents des vingt premières années de l'École des parents, plusieurs éléments ressortent permettant d'appréhender l'émergence de l'éducation parentale à Genève et les figures parentales produites dans le discours de l'association à cette période. Durant la période 1950-1972, alors que les médecins (psychiatres et pédiatres) exercent une forte influence dans l'École des parents, deux modes de problématisation de la question parentale ressortent de l'analyse discursive des documents de l'association. Selon le premier mode construit à partir du *frame* de l'« hérédité sociale », la question parentale est problématisée à partir de l'hygiène mentale dans la société et dans la famille. Dans ce *frame*, l'action sur les parents est définie comme une action prophylactique visant à réduire le divorce, l'alcoolisme ou la délinquance juvénile. Il s'inscrit ainsi dans la continuité du discours développé dans les instances étatiques de protection de l'enfance selon lequel les comportements déviants des enfants sont envisagés comme les conséquences d'un milieu instable. Cependant, articulé à ce premier *frame*, un deuxième, celui des théories des « carences maternelles », produit une rupture dans le mode de problématisation de la question parentale. Ces théories expliquant les comportements déviants des enfants à partir du manque d'amour maternel et des pratiques éducatives des parents, la question parentale n'est plus traitée comme une problématique uniquement héréditaire, mais aussi éducative. À la figure parentale biologique, problématisée à partir de son bagage héréditaire (biologique et social), se substitue alors une figure parentale culturelle dotée de responsabilités éducatives.

Si plusieurs chercheurs ont mis en évidence que la politique en direction des parents se développe en France dans les années

1980 en réponse à la montée du divorce et à l'insertion massive des femmes sur le marché de l'emploi, l'émergence de cette figure du parent éducateur, dès 1957 dans le discours de l'École des parents, montre que la problématisation des parents à partir de leurs responsabilités éducatives dans le milieu associatif genevois précède la transformation des comportements familiaux. Bien que l'on observe déjà une lente diminution du taux de natalité, l'augmentation de la divortialité n'est pas encore entamée. Elle diminue même légèrement entre 1953 et 1970, période durant laquelle le taux de divortialité de Genève passe de 2,3 % à 1,9 %¹. Elle suggère ainsi que dans le contexte genevois, l'intérêt pour les parents et les pratiques parentales ne relève pas d'une adaptation aux transformations des comportements familiaux caractérisées par le démariage, mais s'inscrit plutôt dans la question politique de gestion des placements d'enfants sous mesures tutélaires. Ainsi, la persistance du *frame* de l'hérédité sociale qui s'élabore autour de la figure psychanalytique de « l'enfant nerveux », tout comme l'accueil favorable du discours de l'École des parents par les milieux de protection de l'enfance signalent que l'émergence de la figure du parent éducateur tend prioritairement à se définir comme une réponse à une « urgence politique » : en l'occurrence, la réorganisation de la prise en charge des enfants sous mesures tutélaires en vue d'humaniser et de réduire la taille des foyers pour mineurs.

En tant qu'association influente, promouvant une approche préventive et l'application de techniques psychothérapeutiques, l'École des parents et la figure maternelle produite dans son discours, apparaît comme un élément clé du « grand désenfermement »² du champ de protection de l'enfance dans les années 1950-1960 à Genève, c'est-à-dire l'assouplissement des mesures institutionnelles, leur extension et le rapprochement de l'expert et de l'expertisé. En développant des alternatives aux placements, l'École des parents favorise la réduction des contraintes institutionnelles. En déployant une approche préventive, elle contribue à l'extension de l'expertise psychologique dans le corps social et dans les familles. Enfin, en renouvelant, en son sein, les dispositifs de formation des parents, elle expérimente et encourage un rappro-

1. Droux, 2012, p. 113.

2. Terme utilisé par Castel (1973) pour décrire le processus de désinstitutionnalisation dans le champ de la santé mentale en France, en faisant un « clin d'œil » à la notion de « grand enfermement » élaborée par Foucault dans *Surveiller et punir*, pour décrire le mouvement de confinement de l'anormalité dans les Grands Hôpitaux et les prisons (Foucault, 1975).

chement de l'expert et de l'expertisé. Cependant, la prégnance des théories des carences maternelles dans les archives de l'École des parents de cette période montre que cette figure du parent éducateur est plus spécifiquement une figure maternelle. Les figures maternelles produites dans ce cadre, en tant que sources de l'amour nécessaire au développement de l'enfant, sont érigées en pilier de cette réforme politique visant à favoriser un maintien des enfants « difficiles » dans leur milieu familial et à ne plus les en extraire d'office. Prioritairement féminine, cette figure parentale dans le discours de l'École des parents laisse penser que les réformes dans les instances de protection et de placement des enfants dangereux et en danger passent par un nouveau mode de surveillance des mères.

L'analyse des activités de l'École des parents, qui révèle la coexistence de différentes techniques, montre une pluralité de rapports entre les intervenant-e-s et le public cible et la production de figures parentales sexuées. Fondées tout d'abord sur un parent distant et passif, les techniques de l'association érigent dès la fin des années 1950 une nouvelle figure parentale détentrice et productrice de savoirs sur l'enfant à problèmes. Dorénavant, c'est également le regard d'expertise qui se déplace. Alors que dans un premier temps les professionnel-le-s de l'École des parents intervenaient à travers la diffusion de savoirs institués et ne posaient pas leur regard sur les pratiques parentales, ils proposent dans un deuxième temps un savoir directement dirigé sur les récits des parents, et plus précisément sur les récits des mères concernant les problèmes de leurs enfants et leurs difficultés éducatives. Ainsi dès la fin des années 1950, on assiste, à travers l'émergence de nouvelles techniques d'encadrement des parents, à la production d'une nouvelle figure maternelle « sujet ». Tout en contribuant à développer un regard nouveau de valorisation des pratiques parentales, par l'objectivation « des < tâches > », des gestes et des préoccupations considérés jusqu'alors comme une capacité naturelle de tout adulte en charge d'enfant »³, l'École des parents développe un regard d'expertise sur les pratiques éducatives rapportées par les récits des mères.

Si, de par son influence auprès des pouvoirs publics et du fait de la composition de son public, on peut considérer que les modèles promus par l'École des parents ont orienté la redéfinition des politiques publiques de protection de l'enfance, ce n'est pas pour

3. Verjus et Vogel, 2009, p. 4.

autant qu'ils s'imposent de manière unilatérale sur les individus et orientent l'ensemble des comportements. Malgré les conséquences dramatiques attribuées aux carences maternelles dans le discours de l'École des parents, bon nombre de mères ont tout de même investi le marché de l'emploi dans les décennies suivantes, tout comme les structures de garde collective d'enfants ont continué de se développer, pour atteindre notamment les enfants de classes moyennes et supérieures. Pour mieux saisir les enjeux relatifs à l'imposition du modèle familial associant prioritairement les femmes à la sphère domestique et au travail parental, il serait pertinent d'explorer d'autres arènes discursives de cette période, en vue de saisir les autres discours en concurrence tout en cherchant à identifier leurs foyers de production et les enjeux dans lesquels ils s'inscrivent. Par exemple, une étude des débats parlementaires sur les réformes de la loi de l'Office de l'enfance dans les années 1950 ou sur les discussions ayant mené à l'élaboration des droits de l'enfant pourrait apporter des éléments intéressants.

PARTIE II: L'ÉMERGENCE DU PARENT «RÉFLEXIF» ET DE LA «MATERNITÉ NATURELLE» (1972-1988)

Dans cette deuxième partie, portant sur l'analyse des archives de 1972 à 1988, il s'agit de saisir comment les importantes transformations politiques et culturelles de la famille en Suisse – avec l'émergence de la norme égalitaire au début des années 1970 – conduisent à la redéfinition du discours de l'École des parents. Reprenant le même schéma que dans la première partie, je commence par l'analyse des *frames* propres à cette période: le *frame* humaniste d'émancipation du parent et le *frame* néo-familialiste. Tout en favorisant la dévalorisation des savoirs institués et la valorisation de l'individu, ces *frames* prolongent le processus de responsabilisation éducative de la figure parentale mis en évidence dans la première partie (chapitre 6). Dans ce cadre, la mise en place de nouveaux rapports entre les intervenant·e·s et les destinataires qui se veulent égalitaires conduit à l'émergence de nouveaux effets de subjectivation produisant une différenciation entre diverses figures parentales autour des notions d'autonomie et de réflexivité (chapitre 7). Enfin, l'analyse de la sexuation des figures parentales révèle qu'en même temps que le discours de l'École des parents s'inscrit dans une remise en cause des figures autoritaires, il redéfinit une norme familiale hétérosexuelle autour de la naturalisation d'expériences féminines et masculines de la parentalité (chapitre 8).

6. ÉMANCIPER LES PARENTS

Au tournant des années 1970, l'École des parents vit d'importants changements, tant sur le plan de sa structure organisationnelle que sur celui de ses activités et du profil professionnel de ses intervenant·e·s. En fermant son centre de consultations familiales sous la pression du Département de l'instruction publique, qui développe un accompagnement psychothérapeutique des enfants dans son propre service médico-pédagogique à la fin des années 1960, l'École des parents est amenée à repenser sa raison d'être et l'ensemble de son fonctionnement. Au début des années 1970, une nouvelle équipe reprend les activités de l'association et aménage un nouveau mode d'organisation et un nouveau domaine d'intervention. À partir de 1973, et sous l'impulsion de Blaise Catala, un artiste peintre ayant repris la direction en 1970, l'École des parents s'organise suivant un modèle d'autogestion. Les membres de son équipe entièrement renouvelée abolissent le comité de l'association, suppriment la hiérarchie entre les différentes instances et se partagent l'ensemble des tâches nécessaires au fonctionnement de l'association (activités, secrétariat, contacts avec les instances extérieures, gestion des fonds, etc.). À sa propre échelle, l'École des parents semble avoir vécu « sa révolution culturelle », remettant en cause en profondeur le fonctionnement de l'association et les rapports hiérarchiques sur lesquels elle était fondée. Malgré la démission rapide de son instigateur en 1974 qui, d'après les récits convergents d'anciennes membres de l'École des parents, serait parti développer des projets artistiques à l'étranger¹, ce mode d'organisation de l'association se poursuit jusqu'en 1987.

1. Entretien 5, 21 janvier 2014, intervenante à l'École des parents de 1972 à 2011 ; entretien 6, 21 janvier 2014, intervenante à l'École des parents de 1972 à 2000.

Cette réorganisation et le renouvellement de l'équipe se traduisent également par la recomposition des professions représentées par les intervenant-e-s de l'École des parents. Les médecins et psychologues du développement jusqu'alors dominants à l'association disparaissent et les profils professionnels se diversifient. L'équipe rassemble différentes professions qui n'ont plus forcément un lien direct avec l'enfance. Parmi les membres stables de l'équipe d'autogestion, c'est-à-dire actifs sur l'ensemble de la période étudiée dans cette partie, on compte six femmes et trois hommes. Parmi eux, on retrouve un artiste peintre, une biologiste, un étudiant en sciences de l'éducation, une infirmière, deux psychologues et deux femmes au foyer. Plus précisément, en 1978, l'équipe est composée de Juliette Preiswerk, Bernard Schwok (auteur en 1980 d'un mémoire de licence à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève portant sur l'analyse transactionnelle), Bernard Besson (formé en analyse transactionnelle et en programme neuro-linguistique, fondateur de Coaching Services² en 2000), Françoise Kobr (psychologue, fondatrice de l'association des « mères chefs de famille » en 1977), Sylvie Mermod (mariée à un professeur de physique à l'Université de Genève), Marisa Farina (infirmière, immigrée italienne, désignée comme la spécialiste du bilinguisme dans un numéro des *Entretiens sur l'éducation*), Nicole Piguet (mère au foyer) et Alix Micheli (biologiste et psychologue, également formée à l'haptonomie au Centre international de recherche et de développement de l'haptonomie).

Les importantes ruptures observées sur le plan organisationnel de l'association se manifestent également dans les modes de problématisation des parents à l'œuvre dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents³. À cette période, les figures

2. La première entreprise qui offre des services de coaching en Suisse romande.

3. Les documents destinés à la recherche de financement ou à la présentation de l'association dans les archives de l'École des parents sont très lacunaires sur cette période (1973-1988), lors de laquelle l'association fonctionne en autogestion. Les quelques documents retrouvés sont un rapport d'activités (1980-1981), trois plaquettes de présentation de l'École des parents (1978, 1980a, 1980b), quatre plaquettes de présentation de l'École des parents destinées aux organismes sociaux (1975, 1980, 1981a, 1981b), deux dossiers de demande de financement de projets ponctuels (1985, 1986), un dossier de demande de réévaluation de la subvention (1988), deux reportages de presse réalisés en 1976, trois articles de presse (1981, 1987a, 1987b), les publications de conférences données à l'École des parents (1980, 1981), deux lettres envoyées à des pédiatres (1980a, 1980b), deux rapports externes sur l'École des parents (l'un portant sur sa clientèle, en 1977, et l'autre sur son mode de fonctionnement en autogestion, en 1977) ainsi que quelques photos prises pendant les activités. Le mode d'organisation de l'École des parents à cette période peut avoir conduit à ce que des documents visant à la présentation ou à la promotion des buts de l'association (rapports d'activités ou dossiers de présentation) aient été éparpillés entre les lieux de

parentales sont principalement problématisées à partir de leur « bien-être individuel » et de leur émancipation vis-à-vis des savoirs institués. Par exemple, nous verrons dans ce chapitre que la délinquance juvénile, les troubles scolaires, l'alcoolisme ou encore le divorce ne sont plus envisagés comme des problèmes de santé publique pouvant être résolus par une meilleure instruction des parents sur le développement de l'enfant et les carences maternelles au sein de l'École des parents. Les problèmes éducatifs dans ce cadre ne sont plus exposés comme des objets à combattre en vue d'assurer l'ordre social, mais plutôt comme des phénomènes du quotidien à affronter et à traverser tout en favorisant le développement de la personnalité du parent et de l'enfant.

Le lien de causalité entre ordre familial et ordre social devient beaucoup moins central dans les arguments de légitimation de l'existence de l'École des parents en même temps que disparaissent les références à la psychiatrie infantile. Cependant, l'absence de préoccupations quant à la santé publique et la remise en cause d'une structure hiérarchique dans l'association ne signifient pas un désengagement vis-à-vis de la défense de la famille conjugale hétérosexuelle. Les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents traduisent l'émergence d'une nouvelle forme de défense de l'ordre familial, reconnaissable à travers l'insistance sur la préservation des relations familiales dites « harmonieuses » en vue de favoriser le bien-être de chacun. Ce discours que je nomme néo-familialiste est plus ancré sur le bien-être individuel de l'enfant et des parents que sur l'ordre social. Il fait émerger de nouvelles figures parentales : la figure parentale réflexive et responsable et la figure parentale « par expérience ».

Ainsi, je montre dans ce chapitre que les stratégies discursives de légitimation de l'activité de l'École des parents à cette période s'articulent autour de trois axes faisant émerger un nouveau mode de problématisation de la figure parentale à partir de son bien-être et de celui de l'enfant. Il s'agit de valoriser l'expérience des parents, de favoriser des relations familiales harmonieuses et, enfin, de combler des manques occasionnés par ce qui est nommé dans les documents de l'École des parents « la nucléarisation de la famille ».

résidence des différents intervenant-e-s et n'aient pas été centralisés, ni archivés dans les locaux de l'École des parents. Malgré le côté lacunaire du corpus de cette période, son contenu et la possibilité de pouvoir le comparer avec les discours de présentation des autres périodes ainsi qu'avec les contenus très riches des programmes de cette même période permet de dégager un mode spécifique de problématisation de la figure parentale.

LE FRAME HUMANISTE D'ÉMANCIPATION DE L'ÊTRE HUMAIN

Dans les documents de visibilisation des activités de l'École des parents issus de cette période, c'est le *frame* que je nomme «humaniste» qui prédomine. Se traduisant par une forte valorisation de l'être-humain en tant qu'individu, ce *frame* est repris des dispositifs psychothérapeutiques développés par le psychologue Rogers aux États-Unis depuis les années 1930. Conduisant à envisager l'émancipation de l'être humain à travers l'appropriation de savoirs ancrés dans l'expérience, il se construit à partir de certains principes des philosophies humanistes de la Renaissance.

Les courants humanistes nés en Italie durant la Renaissance rejettent toute forme de transcendance et placent l'être humain au centre de leur pensée. Magnifiée par l'*Aufklärung*, ou les penseurs des Lumières, dont l'un des inspirateurs est Emmanuel Kant, leur devise consiste à faire sortir l'homme de la «minorité» par lui-même, c'est-à-dire favoriser sa capacité à sortir de la dépendance grâce à son propre entendement⁴. En d'autres termes, il s'agit de permettre à l'être humain de s'émanciper grâce aux savoirs et à son jugement personnel, et ainsi de s'affranchir des tutelles et des instances qui orientent les modes de pensée et d'action notamment dans les doctrines religieuses. Dans ces courants, il s'agit de reconnaître la valeur et la signification inaliénables de l'expérience individuelle et de lever les obstacles qui entravent la croissance de l'individu⁵. Réactualisée en psychologie dès les années 1930 aux États-Unis, notamment par Carl Rogers⁶, la pensée humaniste fondée sur le principe d'émancipation de l'individu donne lieu à l'émergence d'un rapport nouveau au patient dans la relation thérapeutique. S'appuyant sur une conception optimiste et dynamique de la personne, Rogers s'intéresse plus au vécu de la personne qu'à sa pathologie et propose ainsi une alternative aux approches classiques développées en psychologie du développement ou en psychiatrie. La technique thérapeutique qu'il développe (l'«approche centrée sur la personne») repose sur la conviction que l'être humain est un organisme digne de confiance dont la tendance fondamentale est l'élan vital et la réalisation de soi. Il s'agit ainsi de libérer les forces qui poussent chaque personne vers la santé, l'adaptation et le développement de ses potentialités. Dans ce cadre, on ne parle d'ailleurs plus de patients qui ont besoin d'être soignés, mais de clients ayant une demande propre.

4. Sardinha, 2011.

5. Daval, 2008.

6. Rogers, 1939; 1942; 1961.

Il s'agit d'écouter le client et de développer une forme d'empathie à travers une compréhension de l'autre sans a priori ni jugements de valeur. Selon cette approche, la compétence essentielle du praticien réside dans son aptitude à créer une relation à la fois bienveillante et structurée à base d'acceptation, de compréhension et de respect. L'empathie, l'écoute et la présence sont des compétences fondamentales pour les thérapeutes, en vue de permettre à l'autre de découvrir ses propres ressources, de s'approprier et d'utiliser sa capacité intrinsèque d'organiser et d'orienter sa vie. Cette approche se distingue de la psychanalyse freudienne selon laquelle l'homme représente un danger pour l'homme. Les événements de l'enfance ne sont pas perçus comme des déterminants de la vie adulte. Ils ne tiennent pas le rôle qui leur est attribué dans le cadre psychanalytique où des événements traumatiques durant l'enfance sont considérés comme ayant des répercussions sur le développement psychique de l'individu et sont de ce fait susceptibles de le marquer durablement au point de favoriser des pratiques déviantes à l'âge adulte⁷.

Dans ce cadre, la figure parentale est envisagée à partir de son expérience et de son vécu et elle est problématisée prioritairement à partir de sa capacité réflexive. Cette influence de la psychologie humaniste s'exprime principalement à travers deux sous-frames que je développe ci-dessous : d'une part, une forte valorisation de l'expérience personnelle des parents et, d'autre part, la présentation des intervenant-e-s comme étant sur un pied d'égalité avec le public ciblé. Les parents sont abordés en tant qu'individus dont il s'agit de favoriser l'émancipation, tout en valorisant leur vécu. Ainsi, dans un document de 1975, il est écrit que le but de l'École des parents est « l'épanouissement des parents et des enfants ». Elle se donne par ailleurs comme principes directifs « la confiance dans les possibilités de chacun à résoudre les problèmes qui se posent et le respect de son cheminement ». Ceux-ci sont justifiés par le fait que les « seules connaissances qui nous marquent vraiment [...] [sont] celles acquises par notre expérience propre »⁸.

LA VALORISATION DE L'EXPÉRIENCE DES PARENTS

La valorisation de l'expérience des parents s'exprime de plusieurs manières à l'École des parents. L'une d'entre elles, qui fait contraste avec la première période, est la distanciation vis-à-vis des savoirs ins-

7. Daval, 2008.

8. *Notice à l'intention des parents et organismes sociaux*, 20 septembre 1975.

titués et des savoirs techniques. Ceux-ci sont considérés comme des entraves à la liberté des parents et à leur capacité de s'adapter aux événements du quotidien. Les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents témoignent alors d'une démarcation vis-à-vis de la transmission de savoirs psychiatriques et psychologiques qui fondait la démarche de l'École dans la période précédente. Plutôt que comme un lieu de transmission de savoirs, l'École des parents est décrite comme un lieu où les parents sont accompagnés dans l'acquisition de nouvelles connaissances sur eux-mêmes et sur leurs propres enfants au travers de la valorisation de leur expérience. Les savoirs psychiatriques, psychologiques, pédiatriques ou encore psychanalytiques ne sont pas totalement reniés, mais sont d'abord conçus comme un moyen de valoriser ou de soutenir l'expérience des parents et ne servent plus directement à orienter leurs pratiques. Ainsi, dans un article paru dans les *Entretiens sur l'éducation* en 1980, une intervenante de l'École des parents explique qu'une approche trop théorique et « spécialiste » de l'éducation de l'enfant peut être source d'angoisses et entraver les « capacités d'adaptation et d'écoute des mères » :

On a beaucoup écrit sur la relation mère-enfant et l'importance déterminante des tout premiers mois de la vie sur son déroulement ultérieur. On a même tellement écrit que beaucoup de mères, sur-documentées sur le sujet, se sentent d'autant plus angoissées lorsque les choses leur paraissent aller de travers et qu'il est à se demander si ce ne sont pas les lectures qui font plus de mal que de bien. Se préparer à avoir une bonne relation avec son enfant, c'est avant tout s'exercer à la souplesse, à l'écoute, à l'adaptation.⁹

Dans la même veine, il est mentionné dans un document publié à l'occasion des trente ans de l'École des parents que celle-ci n'est pas uniquement un lieu d'acquisition de savoirs ou de connaissances psychologiques et éducatives, mais aussi un lieu de valorisation de l'expérience personnelle à travers l'échange et le partage avec d'autres parents :

L'École des parents ne peut plus être un lieu où l'on apprend seulement des connaissances psychologiques et éducatives. Elle est plutôt un lieu où l'on peut prendre confiance dans sa capacité de faire face

9. Aline Saurer, *Bulletin de l'École des parents*, 1980.

aux problèmes rencontrés dans sa vie relationnelle, ceci à travers le dialogue, comme à travers l'échange, généralement dans le groupe, où l'on peut confronter sa manière d'être et de faire avec d'autres personnes.¹⁰

LA VALORISATION D'UN RAPPORT SYMÉTRIQUE

La manière dont les intervenant·e·s sont présenté·e·s dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents témoigne également de l'intégration du *frame* humaniste et des principes de la psychologie humaniste de Rogers, selon lesquels il s'agit de rompre avec toute forme de hiérarchie entre les thérapeutes et leur client·e·s. La valorisation systématique du travail de réflexivité réalisé par les intervenant·e·s dans les documents retrouvés, ainsi que la mise en avant de leur formation continue attestent d'une rupture avec le statut d'expert, très présent dans les années 1950 et 1960. Alors que dans la première période les intervenant·e·s étaient décrit·e·s comme des professionnel·le·s détenteurs d'un savoir spécifique, ils et elles sont à cette période présenté·e·s comme des animateurs et animatrices en formation continue. Par ailleurs, plutôt que d'insister sur les diplômes des intervenant·e·s et leur statut professionnel, les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents s'appuient plus sur les qualités relationnelles des intervenant·e·s et leurs compétences dans le domaine de l'écoute. Ainsi, à l'image de ce que l'on peut lire dans un document de 1975 visant à faire connaître l'activité de l'association aux parents et aux organismes sociaux du canton, c'est le caractère non directif et non hiérarchique des activités qui est mis en avant :

La non-directivité fait loi dans les activités essentielles ; dans les groupes de discussion, l'animateur se limite à jouer un rôle de catalyseur, sans orienter le contenu des séances, sans imposer son savoir et sa personnalité, sans créer de situation de dépendance et de domination.¹¹

La symétrie entre les intervenant·e·s et les participant·e·s s'exprime également par le fait que les intervenant·e·s de l'École des parents sont présenté·e·s comme étant « proches des parents ». Certains documents insistent même sur leur expérience de parent plutôt

10. Plaquette de présentation éditée à l'occasion des trente ans de l'École des parents, septembre 1980.

11. « Notice à l'attention des parents et des organismes sociaux », 20 septembre 1975.

que sur leur statut professionnel. Dans un texte paru dans les *Entretiens sur l'éducation* en 1977, l'animatrice du groupe pour « parents élevant seul(e) leurs enfants » raconte qu'elle avait développé cette activité parce qu'elle-même, étant dans cette situation, avait ressenti le besoin d'échanger avec d'autres femmes vivant la même expérience :

J'ai perdu mon mari il y a trois ans, et j'ai deux enfants de 10 et 13 ans. C'est pourquoi j'ai ressenti fortement ce besoin d'échanges avec des femmes qui ont fait la même expérience. J'ai été à la fois animatrice et participante, ce qui n'était pas facile.¹²

Ce principe semble si important que l'histoire de l'École des parents est réécrite. Dans la « Notice à l'intention des parents et des organismes sociaux » évoquée plus haut, datant de 1975, l'association est présentée comme ayant été créée en 1950 par des « parents et éducateurs soucieux de partager leurs préoccupations éducatives et leur expérience » et non par des médecins et psychologues soucieux de diffuser un savoir institué, comme en témoignent les archives des années 1950.

Au-delà de principes mis en avant dans les documents de visibilité de l'association, les intervenant·e·s de l'École des parents semblent appliquer ces exigences à leur propre fonctionnement. Plusieurs procès-verbaux de réunions de l'équipe de gestion de l'association à cette période rendent compte de nombreux questionnements des intervenant·e·s concernant leur activité. Rapportée dans un rapport interne sur les activités de l'École des parents en 1975, la question « Éduque-t-on les gens parce que nous pensons être bien éduqués soi-même ? »¹³ témoigne de la réflexion des intervenant·e·s sur les raisons qui les mènent à animer des groupes à l'École des parents. Les propos d'une intervenante retranscrits par une journaliste montrent que leur travail d'animation s'accompagne d'une réflexion continue sur leurs valeurs propres :

Je suis là pour faciliter la communication entre les parents, et pas pour imposer mes idées. Si je veux être efficace, *il est néanmoins essentiel que je sois claire avec moi-même et mes valeurs personnelles, et que je demeure prête à me remettre en question.* Ce n'est pas toujours facile...¹⁴

12. « Les mères chefs de famille s'organisent », *Entretien sur l'éducation*, bulletin n°3, 1977.

13. Rapport de la Commission à l'animation de l'École des parents, décembre 1975.

14. Reportage *Femina*, novembre 1976, mis en évidence par moi-même.

La tenue régulière de séminaires d'un ou deux jours (généralement pendant les week-ends) destinés à travailler sur la « dynamique de groupe » des membres actifs de l'École des parents témoigne également de l'importance accordée au travail de réflexivité et de réflexion collective développé entre les membres de l'association. De nombreuses lettres ou rapports circulaient autour de ces événements, pour lesquels les intervenant-e-s de l'École des parents semblaient être rémunéré-e-s, alors qu'elles et ils animaient plusieurs groupes bénévolement.

Dans ces cadres de référence, de nouvelles constructions de sens s'élaborent autour du terme « parent ». La figure parentale produite par cet argumentaire d'émancipation par rapport aux savoirs institués et de valorisation de l'expérience se définit comme un « parent par expérience » qui gagnerait à être libéré de différents rapports de pouvoir dans lesquels il est inséré, en l'occurrence des rapports de pouvoir vis-à-vis des savoirs institués, mais aussi vis-à-vis des experts ou encore de l'État. C'est un parent « immanent » construit par l'expérience qui est ici envisagé dans les discours de légitimation de l'École des parents, plutôt qu'un parent de statut, incarné par la figure parentale que j'ai appelée précédemment le « parent passif ».

À cette période, l'École des parents semble éloignée des préoccupations financières. L'association, qui a largement réduit ses frais en 1965 à la suite de la fermeture de son Centre psycho-éducatif, ne voit pas pour autant se réduire la subvention qu'elle recevait de la part du Département de l'instruction publique ; celle-ci semble être reconduite d'année en année sans qu'une surveillance approfondie des activités de l'École des parents soit réalisée. Différents éléments découverts dans les documents de cette période en attestent : tout d'abord, la manière dont est abordée la question du budget dans le procès-verbal du colloque des intervenants de l'École des parents du 6 février 1973 laisse penser que l'association est à l'aise financièrement. Voici les termes exacts :

Budget : 20 000 fr. à notre disposition [*sous-entendu, non utilisé sur le budget global*], qu'en faire ?¹⁵

Plus loin dans le même procès-verbal, la retranscription des propos de l'un des membres de l'association concernant le public cible,

15. Procès-verbal du colloque du 6 février 1973.

nommé « les clients » à cette période, confirme ce constat d'aisance financière de l'association :

Jusqu'à maintenant, on a couru après le client. On avait besoin de lui au point de vue financier. Maintenant que l'on a une certaine disponibilité financière, on verra le client autrement.¹⁶

Cette tranquillité quant aux finances de l'association semble se poursuivre sur plusieurs années, puisque quatre ans plus tard, en 1977, les propos d'intervenant-e-s de l'École des parents retranscrits par des étudiants de l'Université de Genève, chargés par l'association de faire un rapport sur son fonctionnement d'autogestion, abondent dans le même sens. Dans ces extraits d'entretiens retranscrits, les intervenant-e-s de l'École des parents expliquent que le Département de l'instruction publique (DIP) ne leur demande pas de rapports précis quant à leurs activités et confirment que le budget de l'association ne constitue pas une préoccupation pour ses membres.

Le DIP contrôle les comptes et n'impose aucune autre contrainte. Comme la situation financière est relativement saine, il n'y a aucun problème de ce côté-là. La dépendance financière n'a aucune incidence sur la marche et les orientations de l'École des parents.¹⁷

N'étant plus contraints de rendre des comptes à l'État sur leur utilité publique, les membres actifs de l'École des parents ne sont plus incités à se situer vis-à-vis des politiques publiques. Bien qu'elle ne soit plus directement rattachée à des préoccupations relevant de la santé publique ou de l'ordre social, l'École des parents n'a cependant pas pour but ultime ou pour raison d'être de favoriser cette figure parentale « par expérience ». L'émancipation des parents vis-à-vis des savoirs reste un moyen pour atteindre un objectif plus large, qui est à cette période le « bien-être de l'individu » en général, du parent et de l'enfant en particulier.

Au cours d'un entretien, une animatrice de groupes de mères de cette période m'expliquait, alors que je l'interrogeais sur les raisons l'ayant conduite à développer cette activité, qu'il s'agissait pour elle d'améliorer les relations parents-enfants pour éviter certains problèmes qu'elle jugeait néfastes au développement et à l'épanouisse-

16. *Ibid.*

17. « L'autogestion à l'École des parents », mémoire universitaire, 1977.

ment de l'enfant. Pour illustrer ces problèmes, elle évoquait notamment « une trop grande distance » entre les mères et leurs enfants, ou un manque de compréhension de la part des parents de ce que vivait l'enfant, pouvant conduire selon elle à des jugements négatifs, voire à une détérioration du développement de l'enfant lorsque cette « trop grande distance » se traduisait par une séparation physique.

Enquêtrice : Qu'est-ce qui était important pour vous à cette période avec le développement de ces groupes ?

A.M. : Je crois que c'était surtout d'améliorer la relation parent-enfant, d'améliorer la qualité de la communication entre parents et enfants. D'éviter certains problèmes entre parents et enfants [...].

E. : Quels étaient ces problèmes ? Vous m'avez parlé de certains problèmes que vous vouliez éviter, c'était quoi ces problèmes ?

A.M. : Eh bien, c'était je crois trop de distance entre la mère et l'enfant, un manque de compréhension de ce qu'il vit, des jugements, genre « il est paresseux », « il est méchant »... C'était une éducation encore assez rigide. [...] Il y avait eu à cette époque ce film de Robertson, je crois, qui montrait ce petit enfant de 2 ans... en train de se détériorer complètement parce que ses parents l'avaient laissé dix jours en institution à la naissance du deuxième... On voyait dans ce film comment cet enfant se détériorait de jour en jour. C'était ce genre de choses qu'on voulait changer.¹⁸

À cette période de rejet des savoirs institués, ce récit évoquant les risques de la séparation mère-enfant témoigne de la continuité des *frames* des carences maternelles et psychanalytique. L'émergence des figures médiatiques comme Dolto en France et Winnicott en Grande-Bretagne qui démocratisent la psychanalyse permet de concilier l'approche psychanalytique avec une volonté de proximité avec les parents. Par le biais de ces experts émerge un nouveau discours empreint des principes psychanalytiques, qui s'adresse directement aux parents en vue de répondre à leurs préoccupations. Plutôt que de faire connaître la psychanalyse en diffusant des résultats recherches psychiatrico-psychanalytiques et les concepts qui lui sont propres, ces experts cherchent, à partir des préoccupations des parents qui leur parviennent, à diffuser leur point de vue psychanalytique sur les questions éducatives. Selon ces procédés, les thèmes défendus par Dolto

18. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2011, le 21 septembre 2009.

prolongent des notions proprement théoriques dans une hiérarchie des priorités qui n'est plus celle de l'exercice de la psychanalyse, mais celle des préoccupations parentales¹⁹. Par ailleurs, usant de relais de communication démocratiques, ils font sortir la psychanalyse des milieux proprement spécialisés et des conflits d'école. La psychanalyse revêt dès lors de nouveaux habits (moins empreints de hiérarchie) et se démocratise en même temps qu'elle se vulgarise.

LE FRAME «NÉO-FAMILIALISTE»

À ce *frame* humaniste d'émancipation et de valorisation de l'expérience s'articule un autre *frame* en continuité avec le discours de préservation de la famille de la première période, que l'on pourrait qualifier de *frame* «néo-familialiste». «Familialiste» parce qu'il se caractérise par la défense de la cellule familiale fondée sur un couple hétérosexuel, et «néo» dans la mesure où il rompt avec la morale familiale propre au modèle de la famille nucléaire autonome valorisée dans les cours de la période précédente, et prône un modèle familial fondé sur des liens affectifs.

REJET DE LA FAMILLE NUCLÉAIRE

Ce *frame* néo-familialiste se manifeste dans les discours de l'École des parents autour des préoccupations que suscitent les changements qui surviennent dans les comportements familiaux. Mais les changements désignés comme étant inquiétants dans les documents de l'association et mis en avant pour légitimer sa démarche diffèrent de ceux qui sont souvent exprimés dans les milieux conservateurs pour dénoncer la «crise de la famille», c'est-à-dire l'augmentation du taux de divortialité, la forte baisse du taux de fécondité ou encore l'augmentation du taux de femmes insérées sur le marché de l'emploi. Les préoccupations exprimées dans les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents à cette période concernent plus la privatisation des familles et l'isolement des mères. Le divorce, incarnant la figure exemplaire du dysfonctionnement familial dans la période précédente, n'est plus défini comme le résultat de comportements immoraux ou comme un mal à combattre, mais comme le symptôme des dérives de la nucléarisation des familles. Perçue en décalage avec les modes de transmission des savoirs

19. François, 2000.

féminins sur la grossesse ou la maternité, la « famille nucléaire » privatisée est dépeinte comme fragilisant les réseaux d'entraide familiaux et comme étant néfaste à la santé psychique des mères. Dans le modèle de la famille nucléaire, ces dernières verraient leurs possibilités de créer des relations harmonieuses avec leur entourage et plus particulièrement avec leurs enfants et leur conjoint réduites du fait de leur isolement et des fragilités psychiques induites par celui-ci.

En rupture avec l'encouragement à la construction d'un « foyer autonome » caractéristique de la période précédente, ce point de vue apparaît de manière explicite dans le descriptif d'un projet de « permanence d'accueil parent-enfant » suivant les préceptes des « Maisons Vertes » développées par Dolto²⁰. Suivant l'argumentaire en faveur d'une posture non technique et horizontale de l'éducation parentale, c'est-à-dire refusant toute forme de hiérarchie entre les accueillant-e-s et les parents, ce document explique que la « modernité » et la « famille nucléaire » produisent des conditions peu favorables à la transmission du « savoir-faire de mère » entre les générations. « Isolées dans leur foyer ou contraintes de travailler », les femmes n'auraient plus d'espace de socialisation à la maternité. L'École des parents est ainsi décrite comme une occasion de « retrouver des traits propres à la famille élargie » dite traditionnelle et un moyen de contrer les effets néfastes de la « famille nucléaire » moderne :

La prise de conscience des besoins fondamentaux d'une femme enceinte, d'une femme qui accouche, d'un nourrisson aboutit à dénoncer la famille nucléaire comme l'un des aspects les plus destructeurs de notre société. Quand une femme attend un enfant dans le cadre de la famille élargie traditionnelle, elle est entourée, dans sa vie et dans ses tâches quotidiennes, par des femmes de différentes générations et acquiert souvent à l'avance l'expérience du nouveau-né. Dans le contexte de la famille nucléaire, ou bien la femme reste à la maison et risque de connaître de longues heures d'isolement, ou bien elle travaille et ne peut pas adapter son mode de vie à l'évolution de la grossesse.²¹

20. La Maison Verte, telle que conçue par Françoise Dolto, se veut un lieu de loisirs, de rencontres et d'expériences de la vie sociale, visant à initier les enfants à la vie en collectivité. Toujours accompagnés d'un adulte, les enfants sont accueillis dans un espace qui se veut sécurisant et dont les règles de vie sont explicites. Son objectif est de « permettre aux enfants de se préparer aux séparations ultérieures (crèche, école maternelle...) avec plus de sérénité, dans une perspective de prévention des troubles précoces de la relation » (Neyrand, 1995).

21. *Dossier de demande de subvention*, 1986.

Dans ce *frame*, la figure parentale et plus spécifiquement la figure maternelle sont problématisées à partir de la qualité relationnelle qu'elles entretiennent avec leur entourage et de la propension du cadre familial dans lequel elles s'inscrivent au partage des savoirs.

Allant dans le même sens, Jean Ormezzano, invité à prononcer une conférence à l'occasion des trente ans de l'École des parents, insiste sur l'apprentissage requis par le travail parental et sur l'importance de conserver et de développer des lieux de transmission de savoirs des parents. Par ailleurs, ce consultant au Centre psycho-pédagogique Claude Bernard de Paris et conseiller psychologique à l'École des parents de Paris depuis 1959²² note le défi que les transformations de la famille ou l'émergence de nouvelles formes familiales (familles monoparentales, familles recomposées) imposent aux parents. Mettant l'accent sur les transformations de l'institution familiale, il considère les parents rencontrés dans sa pratique comme dépourvus de modèle et contraints de faire preuve d'imagination, dans la mesure où ils ne peuvent plus simplement reproduire le modèle qu'ils ont connu durant leur enfance :

Cette aptitude à être parent n'est pas purement innée, comme on l'a cru longtemps, elle s'acquiert et se transmet au sein de la famille. Or celle-ci est en profonde mutation depuis quelques décennies ; ce que nous avons appris dans notre famille d'origine n'est plus applicable de la même manière dans notre famille actuelle.²³

Même si les documents de l'École des parents ne font plus référence aux désordres sociaux provoqués par les divorces ou les familles instables, ils continuent d'associer la qualité de l'exercice de la parentalité au cadre familial stable. Tout en rejetant le modèle de la famille nucléaire, ils défendent l'image d'une famille « naturelle », « traditionnelle » ou « non affectée par la modernité », qui apparaît dans les stratégies discursives de légitimation comme « idéale » dans la mesure où elle favoriserait les liens relationnels et la transmission des savoir-faire éducatifs entre femmes.

DÉFENDRE LE COUPLE DANS UN CADRE LIBÉRAL

Bien que la défense de la famille ne soit plus associée, dans les textes de l'École des parents, à la préservation de l'ordre social, elle

22. Jean Ormezzano est de formation philosophique, psychosociologique et psychanalytique.

23. *Les 30 ans de l'École des parents*, 1980.

conserve une place de choix parmi les objectifs visés par l'association entre 1972 et 1988. À cette période, plusieurs expressions de défense du maintien du couple hétérosexuel reviennent dans les documents de l'École des parents sous une forme nouvelle. N'étant plus prescrites à travers les étapes de la formation d'un couple et d'une famille, elles transparaissent dans l'énonciation récurrente de l'importance de préserver des « relations harmonieuses » dans le couple et dans la famille en général. La défense du couple passe notamment, à cette période, par la poursuite des consultations conjugales, dont le but énoncé est de permettre aux couples de « prévenir des problèmes et de trouver des solutions lorsque ceux-ci surviennent »²⁴ ou de « trouver les modalités d'une communication satisfaisante ».²⁵ Le maintien du couple hétérosexuel sur le long terme reste en effet un objectif fortement valorisé par l'École des parents, en ce qu'il est perçu comme permettant l'épanouissement du parent et surtout de l'enfant. Selon cet argumentaire, la famille fondée sur le couple hétérosexuel mérite d'être préservée et protégée.

Le texte d'une intervenante de l'École des parents ayant collaboré autour des consultations conjugales paru en 1980 dans les *Entretiens sur l'éducation* illustre très bien comment s'élabore ce nouveau *frame* « familialiste » sur la question du couple. Tout en opérant une rupture avec la morale familiale d'un couple stable fondée sur des rôles prescrits, elle défend dans celui-ci le maintien de relations harmonieuses et d'un ordre sexué. L'auteure explique que l'adultère dans un couple fait partie de la « normalité », particulièrement au moment de l'arrivée du premier enfant : « Il n'y a pas lieu de paniquer ou de se croire au bord de la psychose si cela nous arrive. » D'après elle, cela fait partie de la réorganisation de la personnalité qui opère à l'arrivée d'un enfant et touche plus particulièrement les pères. Elle conseille donc aux parents et futurs parents de s'y préparer afin de « faciliter la tolérance et la compréhension de la part du conjoint lésé » et ainsi ne pas « rompre la confiance dans le couple et l'harmonie dans la famille », qui sont considérées comme nécessaires au bien-être de l'enfant. Si on saisit bien à travers la normalisation de l'adultère masculin dans ce texte la rupture opérée avec la morale familiale bourgeoise à l'œuvre au cours de la première période, l'injonction, par conséquent adressée aux femmes, de faire preuve de compréhension et de tolérance face à cet événement montre en

24. Programmes d'activités de l'École des parents de 1981 à 1987.

25. Communiqué de presse de la *Tribune de Genève*, décembre 1980.

revanche l'importance accordée au maintien de la relation conjugale et la responsabilité attribuée aux mères de la préserver.

UNE LECTURE ESSENTIALISTE DES IDENTITÉS SEXUÉES

Enfin, ce *frame* « néo-familialiste » tel qu'il transparait dans les documents de l'École des parents reproduit un ordre sexué, dans la mesure où il présente la particularité de s'accompagner d'une lecture essentialiste du féminin et du masculin. On a vu précédemment que la « famille élargie » apparaît dans plusieurs documents de l'association comme la forme familiale idéale, en ce qu'elle permet une transmission dite « naturelle » des savoir-faire sans passer par des instances de pouvoirs. Définie comme n'étant pas pervertie par les injonctions de la modernité, ni « contrainte par des normes arbitraires », la « famille élargie » ou « non nucléaire » est naturalisée dans cette rhétorique discursive. Cette dernière actualise également une naturalisation de compétences féminines ou masculines. Cette vision essentialiste de la différence des sexes implicite dans le *frame* « néo-familialiste » est rendue explicite dans plusieurs références à des particularités biologiques des femmes et des hommes pour expliquer des identités féminines ou masculines, maternelles ou paternelles distinctes. Ces références concernent tant les parents (ce point sera approfondi au chapitre 8) que les enfants. À propos de ces derniers, il est par exemple conseillé, dans les « Messages aux parents » nouvellement actualisés, de différencier l'éducation des garçons et celle des filles pour respecter et préserver leur virilité ou leur féminité. Cette orientation est particulièrement explicite dans le passage ci-dessous concernant l'habillement des enfants de 12 mois. S'adressant aux deux parents, il est écrit :

Vous vous êtes habitués à élever soit un garçon, soit une fille. Dès lors, quelle que soit la mode vestimentaire du moment, veillez à ce que votre fille reste bien « une fille » et que votre garçon reste bien « un garçon ». Au cours de sa vie, votre enfant traversera de multiples modes. Mais l'essentiel est qu'il soit assez sûr de ce qu'il est pour ne pas perdre ni sa virilité ni sa féminité. L'une et l'autre sont, la vie durant, l'essence même de l'individu.²⁶

Si le *frame* familialiste des années 1950 défendait des rôles familiaux distincts pour l'homme et la femme au nom de l'ordre familial

26. *Messages aux parents – enfant de 12 mois*, version 1970.

lui-même lié à l'ordre social, le *frame* « néo-familialiste » des années 1970-1980 se fonde plus sur des arguments psychanalytiques selon lesquels la distinction des sexes constitue le cadre idéal et fondamental dans l'élaboration de la personnalité de l'enfant en général, et de son identité sexuelle en particulier. Ce discours néo-familialiste met d'autant plus l'accent sur l'ordre familial sexué qu'il l'érige comme un ordre « naturel » nécessaire au développement de l'être humain et de son bien-être. L'une des membres actives de l'association à cette période, devenue l'une des codirectrices en 1988, m'expliquait à ce propos lors d'un entretien qu'à l'École des parents, contrairement à ce que pouvaient revendiquer, selon elle, « les féministes pures et dures », elle et sa collègue considéraient qu'il était important que « la famille soit complète », c'est-à-dire « qu'il y ait un père et une mère avec les enfants ». Elle ajoute encore à ce propos qu'« elles avaient bien conscience que les pères et mères jouent des rôles complémentaires nécessaires à l'enfant et à la société en général »²⁷.

L'analyse des stratégies discursives de l'École des parents à cette période montre que la figure parentale est problématisée à partir de deux *frames* : un *frame* humaniste d'émancipation de l'être humain en général et de la mère en particulier vis-à-vis des savoirs institués, et un *frame* « néo-familialiste » de défense de la stabilité d'une famille qualifiée « naturelle », incarnée par la famille élargie, où les particularités biologiques des hommes et des femmes seraient respectées. À distance des débats de la gestion des politiques familiales ou de santé publique, les stratégies discursives de l'École des parents se concentrent ainsi plus sur la promotion du « bien-être » de l'individu à partir d'un « retour au naturel ».

LES CONDITIONS DE POSSIBILITÉ

DES FRAMES D'ÉMANCIPATION ET NÉO-FAMILIALISTE

Plusieurs interprétations renvoyant à diverses approches sociologiques peuvent être explorées quant aux conditions de possibilité de ces *frames* et de leur maintien au cours des deux décennies. Considérant que les formes discursives sont construites de manière relationnelle et se manifestent dans un système (discursif) fait de luttes et de concurrences renvoyant à des événements contingents²⁸, les ruptures dans le discours de l'École des parents et la récurrence des *frames* de

27. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2000, 21 janvier 2014.

28. Carver, Torfing, Mottier *et al.*, 2002, p. 66.

l'émancipation et du néo-familialisme méritent d'être considérées à partir de discours antagoniques dans le même contexte sociohistorique pour saisir les constructions de sens à l'œuvre autour de la figure parentale dans les discours de l'association. Ne pouvant prétendre à l'exhaustivité, trois événements majeurs impliquant des nouveaux discours sur les figures parentales me semblent devoir être mis en évidence pour saisir les conditions d'émergence du discours de l'École des parents : tout d'abord, la professionnalisation du métier d'éducateur et les réformes institutionnelles en cours dans les services étatiques du domaine de l'enfance (le Service de protection de la jeunesse, le Service santé jeunesse, les écoles) ; ensuite, l'émergence des mouvements contestataires, très actifs à cette période, et leur positionnement vis-à-vis de monde médical ; enfin, l'émergence d'une nouvelle classe sociale à Genève : les nouvelles classes moyennes.

L'ÉMERGENCE DE LA PRÉVENTION

Au niveau des services étatiques de protection de l'enfance, un nouveau discours s'élabore sur la figure parentale témoignant de l'attribution de responsabilités éducatives aux parents, qui peuvent et doivent s'apprendre. Nous verrons ci-dessous qu'il s'élabore autour d'un nouveau cadre de référence, celui de « la prévention », dont l'émergence est favorisée par le développement de nouvelles approches en travail social et par la professionnalisation de la fonction d'éducateur dans les dispositifs de protection de l'enfance.

Le travail de révision entamé au cours des décennies précédentes dans les foyers, visant à une prise en charge plus individualisée des enfants placés, se poursuit et s'accélère à la fin des années 1960. Témoignant du développement d'un suivi cherchant à répondre aux problématiques des enfants et des jeunes de manière plus spécialisée, les structures d'accueil deviennent plus petites, se multiplient et se spécialisent²⁹. Orienté par une nouvelle approche dite « systémique » inspirée par les thérapies familiales, le Service de protection de la jeunesse développe dans les années 1970 une prise en charge des enfants et des jeunes qui implique les familles dans le suivi. L'entourage des mineurs (les parents, frères et sœurs) est sollicité lors de l'évaluation de la situation et dans le déroulement des mesures envisagées. Dans le même mouvement d'individualisation, un contact est entretenu avec les familles et les placements à court terme sont privilégiés³⁰.

29. Droux, 2012.

30. *Ibid.*

Pour favoriser cet objectif est alors mis en place un travail dit « préventif » auprès des familles jugées problématiques, sous la forme d'un soutien éducatif. À la même période, lors de la révision du droit de filiation (1976), une nouvelle mesure d'intervention de l'État dans la famille est prévue au nom de la protection de l'enfant, qui favorise de telles mesures éducatives. Outre le « rappel des devoirs aux parents » ou le « retrait du droit de garde » déjà en vigueur, le législateur prévoit la possibilité de nommer « un curateur assistant les parents de ses conseils et de son appui dans le soin de l'enfant » (art. 308 du CCS). Offrant une alternative plus flexible au retrait du droit de garde, la nomination d'un curateur est plus facilement mobilisée par les professionnels de protection de l'enfance³¹, conduisant à une intervention accrue dans les pratiques éducatives des parents.

Mis à part l'influence de nouvelles approches du travail social, un événement majeur à cette période favorise la réorientation de l'action publique vers les parents et le développement d'un travail de prévention, qui désigne la figure parentale comme partie prenante de la rééducation des enfants dès lors définie en termes thérapeutiques. Les institutions genevoises en charge de la petite enfance, de l'enfance et de la jeunesse sont marquées, au début des années 1970, par l'institutionnalisation et la professionnalisation du métier d'éducateur spécialisé. Dans la suite logique de la multiplication des institutions destinées à l'éducation ou à la rééducation de la jeunesse, de l'enfance ou encore de la petite enfance qui avaient eu lieu dans les années 1950, l'École d'études sociales de Genève ouvre une filière pour éducateurs en 1971³². La professionnalisation et la mise en place de conventions collectives autour des métiers de l'éducation dans le canton de Genève vont avoir d'importantes conséquences sur tous les services sociaux et éducatifs du canton. Les éducateurs et travailleurs sociaux exigent une reconnaissance salariale de leur formation et obtiennent une réévaluation des salaires ainsi qu'une régulation de leurs horaires de travail. Déjà réunis dans une association fondée en 1957 pour exiger de meilleures conditions de vie et de travail, ils obtiennent en 1970 l'adoption d'un contrat-type d'éducateur spécialisé en foyer,

31. En 1999, cette option représente 70 % de l'ensemble des mesures civiles de protection de l'enfance en Suisse (Walder Pfyffer, 2002).

32. Jusque-là, les services officiels genevois de l'enfance dépendaient, pour la formation des éducatrices et éducateurs, de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (l'École Pahud), qui ne parvient pas à couvrir tous les besoins de la Suisse romande. Pour plus d'informations sur l'histoire de la profession d'éducateur spécialisé en Suisse romande, voir Heller, Pahud, Brossy *et al.*, 2004.

avec un plafond de 56 heures hebdomadaires. Les institutions, qui comptaient jusqu'alors majoritairement sur une main-d'œuvre célibataire vivant avec les mineurs placés, font face à de nouveaux coûts et de nouvelles problématiques organisationnelles. Il s'agit de rationaliser le travail afin d'intégrer l'augmentation des dépenses qui découlent de la professionnalisation des éducateurs, tout en préservant les objectifs de protection des mineurs. Au sein de l'Office de la jeunesse, la professionnalisation aura pour conséquence l'accélération du développement de la prévention et du mouvement de responsabilisation des parents, lancés dans les années 1960. L'objectif de l'Office de la jeunesse est désormais, tel qu'il est rapporté dans une étude sur le système genevois de prise en charge des adolescents, de « responsabiliser au maximum chaque individu au sein d'une famille pour que celle-ci apprenne à gérer ses propres difficultés »³³. Ainsi, les années 1970 sont le théâtre d'une importante réorganisation des différentes institutions impliquées dans la protection de l'enfance et de la jeunesse, faisant émerger un nouveau *frame*, celui de « la prévention », qui redéfinit la figure parentale. Comme dans le discours de l'École des parents des années 1960, la figure parentale est désignée comme une actrice de la prévention des problèmes de santé publique liés à l'enfance.

À la même période, un discours similaire est tenu au sein du Service de santé de la jeunesse (SSJ)³⁴. Face à la maîtrise des maladies infantiles, ce service réoriente son travail vers l'éducation à la santé et porte une attention nouvelle aux enfants d'âge préscolaire³⁵. Appréhendée comme une étape essentielle du développement affectif, cognitif et social de l'enfant, la préscolarité est investie par les médecins du SSJ en vue de prévenir les troubles physiques (insuffisances de la vue, de l'ouïe, pathologie dentaire, troubles de croissance), mais également les troubles psychiques, qui occupent désormais la première place des problèmes de santé diagnostiqués chez les enfants³⁶. Le développement de ce travail préventif se traduit notamment par la mise en place de nouvelles collaborations. En 1974, pour intervenir dans les structures d'accueil de la petite enfance, le SSJ s'allie avec le jeune service de Guidance infantile, créé en 1973 et rattaché au département de psychiatrie des Hôpitaux universitaires genevois,

33. Dévanthéry, Mermoud et Matthey, 1979, cités par Droux (2012).

34. Le Service de santé de la jeunesse est le service de l'Office de la jeunesse chargé de promouvoir et d'assurer la santé de la population jeune du canton de Genève. C'est notamment sous la responsabilité de ce service que travaillent les médecins et infirmier·ère·s scolaires.

35. Zortos, 2005.

36. *Ibid.*

dirigé par le professeur Julian Ajuriaguerra, connu pour avoir développé une « psychiatrie humaniste » visant à favoriser l'autonomie des patients³⁷. Composé d'une équipe de psychiatres, de psychologues, de logopédistes et d'assistant-e-s sociales, ce service joue un rôle curatif et préventif auprès des enfants en âge préscolaire. Il représente de cette manière le pendant préscolaire du Service médico-pédagogique, qui assure le suivi et le traitement des enfants scolarisés du canton présentant des difficultés. En partenariat avec le SSJ, il développe un travail d'information auprès des éducatrices et éducateurs de la petite enfance sur le développement de l'enfant, et un travail de formation à l'identification de troubles chez l'enfant. Il s'agit dans cette perspective d'inciter les professionnel-le-s à repérer au plus vite les signes précoces de troubles psychologiques chez les enfants, afin d'agir de manière préventive. Le service de Guidance infantile reprend ainsi, vingt ans plus tard, l'un des principes fondateurs de l'École des parents et de son Centre psycho-éducatif. Au sein du Service de santé de la jeunesse, les mesures dites préventives se développent par ailleurs à travers des campagnes d'information sur la santé des enfants. Mises en place par les médecins scolaires dans les années 1970, elles visent à déléguer aux parents une partie de l'éducation des enfants à la santé jusqu'alors assurée par les infirmières scolaires. Les parents d'élèves prioritairement ciblés par ces campagnes sont convoqués à des séances d'information visant un double objectif. D'une part, elles ont pour but de renforcer les compétences éducatives des parents dans le domaine de la santé et, d'autre part, elles visent à les sensibiliser à certains aspects du développement de l'enfant et de l'adolescent, notamment aux troubles psychologiques³⁸. Intégrant une approche globale de la santé de l'enfant où celle-ci n'est plus uniquement évaluée sur des critères physiologiques, mais également psychologiques ou encore sociaux, une importance accrue est accordée à l'influence du milieu familial sur la santé de l'enfant et son développement.

La prévention étant devenue entre-temps le *frame* dominant dans l'action publique de protection de l'enfance, les parents sont également sollicités dans le cadre scolaire. C'est notamment en vue de prévenir l'échec scolaire qu'ils deviennent de nouvelles cibles et de nouveaux interlocuteurs pour les professionnel-le-s qui gravitent dans et autour

37. Dans ce but, il a fait détruire les murs qui encerclaient l'hôpital psychiatrique de Genève et a demandé la prolongation d'une ligne de bus jusque dans son enceinte (Larrasquet, Clavierie et Ajuriaguerra, 2012).

38. Zottos, 2005, pp. 152-153.

de l'école (enseignant-e-s, infirmières, médecins scolaires). Comme on l'a vu dans la première partie, la nécessité de collaborer avec les parents s'impose déjà aux enseignant-e-s sous le coup de la démocratisation de l'accès à l'école secondaire inférieure, qui concerne les adolescents de 12 à 15 ans. Deux événements renforcent ce mouvement dans les années 1970. Tout d'abord, la création en 1972 du Groupement des associations de parents d'élèves du primaire (GAPP) favorise une prise en compte des parents par l'école³⁹. Ayant comme objectif de relayer auprès des instances étatiques et politiques les revendications portées par les associations de parents d'élèves, le GAPP démarché pour que celles-ci obtiennent le droit d'être systématiquement informées et consultées sur la conduite de l'école (comme c'est le cas en France avec la représentation des parents dans les conseils de classe).

Ensuite, la généralisation des pédagogies actives dans les écoles primaires genevoises constitue un autre événement ayant favorisé le développement de relations de l'école avec les parents. Ces pédagogies ayant pour particularité de vouloir faire découvrir à l'enfant le savoir par lui-même et d'aborder l'éducation de l'enfant de manière dite « globale », les capacités d'apprentissage de l'enfant sont appréhendées comme étant dépendantes de l'harmonie entre les différentes sphères d'apprentissage. Leur généralisation implique une révision des programmes scolaires pour une meilleure continuité entre les différentes étapes d'apprentissage, mais également une collaboration plus poussée avec les familles, identifiées comme un autre espace d'apprentissage de l'enfant. Delay, qui a analysé les rapports des classes populaires à l'école dans le canton de Genève⁴⁰, fait remarquer que dans les années 1980, une nouvelle impulsion et de nouveaux moyens sont mis en œuvre dans le but de renforcer la collaboration des parents. Le développement de la sociologie de l'éducation à cette période à Genève et de recherches sur les relations entre l'école et les familles⁴¹ autour du Service de recherche en éducation conduit à mettre en évidence le fait que les performances scolaires ne dépendent pas des prédispositions biologiques, mais doivent être comprises à partir du capital scolaire des parents et du milieu social dans lequel grandissent les enfants. Le « milieu social » étant souvent compris comme « la famille » par les acteurs du champ scolaire, ce nouvel éclairage sur les difficultés

39. Montandon et Perrenoud, 1994.

40. Delay, 2011.

41. Sermet, 1981; Perrenoud, 1987; Favre et Montandon, 1989; Montandon et Perrenoud, 1994.

scolaires favorise une prise en compte et une responsabilisation des parents dans le travail de prévention de l'échec scolaire. La collaboration avec les parents devient alors un nouvel objectif politique et ces derniers sont par conséquent érigés en acteurs importants de la scolarité de l'enfant. Ce processus n'est d'ailleurs pas uniquement genevois, puisqu'à cette époque, différents travaux en sociologie de l'éducation aux États-Unis⁴² en appellent à une collaboration avec les familles, en même temps qu'en France plusieurs directives allant dans le même sens sont prises dans le système scolaire⁴³.

À Genève, le nouveau règlement du Cycle d'orientation⁴⁴ qui entre en vigueur en 1976 cristallise ce nouveau discours à l'œuvre dans les écoles du canton désignant les parents d'élèves comme parties prenantes de la scolarité de leur enfant. Il stipule que « les parents et l'école doivent collaborer à l'éducation et l'instruction des enfants [...] ». La famille aide l'école dans sa tâche pédagogique et l'école complète l'action éducative de la famille.⁴⁵ Un an plus tard, un nouvel article inclus dans la loi sur l'instruction publique reprend la même idée, en ajoutant que « l'autorité scolaire encourage la participation active » des parents aux responsabilités scolaires au même titre que les enseignant-e-s, et entérine ce discours au niveau étatique :

Art. 5 Relations avec la famille

1. L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux.
2. L'autorité scolaire encourage la participation active des maîtres, des élèves et de leurs parents aux responsabilités scolaires (Loi sur l'instruction publique du canton de Genève).

Si, dans les fait, les écoles semblent plus énoncer ce que doivent faire les parents⁴⁶ qu'elles ne conduisent un réel travail d'harmonisation avec les familles, la figure parentale devient néanmoins dans les discours du Département de l'instruction publique une figure dotée de responsabilités éducatives, et partie prenante de la prévention contre l'échec scolaire.

42. Bloom, 1981.

43. Périer, 2005.

44. Pour rappel, le Cycle d'orientation est le secondaire inférieur dans le canton de Genève.

45. Cité par Zottos, 2005, p. 155.

46. Montandon et Perrenoud, 1994.

Ainsi, l'accent mis sur les mesures préventives dans les institutions de protection de l'enfance et l'intégration de pédagogies actives dans les écoles conduit à ce que la figure parentale devienne une interlocutrice importante pour les services étatiques. Dotée de nouvelles attributions éducatives, elle devient dans les discours de ces services l'un des piliers des politiques publiques de santé et d'éducation. Les propositions originales de l'École des parents dans les années 1950 et 1960 semblent s'être normalisées et sont largement relayées par les instances étatiques dans les années 1970.

Alors que l'École des parents rejette toute forme de pouvoir et de hiérarchie, on saisit bien comment, face à ces événements, l'association est conduite à développer un discours nouveau pour se différencier de l'offre étatique et légitimer son existence. Mais comment comprendre l'orientation humaniste et la reprise des principes que Rogers élaborait dans les années 1930 ?

LE MOUVEMENT DE LIBÉRATION DES FEMMES ET LA DÉMÉDICALISATION

L'émergence à cette période à Genève des mouvements féministes et des discours qu'ils véhiculent, notamment sur la remise en cause du pouvoir médical, constitue dans les années 1970 un enjeu important. Elle permet à mon sens de saisir les éléments favorables à l'émergence du *frame* humaniste. En l'abordant ci-dessous par le biais du discours du Mouvement de libération des femmes (MLF) qui fait de la démedicalisation du corps des femmes sa spécificité tout en produisant un discours nouveau sur la famille, nous verrons qu'elle permet de mieux situer le discours de l'École des parents dans l'espace discursif genevois des années 1970.

Dans le sillage des nombreux mouvements contestataires qui se développent en Europe et aux États-Unis à la fin des années 1960, la Suisse et le canton de Genève sont le théâtre de divers mouvements remettant en cause l'ordre établi et réclamant une transformation sociale à travers des changements dans la vie privée. À Genève, ces mouvements contestataires prennent de l'envergure et sont rendus visibles par les contre-manifestations lors des Journées de la défense nationale organisées par la Société militaire cantonale, qui ont lieu quelques semaines après la « Nuit des barricades » à Paris, fin mai 1968, elle-même considérée comme l'événement déclencheur d'un vaste mouvement étudiant en France. Un mois plus tard, le 22 juin 1968, les manifestations reprennent à Genève, comme dans de nombreuses villes de Suisse,

en opposition à la guerre menée par les États-Unis au Vietnam, dont le gouvernement suisse est jugé complice par son silence et ses relations économiques avec les États-Unis. En 1969, le mouvement s'étend encore lorsque les étudiant-e-s occupent le rectorat de l'Université de Genève pour revendiquer des études universitaires gratuites. En même temps, d'importantes grèves ouvrières s'organisent à Genève, comme la grève des ouvriers saisonniers du bâtiment en 1970 et celle des travailleurs de la métallurgie en 1971. Autour de ces mouvements se développe tout un discours de remise en cause de l'ordre établi et de rejet des figures autoritaires. Bon nombre des groupes contestataires revendiquant une société plus humaniste et égalitaire s'organisent sur un mode autogestionnaire, qu'ils jugent moins hiérarchique. S'inspirant des intellectuels dits de la « Nouvelle Gauche », notamment Reich et Marcuse, ils se distancient du communisme, dont ils observent les dérives suite aux révélations des camps de travail et des goulags mis en place par Staline en URSS. Si l'objectif reste la révolution politique pour les intellectuels de la Nouvelle Gauche, celle-ci ne passe plus par la lutte des classes ou la révolte du prolétariat, mais plutôt par une « révolution de la vie quotidienne » visant à « libérer l'être humain de l'aliénation dans le quotidien, dans la famille, dans les relations sexuelles et dans les relations avec autrui »⁴⁷. Sous l'effet de ces mouvements, parmi lesquels on compte des nouveaux mouvements féministes, un discours inédit sur la famille et la sexualité se développe, remettant en cause les rapports hiérarchiques qui se construisent autour de celles-ci.

Rejetant les procédés jugés trop conciliateurs des féministes suffragistes de la première vague, le MLF genevois, à l'image d'autres mouvements de femmes en Europe, se veut révolutionnaire et adopte une forme de contestation frontale et souvent spectaculaire⁴⁸. Cette posture lui assurant une certaine visibilité, son discours ne peut être ignoré dans le contexte genevois des années 1970, notamment par les membres de l'École des parents qui sont proches des mouvements contestataires. En effet, les militantes du MLF genevois,

47. Gilcher-Holtey, 2000, p. 91, cité par De Dardel, 2007, p. 17.

48. Dans les paragraphes ci-dessous, je me fonde principalement sur le livre de Julie de Dardel (2007). Pour plus d'informations sur les mouvements féministes à Genève, voir aussi Budry et Ollagnier (1999) ou les films de Rossopoulos sur les MLF français et suisses romands *Debout! Histoire du MLF 1970-1980* (1999). Pour une rétrospective sur les mouvements féministes en France et en Allemagne et leurs transformations depuis les années 1970, voir Schulz, 2002.

mais aussi d'autres groupes cantonaux, n'hésitent pas à mener plusieurs actions « coup de poing », quitte à enfreindre la loi pour se faire entendre. Par exemple, durant les débats parlementaires autour de la dépénalisation de l'avortement et de la solution des délais⁴⁹, qui durent quatre ans, le MLF intervient à plusieurs reprises avec force dans l'espace public. Au printemps 1975, les militantes genevoises interrompent notamment la commission de pré-expertise, qui se tient à Berne et devant laquelle les femmes étrangères sont obligées de se présenter pour obtenir l'autorisation d'avorter. Une autre action spectaculaire est l'interruption de la séance du 2 octobre du Conseil national⁵⁰, lors de laquelle l'initiative sur la solution des délais est débattue. Elles interviennent avec les membres d'autres groupes féministes en jetant des langes souillés à la tête des parlementaires tout en énonçant le slogan « Enfants ou non ! C'est nous qui décidons ! ». De retour à Genève, elles se font également entendre en occupant le siège du Parti démocrate chrétien genevois, qui condamne la libéralisation de l'avortement. L'année suivante, en 1976, face aux refus des autorités de la Ville de leur octroyer un local pour ouvrir un Centre de femmes, elles occupent durant plusieurs mois un bistrot désaffecté du centre-ville. À la suite de leur évacuation de ce lieu par les forces de l'ordre en août 1977, elles réagissent par une manifestation devant les bâtiments où siègent les autorités⁵¹.

Mais derrière ces actions spectaculaires, le véritable combat du MLF genevois se situe sur le plan de la transformation de la vie privée et rejoint de ce fait certains objets de préoccupation traités à l'École des parents. Pour les militantes du MLF, centrées sur les revendications de réappropriation de leur corps par les femmes, la lutte se joue au quotidien et au cœur de l'intimité – notamment autour de la promotion d'une sexualité féminine de plai-

49. En Suisse, à cette période, le Code pénal autorise l'avortement par un médecin dans le cas où celui-ci juge que la santé de la mère est en danger et que le risque a été attesté par un deuxième médecin agréé par les autorités cantonales. Cette loi est appliquée de manière différenciée selon les cantons. Certains autorisent de manière plutôt ouverte les avortements (c'est le cas de Genève), tandis que d'autres cantons restreignent à l'extrême cette pratique. Au début des années 1970, plusieurs groupes féministes suisses lancent une initiative pour la dépénalisation et la libéralisation totale de l'avortement. En 1975, une autre initiative populaire préconisant la solution des délais est préférée pour être soumise en votation, considérant qu'elle a plus de chances d'être acceptée par le peuple. Soumise à la votation populaire en 1977, elle est cependant rejetée. Ce n'est qu'en 2002 que le peuple suisse accepte la solution des délais, autorisant l'avortement durant les douze semaines suivant les dernières règles de la femme sans l'aval de plusieurs médecins.

50. Parlement fédéral suisse.

51. De Dardel, 2007.

sir et pas uniquement reproductive, et de la transformation de la vie familiale. Issues des mouvements estudiantins de Mai 68, les féministes du MLF relaient la critique du capitalisme et le fameux slogan « le personnel est politique » tout en le féminisant. À l'instar d'autres militantes actives dans d'autres pays, en France et en Allemagne⁵², mais aussi aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, aux États-Unis ou encore dans les pays scandinaves, plusieurs femmes impliquées dans des groupes contestataires genevois de la Nouvelle Gauche relèvent le décalage entre les discours et les pratiques au sein de ces mouvements. Tout en revendiquant l'abolition des rapports autoritaires et des rôles sociaux prédéfinis, les hommes de ces groupes, constatent-elles, les relèguent rapidement aux tâches subalternes (notamment à la garde des enfants pendant les occupations), ne respectent pas leur révolution sexuelle (au nom de celle des hommes) et évacuent systématiquement durant les manifestations les thèmes qui les concernent plus directement (avortement, contraception ou droit de vote des femmes)⁵³. Convaincues que la libération des femmes passe en premier lieu par une transformation radicale de la « vie privée », ces militantes rejettent les revendications égalitaristes d'autres mouvements féministes plus portées sur les transformations des institutions. Elles résistent tant aux revendications d'accès à l'éducation qu'à celles d'accès aux droits politiques, considérés comme les rouages d'un système démocratique bourgeois qui ne sert pas leurs intérêts. Dans le même esprit, elles refusent le travail salarié, qu'elles jugent trop normalisant et ne constituant qu'une entrée dans le modèle masculin. Elles concentrent en revanche leurs actions contre ceux qu'elles identifient comme les figures principales de la domination patriarcale dans la « vie privée » : l'État, l'Église, le médecin ou le père.

Dans ce *frame*, « la petite famille bourgeoise [ou PF] est désignée comme étant le lieu de conditionnement aux structures répressives, le maillon indispensable à la perpétuation de la société autoritaire du système capitaliste, l'origine de l'exploitation économique des femmes (travail domestique gratuit, instrumentalisation de leur corps pour la reproduction) et le centre de leur répression sexuelle »⁵⁴. Appelée « PF » dans leurs textes, la famille nucléaire fondée sur le couple hétérosexuel, en tant qu'incarnation

52. Schulz, 2004.

53. Rossopoulos, 1999.

54. De Dardel, 2007, p. 68.

du système patriarcal, devient le modèle repoussoir par excellence dans le discours du MLF.

Les militantes, dont un bon nombre sont universitaires⁵⁵, optent pour un mode d'organisation fondé sur des structures informelles et décentralisées qu'elles considèrent comme étant la meilleure manière de s'extraire des rapports autoritaires et hiérarchiques. Elles souhaitent, au sein de leur mouvement, mener la libération sexuelle de manière plus radicale que les mouvements estudiantins et mettent tout en œuvre pour faire coïncider les modes d'organisation du mouvement avec leurs présupposés théoriques. Convaincues qu'une transformation de la vie culturelle et quotidienne sont des conditions préalables à toute transformation politique et sociale, elles se donnent les moyens d'accomplir une véritable révolution de la vie quotidienne. Comme marque de rejet de la « PF », plusieurs des membres du MLF font le choix de vivre en communauté. Partageant à plusieurs le même espace de vie, ces « communes » signifient pour celles et ceux qui les font vivre un mode de réalisation d'un rapport différent à la propriété privée, à l'argent, au travail et aux relations affectives⁵⁶. Certaines, rejetant également l'hétérosexualité, qu'elles considèrent comme une marque de dépendance aux hommes et au système patriarcal, font le choix de l'homosexualité en arrivant au MLF et développent des « communes » non mixtes. Elles y vivent entre femmes avec leurs enfants, et organisent un système de partage des tâches visant à ne pas assigner celles qui parmi elles sont mères à un rôle exclusivement maternel.

Pour les féministes genevoises (également lectrices des travaux de Ivan Illich et notamment de son ouvrage *Némésis médicale: l'expropriation de la santé* [traduit en français en 1975], qui était largement diffusé dans les milieux contestataires des années 1970), le pouvoir médical constitue un élément central de la « machine patriarcale » qui dépossède les femmes de leur corps et asservit les classes populaires aux valeurs des classes bourgeoises. Elles conduisent alors plusieurs actions visant à dénoncer les pratiques à l'œuvre autour des accouchements et des avortements à la Maternité de l'Hôpital cantonal, qu'elles jugent surmédicalisées, machistes et rétrogrades⁵⁷.

En vue de favoriser l'appropriation de leur corps par les femmes et de se distancer du pouvoir des médecins, ces féministes déve-

55. Budry et Ollagnier, 1999.

56. De Dardel, 2007, p. 107.

57. De Dardel, 2007.

loppent parallèlement des groupes de conscience dès l'année 1972. Ces derniers se veulent des espaces de rencontres non mixtes entre femmes pour partager des expériences intimes, afin de mettre au jour l'oppression commune des femmes et de développer une lutte politique globale. Domaine intime par excellence, la sexualité occupe une place importante parmi les thèmes abordés⁵⁸. Les militantes genevoises organisent alors des lieux d'information sur la contraception, sur l'avortement et sur l'automédication. Faisant de ce thème et de la démedicalisation leurs spécialités au sein du réseau des MLF en Suisse, elles mettent en place des groupes de *self-help*, qui consistent en un auto-examen gynécologique effectué en groupe, pour inciter les femmes à connaître leur corps et à se soigner elles-mêmes. Ceux-ci remportent un vif succès auprès des nouvelles féministes, qui viennent de toute la Suisse pour y participer. En 1978, ce travail lancé dans des groupes de femmes s'institutionnalise avec l'ouverture du Dispensaire des femmes. Coordonné par Rina Nissim, auteure du *Manuel de gynécologie à l'usage des femmes* paru en 1984, ce dispensaire vise à favoriser l'autonomie des femmes vis-à-vis des médecins par la diffusion d'informations sur les traitements naturopathiques et propose des consultations paramédicales pour toutes les questions relatives à la santé des femmes.

À travers cette réflexion forte sur «la vie privée», ces actions «coup de poing» et la mise en place de nouveaux modes de vie et de rapport aux corps, les militantes du MLF ont participé du mouvement mondial porté par les féministes qui a conduit à d'importantes transformations de l'intimité, caractérisées notamment par l'accès des femmes à une sexualité affranchie des exigences de la reproduction⁵⁹. Le discours qu'elles développent sur la famille et la maternité rencontre ainsi quelques points de convergence, mais aussi de divergence avec celui de l'École des parents.

Tout d'abord, il y a convergence sur le *frame* humaniste d'émancipation. L'émancipation de l'être humain et plus particulièrement des femmes vis-à-vis des savoirs institués et de la famille nucléaire apparaît dans les deux discours. Comme on l'a vu précédemment, c'est dans cet objectif qu'ont été créés à l'École des parents des groupes de mères de «tout-petits» et des «groupes de mères élevant seules leurs enfants». De la même manière que l'envisageait le MLF, il s'agissait de créer un espace d'échange d'expériences

58. *Ibid.*

59. Giddens, 1994.

entre femmes qui soit autonome et à l'écart des services étatiques. Au-delà du *frame* d'émancipation et du rejet des rapports hiérarchiques, c'est plus précisément la démedicalisation qui constitue un point commun. Lors d'un entretien, l'une des instigatrices des groupes de mères avec de tout jeunes enfants précisait que la remise en cause des savoirs institués concernait plus particulièrement les savoirs médicaux. En évoquant son positionnement quant au fonctionnement de la Maternité de l'Hôpital cantonal de Genève, son propos rejoignait certaines critiques formulées par le MLF. Elle me racontait en effet son intention de fragiliser la médicalisation des accouchements à la maternité de Genève par la création des groupes de mères avec de « tout petits enfants ». Elle me confiait qu'elle avait été très fâchée du déroulement « très médicalisé » de son propre accouchement et qu'elle déplorait particulièrement le manque d'écoute de la part des médecins et le fait que le rythme de l'hôpital dictait les moments de rencontre des mères avec le nouveau-né. Elle disait ainsi, à travers les groupes de mères avec petits enfants, vouloir faire changer les idées et rappeler qu'on pouvait penser autrement le rapport à l'enfant⁶⁰. Comme dans le discours du MLF, bien que sur une autre question que l'examen gynécologique, c'est également la démedicalisation qui est visée à travers l'émancipation vis-à-vis des savoirs institués.

Ces confluences sur certaines revendications politiques ainsi que dans certaines dimensions du discours ne doivent cependant pas masquer les divergences également très fortes. Tout d'abord, la transformation de la vie privée est construite au sein du MLF comme une revendication politique visant des transformations sociales plus larges, tandis qu'à l'École des parents, elle vise prioritairement l'amélioration du bien-être des individus et de leurs enfants. Ensuite, si, dans les discours du MLF comme dans ceux de l'École des parents, la famille nucléaire constitue une figure repoussoir, ce n'est pas du tout sur le même mode de problématisation. Dans le discours du MLF, la « PF » (la famille nucléaire) est construite comme une institution aliénante et patriarcale favorisant l'exploitation économique des femmes et leur répression sexuelle. Dans le discours de l'École des parents, elle est une institution « contre nature » freinant les modes d'échange d'expériences féminines. Confirmant cette distinction, deux femmes actives à l'École

60. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2011, 21 septembre 2009.

des parents à cette période ont tenu lors d'entretiens à m'exprimer leur distance vis-à-vis du MLF à cette période. En choisissant presque les mêmes mots, l'une et l'autre expriment leurs différences avec les « féministes » en insistant sur le fait qu'elles souhaitent intégrer les hommes aux activités de l'École des parents. Ainsi, la première me dit : « Non, non, non, on n'était pas féministes, au contraire, on cherchait plutôt à faire venir les hommes »⁶¹ ; et la deuxième : « Ah non, on n'était pas féministes, on savait que les hommes étaient importants »⁶².

Au regard du discours du MLF, le discours de l'École des parents sur la famille reproduit explicitement une différenciation des sexes et s'inscrit plus dans la continuité du discours des féministes de la première vague et dans la ligne de celles que Descarries nomme les *néo-féministes*.

Ces *néo-féministes* proposent une théorie de la différence, de la féminité et du féminin maternel. Elles visent à offrir à chaque femme les voix/voies de sa libération pour faire contrepoids au silence, à l'obscurantisme de la psychanalyse sur le sujet féminin, tout comme au refus militant des radicales de théoriser la différence, le féminin. Elles s'intéressent donc davantage aux questions d'éthique et d'identité du sujet féminin qu'à la dimension sexuée des rapports sociaux et de l'institution maternelle. Souvent en extériorité par rapport aux pratiques et à l'action féministe, ces nouvelles paroles, elles-mêmes éclatées et multiples, proposent comme solution de rechange une théorie du féminin maternel qui privilégie la réappropriation du territoire et de l'imaginaire féminins propres à l'expérience du corps sexué et de l'enfantement.⁶³

De l'analyse du discours porté par l'École des parents entre 1972 et 1988, deux *frames* dominants ressortent. Celui de l'émancipation se manifeste à travers une forte valorisation de l'expérience et du développement personnel du parent et celui du *néo-familialisme* s'exprime à travers l'association entre la famille « naturelle » (c'est-à-dire non isolée et fondée sur des liens relationnels plus que sur des rôles prescrits) reposant sur le couple hétérosexuel stable et le bien-

61. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2011, 21 janvier 2014.

62. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2000, 21 janvier 2014.

63. Descarries, 2002, p. 22.

être de l'enfant. En rupture avec le discours de l'École des parents des années 1950 construit sur les savoirs institués et le lien de causalité entre la stabilité familiale et l'ordre social, l'émergence de ces *frames* révèle de nouveaux enjeux autour de l'éducation parentale à Genève. En opposition tant avec les discours publics qu'avec les mouvements féministes, le discours de l'École des parents semble se situer dans une niche étroite au cours de cette période.

L'AVÈNEMENT DES NOUVELLES CLASSES MOYENNES

Parallèlement à ces mouvements contestataires, intervient un troisième élément propre à cette période, qui permet à mon sens de comprendre les particularités du discours de l'École des parents et de le situer : l'avènement à Genève des nouvelles classes moyennes.

Les intervenant-e-s dont j'ai retrouvé la trace étant toutes et tous détenteurs d'un haut capital scolaire et intégré-e-s dans des professions sociales ou artistiques, ils et elles peuvent être situé-e-s dans ce qu'il est convenu d'appeler les « nouvelles classes moyennes »⁶⁴, émergeant à Genève dans les années 1960-1970 sous l'effet de la démocratisation du système scolaire et de la tertiarisation de l'économie. Non dotés d'un patrimoine économique hérité, les membres de ces nouvelles classes moyennes fondent leur position sociale sur un capital scolaire acquis. Ayant bénéficié de la généralisation de l'accès à l'école secondaire (en progression à Genève depuis 1927) et de la démocratisation relative de l'enseignement supérieur⁶⁵, ils véhiculent des principes méritocratiques ainsi que des valeurs centrées sur l'individu. C'est dans ces nouvelles classes moyennes, également nommées « petite bourgeoisie nouvelle » par Bourdieu, que s'exprime le plus fortement « la conscience que le monde, la société, les hommes sont faisables, malléables, façonnables »⁶⁶. Pour elles, la vie est à faire plutôt qu'à subir ! En outre, la position particulière de cette classe sociale, prise entre les classes populaires et la bourgeoisie, conduit les individus de ces milieux à développer des stratégies de distinction passant notamment par un rejet des modèles d'organisation sociale fondés sur les rapports

64. Hutmacher, 2001 ; Bachmann, 2009.

65. Même si l'accès à l'enseignement supérieur est rendu plus accessible avec la démocratisation du secondaire inférieur, la mixité et la gratuité des gymnases, qui délivrent le diplôme requis pour rentrer à l'université, en Suisse, seuls 30 % d'une classe d'âge poursuivent des études universitaires et de fortes inégalités persistent entre les différentes classes sociales. Pour plus de précision sur les inégalités scolaires en Suisse, voir Meyer, 2009.

66. Hutmacher, 2001, p. 138.

autoritaires, dans les entreprises comme dans la famille, et à promouvoir le «devoir de plaisir»⁶⁷, que l'on retrouve également dans le discours de l'École des parents. Selon Bourdieu, ce dernier se traduit chez les membres de cette classe sociale à cette période par le «souci d'échapper à tout ce qui peut rappeler les compétitions, les hiérarchies et les classements, et par-dessus tous les classements scolaires, hiérarchisés et hiérarchisants, abstractions théoriques ou compétences techniques»⁶⁸. Il conduit à une valorisation de l'expérience, envisagée comme «expression personnelle» et non plus comme expérience générique renvoyant à des conditions particulières. La recherche d'«authenticité» que revendiquent les membres de la petite bourgeoisie nouvelle s'illustre par le contenu d'une conférence donnée par Jean Ormezzano à l'occasion des trente ans de l'École des parents. Fondant son argumentation sur le modèle de communication développé par Gordon (1918-2002)⁶⁹ et appelé «Message du Je», il explique que l'essentiel pour les parents est de se respecter soi-même et d'«être vrai», plutôt que de respecter un modèle :

Les parents n'ont plus à se mettre à l'abri derrière leur personnage éducatif. Nous sommes tous dans la relation, nus, en face de l'autre. C'est finalement une réalisation de soi-même que l'on cherche dans la paternité et la maternité, tout autant que l'éducation de l'enfant. [...] Le Moi n'est plus haïssable, à condition qu'il ne soit plus exemplaire, mais au contraire interrogatif, vrai.

En famille, l'important est d'être vrai, de laisser parler son affectivité, de ne pas s'abriter derrière des principes, mais que chacun loin de tout modèle fasse comme il le sent.⁷⁰

On reconnaît en effet, dans le fait d'énoncer que l'important en famille est «d'être vrai, de laisser parler son affectivité, de ne pas s'abriter derrière des principes, mais que chacun loin de tout modèle fasse comme il le sent», des éléments de l'éthique du «devoir de plaisir» de la petite bourgeoisie nouvelle, selon laquelle

67. Bourdieu, 1979.

68. *Ibid.*, p. 429.

69. Né en 1918, mort en 2002, Thomas Gordon est un psychologue clinicien de renom, particulièrement connu pour ses travaux sur la résolution de conflits et son modèle de communication fondé sur le «Message du Je». Il est, entre autres, l'auteur du best-seller *Parents efficaces*.

70. Texte de la conférence de Jean Ormezzano, 1980, publié dans une *Notice sur les 30 ans de l'École des parents*, souligné dans le texte.

l'individu adulte est libre et peut se défaire de toute contrainte s'il s'en donne les moyens à travers un travail réflexif. Il est du devoir de l'individu de rechercher le plaisir et d'atteindre le bien-être dans ce qu'il entreprend⁷¹. Bachmann rappelle par ailleurs que la position intermédiaire des membres de ces nouvelles classes moyennes entre les dominés et les dominants les encourage à se poser des questions identitaires. Ils constituent de ce fait des « clients tout désignés au travail de recherche sur soi et de transformation de soi »⁷². À ce titre, ils sont très réceptifs aux préceptes de la psychologie humaniste, dans lesquels les valeurs d'autonomie et d'immanence trouvent une forte résonance⁷³. Incarnant ces valeurs, le discours de l'École des parents se fait le relais de l'éthique familiale d'une partie des nouvelles classes moyennes à Genève.

Ainsi, dans cette période de sécurité financière, l'École des parents se démarque vis-à-vis de l'État et occupe une position plus marginale que dans les années 1950, tout en flirtant avec les mouvements contestataires. Le souci d'émancipation des individus porté par les mouvements contestataires de cette période et la promotion des valeurs d'autonomie portées par les nouvelles classes moyennes apparaissent dans les documents de valorisation de l'activité de l'association, plus que le souci de normalisation des familles de classes populaires, de protection des enfants ou encore de maintien de l'ordre social. Bien que se faisant le reflet de processus sociaux plus larges – l'émergence d'une nouvelle classe sociale, la psychologisation de problématiques sociales et les revendications d'autonomie –, la question parentale à l'École des parents dans les années 1970 et 1980 est prioritairement problématisée comme une question individuelle.

71. Bourdieu, 1979, pp. 425-427.

72. Bachmann, 2009, p. 53.

73. Castel, 1981.

7. PRODUIRE DES INDIVIDUS RESPONSABLES

Cette période des années 1970 est marquée par l'arrêt des cours et des conférences et par le développement d'activités en petits groupes, notamment de « groupes de parole » avec des mères ou des parents, ou de groupes dits de « relations humaines » ou de « développement personnel ». Entre 1972 et 1977, ceux-ci sont fréquentés par environ 300 personnes différentes par année. Dans les groupes de parole, il est principalement question d'échanges d'expériences et de sensations liées au fait d'être parent. Dans les groupes de « développement personnel », il est davantage question d'un rapport à soi et à son corps.

Alors que l'École des parents s'assimile plus à un espace de promotion et d'élaboration de valeurs qu'à un dispositif de préservation de l'ordre social, une transformation opère dans l'exercice du savoir-pouvoir au niveau des activités qu'elle propose. De pratiques disciplinaires on passe à une forme d'exercice du pouvoir qui renvoie plus au mode pastoral défini par Foucault dans ses cours au Collège de France en 1977 et 1978¹, c'est-à-dire un pouvoir qui guide les individus, en en prenant soin et en les protégeant plus qu'en les asservissant ou en édictant des modes de conduite. Cela se traduit par l'émergence, dès le début des années 1970, de deux nouveaux types de techniques d'intervention dans les programmes d'activités de l'École des parents. Ils se caractérisent l'un et l'autre par une forme d'effacement de la position d'expert des intervenant·e·s ainsi que par une forte injonction à la réflexivité et à l'autonomie. Tout en entretenant de nombreux points communs sur le plan des rapports entre les intervenant·e·s et les destinataires, ces deux techniques se distinguent cependant quant aux objectifs visés et, par conséquent, aux positions

1. Foucault, 2004.

subjectives auxquelles sont renvoyé·e·s les participant·e·s de ces activités. Le premier type, que j'ai nommé « techniques relationnelles »², cherche à développer les compétences relationnelles des parents. Le deuxième, qui vise à approfondir une connaissance de soi-même, s'apparente plus aux « techniques de soi » (décrites par Foucault).

LES TECHNIQUES RELATIONNELLES

Parmi les 75 intitulés de cours différents recensés sur cette période et dont plusieurs se répètent d'année en année, j'associe à des « techniques relationnelles » ceux que l'École des parents regroupe dans ses programmes sous les dénominations « groupes de discussion » ou « groupes de parents ». D'après leurs descriptions dans les programmes d'activités, ils prennent la forme de groupes de parole réunissant de 3 à 12 parents à un rythme hebdomadaire sur une durée d'environ cinq mois. Les parents y sont incités à partager leurs expériences avec l'ensemble des participant·e·s sous la forme de récits autour d'une thématique généralement prédéfinie par les intervenant·e·s de l'École des parents. Ces derniers se donnent pour mission de faire émerger les témoignages des participant·e·s et de leur donner sens. En comparaison avec les techniques scolastiques et les « techniques d'élaboration de savoir sur l'enfant », prédominantes dans la période précédente, les connaissances scientifiques des professionnel·le·s s'effacent au profit des récits des parents. Considérées comme un moyen de s'approcher au plus près des problématiques ressenties par les parents et de rompre avec un rapport hiérarchique entre les intervenant·e·s et le public cible, ces techniques restent présentes dans les programmes d'activités de l'École des parents jusqu'au début des années 2000. Mais elles constituent le cœur des programmes d'activités au cours de la décennie 1980-1990. À travers le développement de ces techniques dont la particularité est d'être construites sur la circularité entre l'expertise relationnelle des intervenant·e·s de l'association et les témoignages de parents, de nouvelles positions subjectives sont produites et une nouvelle figure parentale idéale émerge.

DÉCONCENTRATION DU SAVOIR-POUVOIR

Dans les descriptifs des techniques relationnelles, la position d'expert des intervenant·e·s n'est plus définie par leurs connaissances sur l'enfant et son développement, ni par leur ancrage profession-

2. Voir Castel (1973) et Donzelot (1977).

nel. Leur statut professionnel tout comme leurs titres scolaires ne sont plus du tout mentionnés dans les descriptifs. La légitimité des intervenant-e-s de l'École des parents se construit en revanche sur l'énonciation de leurs compétences relationnelles telles que l'écoute, l'animation de groupe ou encore l'empathie. Dans le rapport d'activités de 1975, il est par exemple expliqué que le rôle de l'intervenant-e s'apparente à celui d'un « catalyseur » :

Il veille à ce que chacun trouve l'occasion de s'exprimer, il élucide si nécessaire, relativise ou généralise. Il évite de donner des recettes et s'efforce constamment de relancer les questions posées afin que le groupe découvre par lui-même les réponses adéquates.³

Dans le même mouvement de valorisation des compétences relationnelles des intervenant-e-s de l'École des parents, leur participation à des formations continues et leur travail constant de réflexivité sont régulièrement mis en avant dans les documents de l'association. Ainsi, il est évoqué dans plusieurs documents que les intervenant-e-s sont suivi-e-s en supervision, c'est-à-dire qu'elles et ils sont accompagné-e-s par des professionnel-le-s, généralement des psychologues, pour analyser a posteriori des situations qu'ils rencontrent dans les groupes et réfléchir à la manière d'y répondre. De la même manière, des stages de spécialisation sont plusieurs fois évoqués dans les rapports d'activités. Il est notamment fait référence à des formations à l'animation de groupe ou encore à un séminaire de formation pour conseillers conjugaux.

En cohérence avec le *frame* d'émancipation des parents, très présent dans le discours de l'École des parents à cette période, les intervenant-e-s de l'association sont évoqués dans les descriptifs d'activités en tant qu'animatrices et animateurs. L'effacement de la position d'expert détenteur de savoirs institués dans les descriptifs de cette période suggère que les activités se conduisent sur un rapport entre les intervenant-e-s et les destinataires qui se veut symétrique. D'ailleurs, ces deux figures se confondent régulièrement dans les énoncés. Dans les descriptifs d'activités, les destinataires sont par exemple régulièrement sollicités pour participer à l'élaboration des programmes d'activités. Il leur est proposé de faire part de leurs « envies » ou des thèmes et des activités qu'ils souhaiteraient voir développés à l'École des parents.

3. Notice à l'attention des parents et des organismes sociaux, 20 septembre 1975.

Plusieurs des descriptifs des activités relevant des techniques relationnelles insistent également sur l'expérience personnelle des animatrices et animateurs à partir de la position de « parent ». Cette expérience de parent est parfois mentionnée de manière explicite, à l'image du descriptif de ce groupe de parole destiné à des « parents en deuil », dans lequel il est mentionné que les animatrices ont elles aussi l'expérience du deuil en tant que mères :

Une série de cinq soirées est proposée par des animatrices ayant aussi fait l'expérience d'un deuil.⁴

Ce rapport symétrique entre les intervenant·e·s et les destinataires s'exprime aussi de manière plus implicite dans les descriptifs, à travers la répétition de formules inclusives dans l'énonciation des thèmes de discussion. Par exemple, l'utilisation systématique du « nous » et du « nos » suggère que les questions et les thématiques proposées pour les groupes de parole appartiennent tant aux intervenant·e·s qu'aux destinataires. Le descriptif ci-dessous d'un atelier sur le bilinguisme permet de bien illustrer cette orientation :

Deux langues à la maison :

Quelle langue parler à *nos* enfants : la langue du pays où *nous* vivons, celle de la mère ou celle du père ? Que choisir pour que *nos* enfants se sentent à l'aise et *nous* aussi ?

*Nous pourrions mettre nos interrogations ensemble et essayer de trouver ce qui nous convient le mieux.*⁵

Les intervenant·e·s de l'École des parents, à travers ces formules, se confondent avec les parents. La distinction par la valorisation d'un capital spécifique (savoirs institués ou compétences professionnelles) n'apparaît pas. Ces « nous » suggèrent au contraire que les intervenant·e·s sont associés aux « parents », et que ces derniers sont définis comme participant (au même titre que les intervenant·e·s) à l'élaboration d'un « savoir-faire parental ». Cette manière de s'associer aux destinataires et de sortir d'une position d'expertise constitue une dimension importante des techniques relationnelles, dont la force tient au fait que le professionnel n'im-

4. Programme d'activités de l'École des parents, automne 1985.

5. Programme d'activités de l'École des parents, 1982, souligné par moi.

pose rien a priori, ni normes sociales, ni règles morales⁶. Défini comme émanant du participant lui-même et de la dynamique de groupe, le résultat du travail devient difficilement contestable et suscite d'emblée l'adhésion du bénéficiaire/client. Ainsi, plutôt que de proposer un savoir d'expert, les intervenant-e-s de l'École des parents ont pour mission d'assurer un rapport non hiérarchique, de décourager la demande d'expertise et de valoriser l'expérience acquise par les parents au quotidien.

Par effet de miroir, le public cible est abordé dans les descriptifs de manière directe et comme partie prenante de l'activité. Souvent présentés sous la forme d'une série de questions ouvertes ou de l'énonciation de tâches relevant du quotidien des parents comme « le coucher », « les repas », « l'école », les descriptifs des activités comprises comme des techniques relationnelles font référence à l'expérience des participant-e-s (en l'occurrence majoritairement des mères⁷) et sollicitent leurs récits la concernant. Ces derniers sont ainsi appelés à devenir le cœur des activités de l'École des parents. D'une part, parce que le fonctionnement des groupes de parole en dépend ; d'autre part, parce que c'est à partir de ces témoignages que s'énonce le discours de vérité sur les questions parentales. Plusieurs descriptifs de ces groupes de discussion suggèrent que la mise en commun des préoccupations ou des expériences des participant-e-s permet de trouver des solutions aux difficultés éprouvées par les parents, à l'image du descriptif de ce groupe de discussion sur le thème de « l'autorité » cité ci-dessous, dans lequel les destinataires sont invités à « mettre en commun » leurs questionnements :

Autorité ou laisser-faire

- Quels parents sommes-nous ? Tous les jours beaucoup de parents se posent cette question.
- Quelle attitude avoir avec ma fille ou mon fils ? Suis-je trop sévère ? Ai-je l'impression de trop laisser faire ?

Tous ces points d'interrogation pourront être mis en commun dans ce groupe, ouvert à tout parent de petits enfants jusqu'à l'âge de 6 ans.⁸

6. Donzelot, 2005, p. 191.

7. Ce sont d'ailleurs généralement elles qui sont ciblées par ces activités et assument effectivement ces tâches. Ce point sera développé au prochain chapitre.

8. Programme d'activités de l'École des parents, 1980.

Le même procédé apparaît dans le descriptif d'un groupe de discussion adressé à des parents divorcés, qui a lieu de 1977 à 1983. Les parents ayant vécu un divorce sont invités à partager leur expérience pour «trouver le moyen d'être à l'aise» dans leur nouveau mode de vie :

Après le divorce (20 h 30-22 h)

Comme père divorcé, comme mère divorcée, je souhaite discuter avec d'autres parents divorcés des problèmes éducatifs et quotidiens (horaire, droit de visite, finances). En m'interrogeant sur ce qui a provoqué mon divorce et sur la qualité de ma relation avec autrui, je désire trouver le moyen d'être à l'aise dans mon nouveau mode de vie.⁹

À travers les descriptifs construits sur un enchaînement de questions adressées directement aux lecteurs ou sur une série d'affirmations élaborées sur le mode de l'empathie, les parents ciblés sont invités à produire un récit sur lequel pourra s'élaborer l'expertise des intervenant-e-s. L'expérience des destinataires est définie dans ce cadre comme partie prenante de la construction du savoir. Les participant-e-s et le récit de leur expérience deviennent les éléments structurants des activités de l'École des parents. Ils sont soumis à une forme d'injonction au «récit de soi», sans lequel le rituel et l'expertise relationnelle des intervenant-e-s perdent leur sens. C'est en se racontant que les solutions surviennent. C'est à partir des récits et des expériences rapportés par les participant-e-s qu'il est proposé d'identifier les «difficultés»¹⁰, «ce qui marche»¹¹, «ce qui permet d'être à l'aise»¹² ou encore de «trouver comment éduquer son enfant dans l'harmonie»¹³. Se met en place une forme de gouvernement par la parole, fondée sur l'élaboration d'un discours d'aveu produit par les participant-e-s.

L'aveu, écrit Foucault, est un rituel de discours où le sujet qui parle coïncide avec le sujet de l'énoncé; c'est aussi un rituel qui se déploie dans un rapport de pouvoir, car on n'avoue pas sans la présence au moins virtuelle d'un partenaire qui n'est pas simplement l'interlocuteur, mais l'instance qui requiert l'aveu, l'impose, l'apprécie et inter-

9. Programme d'activités de l'École des parents, 1978.

10. Programme d'activités de l'École des parents, 1978.

11. Programme d'activités de l'École des parents, 1982.

12. Programme d'activités de l'École des parents, 1980.

13. Programme d'activités de l'École des parents, 1986.

vient pour juger, punir, pardonner, consoler, réconcilier; un rituel où la vérité s'authentifie de l'obstacle et des résistances qu'elle a eu à lever pour se formuler; un rituel enfin où la seule énonciation, indépendamment de ses conséquences externes, produit, chez qui l'articule, des modifications intrinsèques: elle l'innocente, elle le rachète, elle le purifie, elle le décharge de ses fautes, elle le libère, elle lui promet le salut.¹⁴

C'est dès lors à partir de ce discours obligé et contrôlé par le rituel, objet et sujet de pouvoir, qu'est produit le «vrai», que sont identifiées les pratiques éducatives qui relèvent du «bon» et du «mauvais»¹⁵ pour les parents eux-mêmes dans un jeu d'échange avec leurs interlocuteurs.

Le descriptif des «groupes de discussion pour parents d'enfants de 2 à 5 ans» proposés de 1975 à 1986, combinant les phrases interrogatives, les affirmations empathiques sur des objets auxquels tous les parents pourraient être confrontés («les repas, les couchers, les pipis, les cacas») et l'incitation à «trouver la solution», montre de manière exemplaire qu'à travers ces techniques relationnelles il s'agit, dans un premier temps, de créer un espace dans lequel le discours d'aveu peut s'engouffrer et, dans un deuxième temps, de responsabiliser la figure parentale quant aux solutions à trouver:

Groupe de discussion pour parents d'enfants de 2 à 5 ans

Comment aimer son enfant? Pas facile d'être toujours disponible et d'être attentif (ve) à ses demandes et à ses colères...

Les repas, les couchers, les pipis, les cacas sont parfois des moments difficiles.

Dans ce groupe, les parents essaieront de découvrir comment éduquer leur enfant dans l'harmonie.¹⁶

UNE RÉFLEXION PORTÉE SUR LE CŒUR DE LA RELATION PARENT-ENFANT

L'émergence des techniques relationnelles s'accompagne de celle d'un nouveau point de vue sur l'enfant. Il ne s'agit plus de définir ce dernier à travers des catégories et des théories psychologiques ou

14. Foucault, 1976, pp. 82-83.

15. Il ne s'agit plus de l'imposition d'une morale de la parentalité, mais de la production d'une éthique de la parentalité. Selon la distinction que Deleuze relève dans les écrits de Spinoza, la morale renvoie à une définition du «bien» et du «mal» pour tou-te-s, alors que l'éthique vise à définir le «bon» et le «mauvais» pour l'individu (Deleuze, 1981, p. 34).

16. Programme d'activités de l'École des parents, 1986-1987.

psychanalytiques, mais de le comprendre en tant qu'être unique. Il n'est plus suggéré de parler de l'enfant en général à travers des concepts ou des catégories génériques, mais de « nos enfants » ou de « mon enfant » en tant qu'individus à travers des récits d'expérience.

Par ailleurs, cette personnalisation de l'enfant apparaît aussi par la répétition des propositions de discussions se rapportant à « son autonomie » ou à « sa personnalité ». Les différentes thématiques énoncées dans les descriptifs des groupes de discussion montrent enfin que les troubles psychologiques de l'enfant ne sont plus associés à des problèmes de développement cognitif, mais bien plus à ses compétences relationnelles, traduisant l'influence de la psychanalyse lacanienne telle que relayée par Dolto. Selon cette dernière, l'être humain est un « être de parole » et l'enfant se construit autour du langage. Elle conseille de ce fait aux parents de parler avec leur enfant dès le plus jeune âge, dès l'âge fœtal. En 1982, elle explique lors d'une conférence à l'École des parents, que :

L'entourage le plus secourable est celui qui développe au maximum une ambiance de confiance, une ambiance dans laquelle on a le droit de s'exprimer librement, même si l'expression que l'enfant donne doit être expression de souffrance physique, affective ou mentale. On voit que, face à tout cela, le « dressage » évite l'expérience et ne permet pas l'acquisition d'autonomie.¹⁷

Dans cet héritage, parmi les différents thèmes de discussion sur l'enfant, une réflexion est régulièrement proposée sur la manière appropriée d'entrer en relation avec l'enfant pour lui permettre d'avoir confiance en lui ou d'être à l'aise dans les relations sociales. Cela se traduit de la façon suivante dans les descriptifs des groupes pour parents d'enfants en âge scolaire :

Mon enfant évolue à présent dans deux mondes : la famille et l'école. Comment l'aider à acquérir confiance en soi et autonomie à vivre avec les autres.¹⁸

Face à un enfant défini dans les descriptifs comme un individu en développement perpétuel (et non plus à travers des stades de développement), les parents sont incités à travailler avec les inter-

17. « Hommage à Françoise Dolto », *Entretiens sur l'éducation*, bulletin n° 10, 1988.

18. Programme d'activités de l'École des parents, 1983.

venant-e-s et les autres parents sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leur enfant. Les grandes questions qui orientent désormais la plupart des groupes de discussion pour parents sont d'ordre relationnel: « Comment communiquer? » ou « Comment vivre avec son enfant? ». Ce nouveau point de vue sur l'enfant est explicite dans ce descriptif d'un groupe de discussion pour parents d'enfants en âge préscolaire, proposé en 1978:

Nos enfants et nous

Ou comment vivre avec eux de la petite enfance à l'âge scolaire.

Divers groupes de discussion et de réflexion vous sont offerts pour:

- partager les découvertes, les joies et les soucis;
- mieux comprendre vos enfants et vous-mêmes;
- échanger des informations pratiques.¹⁹

Ou encore dans le descriptif de ce groupe pour parents d'adolescents, construit autour de la même question:

Vivre avec des adolescents

Notre enfant se transforme. Comment vivre ses révoltes, son silence et sa passivité? Nos inquiétudes sont-elles justifiées?

Nous partagerons nos interrogations et nos découvertes face à ces hommes et femmes en devenir.²⁰

Le parent est alors incité à réfléchir à ses propres réactions et à celles de son enfant. À travers cet exercice, il s'agit pour le parent d'acquérir un « savoir-vivre » et un « savoir-être » avec l'enfant, et non plus uniquement un « savoir-faire ». La journaliste d'un hebdomadaire romand, qui a fait un reportage sur l'École des parents en 1976, ne s'y trompe pas. Voici comment elle conclut son article:

En définitive, c'est l'attitude des parents qui compte en matière d'éducation. Autrement dit les bons parents sont ceux qui ont su établir de bonnes relations avec leurs enfants. Ça peut s'apprendre!²¹

Dans le cadre de ces techniques, le regard des intervenant-e-s tout comme celui des autres participant-e-s se dirige vers la relation

19. Programme d'activités de l'École des parents, 1978.

20. Programme d'activités de l'École des parents, 1981.

21. *Femina*, novembre 1976, p. 53.

parent-enfant, non plus à travers des modèles théoriques ou des explications scientifiques comme c'était le cas précédemment avec la notion de « carences maternelles », mais par le biais des récits et des témoignages des parents concernant leur expérience personnelle sollicités dans les groupes de discussion. Alors que dans la première période, ce regard portait prioritairement sur l'enfant et l'identification de ses troubles, il s'intéresse désormais prioritairement aux pratiques éducatives et aux compétences relationnelles des parents. À travers les récits et les témoignages des parents, le regard des intervenant-e-s de l'École des parents, tout comme celui des autres parents participant aux groupes de discussion, pénètre dans les pratiques éducatives. Celles-ci deviennent dès lors sujets de discussion, objets de problématisation et, par conséquent, de contrôle, voire d'autocontrôle.

Dans ces techniques où le pouvoir et le savoir sont diffus – dans la mesure où ils ne sont plus concentrés dans une figure d'expert, mais se diffusent entre les parents et les intervenant-e-s et qu'ils prennent corps dans le rituel –, la figure parentale est reconnue comme possédant des capacités d'action, de jugement, d'appréciation, d'évaluation ou d'organisation. À travers l'affirmation selon laquelle la « vérité se trouve au cœur des individus » se joue une forme d'inclusion de la figure parentale dans le processus d'énonciation des normes parentales, jusqu'alors dévolu au corps médical et psychiatrique. Cela révèle l'appropriation et le développement de savoirs par les profanes : un rapport aux savoirs caractéristiques, selon Giddens²², de la modernité avancée où les connaissances scientifiques sont constamment redéfinies et remises en cause et ne sont plus réservées aux seuls experts. En d'autres termes, on assiste à l'École des parents à l'émergence d'une « expertise sauvage »²³, c'est-à-dire à la production d'un savoir dans laquelle les acteurs sont tant des objets que des sujets de connaissances. Il s'agit de développer une réflexivité et de devenir l'expert informé de soi-même. Le pouvoir de jugement des pratiques éducatives se déconcentre et se dépersonnalise tout en s'incarnant en chacun des parents. Ainsi, avec les mots de Donzelot, on peut dire que les techniques relationnelles lèvent l'hypothèse d'un jugement a priori. Elles créent avant tout une ouverture par où va s'engouffrer le récit de confession, le discours d'aveu d'où peut sortir, précisément, une réévaluation de la situation a posteriori par le « travail » du sujet lui-même à travers son discours²⁴.

22. Giddens, 1994.

23. Dorlin, 2008, p. 13.

24. Donzelot, 2005, p. 190.

On assiste alors à une forme de basculement de la responsabilité du professionnel vers le parent. Ce ne sont plus les intervenant-e-s de l'École des parents qui énoncent les problèmes et les solutions, mais les parents eux-mêmes. Les premiers ont pour mission de créer le cadre propice à l'échange et à la réflexion, c'est-à-dire de faire exister le dispositif permettant aux parents de se révéler à eux-mêmes et de trouver les issues aux difficultés qu'ils identifient. Les seconds sont désignés comme des individus dotés de connaissances fondées sur l'expérience qu'il s'agit de révéler, et non plus comme des êtres ignorants qu'il s'agirait d'instruire ou d'informer. Alors que la responsabilité d'identifier les problèmes et les solutions en lien avec l'éducation des enfants est attribuée aux parents, ces derniers sont renvoyés à une nouvelle position de sujet : une figure parentale autonome, réflexive, encline à l'auto-évaluation, capable et disposée à produire un discours ordonné sur ses pratiques éducatives et les relations entretenues avec ses enfants. Outre ces dispositions cognitives, cette nouvelle figure parentale suppose également un rapport à l'enfant marqué par l'individualité ainsi qu'une disposition à problématiser les pratiques éducatives.

LES TECHNIQUES DE SOI

Le deuxième type d'activités prédominant dans les programmes de cette période est celui que je nomme les « techniques de soi », reprenant les termes que Foucault utilise pour qualifier les pratiques d'examen de soi qu'il identifie chez les philosophes de la Grèce antique. Lors d'une conférence donnée en 1982, il les définit comme des pratiques « qui permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide de quelqu'un d'autre, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être ; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité »²⁵. Je regroupe sous ce terme les activités de l'École des parents dont les buts exposés dans les descriptifs concernent ce qui est nommé à cette période le « développement personnel » des individus. Ces activités s'organisent pour la plupart sur des cycles de dix séances, au rythme d'une séance par semaine. Généralement payantes, elles réunissent des petits groupes de 3 à 12 personnes. Sur l'ensemble

25. Foucault, 2001, p. 1604.

de la période, on retrouve 15 activités distinctes, se répétant jusqu'à huit années de suite, qui sont associées dans leur descriptif à une possibilité de travailler le rapport à « soi-même » ou à « son corps », et dont le but est d'atteindre une « meilleure maîtrise de soi ». Il est par exemple expliqué qu'il est possible, à travers différents exercices corporels, de « trouver son unité », d'atteindre une « meilleure compréhension et intégration du corps à l'intérieur de la personne » ou encore de « développer sa réceptivité et son intuition ». En voici quelques exemples :

Être ou ne pas être

J'aime mon corps... je n'aime pas ce que je pense.

Je n'aime pas mon corps... j'aime ce que je pense.

J'aime les deux... je n'aime pas les deux.

Ce sont des réflexions courantes ! Quel lien entre le corps et l'esprit ?

Puis-je trouver mon unité ?

Dans ce groupe, nous chercherons des réponses à ces questions, notamment par une approche verbale et corporelle.²⁶

Du corps à la parole

Groupe d'expression corporelle et jeux dramatiques, visant une meilleure compréhension et intégration du corps à l'intérieur de la personne.

L'animation, d'après le modèle du « psychodrame relationnel » du Dr Pierre Bour, s'enrichit ici d'une approche corporelle comme moment préliminaire et intermédiaire.²⁷

Ainsi, en vue d'atteindre une « meilleure connaissance de soi-même » et de ses réactions personnelles dans les processus relationnels, un grand nombre d'activités proposent une initiation à différentes techniques telles que le yoga, l'eutonnie, le psychodrame ou encore « la communication non violente ».

LA RECONNAISSANCE PAR LES DESTINATAIRES

Le rapprochement entre les intervenant-e-s et le public cible lié aux procédures de circularité²⁸ propres aux techniques relationnelles

26. Programme d'activités de l'École des parents, automne 1978.

27. Programme d'activités de l'École des parents, 1986.

28. C'est-à-dire, pour rappel, le fait que le travail s'élabore à partir de l'expertise relationnelle de l'intervenant-e, reposant sur la mise en récit du parent.

s'intensifie encore dans les techniques de soi. Il contribue au développement d'un nouveau type de rapport des intervenant-e-s au public cible fondé sur l'« entre-soi ». Pour que ces techniques puissent atteindre leur objectif, elles doivent se réaliser en petits groupes de participant-e-s qui partagent un même rapport au monde, qui sont, en d'autres termes, porteurs de valeurs communes. Il est en effet rapporté dans un procès-verbal que, l'objectif de ces groupes étant de « travailler en profondeur », il est important que la « confiance s'installe », ce qui explique qu'ils ne sont ouverts qu'à un petit nombre de personnes partageant les « mêmes valeurs »²⁹.

Concernant le fonctionnement et le rapport entre intervenant-e-s et destinataires des techniques de soi, ils entretiennent de nombreux points communs avec les techniques relationnelles. Comme pour ces dernières, dans les descriptifs des techniques de soi, les intervenant-e-s sont présenté-e-s en tant qu'« animateur » ou « animatrice ». Le statut d'expert de l'intervenant-e ne s'appuie pas sur un savoir spécifique, mais sur des compétences relationnelles et d'animation de groupe et sur la détention d'outils et de pratiques permettant d'atteindre une meilleure « maîtrise de soi ». Selon la description d'un rapport d'activités, leur rôle dans le groupe est de « mettre en valeur le potentiel personnel des participants avec chaleur et rigueur »³⁰. En outre, ces techniques impliquent également une forme de dépendance du professionnel vis-à-vis des participant-e-s : le bon fonctionnement de ces techniques de soi visant le « développement personnel » ou une « meilleure connaissance de soi » dépend entièrement de l'implication des participant-e-s dans le processus de production d'un discours de vérité. Comme dans les techniques relationnelles, on assiste à une forme de dépersonnalisation du savoir-pouvoir ainsi qu'à une forte implication des participant-e-s dans la production de savoirs, de laquelle découle une forte responsabilisation. Dans le déroulement des activités, seul-e-s les participant-e-s sont à même d'identifier leurs difficultés et leurs solutions qui s'expriment à travers leur « corps » et leur « soi ». Ils sont ici entièrement impliqués à travers leur parole et leur corps dans un processus de transformation de soi qui en constitue l'objectif. Ainsi, la légitimité des intervenant-e-s ne se fonde pas sur un savoir, un diplôme ou des connaissances, mais sur les conditions qu'ils et elles mettent en œuvre pour le développement d'une vérité par les participant-e-s eux-mêmes. Elle dépend de la reconnaissance et

29. Procès-verbal, réunion du 6 février 1973.

30. Rapport d'activités de l'École des parents, 1981.

de la participation des destinataires. Cependant, ces techniques de soi se distinguent des techniques relationnelles, dans la mesure où elles s'intéressent aux participant-e-s en tant qu'individus, non plus en tant que parents, et où elles associent des exercices corporels aux récits de participant-e-s.

DES FIGURES PARENTALES « HYPER-INDIVIDUALISÉES »

Ces techniques de soi révèlent des attentes nouvelles vis-à-vis du public cible et produisent de nouveaux effets de subjectivation. L'incitation à « travailler sur soi », à « mieux se connaître » pour atteindre le bien-être ou améliorer les qualités de la relation avec l'enfant renvoie le destinataire à une position subjective faisant abstraction de tout ce qui relève des conditions sociales de l'exercice du travail parental et des contraintes quotidiennes de la pratique de l'élevage des enfants. Les destinataires de ces dispositifs sont érigés en ce que j'appelle des « hyperindividus ». On retrouve ici la figure de l'individu « par excès » identifiée par Castel³¹, pour qui la réussite sociale ne se joue que dans la mise en œuvre de ses propres compétences et n'est plus perçue comme dépendante des conditions de réalisation ou d'existence, mais de la mobilisation volontaire, de la capacité à rassembler son potentiel personnel. Dans les descriptifs de ces activités, le public cible n'est d'ailleurs plus défini par le mot « parent » et l'enfant n'est que rarement évoqué. Les problématiques matérielles ou objectives de la cohabitation avec un enfant sont en quelque sorte mises entre parenthèses pour ne s'intéresser qu'au travail d'introspection et d'interprétation des réactions produites par des individus en relation. Les destinataires des activités de l'École des parents sont ainsi interpellés sur un autre plan que sur celui des pratiques éducatives ou du travail parental. L'individu et son « développement personnel » sont au cœur de l'activité et deviennent par conséquent les seuls objets d'expertise et de réflexion. Le descriptif des cours d'eutonie, qui reviennent chaque semestre pendant cinq ans (1983-1988) dans les programmes d'activités, illustre parfaitement cette distanciation vis-à-vis du travail parental et le recentrage sur l'individu et son corps :

L'eutonie Gerda Alexander

Eutonie signifie bon tonus, vigueur, bien-être physique et mental. À travers la sensation corporelle, cette discipline essentiellement

31. Castel, 1995.

occidentale a une influence régulatrice sur la circulation, la respiration et le système nerveux.

Travail dirigé dans ses applications pratiques, en repos, en mouvement, sans modèle ni suggestion normative, sans violence (ouvert aux femmes enceintes.³²

Par ailleurs, les objectifs à atteindre à travers ces techniques de soi, tels qu'ils sont énoncés dans les descriptifs, témoignent de l'extension de la problématisation des questions familiales dans des lieux de réflexion sur le travail parental. Ne ciblant plus des questions précises (l'autorité, le développement de l'enfant ou encore l'argent de poche), ils se construisent sur des termes flous susceptibles de répondre à l'interprétation de chacun et de concerner tous les parents. Ainsi, il s'agit de « découvrir l'art de vivre avec les autres »³³, de trouver « comment harmoniser la vie familiale »³⁴ ou encore de « se sentir plus à l'aise, aussi bien dans la vie familiale que dans la vie professionnelle », tel qu'on peut le lire dans le descriptif du « groupe de relations humaines » de 1978 :

Groupe de relations humaines

Nous tenterons dans ce groupe d'approfondir la connaissance de nous-mêmes et examinerons divers moyens afin de pouvoir nous sentir plus à l'aise, aussi bien dans la vie familiale que dans la vie professionnelle.³⁵

Il n'est plus question de résoudre des problèmes ou de dépasser des difficultés. La vie familiale (ou le simple fait d'être « en relation ») est de cette manière problématisée pour elle-même, au-delà d'éventuels problèmes identifiés par des professionnel-le-s de l'enfance ou par le parent lui-même. Dès lors, toute situation parentale est susceptible de faire l'objet d'un accompagnement thérapeutique. Tout parent, en tant qu'individu éducateur, est invité à développer ce type de travail. Ce ne sont plus les difficultés éprouvées dans le travail parental ou les « problèmes » des enfants qui doivent mener à un travail réflexif, mais le fait d'être en relation avec d'autres individus et plus particulièrement avec des enfants.

32. Programmes d'activités de l'École des parents de 1983 à 1988.

33. Groupes de relations humaines, programme d'activités de l'École des parents, 1986-1987.

34. Groupe Écoute-Dialogue, programme d'activités de l'École des parents, 1986-1987.

35. Programme d'activités de l'École des parents, 1978.

Tout individu devient dès lors un client potentiel de ces techniques de soi, et toute situation est susceptible d'être problématisée dans le cadre de ces groupes.

En arrière-fond de cet édifice des techniques de soi et des techniques relationnelles proposées dans le cadre de l'École des parents et qui s'exercent aussi beaucoup dans les mouvements contestataires (notamment féministes) apparaît la marque du *frame* humaniste d'émancipation des individus par l'appropriation des savoirs. On retrouve aussi l'influence de la psychologie humaniste et des travaux de Rogers, qui préconise une constante interrogation de la qualité de la relation entre le client et le thérapeute, notamment à travers un travail permanent de réflexivité de la part de ce dernier. Dans le cadre de l'École des parents, dont l'objectif est « d'améliorer la relation parent-enfant », ³⁶ cette invitation faite aux parents à « travailler sur soi » semble viser un renforcement de la posture du « parent éducateur ».

On assiste dans ce cadre à une forme de gouvernement reposant sur l'autocontrôle. Ces techniques suggèrent plutôt un travail d'*intérieurisation des normes* ³⁷, qu'un travail d'*imposition des normes* et de diffusion des savoirs déjà constitués. Une nouvelle étape est franchie dans le processus de responsabilisation des parents. Ces derniers sont impliqués « tout entiers » (avec leur corps et leur témoignage) dans le processus de définition de la « bonne attitude » à avoir avec leurs enfants et dans un processus de transformation de soi. À la manière d'Alcibiade, élève de Socrate incité à contempler l'élément divin afin de laisser son âme découvrir les règles susceptibles de fonder un comportement et une action politique justes ³⁸, les parents qui fréquentent l'École des parents sont invités à développer un travail de contemplation de l'âme et du corps afin de découvrir l'attitude juste à adopter avec leur enfant. Ainsi, à travers les techniques relationnelles et les techniques de soi, les destinataires sont renvoyés à une figure parentale d'un type nouveau. Dans ce cadre est produite une figure parentale réflexive, disposée à se raconter, à exposer son corps pour mieux se connaître, et disponible pour un travail réflexif sur le long terme. Pour rechercher « l'authenticité » et la « vérité », les parents doivent être en mesure de développer des rapports intimes avec d'autres parents et d'autres adultes. Plutôt que de porter sur les

36. Document de financement de la « permanence des lundis », 1986.

37. Memmi, 2010.

38. Foucault, 2001, p. 1611.

pratiques éducatives, les normes développées à travers ces techniques reposent sur un « savoir-être », en somme sur l'attitude des parents.

Si le regard des intervenant·e·s devient moins autoritaire, en ce qu'ils partagent le savoir et le pouvoir avec les parents, il devient également moins distant et porte directement sur le quotidien, les émotions, les réactions des parents à travers leurs récits produits dans le cadre des techniques relationnelles, ou leurs « manières d'être » dans les techniques de soi. Les domaines problématisés, contrôlés et contrôlables de la pratique parentale s'élargissent et les exigences envers les parents se multiplient. Avec les mots de Castel, l'« institution prolifère en même temps qu'elle s'assouplit »³⁹.

LES EFFETS DES TECHNIQUES RELATIONNELLES ET DE SOI SUR LA FIGURE PARENTALE

La redéfinition des figures parentales va de pair avec une redéfinition du processus de distinction sociale. Les dispositions socialement situées qui définissent la figure parentale produite par ces techniques révèlent de nouveaux rapports sociaux. Tout d'abord se joue l'émergence d'une nouvelle forme de gouvernement en général, et plus particulièrement des familles, déjà mise en évidence dans d'autres contextes⁴⁰. Contrairement aux dispositifs scolaires des années 1950-1970, la règle n'est plus énoncée, mais repose sur l'habitude incorporée et la régulation orale. Le gouvernement des parents passe dès lors davantage par la responsabilisation ou l'autocontrôle. Ces techniques, dont la spécificité est de ne proposer aucun a priori, mais de faire émerger chez le destinataire sa propre réponse aux questions éducatives (techniques relationnelles) ou d'atteindre une meilleure connaissance de soi (techniques de soi), conduisent à une forte responsabilisation des individus⁴¹, en l'occurrence de la figure parentale qui seule détient les clés pour identifier ses propres difficultés et l'issue aux éventuels problèmes rencontrés avec son enfant. Ce n'est plus la déviance de l'enfant qui est ciblée, mais les pratiques parentales en général à travers le récit des parents.

Redéfinies à travers les valeurs individualistes d'émancipation, les figures parentales érigées par les techniques relationnelles et les techniques de soi renvoient à un sujet réflexif et autonome, qui

39. 1973, p. 201.

40. Donzelot, 1977 ; Castel, 1981 ; Genard, 2002.

41. Martuccelli, 2004.

requiert des ressources sociales bien précises. En effet, correspondre à cette figure parentale suppose tout d'abord d'avoir les ressources économiques nécessaires, qui permettent de se penser autonome et de ne pas être soumis à des contraintes matérielles. Ensuite, on a vu que la figure du parent autonome suppose différentes dispositions telles que le fait d'être à l'aise dans l'expression orale, d'accepter de ne pas avoir de réponse à ses questions, de chercher soi-même la solution par exemple. Or plusieurs sociologues de l'éducation ont montré que ces dispositions sont socialement situées et constituées⁴². De la même manière, les compétences attendues des participant·e·s aux techniques de soi – savoir écouter son corps, ses émotions, reconnaître ses réactions – exigent elles aussi une disposition spécifique. Dans une étude sur le rapport à la santé de parents du canton de Genève issus de différentes classes sociales, Longchamp rappelle que ces dispositions dépendent étroitement de la position des individus dans l'espace social⁴³. Pour illustrer son propos, l'auteur souligne l'analogie avec la carrière du fumeur de marijuana décrite par Becker⁴⁴, dont une étape importante est l'apprentissage de la reconnaissance des effets de la substance consommée sur son corps. Avant de devenir un « fumeur de marijuana », le novice doit tout d'abord apprendre à identifier les sensations corporelles, puis savoir les associer au fait d'avoir consommé de la marijuana, et enfin apprendre à les nommer et les apprécier. Par analogie, ces dispositions sont développées au cours d'un processus d'apprentissage et de socialisation. Il rappelle à ce propos que les nouvelles pratiques du corps « qu'exigent ces thérapies [de développement personnel] se trouvent dans une relation d'affinité élective particulièrement forte avec l'ethos de la petite bourgeoisie nouvelle »⁴⁵. En conséquence, c'est dans ces milieux que cette disposition est la plus développée. Allant dans le même sens, une étude⁴⁶ réalisée sur les nouvelles pratiques corporelles en Suisse au début des années 1980 a montré que les groupes de parole ou de « développement personnel touchent essentiellement les professions libérales, les cadres supérieurs et moyens, en particulier ceux qui exercent dans le secteur de la santé, de l'éducation, du travail social, de la psychologie,

42. Bernstein, 1975 ; Lahire, 1995.

43. Longchamp, 2011.

44. Becker, 1985.

45. Longchamp, 2011, p. 159.

46. Perrin, 1984.

et n'atteignent pas du tout les secteurs de l'agriculture ainsi que les ouvriers et les personnels des services»⁴⁷. Une observation que l'expérience de l'École des parents semble encore une fois confirmer, puisque l'enquête réalisée sur sa clientèle en 1977 par l'un de ses membres, Umberto Tosi, montre que ce sont principalement les couches moyennes et supérieures qui participent aux activités de l'association. Plus précisément au moment de l'enquête, ce sont des femmes au foyer et issues des secteurs de la santé, de l'éducation ou du travail social qui fréquentent majoritairement les activités proposées.

Tout se passe comme si, avec la construction de cette figure parentale réflexive, on assistait à la promotion d'un ethos de classe à travers laquelle les membres des nouvelles classes moyennes, déjà porteurs de ces dispositions, trouvent une forme de valorisation.

Mais au-delà de la valorisation d'un ethos, on assiste également à une hiérarchisation entre différentes pratiques parentales. S'étant intéressées à des groupes dits de « conscientisation » pour les femmes aux États-Unis dans les années 1980 – qui s'apparentent aux techniques de soi de l'École des parents –, Bourgon et Corbeil ont observé une hiérarchisation entre différentes figures féminines⁴⁸. L'objectif de ces groupes étant de permettre aux femmes de s'émanciper des rôles préétablis qui leur sont socialement attribués, les enjeux sociétaux de la domination des femmes sont souvent mis de côté, au profit d'une intervention ciblée sur les femmes elles-mêmes (généralement en groupe). Fortement axées sur la transformation de la personne, l'émancipation et l'autonomie, ces techniques, dont les effets peuvent être vécus comme bénéfiques et positifs par les destinataires adhérant au modèle promu, produisent une figure féminine soumise à l'autocontrôle. En même temps, elles tendent à pathologiser des comportements s'éloignant du modèle de la femme autonome et libérée des contraintes matérielles propre aux femmes blanches américaines de classes moyennes supérieures⁴⁹.

Dans le discours de l'École des parents de cette période axé sur le développement personnel de l'individu, la hiérarchie entre différentes figures parentales n'apparaît pas de manière saillante. Toutefois, quelques remarques piochées dans des procès-verbaux

47. Perrin, 1984, p. 130, cité par Longchamp, 2011.

48. Bourgon et Corbeil, 1990.

49. *Ibid.*

de réunions (1973) et dans l'enquête réalisée par Umberto Tosi⁵⁰ montrent qu'une distinction entre différentes figures parentales socialement situées opère autour de ce modèle visant l'autonomie. Par exemple, dans le rapport rendant compte de l'enquête sur la clientèle de l'association, son auteur distingue ceux qui auraient « plus besoin de l'École des parents » de ceux qui la fréquentent effectivement. Umberto Tosi oppose ainsi les personnes qui fréquentent les activités proposées et « appartiennent à des couches sociales, culturelles et professionnelles « favorisées », aux personnes appartenant à une « couche socioculturelle défavorisée [...] ayant le plus besoin de services [de l'École des parents] (étrangers, milieux peu différenciés, divorcés et séparés) »⁵¹, qui ne font que très rarement appel à l'association. Articulées à la classe sociale, ce sont également sur des catégories hiérarchisées d'appartenances nationales, d'état civil ou de sexe qui se construisent dans le discours de l'École des parents.

Ainsi, les techniques relationnelles et les techniques de soi mises en évidence dans ce chapitre montrent que les aptitudes et attitudes requises chez les parents se définissent à cette période autour de compétences relationnelles et de la connaissance de soi. Appréhendées à partir de ressources individuelles et d'épanouissement personnel, les figures parentales, fortement responsabilisées quant à l'identification des difficultés relationnelles avec leur enfant et des solutions qui s'y rapportent, sont constamment incitées à développer un travail de réflexivité. La négation des ressources sociales (économiques et dispositions) permettant de répondre à ces exigences conduit au renouvellement d'une hiérarchisation entre différentes figures parentales socialement situées, que les intervenant-e-s cherchent pourtant à contourner. Celle-ci n'opère plus à travers la définition de la déviance, mais par la promotion d'un modèle parental socialement situé en un modèle universel. Dans le prochain chapitre, il nous reste encore à saisir les identités parentales sexuées qui se développent autour de cette figure parentale.

50. Tosi, 1977.

51. Tosi, 1977, p. 21

8. LA « MÈRE NATURELLE », LE « PÈRE SANS REPÈRES » ET LA « FÉMINISTE »

Dans ce chapitre, par l'identification de la division sexuelle du travail parental et de son caractère spécifique à cette période dans le programme de l'École des parents, ainsi que par l'examen des identités parentales sexuées à l'œuvre dans son discours, je montre que la sexuation des figures parentales reconduit, à partir d'arguments biologiques une association prioritaire des femmes à la maternité. Se construisant davantage sur des différences biologiques et une naturalisation des expériences féminine et masculine de la parentalité que sur des savoirs psychologiques sur le développement de l'enfant, le caractère sexué de la figure parentale semble d'autant plus marqué. Cela se traduit tout d'abord par la reconduction d'une association entre les questions relatives à la petite enfance et aux soins de l'enfant et la maternité, mais surtout par la construction d'une figure maternelle charnellement liée à son enfant et d'une figure paternelle « sans repères ».

LA FIGURE PARENTALE RÉFLEXIVE : UNE FIGURE FÉMININE

Dans cette période marquée à l'École des parents par la distanciation vis-à-vis des savoirs institués et la réappropriation des savoirs parentaux, de nombreux groupes sont exclusivement réservés à des femmes. Les descriptifs d'activités sont alors ceux dans lesquels on remarque la plus forte présence des termes « mères », « femmes » ou « pères ». Alors que sur l'ensemble du corpus de programmes de l'École des parents analysé (1950-2010), peu de termes sexués sont utilisés pour désigner le public cible¹, à cette période, sur les 75 intitulés de groupes de

1. On a vu que sur les 35 intitulés de cercles de parents de la première période, seuls trois ciblent explicitement des mères ou des femmes. Et nous verrons que sur la dernière période, aucun intitulé de groupe de parents cible directement des figures féminines et seuls quatre intitulés désignent explicitement des pères.

parents recensés, 22 sont explicitement adressés à des « femmes » ou à des « mères » et 3 sont réservés à des « hommes » ou à des « pères ». Ces derniers se concentrent sur les années 1985-1987 et ne concernent pas les questions relatives aux soins des enfants, mais plus les effets pour les jeunes pères de l'arrivée d'un enfant dans le couple. En revanche, dès 1975 jusqu'au début des années 1990, les programmes proposent de nombreuses activités adressées à des « mères » ou à des « mamans » pour échanger à partir de leur expérience sur des questions relatives à l'éducation des enfants. Ces marques de sexuation dans la désignation du public cible apparaissent soit directement dans le titre des activités par la nomination explicite de figures parentales féminines comme celles que je viens d'évoquer, soit à travers une interpellation des mères dans le texte des descriptifs :

Groupe pour mamans d'enfants de 2 à 5 ans – mercredi 15 h 30
avec garderie.

Groupe pour mères d'enfants d'âge scolaire – mardi 9 h 15-10 h 45.²

Nos bébés de 0 à 7 mois

Il est là ! oui, mais...

C'est si différent de ce que j'imaginai.

Je me demande si je fais bien.

Pourquoi pleure-t-il ? Que ressent-il ?

Reprendrai-je un travail à l'extérieur ?

J'ai envie de partager avec d'autres **mères** mes étonnements, mes découvertes, ma joie, mes interrogations...³

Par ailleurs, tout comme les « techniques d'élaboration de savoir sur l'enfant » (voir le chapitre 4), les activités comprises comme des techniques relationnelles se développent dans un premier temps en journée. Le contenu des descriptifs et leur comparaison avec les descriptifs d'activités adressées aux deux sexes permettent de saisir comment se construit la division sexuelle du travail parental à cette période.

LA RESPONSABILITÉ PARENTALE AU FÉMININ

Tout d'abord, la sexuation des activités étant d'autant plus marquée que les activités portent sur l'enfant, il ressort que la figure

2. Programme d'activités de l'École des parents, 1975.

3. Programme d'activités de l'École des parents, 1980, souligné par moi.

parentale réflexive produite par les techniques relationnelles (voir le chapitre 7) est avant tout une figure féminine. Les mères étant les premières cibles de ces techniques reposant sur les discours d'aveu, elles sont les premières concernées par leurs effets ambivalents de subjectivation. Elles sont érigées en sujets dotés de connaissances et de compétences sur les questions éducatives relatives à l'enfant. Elles sont dès lors créditées d'un pouvoir nouveau, puisqu'elles participent à l'énonciation des difficultés éducatives et des solutions qui s'y rapportent, à l'image de ce que l'on peut lire dans ce descriptif de groupe de mères d'enfants de 8 à 18 mois, de 1981, qui propose de « mieux comprendre ce qui se passe » à partir d'un échange d'expériences :

Nos enfants de 8 à 18 mois

Son autonomie se développe, sa personnalité s'affirme, les conflits commencent...

Vous voudriez mieux comprendre ce qui se passe, vos réactions et celles de votre enfant.

Vous aimeriez partager avec d'autres mères ce que vous vivez, vos interrogations.

À cette occasion, votre enfant pourrait avoir des contacts avec d'autres enfants.

Alors, venez avec lui et n'oubliez pas son goûter!⁴

Cependant, l'expérience des mères ciblées par ces techniques devenant le cœur des activités, celle-ci devient aussi objet de savoir et de pouvoir et, partant, objet de contrôle et d'autocontrôle. Ainsi, le nouveau mode de surveillance des pratiques familiales et éducatives qui apparaît au cours de cette période se révèle clairement sexué, renvoyant le travail de réflexivité à la figure maternelle. Seules les mères sont considérées comme sujets de savoirs et seules leurs expériences deviennent l'objet de mise en récit, d'orientation et de contrôle. On retrouve un processus semblable à celui mis en évidence par Bajos et Ferrand à propos de la généralisation de l'accès à la contraception en France qui, tout en attribuant un nouveau pouvoir aux femmes sur leur corps et leur vie, les renvoie à de nouvelles formes de contrôle. À partir d'une enquête qualitative et quantitative auprès de femmes françaises confrontées à une grossesse non voulue, les auteures visent

4. Programme d'activités de l'École des parents, 1981.

à comprendre les normes procréatives relayées par ces femmes, c'est-à-dire ce qu'elles considèrent être les « bonnes conditions » pour avoir un enfant. Elles observent que la généralisation de la contraception conduit à ce que les mères se sentent d'autant plus soumises à des normes de maternité : d'une part, elles se sentent responsables de choisir le « bon moment » et d'assurer les « bonnes conditions » pour avoir un enfant et, d'autre part, étant donné que tous les moyens sont accessibles pour choisir d'avoir un enfant, elles se sentent d'autant plus responsabilisées vis-à-vis de la qualité de l'éducation et de l'amour qu'elles portent à leur progéniture⁵.

DES MÈRES AU QUOTIDIEN ET DES PÈRES EN SUPPLÉMENT

Dans les descriptifs des activités explicitement adressées à des mères ou proposées en journée et revenant régulièrement (sur une dizaine d'années), les questions relatives aux tâches quotidiennes et aux enfants en bas âge sont récurrentes. Dans les « groupes de discussion » féminins, nombreux sont les thèmes qui font référence à la prise en charge quotidienne des enfants (aux tâches pratiques) ou aux émotions en jeu dans son déroulement. Sont par exemple abordés « l'accompagnement des enfants lors de leur première année scolaire », le « suivi des devoirs », mais aussi l'alimentation des enfants, les repas ou encore « le coucher ». Dans la continuité de ce que l'on pouvait observer au cours des deux décennies précédentes, la récurrence de ces thématiques, uniquement dans les groupes réservés aux femmes (et ce, sur l'ensemble de la période), montre que les aspects quotidiens du travail parental tels qu'ils sont définis à cette période continuent d'être renvoyés à des problématiques avant tout féminines. Toutefois, à la différence de la période précédente, cette prise en charge quotidienne n'est pas uniquement définie à travers des tâches pratiques, mais également à travers le déchiffrement des expressions, des émotions et des réactions quotidiennes de l'enfant. Il s'agit par exemple pour les participantes des groupes de parole d'apprendre à comprendre les pleurs de l'enfant et les manifestations de ses peurs, à réagir à la jalousie de l'enfant (à la naissance d'un puîné, par exemple) ou encore à ses colères, et de découvrir comment y répondre grâce à l'échange d'expériences.

Parmi les différents objets de la prise en charge quotidienne des enfants, la question du suivi scolaire occupe une place importante

5. Bajos et Ferrand, 2004.

dans les descriptifs. Elle revient régulièrement dans les sujets de discussion proposés dans les groupes de mères. Un groupe portant sur l'enfant et ses premières années d'école est par exemple proposé chaque semestre de 1978 à 1987. Dans un contexte où la collaboration des parents avec l'école est toujours plus sollicitée, afin de réduire l'échec scolaire, mais également en vue de prévenir des problèmes de santé publique, c'est prioritairement aux mères que sont renvoyées ces nouvelles exigences dans le discours de l'École des parents⁶.

Par ailleurs, un document de 1980 adressé par l'association à tous les parents d'enfants qui entrent en scolarité montre les responsabilités attribuées à la figure maternelle dans le processus d'insertion et d'intégration scolaire des enfants. De la même manière que pour les questions relatives à la prise en charge quotidienne, le suivi scolaire est plus problématisé à partir de l'écoute et de la gestion des émotions qu'à partir de l'exécution des tâches. Ainsi, il est suggéré dans ce document que c'est à partir de leur « attitude » que les mères pourront favoriser ou rendre plus difficile l'adaptation de leur enfant au monde scolaire. Par effet miroir, il est expliqué que l'attrait que l'enfant peut démontrer vis-à-vis de l'école dépend de l'attitude de sa mère :

L'entrée à l'école, c'est peut-être pour l'enfant la première séparation régulière d'avec sa mère (ou celle qui la remplace) et son milieu habituel.

Comment aider l'enfant ?

Par votre attitude !

Impatiente, vous risquerez de le brusquer et il se sentira repoussé ;

Anxieuse, vous l'inquiéterez peut-être et il sera craintif ;

Chaleureuse, ouverte, disponible, vous l'aideriez à utiliser au mieux l'école comme un lieu stimulant, qui favorise son développement et lui offre des occasions d'expériences actives.⁷

L'« attitude » étant déclinée à partir d'un état psychologique et émotionnel (« impatiente », « anxieuse », « chaleureuse », « ouverte »), la figure maternelle est principalement définie comme un sujet émo-

6. Cette attribution de la responsabilité scolaire des enfants aux femmes semble se retrouver dans les pratiques des familles de classes moyennes supérieures, si l'on en croit les statistiques montrant que la réussite scolaire des enfants dépend plus du capital culturel de la mère que de celui du père, selon ce qu'a révélé dernièrement une étude sur les enfants en échec scolaire dont les parents sont fortement dotés (Henri-Panabière, 2010).

7. *La première année d'école*, plaquette éditée par l'École des parents en 1980.

tionnel. De ce point de vue, la problématique de l'accompagnement scolaire des enfants – l'encadrement du travail scolaire des enfants, mais aussi l'éveil de son «goût» pour l'école – redéfinit le travail parental féminin autour de la maîtrise émotionnelle et de la disponibilité. À partir de cette exigence quant à la gestion des émotions, les «mères anxieuses» et «impatientes» sont distinguées comme des figures repoussoirs ou du moins problématiques, de même que la mère «indisponible». Autour de la capacité d'adaptation de l'enfant au système scolaire et de son épanouissement ressurgissent ainsi les figures repoussoirs construites autour des théories des carences maternelles au nom du développement affectif et intellectuel de l'enfant.

Concernant les activités du soir, qui ne ciblent pas explicitement une figure féminine dans leur contenu et lors desquelles la présence des pères est également envisagée, les descriptifs portent en revanche sur des thèmes renvoyant plus à des événements extraordinaires de la vie familiale qu'à sa routine, tout comme ils portent moins sur la gestion des émotions des enfants. Des groupes de discussion sur le divorce, le bilinguisme ou encore sur le deuil sont par exemple régulièrement proposés en soirée et leurs descriptifs faisant usage d'un vocabulaire épique montrent l'intention d'attirer des pères, à l'image du descriptif de ce groupe pour parents divorcés déjà cité précédemment :

Après le divorce (20 h 30-22 h)

Comme père divorcé, comme mère divorcée, je souhaite discuter avec d'autres parents divorcés des problèmes éducatifs et quotidiens (horaire, droit de visite, finances). En m'interrogeant sur ce qui a provoqué mon divorce et sur la qualité de ma relation avec autrui, je désire trouver le moyen d'être à l'aise dans mon nouveau mode de vie.⁸

S'agissant de l'éducation des enfants, les pères semblent être associés aux mères et également responsabilisés concernant les événements exceptionnels, alors que c'est moins le cas pour la mise en œuvre des tâches quotidiennes. Ainsi, la division sexuée du travail parental se constitue à cette période sur la division, dans les programmes, entre le quotidien et l'extraordinaire. La prise en charge quotidienne des enfants et la découverte de l'enfant dans ses spécificités langagières et comportementales sont des thématiques résér-

8. Programme d'activités de l'École des parents, 1978.

vées aux mères, tandis que la réflexion concernant la gestion des événements exceptionnels associe les deux parents. Cette distinction ne semble cependant pas être une simple particularité de l'École des parents dans les années 1980. Blöss et Odena rapportent un constat similaire de leurs observations dans des crèches en France au début des années 2000⁹. Dans ces structures, les pères sont plus fréquemment sollicités par les éducatrices lors de problèmes à résoudre dans la prise en charge des enfants (problèmes d'horaires ou conflits avec l'équipe éducative, etc.), alors qu'ils participent beaucoup moins que les mères aux relations quotidiennes avec les éducatrices.

La comparaison entre les thématiques du jour et les thématiques du soir permet encore de mettre en évidence qu'une sexuation du travail parental s'opère autour de l'âge de l'enfant. Les activités de journée portent majoritairement sur les bébés, les enfants d'âge préscolaire et les enfants d'âge scolaire (jusqu'à 11 ans), alors que les activités du soir (lorsqu'elles abordent des objets relatifs aux enfants et non pas à la famille ou au couple) se concentrent prioritairement sur les enfants adolescents et adultes, ou sur la question de l'autorité. Outre les tâches quotidiennes, la petite enfance est, elle aussi, constituée en objet féminin. En revanche, dans la continuité de la période précédente, les pères sont invités pour les questions relatives à l'autorité et à la famille et sur les événements extraordinaires. Prioritairement sollicitées sur les questions liées à la petite enfance et à la routine de la prise en charge des enfants, les femmes restent ainsi associées aux dimensions du travail parental les plus chronophages, les plus répétitives et les moins valorisées socialement.

UNE SEXUATION DE LA FIGURE PARENTALE ARTICULÉE AUX RÔLES REPRODUCTIFS

Outre la division sexuelle du travail parental, les descriptifs des activités réservées à des femmes ou à des hommes permettent également d'identifier plusieurs figures parentales sexuées. Nous venons de voir, à partir de la division sexuelle du travail parental définie à cette période, que la féminité reste très fortement liée aux soins routiniers du petit enfant, mais nous verrons à partir d'une analyse de la sexuation du discours de l'École des parents que d'autres figures parentales féminines et masculines émergent : la figure de

9. Blöss et Odena, 2005.

la « mère charnellement liée à son enfant », la figure du « père sans repères » et la figure de la « féministe ».

LA FIGURE DE LA « MÈRE CHARNELLEMENT LIÉE À SON ENFANT »

Parallèlement à cette figure féminine liée à son corps, les descriptifs des groupes réservés aux « mères » témoignent de la production d'une figure maternelle charnellement liée à son enfant. Dans le corpus de programmes de l'École des parents, la « mère et l'enfant » ou la « mère et le bébé » sont souvent définis comme liés l'un à l'autre par un lien spécifique. Ce lien est notamment régulièrement évoqué par le biais de la question de la *séparation*, problématisée par la psychanalyse lacanienne comme une étape décisive de la construction de l'identité des individus. La récurrence de cette question dans les programmes témoigne du fait que le lien mère-enfant constitue à cette période une question cruciale. Sur les 20 activités explicitement réservées à des mères à cette période, la séparation de la mère et de l'enfant est abordée dans 14 d'entre elles. Elle revient notamment à travers la thématique de la « reprise du travail par la mère » proposée dans les groupes « nos enfants de 2 à 5 ans » pendant plus de dix ans¹⁰. Systématiquement désignée comme une épreuve ou comme un événement problématique, elle renvoie de ce fait les mères d'enfants en bas âge, et plus particulièrement celles d'enfants de moins de 2 ans, qui ont une activité en dehors du foyer à une situation particulière, voire problématique. Dolto, une référence pour plusieurs des intervenantes de l'École des parents, et qui est d'ailleurs venue donner une conférence à l'association en 1982, insiste dans ses écrits de l'époque sur l'importance pour l'enfant de moins de 3 ans d'avoir sa mère à ses côtés pour un développement idéal. De ce point de vue, elle se montre défavorable à ce que les mères exercent une activité salariée¹¹. Une position qu'elle défend notamment lors d'une conférence donnée en 1973 dans laquelle elle critique les pouponnières en France et leur dictat médical :

Jamais un être humain, avant qu'il ait acquis son autonomie totale [environ 3 ans], ne devrait être, du fait des institutions, [...] séparé plus d'une journée de sa mère.¹²

10. Programmes d'activités de l'École des parents, 1976, 1978, 1980, 1981, 1983, 1984, 1985, 1986 et 1987.

11. Garcia, 2011.

12. Dolto, 1994, p. 205.

L'importance de préserver le lien mère-enfant et d'éviter les séparations est par exemple mise en avant pour légitimer le développement d'activités qui réunissent mères et enfants. Il est expliqué que grâce à cette formule, la « séparation » peut être évitée sans pour autant porter préjudice à la participation des mères aux rencontres et aux groupes de discussion portant sur le vécu de la maternité :

Mères et enfants réunis dans la même pièce. Cette formule présente plusieurs avantages :

- les enfants y trouvent un matériel de jeu et une occasion de contacts variés ;

- **pas de problèmes de séparation ;**

- possible de traiter sur le vif ce qui se passe sous nos yeux, soit entre deux enfants, soit entre l'enfant et sa mère, avec verbalisation des ressentis des membres du groupe.

Les thèmes principaux sont : l'allaitement, la séparation, les colères, les pleurs, l'agressivité, l'espace de jeu, mais aussi la fatigue des mères, l'organisation du temps (prendre du temps pour soi).¹³

Dans ce cadre, la séparation de la mère et de l'enfant est appréhendée comme un événement à éviter tant que faire se peut. Comme si ce lien si particulier unissant la mère à l'enfant ne pouvait être uniquement mis en mots ou raconté, il est suggéré de le travailler dans certaines activités. Ainsi, dans le rapport d'activités de 1980-1981, il est expliqué à propos d'une activité mère-enfant qu'une garderie est prévue « dans une pièce voisine et permet ainsi de vivre la difficile expérience de la séparation »¹⁴. La répétition de la question de la séparation mère-enfant déclinée soit sur le mode de l'évitement, soit sur celui d'une épreuve, fait émerger à cette période un lien très particulier qui unirait la mère et l'enfant et produit ainsi une figure maternelle charnellement liée à son enfant. On retrouve de nouveau les orientations de la psychanalyse lacanienne, pour laquelle le père représente la culture et le symbolique et la mère la nature, dont Mathieu a déjà montré comme elles ont alimenté une domination masculine¹⁵.

13. *Groupe petite enfance 1978-1979*, document de description du groupe « petite enfance », 1978, souligné de l'École des parents.

14. Rapport d'activités, 1980-1981.

15. Mathieu, 1985.

Outre les influences psychanalytiques, l'importance accordée à la problématisation du lien charnel, « naturel » entre la mère et l'enfant dans les documents de l'École des parents, se comprend également à partir du fait qu'elle constitue à cette période un domaine d'expertise pour l'association, qui en fait sa particularité. Un rapport produit par un groupe de travail de l'École des parents en 1973 montre que pour certaines intervenantes, cette expertise représente un enjeu réel, puisqu'elles sont contactées par le service de la Maternité de l'hôpital cantonal pour participer à la formation des infirmières avec cette spécificité. Insistant sur le fait que les étudiantes sont avant tout incitées à être des « techniciennes », ce rapport mentionne aussi que les intervenantes de l'association pourraient pallier ce biais en proposant des cours ou des séminaires sur « le développement affectif de l'enfant ». En apportant des informations sur « le comportement de l'enfant et de la mère », elles disent ainsi pouvoir inciter les infirmières à intégrer ces dimensions dans les consultations des nourrissons¹⁶. Ici, on assiste donc à une utilisation du savoir-pouvoir des mères guidée et intégrée par l'École des parents, ainsi qu'à l'activation de la figure de la « mère charnellement liée à son enfant » pour proposer une expertise et « améliorer » la prise en charge des nourrissons en milieu médical. De la même manière, la valorisation d'un lien « charnel » et « naturel » constituait pour d'autres intervenantes une revendication d'ordre plus politique, visant à remettre en cause le pouvoir médical. Au cours d'un entretien, l'une des instigatrices de ces groupes mères-enfants me racontait que sa démarche s'inscrivait dans « le combat qu'elle mène depuis toujours », celui de rappeler l'aspect « naturel » de la naissance, du lien mère-enfant, et de démedicaliser ces « moments de la vie »¹⁷.

Ainsi, l'insistance sur ce lien charnel entre la mère et l'enfant (tout comme l'importance de la figure de la femme liée à son corps) s'inscrit dans un contexte très précis de redéfinition de la santé en général et de la santé mentale plus particulièrement. Comme déjà évoqué précédemment, dans les institutions médicales (les services de santé scolaire, de santé mentale, de pédiatrie et les maternités plus particulièrement), d'importants débats se focalisent sur la définition de la santé au cours des années 1970-1980. Celle-ci est l'objet de luttes entre les savoirs médicaux traditionnels et le développement de modes de prise en charge des patient·e·s qui

16. Rapport « petite enfance », mars-avril 1973.

17. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2011, 21 janvier 2014.

englobent les dimensions psychoaffectives et sociologiques. Les médecines traditionnelles (notamment en psychiatrie) défendant une approche organique du patient traité par voie médicamenteuse (pour une pathologie particulière) sont remises en cause par de nouvelles approches dites « globales ». Selon ces dernières, relayées et valorisées notamment au sein des mouvements contestataires et de l'antipsychiatrie, le corps humain doit être appréhendé dans sa globalité sans être séparé de « l'esprit » ni de son contexte. L'enfermement et les traitements chimiques des malades sont fortement critiqués, en même temps qu'il est suggéré d'aborder les malades psychiatriques comme les symptômes de dysfonctionnements sociaux, plutôt que comme des êtres souffrant de dysfonctionnements organiques. Dans le domaine de la médecine pédiatrique, les mêmes débats se retrouvent. Alors que la mise en place expérimentale de plusieurs institutions de garde et de pouponnières à la suite de travaux sur les carences maternelles ont fait leurs preuves en conduisant à une réduction de la mortalité et de la morbidité infantiles par des accompagnements plus individualisés, les dimensions affectives et psychologiques de la prise en charge des enfants deviennent des notions cruciales pour aborder la santé des enfants. Garcia relève qu'en France, à cette période, les recherches psychanalytiques et psychologiques sont identifiées comme des ressources dans les luttes contre le pouvoir médical, que ce soit autour de l'hospitalisation des enfants ou plus largement dans le mouvement de reconnaissance des dimensions psychoaffectives du développement de l'enfant¹⁸. Face à l'émergence de ces nouvelles approches thérapeutiques, le monde médical est alors souvent dépeint comme le mauvais élève en matière de prise en compte des dimensions psychoaffectives de l'être humain dans le traitement des pathologies. À Genève, dans le cadre d'une enquête sur les infirmières scolaires¹⁹, Longchamp relève également que cette période est marquée par d'importantes transformations quant au rapport à la santé de ces professionnelles. Tout en soulignant les effets de la transformation de la morbidité dans la population et les bouleversements du métier d'infirmière scolaire lui-même, il met en évidence l'importance prise par la dimension psychologique dans la définition de la « bonne santé ». Il observe en effet qu'à cette période marquée par la professionnalisation de la santé en milieu scolaire et la forte dimi-

18. Garcia, 2011, p. 212.

19. Longchamp, 2011.

nution des maladies infectieuses dans la population enfantine du canton, les infirmières revoient leur définition de la santé. D'une définition de la « bonne santé » fondée sur des critères somatiques, elles passent à une définition de la « bonne santé » élaborée sur des dimensions plus psychologiques.

Au regard de ces éléments de contexte, la construction discursive d'un lien charnel entre la mère et l'enfant, tout en relayant une image ancienne défendue par les théories des carences maternelles, fonde un argument central de remise en cause du pouvoir médical et consolide la valorisation de compétences et de connaissances spécifiques aux mères. Ainsi, dans ce processus de démarcation vis-à-vis du monde médical, la dimension affective et la lecture lacanienne de la relation mère-enfant constituent une focale pour asseoir la légitimité et le développement de l'association. C'est dans ce cadre que se construit dans le discours de l'École des parents une figure maternelle liée à son enfant jusqu'à l'âge de 3 ans, qui naturalise l'expérience de la maternité de certaines femmes cessant toute activité salariée à l'arrivée de l'enfant. Dans le contexte genevois des années 1970 et 1980, cette figure correspond plus à l'expérience des femmes de nationalité suisse en couple avec un homme cadre et se distingue de celle des femmes de nationalité étrangère des milieux ouvriers.

Bien que le taux d'insertion des femmes en général sur le marché de l'emploi ait entamé une légère progression en Suisse au cours des années 1970 (pour passer de 46 % en 1970 à 50 % en 1980), celle-ci semble moins concerner les mères suisses avec de jeunes enfants. En revanche, les mères de nationalité étrangère sont plus fortement insérées dans des activités salariées, particulièrement dans les milieux ouvriers. Selon l'étude réalisée par Bühler et Heye sur les inégalités entre hommes et femmes sur le marché de l'emploi en Suisse entre 1970 et 2000, la grande majorité des couples avec des enfants de moins de 7 ans dont la mère est suisse fonctionne à cette période selon le modèle qu'elles nomment « bourgeois » (homme à plein temps – femme non active) : 82 % en 1970 et 78 % en 1980. En contrepartie, lorsque la mère est étrangère, 52 % des couples en 1970 adoptent ce modèle et 49 % en 1980²⁰. À l'opposé, 4,5 % des couples avec des enfants en bas âge dont la mère est suisse adoptent un modèle selon lequel l'homme et la femme exercent une activité

20. Bühler et Heye, 2005, p. 49.

salariée à plein temps en 1970 et 7 % en 1980, contre 36 % des couples dont la mère est de nationalité étrangère en 1970 et 33 % en 1980. À ce propos, Fibbi rappelle que les femmes étrangères étant dépendantes d'une activité salariée pour obtenir un permis de séjour, l'ensemble des femmes arrivées dans les années 1960 ont un emploi, majoritairement dans le secteur tertiaire non qualifié, la vente, l'hôtellerie et le nettoyage, et le conservent pour la plupart lorsqu'elles ont des enfants, contrairement aux femmes suisses, qui interrompent plus souvent leur activité rémunérée²¹. Fibbi, Bolzman et Vial relèvent qu'en Suisse, en 1990, 52 % des femmes étrangères avec trois enfants ont un emploi, contre une moyenne de 12 % de l'ensemble des femmes avec trois enfants, suisses ou étrangères²².

En outre, les résultats contradictoires sur la question de l'insertion des mères ouvrières sur le marché de l'emploi, lorsque les mères de nationalité étrangère sont prises en compte dans l'échantillon ou non, montrent que les femmes étrangères sont très nombreuses parmi les mères qui ont une activité rémunérée à cette période, notamment dans les milieux ouvriers. Dans une enquête par questionnaire portant sur les comportements des individus face au mariage et à l'organisation familiale, réalisée à Genève auprès de près de 600 couples hétérosexuels dont les deux membres sont de nationalité suisse, les chercheurs montrent que dans les milieux populaires, la femme exerce presque toujours une activité rémunérée, qu'elle interrompt presque toujours lorsqu'elle a un enfant, tandis que dans les milieux de cadres, les femmes, qui travaillent moins souvent à plein temps, conservent plus leur emploi à l'arrivée d'un enfant²³. Ce résultat les conduit à affirmer que dans les milieux populaires, la norme égalitaire est moins répandue que dans les milieux de cadres, où les deux époux partageraient plus les tâches. Au contraire, une étude réalisée à la même période dans le canton de Genève incluant des mères de nationalité étrangère conduit au résultat opposé. Selon une enquête réalisée par le Mouvement populaire des familles en 1977, avec la collaboration du Groupe de recherche et d'intervention sociologique (GRISOC) auprès de 2000 ménages romands (incluant les ménages dont les membres sont de nationalité étrangère), il ressort que 43 % des femmes interrogées exercent une activité rémunérée, contre 98 % des hommes. Considérant

21. Fibbi, 1995.

22. Fibbi, Bolzman et Vial, 1999.

23. Kellerhals, Perrin, Steinauer-Cresson *et al.*, 1982, p. 153.

uniquement les couples de l'échantillon, l'enquête révèle que 63 % des couples ne comptent qu'un seul « actif » et 37 % deux « actifs », étant sous-entendu que dans 63 % des couples (hétérosexuels) seul l'homme exerce une activité rémunérée, et que dans 37 % des couples interrogés l'homme et la femme exercent une activité salariée. Dans la catégorie « ouvriers non qualifiés », cette proportion s'élève à 40 %, alors qu'elle s'abaisse à 37 % dans la catégorie « cadres moyens » et à 27 % dans la catégorie « cadres supérieurs ». Ces variations suggèrent, contrairement à l'étude précédente, que les mères en couple dans les milieux ouvriers sont plus insérées dans le marché de l'emploi que les mères en couple dans les milieux bourgeois²⁴. À partir de ces résultats contradictoires, on peut dès lors supposer que les mères issues des milieux ouvriers de nationalité étrangère sont très fortement insérées dans le marché du travail, puisque lorsqu'elles sont prises en compte, la tendance concernant l'activité salariée des femmes en couple avec des enfants s'inverse.

LA FIGURE DU PÈRE « SANS REPÈRES »

Face à cette figure maternelle charnellement liée à son enfant, une autre figure parentale apparaît au cours des années 1980 dans le discours de l'École des parents : la figure du père « sans repères ». Entre 1984 et 1987, les descriptifs des groupes de parole adressés à des pères élaborent un discours explicite sur la masculinité. À la frontière entre les techniques de soi et les techniques relationnelles, les descriptifs de ces activités suggèrent des rencontres et des discussions, non pas autour du « rapport à soi » ou de la dynamique relationnelle avec l'enfant, mais plutôt autour du « rôle parental » et de la manière dont il est vécu par les participants du fait de leur appartenance sexuée. Dans ce cadre, les récits sollicités semblent être à nouveau, comme dans les techniques scolastiques (voir le chapitre 4), interrogés à partir de catégories génériques – « être homme », « rôle de père » – et non plus à partir d'expériences individuelles. Ce ne sont pas des récits concernant une expérience personnelle détachée d'un quelconque modèle institué qui sont sollicités, mais des récits concernant la condition de « père » ou la condition « d'homme ». Ainsi, trois activités sont adressées explicitement et exclusivement à des figures masculines au cours des années 1980. Leurs descriptifs se caractérisent par le fait d'évoquer des parents

24. Mouvement populaire des familles et GRISOC, 1977.

déséparés face à la parentalité. Les pères sont chaque fois évoqués comme étant « en quête de repères ». Dans un descriptif de 1987, devenir « père » est associé à « une succession de deuils » : la fin de l'exclusivité de l'attention de la compagne, l'acceptation du fait que l'on ne peut engendrer la vie dans son propre corps ou encore la fin d'une vie de couple exclusive :

Pères en quête de repères (mercredi de 12 h 45-13 h 45)

- Des repères face à l'enfant qui vient bouleverser un équilibre de couple, déjà fragile en soi ;
 - Des repères face à un vide que l'autre pleine nous renvoie ;
 - Des repères face à une autre dont nous fûmes l'objet de plénitude ;
- Groupe d'échanges pour futurs ou jeunes pères autour d'histoires de vies qui s'annoncent et de deuils qui se préparent.²⁵

Pères en quête de repères (20 h 15-21 h 45)

- Des repères face à l'enfant qui vient nous déloger de notre enfance et nous fait « père » ;
- Des repères face à la femme qui devient mère et reste pourtant d'abord compagne ;
- Des repères face à nous-mêmes dans une société en mouvance où l'on ne sait pas toujours bien ce qu'est être homme.
- Groupe d'échanges et de recherche personnelle pour futurs et jeunes pères, autour du rôle d'homme – mari – père.²⁶

Reprenant la définition psychologique de la parentalité selon laquelle le fait de devenir parent implique un processus de transformation identitaire, ces descriptifs identifient les hommes comme étant désavantagés dans ce processus du fait de leurs particularités biologiques et plus particulièrement par le fait qu'ils ne portent pas l'enfant pendant neuf mois. Le père est ainsi défini comme le négatif de la mère : ils est « dans le vide » alors qu'« elle est pleine ». Évoquées par le pronom « elle » dans le descriptif ci-dessus, les figures de la « mère » et de la « femme » représentent l'altérité. Opposés à cette figure maternelle charnellement liée à l'enfant, les hommes sont constitués comme des « non-parents ». La masculinité est dans ce cadre clairement définie en opposition à la parentalité, ou plus précisément aux tâches pratiques qu'elle implique. Passant sous silence

25. Programme d'activités de l'École des parents, 1986-1987.

26. Programme d'activités de l'École des parents, 1987-1988.

les revendications de certains pères à exercer un rôle plus actif dans le soin donné aux petits enfants, ces descriptifs de cours mettant l'accent sur les spécificités des hommes s'inscrivent dans les débats psychanalytiques. On retrouve le principe de la psychanalyse lacanienne, largement relayée dans les années 1980, visant à réhabiliter la fonction symbolique du père. Vulgarisée sous la plume de divers psychanalystes, la construction de cette fonction symbolique du père s'est traduite par la valorisation du couple hétérosexuel et par l'affirmation d'une distinction des rôles sexués dans l'éducation familiale des enfants. Le psychanalyste Bettelheim, qui constitue à cette période une référence à l'École des parents, écrit à ce propos :

Nombre de conseillers familiaux conseillent au père moderne d'être une nurse à temps partiel afin que soit enrichie sa vie affective, comme l'est celle de la mère.

Quel conseil insensé ! La physiologie et le psychisme de l'homme ne le destinent pas à cela. Il n'y a certes rien de mal à ce qu'un père donne occasionnellement le biberon au bébé, si les circonstances l'exigent ou si cela lui fait plaisir. Ce qui est faux, c'est de croire que sa qualité de père s'en trouvera enrichie. Celui qui essaie de devenir un meilleur père en jouant le rôle de la mère s'en trouve diminué en tant que père et aussi en tant qu'homme. Les relations d'un père avec ses enfants ne peuvent être fondées essentiellement sur ses expériences de « nurse ». S'il en est ainsi, il est le substitut de la mère, et non plus le père.

[...]

La confusion des tâches est susceptible d'avoir sur les enfants des effets regrettables. De nos jours, beaucoup de pères font la vaisselle, baignent bébé et accomplissent d'autres besognes relevant traditionnellement de la mère ; alors leurs fils ne comprennent plus très bien ce que signifie « être un homme ». Si le père et la mère ont les mêmes activités, l'enfant ne peut se faire une image précise du rôle de chacun. Il n'est pas étonnant que tant de garçons et de filles soient dans le désarroi quant à la place qu'ils auront à tenir plus tard dans la vie.²⁷

Outre ces influences psychanalytiques, la construction de cette figure masculine « sans repères » semble prendre appui sur l'opposition aux mouvements féministes de cette période et sur certaines

27. Bettelheim, cité dans « Père et mère interchangeables ?, in *Entretiens sur l'éducation*, n° 3, 1982.

craintes suscitées par la reconnaissance de l'égalité entre les sexes dans la Constitution en 1981 et dans le Code civil de la famille en 1988. Tort montre en effet qu'une large littérature psychanalytique défendant le maintien de rôles distincts entre les hommes et les femmes dans la parentalité pour préserver le processus de l'Œdipe et la formation des sujets de la modernité s'est déployée en France dans les années 1980, alors même que la place sociale du père était redéfinie par le jeu des législations qui modifient ses pouvoirs dans la famille. « Les axes principaux de cette description psychanalytique normalisante des familles se sont en effet déployés autour des fractures que représente la perte de la maîtrise masculine de la procréation, de la filiation et du mariage. »²⁸ La définition du pouvoir symbolique du père qui viendrait séparer la mère charnellement liée à son enfant offre une réponse aux craintes des psychanalystes effrayés à l'idée que les pères puissent devenir des mères du fait de la perte de leurs privilèges dans la famille.

À partir d'une analyse de discours menée sur un large corpus de textes portant sur la crise de la masculinité, Dupuis-Déri montre que les changements quant à la définition sociale de la masculinité sont souvent invoqués en réaction à une perte de privilèges par les hommes²⁹. Ainsi, la figure du père « sans repères » qui émerge au milieu des années 1980 dans un contexte marqué par la reconnaissance de plusieurs revendications féministes dans le cadre de réformes législatives participe de la production d'un nouvel ordre familial hétéronormé et sexué, fondé sur des différences biologiques et psychologiques présentées comme stables et immuables.

Comme en France, en Allemagne, en Grèce, en Italie, au Canada, aux États-Unis ou encore en Grande-Bretagne, lorsqu'émergent les groupes de revendications de pères, les privilèges des hommes dans la famille ont été fragilisés par des réformes législatives³⁰. Cette figure de « père sans repères », construite sur une opposition à la « mère charnellement liée à son enfant » dans les années 1970 et 1980, apparaît dans les descriptifs alors que d'importantes réformes du Code civil de la famille sont votées, qui tend à une égalité formelle entre les sexes. Le pouvoir décisionnel du père dans la famille est abrogé en 1976 dans la réforme du droit de filiation, l'égalité entre les hommes et les femmes est inscrite

28. Tort, 2005, p. 109.

29. Dupuis-Déri, 2012.

30. Raymond, 1993, cité par Mottier, 2013.

dans la Constitution en 1981, et le droit matrimonial est réformé en 1988. Concernant le droit de filiation, sa révision prévoit le partage de l'autorité parentale entre le père et la mère pendant le mariage. Le changement important produit par cette réforme relève surtout de la suppression du pouvoir décisionnel du père, c'est-à-dire de la disposition selon laquelle en cas de demande d'opposition à la reconnaissance de filiation du père par la mère ou l'enfant, le père pouvait poser son veto, puisque père et mère exerçaient déjà en commun la puissance paternelle, et ce, depuis l'adoption du Code civil suisse en 1907³¹. Cette révision entérine par ailleurs la suppression d'une distinction entre les enfants légitimes ou illégitimes. En cas de naissance « hors mariage » ou de « père inconnu », la mère obtient l'autorité parentale, mais une curatelle est cependant maintenue pour établir la paternité. Les femmes peuvent dès lors obtenir la reconnaissance publique de leur enfant sans passer par une procédure spécifique à l'issue incertaine auprès de l'autorité tutélaire. Dix ans plus tard, le droit matrimonial fait l'objet d'une réforme qui garantit cette fois l'égalité formelle des hommes et des femmes dans le mariage. Supprimant les droits et devoirs spécifiques selon le sexe et le statut matrimonial, le nouveau Code civil du mariage est accepté par l'électorat suisse en 1985 et appliqué à partir de 1988. Jusque-là, il était inscrit dans le droit matrimonial que l'époux était le chef de l'union conjugale, choisissait la demeure commune et pourvoyait convenablement à l'entretien de la femme et des enfants (ancien article 160 du CCS). L'épouse, elle, lui devait aide et conseil en vue de la prospérité commune et était désignée responsable du ménage (ancien art. 161 CCS). Cette disposition signifiait que les femmes mariées ne pouvaient exercer une activité rémunérée qu'avec le consentement exprès ou tacite de leur mari (ancien art. 167 CCS). À la suite de cette réforme, la responsabilité commune des soins, de l'éducation des enfants et de l'entretien économique de la famille figure au premier plan³² et les femmes ne sont plus soumises à la tutelle de leur conjoint dès qu'elles se marient. Dans l'intervalle entre ces deux réformes, l'égalité des sexes devient également un principe inscrit dans la Constitution fédérale, en 1981 à la suite d'une votation populaire. L'État fédéral est dès lors garant de la faire respecter.

31. Gardaz, 2000.

32. Farner-Schmidhauser, Freivogel et Perrin, 1992.

Lors des débats autour de ces réformes, certains arguments des opposants s'élaborent autour de la crainte d'une indifférenciation entre les sexes. À l'École des parents de Genève, cette crainte est notamment relayée par le pédiatre français Aldo Nouari, invité en 1986 pour donner une conférence intitulée « Une place pour le père »³³. Ce pédiatre français fortement médiatisé a consacré et consacre encore une large littérature à la définition des dangers que l'indifférenciation des rôles féminin et masculin dans l'éducation des enfants ferait porter à la construction du psychisme chez l'enfant et notamment à son identité sexuelle. Jugeant les femmes devenues trop puissantes sous l'effet des mouvements féministes, il leur recommande d'être plus à l'écoute de leur conjoint et de l'aider à trouver sa place auprès de l'enfant. Le contenu des descriptifs des groupes de pères « sans repères » qui se développent la même année révèle également cette crainte quant à une remise en cause de privilèges masculins. La figure du père « sans repères » ou l'interpellation du programme de 1987 qui porte sur la mouvance de la société et de l'identité masculine – « Des repères dans une société en mouvance où l'on ne sait plus très bien ce qu'est être un homme »³⁴ – rappellent la trame argumentative des discours masculinistes, c'est-à-dire des discours revendicateurs émis par des hommes « en tant qu'hommes », qui se considèrent victimes « du féminisme »³⁵.

LA FIGURE DE LA « FÉMINISTE »

Faisant écho à cette figure paternelle sans repères qui se construit sur un ordre familial sexué, une autre figure émerge dans le discours de l'École des parents : la figure de la « féministe ». Associée à des termes ou des récits péjoratifs, elle est construite en figure repoussoir. Elle apparaît de manière sous-jacente dans le discours sur la crise de la masculinité, mais aussi dans divers commentaires tenus par des membres masculins de l'équipe de gestion de l'École des parents, rapportés dans un mémoire réalisé en 1977 par des étudiants de l'Université de Genève sur l'autogestion pratiquée par l'association, ainsi que dans des propos qui m'ont été rapportés en entretiens. Par exemple, à propos des méthodes de travail au sein de l'association, un membre masculin de l'équipe se plaint du peu de rigueur et de l'agressivité qu'il associe dans son récit au « féminisme » :

33. Programme d'activités de l'École des parents, 1986.

34. Programme d'activités de l'École des parents, 1986-1987.

35. Dufresnes, 1998.

Nous travaillons comme des femmes. Peu claires, peu rigoureuses, agressives, un peu féministes.³⁶

Un autre commentaire rapporté à propos de la position des femmes dans l'équipe de gestion montre également que les femmes qui revendiquent des droits sont perçues comme empêchant les hommes de trouver leur place dans l'association, voire comme étant à la source de difficultés et de tensions :

Historiquement, l'École des parents a été créée par des femmes d'origine bourgeoise qui voulaient se situer par rapport aux hommes. Il y avait donc une forme de lutte des femmes avant la lettre. Cet élément, plus le fait qu'elles bénéficiaient toutes d'un statut privilégié et qu'elles acceptaient d'être sous-payées, a toujours empêché les hommes de prendre pied dans l'institution. Seuls des quasi-marginaux pouvaient accepter cette situation et il s'en est suivi une agressivité réciproque non encore résolue.³⁷

Par ailleurs, dans les propos d'anciennes intervenantes de l'École des parents ayant connu la période de l'autogestion, recueillis lors de deux entretiens distincts, le « féminisme » est associé à « un rejet des hommes » ainsi qu'à la remise en cause de l'ordre familial hétéronormé et sexué. Décrit de cette manière, le mouvement féministe était par conséquent distinct selon elles de l'orientation que s'était donnée l'École des parents à cette période. Ainsi, à cette période, la figure de la féministe semble cristalliser les craintes de rejet d'un ordre familial hétéronormé et sexué et de fragilisation de la figure féminine dévouée. Elle constitue de ce fait une figure repoussoir pour une majorité des intervenant-e-s l'association.

La sexuation des techniques et de la figure parentale montre que l'émancipation de la figure parentale et des mères vis-à-vis des savoirs institués ne va pas forcément de pair avec une remise en cause de l'ordre familial sexué, ou de l'association entre féminité et maternité. Dans ce contexte sociohistorique marqué par des luttes sociales pour l'égalité des sexes et l'accès des femmes à de nouveaux droits sociaux, les discours de l'École des parents, tout en s'inscrivant dans un mouvement de rejet de l'autorité et des structures hiérarchiques (valorisation de l'autonomie des mères vis-à-vis des

36. Besson, Kelly et Sauvain, 1977, p. 16.

37. *Ibid.*

savoirs médicaux, dédramatisation de l'infidélité conjugale et abrogation des hiérarchies dans l'association), reconduisent un modèle de division sexuée du travail fondé sur la construction d'identités féminines associées à la maternité et d'identités masculines distantes de la paternité. La période de la grossesse étant considérée alors comme déterminante dans la construction du lien entre le parent et l'enfant, c'est l'ensemble de la prise en charge de l'enfant qui est alors sexuée. L'association entre une lecture biologique et psychanalytique de la parentalité conduit à une prise en charge différenciée des mères et des pères, désignant la figure maternelle responsable du travail parental et la figure paternelle de fait distante de ce travail. Dans ce cadre, la valorisation de l'expérience individuelle, qui est envisagée à partir du point de vue du rôle reproductif biologique des bénéficiaires et interprétée d'un point de vue psychanalytique, conduit à la naturalisation d'une expérience féminine de la parentalité dédiée à l'enfant et d'une expérience masculine qui en est distante. Tout en produisant un espace d'expression destiné aux femmes sur leur expérience de la maternité et une forme de valorisation de celle-ci, les activités de l'École des parents produisent une forte différenciation entre différentes figures parentales sexuées. S'opposent ainsi la figure de la « mère charnellement liée à son enfant », la figure du « père sans repères », la figure de la « mère d'enfant en bas âge qui exerce une activité salariée » et la figure de la « féministe ».

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Au cours de cette période marquée par le développement d'une approche préventive de la santé de l'enfant et de l'échec scolaire dans les instances étatiques genevoises, par l'émergence de divers mouvements contestataires et par la sécurité économique, il ressort des archives de l'École des parents que la figure parentale n'est plus problématisée à partir de l'ordre social, mais à partir du bien-être de l'individu en général et du bien-être du parent et de l'enfant en particulier. Le « problème » étant représenté par les rapports autoritaires, l'imposition de savoir et le modèle familial dit « nucléaire », le parent est constitué en figure réflexive dont il s'agit de soigner le développement personnel et les compétences relationnelles. Il a la responsabilité de trouver des solutions aux difficultés éprouvées dans ses pratiques éducatives. L'exercice de la fonction parentale apparaît dès lors moins tributaire d'un apprentissage de tâches objectivées, comme c'était le cas dans la première période, que d'un travail de révélation de compétences relationnelles enfouies au plus profond de son être. Dans ce cadre où l'École des parents s'investit dans la production d'une éthique – de l'identification du bon et du mauvais pour chaque individu – plutôt que d'une morale – l'énonciation du bien et du mal pour un groupe social –, l'analyse des techniques révèle la mise en place d'un contrôle plus étendu à partir d'un référentiel normatif socialement situé fondé sur le devoir de plaisir porté par les nouvelles classes moyennes. En outre, il ressort également que l'individu ciblé au cours de cette période est lui aussi fortement sexué. D'un côté, considérée à partir d'un lien « charnel » qui la lie à son enfant, la figure maternelle est garante de l'épanouissement de l'enfant au cours des premières années. De l'autre, la figure paternelle, appréhendée à partir de l'absence de ce lien « charnel », est constituée en « non-parent ». La définition sexuée du lien entre le parent et

l'enfant conduit non seulement à une sexuation de la figure parentale, mais également à une distinction très claire entre le travail parental attribué aux mères ou aux pères. Alors que les mères sont associées à toutes les thématiques renvoyant aux tâches de soins des petits enfants et au travail routinier de prise en charge des enfants et adolescents, les pères sont sollicités pour les questions qui sortent de l'ordinaire ainsi que pour celles relatives à l'adolescence.

Si la rupture est marquée entre les pratiques de l'École des parents des années 1950-1972 et celles des années 1973-1988 quant aux rapports que les intervenant-e-s entretiennent avec les parents dans le cadre des activités proposées, une continuité réside en revanche dans l'importance accordée aux relations entre la mère et l'enfant au cours des premières années de l'enfant et dans la reconduction de la norme hétérosexuelle. Mais, alors que dans les vingt premières années de l'École des parents l'importance accordée au lien mère-enfant était construite autour de l'image repoussoir de l'« enfant nerveux » à l'origine des désordres publics, au cours des décennies 1970 et 1980, elle est plus construite sur la valorisation d'un lien biologique entre la mère et l'enfant.

Alors que les membres de l'École des parents révoient leur mode d'organisation et cherchent à développer des rapports symétriques tant au sein de l'association qu'avec ses bénéficiaires, l'État n'est plus perçu comme un partenaire légitime, bien qu'il reste le bailleur de fonds principal. Considéré à partir du pouvoir qu'il représente et des contraintes qu'il exerce sur les individus, il constitue une entrave à l'objectif d'émancipation des parents. Plutôt que de chercher à collaborer avec lui dans l'offre de service et à réorienter ses politiques publiques (comme c'était le cas dans les années 1950), l'École des parents essaie de le contourner pour agir directement sur l'individu.

Considérant la position de retrait que l'association adopte vis-à-vis de l'État sur les questions relatives à l'enfant et à la famille, on pourrait penser que le discours produit à cette période serait plus exempt d'effets sur la production d'un modèle normatif définissant les « bons » et les « mauvais » parents dans le cadre des politiques de protection de l'enfance. Cependant, au vu des positions sociales occupées par les membres des nouvelles classes moyennes, c'est-à-dire des positions stratégiques dans les entreprises, les administrations publiques, les médias et la culture, Hutmacher rappelle qu'ils se constituent en une avant-garde fondée sur le développement

de nouvelles normes éthiques¹. Quelques décennies plus tard, ces nouvelles classes moyennes, avec les valeurs qu'elles véhiculent, ont fortement investi les métiers de l'éducation, du social ou encore du paramédical². Trois secteurs d'activité où les professionnel-le-s sont en contact au quotidien avec les familles et les enfants, et d'où proviennent une part importante des signalements de défaillances parentales.

1. Hutmacher, 2001.
2. Longchamp, 2011.

PARTIE III :

L'ÉMERGENCE DU COUPLE

« PARENT-ENFANT »

ET DE LA DISPONIBILITÉ MATERNELLE

(1988-2010)

Dans les précédentes parties, plusieurs modes de problématisation de la figure parentale ont été explorés. Dans les années 1950-1972, cette figure parentale est prioritairement problématisée dans le discours de l'École des parents à travers les théories des « carences maternelles ». Dans ce cadre, la figure maternelle était désignée comme l'un des piliers de l'ordre familial, alors fortement associé à l'ordre social. Les parents étaient incités à s'instruire sur le développement de l'enfant et à orienter leurs pratiques éducatives en conséquence. Dans les années 1972-1988, alors que les parents étaient conçus comme les relais de nombreuses politiques publiques préventives liées à la santé ou à l'échec scolaire, le discours de l'École des parents participait de la promotion de l'individu dans une famille se voulant démocratique. Valorisant l'expérience des parents dans le cadre de ses activités, le discours de l'association désignait une figure parentale réflexive et autonome. La sexuation de la figure parentale se construisait alors à partir de différences biologiques entre les hommes et les femmes, plutôt qu'à partir des théories sur le développement de l'enfant. Nous verrons dans cette troisième partie que le discours de l'École des parents des années 1988-2010 combine les deux modèles, tout en produisant de nouvelles figures parentales sexuées.

Le discours de l'École des parents développé entre 1988 et 2010 se caractérise par l'émergence et l'institutionnalisation d'une nouvelle figure parentale, que je nomme « vecteur de l'épanouissement de l'enfant ». Dans la présente partie, je commence par exposer le fonctionnement de l'association et sa position vis-à-vis des autres instances impliquées dans les politiques publiques de l'enfance et de la famille du canton de Genève (chapitre 9). Ensuite, nous verrons que les stratégies discursives de légitimation de la période

révèlent la prédominance du *frame* psychanalytique de la « sécurisation affective », selon lequel la disponibilité maternelle durant les premières années de l'enfant est déterminante dans la construction de sa personnalité et sa capacité à s'adapter à son environnement. Au cours de cette période marquée par une crise économique, nous verrons que la figure maternelle est à nouveau considérée comme l'un des piliers de l'ordre social. Cependant, articulé à ce premier *frame*, un deuxième désigne les parents comme les *victimes* d'un environnement peu propice à l'éducation des enfants. Les parents sont dès lors davantage abordés comme des êtres à émanciper et à protéger que comme des êtres à instruire et responsabiliser (chapitre 10). L'analyse des techniques à l'œuvre dans les programmes d'activités de l'École des parents, de leurs effets de subjectivation et de normalisation montre la production dans ces *frames* d'une nouvelle figure cible, qui n'est plus la figure parentale, mais le couple parent-enfant et la relation qu'ils entretiennent. Cette nouvelle figure cible des activités dites « ludiques » ou « d'accueil parent-enfant », qui mobilisent ce que j'appelle les « techniques de mise en scène de la relation parent-enfant », révèle une rupture dans le processus de définition de la figure parentale comme « sujet ». Renvoyée à une position morale de « vecteur d'épanouissement de l'enfant », la figure parentale n'est plus partie prenante de la production de savoir. Il est attendu d'elle qu'elle soit dans la relation avec l'enfant et favorise ainsi son développement et son apprentissage (chapitre 11). Dans le dernier chapitre, je reviendrai sur le caractère sexué de ces techniques et sur la production d'identités parentales sexuées qui se dessinent à travers elles. Ces techniques de mise en scène de la relation parent-enfant reposant prioritairement sur les mères, elles réactualisent une définition normative de la féminité associée au travail parental et au développement du bien-être de l'enfant, tout comme elles distinguent les figures parentales « fragiles » (chapitre 12).

9. L'ÉCOLE DES PARENTS DE GENÈVE DE 1988 À 2006

Nous verrons dans ce chapitre que dans ce contexte marqué par le développement important de nouveaux savoirs autour de la relation parent-enfant et d'un réseau de professionnel-le-s autour des parents et des familles, l'École des parents vit d'importantes transformations. Soumise à une nouvelle forme de contrôle, elle abandonne l'autogestion et se professionnalise. Dans le même mouvement, elle développe ses activités ainsi que de nouvelles collaborations avec le milieu associatif intervenant dans la politique familiale du canton et les instances étatiques. De nouveau plus active dans les politiques familiales du canton, l'École des parents se trouve à l'origine de plusieurs projets inédits dans le contexte genevois.

LA PROGRESSIVE RÉORGANISATION HIÉRARCHIQUE DE L'ÉCOLE DES PARENTS

Dès 1988, l'École des parents abandonne progressivement l'autogestion et revoit son mode d'organisation pour reprendre une structure plus hiérarchisée. Soumis à de nouvelles contraintes économiques à la suite d'un déménagement dans de plus grands locaux et désirant rémunérer les psychologues qui animent les groupes de discussion, les membres de l'École des parents cherchent à développer une meilleure visibilité. Ils décident alors de concentrer le travail de représentation de l'association et d'administration autour de trois personnes¹. La gestion est alors redéfinie pour être partagée par une direction collégiale et une responsable des relations publiques. L'équipe d'intervenantes régulières est à ce moment composée de 12 femmes, à qui sont attribués des rôles précis dans l'association

1. Entretien avec une intervenante à l'École des parents de 1972 à 2000, 21 janvier 2014.

(secrétaires, thérapeutes familiales, psychologues, animatrices et comptable). Trois des membres actives de l'École des parents sont rémunérées selon des contrats fixes et reçoivent des salaires mensualisés pour le travail de secrétariat, l'envoi mensuel des « Messages aux parents », le prêt des livres, l'accueil et les relations publiques. Les autres intervenantes, dont certaines animent les activités, assurent les consultations et travaillent à l'actualisation des « Messages aux parents », ont un statut de vacataire et sont payées à la tâche².

Dans les documents de présentation de l'École des parents, la réorganisation de l'association est clairement affirmée et exposée, révélant ainsi la valorisation d'un travail qui se veut « professionnel ». Alors que depuis les années 1970 les professions des intervenantes étaient peu mises en évidence dans les documents au profit de la cogestion des tâches et l'égalité entre les membres, à partir de 1988, chacun des rapports d'activités présente les professionnelles et la hiérarchie structurant l'École des parents. Ces documents, comme les programmes, mentionnent tous l'organigramme de l'association sous la forme d'un texte ou d'un schéma.

Ce mouvement de valorisation d'une division du travail et d'une posture professionnelle à l'École des parents se poursuit et se renforce dans la décennie suivante. En 2000, l'association se dote d'un comité de direction, qui devient l'employeur officiel des intervenant.e.s et secrétaires. Les tâches de récolte de fonds et de promotion de l'association sont ainsi en partie confiées à des personnes extérieures n'intervenant pas dans les activités proposées aux parents. La direction de l'École des parents, dont la mission consiste principalement à organiser les activités de l'association, à composer les programmes et à rendre compte des activités au comité et aux organes allouant des subventions, reste en revanche entre les mains d'une intervenante interne jusqu'en 2006. À partir de cette date, la direction est professionnalisée. Recrutée sur dossier de candidature et à l'extérieur de l'École des parents, la nouvelle directrice a pour mission de diriger l'association et n'intervient plus auprès des parents.

Autrement qu'une manière de gérer des problématiques internes, cette réorganisation de l'École des parents répond également à des exigences croissantes de la part de l'État genevois, son principal subventionneur. Ces transformations interviennent lorsque le canton de Genève connaît des bouleversements économiques.

2. *Demande de réévaluation de notre subvention*, document adressé au DIP, février 1988.

Épargnée jusque-là par la montée du chômage qui touche les pays européens à la suite de la crise pétrolière des années 1970, la Suisse est également confrontée à un ralentissement de la croissance économique et à une augmentation de son taux de chômage au début des années 1990. À Genève, où cette augmentation est la plus marquée, le taux de chômage, d'après l'Office cantonal de la statistique, passe de 1,2 % en 1990 à 7,4 % en 1994 et 7,8 % en 1997. Bien que ces chiffres restent significativement bas par rapport au taux de chômage d'autres pays européens – par exemple, en France, le taux de chômage est de 12,6 % en 1997 –, l'État cantonal suit les principes de la nouvelle gestion publique, revoit ses budgets et édicte de nouvelles normes pour sa répartition.

En 1993, une nouvelle loi est votée sur la gestion administrative et financière de l'État. Elle stipule que ce dernier doit obéir aux normes IPSAS (International Public Sector Accounting Standards) de la communauté internationale (loi sur la gestion administrative et financière de l'État de Genève du 7 octobre 1993). Dès lors, l'État est dans l'obligation de tenir une comptabilité d'exercice, autrement dit de répertorier toutes ses dépenses et ses recettes. L'application de ces normes à la gestion financière de l'État constitue un véritable tournant. Mises en concurrence, les instances étatiques sont désormais gérées et évaluées à la manière des entreprises, sur la base de leurs performances financières. L'octroi de subventions aux associations étant compris dans les dépenses étatiques, il est soumis aux exigences s'appliquant à l'offre de prestations à l'État. Ce dernier devient contrôlant tant sur les modes de gestion des ressources financières par les associations que sur l'évaluation de l'utilité des activités qu'elles exercent.

Dans le prolongement de ce mouvement de rationalisation des subventions allouées aux associations du canton, l'État met en place dès le début des années 2000 des contrats de prestation avec ces dernières. Il définit ainsi préalablement avec les comités ou directions des associations les domaines d'action à privilégier, les publics cibles et les objectifs qu'il souhaite voir atteints par leurs activités. En même temps que le Département de l'instruction publique (DIP) développe cette intervention nouvelle dans la définition des buts des associations, il procède à des contrôles plus serrés de la gestion des budgets. Les associations doivent ainsi rendre compte de leurs activités, des dépenses et des recettes selon un canevas précis délivré au DIP. Pour assurer la reconduction de ses subventions,

l'École des parents travaille dès 2004 sous un contrat de prestations négocié avec le DIP et qui est renouvelé tous les deux ans.

L'ÉCOLE DES PARENTS :

INSTIGATRICE DE PROJETS DE « SOUTIEN À LA PARENTALITÉ »

Parallèlement à cette réorganisation, l'École des parents s'investit dans le développement de nouvelles formes de collaboration avec les services publics et les associations dont les activités portent sur les familles ou l'enfance.

Au cours de la décennie 1990, elle inaugure différents services à l'intérieur de ses murs, qui se développeront par la suite de manière autonome avec des subventions propres. En 1988, un espace d'accueil parents-enfants, nommé « permanence du lundi », est par exemple ouvert selon les principes de la Maison Verte³ inaugurée à Paris par Françoise Dolto en 1979. Quatre ans plus tard, en 1992, cette « permanence du lundi » ferme et un service similaire subventionné par la Ville de Genève ouvre, à l'initiative, entre autres, de l'une des directrices. Située au centre-ville, cette nouvelle structure, nommée Le Cerf-Volant, assure depuis un accueil libre et gratuit tous les jours de la semaine.

En 1989, l'École des parents se fait de nouveau pionnière en étant la première structure du canton de Genève à proposer un service de médiation familiale et un accompagnement haptonomique pour la préparation des femmes et des couples à l'accouchement⁴. Alors peu connue, la médiation familiale a suivi depuis un fort développement et est proposée dans de nombreuses institutions genevoises.

En 1994, donnant à la suite des ateliers de réflexion entre différents partenaires genevois concernés par l'adoption internationale (notamment le Service de protection de la jeunesse), l'École des parents ouvre une « permanence adoption » en collaboration avec l'Association en faveur de l'adoption internationale. Cette permanence, qui a pour objectif de « participer au développement et à l'amélioration de l'adoption avec une éthique qui reconnaît et respecte les droits de l'enfant », propose des informations et un accompagnement des

3. La Maison Verte est une structure d'accueil libre pour enfants accompagnés d'un adulte. Animée par des accueillant-e-s psychanalystes, elle se veut un espace destiné à favoriser l'apprentissage des enfants à la vie en collectivité.

4. L'haptonomie se définit comme une « science de l'affectivité ». Développée par Veldman (1921-2010) dans les années 1950, elle trouve plusieurs formes d'application, dont l'accompagnement à la naissance (Décant-Paoli, 2011, p. 74).

parents adoptants. Elle apparaît un an après la signature par plusieurs pays de la Convention sur la protection des enfants et la coopération en matière d'adoption internationale (ratifiée par la Suisse en 2001), dont l'objectif est d'encadrer les procédures d'adoption et d'empêcher l'enlèvement d'enfants. Remportant un vif succès, la permanence de l'École des parents s'autonomise également et donne lieu à la création d'une nouvelle association, l'Espace adoption. Aujourd'hui, tous les parents impliqués dans une procédure d'adoption dans le canton de Genève sont incités par l'Autorité centrale cantonale genevoise en matière d'adoption (ACC Ge) à la contacter pour constituer leur dossier et pour obtenir des informations sur les ateliers de préparation à l'adoption.

L'implication de l'École des parents dans la politique familiale du canton durant la décennie 1990 se traduit aussi par le développement de collaborations avec les structures étatiques dans le domaine de la protection de l'enfance. Dans son rapport d'activités de 1998, sont mentionnées des collaborations régulières avec le Service de protection de la jeunesse, le Service médico-pédagogique, le Service de santé de la jeunesse et le Service de guidance infantile, vers qui l'association oriente ses usagères et usagers lorsque les intervenantes considèrent qu'ils ont besoin d'un « suivi personnalisé à long ou moyen terme » ou lorsqu'elles suspectent de la violence intrafamiliale.

VISIBILITÉ ACCRUE DE L'ÉCOLE DES PARENTS ET RECONNAISSANCE PAR LES POUVOIRS PUBLICS

Cette collaboration avec les autres institutions cantonales conduit aussi à la réalisation de divers projets et à une visibilité accrue de l'École des parents. Un rapport sur la politique familiale du canton publié en 1999 évoque l'association à de nombreuses reprises. Commandé par la direction du Département cantonal d'action sociale et de la santé, ce rapport, paru sous le nom de « Jalons pour une politique familiale dans le Canton de Genève », recense l'ensemble des organismes considérés actifs sur les questions familiales.

Mentionnant l'École des parents comme une « partenaire de l'État », ce rapport la décrit comme étant l'une des associations genevoises les plus actives⁵. Bien que nouvellement en concurrence avec de nombreuses autres associations, l'École des parents représente une figure importante du réseau associatif genevois travaillant

5. Bari, 1999.

sur des problématiques liées aux politiques familiales du canton. À la suite de la parution de ce rapport, une Commission cantonale de la famille est créée, avec pour mission de « veiller à la mise en œuvre des différentes motions présentées au pouvoir législatif ayant pour objet la famille ». La présidente de l'École des parents est invitée à y siéger en tant que représentante des associations partenaires de l'État intervenant sur des problématiques relatives à la famille, aux côtés d'autres représentant·e·s d'associations (Pro Juventute, Mouvement populaire des familles) et du professeur de sociologie Jean Kellerhals⁶, sous la présidence de la cheffe du Service de la petite enfance de la Ville de Genève, Marie-Françoise de Tassigny. Dans le même temps, la reconnaissance de l'École des parents s'élargit également aux pouvoirs publics, qui augmentent régulièrement ses subventions. En 1988, la subvention du DIP s'élevait à 143 000 fr. pour un budget total de 300 000 fr., en 2010 elle s'élève à 316 000 fr. pour un budget total de 651 000 fr.⁷. À titre comparatif, cette subvention représente aujourd'hui un peu plus de 1 % de celle attribuée à la Fondation officielle de la jeunesse, qui chapeaute l'ensemble des structures de placement d'enfants hors du cadre familial, c'est-à-dire l'ensemble des foyers du canton où sont accueillis des mineurs.

DÉVELOPPEMENT DES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE DES PARENTS

Sur le plan de ses activités, l'École des parents étend et diversifie son offre tout au long de la période considérée dans cette partie. En plus des groupes de parole, elle propose de nouvelles conférences au sein de sa structure et, pour des organismes externes, elle développe des lieux d'accueil parents-enfants, ainsi qu'une large palette de consultations et d'activités réunissant enfants et parents. Ainsi, en 2010, elle propose 25 activités différentes adressées aux « futurs parents, parents et grands-parents » du canton de Genève, accompagnés ou non de leurs enfants. Des ateliers de discussion prennent la forme de modules de formation se déroulant sur deux à cinq séances. Des consultations, récemment renommées « entretiens personnalisés » (avec des psychologues ou médiatrices), sont proposées sur rendez-vous. Dans ce cadre, différents types d'accompagnements psychologiques sont

6. Professeur de sociologie à l'Université de Genève, Jean Kellerhals est connu pour ses nombreuses recherches dans le domaine de la sociologie de la famille (Kellerhals, Perrin, Steinauer-Cresson *et al.*, 1982 ; Kellerhals et Montandon, 1991).

7. Outre la subvention du DIP, le budget est complété par les recettes des activités, qui s'élèvent à 210 000 fr., des subventions octroyées par la Ville de Genève et des communes du canton, ainsi que par des dons de fondations privées.

offerts en fonction des spécialisations des psychologues : consultations dites « Brazelton »⁸, consultations conjugales, médiations familiales ou encore consultations pour parents d'adolescents.

Par ailleurs, dès 1992, un ensemble d'« activités ludiques », comme les nomme l'École des parents, pour des enfants accompagnés d'un parent apparaissent dans l'offre de l'association. Assurées principalement par des psychomotriciennes et des éducatrices de la petite enfance, celles-ci se déroulent sur un trimestre à un rythme hebdomadaire (gym et jeu, massage, activités créatrices, éveil musical). Parallèlement à ces activités payantes, l'École des parents offre aussi des activités dites « portes ouvertes », généralement gratuites et sans inscription, à l'image des « Cafés de parents » (1999-2010), qui sont des rencontres animées par une psychologue autour d'un thème dans un café du centre-ville de Genève, ou des lieux d'accueil parents-enfants (la « Permanence du lundi » de 1988 à 1992 ou le « 99 » de 2006 à 2010). Ces dernières ont lieu toute l'année à un rythme régulier (respectivement mensuel ou hebdomadaire). Enfin, depuis 1979, l'École des parents propose une permanence téléphonique deux heures par jour du lundi au jeudi, offrant aux parents la possibilité de « partager à chaud une difficulté familiale ou éducative ».

Témoignant du rayonnement croissant de l'École des parents, les directrices de l'association et plusieurs de ses professionnel-le-s (généralement les psychologues) sont régulièrement invité-e-s à intervenir dans les médias romands (télévision, presse écrite et radio) ou pour des conférences ponctuelles sur des questions d'actualité relatives à l'éducation des enfants.

Comme dans la période précédente, les activités se font connaître principalement par le biais de la presse, mais également à travers les « Messages aux parents », qui sont distribués à tous les parents à la maternité à la suite de la naissance du premier enfant. En outre, l'École des parents diffuse chaque année ses programmes auprès de l'ensemble des centres de vie infantine du canton, des pédiatres et des écoles.

Les activités sont fréquentées par des parents venant pour la plupart de leur propre initiative⁹. Comme au cours des périodes précédentes, il s'agit majoritairement de mères à haut capital culturel. Bien qu'il n'y ait pas de recensement systématique des parents

8. Du nom du pédiatre Thomas Berry Brazelton, qui a développé une grille d'observation et d'évaluation des comportements du nouveau-né, cette consultation vise à favoriser la compréhension des besoins du nouveau-né par ses parents.

9. Quelques parents sont envoyés par les enseignant-e-s de leurs enfants ou par le Service de santé de la jeunesse, mais ils constituent une minorité.

selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle, il existe des statistiques de la fréquentation selon le sexe des usagers pour deux activités (Allo Parents et le Café de parents) et selon la catégorie socioprofessionnelle pour une activité (Café de parents). Ainsi, outre le fait que les intervenantes disent recevoir très majoritairement des mères, ces statistiques abondent dans le même sens et témoignent d'une majorité de parents à haut capital culturel parmi les participant-e-s. En 2001, sur 72 appels reçus à Allo Parents, 69 provenaient de femmes et 3 de la part d'hommes ; en 2007, sur 87 appels, 10 venaient d'hommes ; en 2009, sur un total de 78 appels, seul un a été fait par un homme (un grand-père). Témoignant d'une présence un peu plus marquée des hommes, les recensements des participant-e-s du «Café de parents» évoquent 21 hommes pour 117 femmes en 2006, 33 hommes pour 127 femmes en 2007 et 28 hommes pour 102 femmes en 2008. Concernant l'appartenance sociale des parents, ces mêmes documents distinguent six catégories socioprofessionnelles : les mères au foyer, le secteur médico-social (santé, médical, psychologie, enseignement, social et éducation), le secteur administratif (administration, secrétariat, banque, finance, assurance et informatique), le secteur technique (technique et manuel), les étudiants, divers et sans réponse. De manière répétitive sur les trois années, environ deux tiers des réponses se concentrent à part égale entre le secteur médico-social et le secteur administratif, 10 % des réponses renvoient à la catégorie mère au foyer et moins de 5 % des réponses correspondent à la catégorie secteur technique. Les 20 % restants se partagent entre étudiant-e-s, divers et sans réponse.

Concernant la fréquentation des activités, après une forte augmentation pendant les années 1990, elle reste assez stable durant les années 2000. Chaque année, selon les rapports d'activités produits par l'association de 2002 à 2010, recensant la fréquentation des activités, les six psychologues de l'École des parents font en moyenne 1500 consultations, les animatrices des activités ludiques reçoivent environ entre 300 et 500 participant-e-s (enfants accompagnés d'un adulte) par année, la médiatrice et quelques psychologues répondent à une dizaine d'appels téléphoniques par mois et les activités «Café de parents» voient passer environ 150 parents. Il se peut évidemment que les mêmes parents participent à plusieurs activités et soient donc plusieurs fois comptabilisés dans les rapports d'activités. On peut cependant évaluer qu'environ 600 familles participent aux activités de l'École des parents. Sur le bas-

sin de population genevois, comptant environ 40 000 familles avec des enfants en âge de scolarité, ces 600 familles, certes une minorité, constituent tout de même un nombre non négligeable pour une structure reposant sur l'accueil de démarches volontaires et témoigne d'une reconnaissance de l'association auprès des parents à haut capital culturel du canton.

MULTIPLICATION DES PROFESSIONS

ET DES SAVOIRS INTERVENANT SUR LA PARENTALITÉ

Depuis le début de la décennie 1990, la diversification des activités proposées s'accompagne de celle des professions représentées par les intervenant-e-s de l'École des parents. D'une part, les psychologues se spécialisent (psychologues pour adolescents, psychologues du petit enfant, psychologues de couple) et, d'autre part, viennent s'ajouter de nouvelles professions telles que les éducatrices du jeune enfant, psychomotriciennes, logopédistes, ergothérapeutes, infirmières, ainsi que diverses professions artistiques, musicienne ou artiste plastique. En 2010, l'École des parents compte trois salariées à temps partiel (la directrice et deux secrétaires) et onze vacataires rémunérées à l'heure. Parmi ces dernières, dix professions différentes sont représentées: une sociologue (la directrice), six psychologues avec des spécialisations distinctes, une ergothérapeute, deux psychomotriciennes, une médiatrice familiale, une formatrice en communication gestuelle, une masseuse, une musicienne, une logopédiste et une formatrice experte de la Fondation suisse de gymnastique. Les activités de l'École des parents s'élaborent ainsi à la frontière entre plusieurs disciplines et professions. Dans ce cadre pluridisciplinaire, les psychologues conservent cependant une certaine autorité. Ce sont elles, par exemple, qui répondent majoritairement aux sollicitations extérieures pour des conférences ou pour l'animation de groupes. Elles sont aussi mieux rémunérées pour leurs prestations (consultations) que les autres animatrices. Enfin, leurs compétences professionnelles sont directement mobilisées et valorisées dans les activités qu'elles proposent, contrairement aux animatrices des activités ludiques, dont les compétences professionnelles sont d'une certaine manière un prétexte, comme nous le verrons au chapitre 12. Témoignant de la légitimité de la psychologie comme domaine d'expertise concernant l'éducation des enfants dans le cadre familial, les consultations deviennent petit à petit l'un des principaux axes d'activité de l'École

des parents, tant sur le plan quantitatif¹⁰ que symbolique¹¹. En outre, au regard de la période précédente, leur développement informe du retour de savoirs institués.

Le fort développement des activités de l'École des parents et les nombreuses professions investies au sein de l'association témoignent de la diversification des savoirs participant de la production du discours sur les figures parentales et de l'extension de l'intervention sur les pratiques parentales. La sociologue française Darmon relève qu'en France, depuis les années 1980, de plus en plus de discours d'autorité s'articulent autour des pratiques éducatives des familles¹². «Au pouvoir d'institutionnalisation de la politique familiale s'adjoint en effet le pouvoir de conviction d'une multiplicité d'autres sources «autorisées» de discours sur la famille: l'Église, le travail social, les professionnels des thérapies familiales, les médecins, la presse féminine, etc., qui concourent toutes à définir ce que doit être «la bonne famille.»¹³

On a vu précédemment qu'au cours des années 1960, 1970 et 1980, les parents en tant qu'éducateurs deviennent progressivement dans le canton de Genève les interlocuteurs des enseignant·e·s dans la lutte contre l'échec scolaire, tout comme ils deviennent les relais de plusieurs campagnes de santé et de protection de l'enfance. En plus de cette sollicitation dans les campagnes de prévention qui s'accroît, un réseau de surveillance des parents se met en place autour de la prévention contre la maltraitance infantile qui se développe à Genève au cours de cette période, comme nous le verrons plus loin. Dès 1998, les professionnel·le·s de l'enfance des structures genevoises sont fortement incités à signaler au Service de protection de la jeunesse tous les cas d'enfants dont les parents font l'objet de soupçon de mauvais traitements¹⁴; cette obligation de signalement est inscrite dans le Code civil depuis 2006. L'article 443 du Code civil suisse détermine que toute personne exerçant une fonction officielle (pas uniquement en tant que fonctionnaire de l'État) doit aviser

10. Ainsi, chaque année, selon les rapports d'activités produits par l'association de 2006 à 2010, les six psychologues de l'École des parents font en moyenne 1500 consultations, ce qui représente une part importante des activités, à côté des activités ludiques, étudiées dans la section suivante.

11. Les psychologues occupent une position de prestige dans l'association, dans la mesure où, comme on le verra plus loin, les savoirs psychologiques orientent fortement les activités de l'École des parents.

12. Darmon, 2001.

13. Darmon, 1999, p. 1.

14. Protocole d'intervention en matière de maltraitance du SPJ, mai 1998.

l'autorité de protection de l'adulte quand elle apprend qu'une personne a besoin d'aide ou qu'il lui semble qu'une personne a besoin d'aide (art. 443, al. 2, CCS). Cette règle s'applique par analogie lorsque le bien d'un enfant est menacé (art. 314, al. 1, CCS). Précisant le terme « fonction officielle », le droit genevois stipule que sont soumis à cette obligation de signalement « les membres des autorités scolaires et ecclésiastiques, les professionnels de la santé, les enseignants, les intervenants dans le domaine du sport et des activités de loisirs, les travailleurs sociaux, les éducateurs, les psychologues actifs en milieu scolaire et éducatif, les psychomotriciens, les logopédistes et toute autre personne exerçant une activité en relation avec les mineurs, sous réserve du secret professionnel »¹⁵. Par ailleurs, face à une cantonalisation du financement de l'éducation spécialisée depuis 2007 entraînant des réductions budgétaires, l'État met en place en 2009 un service d'Assistance éducative en milieu ouvert (AEMO), notamment en vue de pallier le manque de places dans les institutions de placement d'enfants. Suivant ainsi les recommandations d'un rapport d'évaluation réalisé par le Service de recherche en éducation (SRED) en 2008, ce nouveau dispositif doit renforcer le travail éducatif avec les familles et réduire le nombre de placements d'enfants.

En outre, dans les années 1990, comme en France, les discours concourant à la définition de la « bonne famille » ou du « bon parent » se multiplient au-delà des structures étatiques. Dans la société civile, ils se développent notamment autour de l'émergence de nombreuses associations portant sur les questions de parentalité et de la nouvelle profession « coach pour parents ». Par ailleurs, dans le sillage de la presse féminine, qui a déjà investi les « conseils aux mères » depuis plusieurs décennies, les pratiques éducatives et parentales deviennent aussi l'attention de programmes télévisés, à l'image de l'émission *Super Nanny*, diffusée depuis 2004 sur une chaîne de télévision française grand public (également accessible en Suisse). Reprenant les principes d'une émission de télé-réalité anglaise, elle met en scène une femme qui entre dans les familles pour donner des conseils et des recettes éducatives aux parents. De plus, ce sont également de nombreux sites internet qui se développent autour de ces questions. On peut notamment citer le site Family.ch, qui prodigue divers conseils

15. Avec la révision du droit entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2013, l'obligation de signalement d'un enfant dont le développement est jugé en danger est étendue à toutes les personnes majeures et n'est plus réservée aux professionnels.

éducatifs aux parents, ainsi que les sites de diverses revues spécialisées comme *Psychologie.com*, mais également les nombreux forums de parents, de mères ou de pères, qui constituent des espaces d'échanges d'informations et d'expériences. Témoinant de la diversité des actrices et acteurs investis dans une action dirigée vers les parents, de nombreuses associations sont évoquées dans les documents de l'association à cette période.

Dans les années 2000, les documents de l'École des parents insistent d'ailleurs sur la pluridisciplinarité dans l'association, témoignant de l'intégration de la diversité des savoirs sur la question parentale et familiale. Par exemple, dans un courrier adressé à l'un des bailleurs de fonds en 2009, est mise en avant la complémentarité entre les psychologues, les psychomotriciennes, les thérapeutes de famille, les médiatrices ou encore les éducatrices du jeune enfant :

Nous sommes compétents pour répondre à toute difficulté ou question relative à l'éducation, au développement, à la parentalité, à la relation parents-enfants ou mère-enfant ou à la guidance parentale.

Les professionnels pouvant être sollicités sont :

- des psychologues
- des psychothérapeutes
- une médiatrice familiale
- des psychomotriciennes
- des éducatrices du jeune enfant.¹⁶

La pluridisciplinarité, la spécialisation des psychologues et le large réseau évoqué autour de la parentalité montrent que la profession ou la discipline ne sont plus directement significatives pour légitimer l'intervention à l'École des parents : les pratiques parentales sont devenues un objet d'intervention en soi, au même titre que le corps humain par exemple, autour duquel plusieurs professionnel-le-s développent leur propre spécialité. Les différentes intervenantes de l'École des parents sont moins unies par des pratiques professionnelles ou par une discipline que par le fait d'agir (par le soutien, la thérapie, des activités ludiques ou encore l'écoute) sur la relation parents-enfants.

16. Courrier adressé à la Loterie Romande pour une demande de soutien financier, 1^{er} juillet 2009.

Une autre particularité de l'École des parents au cours de cette période qui mérite d'être relevée est la féminisation des intervenants. Alors que sur les deux périodes précédentes, l'équipe qui animait les cours ex cathedra ou les groupes de développement personnel comprenait plusieurs hommes, entre 1989 et 2010, seuls quatre hommes interviennent ponctuellement dans des Cafés de parents ou dans des ateliers de réflexion sur des questions ciblées : les « risques de dépendance aux jeux vidéo ou aux substances illicites »¹⁷, les « pères »¹⁸ et le « divorce »¹⁹. Le soutien aux parents semble s'être féminisé en même temps qu'il s'est diversifié et peut-être normalisé. Pas complètement absents de l'association, des hommes continuent tout de même de siéger au comité de direction. Deux hommes intègrent le comité en 2001 et l'un d'entre eux en devient le président deux ans plus tard, jusqu'en 2010.

17. Programmes d'activités de l'École des parents, 2004 et 2007.

18. Programmes d'activités de l'École des parents, 2001-2005.

19. Programmes d'activités de l'École des parents, 1993 et 1994.

10. SÉCURISER L'ENFANT ET LES PARENTS

Dans ce chapitre, à partir de l'analyse d'une vingtaine de rapports d'activités (1988-1991 ; 1995-2010)¹ et de plusieurs dossiers de demande de subvention adressés tant aux instances étatiques qu'à des entreprises privées, nous verrons que, dans le discours de l'École des parents – traversé à cette période par plusieurs *frames* –, la figure parentale est prioritairement problématisée à partir de l'avenir de l'enfant. Tout d'abord, les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents se construisent prioritairement sur ce que j'identifie comme étant le *frame* de « la sécurité affective », selon lequel la construction du psychisme de l'enfant et son insertion sociale sont principalement considérées à partir de la « relation précoce » qu'il entretient avec ses parents et plus spécifiquement avec sa mère. Il produit de ce fait une figure maternelle dotée d'importantes responsabilités concernant le bien-être de l'enfant et conduit à l'émergence d'une nouvelle figure cible de l'intervention : la relation mère-enfant elle-même. Un deuxième *frame* s'inscrivant dans la continuité du premier est celui que j'appelle le *frame* de « l'estime de soi ». Selon ce dernier, la qualité de la relation parent-enfant dépend en premier lieu de la confiance du parent en lui-même. En tension avec ceux-ci, un troisième *frame* apparaît, que je nomme celui du « parent victime ». Selon cette approche, le rôle des parents est problématisé à partir de transformations sociales (concurrence plus forte sur le marché de l'emploi et incitation à la consommation) sur lesquelles ni les parents, ni les professionnels ne sauraient avoir une quelconque emprise. Dans ce *frame*, la figure parentale est plutôt définie à partir de ses difficultés et apparaît comme une « victime » du contexte économique.

1. Je n'ai ni retrouvé les rapports de 1992 à 1994, ni réussi à savoir s'ils avaient été rédigés.

Au cours de cette période durant laquelle les professionnel·le·s développant des savoirs sur la parentalité se multiplient et se trouvent parfois en concurrence, la justification du développement d'un travail avec les parents quant à leurs pratiques éducatives n'apparaît pas de manière centrale dans les documents de présentation de l'École des parents. En revanche, dans la continuité de la période 1972-1988, le mode d'intervention reste l'objet principal des stratégies discursives de légitimation et de distinction de l'association vis-à-vis d'autres pratiques et discours à l'œuvre sur les parents. Tout se passe comme s'il était devenu évident pour les destinataires des documents produits par l'École des parents que les pratiques parentales doivent faire l'objet d'une action publique. C'est particulièrement visible dans les documents de demande de subvention adressés à des organismes privés au cours de la dernière décennie étudiée. L'argumentation repose prioritairement sur le nombre de parents participant aux activités (à travers la présentation de chiffres et diagrammes) et peu sur l'originalité ou les bénéfices de l'offre de l'association, comme cela pouvait être le cas par exemple dans les années 1950. Le débat porte dorénavant plutôt sur la manière de définir le parent et sur le mode d'intervention. Dans ce cadre, nous verrons que la production de solutions éducatives dans le discours de l'École des parents se développe autour de pratiques d'écoute et d'activités mettant en scène la relation parent-enfant². Tout en mettant en évidence les manières dont les trois *frames* énoncés ci-dessus traversent les discours de l'association, j'aborde dans ce chapitre la façon dont ils fondent un nouveau mode de problématisation des pratiques parentales à partir de l'ordre public et définissent les contours de figures parentales fragiles.

LE *FRAME* PSYCHANALYTIQUE

Sur l'ensemble des documents de la période étudiée, le mode de présentation de l'association et de ses objectifs reste remarquablement stable. Dès la fin des années 1980 jusqu'au milieu des années 2000, l'École des parents énonce un même objectif prioritaire dans ses documents de visibilisation, à savoir « prévenir les troubles de la relation parent-enfant ». La manière dont il est expliqué dans les différents documents témoigne de la réactualisation d'un *frame* psychanalytique. Il est régulièrement suggéré que les relations intra-

2. Ce point sera surtout développé dans le prochain chapitre.

familiales et les événements vécus pendant les premières années de la vie ont des effets irréversibles sur toute la trajectoire de vie des individus. Différents documents de promotion de l'activité de l'École des parents expliquent par exemple que le « développement affectif » de l'enfant, « sa sexualité », « ses capacités motrices » ou encore « sa capacité à s'insérer dans une communauté et à participer à la vie en collectivité » dépendent de la relation entre le parent et son enfant. Dans le rapport de 1997, il est par exemple expliqué que les activités consistant à interroger les relations intrafamiliales et à travailler la relation parent-enfant dès le plus jeune âge de ce dernier visent à prévenir des difficultés affectives, relationnelles et d'intégration de l'enfant à l'avenir :

Pouvoir, tôt dans la vie d'une famille, poser et affronter ces mouvements intérieurs propres à tout individu et à tout groupe humain offre des atouts pour prévenir les effets néfastes dans la vie psychique d'un enfant, qui pourrait hypothéquer durablement sa capacité d'aimer, de penser, de participer à la société.³

Dans le même ordre d'idées, il est mentionné dans le rapport d'activités de 2003 que c'est à partir des relations précoces de l'enfant avec son entourage que se forgera « sa capacité future à s'insérer dans une communauté et à participer à la collectivité » :

L'École des parents [...] soutient les parents afin que le contexte relationnel et affectif dans lequel va grandir l'enfant soit favorable à la construction de son identité. À partir des relations au sein de la famille vont se forger, petit à petit, chez l'enfant, la confiance en soi et la confiance en l'autre, qui rendent possible la création de liens à l'extérieur du cercle familial. Ce sont ces relations précoces entre l'enfant et son entourage qui vont être à l'origine de sa capacité future à s'insérer dans une communauté et à participer à la vie de la collectivité. Un réel défi actuellement dans une société aux valeurs incertaines.⁴

Dans ce *frame* psychanalytique, la relation parent-enfant est problématisée à partir des effets durables qu'elle produit sur les individus en général. Suivant ce procédé rhétorique, la figure parentale est

3. Rapport d'activités de l'École des parents, 1997, p. 11.

4. Rapport d'activités de l'École des parents, 2003.

désignée comme une figure « relationnelle », en ce qu'elle est abordée à partir de la dynamique relationnelle qu'elle entretient avec son enfant. En outre, elle est « dotée d'importantes responsabilités », dans la mesure où la qualité de cette relation est considérée comme ayant des répercussions importantes sur l'avenir affectif, émotionnel, social et scolaire de l'enfant.

Les liens établis entre la « relation précoce » et l'avenir de l'enfant à partir d'un cadre de référence psychanalytique dans le discours de l'École des parents sont tissés dans d'autres cadres de référence à cette période. Bien qu'embrassant des perspectives différentes et des intérêts divers sur la question, l'importance des premières années de l'enfant pour son avenir semble largement admise dans divers domaines.

En psychologie, dans la continuité des travaux de Bowlby, de nombreux psychologues de divers courants interrogent les relations précoces de la mère et de l'enfant. Tout en relativisant la dimension cruciale de l'amour de la mère, en montrant que l'enfant peut trouver la sécurité pour se développer auprès d'autres personnes, ces travaux continuent d'insister sur l'importance de la qualité de l'amour maternel les premières années de l'enfant pour lui permettre de créer cette faculté d'attachement à d'autres personnes⁵.

Dans les courants behavioristes, qui entretiennent de longue date une très forte concurrence et d'importants désaccords avec les cercles psychanalytiques⁶, la relation précoce est elle aussi investie pour prévenir des troubles de l'adulte. Visant à favoriser le développement de l'enfant, les dispositifs s'inspirant des approches behavioristes se fondent sur l'identification statistique de comportements qui favoriseraient des pratiques jugées non désirables⁷. Souvent désignée comme déterministe par les psychanalystes, cette approche largement diffusée a inspiré diverses méthodes d'éducation parentale et de nombreux programmes de « prévention précoce ». Par exemple, en France, un rapport suivant cette approche produit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) en 2006, intitulé « Troubles de conduites chez l'enfant et l'adolescent », préconisait d'identifier les signes prédictifs de la délinquance chez les enfants avant l'âge de 3 ans.

Ce mode de problématisation de la question parentale à partir de la relation parent-enfant et de l'avenir de ce dernier dans le discours

5. Pierrehumbert, 2013.

6. Senne, 2005.

7. Parazelli, Hébert, Huot *et al.*, 2003.

de l'École des parents renvoie à nouveau la figure parentale et plus particulièrement la figure maternelle à des problématiques d'ordre public. Les enjeux du travail proposé par l'association, comme ceux des programmes de «prévention précoce», font écho à d'autres discours en vogue à Genève à cette période. Par ce procédé rhétorique associant la relation parent-enfant à l'intégration de l'enfant dans son environnement, l'encadrement des pratiques parentales est assimilé à la prévention de nombreuses problématiques d'ordre public faisant l'objet de débats dans la vie politique genevoise des années 1990, notamment la crainte de l'augmentation du «chômage»⁸ et de la «violence chez les jeunes». Comme dans le contexte français⁸, anglais⁹ ou belge¹⁰, cette problématisation de la question parentale comme élément d'action pour prévenir des désordres publics se développe alors que le canton traverse une période de crise. Pour l'État de Genève, dont une partie croissante de la population est affectée par le chômage (1,2 % en 1990, 7,4 % en 1994 et 7,8 % en 1997), l'intégration des jeunes adultes sur le marché de l'emploi constitue une nouvelle préoccupation. Cette problématique devient un véritable objet politique au cours des années 1990. À travers une révision de l'assurance chômage adoptée par le Parlement fédéral en 1995, la Suisse développe une politique dite d'«activation». Celle-ci vise à diminuer les dépenses de l'assurance chômage en augmentant les contrôles évaluant l'employabilité des assuré-e-s et en développant des mesures dites «actives» incitant les assuré-e-s à suivre des stages ou à intégrer des emplois subventionnés sous peine de retenues sur leurs prestations financières. À Genève, qui se veut un canton à «tradition sociale» dans ce domaine, cette nouvelle loi fédérale est perçue comme une «incarnation des nouvelles politiques publiques»¹¹. Elle est reçue avec beaucoup de méfiance et conduit à de nombreux débats politiques. D'autant plus que les assurances sociales étant sous la responsabilité des cantons, le mode d'application des lois fédérales les concernant se décide au niveau cantonal. À Genève, où le mode d'application est décidé par les instances politiques (et pas au niveau de l'Office cantonal de l'emploi qui l'applique, comme dans d'autres cantons), les débats sont d'autant plus vifs. La question est saisie par les différents partis politiques ainsi que par les syndicats. Elle

8. Martin, 2004.

9. Gillies, 2003.

10. Govers et Hoyos, 2006.

11. Bonvin, Badan et Moachon, 2006.

conduit à de nombreuses controverses, relayées par les médias. Dans ce cadre, le chômage des jeunes et les difficultés nouvelles pour eux d'obtenir des places d'apprentissage constituent une préoccupation majeure. Parfois désignés comme étant le produit de transformations structurelles de l'économie, ils sont aussi dépeints comme le reflet du manque de formation des jeunes, ou encore comme la preuve de l'encadrement défaillant des parents, qui n'inculquent plus la volonté de travailler aux jeunes.

Par ailleurs, les liens établis dans le discours de l'École des parents entre la qualité relationnelle parent-enfant et la capacité de ce dernier « d'aimer, de penser et de participer à la société » font également écho à une autre question brûlante agitant la politique genevoise des années 1990 et 2000 : la « violence des jeunes » et la « montée des incivilités ». À la suite de la dénonciation par des acteurs locaux de situations de violence scolaire dans une commune suburbaine du canton au début des années 1990, la problématique de la « violence des jeunes » devient une préoccupation publique. Mobilisée tant par des députés, par les médias que par les experts, elle devient un véritable « problème social » et constitue une nouvelle catégorie d'action publique¹². Dans ce cas aussi, la « montée des incivilités » est parfois désignée comme l'expression de dysfonctionnements du système scolaire ou économique, parfois comme le symptôme des dysfonctionnements familiaux et notamment du manque d'encadrement de la part des parents.

Qu'il s'agisse de la question du « chômage » ou de celle de la « montée des incivilités », les parents et plus spécifiquement ceux dont les enfants sont concernés par ces questions sont souvent évoqués dans les débats, tant par les partis de droite que par les partis de gauche. Si les premiers les désignent prioritairement comme les responsables du délitement des valeurs, les qualifiant parfois de « démissionnaires », les deuxièmes les définissent d'abord comme des parents « dépassés » par un contexte économique les mettant sous-pression ou par des changements technologiques ou culturels. Dans les deux cas, ils sont problématisés comme étant partie prenante des difficultés rencontrées par les « jeunes » et deviennent la cible de politiques publiques.

Dans le discours de l'École des parents, où la relation parent-enfant est abordée comme l'origine des capacités d'intégration des jeunes ou des enfants, la figure parentale relationnelle s'inscrit aussi

12. Frauenfelder et Mottet, 2012.

au cœur d'enjeux politiques et publics dans le canton. Ce mode de problématisation qui associe la relation parent-enfant et le travail de l'École des parents aux problématiques publiques rappelle une posture également adoptée dans les années 1950-1960. Mais tandis que dans les années 1950, il s'agissait de soigner l'enfant et d'introduire le parent aux savoirs psychiatriques et psychanalytiques sur le développement de l'enfant pour prévenir certaines « tares sociales » comme le divorce, l'alcoolisme ou la délinquance juvénile, dans les décennies 1990 et 2000, les objectifs énoncés visent plutôt la sensibilisation des parents aux enjeux relationnels et le rétablissement de la confiance du parent en lui-même. Ainsi, les stratégies discursives de légitimation de l'activité de l'École des parents mentionnent régulièrement l'importance de sensibiliser les parents aux enjeux relationnels durant les premières semaines, les premiers mois et les premières années de leur enfant :

L'École des parents estime primordial qu'une attention soutenue soit portée au travail de prévention :

Par la sensibilisation des parents aux aspects spécifiques du développement du petit enfant, à une meilleure compréhension des enjeux relationnels afin de ne pas « mal traiter » le psychisme naissant de l'enfant.¹³

Dans ce but, de nombreuses consultations sont proposées, ainsi que des activités lors desquelles les parents sont invités à accompagner leurs enfants, par exemple des activités de gymnastique « mère-enfant » ou encore des « groupes d'éveil musical ». En somme, si dans les décennies 1950 et 1960, les intervenant-e-s de l'École des parents espéraient participer à la réduction des problèmes de santé publique à travers la diffusion de savoirs sur le développement de l'enfant, dans les années 1990-2010, cela passerait plutôt par le travail sur la relation parent-enfant, et par le rétablissement de la confiance chez le parent.

LE FRAME DE L'« ESTIME DE SOI »

Articulé au *frame* de la sécurité affective, un autre *frame* s'inscrivant dans la continuité du *frame* humaniste des années 1970 et 1980 (voir le chapitre 6) apparaît. La confiance du parent en lui-même

13. Rapport d'activités de l'École des parents, 1995.

y est édifiée comme la clé d'une relation de qualité entre le parent et l'enfant. La figure parentale est alors prioritairement problématisée à partir de son « estime de soi ». Il est régulièrement expliqué dans les documents de l'École des parents que c'est cette confiance qui permettra à l'enfant d'acquiescer à son tour la confiance facilitant son intégration dans le cadre scolaire et dans la société en général, à l'image de cet extrait du rapport d'activités de 1999 :

L'École des parents offre différents moyens pour que les angoisses parentales trouvent une issue et pour que les liens avec l'enfant se tissent au mieux ; aussi, pour que les parents trouvent la confiance qui leur fait défaut, et qu'ils apprennent à s'appuyer sur leur compétence, leur capacité à s'occuper de leur enfant et à lui donner ce dont il a besoin pour grandir avec un sentiment de sécurité intérieure suffisant.¹⁴

Favoriser la « sécurité affective » de l'enfant passe à cette période par le renforcement de la « confiance » chez les parents ciblés par l'École des parents. La confiance apparaît en effet comme une sorte de fil rouge dans l'ensemble des rapports d'activités. D'une part, elle qualifie l'offre de l'association : « donner confiance aux parents pour qu'ils se sentent à l'aise » dans les activités proposées. Et, d'autre part, elle constitue l'un des objectifs de l'École des parents à cette période : « donner confiance aux parents pour qu'ils apprennent à s'appuyer sur leurs compétences » et ainsi créer un cadre sécurisant pour l'enfant.

Dans cette problématisation de la figure parentale, l'écoute est présentée comme un des axes d'intervention prioritaires de l'École des parents. Reprenant des termes souvent mobilisés dans le passé, l'ensemble des programmes d'activités de 1989 à 1999 présente l'association comme s'inscrivant dans la continuité de l'approche humaniste d'émancipation¹⁵ :

- un lieu d'accueil, d'écoute et de dialogue pour tout parent, futur parent, grand-parent...
- un lieu de soutien et d'accompagnement psychologique pour familles, couples et enfants en difficultés

14. Rapport d'activités de l'École des parents, 1999.

15. Pour rappel, celle-ci conduisait à définir l'activité de l'École des parents à partir d'une certaine distance vis-à-vis des savoirs médicaux et psychiatriques et à valoriser un accompagnement thérapeutique non fondé sur des recettes ou des jugements.

- un lieu d'information et de formation à propos de l'éducation des enfants et des relations interpersonnelles
- un lieu de rencontres : d'échange, de détente et de créativité.¹⁶

Comme pour insister sur la spécificité de l'écoute à l'École des parents, l'histoire de l'association est de nouveau réécrite dans un rapport d'activités de 1995, de la même manière qu'elle l'avait été en 1975 pour mettre en valeur l'expérience parentale des fondatrices de l'École des parents plutôt que leurs compétences professionnelles et leur expertise spécifique. Cette fois, l'accent est mis sur la longue expérience de l'association dans l'accueil des parents pour « penser, éclairer et partager des interrogations et des soucis » :

Depuis sa création en 1950, l'École des parents s'est donné pour objectif d'offrir aux parents un lieu où ils puissent penser, éclairer et partager les interrogations et les soucis inhérents au délicat et difficile apprentissage du métier de parent. Dans ce lieu, ils se sentent accueillis, dans leurs questions comme dans leurs difficultés, à l'écart de tous jugement ou diagnostic.¹⁷

Qualifiant l'écoute et l'accompagnement psychologique clinique comme s'adaptant à chaque situation et étant exempts de tout jugement et diagnostic, les modes de valorisation de l'activité de l'École des parents s'inscrivent dans la continuité du *frame* humaniste d'émancipation de la période précédente. Ces principes d'intervention ne sont d'ailleurs pas réservés à l'École des parents et se retrouvent ailleurs dans d'autres institutions intervenant dans ce que l'on nomme aujourd'hui le « soutien à la parentalité ». Actuellement en plein essor¹⁸ dans de nombreux pays occidentaux (notamment aux États-Unis, au Danemark, en Suède, au Canada, en Grande-Bretagne, en France ou en Allemagne), ce terme vaste recouvre diverses acceptions dans des contextes variés¹⁹. Il est

16. Programmes d'activités de l'École des parents de 1989 à 1999.

17. Rapport d'activités de l'École des parents, 1995.

18. Dans un rapport rendu en septembre 2012 au premier ministre de la République française, Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine (2012) recensent pas moins de 56 programmes différents dits de « soutien à la parentalité » soutenus par les États en Europe occidentale ou aux États-Unis. Ne présentant pas un tableau exhaustif, ce rapport témoigne de la prolifération de tels programmes orientés sur le papier par la valorisation des différences parentales.

19. Boddy, 2013.

cependant souvent utilisé par les professionnel-le-s pour marquer une distinction avec des dispositifs plus contrôlants, investis dans le repérage des « mauvais parents » et jugés stigmatisants, pour au contraire affirmer une politique de l'inclusion²⁰. Dans son recensement des diverses politiques de soutien à la parentalité en Europe, Boddy qualifie d'approche des « ressources » celle qui s'apparente le plus à l'École des parents²¹. Elle relève qu'elle est largement développée en Allemagne, au Danemark et en France dans le cadre de réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Elle relève que, dans ce cadre, l'action des travailleurs sociaux ou des psychologues investis dans ces dispositifs vise prioritairement à soutenir et à développer les « compétences parentales » et à renforcer l'estime des parents plus qu'à imposer des modèles de pratiques éducatives.

Illustrant la continuité de cette approche à l'École des parents, de nombreux rapports d'activités, à l'image de celui de 1999, définissent l'association comme un « lieu propice à des échanges privilégiés, où les parents doivent pouvoir venir en toute confiance se poser des questions et réfléchir aux incidences de leur ligne éducative ». Dans le même paragraphe, il est par ailleurs rappelé qu'« il est primordial à l'École des parents que chaque famille puisse trouver ce qui lui convient et lui est favorable » :

Pour l'École des parents, il est primordial que chaque famille trouve ce qui lui convient et qui est favorable au développement harmonieux de l'enfant. Les parents doivent pouvoir venir en toute confiance se poser des questions, partager leurs soucis, réfléchir aux incidences de la ligne éducative qui est la leur, sans se sentir jugés.

Elle offre, à travers différentes activités ludiques, éducatives ou encore thérapeutiques :

- Une sensibilisation aux besoins physiques, psychiques et affectifs de l'enfant, en lien avec les étapes de son développement
- Une réflexion sur les attitudes éducatives et leurs conséquences
- Un questionnement sur les enjeux relationnels entre les uns et les autres pour permettre à chacun de s'épanouir en respectant l'autre et en se respectant soi-même.²²

20. Giuliani, 2009.

21. Boddy, 2013.

22. Rapport d'activités de l'École des parents, 1999.

La question parentale est alors problématisée à partir de la capacité ou de la possibilité qu'ont les parents à développer leur estime et la confiance en leurs compétences parentales. Dans cette logique, les activités de réflexion ou les groupes de parole sont définis comme des situations idéales pour « découvrir ou mobiliser ses propres ressources pour assumer son rôle de parent » :

Les soirées du Café de parents :

Les participants ont eu beaucoup de plaisir à se retrouver, à échanger leurs expériences, leurs idées, à se donner quelques conseils pistes pour vivre le quotidien avec leurs enfants et aborder avec eux des questions importantes.

Partager des soucis, des préoccupations, réfléchir à plusieurs, permet de se sentir moins seul, de dédramatiser certaines situations, de nouer des liens et de *découvrir ou mobiliser ses propres ressources* pour assumer son rôle de parent (ou d'éducateur).²³

On retrouve dans ce procédé rhétorique où l'accent est mis sur la « co-construction » ou sur la « collaboration » qui se situerait en dehors de tout schème normatif les principes de l'« activation douce » identifiés par Astier²⁴. La sociologue caractérise par ce terme les modèles émergents de l'aide sociale dans les années 1990 en France, qui visent à donner les moyens aux individus de résoudre par eux-mêmes les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Qualifiés de dispositifs « d'accompagnement », ces nouveaux modèles d'action s'inscrivent selon Astier dans « une politique de la reconnaissance, dans la mesure où ce que l'on cherche à produire s'apparente à de l'estime sociale concourant à de l'estime, voire du maintien de soi »²⁵. L'estime de soi et la confiance constituent des attributs socialement valorisés dans les institutions de travail social, mais également sur le marché de l'emploi, durant cette période sociohistorique. De la même manière qu'au cours des périodes précédentes, l'École des parents ne manque pas de relayer dans son discours les principes valorisés par l'avant-garde des milieux de l'intervention sociale dirigée vers les parents. En plus de faire écho à une rhétorique propre aux politiques d'activation ou au soutien à la parentalité, la notion de *confiance*, désignée comme constituant la

23. Rapport d'activités de l'École des parents, 2003, souligné par moi.

24. Astier, 2007.

25. Astier, 2007, p. 9.

clé du succès pour les parents, renvoie à des valeurs propres à la « cité par projets » du *Nouvel Esprit du Capitalisme* identifié par Boltanski et Chiapello²⁶. Pour ces auteurs, les *cités*, un concept proche de celui de *frame*, constituent les points d'appui normatifs (c'est-à-dire des conventions très générales orientées vers un bien commun et prétendant à une validité universelle) sur lesquels se reposent les acteurs sociaux pour construire des justifications. À partir d'une analyse de la littérature managériale utilisée pour former les jeunes entrepreneurs en France à la fin des années 1990, ils identifient un nouveau système de référence normatif, la « cité par projets », qu'ils ajoutent aux six cités identifiées par Thévenoz et Boltanski²⁷. Se présentant comme un système de contraintes, elle serait révélatrice d'un nouveau système de justification des individus propre au « nouvel esprit du capitalisme » qui a intégré ce qu'ils nomment la « critique artiste », c'est-à-dire les revendications d'abolition des hiérarchies et des modèles préétablis portés par certaines franges des mouvements contestataires des années 1970. Dans cette cité (comme dans les autres), les auteurs cherchent à distinguer ceux qui incarnent fortement les valeurs de la cité et sont nommés « grands » ou marqués de l'« état de grandeur », de ceux qui sont définis par le défaut de ces qualités et sont nommés « petits ». Ainsi, dans la « cité par projets » dont la valeur principale permettant d'accéder à l'« état de grandeur » est fondée sur la capacité à créer des réseaux, le grand [...] :

[...] n'est pas seulement celui qui sait s'engager, mais aussi celui qui est *capable d'engager les autres*, de donner l'implication, de rendre désirable le fait de la suivre, parce qu'il inspire *confiance*, qu'il est *charismatique*, que sa *vision* produit de l'enthousiasme, toutes qualités qui font de lui l'animateur d'une équipe qu'il ne dirige pas de façon autoritaire, mais en se mettant à l'écoute des autres, avec *tolérance*, en reconnaissant et en *respectant les différences*. Ce n'est pas un chef hiérarchique, mais un intégrateur, un facilitateur, *donneur de souffle*, fédérateur d'énergies, *impulseur de vie*, de sens et d'autonomie.²⁸

Boltanski et Chiapello argumentent que la confiance constitue un élément important de l'« état de grandeur » de la « cité par

26. Boltanski et Chiapello, 1999.

27. Thévenoz et Boltanski, 1991.

28. Boltanski et Chiapello, 1999, p. 161.

projets», en ce qu'elle constitue le liant au sein des entreprises et plus largement des réseaux. La confiance dans la « cité par projets » remplace la relation hiérarchique et les cadres institués. Ne pouvant plus se reposer sur un cadre stable et préétabli, les individus, pour pouvoir accéder à l'état de grandeur ou acquérir une reconnaissance et une valeur, doivent « inspirer confiance » et « faire confiance ».

La figure parentale produite à l'articulation de ces deux premiers *frames* est définie comme une figure responsable de l'avenir de l'enfant et de l'octroi des « conditions favorables » à son développement. Celles-ci ne se réduisent plus à un mariage stable et à l'amour maternel, comme c'était le cas dans les années 1950, mais résident en premier lieu dans la qualité relationnelle et affective entre le parent et son enfant, ainsi que dans son « estime de soi ».

Dans la même logique, c'est comme les « victimes » d'un contexte instable que les parents sont également problématisés dans les documents de l'École des parents. Et c'est là le troisième *frame* qui traverse les discours de l'association à cette période.

LE FRAME DU PARENT « VICTIME »

Articulé à ces deux premiers *frames*, un troisième est repérable dans l'énonciation des objectifs et des justifications des activités de l'École des parents, révélant un autre mode de problématisation de la question parentale. Empruntant au vocabulaire sociologique et à des registres explicatifs renvoyant à des transformations économiques et sociales, celui-ci est d'une certaine façon en tension avec les deux premiers, dans la mesure où les solutions préconisées aux problèmes identifiés ne relèvent plus de la responsabilité des parents. Sur la base d'arguments puisés dans la littérature sociologique, plusieurs textes de l'École des parents problématisent la question parentale à partir des conditions de travail des parents, décrits comme des « victimes » de leur environnement. Il est ainsi expliqué que les capacités des parents à établir des relations favorables au développement psychoaffectif de leurs enfants sont soumises aux particularités du contexte historique dans lequel ils évoluent. L'extrait suivant, issu du rapport d'activités de 1996, illustre bien ce mode de problématisation de la question parentale, accusant les « valeurs économiques » de porter préjudice à des relations paisibles entre parents et enfants :

Nous pensons qu'être parent aujourd'hui, dans une société de consommation dont les valeurs dominantes sont principalement économiques (avec le sentiment d'insécurité que cela génère), ne favorise pas les relations paisibles entre parents et enfants.²⁹

Dans la même logique, les discours médiatiques et politiques dénonçant la « démission » des parents sont également montrés du doigt. Ceux-ci auraient des effets néfastes sur les aptitudes des parents à exercer leur rôle parental et à assumer l'encadrement éducatif de longue durée, du fait de leur caractère « dévalorisant » et « responsabilisant à outrance ». Ces discours qualifiés de réducteurs et contre-productifs sont ainsi accusés de fragiliser la confiance que les parents ont en eux-mêmes :

Certains parents mis en difficulté par les aléas de la relation vont se sentir déstabilisés, anxieux devant l'avenir de leur enfant. Ils vont peut-être se sentir écrasés par le poids de leur responsabilité et mettre en doute leur capacité à être de bons parents. Ce d'autant plus qu'on entend souvent répéter que « les jeunes ne sont plus ce qu'ils étaient » et que la faute en incomberait aux parents, accusés de « démission ».

À l'École des parents, nous nous insurgeons contre ce type de croyances qui nous semblent réductrices et contre-productives. En effet, si les parents perdent confiance en eux-mêmes, ils vont avoir de la peine à assumer dans la durée et la sérénité le rôle difficile qui est le leur. Du même coup, ils n'auront plus l'autorité nécessaire à un encadrement éducatif de longue durée accompagné du lien d'amour et d'affection indispensable au bon développement de l'enfant.³⁰

À travers la critique des discours de la « démission parentale », voire une opposition explicite à ceux-ci, les approches préconisant une intervention punitive en direction des parents jugés déviants sont dénoncées et une approche compréhensive est au contraire affirmée. Au cours de cette période, où nombre de professionnels investissent la question parentale dans divers domaines, plusieurs discours s'élaborent autour de la « démission parentale ». L'un

29. Rapport d'activités de l'École des parents, 1996.

30. *Ibid.*

d'entre eux s'exprime dans l'espace politique autour des débats sur la « violence » et le « chômage » des jeunes, mais aussi par le biais de plusieurs motions déposées dans divers cantons suisses, et notamment à Genève. Dans plusieurs cantons, par exemple, des partis de droite déposent des motions proposant de sanctionner par une amende les parents qui ne se présenteraient pas aux réunions scolaires. Delay relève également la prégnance de ce cadre de référence dans le milieu scolaire, à partir d'une enquête ethnographique réalisée dans deux écoles de quartiers populaires à Genève au début des années 2000³¹. Il observe, à la suite des constats de Périer et Glasman dans des écoles en France³², la force du postulat selon lequel la réussite scolaire des élèves dépend en grande partie de l'implication régulière des parents dans la scolarité de leurs enfants. Dans ce cadre de référence, il constate que les enseignant-e-s expliquent souvent les difficultés scolaires des élèves issus des milieux populaires à partir des pratiques éducatives et socialisatrices des parents jugées inadéquates et révélatrices de leur « démission ».

Ce *frame* du « parent victime » suggère que les pratiques parentales jugées par certains comme relevant de la « démission » doivent être comprises à partir des conditions d'existence des parents ou de leurs « différences culturelles ».

Si plusieurs documents de l'École des parents pointent la fragilisation de l'économie ou le stress auxquels peuvent être soumis les parents dans une société de consommation, les conditions sociales d'exercice du parentage sont souvent évacuées des solutions préconisées, au profit d'une large offre de consultations et de groupes de discussion ou de réflexion. On retrouve dans ces procédés la même tension entre différents registres d'action que ceux que révèle la « sociologie implicite clinique » identifiée par Brum Schäppi dans les discours de justification tenus par les travailleurs sociaux à propos de leurs interventions auprès des jeunes à Montréal au milieu des années 2000³³. Selon cette « sociologie implicite clinique »³⁴, la « société » est perçue par les intervenants comme une réalité contraignante et extérieure aux individus qui s'impose aux jeunes. Face à ces contraintes, les intervenants sociaux interrogés par la

31. Delay, 2011.

32. Périer, 2005 ; Glasman, 1992.

33. Brum Schäppi, 2011.

34. La « sociologie clinique implicite » désigne une des modalités de justification de l'intervention recueillies auprès des travailleurs sociaux par l'auteure, les autres registres justificatifs étant les registres « systémique », « normatif » et « informationnel ».

sociologue se sentent le devoir de permettre aux jeunes de pouvoir « faire avec ». Ils se proposent ainsi de leur donner les armes pour faire face à cette réalité qu'eux-mêmes trouvent violente et s'y adapter. Comme le relève l'auteure, même si dans cette vision du monde la réalité est souvent perçue comme injuste, elle n'est pourtant pas remise en cause. Le travail des assistants sociaux vise donc en premier lieu à faire en sorte que les jeunes développent les compétences adéquates pour s'intégrer au mieux dans le marché de l'emploi, sans pourtant remettre en cause son fonctionnement ou les exigences qu'il impose. De la même manière, l'École des parents se propose d'offrir un lieu d'écoute aux parents pour les aider à « faire avec » la réalité dans laquelle ils évoluent, sans pour autant remettre en cause le cadre plus large.

En somme, c'est en se référant à des événements sociaux ou à des conjonctures sociales décrites comme défavorables aux parents, ainsi qu'en énonçant le rôle fondamental de la relation parent-enfant dans le processus de construction identitaire des individus, que se construisent les stratégies discursives de légitimation de l'École des parents. Elles affirment l'importance d'une intervention en direction des parents, fondée sur l'écoute et la parole :

Dans ce contexte [socio-économique défavorable], le travail de prévention, l'existence d'un lieu d'écoute et de parole nous paraît plus que jamais fondamental.³⁵

LES CONDITIONS DE POSSIBILITÉ DE CES FRAMES

On a vu ci-dessus que plusieurs éléments de contexte comme des débats politiques locaux (sur le chômage et la violence des jeunes) ou des tendances plus larges de transformations des politiques sociales (activation) permettent de situer l'émergence des différents *frames* traversant le discours de l'École des parents et de préciser la spécificité de la figure parentale produite par l'association dans le contexte genevois des années 1990 et 2000. Il convient encore de revenir sur le nouveau statut de l'enfant et les nouvelles mesures de protection de l'enfant dans le canton de Genève pour bien saisir le sens que revêt la responsabilité parentale quant au bien-être de l'enfant à cette période. Nous verrons en effet qu'un nouveau statut de

35. Rapport d'activités de l'École des parents, 1996.

l'enfance s'institutionnalise avec la Convention internationale des droits de l'enfant et le développement d'un dispositif de repérage de la maltraitance. Tout en cristallisant certains droits de l'enfant, ceux-ci conduisent à l'extension de la notion de « bien-être de l'enfant » et de la surveillance des parents.

LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT

Sur le plan international, l'adoption de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant par l'assemblée générale des Nations unies en 1989 marque une étape importante dans la conception sociale de l'enfant. À la différence des déclarations précédentes (1924 et 1959), il n'y est plus uniquement question de protection de l'enfant. Il est également reconnu que l'enfant est une personne à part entière qui possède des « droits » et des « libertés »³⁶. L'enfant bénéficie de protections, mais aussi de libertés énoncées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Par exemple, l'article 13, alinéa 1, de la Convention stipule que l'« enfant a droit à la liberté d'expression » et l'article 14, alinéa 1, que les « États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion. » De plus, selon l'article 16, alinéa 1, l'enfant se voit reconnaître le droit au respect de sa vie privée : « Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée. » Il ressort que l'enfant a une individualité propre, qu'il peut agir selon son libre choix. Allant dans le même sens, l'article 29, alinéa 1, fixe les fonctions de l'éducation des enfants en consacrant la révélation de la personnalité de l'enfant. « Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités. » Cette reconnaissance par les États d'une individualité de l'enfant constitue une étape historique dans la définition de l'enfance. Prolongeant les discours d'experts de l'enfance, ceux des pédagogues de l'Éducation nouvelle, mais aussi de Françoise Dolto et de nombreux psychanalystes de l'enfance, la Convention internationale des droits de l'enfant institutionnalise une définition de l'enfant en tant qu'individu doté d'une personnalité et de droits.

En raison d'incompatibilités entre sa Constitution et la Convention, la Suisse ne la ratifie pas en 1989 et ne le fera qu'en 1997.

36. De Singly, 2004.

Par exemple, n'accordant pas encore le regroupement familial aux travailleurs étrangers en 1989 (et ce, jusqu'à la réforme de sa loi sur l'immigration en 1994), la Constitution suisse ne respecte pas l'article 9 de la Convention selon lequel les « États parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures applicables, que cette séparation est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant ». À la suite de la ratification de cette convention en 1989 par de nombreux pays, plusieurs associations en Suisse se mobilisent pour faire reconnaître les droits de l'enfant par les instances publiques.

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE POLITIQUE DE LUTTE CONTRE LA MALTRAITANCE

Dans ce contexte, et face à cette problématique sensible, les instances fédérales commandent un rapport afin de faire l'état des lieux de « l'enfance maltraitée en Suisse ». La publication de ce rapport en 1992 conduit à de nombreuses réactions dans les cantons en faveur du développement d'instances de protection de l'enfant et à l'extension de la définition de la maltraitance. Celle-ci passe d'abord par un processus de sensibilisation à la problématique de la maltraitance infantile et par sa promotion en « problème public ». À Genève, le Service de santé de la jeunesse (SSJ) ayant déjà une expérience sur la question prend les devants pour mener une campagne de sensibilisation des professionnel-le-s à la maltraitance. Sous l'impulsion du Dr Pierre Ferrier, proche de l'Organisation mondiale de la santé, dont le siège est à Genève, et qui avait développé des recherches sur la question à la fin des années 1970, le Service de santé de la jeunesse organise d'abord en collaboration avec d'autres responsables de services, diverses campagnes de prévention et journées d'étude. En 1997, la création de la Commission cantonale de référence en matière de violence et de maltraitance envers les mineurs (CCVM) officialise l'existence de ce groupe et facilite la coordination entre les différents services impliqués dans la détection et la prise en charge des situations d'enfants victimes de maltraitance. Dirigée par le directeur du Service de santé de la jeunesse, cette commission est chargée de plusieurs missions. Elle a premièrement pour tâche de définir la problématique de la violence et de la maltraitance à l'encontre des mineurs dans le contexte

genevois. Deuxièmement, lui est confié le rôle de définir une politique globale d'intervention et de prévention. Troisièmement, elle doit recenser les cas de « maltraitance » et inventorier les organismes qui peuvent y répondre. Enfin, elle est chargée de suggérer aux autorités compétentes toute mesure utile à l'application de cette politique³⁷. Bien qu'elle n'ait pas eu beaucoup de succès auprès des institutions genevoises, elle a tout de même conduit à définir des protocoles d'intervention. L'année suivant sa mise en place, le Service de santé de la jeunesse, le Service de protection de la jeunesse et le Service du tuteur général se sont dotés de protocoles de suivi des situations de maltraitance infantile.

Dans ces mêmes années, au-delà des services de l'Office de la jeunesse, les Genevois sont également sensibilisés à la problématique de la maltraitance par le traitement médiatique de cas de violence commise sur des enfants. En 1996, l'« affaire Dutroux » est largement traitée par les médias internationaux, qui découvrent avec effroi l'enlèvement, les viols et les meurtres de plusieurs enfants et adolescentes. À quelques années d'intervalle, deux autres situations à l'issue dramatique ayant échappé au réseau de protection de l'enfance genevois font également l'objet de nombreux articles et de reportages télévisuels : l'« histoire de Cosette »³⁸ en 1994 et l'« affaire Meyrin »³⁹ en 2000. À partir de sa problématisation par les experts, de son traitement médiatique et de son inclusion dans l'agenda politique, la maltraitance devient à Genève, au cours des années 1990, un véritable « problème public »⁴⁰. D'ailleurs, le conseiller d'État socialiste Charles Beer, élu en 2003 à la tête du Département de l'instruction publique (DIP), inscrit la lutte contre la maltraitance parmi les treize priorités de son mandat. L'année suivante, deux recherches distinctes sont commandées par la Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil genevois, sur les procédures de prise en charge des enfants maltraités : l'une auprès de la Commission d'évaluation des politiques publiques⁴¹, l'autre auprès du Département de sociologie de l'Université de Genève⁴².

37. CEEPP, 2004.

38. Celle qui est nommée « l'histoire Cosette » dans la presse concerne une petite fille qui n'aurait pas été scolarisée, dont les journaux ont raconté qu'elle avait été enfermée pendant dix ans dans un placard.

39. L'« affaire Meyrin » renvoie à l'histoire d'une petite fille de 2 ans qui est morte de soif et de faim à son domicile, à la suite de l'incarcération de sa mère.

40. Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007.

41. CEEPP, 2004.

42. Schultheis, Delay et Frauenfelder, 2007.

Sur le plan institutionnel, plusieurs lois visant à rendre plus efficace le suivi des enfants dans la famille sont votées au début des années 2000 en vue de « prévenir des situations de maltraitance ». Ainsi, autour de la problématique de la maltraitance se met en place tout un dispositif de protection de l'enfance et de surveillance des parents, impliquant de nombreux acteurs : médecins et infirmières scolaires, enseignant·e·s, mais également les intervenant·e·s des espaces de loisirs. Dans cette continuité, en 2006 est statuée la fusion du Service de protection de la jeunesse avec la section des mineurs du Service du tuteur général, dans l'objectif d'assurer un suivi dans la prise en charge des mineurs et de leur famille. Elle donne lieu à la création du Service de protection des mineur·e·s, qui se présente aujourd'hui comme un service ayant « pour mission d'assister la famille dans sa tâche éducative, de veiller aux intérêts de l'enfant et de les protéger, en collaboration avec les parents et, quand cela s'avère nécessaire, en sollicitant des mesures judiciaires »⁴³.

Sur le terrain, la constitution de la maltraitance en problème public contribue également à une extension sémantique⁴⁴ de la maltraitance et à une intervention accrue des professionnel·le·s dans les pratiques éducatives des parents. En effet, les auteurs du rapport commandé au Département de sociologie de l'Université de Genève ont constaté que le seuil de tolérance des acteurs sociaux responsables du dépistage de la maltraitance est de plus en plus bas et que la définition de cette dernière s'élargissant progressivement, une grande marge d'appréciation est laissée aux professionnel·le·s. La définition de la maltraitance infantile, qui englobait uniquement les mauvais traitements physiques jusqu'à la fin des années 1980, s'étend au cours des années 1990 aux abus sexuels, puis à la violence psychique et enfin à la négligence. Ce dernier terme désigne non pas des actes positifs condamnables commis sur les enfants, mais des carences, par exemple l'absence de soins, d'hygiène, de surveillance, de protection, mais aussi d'affection, de prévention, d'encadrement, de stimulation et d'encouragement, ou encore d'amour et d'attention. Il renvoie de ce fait à des comportements et des pratiques difficilement quantifiables et objectivables. Dans la pratique, les professionnel·le·s sont ainsi plus incités à repérer ce qui ne relève pas de la « bientraitance » qu'à identifier des actes clairement définis comme répréhensibles. Comme le relève de

43. Site internet du SPMi, consulté le 22 octobre 2013.

44. Schultheis, Delay et Frauenfelder, 2007.

Singly, avec la reconnaissance progressive de l'enfant comme une personne, les parents doivent changer de rôle⁴⁵. Ils ne sont plus d'abord des individus appartenant à une génération qui doivent transmettre à la suivante les savoirs accumulés selon des modèles précis. Ils sont des individus chargés de décrypter les besoins de l'enfant afin d'aider ce dernier à devenir lui-même.

Ainsi, de la même manière que les responsabilités attribuées aux parents quant à l'avenir des enfants s'élargissent dans les documents de l'École des parents, la définition du bien-être de l'enfant s'étend elle aussi. Au cours de cette période où les droits de l'enfant constituent une question sensible rassemblant un large consensus au-delà des frontières genevoises⁴⁶, une pluralité d'actrices et d'acteurs tant dans le champ de protection de l'enfance que dans le champ politique s'emparent de la question parentale. Trois *frames* en tension coexistent alors dans les stratégies de légitimation de l'École des parents. Premièrement, le *frame* psychanalytique de la «sécurité affective» attribue d'importantes responsabilités à la figure maternelle quant à l'avenir de l'enfant et au maintien de l'ordre public. Deuxièmement, le *frame* de l'«estime de soi» problématise la figure parentale à partir de son bien-être psychique. Troisièmement, le *frame* plus sociologisant du «parent victime» conduit à une dénonciation de la surresponsabilisation de la figure parentale. Selon le premier, l'avenir de l'enfant, le développement de sa confiance ainsi que son épanouissement personnel et professionnel dépendent de la relation qu'il a avec ses parents. Selon le second, l'estime de soi et la confiance des parents dans leur manière d'être parents seraient indispensables au développement des enfants. Selon le troisième, les parents seraient actuellement en difficulté pour réaliser leurs tâches du fait, d'une part, des transformations du marché de l'emploi, qui les soumettent au stress et les rendent indisponibles et, d'autre part, des attaques dont ils sont la cible à travers les discours sur la «démission parentale». Le chapitre suivant identifie les différents types de techniques correspondant à ces *frames* et les différentes positions morales et de sujet qu'ils produisent.

45. De Singly, 2004.

46. Jenson, 2004.

11. PRODUIRE DES PARENTS APAISÉS ET DES MÈRES DISPONIBLES

Dans le contexte discursif de cette période sur la question parentale marqué par le lien de cause à effet établi entre la qualité de la relation parent-enfant et l'avenir scolaire et social de l'enfant, deux nouveaux types de techniques apparaissent, produisant de nouvelles figures parentales. Ces techniques se distinguent par les aptitudes, les attitudes et les dispositions spécifiques qu'elles requièrent chez les parents qui les pratiquent.

Le premier type, que je nomme *techniques d'apaisement*, s'inscrit dans la continuité des activités psychothérapeutiques et des techniques relationnelles déjà bien connues à l'École des parents. Ces techniques réintroduisent des savoirs institués tout en reposant sur les témoignages des parents. Le deuxième type de techniques, que je nomme *techniques de mise en scène de la relation parent-enfant*, s'inscrit quant à lui en rupture avec le processus d'activation des destinataires. Tout d'abord, ces techniques ne ciblent plus le parent comme sujet ou individu, mais comme un être en relation avec l'enfant. Ensuite, elles ne visent plus à agir sur le parent lui-même, mais plutôt sur la relation parent-enfant. Enfin, elles ne reposent plus sur les témoignages ou les récits des destinataires, mais proposent des modèles de conduite pour favoriser des « relations harmonieuses entre parent et enfant » et produisent une nouvelle figure parentale à discipliner.

Autrement que par l'analyse des documents, l'identification des différentes techniques de cette période a également été alimentée par des notes prises lors d'observation de certaines activités proposées à l'École des parents. J'ai suivi sept séances d'activités ludiques durant le printemps 2010, ainsi que dix « Cafés de parents » entre janvier 2008 et juin 2010. Ma participation à ces activités m'a donné accès à la manière dont les intervenant-e-s et les parents

s'approprient les dispositifs présentés dans les programmes. Tout en donnant accès à de nouvelles pratiques discursives¹, nous verrons qu'elles permettent de se rendre compte que les parents ne viennent pas forcément chercher ce qui leur est proposé dans les programmes et que les intervenant-e-s privilégient certaines dimensions des activités plutôt que d'autres.

LES TECHNIQUES D'APAISEMENT

S'inscrivant dans la continuité des activités proposées durant la deuxième période, les activités correspondant aux techniques d'apaisement recouvrent différentes modalités ayant toutes en commun d'être fondées sur l'usage de la parole et d'être dirigées par des psychologues. Ce type de techniques s'élabore ainsi sur une alternance entre des apports « théoriques » de la psychologue, les « témoignages » des participant-e-s et l'écoute des intervenant-e-s et des participant-e-s. Il regroupe les activités présentées dans les programmes de l'École des parents sous divers intitulés, comme « ateliers de réflexion », « soirées interactives » ou encore « consultations » et « entretiens individualisés ». En petits groupes ou dans un face-à-face avec une psychologue, ces activités visent généralement, selon leurs descriptifs, à permettre aux parents « de calmer leurs angoisses » ou à les « aider à trouver par eux-mêmes » comment faire et être avec l'enfant ou l'adolescent.

Figurant dans les programmes depuis la fin des années 1990 jusqu'en 2010, ces activités présentent un mode de fonctionnement très proche de celui des « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant » (voir le chapitre 4). Selon leurs descriptifs, comme pour ces dernières, il s'agit de groupes de discussion réunissant un petit nombre de participant-e-s qui se déroulent sous l'égide d'une psychologue chargée d'apporter ses connaissances professionnelles et son expertise. Ces groupes sont présentés dans les programmes comme des « ateliers de réflexion » portant sur une thématique précise. Payants, à hauteur d'environ 30 fr. la soirée par personne²,

1. Les situations observées dans les activités de l'École des parents sont considérées comme pratiques discursives dans la mesure où, dans l'approche adoptée, les discours ne se réduisent pas uniquement à des textes, mais renvoient à tout ce qui produit du sens (cf. chapitre 1).

2. Cela représente environ le double d'une entrée de cinéma ou un peu plus du montant d'une entrée au théâtre, mais aussi le quart d'une séance chez un psychologue indépendant, qui se facture environ 120 fr.

ils réunissent des petits groupes de parents (4 à 12 participants) sur trois à six séances. Comme pour les « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant », les programmes les décrivent comme des groupes dont l'objectif est de partager entre parents des interrogations, des inquiétudes ou encore des expériences sous la supervision d'un-e ou de deux professionnel-le-s (généralement psychologues) :

Groupe pour parents d'adolescents

Mme X, psychologue, psychothérapeute FSP, membre de l'ARPAG

M. Y, assistant social, éducateur, intervenant systémique

L'entrée dans l'adolescence de nos enfants semble mettre en échec les méthodes éducatives qui nous paraissaient adéquates jusque-là. Le couple de parents est souvent fragilisé et divisé quant aux attitudes à adopter.

[...]

On peut se sentir désécurisé au point de ne plus savoir comment exercer notre fonction parentale.

Nous vous proposons de réfléchir à ces questions en échangeant avec d'autres parents qui partagent les mêmes préoccupations.³

Les consultations reprennent plus ou moins le même procédé, mais s'élaborent dans un rapport individualisé entre la psychologue et le bénéficiaire. Leurs descriptifs les présentent comme un espace d'écoute et de réflexion dont l'objectif est de répondre aux difficultés que rencontrent les bénéficiaires. Ceux-ci sont généralement des parents, mais aussi des couples ou des familles, et plus rarement des enfants. Ainsi sont proposées des « consultations petite enfance » (renommées « consultations Brazelton »), des « consultations adolescence », des « consultations conjugales », des « consultations en psychomotricité » ou encore des « consultations en réorganisation de la vie familiale » et des « consultations individuelles ». Proposées par des psychologues, elles sont également payantes, mais à des tarifs légèrement inférieurs à ceux pratiqués par des psychologues indépendant-e-s. La fréquence et le nombre de séances varient passablement selon les cas et sont généralement fixés entre les deux parties lors de la première séance. Cependant, contrairement aux techniques thérapeutiques des décennies 1950 et 1960 (voir le chapitre 4), les consultations de cette période ne visent pas à soigner des « enfants

3. Programme d'activités de l'École des parents, 1996-1997.

nerveux». Il s'agit plutôt de proposer aux parents de «faire le point sur une situation difficile» ou de «parler de ce qui les préoccupe».

Le développement des consultations, tel qu'il est expliqué dans plusieurs rapports d'activités (notamment ceux de 1996 et 2001), vise à répondre à une demande croissante de prise en charge individualisée et à la diminution de la participation des parents aux activités en groupe. Comme si, après avoir été exposées dans un espace collectif, les difficultés éducatives redevenaient une question privée, à examiner individuellement dans un face-à-face avec un-e professionnel-le – de préférence un-e psychologue. Par ailleurs, le développement des consultations répond également à la différenciation interne au champ de la psychologie et à la spécialisation des psychologues. Entre les années 1950 et 2000, la psychologie, comme la médecine⁴, a connu un processus de différenciation des activités psychologiques conduisant au développement de spécialités, qui se différencient tant par les populations qu'ils ciblent que par les approches qu'ils embrassent. Suivant les différentes spécialités des psychologues qui interviennent à l'École des parents, ces consultations isolent ainsi plusieurs étapes et différents aspects de la relation à l'enfant dans des dispositifs distincts, suggérant aussi une spécialisation du travail parental. Tout en se développant, les consultations différencient des figures parentales, notamment en fonction de l'âge de l'enfant : le «parent de nouveau-né», le «parent de tout-petit», le «parent d'enfant d'âge scolaire», le parent de «préadolescent» ou encore le «parent d'adolescent».

LE RETOUR DES SAVOIRS INSTITUÉS

Tant dans le cadre des groupes de réflexion que dans celui des consultations, la position morale de l'intervenant-e est de nouveau fondée sur la détention de savoirs psychologiques institués. À la différence des «techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant» des années 1960, les savoirs valorisés ne portent pas uniquement sur le développement de l'enfant, mais concernent également celui du nouveau-né, de l'adolescent, ainsi que les enjeux relationnels dans la famille et le couple. Cette position d'expertise se révèle de deux manières dans les programmes. D'une part, elle est mise en avant à travers le rappel systématique du statut professionnel de ou des intervenant-e-s – la plupart du temps «psychologue». D'autre part, cette description est

4. Pinell, 2005.

parfois enrichie d'un bref texte ou d'une phrase visant à problématiser certaines configurations familiales ou étapes du développement de l'enfant à travers l'utilisation de termes techniques issus du registre de la psychologie. Ces problématiques ne font plus explicitement référence à l'expérience des parents et sont présentées, comme durant la première période, sur un mode affirmatif à partir de concepts et de catégories génériques. Par exemple, le descriptif d'une « soirée interactive pour parents de préadolescents » est introduit par une définition de la préadolescence comme « période de transition » :

Votre enfant va petit à petit sortir du monde de l'enfance. Avant de rejoindre celui des adultes, il va traverser une période de transition parfois mouvementée.

Comment l'accompagner en lui donnant des repères utiles pour aujourd'hui et pour demain ?⁵

De la même manière, les nombreuses occurrences de termes techniques dans les descriptions des activités signalent le retour de la valorisation de savoirs institués issus de certains courants de la psychologie ou de la psychanalyse. Par exemple, sont régulièrement évoqués des concepts, comme celui du « complexe du homard », en référence à l'analyse de Dolto⁶ sur l'adolescence, ou des termes tels que « besoins affectifs du petit enfant », « plan physiologique », « troubles de l'alimentation ». Des expert·e·s de l'enfance comme Dolto, Dodson⁷, Brazelton⁸ ou encore Satir⁹ sont plusieurs fois cités pour annoncer l'orientation des activités.

5. Programme d'activités de l'École des parents, 2004-2005.

6. Dolto, 1989. À travers la métaphore du homard qui change de carapace, Françoise Dolto explique que la fragilité psychologique des adolescent·e·s est due au fait qu'ils vivent une mue entre deux étapes de vie, l'enfance et la vie adulte.

7. Né en 1924 et décédé en 1993, Dodson est un psychologue américain auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation des enfants par les parents et notamment du best-seller *How to parent* paru en 1970 et traduit en français en 1972 sous le titre *Tout se joue avant six ans*.

8. Médecin, pédiatre, pédopsychiatre, né en 1918, il est connu pour avoir mis au point une grille d'observation et d'évaluation des comportements du nouveau-né qui porte son nom : l'échelle Brazelton. À partir de ses observations de nouveau-nés, il a mis en évidence que malgré certaines régularités, ceux-ci réagissent de différentes manières aux mêmes situations, ce qui le conduit à insister sur le fait que dès la naissance, le bébé est doté d'une personnalité. Il préconise dès lors que les parents apprennent à l'écouter, et surtout à beaucoup lui parler. Il s'oppose à l'image selon laquelle les parents sont des faiseurs d'enfants. Étendant aux nouveau-nés l'appel souvent associé à Dolto – « le bébé est une personne ! » –, il énonce : « Le nouveau-né est une personne ! » (Brazelton, 1985).

9. Satir (1918-1988) est une psychothérapeute américaine connue pour avoir développé une méthode de thérapie familiale fondée sur l'identification des troubles communicationnels et un travail réalisé sur les relations familiales plutôt que sur les individus pris séparément. Elle est à ce titre considérée comme l'une des théoriciennes de l'approche thérapeutique systémique.

Alors que les savoirs institués avaient été écartés au cours de la période précédente (les années 1972-1988), leur résurgence en tant qu'outils d'intervention témoigne d'une nouvelle posture de valorisation de l'expertise spécifique des intervenantes. Dans le même mouvement, elle opère une redéfinition d'un rapport hiérarchique entre les intervenantes et les parents, opposant des expertes à des profanes. Cependant, les savoirs institués jouent un autre rôle que dans les années 1950-1970 et produisent des figures professionnelles différentes de celles produites par les « techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant ». Si dans la première période analysée, ils avaient pour rôle d'orienter des pratiques parentales ou de rationaliser les pratiques éducatives en fonction des connaissances sur le développement de l'enfant, ils visent ici en premier lieu à « rendre plus conscient » et à « calmer des angoisses ». Ils reprennent plutôt des principes de la clinique psychanalytique. La rationalisation dans ce cadre opère plus comme un outil de maîtrise de soi que comme un organisateur de pratiques éducatives normées. La manière dont les objectifs de cette activité pour « parents d'adolescents » sont présentés dans le descriptif illustre parfaitement comment le développement des connaissances sur l'enfant et l'adolescent est associé à la maîtrise des émotions et à la résolution de difficultés. En étant plus conscients de ce qui se passe pour l'adolescent sur le plan de son développement physique et psychologique, les parents seraient moins angoissés et pourraient faire plus facilement face aux difficultés :

Pour parents d'adolescents

[...] L'adolescent est un être qui se cherche. Pour cela, il commence par affirmer ce qu'il n'est pas. Dans son besoin de se différencier de l'autre, il rejette souvent celui ou celle qu'il ressent comme trop proche. [...]

Ce groupe a pour objectif de soutenir les parents, pendant cette période [l'adolescence], afin **qu'ils soient moins angoissés car plus conscients de ce qui se passe pour leur enfant**, de mieux évaluer si leur souci a vraiment une raison d'être ou non et de les orienter vers un service adéquat, le cas échéant. **Il s'agit, avec l'aide des intervenants, d'amener les participants à s'impliquer, à chercher en eux-mêmes les ressources, les moyens et la force de faire face aux difficultés dans lesquelles ils se trouvent.**¹⁰

10. Programme d'activités de l'École des parents, 2003-2004, souligné par moi.

De manière générale, il est suggéré dans les descriptifs des activités où s'actualisent les techniques d'apaisement que les professionnel-le-s permettent aux parents de « prendre de la distance » ou de « faire le point » sur des situations qu'ils vivaient comme « difficiles », de manière à calmer leurs angoisses. En cohérence avec le *frame* de l'« estime de soi » présent dans les discours de légitimation de l'École des parents (voir le chapitre 10) et rappelant l'état de grandeur de la *city par projets*¹¹, l'intervenante cherche ainsi à donner confiance au parent et incarne une figure de « productrice de confiance ». Cette posture devient particulièrement visible dans les descriptifs des consultations dès le début des années 2000 :

Vous vous demandez comment exercer au mieux votre rôle de parent. Vous aimeriez pouvoir partager vos interrogations et vos préoccupations.¹²

Vous voulez vous assurer que vous faites ce qu'il faut pour son bien.¹³

Tout comme dans les techniques relationnelles (voir le chapitre 7) prédominantes dans les années 1972-1988, la possibilité pour les intervenant-e-s d'atteindre leur objectif dépend de la participation des parents et de leur collaboration à travers des témoignages et des récits d'expériences. La production du discours de vérité, dans ces techniques, porte plus sur leur expérience de « parents de tout-petits », de « parents de préadolescents » ou encore de « parents d'adolescents ». Illustrant ce principe, ce descriptif d'un groupe de réflexion pour « parents d'adolescents » proposé en 2004 insiste sur l'importance du partage dans l'élaboration des solutions :

« Ciel mon ado ! » : soirées interactives pour parents d'adolescents

Votre enfant présente certains symptômes qui vous inquiètent, par exemple : irritabilité, agressivité, consommation d'alcool et de cannabis, sautes d'humeur, apathie, troubles de l'alimentation, transgressions, désocialisation, échec scolaire, manque de motivation, etc.

Comment y faire face ? Comment s'en sortir ? Quelles solutions trouver ? Quelles ressources et compétences familiales mobiliser ?

11. Boltanski et Chiapello, 1999.

12. Programme d'activités de l'École des parents, 2004-2005.

13. Programme d'activités de l'École des parents, 2006-2007.

Nous vous proposons 4 rencontres pour en parler, pour y réfléchir à plusieurs. Le soutien du groupe, les pistes proposées par d'autres parents ou par des professionnels peuvent être très utiles pour prendre de la distance, mieux comprendre ce qui se passe et pour parvenir à traverser plus sereinement une période difficile.¹⁴

Face aux psychologues proposant une expertise sur l'adolescent et l'enfant et un cadre de réflexion et d'écoute, la figure parentale produite est tenue à distance de la production d'un discours de vérité sur les particularités de l'enfant, de l'adolescent ou du nouveau-né. Elle est en revanche impliquée dans la production d'un discours de vérité sur les difficultés relationnelles qui se présentent à différentes étapes de la vie de l'enfant, ainsi que sur l'attitude à adopter dans ces situations. Au cours des années 2000, la figure parentale produite et les dispositions qui lui sont associées accentuent l'attention portée sur les compétences relationnelles. Les objectifs de réflexion et d'introspection visés par ces ateliers sont enrichis d'autres visant à énoncer des manières de faire et de communiquer avec l'enfant pour favoriser son développement. Les destinataires sont alors incités à s'impliquer dans un processus de construction de « compétences », notamment communicationnelles, à partir de savoirs sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Il leur est par exemple suggéré de découvrir, grâce à l'éclairage apporté par des « notions » sur les différentes étapes de vie des enfants ou des adolescents, « comment communiquer de manière non violente avec ses adolescents », « comment aider son enfant dans l'apprentissage » ou encore « comment favoriser le développement psychoaffectif [des enfants] ».¹⁵

LE GOUVERNEMENT PAR LA PAROLE

L'important développement des consultations parmi les activités de l'École des parents au cours des vingt dernières années témoigne de l'importance accordée à la parole pour traiter les difficultés éducatives des parents. Les descriptifs des activités où opèrent des techniques d'apaisement par le savoir durant les décennies 1990 et 2000 montrent eux aussi une importance de plus en plus grande accordée à la parole à l'École des parents. D'une part, la parole sert d'outil d'intervention et d'orientation des pratiques éducatives.

14. Programme d'activités de l'École des parents, 2004-2005.

15. Programme d'activités de l'École des parents, 2008-2009.

D'autre part, elle sert à désigner le modèle idéal de l'exercice de l'autorité. Dans le cadre de ces techniques d'apaisement, la parole est constituée en mode d'action prioritaire pour les intervenantes psychologues, dans la mesure où, tout comme l'écoute, elle permettrait de soulager les parents, d'effacer des doutes et de prévenir des souffrances familiales :

Pouvoir exprimer l'ambivalence de leurs sentiments vis-à-vis de leurs enfants. Pouvoir en parler, pouvoir reconnaître combien c'est parfois difficile d'élever ses enfants, permet de prévenir les passages à l'acte.¹⁶

C'est par le biais de la parole et plus précisément des « discours d'aveu » des participant-e-s et de leur reformulation par les intervenantes que les pratiques éducatives sont réorientées, que les crises de couple ou encore les difficultés familiales sont abordées. La parole, le langage, l'expression orale constituent les modes de résolution des problèmes des parents, mais aussi des enfants. Il est entendu, dans ce cadre, qu'à travers la parole, les parents peuvent revisiter les « événements traumatiques » de leur enfance et, de cette manière, aider leur enfant à se dégager d'un éventuel symptôme ou résoudre les problèmes familiaux :

C'est toujours par le truchement du langage symptomatique de l'enfant que la demande des parents trouve à se formuler, dût-elle prendre la voie d'une demande de réassurance ou de conseil pédagogique.

Ce n'est qu'en accueillant cette demande que les parents peuvent se sentir entendus, sans être jugés ni étiquetés, que leur angoisse peut trouver à se dire autrement qu'en parole de plainte à l'égard de leur enfant et qu'un processus d'élucidation du dysfonctionnement peut avoir lieu et permettre à toute la famille d'avoir un autre point de vue, et à l'enfant de se dégager de son symptôme.¹⁷

En outre, tout comme Serre l'a observé dans une enquête sur les signalements d'« enfants en danger » réalisés par des assistantes sociales d'un service de protection de l'enfance parisien, l'usage de la parole est également promu comme modèle légitime d'exer-

16. Rapport d'activités de l'École des parents, 2002.

17. Rapport d'activités de l'École des parents, 1996.

cice de l'autorité des parents sur l'enfant et de relations harmonieuses entre ceux-ci. Elle remarque que l'absence de l'utilisation de la parole dans l'exercice de l'autorité des parents sur les enfants constitue un argument de désignation de pratiques parentales inadéquates¹⁸. De la même manière, plusieurs descriptifs d'activités de l'École des parents, construits à partir des principes psychanalytiques relayés par Dolto, selon lesquels le psychisme de l'enfant se développe autour de la parole, suggèrent que le mode d'usage de la parole permet d'évaluer la santé familiale. Dans le rapport d'activités de l'association de 1989, figure ainsi l'idée selon laquelle, si la « parole circule à nouveau » dans la famille, c'est que les problèmes sont résolus – en d'autres termes, l'objectif des techniques d'apaisement est atteint :

La plupart du temps, deux à cinq séances suffisent pour que la parole circule à nouveau. D'autre fois, des entretiens de famille à plus long terme s'avèrent nécessaires.¹⁹

Plus récemment, la mise en place d'activités visant à faire parler les parents de leur divorce à leurs enfants témoigne à nouveau de l'importance de la parole dans le modèle idéal d'éducation parentale relayée par l'École des parents :

L'enfant et le divorce : l'atelier « Fa Mi La »

(jeudi 16 h 45-18 h 45/samedi)

Comment annoncer le divorce aux enfants et comment envisager l'avenir ?

L'atelier « Fa Mi La » a pour objectif d'amener les parents à pouvoir parler du divorce à leurs enfants sans leur en faire porter le poids de la culpabilité. Il offre aux enfants, à travers différentes techniques d'expression, un espace où il leur est possible d'exprimer, en toute sécurité, leurs sentiments, leur ambivalence, leurs craintes et leurs espoirs. Enfin, il apprend aux enfants à trouver leurs propres ressources pour traverser l'épreuve de la séparation de leurs parents.

Parents et enfants sont ensemble durant la première demi-heure, ensuite les parents s'en vont et les enfants restent avec l'animatrice.²⁰

18. Serre, 2009, p. 135.

19. Rapport d'activité de l'École des parents, 1988-1989.

20. Programme d'activités de l'École des parents, 2004-2005.

Cet usage généralisé du discours d'aveu et de la parole pour orienter, voire corriger les conduites des individus rappelle le « gouvernement par la parole » défini par Memmi²¹. Cette dernière relève que la parole et les mots s'imposent dans plusieurs domaines depuis quelques décennies comme des moyens privilégiés d'orientation, voire de formatage des pratiques dans de nouveaux dispositifs d'encadrement. Elle observe par exemple qu'alors que les modes de régulation de l'avortement et de l'euthanasie se dépénalisent en France, diminuant le pouvoir des juges et les traitements judiciaires des individus autour de ces questions, de nouveaux dispositifs fondés sur la parole et une mise en scène de soi par le récit se développent autour de ces problématiques. Dans une enquête sur l'encadrement de la mort et de la naissance, la sociologue a observé les entretiens médicaux mis en place en France pour encadrer l'avortement, à la suite de la loi « Veil » de 1975. Cette loi autorise l'avortement dans un délai de douze semaines à condition qu'un médecin ait reconnu l'état de détresse de la patiente. Ces dispositifs, auxquels sont soumises toutes les femmes souhaitant avorter pour présenter leur demande à un médecin chargé d'évaluer leur détresse, orientent les pratiques et produisent, selon Memmi, des mécanismes d'autocontrôle. Comparant ces entretiens avec les confessions dans le monde religieux, elle observe que les patientes sont incitées à se raconter sous un mode en conformité avec le modèle médical de la détresse pour conduire le médecin à accéder à leur demande. Elle montre que, dans ce dispositif où la demande est formulée par la parole et par une mise en scène de soi, les patientes, autant que les médecins, s'efforcent à répondre d'eux-mêmes à certains critères. Le gouvernement des individus opère alors par le biais de la parole.

Bien qu'aucune loi n'impose les consultations de l'association – presque tous les parents ou les couples²² qui s'y rendent viennent d'eux-mêmes solliciter un soutien auprès de l'École des parents – on peut supposer qu'une forme d'autocontrôle et de gouvernement par la parole opère dans ces dispositifs reposant sur le discours d'aveu, dans la mesure où les parents usagers de l'École des parents sont incités à produire un discours en conformité avec le dispositif.

21. Memmi, 2003.

22. Seuls quelques parents sont envoyés à l'École des parents par des institutions externes. Dans ces situations, les intervenantes de l'association disent refuser de transmettre des informations sur le travail réalisé à ces dernières.

La mise en œuvre de ces techniques d'apaisement par les savoirs fondées sur l'articulation entre les savoirs et la mise en récits des difficultés des parents prolonge l'ambivalence relevée autour des techniques relationnelles et des techniques de soi. Elles articulent émancipation, surveillance et autocontrôle des parents tout en renforçant la figure parentale réflexive. En outre, élaborée à partir d'une approche psychologique, cette figure parentale réflexive et relationnelle tient à distance de la production des savoirs les parents n'adhérant pas à celle-ci et conduit à une différenciation sociale. La lecture psychologique du bien-être de l'enfant relayée par ces techniques, bien que très largement diffusée aujourd'hui tant par les médias grand public que par la presse féminine, reste plus fortement valorisée dans les classes moyennes supérieures à haut capital culturel que dans les classes populaires. Différentes enquêtes sociologiques sur les stratégies éducatives des familles face à l'école²³ ou dans la famille²⁴ réalisées en France, en Suisse ou en Grande-Bretagne montrent à quel point les savoirs psychologiques sont autrement mobilisés en fonction de l'appartenance sociale des parents. Par exemple, l'étude portant sur les stratégies éducatives des familles réalisée à Genève par Kellerhals et Montandon²⁵ montre que les parents à haut capital culturel ont tendance à considérer les savoirs psychologiques comme plus légitimes et à s'y référer pour orienter leurs pratiques éducatives, tandis que les parents issus des milieux ouvriers en font moins usage et se réfèrent plus souvent à l'expérience de leurs proches. De la même manière, une enquête réalisée en France, au début des années 1990, par Dubet et Martuccelli²⁶ montre ce rapport distinct aux savoirs psychologiques. Conçue à partir d'entretiens collectifs réalisés, d'une part, avec un groupe de parents d'élèves militants dans un quartier ouvrier et, d'autre part, avec un groupe de parents militants d'un quartier de banlieue de classe moyenne, cette recherche visait à étudier les rapports à l'école des parents issus de différents milieux sociaux. Tout en relevant les tensions qui traversent un même groupe de parents et l'impossibilité de généraliser à une « culture de classe », les auteurs mettent en évidence des différences entre les deux groupes. Dans le groupe des parents issus des classes moyennes, ils remarquent que la culture psychologique fonde la manière de conce-

23. Dubet et Martuccelli, 1996; Vincent, 2001; Van Zanten, 2009.

24. Kellerhals et Montandon, 1991; Gojard, 2010.

25. Kellerhals et Montandon, 1991.

26. Dubet et Martuccelli, 1996.

voir l'éducation de l'enfant. À travers celle-ci, ils recherchent non seulement des outils réflexifs, mais également des savoirs sur l'enfant pour orienter leurs stratégies éducatives et favoriser ainsi la réussite scolaire de l'enfant. À l'opposé, lorsque les parents ouvriers se réfèrent à la psychologie, c'est principalement à travers la psychologue scolaire, qui est désignée comme une menace dans la mesure où « elle ne comprend par leurs enfants » et les « fait se sentir coupables » des difficultés de leurs enfants. Comme au cours des autres périodes, ce sont plus les parents de classes moyennes supérieures qui fréquentent l'École des parents.

Ainsi, fondée sur un rapport à l'enfant et à son éducation socialement situé, cette nouvelle figure parentale produite par les techniques d'apaisement par les savoirs, articulant savoirs « psy » réflexivité et récit de soi, cristallise des normes propres aux classes moyennes intellectuelles.

LES TECHNIQUES DE MISE EN SCÈNE DE LA RELATION PARENT-ENFANT

Parallèlement, dès la fin des années 1980, un nouveau type d'activités apparaît dans les programmes, révélant l'émergence d'une nouvelle technique de pouvoir: les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant. Ces activités ont pour particularité de réunir les parents et les enfants. Nous verrons dans cette section qu'elles définissent une nouvelle figure cible, le couple parent-enfant, et inaugurent un nouveau modèle de gouvernement des destinataires des activités orienté prioritairement vers le bien-être de l'enfant plutôt que vers celui du parent. Sous ce terme de techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, je rassemble les activités généralement regroupées dans les programmes de l'École des parents sous les intitulés « groupes ludiques » ou « activités parents-enfants ». Organisées autour d'activités corporelles ou culturelles d'abord adressées à l'enfant telles que « mouvement et jeu », des « massages du nouveau-né », des « activités créatrices » ou encore l'« éveil musical » et la « lecture pour tout-petit », ces activités visent toutes à travailler la relation parent-enfant. Selon ce que l'on peut lire dans leurs descriptifs, leur intérêt réside dans le fait qu'elles permettraient à l'enfant et à son accompagnant de vivre des moments de partage relationnel de qualité. Ainsi, en 2003, les activités ludiques sont par exemple présentées comme une « porte d'entrée » pour « mettre la relation à l'enfant au premier plan » :

Pour les parents de jeunes enfants, l'École des parents propose diverses activités ludiques qui sont l'occasion de privilégier un moment de détente où la relation à l'enfant est au premier plan, l'activité en elle-même étant une porte d'entrée pour cet objectif.²⁷

Comme pour insister sur ce point, il est en outre expliqué dans les programmes d'activités édités entre 2006 et 2010 que, dans ces activités dites ludiques, l'accent est mis prioritairement sur la qualité relationnelle et non sur les performances des enfants :

Les activités ludiques en groupe renforcent la confiance et la complicité entre parents (ou accompagnants) et enfants. L'accent est mis sur la qualité relationnelle des échanges et non sur les performances.²⁸

C'est à travers ce procédé consistant à passer par l'enfant pour atteindre le parent que ces techniques se distinguent de toutes les autres. À cette période où la sécurité affective constitue une préoccupation majeure à l'École des parents (voir le chapitre 10), ces techniques de mise en scène de la relation parent-enfant occupent une place centrale parmi les différentes activités de l'association. D'abord ponctuelles dans les programmes, elles en constituent petit à petit une part importante et se développent pour accueillir la majorité des client·e·s de l'École des parents du milieu des années 1990 jusqu'à la fin de la période étudiée. En 2010, entre 100 et 200 enfants se répartissent chaque semaine sur l'ensemble de ces activités, qui regroupent chacune en moyenne 6 à 8 enfants accompagnés d'un adulte, généralement leur mère.

Les premières techniques de mise en scène de la relation parent-enfant émergent dans les programmes d'activités de l'École des parents dès la fin des années 1970, notamment avec les groupes de mères d'enfants de 2 à 5 ans, lors desquels une garderie est prévue dans une pièce voisine pour expérimenter « la séparation » dans un cadre « sécurisé ». Ces techniques se développent cependant de manière plus prononcée à la fin des années 1980 avec les groupes de « gym mères-bébés » et la mise en place de la « permanence du lundi » s'inspirant des principes de la « Maison Verte » inaugurée par Dolto en 1979. Selon ces derniers, il s'agit

27. Rapport d'activités de l'École des parents, 2003.

28. Programmes d'activités de l'École des parents, 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009.

d'offrir un cadre sécurisant à l'enfant pour lui permettre de s'introduire à la vie collective. Organisée autour de règles précises intentionnellement rendues visibles à tou-te-s, notamment par une organisation de l'espace (par exemple, un portemanteau et un bac à chaussures convient à se déshabiller et à se déchausser en entrant, ou une ligne de couleur vive marquée sur le sol rappelle que certains jouets ne doivent pas sortir d'un espace délimité, etc.), la Maison Verte se propose d'accueillir dans un cadre ludique des enfants accompagnés d'un adulte. Sa spécificité tient au fait qu'un-e accueillant-e et un-e psychanalyste sont présent-e-s dans l'espace et se tiennent à disposition des parents et des enfants pour répondre à des questions, et éventuellement pour rappeler les règles propres au lieu ou orienter les parents et les enfants dans l'espace. La présence du parent et les règles explicites dans un lieu de rencontre collectif renvoient à un double objectif : d'une part, rendre le cadre sécurisant pour l'enfant et ainsi lui faciliter l'apprentissage de la vie en collectivité tout en évitant une intervention jugée trop intrusive de la part des professionnel-le-s dans la relation mère-enfant ; d'autre part, rompre l'isolement des mères de jeunes enfants. En arrière-fond de ce dispositif imaginé par Dolto²⁹, on retrouve le postulat de la psychanalyse selon lequel le développement affectif de l'enfant et sa capacité d'intégration dans la société reposent sur les relations affectives qu'il entretient avec ses parents, et plus spécifiquement avec sa mère lors de ses premières années.

Dans les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, reprenant en partie les principes énoncés ci-dessus, le destinataire n'est donc plus directement le parent, mais le couple parent-enfant³⁰ :

Nous essayons d'offrir un lieu où la priorité est donnée aux échanges privilégiés entre parents et enfants, car c'est à travers cette relation primordiale que se tisse ce lien fondamental pour le devenir de l'être humain. Un lien qui forge le sentiment de sécurité, lui-même à l'origine de la confiance en soi qui accompagnera l'individu tout au long de sa vie.³¹

29. Pour plus de développements sur les principes de la Maison Verte, voir Neyrand, 1995.

30. J'utilise ici le terme « parent » pour mettre en évidence la figure parentale produite dans ces dispositifs, mais nous verrons dans le prochain chapitre que, comme dans le schème de la sécurité affective, celle-ci est sexuée, et renvoie principalement à la mère.

31. Rapport d'activités de l'École des parents, 2004.

À l'image de ce que mentionne ce passage du rapport d'activités de 2004, l'analyse de documents produits par l'École des parents et des pratiques que j'ai observées lors de ces activités montre que l'objectif de rompre l'isolement des parents est secondaire par rapport à la volonté de travailler la relation parent-enfant.

DES INTERVENANTES FACILITATRICES DE LA RELATION MÈRE-ENFANT

Caractérisées par le fait de cibler la relation parent-enfant et non plus le parent lui-même, ces techniques produisent de nouvelles positions de sujet, tant pour les intervenantes que pour les parents. En rupture avec l'inclusion des parents dans la production des savoirs qui ressort de l'analyse des autres techniques, la figure parentale n'est plus l'objet d'un processus de subjectivation. L'analyse combinée des descriptifs de ces activités et des situations que j'ai observées lors des activités ludiques au printemps 2010 montre que leur développement opère une rupture dans le processus de subjectivation des figures parentales produites dans le discours de l'École des parents des années 1950 à aujourd'hui. Les positions subjectives auxquelles sont renvoyés les intervenantes³² et les parents sont inédites : les premières sont renvoyées à une figure d'expert des conditions idéales de la relation parent-enfant, tandis que la figure parentale produite relève d'une position de « vecteur d'épanouissement de l'enfant » et non plus d'une position de sujet participant du processus de production de savoirs.

Le statut professionnel des intervenantes de ces activités est de nouveau mentionné au côté du descriptif de ces techniques. Différentes professions apparaissent : « musicienne », « ergothérapeute », « psychomotricienne », « masseuse », « éducatrice du jeune enfant » ou encore « architecte d'intérieur ». Cependant, dans l'explication du déroulement de ces activités et de leurs objectifs, leurs compétences professionnelles de musicienne, d'architecte d'intérieur, de psychomotricienne ou encore d'éducatrice sont moins mises en avant que leur maîtrise d'outils propices à susciter des moments de partage entre parents et enfants. C'est à partir de ce second aspect que se légitime leur position d'intervenante vis-à-vis des parents.

Si les premières techniques de mise en scène de la relation parent-enfant se développent avec l'objectif de préparer l'enfant à la

32. J'utilise le féminin, car depuis leur apparition jusqu'en 2010, seules des femmes animent ce type de techniques. De nouveau, il s'agit d'une particularité de ces activités qui fera l'objet d'une analyse plus loin.

séparation et à la vie collective, dès la moitié des années 1990, c'est la relation parent-enfant elle-même et le renforcement de la sécurité affective qui deviennent la priorité de l'intervention. L'objectif est alors de susciter des moments d'échange relationnel privilégiés entre l'enfant et celle ou celui désigné comme son accompagnant-e. Dans ce cadre, la musique est, par exemple, présentée comme favorisant « des échanges riches d'écoute et de plaisirs sonores » et permettant de « partager et développer une écoute collective vivante et joyeuse »³³. La construction de marionnettes, quant à elle, est proposée comme un moyen privilégié de dialogue entre l'enfant et l'adulte :

Atelier marionnettes

En jouant à la poupée ou avec des figurines, l'enfant est à la fois marionnettiste et spectateur du petit théâtre de son imaginaire.

Peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles la marionnette est un moyen privilégié de dialogue entre l'adulte et l'enfant. Nous proposons aux parents et aux enfants de 4 à 7 ans de partager l'expérience de la création de marionnettes et de donner vie à leurs personnages.³⁴

Suivant le même principe, le descriptif du cours « mouvement et jeu » énonce qu'il est possible, grâce à cette activité, d'enrichir le contact corporel entre parents et enfants :

Mouvement et jeu

Ce groupe vise à enrichir le contact corporel parents-enfants dans le dynamisme du mouvement. Il favorise la créativité dans le plaisir du jeu partagé.³⁵

L'activité de lecture avec des enfants de moins de 4 ans est, elle, décrite comme l'occasion de créer des moments de plaisir partagé lors desquels la relation s'enrichit :

Le livre nous fait quitter la réalité immédiate et gagner l'univers des représentations, des symboles, des langages, des histoires.

33. Descriptif de l'Atelier d'éveil musical dans les programmes d'activités des années allant de 2002 à 2008.

34. Programme d'activités de l'École des parents, 2001-2002.

35. Programme d'activités de l'École des parents, 2004-2005.

Dans ces moments de plaisir partagé, parents et enfants sont intensément présents, les émotions s'expriment, les conflits se dénouent, la relation s'enrichit.³⁶

L'insistance sur les objectifs relationnels contribue à fonder la légitimité des intervenantes sur ceux-ci plutôt que sur leurs compétences musicales, physiques, littéraires ou encore artistiques, qui sont renvoyées au second plan. Présentées en tant qu'animatrices, les intervenantes sont renvoyées à une position subjective de « facilitatrices » de « relations harmonieuses » entre parents et enfants. C'est à ce statut qu'elles doivent leur position d'autorité en matière de conditions idéales de la relation parent-enfant. Comme j'ai pu le constater en observant ces activités³⁷, elles interviennent d'ailleurs régulièrement sur ce point, plus que sur l'acquisition de compétences musicales ou d'aptitudes créatrices chez les enfants. Les interventions à propos de la relation parent-enfant que j'ai relevées se déclinent sur trois modes distincts : des commentaires positifs ou des conseils sur des événements précis dans la relation entre la mère³⁸ et son enfant (particulièrement sur les moments de séparation physique ou symbolique) ; des exercices proposés durant l'activité ; des injonctions douces appelant les mères à rester auprès de leur enfant lors de l'activité.

Tout d'abord, les commentaires positifs de l'intervenante à propos de moments précis de la relation mère-enfant se manifestent par exemple par des encouragements à certaines pratiques ou par l'énonciation de pistes interprétatives concernant certaines réactions ou attitudes de l'enfant. Ceux que j'ai pu observer étaient généralement exprimés dans un face-à-face avec les mères au cours de l'activité et n'étaient pas exposés ouvertement à l'ensemble du groupe. La situation dont le récit suit, observée juste avant une activité de « mouvement et jeu », illustre bien ce mode d'intervention par des encouragements :

Une mère (dans la trentaine) et sa fille (1 an et quelques mois) sont arrivées pour une activité de « mouvement et jeu », qu'elles allaient

36. Programme d'activités de l'École des parents, 2008-2009.

37. Avec l'accord des intervenantes, je suis allée observer ses activités. Me plaçant dans un coin de la pièce, je prenais généralement des notes et ne participais pas directement aux activités, sauf lorsque j'étais sollicitée pour donner un coup de main.

38. Je parle ici des mères, car lors des six observations d'activités ludiques que j'ai réalisées, je n'ai vu qu'un seul père rejoindre sa conjointe pour participer à une activité de massage, sinon seules des mères accompagnaient leur enfant aux activités. Ce point sera développé dans le prochain chapitre.

suivre pour la première fois. L'animatrice les accueille de loin, tout comme les autres arrivants. La mère et la fille enlèvent leurs chaussures et vestes pour les laisser dans le hall d'entrée des locaux de l'École des parents, qui fait également office de salle d'attente et de vestiaire durant les activités. Lorsque cette mère s'aperçoit qu'elle ne peut pas laisser la poussette dans ce hall, elle décide de ramener la poussette dans l'entrée de l'immeuble. Ce qui l'oblige à redescendre quatre étages en ascenseur et à s'absenter par conséquent quelques minutes. Se penchant vers sa fille, elle l'avertit qu'elle va ranger la poussette, et s'en va. La petite attend tranquillement alors que l'animatrice la surveille de loin tout en continuant d'accueillir les autres enfants et de préparer la salle de jeu. Au retour de la mère, l'intervenante s'adresse à elle avec ces mots : « C'est bien, elle n'a pas pleuré quand vous êtes partie. Ça montre qu'elle est sécurisée. Et j'ai vu que vous lui aviez dit que vous partiez. Même pour cinq minutes ! »³⁹

Par ces commentaires, l'intervenante manifeste son encouragement quant au comportement de cette mère, qu'elle approuve. Dans le même temps, elle met particulièrement l'accent sur cette scène de séparation d'une mère et de sa fille, déroulée sans éclats de la part de la fille, témoignant selon elle d'une relation saine et équilibrée.

Ensuite, les exercices qui ciblent la relation parent-enfant prennent pour leur part la forme de chansons et comptines généralement proposées au début de chaque séance d'activité ludique. Visant à susciter différentes formes d'interaction entre le parent présent (très généralement des mères) et l'enfant, leurs paroles et les gestes qui les accompagnent mettent en scène la mère et son enfant. Au cours des observations réalisées, j'ai pu identifier plusieurs chansons qui avaient chacune un rôle bien précis dans l'animation. L'une d'entre elles était par exemple prévue pour souhaiter la bienvenue aux enfants et leur permettre de se présenter : chacun était invité à dire son prénom et « bonjour » après le refrain. D'autres étaient prévues comme support pour travailler le lien parent-enfant. Par exemple, la chanson du « Cheval », dont les gestes amenaient à faire sauter les enfants sur les genoux de leur mère : d'abord lentement (« au pas »), puis un peu plus rapidement

39. Journal de terrain, 28 avril 2010.

(« au trot ») et, enfin, très vite (« au galop »). Elle était utilisée pour susciter un moment de rire entre les mères et leur enfant. Ensuite, pour se calmer et inciter à un moment d'échange affectif, l'animatrice proposait une comptine « caresse sur le visage », lors de laquelle chaque enfant restait sur les genoux de sa mère, qui lui caressait le visage selon les orientations de la comptine : sur la joue, sur les mains, sur le ventre, etc.⁴⁰. Incitant les mères à « faire rire leur enfant » ou à lui « démontrer de l'affection », ces comptines qui venaient régulièrement dans les différentes activités mettent en scène divers échanges relationnels tout en définissant la qualité relationnelle sous les modes du rire, de l'affection et de la disponibilité.

Enfin, le dernier mode d'intervention, témoignant de la position morale d'autorité des intervenantes quant à la relation parent-enfant, se traduit par des rappels à l'ordre des mères participant à ces activités lorsqu'elles se désinvestissent de la relation exclusive avec l'enfant pour privilégier la relation avec d'autres participantes. Un rapport d'activités de 2002 mentionne ainsi que l'intervenante d'une activité de fabrication de marionnettes doit parfois rappeler aux parents qu'ils sont là pour entretenir et alimenter une relation privilégiée avec leur enfant et non pas pour parler entre eux :

L'animatrice doit ainsi parfois rappeler aux parents les objectifs de l'atelier : la relation privilégiée qu'ils établissent avec leur enfant à travers l'activité.⁴¹

Au cours des colloques institutionnels (réunions mensuelles des intervenantes de l'École des parents) ou des activités ludiques auxquelles j'ai assisté, j'ai entendu plusieurs remarques témoignant de l'importance accordée par les intervenantes au travail sur le lien mère-enfant dans le cadre de ces activités. Elles se défendent par exemple de faire du « baby-sitting » ou de « l'éducation » pendant que « les mamans papotent ». Lors de réunions du comité institutionnel, qui réunit une fois par mois l'ensemble des intervenantes de l'École des parents, j'ai pu en effet entendre des plaintes vis-à-vis de mères venant dans ces groupes pour « se décharger » plus que pour suivre ou accompagner leur enfant⁴². Au cours d'ob-

40. Journal de terrain, 19 avril 2010.

41. Rapport d'activités de l'École des parents, 2002.

42. Journal de terrain, réunion du comité institutionnel, 31 août 2009.

servations dans les groupes ludiques eux-mêmes, j'ai constaté que ces remarques, formulées entre animatrices en réunion ou lors d'échanges informels, peuvent se transformer en injonctions douces adressées aux mères pendant les activités.

Dans le même objectif de ramener une mère auprès de son enfant, certaines injonctions peuvent se faire sur un mode plus ludique. Par exemple, lors d'une autre activité « mouvement et jeu », j'ai vu l'animatrice se saisir d'une baguette magique imaginaire pour transformer en « petit lapin » une mère qui s'était assise sur le banc et ne jouait plus avec son fils et ainsi l'inciter à revenir dans l'activité⁴³. Lors de mes observations, ces différents rappels à l'ordre de la part des intervenantes n'ont que très rarement été exprimés explicitement dans des face-à-face avec les mères. Ils étaient plus souvent formulés par le biais de remarques, de questions adressées aux enfants ou encore dans le jeu. Cette manière de s'adresser aux mères par le biais de l'enfant prolonge le dispositif lui-même qui se fonde sur des activités culturelles et corporelles conçues pour des enfants, pour travailler en fait la manière dont la mère entre en relation avec son enfant.

Si l'un des objectifs de ces activités ludiques est de rompre l'isolement des mères, celui-ci semble moins mobiliser l'attention des intervenantes. Pendant le déroulement de l'activité ludique, celui-ci constitue un objectif secondaire qui ne doit en aucun cas parasiter l'attention que la mère porte à son enfant. Les pratiques de socialisation entre les mères semblent plutôt devoir être réservées aux moments qui précèdent ou succèdent l'activité. D'ailleurs, il est souligné dans plusieurs comptes-rendus de ces activités que les mères créent des contacts *autour* de ces activités et pas pendant.

Souvent, des participants aux groupes ludiques restent après le cours pour un goûter, pour discuter ou pour organiser des activités communes à l'extérieur. Les enfants peuvent aussi jouer encore un moment ensemble.

Des mamans viennent aussi avant l'heure prévue pour permettre à leur enfant de jouer avec de nouveaux jouets ou pour passer un moment dans un autre lieu que la maison.⁴⁴

43. Journal de terrain, activité gym et jeu pour enfants de 3 ans et demi et 4 ans, 28 avril 2010.

44. Rapport d'activités de l'École des parents, 2003.

UNE FIGURE PARENTALE

« VECTEUR DE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT »

La position d'autorité de l'intervenante reposant principalement sur les conditions qui permettent la qualité relationnelle produit, en face, une figure parentale profane quant à la manière d'entrer en relation avec son enfant. Orientée par le dispositif autant que par l'intervenante, la relation doit être exclusive, maîtrisée et s'inscrire dans le déroulement de l'activité, pendant que l'adulte doit orienter l'enfant tout en se mettant à sa disposition.

L'exclusivité de la relation à l'enfant est soulignée par les remarques adressées aux mères participant aux activités et destinées à cibler leur attention sur leur enfant et ses progressions, mais elle est aussi orientée par le dispositif lui-même. Par exemple, une mère venue à une activité d'éveil musical avec ses deux enfants a éprouvé des difficultés pour en suivre le déroulement avec l'ensemble du groupe. Assise par terre avec ses deux enfants sur les genoux, elle s'est vite trouvée en situation inconfortable pour réaliser les gestes des comptines. Témoignant de l'importance de l'attention exclusive de la mère vis-à-vis de son enfant dans ces dispositifs, c'est l'ensemble de l'activité qui s'est trouvé perturbé. Les comptines étant régulièrement interrompues pour que cette mère puisse réaliser les gestes avec ses deux enfants, les autres enfants se déconcentraient et perdaient le fil de la chanson, de même que l'animatrice. Après quelques hésitations, cette dernière m'a finalement demandé de participer pour prendre l'un des enfants sur mes genoux et faciliter ainsi le déroulement de l'activité. Ceci tout en expliquant à l'enfant qu'il retrouverait sa maman après et qu'ils pourraient refaire ensemble les comptines à la maison⁴⁵.

Ces activités étant présentées comme favorisant l'apprentissage de l'enfant et son développement personnel, les parents sont fortement encouragés par l'intervenante à se rendre disponibles pour accompagner les découvertes de leur enfant et son épanouissement. Dans ce cadre, la figure parentale est érigée en moyen d'émancipation de l'enfant, de son développement, de son autonomie et de sa créativité.

Depuis le début des années 1990, l'importance accordée à la relation parent-enfant dans le discours de l'École des parents pour l'épanouissement personnel de l'enfant et sa réussite sociale

45. Journal de terrain, 28 avril 2010.

conduit à définir une figure parentale dont l'autonomie et la participation à la production du savoir est réduite. Elle est érigée dans ce cadre en « vecteur de l'épanouissement de l'enfant ». Elle n'est plus interrogée à partir d'elle-même et n'est plus partie prenante de la procédure de production d'un discours de vérité sur la qualité relationnelle entre le parent et l'enfant, mais elle est définie comme le support du bon développement de l'enfant.

LE GOUVERNEMENT PAR LE BIEN-ÊTRE DE L'ENFANT

En agissant sur les corps et les attitudes des parents participants, les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant renvoient plus à un gouvernement disciplinaire (c'est-à-dire une action directement dirigée sur les corps) qu'à un gouvernement par la parole, prédominant dans les autres techniques. Les parents sont incités à apprendre ce que signifie « être en relation harmonieuse avec l'enfant ». L'apprentissage ne se fait plus par la transmission de savoirs ou de concepts, ni par l'échange d'expériences ou la mise en récit de soi, mais bel et bien par une mise en scène de la relation parent-enfant orientée par les intervenantes. Celles-ci contournent la parole par le biais de divers moyens (comptines ou activités corporelles) pour orienter les pratiques. La relation parent-enfant représente de ce fait directement l'objet de leur attention, et c'est elle qui est constituée en objet de surveillance. La disponibilité des parents et la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant sont problématisées en situation. Le parent n'est plus attendu dans ces activités en tant qu'apprenant de savoirs institués ou en tant qu'apprenant de la maîtrise et de la connaissance de soi-même. Il l'est en tant qu'« être expérimentateur » de la qualité relationnelle avec l'enfant.

On peut dès lors considérer que se développe une nouvelle forme d'orientation des conduites, qui passe par l'intériorisation ou l'« apprentissage par corps » d'un modèle relationnel. L'ensemble de ce processus étant orienté vers le but de favoriser le développement affectif et relationnel de l'enfant, ses facultés d'apprentissage et son épanouissement, se dessine un nouveau mode de gouvernement des pratiques que je nomme le *gouvernement par le bien-être de l'enfant*. Les parents ou leur substitut sont sans cesse incités à être en relation avec l'enfant, de préférence dans une relation exclusive avec celui-ci, alors qu'ils ne sont plus contemplés pour eux-mêmes en tant que sujets par le dispositif. En contrepartie, les enfants, qui jusqu'alors n'entraient dans les activités de l'École des parents

que par le biais des récits des parents, pénètrent dans les activités, gagnent en individualité et deviennent l'objet d'effets de subjectivation. Considérés dans le cadre de ces techniques comme des êtres en devenir dont il s'agit de préserver l'autonomie et l'épanouissement, ils deviennent, à travers leurs attitudes, partie prenante de la production des discours normatifs sur les pratiques parentales.

À travers ce nouveau mode de gouvernement opère également une nouvelle forme de distinction sociale. Comme pour les techniques prédominantes dans les périodes antérieures, les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant renvoient à des pratiques et des dispositions socialement situées, du côté des classes moyennes supérieures à fort capital culturel. La définition du temps libre ou du temps de loisir comme un temps productif, sur laquelle reposent ces techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, représente une forme de rapport au temps plus marqué parmi les membres des classes moyennes supérieures⁴⁶. Les activités ludiques qui visent à ce que l'enfant développe de nouvelles sensibilités en découvrant la musique, son corps ou encore l'espace sont définies comme un temps de construction de complicité entre le parent et l'enfant et d'intensification de la sécurité affective. En outre, elles proposent un temps de loisir créatif ayant des effets sur la production de compétences que l'enfant pourra faire valoir dans le cadre scolaire notamment. Là aussi, Hays, qui a réalisé une trentaine d'entretiens avec des mères issues de différents milieux sociaux aux États-Unis, montre que les mères, voulant toutes épargner des épreuves financières à leurs enfants à l'avenir, sont conduites à reproduire dans leur modèle éducatif des dispositions valorisées sur leur lieu de travail⁴⁷. Ainsi, les mères ayant réalisé des études sont plus engagées au quotidien à favoriser « l'estime de soi » chez l'enfant et la négociation avec celui-ci, alors que les mères insérées dans des professions plus précaires et techniques valorisent d'abord l'éducation formelle et l'obéissance chez leurs enfants. De la même manière, la façon dont sont abordés la lecture et le corps en tant qu'outils relationnels dans le cadre de ces activités ludiques renvoie à des pratiques plus présentes dans les classes moyennes intellectuelles. Elle cristallise elle aussi un rapport au corps et à la lecture socialement situé. Comme au cours de la première période, les activités se construisent sur un rapport à l'enfant et à son éduca-

46. Gillies, 2003; Delay, 2011; Dürler, 2013.

47. Hays, 1996.

tion qui est celui des classes moyennes-supérieures, mais sont présentées comme étant élaborées pour répondre aux difficultés des mères isolées des milieux populaires.

Ainsi, entre 1988 et 2010, alors que la relation parent-enfant est problématisée comme le socle du développement de l'enfant et de sa réussite sociale, deux techniques distinctes émergent dans les activités de l'École des parents, en relayant chacune un mode de gouvernement des pratiques parentales. Les techniques d'apaisement réintroduisent les savoirs institués dans les pratiques de l'École des parents et définissent des figures parentales réflexives, communicantes et soumises à l'autocontrôle. Les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, érigeant une nouvelle figure cible, le couple parent-enfant, produisent quant à elles une figure parentale « vecteur de l'épanouissement de l'enfant ». Définies à partir de dispositions socialement situées, ces figures parentales érigées en modèles produisent une hiérarchisation sociale entre des pratiques parentales.

12. DU PÈRE « NON-PARENT » À LA MÈRE « VECTEUR DE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT »

Coexistant dans les programmes d'activités de l'École des parents, les deux modes de gouvernement étudiés dans le précédent chapitre ne se recoupent pas et s'inscrivent dans des types d'activités distincts. Ils produisent ainsi des figures parentales elles aussi distinctes : la figure parentale « réflexive et communicante » et la figure parentale « vecteur de l'épanouissement de l'enfant ». Si, comme on l'a vu, ces activités sont majoritairement fréquentées par des mères et que c'est par conséquent sur elles que reposent leurs effets de subjectivation, il s'agit à présent de saisir comment le genre opère dans la différenciation de ces techniques.

Ainsi, ce chapitre porte sur les sexuations à l'œuvre dans le discours de l'École des parents, afin de rendre compte des figures parentales sexuées produites durant cette période allant de 1988 à 2010, où le modèle familial construit sur la complémentarité des deux sexes et distinguant des rôles sexués (homme actif – femme inactive) est remis en cause par divers événements : la fragilisation du plein-emploi masculin remet en cause le modèle de l'homme pourvoyeur de ressources ; l'augmentation du nombre de femmes insérées sur le marché de l'emploi questionne le modèle féminin dévoué à la maternité ; l'augmentation du nombre de divorces et du nombre de familles monoparentales fragilise la complémentarité au sein du couple ; et les revendications des associations homosexuelles et LGBT ainsi que les diverses lois facilitant l'homoparentalité en Europe amènent l'exemple d'une parentalité s'exerçant en dehors de la norme hétérosexuelle, tout en dissociant le lien entre procréation et sexualité.

À partir d'une analyse de la différenciation sexuelle des activités (horaires et récurrence de termes sexués dans les descriptifs), je mettrai en évidence dans ce chapitre que le discours de l'École des

parents à cette période continue de distinguer les figures paternelles des figures maternelles, tout en renouvelant leur définition. Nous verrons d'abord que la norme hétérosexuelle se perpétue dans le discours de l'association. Ensuite, nous verrons qu'à partir de celle-ci d'anciennes figures parentales sexuées se reproduisent, et de nouvelles s'édifient. Enfin, nous verrons que sur ce nouveau socle normatif, c'est également une nouvelle figure parentale sexuée qui est désignée comme « fragile » ou méritant une attention spécifique.

LA NORME HÉTÉROSEXUELLE QUESTIONNÉE, MAIS RÉSISTANTE

Restant ancré dans une approche psychologique et psychanalytique de la parentalité, selon laquelle les hommes et les femmes ont des caractéristiques émotionnelles distinctes jugées toutes deux nécessaires pour la construction de la personnalité de l'enfant, le modèle familial fondé sur le couple hétérosexuel continue d'être relayé dans le discours de l'École des parents comme la norme. Plusieurs éléments en témoignent dans les documents produits à cette période.

Premièrement, l'absence de la question de l'homoparentalité dans les documents de l'association. Au cours de cette période où l'homoparentalité entre dans les débats publics via plusieurs projets de loi, ces thèmes sont tout simplement absents des programmes et des stratégies de légitimation de l'École des parents. En effet, à la fin des années 1990, l'élaboration d'un projet de loi¹ pour un partenariat enregistré entre des personnes de même sexe suscite d'importants débats sur l'accès au mariage et à l'adoption pour les couples homosexuels dans les instances gouvernantes du canton de Genève et dans la société civile. Dans les années 2000, de nombreux projets de loi octroyant le droit d'adopter des enfants aux couples de même sexe entrant en vigueur dans divers pays européens (en Espagne et en Angleterre en 2005, en Belgique en 2006, au Danemark et en Norvège en 2009) relancent les débats. Pourtant, entre 1988 et 2010, aucun des ateliers de réflexion présentés dans les programmes ne propose par exemple d'aborder la question de l'homoparentalité, ni aucune activité n'est spécifiquement destinée à des « parents du même sexe ». Alors que, dans le même temps, des ateliers de réflexion se développent sur le thème des familles recomposées et des familles monoparentales.

1. Cette loi, qui accorde une reconnaissance symbolique aux couples de même sexe sans leur accorder des droits de succession ni d'adoption, est acceptée par le Parlement genevois en 2001.

Deuxièmement, l'importance accordée au couple hétérosexuel pour l'éducation de l'enfant se révèle à cette période par les nombreuses activités visant à travailler la communication dans le couple. À partir des années 1990, pas moins de six types de consultations distincts sont proposés aux couples. En plus des «consultations conjugales», déjà proposées précédemment, apparaissent dans l'offre de services de l'École des parents des consultations de «réorganisation de la vie familiale»², des «thérapies de couple brèves»³, un «bilan conjugal»⁴, des «thérapies de couple longues»⁵ ou encore des «thérapies Imago»⁶. Dans cet élan, l'association innove également en proposant le premier service de médiation familiale du canton, visant là aussi à favoriser une collaboration et une communication entre des parents dans la vie commune et au-delà.

À cette période, le modèle familial soutenu dans le discours de l'École des parents reste donc celui du couple hétérosexuel stable et une distinction entre diverses figures parentales continue de se dessiner sur la différence de sexe. Si elle n'apparaît pas d'emblée du fait de la récurrence de termes se voulant neutres du point de vue du sexe des parents dans les programmes d'activités («parents», «adultes» ou «accompagnants»), elle mérite cependant d'être interrogée pour saisir comment se construit à cette période la différence de sexe autour de la figure parentale. Comme dans les autres périodes étudiées, alors que l'association est majoritairement fréquentée par des femmes, les membres de l'équipe regrettent l'absence des pères, qu'elles souhaiteraient voir plus présents dans les activités, comme elles me l'ont exprimé à plusieurs reprises lors d'échanges informels. Dans ce sens, elles développent d'ailleurs différentes stratégies pour tenter de les attirer. L'analyse de ces stratégies permet à nouveau d'appréhender comment se définissent des figures parentales distinctes sur la différence de sexe.

LA FIGURE PATERNELLE «NON-PARENT»

Une première stratégie, la plus visible à la lecture des programmes, a consisté à développer un groupe uniquement adressé aux pères. Alors qu'il n'y a plus d'activités non mixtes adressées aux femmes au cours de cette période, une activité non mixte réservée à des

2. Programme d'activités de l'École des parents, 1995.

3. Programmes d'activités de l'École des parents, 1998 et 1999.

4. Programmes d'activités de l'École des parents, 1998 et 1999.

5. Programmes d'activités de l'École des parents, de 1998 à 2010.

6. Programmes d'activités de l'École des parents, 2004 et 2006.

hommes réapparaît au début des années 2000. Bien que celle-ci, qui se présente comme un « groupe de réflexion adressé à des hommes », ne semble pas avoir eu de succès⁷, elle figure tout de même dans les programmes de 2001 à 2005. En 2001, ce groupe de réflexion est intitulé « Pour les pères, pour les hommes » et son descriptif, comme ceux des groupes pour pères des années 1980, oppose « identité masculine » et « parentalité ». La trame de son descriptif repose en effet sur un questionnement concernant la difficulté d'entretenir une « identité masculine » tout en devenant père :

Pour les pères, pour les hommes

Préparation à la « paternité » et bien vivre sa masculinité :

- Devenir père, quand est-ce que cela commence ? Comment s'y préparer ?
- L'identité masculine peut s'exprimer dans la relation à l'enfant : il ne s'agit pas d'être une « pseudo-mère ».
- Quels changements ? Un homme, une femme : un couple... un père, une mère, un enfant... : le couple continue-t-il d'exister ?
- Exploration de l'identité masculine : permettre aux hommes d'améliorer leur capacité d'être et d'agir en tant qu'hommes et d'assumer leur masculinité d'une façon satisfaisante, pour eux-mêmes et pour leur entourage.
- Favoriser l'apprentissage de moyens d'expression pour rompre le silence qui entoure souvent la vie affective des hommes.⁸

Une trame qui se répète d'ailleurs dans le programme de 2002 :

Pour les pères, pour les hommes

Être homme, devenir père :

- Devenir père, quand est-ce que cela commence ? Comment s'y préparer ?
- Comment l'identité masculine peut-elle s'exprimer dans la relation à l'enfant ?
- Préserver le couple face à l'enfant.
- En tant qu'homme, développer nos moyens de communication dans le respect de soi-même et de l'autre.⁹

7. Un compte-rendu du fonctionnement du groupe est délivré dans un seul rapport d'activités, laissant sous-entendre que les autres n'ont pas eu lieu du fait du manque de participants.

8. Programme d'activités de l'École des parents, 2001.

9. Programme d'activités de l'École des parents, 2002.

En 2004, l'argument se focalise sur la transformation du rôle de père, plus que sur l'antagonisme entre paternité et masculinité. Il s'agit alors de s'interroger sur un « rôle » qui semble peu défini :

Des pères se rencontrent

Qu'il s'agisse du père que vous êtes, de celui que vous allez devenir ou de celui qui vous a donné la vie, vous avez, avec cette figure, une histoire... Il y a la vôtre, celle de l'autre, celles des autres, celle du temps, celle de la société. Quel père souhaitez-vous être ?

À la croisée de tous ces chemins, nous vous invitons à venir réfléchir, partager vos expériences, vos doutes, vos interrogations sur un rôle qui, aujourd'hui, semble peu défini. Ensemble, nous nous pencherons sur l'identité masculine et son expression dans la relation à l'enfant. Nous aborderons aussi des questions relatives au couple et découvrirons quelques outils de communication.¹⁰

Comme lorsque de telles activités étaient réservées aux pères pour s'interroger sur la « masculinité » dans les années 1980 (voir le chapitre 8), leurs descriptifs reprennent la rhétorique de la « crise de la masculinité », selon laquelle des hommes s'expriment en tant qu'hommes pour dénoncer des changements affectant leur masculinité, qui sont généralement associés aux mouvements féministes. En outre, comme dans les années 1980, leur introduction dans les documents de l'École des parents coïncide avec une réforme du droit matrimonial perçue comme fragilisant les droits des pères.

Adoptée par le Parlement fédéral en 1995, une nouvelle loi sur le divorce entre en effet en vigueur en 2000. Celle-ci introduit le divorce par consentement mutuel et supprime l'obligation d'apporter la preuve de « la faute » d'un des conjoints. La volonté des conjoints peut dès lors suffire à engager une procédure de rupture du contrat de mariage. Outre le fait que la procédure de divorce est facilitée, ce nouveau droit est défendu par les parlementaires comme comblant certaines inégalités entre hommes et femmes pour plusieurs raisons. D'abord, il vise à réduire des inégalités d'accès à la rente de retraite, dans la mesure où l'argent épargné dans le 2^e pilier¹¹ de la prévoyance vieillesse pendant la durée du mariage est

10. Programme d'activités de l'École des parents, 2004.

11. Une des assurances vieillesse, dans le système d'assurance sociale suisse, à laquelle seul-e-s les salarié-e-s souscrivent et qui constitue le fonds sur lequel est calculé le montant des rentes à la retraite.

partagé à parts égales entre les deux époux au moment du divorce¹² et n'est plus uniquement attribué au conjoint qui a cotisé par son insertion sur le marché de l'emploi. En outre, la longueur du délai obligatoire d'attente en cas de remariage est égalisée entre les deux époux (délai jusqu'à présent plus long pour les femmes), ainsi que l'âge minimum requis pour pouvoir se marier. Si ce nouveau droit a suscité d'importants espoirs dans les milieux féministes et réduit des inégalités formelles entre les sexes, on lui reconnaît aujourd'hui des effets néfastes sur la situation économique des mères divorcées ayant la garde des enfants. Reposant sur un accord entre les deux parties, l'application de cette loi a conduit à l'abaissement des montants des pensions alimentaires attribuées au parent qui a la garde des enfants (qui est la mère dans plus de la moitié des cas) et, par conséquent, à la paupérisation des mères divorcées. Aujourd'hui, les femmes divorcées avec enfants à charge sont surreprésentées parmi les personnes recensées en Suisse comme étant en situation de pauvreté¹³. Cependant, comme lors de la promotion de l'égalité des sexes dans le droit matrimonial en 1981, lorsque cette réforme du droit matrimonial est entrée en vigueur, elle a été désignée par les «mouvements des pères», proches des mouvements masculinistes, comme une nouvelle attaque des «féministes» aux droits des pères et une atteinte à la masculinité.

Comme une parenthèse au cœur des programmes riches de l'École des parents, les descriptifs de ces cours donnés par un homme¹⁴ ne sont pas représentatifs de «la» figure paternelle produite par le discours de l'association à cette période. Ils disent cependant beaucoup d'une des figures paternelles présentes dans les discours sur la parentalité, et qui se développe plus particulièrement dans les milieux masculinistes ou de défense des droits des pères à cette période.

Tout d'abord, le «rôle du père» étant principalement évoqué par le biais de questions identitaires ou relatives au couple, la figure paternelle produite dans ce cadre renvoie les pères à des sujets en quête identitaire et impliqués dans une relation conjugale, plutôt qu'à des sujets soumis à l'exercice concret et quotidien de tâches parentales. Parmi les thématiques de discussion présentées dans les descriptifs de ces cours, aucune ne fait référence à des dimensions

12. Commission fédérale pour les questions féminines, 1998.

13. Tillmann et Budowski, 2006.

14. Il est le seul homme à assurer de manière suivie un groupe de réflexion lors de cette période.

du travail parental: par exemple, les «repas» et le «sommeil» des enfants, l'organisation du temps, le «suivi scolaire» des enfants ou encore les problématiques relationnelles avec les enfants et adolescent-e-s qui reviennent régulièrement dans les autres descriptifs.

Ensuite, le fait que le «rôle des pères» est désigné dans ces descriptifs comme étant peu défini, à une période durant laquelle il n'y a jamais eu autant d'activités proposées aux parents pour les «soutenir» et dans lesquelles sont proposées diverses solutions face aux difficultés propres à la parentalité, sous-entend que les pères ne seraient pas ou peu concernés par les soutiens accordés dans les autres activités de l'École des parents. Ils constitueraient de fait une figure à part, qui n'est pas associée au terme «parent», a priori neutre du point de vue du genre. Enfin, la mise en opposition répétée des questionnements sur le fait de «devenir père» et de ceux sur la masculinité dénote une lecture essentialiste de la paternité. Elle réactive la différenciation sexuelle de la figure parentale, relayée, selon Connell, par certains représentant-e-s de la psychanalyse freudienne qui prétendent que le «caractère sexuel des femmes», fondé sur leurs caractéristiques biologiques, les prépare au fait de devenir «parent», tandis que le «caractère sexuel des hommes» ne les y prépare pas¹⁵.

Dans ces descriptifs de cours réservés à des hommes, la figure paternelle définie renvoie à une figure de «non-parent», dans le sens où elle n'est pas directement concernée par des questions relatives aux tâches parentales, mais surtout du fait qu'elle est définie à partir d'une «identité masculine» qui serait antagonique à la parentalité.

LA FIGURE PATERNELLE ATTACHÉE AUX SAVOIRS ET À LA PETITE ENFANCE

Une autre stratégie, plus constante, est développée à cette période en vue d'attirer les pères vers les activités de l'association et révèle une autre figure paternelle. Reprenant des modes déjà éprouvés dans les années 1960, 1970 et 1980, elles consistent à adapter les horaires des activités au travail salarié en les déplaçant le soir ou en proposant la possibilité de prévoir des rendez-vous. L'absence des pères étant expliquée par les intervenantes par le fait qu'«ils travaillent»¹⁶, ces adaptations visent à leur faciliter l'accès aux services de l'École des parents, tout en définissant prioritairement la figure paternelle à partir de son attachement au travail salarié.

15. Connell, 1987.

16. Journal de terrain, septembre 2009 et printemps 2010.

Le contenu des descriptifs des activités reprenant des techniques d'apaisement, dans lequel les figures maternelles et paternelles ne sont pas distinguées, informe sur les thématiques associées à cette période tant à la paternité qu'à la maternité. Il révèle la production de nouvelles figures paternelles. Comme dans les périodes précédentes pour les activités pour lesquelles il n'y a pas de distinction de sexe, leurs descriptifs se caractérisent par la valorisation de savoirs institués et par l'accent mis sur les thématiques de l'adolescence ou de la famille dans son ensemble. Cela se traduit par la réintroduction du statut professionnel des intervenantes dans les descriptifs et par des références répétées à des outils ou des concepts issus de la psychologie (voir le sous chapitre « La notion de discours et la production de sujet chez Michel Foucault » dans le chapitre 1). En outre, dans la continuité des périodes précédentes, la figure paternelle produite dans ces descriptifs reste attachée à sa position maritale. Parmi les consultations proposées sur rendez-vous, nombreuses sont celles qui portent sur les problématiques conjugales. Sur les 31 intitulés de consultations ou d'ateliers de réflexion recensés sur cette période, 15 renvoient à des questions relatives à la relation de couple ou au divorce. Explorant par exemple diverses manières de favoriser une « bonne qualité communicationnelle »¹⁷ dans le couple ainsi qu'une juste articulation entre « le rôle de parent et de conjoint pour atteindre un équilibre entre sa vie personnelle, sa vie de couple et sa vie de famille » (programme d'activités de l'École des parents, 2001), ces diverses activités visant à inclure les pères produisent une figure paternelle impliquée dans le maintien de l'équilibre conjugal et dont il s'agit de développer les compétences communicationnelles. Insistant également sur l'importance d'une bonne qualité communicationnelle entre les parents après le divorce, les descriptifs de ces diverses activités tournant autour du couple témoignent du développement de la norme du « bon divorce », qui se développe selon Romito¹⁸ en même temps que la médiation familiale. Selon cette nouvelle norme, les parents se séparant sont incités à faire abstraction de leurs conflits conjugaux pour préserver le couple parental. C'est précisément une des problématiques qu'il est suggéré de discuter lors d'un Café de parents :

Café de parents, 7 juin 2010, « Après un divorce ou une séparation, comment rester un couple parental? »

17. Programmes d'activités de l'École des parents, 1999 et 2004.

18. Romito, 2011.

Par ailleurs, l'« adolescence » revient également de manière récurrente dans ces activités prévues en soirée ou sur rendez-vous. Depuis 1989, un groupe ou des consultations pour parents d'adolescents sont prévus chaque année. Viennent par ailleurs se greffer dès 2004 des groupes pour parents de « préadolescents » : « L'enfant qui grandit » et « Mais qu'il a grandi ce petit »¹⁹. En somme, lorsque les pères sont sollicités, les descriptifs font prioritairement référence à des thématiques associées au masculin dans le modèle psychanalytique (autorité, adolescence et couple), tout comme ils mobilisent des termes savants et les savoirs les plus valorisés dans le domaine de l'énonciation des bonnes pratiques parentales : les savoirs médicaux dans la première période, et les savoirs psychologiques dans les décennies 1990 et 2000.

Mais à côté de ces thèmes (le couple et les adolescents), qui s'inscrivent dans la continuité des thèmes associés aux figures paternelles des précédentes périodes, d'autres thématiques relatives à la petite enfance émergent dans ces activités en soirée visant à faciliter la présence des pères. Ainsi, un atelier de réflexion sur les « enfants de 0 à 4 ans » est proposé dans les programmes d'activités de 1997 à 2003, un autre sur les « jeunes enfants » apparaît dans les programmes d'activités de 2001, 2002 et 2003 et, enfin, une consultation permettant de questionner le développement des « tout-petits » et d'identifier leurs besoins est proposée de 2004 à 2008. Revenant régulièrement comme objet de réflexion dans les activités organisées en soirée, la « petite enfance » devient une problématique qui n'est plus exclusivement maternelle. En effet, dès 1994, il est question dans certains ateliers en soirée ou dans les consultations de la « petite enfance »²⁰, d'« enfants de 0 à 4 ans »²¹, d'« enfants de 0 à 6 ans »²², du « bébé »²³, des « besoins fondamentaux du petit enfant »²⁴ et enfin du « nouveau-né »²⁵. Lors de ces séances, il n'est pas uniquement proposé d'aborder le développement de l'enfant, mais également les tâches relatives à sa prise en charge. Par exemple, dans le groupe pour parents d'enfants de 0 à 6 ans, sont proposées :

19. Programmes d'activités de l'École des parents, de 2004 à 2009.

20. Programmes d'activités de l'École des parents, de 1994 à 1997.

21. Programmes d'activités de l'École des parents, 1998 et 1999.

22. Programmes d'activités de l'École des parents, de 2000 à 2002.

23. Programmes d'activités de l'École des parents, de 2004 à 2010.

24. *Ibid.*

25. *Ibid.*

Trois soirées pour partager nos interrogations, inquiétudes et expériences.

1^{re} : Les besoins du tout-petit, alimentation, sommeil, attachement...

2^e : Propreté, rivalité, agressivité...

3^e : Quelle éducation ? Entre l'imaginaire et la réalité...²⁶

Émerge alors une nouvelle figure paternelle faisant écho à celle qui est souvent définie sous l'expression de « nouveau père » dans la littérature sociologique et dans les médias. Cette expression désigne les pères pour qui la paternité n'implique pas uniquement des responsabilités relatives à l'exercice de l'autorité ou à la stabilité économique et conjugale, mais l'associe également à l'affectivité et aux soins du petit-enfant. Cette tendance étant d'autant plus marquée dans les programmes d'activités à partir de la fin des années 1990, cette nouvelle figure paternelle associée à des domaines inédits de l'éducation des enfants (notamment aux soins des nouveau-nés) entre en tension avec la figure paternelle « non-parent », qui émerge à la même période. Ces tensions révèlent la pluralité des discours sur la paternité en Suisse, que Modak et Palazzo ont bien mis en évidence en interrogeant des hommes, en couple avec une femme, sur leur rôle de père²⁷. Mais cette nouvelle paternité ne semble pas fragiliser l'association prioritaire des mères au travail parental, comme nous le verrons plus loin. Comme le relèvent également ces auteures, la paternité reste « conditionnelle », dans la mesure où les pères interrogés, même les plus impliqués d'entre eux, considèrent qu'il y a des tâches et des obligations parentales que les pères ne doivent pas impérativement assumer et qu'ils peuvent par conséquent décider de les exécuter ou non.

Sur l'ensemble des « consultations » et des « groupes de réflexion », le public réel n'est pas composé d'hommes et de femmes à parts égales. Comme dans les autres activités de l'École des parents, selon ce qui m'a été rapporté par l'actuelle directrice et des intervenantes de l'association, les « groupes de réflexion » et les « consultations » sont principalement fréquentées par des mères.

De la même manière que pour les autres périodes, face à ces figures paternelles, plusieurs figures maternelles sont identifiables autour des différentes techniques et du terme « parent » qui prédomine dans les programmes et les documents de l'École des parents.

26. Programme d'activités de l'École des parents, 2002.

27. Modak et Palazzo, 2002.

DES FIGURES MATERNELLES EN TENSION

La problématisation de la relation parent-enfant telle qu'elle apparaît dans le discours de l'École des parents relève plus de l'influence psychanalytique et notamment des travaux de la psychanalyste française Dolto. Pour cette dernière, le sujet prend corps durant la grossesse et les premières années de la vie dans la relation affective et langagière. Comme le montre la sociologue Garcia, qui a fait une analyse des normes maternelles promues dans les travaux de Dolto²⁸, dans ce *schème* une responsabilité distincte est attribuée à la figure paternelle et à la figure maternelle. Cette dernière est considérée comme jouant un rôle primordial pour l'avenir de l'enfant, alors que la première est très peu problématisée. À l'École des parents, où Dolto est plusieurs fois invitée et fait figure de référence, c'est également la figure maternelle qui semble être prioritairement problématisée à partir de ce *frame*. Malgré la récurrence du mot « parent » dans les documents et les regrets exprimés par les intervenantes de l'absence des pères, la manière dont est parfois explicité le « travail de prévention des troubles de la relation parent-enfant » indique que le développement affectif de l'enfant est aussi considéré comme se construisant prioritairement à partir de la relation mère-enfant. Tout d'abord, dans le rapport d'activités de 1999, il est expliqué que l'École des parents accorde de l'importance à la manière dont l'enfant est attendu (durant la grossesse) par les parents, celle-ci étant déterminante pour « l'établissement d'une bonne relation entre la mère et l'enfant » :

L'École des parents [...] a pour objectif prioritaire la prévention des troubles de la relation parents-enfants, afin de favoriser les conditions optimums au développement de l'enfant. Elle propose ses services à tous les parents et à tous ceux qui vont le devenir car, dès le début de l'existence, se mettent en place les jalons du développement à venir. Elle estime essentiel d'accorder une attention particulière à la manière dont l'enfant est attendu, puis accueilli lors de sa venue au monde, les premiers moments étant déterminants pour l'établissement **d'une bonne relation entre la mère et l'enfant**, entre les parents et l'enfant.²⁹

Ensuite, la figure maternelle correspondant à la figure parentale produite dans ces techniques d'apaisement peut être qualifiée de

28. Dolto, 2011.

29. Rapport d'activités de l'École des parents, 1999, souligné par moi.

«réflexive et communicante». Comme la figure paternelle décrite plus haut, elle s'élabore autour des questions conjugales et de thématiques se rapportant à l'adolescence et à la petite enfance. Incitée à la réflexivité, au développement de connaissances et au développement de compétences communicationnelles, elle est l'objet d'un travail de subjectivation étant incité à développer un travail sur soi tout en dégageant des compétences. Contrairement aux figures maternelles des précédentes périodes, elle n'est pas uniquement définie à partir de l'enfant, son insertion dans le travail salarié étant également envisagé, sans que ce soit forcément sur le mode de l'incompatibilité. Aucune activité relayant des techniques d'apaisement n'est en effet prévue en journée à des horaires fixes au cours de cette période.

En revanche, les «activités ludiques», comprises comme des techniques de mise en scène de la relation parent-enfant qui se déroulent la journée en semaine produisent une autre figure maternelle, dans la mesure où elles évacuent la transmission de savoirs psychologiques, intègrent les enfants au dispositif et ciblent prioritairement le couple parent-enfant. On a déjà vu au chapitre précédent que les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, qui visent le renforcement de la sécurité affective de l'enfant produisent une figure parentale «vecteur de l'épanouissement de l'enfant». Fondée sur l'héritage des théories des carences maternelles et la problématique de la séparation mère-enfant, la sécurité affective des enfants, qui devrait leur permettre de se développer harmonieusement tant sur le plan scolaire que relationnel ou sexuel, est prioritairement thématisée à partir de la relation mère-enfant. Bien que le processus biologique liant la mère à l'enfant durant la grossesse ne soit plus évoqué de manière explicite dans les documents de l'École des parents comme au cours de la période précédente pour définir la relation particulière qui lierait l'enfant à sa mère, celui-ci reste implicite dans les descriptifs de ces activités. D'ailleurs, dans les documents de l'association, quelques passages témoignent du fait que, malgré une présentation grammaticalement neutre de l'objectif de ces activités ciblant des «enfants accompagnés d'un adulte», les mères sont prioritairement visées. Par exemple, dans le passage ci-dessous, issu du rapport d'activités de 1999 concernant les activités ludiques, il est expliqué que «la mère qui joue avec son bébé l'introduit à devenir sujet dans le monde» :

Du corps à corps avec sa mère, l'enfant s'aventure ainsi petit à petit vers un espace social et culturel. La mère qui joue avec son bébé l'introduit à devenir sujet dans le monde. Mais quel que soit le contenu du jeu, le corps du tout-petit, en mouvement ou au repos, reste la source vive de toute activité ludique et sollicite chez les mères une implication personnelle et corporelle tout à fait particulière à cette période de la prime enfance.³⁰

En reposant prioritairement sur l'implication et la disponibilité des parents, ces techniques qui ciblent d'abord les mères et agissent sur elles érigent une figure maternelle attentive aux besoins émotionnels de l'enfant et relaient à partir de celle-ci la définition normative de la féminité associée à la maternité. En outre, cette figure maternelle « vecteur de l'épanouissement de l'enfant » requiert une « disponibilité permanente »³¹ de la part des mères, dans la mesure où il est attendu d'elles qu'elles accompagnent leur enfant dans son développement cognitif et son épanouissement personnel, sans pour autant le brusquer et le contraindre à des modèles rigides, mais en le suivant dans ses découvertes tout en lui apportant une sécurité affective. Elles reconduisent ainsi la primauté maternelle dans les soins et l'éducation de l'enfant. Enfin, les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant qui, comme on l'a vu plus tôt, s'intéressent au parent, non plus à travers son récit, mais à travers l'enfant et son expression, produisent une figure maternelle qui n'est pas l'objet d'un travail de subjectivation et n'est plus une figure parentale « sujet ».

Dans la tension entre les techniques d'apaisement produisant des figures parentales « sujet » et les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant produisant des figures maternelles « vecteur de l'épanouissement de l'enfant » se joue également une tension entre deux figures maternelles. Les premières se déroulant en soirée et les deuxièmes en journée, s'opposent à travers elles deux figures maternelles : une figure maternelle dont le quotidien est organisé autour de son insertion sur le marché de l'emploi et une figure maternelle adaptant ses horaires et son travail salarié pour dégager du temps en journée pour des activités entièrement dédiées à ses enfants.

La disponibilité maternelle requise dans ce travail de production de la personnalité de l'enfant tout comme le modèle éducatif du « gouver-

30. Rapport d'activités de l'École des parents, 1999, p. 8.

31. Chabaud-Rychter, Fougeyrollas et Sonthonnax, 1985.

nement par la parole» exigent, comme le rappelle Serre³², un rapport à l'enfant socialement situé, ainsi qu'une disponibilité d'esprit facilitée par des conditions d'existence socialement et économiquement stables. Une mère préoccupée par un emploi peu stable ou par l'absence d'emploi, soumise à des horaires de travail irréguliers ou étant seule pour assumer financièrement l'éducation de ses enfants ne peut objectivement pas faire preuve de la même disponibilité vis-à-vis de son ou ses enfant/s qu'une mère exemptée de ces préoccupations matérielles. Dernièrement, Anttonen et Sipilä ont d'ailleurs montré que la détention d'importantes ressources matérielles constitue la meilleure protection au stress que peut engendrer le travail parental³³. Cherchant à saisir les ressources qui diminuent le stress et la pénibilité du travail parental, elles ont testé l'effet des ressources, du temps à disposition, de la présence ou non de conflits dans le couple, à partir d'une enquête par questionnaire auprès de mères finlandaises. Elles mettent en évidence que les ressources économiques réduisent plus fortement le stress des mères que le temps qu'elles ont à disposition pour réaliser leur travail parental. Par exemple, les mères ayant beaucoup de temps à la maison mais peu de ressources économiques se disent plus insatisfaites et stressées par leur travail parental que les mères ayant peu de temps mais d'importantes ressources économiques.

Alors que le stress maternel est considéré comme un élément néfaste au développement de l'enfant et à la disponibilité maternelle, c'est d'ailleurs à partir de ces questions matérielles et de l'isolement que sont désignées les figures parentales « fragiles » ou « méritant une attention particulière » dans les documents de l'École des parents à cette période. En contrepoint de la figure maternelle disponible, la figure parentale « fragile » est également produite autour de la « sécurité affective » de l'enfant.

LES FIGURES PARENTALES « FRAGILISÉES »

Si les techniques d'apaisement tentent de cibler tant les pères que les mères de manière générale, les techniques de mise en scène de la relation mère-enfant constituent l'outil privilégié pour atteindre les mères considérées comme étant les plus « fragiles », en l'occurrence, les mères isolées ou soumises au stress.

Signalées dans les documents comme méritant une attention particulière de la part des professionnel-le-s, de nouvelles catégo-

32. Serre, 2009.

33. Anttonen et Sipilä, 2007.

ries de parents « à risque » émergent au cours de cette période et se révèlent elles aussi sexuées. Dans le courant des années 1990, les mères isolées cristallisent en effet une certaine attention :

Les mères, plus particulièrement lors de la naissance d'un premier bébé, peuvent se sentir désécurisées. Ce sentiment peut être renforcé par l'isolement que connaissent bien des femmes, à un moment ou à un autre de l'après-naissance. Se retrouver en tête-à-tête avec son bébé, toute la journée à la maison, est éprouvant, spécialement pour celles qui n'ont pas de famille élargie ou un réseau d'amis suffisamment important et disposé à soutenir cette relation naissante mère-bébé.³⁴

Décrites comme susceptibles de perdre confiance et de développer des relations problématiques avec leurs enfants, elles sont perçues comme potentiellement incapables de répondre aux « besoins profonds » de l'enfant et de lui apporter une sécurité affective. Il s'agit alors d'atteindre ces mères pour prévenir des comportements jugés dangereux pour l'enfant. Associés à un registre empruntant au champ de la psychologie infantile, le stress et l'isolement des mères sont désignés comme des éléments néfastes dans les discours de l'École des parents en ce qu'ils représentent la cause de pratiques éducatives jugées inadéquates, c'est-à-dire d'« attitudes éducatives rigides, punitives et peu structurantes » :

Encore plus que par le passé, il nous apparaît que bien des parents, sans doute davantage soumis au stress et aux pressions de la conjoncture économique et professionnelle, se sentent débordés par leurs tâches, souvent sans soutien valable du côté de leurs familles d'origine. Ces situations aboutissent à un malentendu, une incompréhension des besoins profonds et de la personnalité de leur enfant, et sont génératrices d'attitudes éducatives rigides, punitives, peu structurantes.³⁵

Les situations problématiques évoquées – le parent soumis au stress ou « sans soutien de la famille d'origine » – témoignent d'une préoccupation accentuée pour les mères isolées durant les semaines suivant la naissance, et plus particulièrement pour les mères migrantes en

34. Rapport d'activités de l'École des parents, 1999, p. 8.

35. Rapport d'activités de l'École des parents, 1996.

situation de précarité. C'est d'ailleurs à leur égard que les activités de mises en scène de la relation parent-enfant sont notamment pensées et développées. Lorsqu'en 1988 l'École des parents met en place la « Permanence des lundis », une activité gratuite qui reprend les principes des techniques de mise en scène de la relation mère-enfant, c'est précisément en vue de rompre leur isolement et plus précisément pour soutenir les « mères précaires ». Quelques années après la fermeture de cette activité, l'association met en place un « fonds de solidarité » pour combler l'absence d'activités gratuites et pour « permettre aux familles genevoises dans le besoin de bénéficier des prestations »³⁶.

En outre, à l'heure de renouveler la direction de l'association au milieu des années 2000, cette orientation est accentuée, notamment du fait des pressions exercées par le Département de l'instruction publique, qui incite l'École des parents à développer des activités ciblant les populations migrantes. En 2008, d'un commun accord entre le DIP et la direction de l'association, un nouvel article spécifiant la compétence de l'association dans le domaine « de l'interculturalité » est ajouté au contrat de prestations liant les deux parties :

Élaboration et mise en place d'un module autour de la question de l'interculturalité : droits et devoirs des parents.³⁷

Suivant ce mouvement et les incitations de l'État, de nouvelles collaborations sont développées en 2013 avec une association travaillant avec des femmes migrantes et avec un foyer accueillant des « femmes en difficulté », dont des mères mineures avec leur enfant. Comme pour les mères isolées, ce sont les activités ludiques visant à renforcer la « sécurité affective » et utilisant les techniques de mise en scène de la relation mère-enfant qui sont choisies pour intervenir dans ces lieux et face à ces nouveaux publics. Ainsi, ce sont des techniques disciplinaires qui sont plus spécifiquement proposées à l'attention de la figure parentale fragile, la désignant comme un être en relation à l'enfant plus que comme « sujet ». Comme Camus et Oria l'observent à propos des conseils donnés aux jeunes parents dans les maternités en France, où plusieurs savoirs et modes d'in-

36. Lettre en tout-ménage du 24 mars 1998, signée par Esther Bitton, présidente de l'École des parents.

37. Contrat de prestations établi entre le DIP et l'École des parents, 2008-2009.

tervention sont en concurrence, ce sont les mères les plus modestes qui sont la cible des prescriptions les plus explicites³⁸.

Ainsi, c'est autour de la figure parentale responsable d'assurer une sécurité affective et les conditions favorables au développement de l'enfant qu'est produite la figure parentale fragile, dont la figure emblématique dans le discours de l'École des parents est la « mère migrante » soumise à l'isolement et à la précarité. Cependant, les activités ludiques qui se déroulent dans les locaux de l'association et emploient aussi ces techniques disciplinaires sont prioritairement fréquentées par des mères des classes moyennes intellectuelles, disponibles en journée et venant d'elles-mêmes. C'est donc d'abord sur ces mères au foyer ou à temps partiel, adaptant leurs horaires de travail rémunéré afin de dégager du temps avec leurs enfants, que reposent leurs effets.

En outre, peu d'efforts étant fournis avant la fin des années 2000 pour atteindre ces mères migrantes, la figure de la mère migrante isolée comme emblème de la figure parentale fragile dans le discours de l'École des parents semble dans un premier temps relever davantage d'une stratégie discursive de légitimation vis-à-vis de l'État. Au milieu des années 1990, alors qu'apparaît l'expression « parents isolés » dans les documents de l'association, on assiste en effet à un nouveau débat politique sur l'intégration des familles migrantes à Genève. La montée du chômage, qui touche particulièrement les catégories de travailleurs immigrés, met en évidence la fragilité de l'intégration des familles migrantes. Jusque-là, le taux de chômage des immigrés des secteurs secondaire et primaire n'apparaissait pas dans les statistiques, étant jugulé par les permis de saisonniers. Ces permis de travail délivrés sur une durée limitée étaient renouvelables d'année en année à condition d'avoir un emploi. En cas de perte d'emploi, les détenteurs et detentrices de ces permis perdaient également leur droit de résidence sur le sol suisse. Quittant de ce fait souvent la Suisse ou étant soumis à la clandestinité, ils n'étaient dès lors pas comptabilisés dans les statistiques du chômage. Au début des années 1990, la politique de migration change, avec la suppression des permis saisonniers et l'introduction du regroupement familial. Outre l'arrivée de nouvelles populations migrantes, bon nombre de travailleuses et travailleurs saisonniers obtiennent des permis de travail annuels

38. Camus et Oria, 2011.

et accèdent au regroupement familial. Soumis à de nouvelles problématiques, le Conseil fédéral mandate différents experts pour repenser la politique migratoire. À partir d'une loi votée en 1998, il exhorte notamment les cantons à développer des mesures facilitant l'intégration des populations migrantes³⁹ et notamment des familles migrantes. De nouvelles initiatives visant ces populations apparaissent alors dans le canton de Genève et trouvent des budgets disponibles. Ainsi, en 2003, se met en place le Bureau de l'intégration, dont le mandat est de faire le lien entre les associations actives dans ce domaine et les instances politiques. Mettant plus l'accent sur les problématiques culturelles que sur les problématiques sociales ou économiques, ces initiatives tendent à produire ce que d'aucuns nomment l'ethnisation de la question sociale⁴⁰. C'est-à-dire le fait qu'autour des problématiques publiques, des groupes sociaux sont construits et hiérarchisés à partir de catégories ethniques plus que de catégories sociales.

Ainsi, au cours de cette période, plusieurs figures parentales sexuées s'articulent et se hiérarchisent autour de la disponibilité temporelle et émotionnelle vis-à-vis de l'enfant. Aux figures du « père non-parent » et des « nouveaux pères » s'opposent celles de la « mère réflexive communicante » et de la « mère vecteur de l'épanouissement de l'enfant » et la figure fragile de la « mère migrante isolée ».

« LES PARENTS » :

UN VOILE SUR LA DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL PARENTAL

Ces différenciations sexuelles autour de la figure parentale continuent de se traduire par une division sexuelle du travail parental dans les discours de l'École des parents. Au cours de cette période où les pères sont également sollicités au niveau des soins des jeunes enfants, elle se construit principalement autour de la « sécurisation affective » et de la disponibilité maternelle qu'elle implique. On a vu ci-dessus que c'est la présence maternelle qui est considérée comme le premier choix pour le bon développement de l'enfant. Les pères n'étant pas réclamés dans les activités ludiques, ce sont les mères qui fréquentent prioritairement ces activités qui sont assignées à ce qui constitue une dimension fondamentale dans le discours de l'École des parents de cette période, la « sécurité affective »

39. Fibbi et Wanner, 2004.

40. Fourier et Vermès, 1994.

de l'enfant étant désignée comme le socle de la construction de sa personnalité, de son développement, de son équilibre relationnel, social, scolaire, sexuel, etc. Les tâches concrètes qu'elle implique, les modalités qu'elle prend dans le travail parental et les manières dont elles sont partagées entre les figures parentales sexuées ne sont pas étudiées ici⁴¹, mais on peut tout de même observer les axes de division sexuelle à l'œuvre dans l'association.

Au niveau du discours, on l'a vu, une forte distinction entre les sexes continue de se construire autour de la figure parentale: les définitions des figures parentales masculines restent prioritairement attachées à l'activité économique, tandis que les définitions des figures parentales féminines continuent de s'articuler autour de la disponibilité vis-à-vis de l'enfant et de la sécurité affective du jeune enfant. Par ailleurs, au niveau de l'organisation de l'École des parents, la réflexion et l'échange sur les pratiques parentales ainsi que leur encadrement apparaissent comme des pratiques prioritairement, voire exclusivement, féminines. Elles semblent du moins plus fortement sexuées qu'aux autres périodes, où des hommes prenaient part aux activités et animaient des cours et des groupes. Outre le public très majoritairement féminin, l'équipe des intervenantes est elle aussi très majoritairement féminine à cette période, ce qui n'était pas le cas auparavant. En même temps qu'émerge la figure masculine concernée par les soins du jeune enfant et qu'un vocabulaire a priori neutre du point de vue du sexe (« parent », « accompagnant », « adultes ») se généralise dans les programmes d'activités de l'École des parents pour désigner le public cible, l'association, elle, se féminise. Tout se passe comme si les termes « parents » et « parentalité » masquaient des normes et des pratiques sexuées autour de la figure parentale plus qu'ils ne révélaient une indifférenciation des sexes autour de la parentalité. Comme le relève Martin, les termes « parents » ou « parentalité », qui sont de plus en plus utilisés dans les institutions ayant un lien avec l'enfance, donnent à penser que l'un et l'autre parent occupent de plus en plus souvent une position équivalente⁴². Mais plus que d'invisibiliser des normes ou des pratiques sexuées autour de la parentalité, cela invisibilise également les rapports sociaux de sexe qui s'articulent autour de la parentalité. C'est-à-dire le fait que des identités sexuées et hiérarchisées sont

41. Sur ce point, je renvoie notamment à l'ouvrage de Hays (1996), *The cultural Contradictions of Motherhood*.

42. Martin, 2004.

produites dans les discours sur la parentalité et ont des effets très concrets sur la répartition des richesses et du pouvoir. Selon Martin, faute de parler de la spécificité du traitement de la paternité et de la maternité, on risque de rendre plus confus l'enjeu des rapports sociaux de sexe, fondé sur une vision et une division sexuées du monde et du travail parental⁴³.

Cette division sexuelle du travail parental se reflète en effet dans l'insertion des parents dans le travail salarié. Si, depuis les années 1980, on constate une forte augmentation de l'activité salariée des femmes, d'importantes inégalités et différences perdurent entre les sexes, entre les femmes et les mères, et entre les mères en couple et les mères seules. Bien qu'à cette période les femmes soient bien plus insérées dans le marché du travail que dans les années 1950 ou même 1980, les mères de jeunes enfants restent très peu insérées dans le marché du travail à temps plein en Suisse. Alors que seules 29,4 % des femmes occupaient une activité rémunérée en 1950, elles étaient 49 % en 1980 et sont 77 % en 2000. Cependant, lorsqu'elles ont des enfants de moins de 7 ans, 30 % des femmes en couple n'ont pas d'activité rémunérée, et celles qui en conservent une, réduisent leur taux d'activité. Parmi les mères élevant seules des enfants, cette interruption d'une activité salariée est moins forte, puisque seules 20 % d'entre elles sont inactives et qu'elles sont plus nombreuses à occuper des emplois à temps partiel à plus de 50 % de taux d'occupation⁴⁴. Les pères de jeunes enfants continuent, quant à eux d'être fortement insérés sur le marché de l'emploi à temps plein et d'augmenter leur temps de travail lorsqu'ils ont des enfants. Ainsi, en Suisse, en l'an 2000, 80 % des couples hétérosexuels ayant des enfants âgés de moins de 7 ans se situent soit dans le modèle « femme active à temps partiel et homme actif à plein temps », soit dans le modèle « femme non active et homme actif à plein temps »⁴⁵. Cette proportion reste stable, puisqu'en 2006, ils sont 82 %⁴⁶.

43. *Ibid.*, p. 52.

44. Bühler et Heye, 2005, p. 55.

45. *Ibid.*

46. OFS, 2009.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Au cours de cette période marquée par la montée du chômage et par la multiplication des professionnel·le·s intervenant sur la question parentale, la figure parentale fait l'objet de nouveaux modes de problématisation. L'École des parents étant soumise à de nouvelles contraintes pour assurer le renouvellement de ses subventions, ses stratégies de légitimation se construisent de nouveau sur des problématiques publiques, et notamment sur l'intégration des jeunes dans le système scolaire et dans le marché de l'emploi et sur les mères migrantes.

Au cours de cette période, le discours de l'École des parents définit les pratiques parentales comme ayant un impact sur l'avenir de l'enfant. Si celui-ci était déjà évoqué au cours de la première période, c'était prioritairement pour valoriser le travail de l'association comme un outil prophylactique, luttant contre la délinquance juvénile, l'alcoolisme ou le divorce. Dès la fin des années 1980, c'est l'avenir de chaque enfant qui est investi, et cette fois en termes positifs et individualisés. Il s'agit en effet pour les parents de chercher en eux-mêmes comment « favoriser le développement » de l'enfant et de mettre tout en œuvre, dès sa conception, pour éviter d'éventuelles difficultés relationnelles, scolaires ou sexuelles à l'avenir. Il incombe dès lors de nouvelles responsabilités à la figure parentale. C'est à elle en effet qu'il revient de garantir le développement de l'individualité et de l'autonomie de l'enfant. Cette injonction reposant principalement sur les mères dans le *frame* de la « sécurité affective », c'est la figure maternelle qui est prioritairement affectée par ce nouveau mode de problématisation de la question parentale, qui associe la qualité de la relation mère-enfant durant les premières années à l'intégration sociale de l'enfant. Autour d'une nouvelle importance accordée à l'enfant et au nouveau-né en tant qu'indi-

vidu communicant, la figure maternelle se redéfinit et est dès lors soumise à de nouvelles injonctions. En miroir de cette valorisation de la disponibilité maternelle et de la norme hétérosexuelle à travers ces dispositifs de « soutien à la parentalité » fondé sur des postulats de la psychanalyse freudienne, une dévalorisation des expériences parentales ne s'inscrivant pas dans ces modèles, et notamment des parents de même sexe, opère.

Dans ce cadre émerge une nouvelle figure cible, qui n'est plus la figure parentale mais le couple mère-enfant, autour de laquelle se construit une figure maternelle « vecteur de l'épanouissement de l'enfant ». On pourrait par ailleurs supposer qu'elle s'impose avec d'autant plus de force qu'elle met directement en jeu l'avenir de l'enfant – la qualité de la relation mère-enfant étant considérée comme centrale pour permettre l'épanouissement de l'enfant et de l'être adulte dans sa sexualité, sa scolarité, ses relations amicales ou encore son insertion professionnelle et son équilibre psychique. Comme le mentionnait Quéniart à propos des programmes de prévention précoce durant la grossesse au Québec¹, les femmes adhèrent d'autant plus facilement aux recommandations de ne pas boire d'alcool pendant la grossesse quand c'est la santé de leur enfant qui est problématisée et ciblée par les professionnel-le-s.

En outre, la figure de la mère dévouée à l'enfant semble trouver une nouvelle forme d'institutionnalisation à travers les techniques de mise en scène de la relation mère-enfant, faisant émerger ce que l'on pourrait considérer une troisième journée pour les mères. En plus du temps consacré à l'activité salariée et de celui dédié aux tâches domestiques, les mères sont incitées dans ce cadre à réserver un temps uniquement dédié à leur enfant, un temps de jeu et de détente consacré à l'enfant et lors duquel elles sont en mesure de lui offrir une attention mesurée et favorable à la construction de sa personnalité. Ce type de dispositif mettant en scène la relation mère-enfant et la disponibilité maternelle est en plein essor actuellement dans le cadre des politiques de soutien à la parentalité qui valorisent les structures d'accueil parents-enfants; ces nouvelles techniques semblent ainsi se développer bien au-delà de l'École des parents. En Suisse, dans le canton de Vaud, neuf structures d'accueil parent-enfant se sont développées dans le cadre du Programme cantonal de promotion de la santé et de préven-

1. Quéniart, 1989.

tion primaire enfants (0-4 ans) lancé en juin 2006 ; dans le canton de Genève, on compte six autres structures d'accueil parents-enfants en plus de l'École des parents ; dans d'autres pays européens, comme en Belgique, en France, aux Pays-Bas ou encore en Suède, on observe également une tendance importante au développement de ce type de structures, comme en rend compte le rapport réalisé par une équipe de chercheur·e·s européen·ne·s sur les offres étatiques de soutien à la parentalité². En outre, en France, Giuliani montre, à travers l'analyse d'autres types de dispositifs de soutien à la parentalité davantage fondés sur l'écoute, que les pratiques des intervenant·e·s sont fortement orientées par les théories de l'attachement et ciblent de ce fait prioritairement les mères³. Dans la même veine, Garcia identifie pour sa part un processus de « psychanalyse » de l'encadrement des familles dans les dispositifs de soutien à la parentalité fondé sur le *schème* de la sécurité affective, et dénonce l'avènement d'une « police des mères » ainsi que la naturalisation de la division sexuelle du travail parental qui les accompagnent⁴.

Assisterait-on alors, à travers le développement de ces dispositifs, à la cristallisation d'un nouveau discours d'assignation des mères au travail parental, fondé sur le modèle parental renvoyant aux conditions d'existence des classes moyennes intellectuelles ?

2. Hamel et Lemoine, 2012.

3. Giuliani, 2009.

4. Garcia, 2011, p. 15.

CONCLUSIONS

L'analyse du discours de l'École des parents de Genève entre 1950 et 2010 a permis d'étudier les métamorphoses de la figure parentale produite par cette association. Trois cadres discursifs ont pu être distingués autour des modes de problématisation de la question parentale, produisant chacun une figure parentale idéale spécifique. Il a également été mis en évidence que différents enjeux politiques et sociaux, révélant parfois des discours en concurrence, gravitent autour des figures parentales idéales. Ce sont enfin plusieurs figures parentales sexuées qui sont apparues tout au long de l'analyse, renvoyant à des modèles de division sexuelle du travail parental spécifiques ainsi qu'à divers processus de différenciation des sexes. De manière schématique, ces trois cadres discursifs peuvent être résumés à partir du tableau présenté à la page suivante.

LES CADRES DISCURSIFS DE L'ÉCOLE DES PARENTS

	1950-1972 « Figure du parent éducateur de l'enfant »	1973-1988 « Figure du parent réflexif et autonome »	1989-2010 « Figure du parent réflexif et communicant avec l'enfant »
École des parents dans son contexte	Association conduite par des professionnel-le-s proches des milieux universitaires et politiques Impliquée dans les réformes politiques de protection de l'enfance	Autogestion En retrait par rapport aux politiques étatiques Se distingue par l'accompagnement démédicalisé de la naissance et de la petite enfance	Association sous contrat de prestations avec l'Etat Visible dans le réseau associatif Impliquée dans la politique familiale du canton Proche du réseau politique de gauche
Modes de problé- matisation de la question parentale	Question parentale problématisée à partir: • des théories des carences maternelles • de l'ordre familial et social	Question parentale problématisée à partir: • du bien-être du parent • de ses compétences relationnelles	Question parentale problématisée à partir: • de l'avenir scolaire, émotionnel, sexuel et professionnel de l'enfant • du contexte économique • de la confiance en soi
Techniques	Techniques scolastiques Techniques de production de savoirs sur l'enfant Techniques psychothérapeutiques	Techniques relationnelles Techniques de soi	Techniques d'apaisement par les savoirs Techniques de mise en scène de la relation parent-enfant

Figures parentales produites	Parent passif Parent sujet	Parent relationnel Parent hyperindividu	Parent réflexif communicant Parent vecteur de l'épanouissement de l'enfant
Figures parentales sexuées	Figure maternelle productrice de savoirs sur l'enfant Figure maternelle affective Figure maternelle anxieuse Figure paternelle maritale	Figure maternelle charnellement liée à son enfant Figure du père sans repères Figure de la féministe	Figure du nouveau père Figure du père «non-parent» Figure de la mère «vecteur de l'épanouissement de l'enfant» Figure de la mère précaire et isolée Figure de la mère salariée
Division sexuelle du travail parental	Féminin: affectif et jeunes enfants Masculin: économique	Féminin: affectif et jeunes enfants Masculin: économique	Féminin: sécurisation affective Masculin: enfants et adolescents
Légitimation de la sexualité des figures parentales	Théorie des carences maternelles	Différences biologiques et psychologiques	Disponibilité maternelle et la «sécurisation affective»
Conditions de production du discours	Réformes des systèmes de placement d'enfant Allongement de l'école obligatoire gratuite	Mouvements contestataires – MLF Réformes du droit civil de la famille	Rationalisation des dépenses de l'État et notamment des subventions accordées aux associations Augmentation des dispositifs d'encadrement de la parentalité
Discours en concurrence	Discours psychiatriques	Discours féministe Discours de la prévention	Discours sur la démission parentale

Au-delà d'un résumé synoptique des résultats par période, cette conclusion offre l'occasion de revenir sur les apports de cet ouvrage à la réflexion sociologique sur la parentalité. En premier lieu, cette analyse du discours de l'École des parents à Genève alimente une histoire des discours normatifs sur la parentalité, la maternité et la paternité en Suisse qui en est encore à ses débuts. De cette manière, elle représente en même temps un fragment supplémentaire et original à la littérature historique et sociologique sur la parentalité et son encadrement par des institutions. Portant sur un discours émanant d'une association privée majoritairement fréquentée par des mères de classes moyennes en couple hétérosexuel venant d'elles-mêmes, elle donne à voir un processus de coproduction de normes sur les pratiques parentales, plutôt qu'un processus d'imposition de normes ou de production de la déviance, qui sont plus souvent étudiées en sociologie. Plus spécifiquement, l'analyse sociohistorique proposée dans cet ouvrage apporte une nouvelle pierre à l'édifice de la compréhension des transformations des pratiques parentales. Trois arguments émergent de ces analyses. Tout d'abord, cette recherche révèle qu'une des dimensions importantes des transformations de la figure parentale s'articule autour des enjeux auxquels elle est associée. Dans ce mouvement, la figure parentale est toujours plus problématisée à partir de l'avenir de l'enfant et de son rôle dans les politiques publiques de prévention. Ensuite, cette recherche montre qu'une distinction de sexe se produit à chaque période autour du discours sur la figure parentale, mais selon des manières distinctes faisant varier dans le temps les définitions du féminin et du masculin. Elle permet ainsi de combler un vide dans la littérature féministe en interrogeant les transformations des injonctions sexuées qui gravitent autour de la parentalité. De la même manière, elle montre qu'une distinction sociale s'opère autour de la définition des figures parentales « repoussoirs » ou « fragiles ». Enfin, cet ouvrage met en évidence que les discours sur la question parentale se renouvellent non seulement en fonction des transformations de l'institution familiale, mais aussi, et surtout, en fonction d'événements du contexte et notamment de réformes ciblant les institutions de protection de l'enfance.

I. LA FIGURE PARENTALE: UNE FIGURE TOUJOURS PLUS RESPONSABILISÉE QUANT À L'AVENIR DE L'ENFANT

Concernant les enjeux associés au travail parental – c'est-à-dire les conséquences pour l'enfant et pour la société en général attribuées

à l'ensemble des activités réalisées dans le cadre familial par des adultes en situation de parents en charge d'enfant(s) –, cet ouvrage montre, à partir des analyses des modes de problématisation de la question parentale, que ceux-ci varient. Si les pratiques des parents sont presque toujours problématisées à partir du devenir de l'enfant, les dimensions de ce devenir évoquées dans le discours de l'École des parents s'élargissent au fil des années, tout comme les dimensions du travail parental qui y sont associées. Les conséquences attribuées aux pratiques parentales sur l'avenir des enfants étant toujours plus importantes et touchant des domaines toujours plus diversifiés, ces résultats suggèrent une forte responsabilisation de la figure parentale, qui crée les conditions permettant de désigner les parents dont les enfants présentent des difficultés (notamment scolaires) de « démissionnaires ». Pour reprendre les termes de Neyrand, on assiste dans ce mouvement à une surresponsabilisation des parents¹.

Concrètement, l'exploration des archives montre qu'au cours de la première période, alors que le devenir de l'enfant était principalement problématisé à partir des théories des carences maternelles, l'accent était mis sur son développement cognitif et le travail parental était questionné à partir de la présence de la mère et de l'apport économique du père. Dans la deuxième période, alors que l'accent est mis sur le développement affectif et expressif de l'enfant, la dimension relationnelle du travail parental devient centrale. Dans la troisième période étudiée, les deux modes de problématisation de l'enfant s'articulent. Le travail parental est alors problématisé à partir de la capacité à susciter des « moments d'échanges relationnels privilégiés » avec l'enfant et à partir de l'avenir de ce dernier. Ainsi, dans les années 1990 et 2000, la qualité du travail parental, et particulièrement sa dimension relationnelle, est définie comme étant à l'origine de la capacité de l'enfant à aimer et à s'intégrer dans la société où il vit, tout comme elle est considérée comme étant à l'origine de sa créativité et de son équilibre psychique, relationnel, sexuel et affectif. Un élargissement des enjeux du travail parental pour l'enfant se dessine alors.

En outre, dans la première et la troisième période discursive étudiée, l'ordre social est également mentionné comme relevant d'une responsabilité de la figure parentale. Cette responsabilisation des

1. Neyrand, 2011.

parents quant à l'avenir des enfants et de l'ordre social se décline cependant sur des modes différents. Dans les années 1950, il s'agit d'instruire les parents pour éviter des comportements déviants de l'enfant à l'avenir. Depuis les années 1970, plutôt que de viser la réduction de la déviance des enfants, la responsabilisation des parents vise la promotion du bien-être de l'enfant. Depuis les années 1990, l'accompagnement des parents vise à promouvoir le bien-être de l'enfant et à favoriser sa réussite scolaire et son intégration dans la société, faisant de l'ensemble des parents des cibles d'intervention et inaugurant ce que j'ai appelé le « gouvernement par le bien-être de l'enfant ». À travers la problématisation de l'intégration sociale et scolaire de l'enfant, la figure parentale devient un pilier des politiques de prévention contre le chômage, l'échec scolaire et les incivilités des jeunes, mais aussi de la prévention de l'obésité, de la dépendance aux substances illicites, aux jeux vidéo, etc. En somme, au cours de ces deux périodes (1950-1972 et 1989-2010), la figure parentale est désignée comme un pilier des campagnes préventives de santé publique, et des responsabilités quant au maintien de l'ordre social lui sont attribuées.

Mis en regard avec les figures parentales produites par les techniques déployées durant les activités proposées par l'École des parents, les enjeux croissants sur l'avenir de l'enfant montrent une intensification du travail parental et, parallèlement, de sa surveillance. Cette intensification se traduit, d'une part, par le fait que chaque geste effectué par les parents, chaque décision prise par ces derniers sont considérés comme ayant une conséquence sur l'avenir de l'enfant, et, d'autre part, par la multiplication des savoirs sur des aspects toujours plus diversifiés du travail parental, faisant de ceux-ci des objets de réflexion, d'autocontrôle, voire de surveillance.

Lorsque les savoirs institués revêtaient une forte légitimité dans les années 1950, les usagères et usagers des activités de l'École des parents construites autour des techniques scolaires étaient défini-e-s comme des figures passives trouvant les solutions à leurs problèmes dans la mise en œuvre des modèles proposés. Le « parent » apparaît alors prioritairement comme une catégorie et participe très peu au processus de production de savoirs. Ses pratiques éducatives sont peu questionnées dans le cadre des activités, prioritairement destinées à transmettre des savoirs.

Puis, en même temps que les savoirs profanes sont progressivement sollicités dès le début des années 1960, la figure parentale

devient une figure de plus en plus réflexive, incitée à s'émanciper des savoirs institués pour produire son propre modèle éducatif et, surtout, trouver « l'harmonie » avec soi-même. Dans le cadre des activités mobilisant des techniques de soi et des techniques relationnelles, les pratiques éducatives des parents, par le biais des récits de ces derniers, deviennent l'objet de réflexions et de pratiques de surveillance. Enfin, lorsque les savoirs institués et les savoirs profanes s'articulent dans les activités de l'École des parents au cours des années 1990, la figure parentale est définie à partir de sa capacité à mobiliser et à trier différents savoirs sur l'enfant et sur les enjeux relationnels pour solidifier sa confiance en soi, ses compétences et favoriser son processus réflexif.

Dans le même mouvement, les récits des parents sur leurs pratiques éducatives et les relations intrafamiliales sont toujours plus sollicités dans le cadre des activités proposées, exception faite de celles qui mobilisent les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant, comme nous le verrons plus loin. C'est d'abord autour de la production de savoirs sur l'enfant que les parents sont sollicités, puis autour de la production de savoirs sur l'équilibre relationnel des individus (parents et enfants) et la prise en charge quotidienne des enfants, et, enfin, sur la production de savoirs concernant les outils relationnels susceptibles d'harmoniser les relations familiales, et plus particulièrement les relations parents-enfants. Dans ce jeu entre savoirs institués et savoirs profanes, on assiste à une accentuation de la responsabilisation des parents quant à l'identification des solutions éducatives et, par conséquent, à la réalisation du bien-être de l'enfant, qui lui est associée.

En même temps que les parents sont inclus dans les procédures de production de savoirs en matière de pratiques éducatives, ils sont également l'objet d'une surveillance élargie de leurs pratiques parentales. L'intensification de la surveillance se traduit même par le développement de techniques disciplinaires. Ainsi, une importante rupture se produit dans le courant des années 1990, avec l'émergence et le développement de ce que j'ai appelé des « techniques de mise en scène de la relation parent-enfant ». Ciblant directement la relation parent-enfant plutôt que le récit des parents et impliquant les enfants dans les activités, ces techniques développent une nouvelle forme de surveillance du travail parental orientée par les réactions de l'enfant et excluant la figure parentale de la production de savoirs. Les parents, et plus précisément les mères fréquentant

ces activités, sont l'objet de pratiques disciplinaires et sont prioritairement définis comme le socle de la construction identitaire et affective de l'enfant, plutôt que comme des sujets.

II. LA FIGURE PARENTALE ET LA PRIMAUTÉ MATERNELLE

Loin d'être monolithique, la figure parentale qui émerge des analyses de cette recherche est sexuée, tout comme les processus de responsabilisation et de surveillance dont elle est l'objet. C'est ici que se loge mon deuxième argument : tout au long de la période étudiée, une différenciation des sexes continue de se produire (et pas seulement de se reproduire) dans les discours sur la parentalité véhiculés par l'École des parents. Si le discours sur la parentalité est orienté par le genre, il produit également du genre, dans la mesure où il distingue des figures « féminines » et « masculines ».

Ainsi, alors que certains auteurs observent un processus d'indifférenciation des rôles maternels et paternels, ce n'est pas ce qu'indiquent les résultats de cette recherche. L'analyse porte pourtant sur le discours d'une institution fréquentée par des parents appartenant aux milieux sociaux où l'on observe une tendance au partage du travail salarié dans les couples hétérosexuels avec enfants, qui est souvent interprétée comme le reflet d'un processus d'indifférenciation entre les sexes dans l'accomplissement du travail parental et domestique. Si effectivement, au cours de la troisième période étudiée, on observe que les pères sont interpellés sur des questions relatives aux soins des jeunes enfants, ce qui n'était pas le cas auparavant, et que l'opposition entre les sexes ne porte plus sur la complémentarité entre un pôle affectif et un pôle économique dans la famille, la distinction de sexe se redéploie autour de l'importance de la relation mère-enfant durant les premières années de vie de l'enfant.

La permanence de cette sexuation tient à mon sens à la prédominance des savoirs psychanalytiques et à l'héritage des théories de l'attachement dans le discours de l'École des parents. En arrière-fond des stratégies discursives de l'association, revient sans cesse l'argument psychanalytique selon lequel la construction de la personnalité de l'enfant se réalise grâce à ce qui est appelé le complexe d'Œdipe. L'Œdipe se réalisant dans la dynamique relationnelle de la triade familiale et des positions qu'occupent les adultes sexuels dans celle-ci, la figure parentale est alors constamment pensée à partir du couple hétérosexuel ou de son appartenance de sexe.

Cette lecture psychanalytique de la parentalité articulée à des *frames* distincts aux différentes périodes discursives de l'École des parents définit les bases d'une sexuation de la responsabilisation des parents et de l'intensification de la disponibilité parentale.

Durant la première période, où le *frame* psychanalytique s'articule au *frame* psychiatrique, la sexuation se construit sur les théories des carences maternelles, selon lesquelles la qualité du développement cognitif de l'enfant dépend de l'amour maternel qu'il reçoit. Si l'équilibre de l'enfant est considéré comme dépendant de la présence et de l'amour maternels, la qualité de ces derniers est, elle, conditionnée par l'équilibre matériel. Le couple hétérosexuel, ainsi défini comme le seul cadre possible pour un développement sain de l'enfant, s'édifie autour d'une figure maternelle aimante, dévouée à l'enfant et responsable de son développement cognitif, et d'une figure paternelle assurant les conditions matérielles. Le travail parental de la mère englobe les tâches de prise en charge de l'enfant et celui du père relève prioritairement du maintien de son activité salariée et de son niveau de rémunération.

Durant la deuxième période, alors que le *frame* psychanalytique s'articule à un *frame* psychologique humaniste et à un *frame* masculiniste, la sexuation de la figure parentale n'est plus définie à partir du développement de l'enfant, mais plutôt à partir du respect des différences biologiques des hommes et des femmes dans le processus reproductif. Dans la mesure où leur corps est préparé à engendrer un enfant, les femmes sont définies comme étant «naturellement» des parents et disposées à en assumer les responsabilités. En revanche, les hommes n'y étant pas physiquement préparés, ils sont désignés en «non-parents». Incités à travailler sur des processus psychologiques supplémentaires que leur corps leur imposerait pour «devenir parents», les pères sont tenus à distance du travail parental avec les jeunes enfants. S'opposent alors une figure maternelle «charnellement liée à son enfant» et une figure paternelle «non-parent».

Entre 1990 et 2010, suivant l'héritage de la psychanalyse de Françoise Dolto, une référence incontournable à l'École des parents, la sexuation des figures parentales se construit sur le *frame* de la «sécurisation affective», selon lequel la présence maternelle joue un rôle majeur dans le développement affectif de l'enfant, continuant, voire accentuant le processus de responsabilisation des mères concernant la réalisation du travail parental. Comme dans

les années 1950, la sexuation s'élabore autour de rôles sexués des parents dans le processus de développement de l'enfant, plus qu'à partir des différences biologiques dans le processus reproductif. La figure maternelle est érigée en « vecteur de l'épanouissement de l'enfant », dans la mesure où elle est définie comme le pilier dont l'enfant a besoin au cours de ses premières années pour s'épanouir affectivement et ainsi se développer socialement, tandis que la figure paternelle, tout en étant nouvellement associée aux tâches relatives à la prise en charge des enfants en bas âge, reste prioritairement définie à partir de son insertion professionnelle, de son importance auprès de l'adolescent et des savoirs.

Ainsi, prenant en compte les responsabilités distinctes attribuées aux figures maternelles et paternelles quant à l'avenir de l'enfant dans le discours de l'École des parents, le processus d'indifférenciation entre la figure paternelle et la figure maternelle, souvent discuté dans l'espace public, ne semble pas si évident dans le contexte suisse, même dans un milieu social réputé comme étant l'un des plus égalitaires en termes de partage des tâches dans le couple. Ceci explique peut-être pourquoi l'adoption d'enfant par des couples du même sexe en Suisse ne soit toujours pas légalement instituée.

En outre, bien que depuis les tout débuts de l'association, les documents de l'École des parents relaient prioritairement des termes tels que « parents », les mères continuent d'être très majoritaires parmi les participant·e·s des activités. Plutôt que de se réduire, l'écart entre la participation des hommes et celle des femmes aux différentes activités semble même se renforcer. De la même manière, l'équipe des intervenant·e·s se féminise elle aussi. Tandis qu'au début de l'histoire de l'association, plusieurs hommes se comptaient parmi les intervenant·e·s et étaient investis dans les démarches visant à la solidifier et à lui assurer une pérennité, c'est beaucoup moins le cas aujourd'hui. Si quelques hommes fréquentent le comité de l'École des parents et se relaient pour présider l'association, plus aucun homme n'est à présent impliqué ni dans le suivi des parents, ni dans le suivi des enfants. Tout se passe en fait comme si, en plus de produire de la différence de sexe, la question parentale était dorénavant une problématique prioritairement féminine lorsqu'il s'agit d'orienter ou de mettre en œuvre des pratiques parentales, et également masculines lorsqu'il s'agit de l'administrer (dans le cadre familial ou politique). Lors de la dernière assemblée générale de l'École des parents (en mai 2014),

cette tendance prenait corps par une reconfiguration du comité et des statuts. Trois hommes fortement investis dans le réseau associatif genevois (dont l'un s'est présenté comme un jeune papa) ont rejoint le comité de l'École des parents et l'équipe des intervenantes faisant vivre les activités s'est vu retirer le droit de vote sur les questions administratives de l'association, malgré son opposition. De nouveaux membres conviés par le comité ont effectivement suivi la proposition de modification des statuts émise par ce dernier, supprimant le droit de vote des employé·e·s de l'association aux assemblées générales. Face à ces nouveaux membres, les intervenantes, toutes opposées à ces modifications au début de la séance, mais dont plusieurs ont choisi de s'abstenir au cours des débats, étaient dès lors minoritaires.

III. LA FIGURE PARENTALE : UN OBJET DE DISTINCTION SOCIALE

En outre, cet ouvrage montre aussi qu'en plus de produire de la distinction de sexe, les discours sur la figure parentale de l'École des parents produisent également une distinction sociale. Les *frames* orientant l'activité de l'association étant construit sur des rapports à l'enfant et à son éducation qui renvoient aux conditions d'existence des classes moyennes intellectuelles (ressources économiques, capital culturel, temps de loisirs éducatifs, valorisation des savoirs « psy »), ils désignent prioritairement la mère en situation de précarité matérielle comme la figure « repoussoir » ou « fragile ». Incarnée par la figure de la « mère ouvrière » dans les années 1950 et par celle de la « mère migrante isolée » dans les années 2000, cette figure parentale « repoussoir » ou « fragile » révèle un déplacement de la question sociale.

Durant la première période, la distinction des classes bourgeoises opère autour du capital culturel des parents et de la division sexuelle dans le couple parental entre un pôle économique et un pôle affectif. À partir des années 1970, la distinction de classe se construit plutôt sur la valorisation d'une éthique de vie détachée des questions matérielles et valorisant l'épanouissement personnel. En revanche, dans la troisième période, elle s'élabore plus sur le réseau social et l'intégration dans un cercle actif de relations sociales, ainsi que sur la définition des conditions idéales pour favoriser le bien-être de l'enfant. En outre, au-delà des dispositions matérielles et symboliques, la distinction sociale au cours de cette

période est également alimentée par le fait que la « réussite sociale des enfants » est définie comme reposant sur leur sécurité affective et devient ainsi un critère de la « bonne parentalité ». Dès lors, les enfants présentant des « écarts aux normes » dans les institutions préscolaires, dans le cadre scolaire ou, plus tard, sur le marché de l'emploi peuvent être perçus comme les produits d'une éducation parentale défailante. Dans ce cadre de référence, les parents issus des milieux populaires, dont les enfants sont plus touchés par l'échec scolaire ou le chômage, sont plus facilement suspectés de pratiques éducatives inadéquates. C'est d'ailleurs ce que montrent des études portant sur les procédures de signalement d'enfants suspectés de mauvais traitements. En contrepartie, les pratiques et les systèmes de valeurs portés par les classes moyennes supérieures, dont le capital économique et culturel proche de la forme scolaire donne accès à un champ des possibles plus large, s'imposent par ce procédé comme étant plus fonctionnels et légitimes.

Le discours de l'École des parents reconduit de cette manière un modèle familial et parental hétérosexuel en adéquation avec les conditions d'existence des classes moyennes intellectuelles. S'il participe à la valorisation du travail familial des femmes de ces classes, il contribue en revanche à la « naturalisation » de ce modèle parental, ainsi qu'à la stigmatisation des modèles parentaux s'en écartant. Dans ce sens, l'analyse proposée ici tenant compte des modes de problématisation des parents et des dispositifs mis en œuvre dans un contexte précis est pertinente : non pour dénoncer les contraintes sociales qui reposent sur les individus, mais pour identifier des mécanismes de différenciation et de hiérarchisation à l'œuvre autour de la figure parentale. En outre, elle permet de saisir les manières dont les pratiques parentales sont orientées et surveillées.

IV. LES TENSIONS ENTRE L'ENFANT « SUJET » ET LA MÈRE « SUJET »

Si la distinction et la hiérarchisation entre des groupes sociaux se construisent et se reproduisent dans les discours sur la figure parentale, une contribution de l'analyse sociohistorique de cet ouvrage est de montrer et d'illustrer que, sans être les seuls produits des rapports sociaux de sexe ou de classe, les discours sur la figure parentale varient également en fonction de discours concurrents et d'événements contextuels.

Par exemple, durant la deuxième période étudiée, l'insertion de l'École des parents dans une lutte pour la démedicalisation de la naissance et des premiers mois de l'enfant constitue un moment de rupture important dans la définition de la figure parentale. Celle-ci est beaucoup moins définie à partir de savoirs institués sur la famille ou l'enfant qu'à travers la valorisation d'un travail réflexif et de ses particularités biologiques dans le processus de reproduction.

De la même manière, les discours des mouvements féministes des années 1970 ont eu un impact important. En même temps qu'ils constituent une source d'inspiration (remise en cause des figures autoritaires), ils constituent aussi une source d'opposition sur la question de la remise en cause de la norme hétérosexuelle. Chacun de ces événements mériterait d'autres ancrages analytiques dans des recherches futures, en vue de mieux saisir les processus historiques qui ont conduit à l'imposition d'un discours sur un autre, à l'articulation de plusieurs discours ou encore à leur coexistence. Il serait par exemple intéressant d'étudier les débats parlementaires, associatifs et médiatiques autour de ces moments clés, afin de mieux appréhender les autres discours en concurrence et d'éclairer des conflits internes à l'association, peu discutés dans cette recherche au profit des variations historiques. Dans cette perspective, il conviendrait également de chercher à retracer les parcours et l'inscription sociale des intervenant-e-s de l'École des parents à chacune des périodes en posant des questions telles que : qui sont-elles/ils ? Où se sont-elles/ils formé-e-s ? Dans quel domaine ? Avec qui sont-elles/ils en contact dans l'arène genevoise et suisse de la parentalité ? Dans quels réseaux sociaux s'inscrivent-elles/ils ? Quelle est leur trajectoire sociale ? Quelle est leur propre expérience de la parentalité ? Comment situent-elles/ils socialement leur travail d'intervenant-e-s ?

Parmi ces « moments clés » dans les métamorphoses de la figure parentale méritant d'autres ancrages analytiques, il y aurait notamment les réformes des institutions de protection de l'enfance, dont nous avons vu qu'elles jouent un rôle majeur dans le renouvellement de la figure parentale.

Nous avons effectivement vu que la redéfinition progressive de l'enfant comme « sujet » lors de réformes institutionnelles accompagne des transformations importantes dans le discours de l'École des parents sur la figure parentale. Cet ouvrage apporte ainsi une lecture des contreparties de la construction progressive d'une nou-

velle sensibilité vis-à-vis de l'enfant. Par exemple, dans les années 1950, alors qu'une réforme des institutions de prise en charge des enfants placés se négocie en vue de professionnaliser et d'individualiser l'encadrement des enfants par des éducateurs, la figure enfantine est redéfinie et la figure parentale devient elle-même porteuse de nouvelles responsabilités éducatives. Alors que l'enfant était défini à partir de catégories telles que « les voleurs », « les menteurs », « ceux qui font pipi au lit », il est petit à petit individualisé et désigné comme un être affectif à travers des arguments en faveur de ces réformes. Ces désignations de l'enfant comme « sujet » se traduisent dans les programmes de l'École des parents par l'émergence d'expressions phrastiques remplaçant les substantifs telles que « mon enfant ment » ou encore « mon enfant vole ». À la même période, à partir des théories des carences maternelles qui fondent les arguments en faveur de l'individualisation de la prise en charge des enfants (apport de soins affectifs et pas seulement physiologiques), la figure maternelle est redéfinie comme une figure éducative et sa présence continue auprès de l'enfant durant les premières années de vie est qualifiée de vitale pour celui-ci. En même temps que son travail parental est valorisé, elle est d'autant plus assignée à celui-ci.

Dans la dernière période, la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989 et le développement des dispositifs de repérage de la maltraitance infantile au cours des années 2000, qui cristallisent de nouvelles étapes de l'accession de l'enfant au statut de « sujet », correspondent également à des moments de rupture dans la définition de la figure parentale. Comme au moment de la réforme des institutions d'enfants sous mesures tutélaires, c'est une revalorisation de la disponibilité maternelle qui se joue. Si, dans les années 1950, c'est la présence continue de la mère qui était prioritairement mise en avant, suggérant une disponibilité permanente, dans les années 2000, alors que l'enfant est redéfini comme un être relationnel, c'est prioritairement la qualité de la relation de la mère et de l'enfant qui est ciblée. Plus qu'une disponibilité permanente de la mère en termes de présence, c'est une disponibilité affective et émotionnelle lorsqu'elle est avec de l'enfant qui est requise par les techniques de cette période.

En plus de redéfinir la figure parentale et notamment maternelle, ces étapes clés dans le renforcement des droits de l'enfant correspondent également à une intensification de la surveillance des pratiques parentales, et plus particulièrement de celles des mères. Récep-

tacles de savoirs dans les premières années de l'École des parents et peu interrogées sur leurs pratiques parentales, elles sont peu à peu amenées à échanger sur les modèles éducatifs adéquats. De la même manière, sur le plan des politiques cantonales, alors que les mères étaient tenues à distance des dispositifs éducatifs (école, éducation spécialisée) et de protection de l'enfance jusque dans les années 1960, elles sont chaque fois plus sollicitées dans le cadre de campagnes de prévention de santé publique ou de l'échec scolaire et deviennent des relais des politiques de protection de l'enfance. Leur travail parental devient alors l'objet de nouveaux savoirs et pouvoirs.

Dans le courant des années 1990, alors que les savoirs d'experts comme Françoise Dolto ou Donald Winnicott appelant à considérer « l'enfant comme une personne » trouvent des ancrages institutionnels dans la Convention internationale des droits de l'enfant ou le développement des procédures de repérage d'enfants maltraités, de nouveaux dispositifs ludiques incluant les enfants émergent à l'École des parents et produisent de nouvelles modalités d'observation des pratiques parentales. Tout en proposant un cadre ludique et de détente, ces dispositifs développent des pratiques disciplinaires. Dans ces activités visant à renforcer la « sécurité affective » des enfants, les mères qui les fréquentent ne sont plus appréhendées comme des sujets, mais deviennent des supports à l'épanouissement et au « bien-être de l'enfant ». Elles ne sont plus ciblées pour un travail réflexif sur elles-mêmes ou leurs pratiques, mais comme un élément de contexte pour l'enfant, et leur présence dans l'activité doit prioritairement être orientée vers l'enfant et son épanouissement.

Ces métamorphoses de la surveillance des mères et de la figure maternelle redéfinies autour du « bien-être » de l'enfant, alors même que celui-ci est progressivement désigné comme « sujet », interrogent sur les effets du processus d'individualisation de l'enfant. Si plusieurs auteurs considèrent que la « famille moderne » devient plus démocratique² en ce que les femmes et les enfants, qui avaient un statut de mineur, bénéficient du processus d'individualisation propre à la modernité avancée, ma recherche indique que l'accès au statut de « sujet » des enfants et des mères progresse plutôt en tension qu'en parallèle, dans un contexte où le développement de l'enfant et sa « réussite sociale » sont fortement associés à la qua-

2. Giddens, 1994; de Singly, 2007.

lité de la relation qu'il entretient avec sa mère biologique. Sur ce point, cet ouvrage – en plus d'interroger les effets de l'émergence de l'« enfant sujet » sur la production de la figure maternelle – contribue également aux débats sur les processus d'individualisation qui caractériseraient les sociétés occidentales contemporaines.

V. PERSISTANCE DE CADRES NORMATIFS PUISSANTS MALGRÉ UNE SOUPLESSE APPARENTE

Dans la littérature sociologique, deux tendances générales et linéaires marquant les sociétés occidentales sont souvent mises en avant : l'individualisation et la désinstitutionnalisation. La première désigne l'émergence de l'individu comme socle de la vie sociale, ainsi que la prolifération de modes de vie singuliers et de processus d'individualisation. La deuxième désigne la tendance à la fragilisation des cadres normatifs et le développement de rapports plus symétriques entre les intervenant·e·s et les usagers et usagères des institutions chargées de les appliquer.

Des études sociohistoriques comme la mienne permettent de discuter ces thèses. Si le discours de l'École des parents témoigne d'une émancipation vis-à-vis des savoirs institués, dans la mesure où il n'y a pas d'imposition de modèle éducatif prédéfini, si la distance entre des experts formés, informés et légitimes d'un côté et des parents profanes de l'autre s'est réduite au cours de la période étudiée, si les parents fréquentant l'École des parents en 2010 sont plus impliqués dans le processus de production des savoirs et considérés comme des individus que dans les années 1950, ces processus ne sont pas linéaires et ne semblent pas atteindre tous les parents de manières égales. L'individualisation des figures parentales est en effet plus marquée dans les années 1970 et 1980 que dans la dernière période étudiée, dans la mesure où, au cours de cette période, leurs savoirs sont plus pris en compte et que les activités de l'École des parents visent à saisir leurs difficultés propres et à favoriser leur développement personnel. En outre, les figures maternelles étant plus fortement associées aux enfants que les figures paternelles dans les trois périodes, les analyses témoignent aussi d'une sexuation de ce processus d'individualisation : les mères sont ainsi moins problématisées pour elles-mêmes que pour le développement ou le bien-être de l'enfant, au contraire des pères, à qui sont réservées des techniques relationnelles jusque dans les années 2000. De la même manière, l'instauration de

techniques de «gouvernement par le bien-être de l'enfant» visant prioritairement les mères adaptant leurs horaires à leurs enfants et les mères considérées comme «fragiles», celles-ci sont d'autant plus tenues à distance de la possibilité de se penser comme des individus autonomes de l'enfant que les mères salariées ou les pères.

Par ailleurs, dans ce lieu qui se veut le moins asymétrique possible et ouvert, cette étude a également montré que des cadres normatifs puissants continuent de se développer. Au cours de la dernière période, le couple conjugal est moins désigné comme nécessaire pour l'enfant, témoignant effectivement de la fragilisation de l'institution familiale fondée sur le couple stable. Toutefois, on a vu que le couple parental vient s'y substituer. En outre, le cadre normatif de l'hétéronormativité et celui selon lequel les relations des jeunes enfants avec leurs parents (et plus particulièrement avec leur mère) marquent leur vie à tout jamais perdurent et se renouvellent. Ce dernier cadre normatif réintroduisant les savoirs psychanalytiques et les théories de l'attachement dans l'interprétation des pratiques parentales montre la persistance des savoirs experts dans les manières de percevoir et de soutenir l'expérience parentale malgré l'apparente inclusion des savoirs profanes.

Enfin, parallèlement à la redéfinition des cadres normatifs de l'École des parents et de l'inclusion des savoirs profanes dans la production des savoirs, cette recherche a également montré que d'autres discours se produisent autour des figures parentales, désignant des «bons» et des «mauvais» parents, de «bons» et de «mauvais» enfants, signalant que des pratiques punitives persistent lors d'écarts à la norme trop marqués.

Cet ouvrage permet ainsi de mettre en évidence, comme l'ont fait dans un autre contexte les Black feminists depuis longtemps déjà, qu'à travers des dispositifs qui se veulent émancipatoires pour certaines, s'imposent des modèles normatifs auxquels s'articulent des rapports de pouvoir. D'où l'intérêt, comme le relève Bacchi³, de ne pas s'arrêter à l'analyse des intentions pour appréhender les rapports de pouvoir, mais de s'intéresser au contexte dans lesquels s'expriment des intentions et à la manière dont elles opèrent. Les intentions énoncées des dispositifs ne disent rien de leurs effets sur les individus qu'ils atteignent si l'on ne tient pas compte du contexte et des *frames* sur lesquels elles reposent.

3. Bacchi, 2009.

VI. POUR UNE SOCIOLOGIE FÉMINISTE DE L'EXPÉRIENCE PARENTALE

Enfin, concernant la littérature féministe, cet ouvrage ouvre un nouvel angle de réflexion encore peu étudié. Comme on l'a vu en introduction, de nombreux travaux documentent l'association du couple féminin-maternité. Toutefois, peu de travaux interrogent les transformations de la maternité dans une perspective féministe. Or, les saisir permet également d'appréhender, comme je l'ai discuté tout au long de ce travail, les transformations des injonctions qui gravitent autour de la maternité et de la paternité et la manière dont elles redéfinissent différentes figures féminines, la distinction entre le féminin et le masculin ou encore la norme hétérosexuelle. Pour prolonger la réflexion entamée dans cet ouvrage, il serait intéressant d'analyser de manière plus approfondie les discours concurrents à la primauté maternelle, et notamment ceux émanant des parents eux-mêmes. De quelles manières les parents s'approprient ces discours désignant la relation mère-enfant comme le socle de l'avenir de l'enfant? Comment y résistent-ils ou les ignorent-ils? Quels autres discours sur la parentalité produisent-ils? À la suite des enquêtes réalisées par Collins, Hays, Gillies, Modak ou encore Gojard⁴, l'objectif ne serait ni d'identifier des mécanismes psychologiques et affectifs qui fondent l'expérience de la parentalité, ni d'identifier les normes qui traversent les discours des parents, ni d'analyser les effets de leurs pratiques sur la socialisation des enfants, mais plutôt d'appréhender leurs descriptions du travail parental, leurs conditions de réalisation, les difficultés ou les formes de gratification qu'elles et ils y rencontrent⁵. Comment les parents vivent-ils au quotidien avec leurs enfants la confrontation à ces discours sur la parentalité? Comment cela se traduit-il dans divers milieux sociaux? Dans divers contextes? Qu'est-ce que les parents et plus spécifiquement les mères trouvent dans des dispositifs tels que l'École des parents (qui se multiplient) et qu'elles ne trouvent pas ailleurs? Qu'est-ce que cela nous révèle de la traduction actuelle du modèle normatif associant le féminin à la maternité et au travail parental?

Depuis plus de soixante ans maintenant, des parents, majoritairement des mères, fréquentent l'École des parents. Même aujourd'hui à l'heure d'Internet, où de nombreux sites et forums permettent de se documenter sur l'enfant ou d'échanger sur les pratiques parentales, l'association continue d'être sollicitée. Tant les consultations

4. Collins, 1990; Hays, 1996; Gillies, 2003; Modak, 2002; Gojard, 2010.

5. Voir Cardì, Odier, Vilani et Vozari, 2016.

que les activités ludiques ne désemplassent pas. L'École des parents semble effectivement répondre à une demande et plus spécifiquement à celle de nombreuses mères. Mais quels sont ces besoins? Peut-être pas ceux que vise l'École des parents? Si, pour la sociologue, l'association représente un formidable terrain de jeu pour analyser des discours sur les figures parentales, pour les mères, peut-être représente-t-elle un lieu de reconnaissance du travail fourni au quotidien avec leurs enfants ou un espace d'expression d'émotions, de difficultés et de frustrations que peut engendrer le travail parental et qui n'a pas lieu d'être ailleurs? Qu'est-ce que cette demande révèle de la particularité du travail parental accompli par les mères?

Tout en produisant des savoirs et de nouvelles modalités de surveillance sur les pratiques parentales, l'École des parents a aussi fait du travail parental un objet d'attention publique et politique. Du point de vue des mères, l'existence d'une institution financée par les pouvoirs publics ouvrant un espace d'échanges et de discussions sur des problématiques liées à la prise en charge des enfants dans le cadre domestique peut constituer un espace de visibilisation et de valorisation du travail parental, dont elles réalisent encore la part la plus importante.

Les observations des activités ludiques ont permis par exemple de saisir que la construction de la sécurité affective de l'enfant ne semble pas être l'objectif premier de certaines mères qui s'y rendent, bien que ce soit ainsi qu'elles sont présentées dans les programmes. En outre, une enquête ethnographique, réalisée il y a déjà quinze ans, par Rozier⁶ dans un groupe de mères à l'École des parents de Paris révèle que plus que de chercher des solutions éducatives aux difficultés rencontrées avec leurs enfants, l'important pour les mères qui fréquentaient ces groupes était de découvrir qu'elles n'étaient pas seules à ressentir certaines difficultés, notamment au niveau du partage des tâches avec leur conjoint. La sociologue souligne qu'elles y trouvaient un tremplin émancipatoire, dans la mesure où elles se permettaient plus facilement de déroger à certains principes ou modèles conjugal et parental dans lesquels elles se sentaient contraintes.

De la même manière, à de nombreuses reprises lorsque je parlais de l'objet de ma recherche à des amies ou à des femmes en couple hétérosexuel ayant des enfants, cela conduisait souvent ces dernières à se confier, comme si elles trouvaient un appui pour

6. Rozier, 2001.

exprimer un secret bien gardé, sur les frustrations ou la fatigue (notamment émotionnelle) que pouvaient susciter chez elles le travail parental et le fait que leur partenaire semblait se sentir si peu concerné. Je pense par exemple à deux mères rencontrées sur le chemin de l'école alors que je rédigeais cette conclusion. L'une est requérante d'asile déboutée et vit sous la menace d'une expulsion de son appartement et de la Suisse vers l'Italie. Seule en Suisse depuis deux ans avec deux de ses quatre enfants, elle me faisait part de son choix de ne pas parler de la situation incertaine aux enfants pour ne pas les effrayer ni les inquiéter, elle-même ne sachant pas quand la décision de l'Office fédéral des migrations serait mise en œuvre. Elle me racontait aussi les stratagèmes qu'elle mettait en place pour ne pas pleurer devant eux ou leur montrer qu'elle est inquiète : attendre qu'ils dorment pour pleurer... Les stratagèmes qu'elle invente pour manger de la manière la plus nourrissante possible tout en essayant de conserver une part des 720 francs suisses⁷ d'« aide d'urgence » qu'elle reçoit par mois des services sociaux. L'autre, docteure en sciences, me racontait avoir quitté son emploi pour suivre son conjoint muté à l'étranger avec leurs trois enfants. Maintenant de retour en Suisse, toujours sans emploi et confrontée au manque de cantines scolaires, elle s'inquiète de se voir entièrement accaparée par le travail parental, qu'elle vit comme une « prison » où elle ne fait que « couper des légumes ». Elle me raconte ses journées rythmées par les allers-retours entre l'école et la maison, le choix des menus pour que ses enfants bénéficient d'une alimentation équilibrée, les courses, la préparation des repas, les rangements, les devoirs ou encore les trajets entre les diverses activités musicales et sportives de ses trois enfants. Soucieuse d'offrir une vie saine et stimulante à ses enfants, elle se plaignait en même temps de l'ampleur de ce travail répétitif, dont son conjoint n'avait pas la moindre idée ainsi que des entraves que cet investissement représentait quant au développement de nouveaux projets professionnels. Bien que confrontées à des préoccupations très distinctes, renvoyant à leur ancrage social, à leur trajectoire sociale et personnelle ainsi qu'aux institutions (école, absence de services de garde, lois migratoires), les deux mères ont des récits qui s'articulent autour de la fatigue physique, mais surtout émotionnelle, que leur provoque leur travail parental tourné vers le bien-être de l'enfant. L'une et

7. Le salaire mensuel médian en Suisse étant d'un peu plus de 6000 fr. par mois.

l'autre semblent « seules » pour accomplir l'immense tâche de faire de leurs enfants des « êtres biens », ce qui par ailleurs semble mettre en jeu leur propre bien-être... Ces récits piochés sur le chemin de l'école de ma fille donnent une première traduction du travail invisible que supportent les mères pour tenter d'atteindre le bien-être de l'enfant et des stratégies qu'elles développent dans ce but, parfois au coût de leur santé, de leur projet professionnel ou de leur autonomie financière.

Face à ces récits et à la demande d'aide constante exprimée par de nombreuses mères qui fréquentent l'École des parents depuis de nombreuses années, il serait temps à mon sens pour la sociologie de s'emparer de cette question de la parentalité et de la maternité avec une posture critique et féministe pour questionner ce que cette demande de soutien révèle. Pour faire contrepoids aux questionnements « psy » prioritairement orientés vers la construction de l'identité de l'enfant lorsqu'ils s'interrogent sur la maternité, et une définition sexuée de la figure parentale, il conviendrait, à mon sens, d'interroger plus finement les conditions particulières de réalisation du travail parental assumé en majeure partie par les mères, et leurs conséquences sur les trajectoires de vie ou la santé physique et psychique de ces dernières.

BIBLIOGRAPHIE

- AEBI Marcelo (1997), « Famille dissociée et criminalité: Le cas suisse », *Bulletin de criminologie*, 23 (1), pp. 53-80.
- ANDRY Robert Georges (1963), « Rôles paternel et maternel et délinquance » in Robert Georges Andry (éd.), *The short-term prisoner. A study in forensic psychology*, Londres: Steven & Sons.
- ANTTONEN Anneli et SIPILÄ Jorme (2007), « Care Capital, Stress and Satisfaction », in Rosemary Crompton, Suzan Lewis et Clare Lyonette (éds), *Women, Men, Work and Family in Europe*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ARIÈS Philippe (1960), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Plon.
- ARRIBAS-AYLLON Michaël et WALKERDINE Valerie (2008), « Foucauldian Discourse Analysis », in Carla Willig et Wendy Stainton Rogers (éds), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, Londres: Sage.
- ASTIER Isabelle (2007), *Les nouvelles règles du social*, Paris: PUF.
- BACCHI Carol (1999), *Women, Policy, and Politics*, Londres: Sage.
- BACCHI Carol (2009), *Analysing Policy: What's the problem represented to be?*, Frenchs Forest: Pearson Australia.
- BACCHI Carol (2009), « The issue of intentionality in frame theory », in Emanuela Lombardo, Petra Meier et Mieke Verloo (éds), *The Discursive politics of Gender Equality*, Londres: Routledge.
- BACHMANN Laurence (2009), *De l'argent à soi. Les préoccupations sociales des femmes à travers leur rapport à l'argent*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

BAJOS Nathalie et FERRAND Michèle (2004), « La Contraception, levier réel ou symbolique de la domination masculine? », *Sciences sociales et santé*, 22 (3), pp. 117-142.

BARI Jean-Paul (1999), *Jalons pour une politique familiale à Genève*, Genève: Département de l'action sociale et de la santé.

BASTARD Benoît (2006), « Une nouvelle police de la parentalité? », *Enfances, Familles, Générations*, (5), pp. 1-10.

BASTARD Benoît et CARDIA-VONÈCHE Laura (2004), « Comment la parentalité vint à l'État. Retour sur l'expérience des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Revue française des affaires sociales*, (4), pp. 155-172.

BECK Ulrich et BECK-GERNSHEIM Elisabeth (1995), *The normal chaos of love*, Cambridge: Polity Press.

BECKER Howard Saul (1985), *Outsiders*, Paris: Métailié.

BECQUEMIN Michèle (2003), *Protection de l'enfance: l'action de l'association Olga Spitzer*, Ramonville-Sainte-Agne: Érès.

BERNSTEIN Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris: Minuit.

BLOOM Benjamin (1981), *All Our Children Learning*, New York: McGraw Hill Book.

BLÖSS Thierry et ODENA Sophie (2005), « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal », *Recherches et prévisions*, 80, pp. 77-91.

BODDY Janet (2013), « Tendances et typologies des politiques et services de soutien à la parentalité en Europe », in Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine (éds), *Aider les parents à être parents*, Paris: Centre d'analyse stratégique.

BOLTANSKI Luc (1969), *Prime éducation et morale de classe*, Paris: EHESS.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève (éds) (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard.

BONVIN Jean-Michel, BADAN Philippe et MOACHON Éric (2006), *Social Dialogue, Employment and Territories. Toward a European Politics of Capabilities*, Genève, projet européen: EUROCAP.

BOURDIEU Pierre (1978), « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, pp. 2-22.

- BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction*, Paris: Minuit.
- BOURGON Michèle et CORBEIL Christine (1990), «Dix ans d'intervention féministe au Québec: bilan et perspectives», *Santé mentale au Québec*, 15 (1), pp. 205-222.
- BOWLBY John (1952), *Maternal Care and Mental Health*, Genève: Organisation mondiale de la santé.
- BRAZELTON Thomas Berry (1985), *Écoutez votre enfant. Comprendre les problèmes normaux de la croissance*, Lausanne: Payot.
- BRUM SCHÄPPI, Paula (2011), *L'intervention auprès des jeunes: sociologies implicites*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- BUDRY Marielle et OLLAGNIER Edmée (1999), *Mais qu'est-ce qu'elles voulaient? Histoire du MLF à Genève*, Lausanne: Éditions d'en bas.
- BÜHLER Élisabeth et HEYE Corinna (2005), *Avancée et stagnation dans la problématique de l'égalité entre hommes et femmes de 1970 à 2000*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- BURGNARD Sylvie (2012), *Produire, diffuser, contester des savoirs sur le sexe: une sociohistoire de la sexualité dans la Genève des années 1970*, Genève, Université de Genève, thèse de doctorat.
- CADORET Anne et PERREAU Bruno (2006), «Introduction. Faire famille aujourd'hui», in Anne Cadoret, Martine Gross, Caroline Mécarry et Bruno Perreau (éds), *Homoparentalités. Approches scientifiques et politiques*, Paris: PUF, pp. 17-24.
- CAMUS Jérôme et ORIA Nathalie (2011), «Apprendre à être parent à la maternité: transmission et concurrence des savoirs», in *Revue française de pédagogie*, 176, pp. 73-82.
- CARDI Coline (2004), «La figure de la 'mauvaise mère' dans la justice des mineurs. La représentation de la déviance maternelle dans les dossiers de mineurs ayant fait l'objet d'une mesure de placement», in Yvonne Knibiehler et Gérard Neyrand (éds), *Maternité et parentalité*. Paris: EHESP, pp. 69-82.
- CARDI Coline (2007), «La 'mauvaise mère': figure féminine du danger», *Mouvement*, 49, pp. 27-37.
- CARDI Coline (2007), «Le contrôle social réservé aux femmes: entre prison, justice et travail social», *Déviance et société*, 31 (1), pp. 3-23.
- CARDI Coline (2008), *La déviance des femmes. Délinquantes et mauvaises mères: entre prison, justice et travail social*, Paris, Université Denis Diderot – Paris 7, thèse de doctorat.

CARDI Coline (2010), « La construction sexuée des risques familiaux », *Politiques sociales et familiales*, (101), pp. 35-45.

CARDI Coline (2010), « Les mauvaises mères : entre prison, justice et travail social », in Elsa Dorlin et Éric Fassin (éds), *Reproduire le genre*, Paris : Bibliothèque du Centre Pompidou, pp. 79-100.

CARDI Coline, ODIER Lorraine, VILLANI Michela et VOZARI Anne-Sophie, « Penser les maternités d'un point de vue féministe », *Genre, sexualité & société*, (16), automne 2016. En ligne : <http://gss.revues.org/3917> ; DOI : 10.4000/gss.3917, [consulté le 20 décembre 2016].

CARVER Terrel, TORFING Jacob, MOTTIER Véronique et HAJER Maarten (2002), « Discours analysis : criticism and defence », *European political science*, pp. 66-67.

CASTEL Robert (1973), *La psychanalyse*, Paris : Flammarion.

CASTEL Robert (1981), *La gestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris : Minuit.

CASTEL Robert (1985), « L'expert mandaté et l'expert instituant », *Situation d'expertise et socialisation des savoirs*, Saint-Étienne : CRE-SAL, pp. 81-92.

CASTEL Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris : Gallimard.

CEEPP (2004), *Évaluation du dispositif de protection des enfants victimes de maltraitance*, Genève, Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil.

CHABAUD-RYCHTER Danielle, FOUGEYROLLAS Dominique et SONTTHONNAX Françoise (1985), *Espace et temps du travail domestique*, Paris : Librairie des Méridiens.

CHAUVIÈRE Michel (2008), « Quand la parentalité devient un référentiel d'action publique ! » *Spirale*, (29), pp. 17-23.

CHAZE Jean-Paul, BILGER Marcel et SCHLESSER Caroline (2005), *Les générations face au marché du travail. Recensement fédéral de la population 2000*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

CHRISTE Sabine, NATCHKOVA Nora, SCHICK Manon et SCHOENI, Céline (2005), *Au foyer de l'inégalité*, Lausanne : Antipodes.

CIFALI Mireille, MICHELI Alix, BLANC MÜLLER Caty, ROBERT Anne, BITTON Esther et MICHEL Emmanuelle (2000), *Du côté des parents – Histoire réflexions, pratiques*, Genève : École des parents.

COMBES Danièle, DAUNE-RICHARD Anne-Marie et DEVREUX Anne-Marie (1991), « Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe? », in Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail et Hélène Roch (éds), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris : Éditions CNRS, pp. 59-68.

COMMAILLE Jacques (éd.) (1996), *Misère de la famille, question d'État*, Paris : Presses Sciences Po.

COMMAILLE Jacques (2001), « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes », in Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani (éds), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.

COMMISSION FÉDÉRALE POUR LES QUESTIONS FÉMININES (1998), « Les femmes dans le droit civil : majorité, mariage et divorce », in *Femmes Pouvoir Histoire. Histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000*.

COMMISSION FÉDÉRALE POUR LES QUESTIONS FÉMININES (2001), « Le mouvement suffragiste et les associations féminines de la première guerre mondiale à la fin des années 1960 », in *Femmes Pouvoir Histoire. Histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000*.

CONNELL Reawin (1987), *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Standford : Standford University Press.

COURT Jacqueline et KRETSCHMER Micheline (1993), *De l'École des femmes à l'Institut d'Études sociales 1918-1993*, Genève : Les Éditions IES.

DARMON Muriel (1999), « Les « entreprises » de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, 17 (3-4), pp. 1-19.

DARMON Muriel (2005), « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèse*, 58 (1), pp. 98-112.

DAVAL René (2008), « Les Fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », in *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche*, (8), pp. 5-20.

DAVIS Nathalie (1976), « Women's History in Transition : The European Case », *Feminist Studies*, 3, pp. 83-103.

DE BEAUVOIR Simone (1949), *Le deuxième sexe*, Paris : Gallimard.

DE DARDEL Julie (2007), *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève (1970-1977)*, Lausanne : Antipodes.

DE LUCA BARRUSSE Virginie (2009), « Natalisme et hygiénisme en France de 1900 à 1940. L'exemple de la lutte antivénérienne », *Population*, 64 (3), pp. 531-560.

DE SINGLY François (éd.) (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris: Nathan.

DE SINGLY François (2004), « La cause de l'enfant », in François de Singly (éd.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statut*, Paris: Universalis.

DE SINGLY François (2007), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris: Armand Colin.

DEBESSE Maurice (1948), « L'exemple des consultations psycho-pédagogiques suisses », *Enfance*, 1 (4), pp. 367-370.

DÉCANT-PAOLI Dominique (2011), *L'haptonomie. L'être humain et son affectivité*, Paris: PUF.

DÉCHAUX Jean-Hugues (2009), « Travail parental et parenté: parlons-nous de la même chose? », *Informations sociales*, 154 (4), pp. 14-20.

DELAY Christophe (2011), *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

DELAY-MALHERBE Nelly (1982), *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de l'enfance à Genève*, Genève: Cahiers du Service de la recherche sociologique.

DELEUZE Gilles (1981), *Spinoza. Philosophie pratique*, Paris: Minuit.

DELPHY Christine (1999), *L'ennemi principal*, Paris: Syllepse.

DESCARRIES Francine (2002), « La maternité au cœur des débats féministes », in Francine Descaries et Christine Corbeil (éds), *Espace et temps de la maternité*, Montréal: Éditions Remue-Ménage, pp. 23-50.

DESCOUTURES Virginie (2010), *Les mères lesbiennes*, Paris: PUF.

DESPLAND Béatrice (éd.) (1999), *Politiques familiales. L'impasse?*, Lausanne: Éditions de l'EESP.

DÉVANTHÉRY Gérard, MERMOUD Monique et MATTHEY Humphrey (1979), *Quelques aspects du système genevois dans la prise en charge des adolescents présentant des problèmes d'adaptation: comment vivent les cas sociaux à Genève*, Genève: Institut d'études sociales.

DEVREUX Anne-Marie (2004), « Autorité parentale et parentalité. Droits des pères et obligations des mères? », in *Dialogue*, (165), pp. 57-68.

DODSON Fitzhugh (1972), *Tout se joue avant six ans*, Paris: Robert Laffont.

DOLTO Françoise (1989), *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris: Hatier.

DOLTO Françoise (1994), *Les étapes majeures de l'enfance. Articles et conférences*, Paris: Gallimard.

DONZELOT Jacques (1977), *La police des familles*, Paris: Minuit.

DONZELOT Jacques (2005), *La police des familles, suite...*, Paris: Minuit.

DORLIN Elsa (2006), *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*, Paris: La Découverte.

DORLIN Elsa (2008), *Sexe, genre et sexualités*, Paris: PUF.

DORLIN Elsa (2010), «Le mythe du matriarcat noir», in Elsa Dorlin et Éric Fassin (éds), *Reproduire le genre*, Paris: Bibliothèque du Centre Pompidou, pp. 69-78.

DOWNS Laura Lee (2010), *Writing Gender History*, Londres: Bloomsbury Academic (1^{re} édition 2004).

DOWNS Laura Lee (2011), «Les évacuations d'enfants en France et en Grande-Bretagne (1939-1940)», in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2 (66), pp. 413-448.

DROUX Joëlle (2012), «Des hérauts très discrets: les experts de la psychologie de l'enfant dans les dispositifs de protection de l'enfance (Genève, 1912-1950)», Colloque «Psychologies de l'enfant et du développement aux XIX^e et XX^e siècles: innovations, impacts, influences».

DROUX Joëlle (2012), *Enfances en difficultés. De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2012)*, Genève: Fondation officielle de la jeunesse.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996), «Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes», *Lien social et politiques*, 35, pp. 109-121.

DUFRESNES Martin (1998), «Masculinisme et criminalité sexiste», *Recherches féministes*, 11 (2), pp. 125-137.

DUPUIS-DÉRI Francis (2012), «Le discours de la «crise de la masculinité» comme refus de l'égalité entre les sexes: histoire d'une rhétorique antiféministe», *Cahiers du Genre*, 52 (1), pp. 119-143.

DÜRLER Héloïse (2013), *L'autonomie obligatoire*, Lausanne, Université de Lausanne, thèse de doctorat.

EHRENBERG Alain (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris: Odile Jacob.

- ELIAS Norbert (1973), *La civilisation des mœurs*, Paris: Calmann-Lévy.
- ELIAS Norbert (1981), *Qu'est-ce que la sociologie?*, Paris: Pandora.
- ERNY Pierre et JEONG Mi Ree (1996), *Expériences de formation parentale et familiale*, Paris: L'Harmattan.
- ESPING-ANDERSEN Gosta (1990), *The three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge: Polity Press.
- FARGE Arlette (1989), *Le goût de l'archive*, Paris: Seuil.
- FARNER-SCHMIDHAUSER Doris, FREIVOGEL Élisabeth et PERRIN Jean-François (1992), *Effets juridiques du nouveau droit matrimonial*, Berne: Commission fédérale pour les questions féminines.
- FASSIN Didier et MEMMI Dominique (2004), «Le gouvernement de la vie, mode d'emploi», in Didier Fassin et Dominique Memmi (éds), *Le gouvernement des corps*, Paris: Éditions de l'EHESS, pp. 9-33.
- FASSIN Didier et MEMMI Dominique (éds) (2004), *Le gouvernement des corps*, Paris: Éditions de l'EHESS.
- FAVEZ Jean-Claude et RAFFESTIN Claude (1974), «De la Genève radicale à la cité internationale», in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Toulouse: Privat.
- FAVRE Bernard et MONTANDON Cléopâtre (1989), *Les Parents dans l'école...*, Genève: SRED.
- FERRAND Michèle (2004), *Féminin, masculin*, Paris: La Découverte.
- FIBBI Rosita, BOLZMAN Claudio et VIAL Marie (1999), «Italiennes, Espagnoles en Suisse à l'approche de la retraite», *Revue européenne de migrations internationales*, 15 (2), pp. 69-93.
- FIBBI Rosita et WANNER Philippe (2004), «La migration entre démographie et démocratie», in Christian Suter, Isabelle Renschler et Dominique Joye (éds), *Rapport Social 2004*, Zurich: Seismo, pp. 100-124.
- FIRESTONE Shulamith (1972), *La dialectique du sexe*, Paris: Stock (édition originale anglaise, 1970).
- FORTINO Sabine (1997), «De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité», *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, (5). En ligne, consulté le 20 mai 2014.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
- FOUCAULT Michel (1976), *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, Paris: Gallimard.

FOUCAULT Michel (1984), *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, Paris: Gallimard.

FOUCAULT Michel (2001), « Les Techniques de soi », in *Dits et Écrits II, 1976-1988*, pp. 1602-1632.

FOUCAULT Michel (2004), *Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France (1977-1978)*, Paris: Gallimard/Seuil.

FOUGEYROLLAS Dominique (2010), « Talcott Parsons: Un héritage controversé. Rôles de sexes famille et modernité occidentale », in Danielle Chabaud-Richter, Virginie Descouture, Eleni Varikas et Anne-Marie Devreux (éds), *Sous les sciences sociales le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*, Paris: La Découverte, pp. 121-134.

FOURIER Martine et VERMÈS Geneviève (éds) (1994), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Paris: L'Harmattan.

FRAGNIÈRE Jean-Pierre (éd.) (1994), *Familles et sécurité sociale*, Lausanne: Éditions de l'EESP.

FRANÇOIS Yannick (2000), « Françoise Dolto et la question éducative », *La lettre du GRAPE*, (41), pp. 27-32.

FRAUENFELDER Arnaud et DELAY Christophe (2013), « Ce que 'bien éduquer' veut dire », in *Déviance et société*, 37 (2), pp. 181-206.

FRAUENFELDER Arnaud et MOTTET Geneviève (2012), « La fabrique d'un problème public. Reconnaître, expertiser et gérer la 'violence en milieu scolaire' », *Revue suisse de sociologie*, 38 (3), pp. 459-477.

FRIEDAN Betty (1975), *La femme mystifiée*, Paris: Denoël-Gonthier.

FURRER Markus, HEINIGER Kevin, HUONKER Thomas, JENZER Sabine et PRAZ Anne-Françoise (éds.) (2014), *Entre assistance et contrainte. Le placement des enfants et des jeunes en Suisse 1850-1980*, Bâle: Schwabe.

GARCIA Sandrine (2011), *Mères sous influence, De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris: La Découverte.

GARDAZ Philippe (2000), « L'Autorité parentale conjointe après le divorce », in Caroline Paquier et Jérôme Jaquier (éds), *Le nouveau droit du divorce*, Lausanne: CEDIDAC, pp. 173-192.

GAVARINI Laurence et PETITOT Françoise (éds) (1998), *La fabrique de l'enfant maltraité: un nouveau regard sur l'enfant et la famille*, Ramonville-Saint-Agne: Érès.

GENARD Jean-Louis (2002), « Responsabilisation individuelle ou déresponsabilisation collective? », *La Revue Nouvelle*, (12), pp. 63-69.

GERBER Anne-Lise (1962), *Le rôle et l'utilité de l'École des parents et du Centre psycho-éducatif de Genève*, Genève, École d'Études Sociales, mémoire de fin d'études.

GERODETTI Natalia (2005), *Modernising sexualities. Towards a Socio-Historical Understanding of Sexualities in the Swiss Nation*, Berne : Peter Lang.

GERODETTI Natalia (2006), «Eugenic Family Politics and Social Democrats : 'Positive' Eugenics and Marriage Advice Bureaus», *Journal of Historical Sociology*, 19 (3), pp. 217-244.

GIDDENS Anthony (1991), *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Cambridge : Polity Press.

GIDDENS Anthony (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan.

GIDDENS Anthony (1994), *The transformation of intimacy: sexuality, love, eroticism in modern societies*, Stanford : Stanford University Press.

GILCHER-HOLTEY Ingrid (2000), «La contribution des intellectuels de la Nouvelle Gauche à la définition du sens de Mai 68», in Dreyfus-Armand, Geneviève (éd.), *Les années 68. Le temps de la contestation*, Paris : Complexe.

GILLIES Val (2008), «Childrearing, class and the new politics of parenting», *Sociology Compass*, 2 (3), pp. 1079-1095.

GIULIANI Frédérique (2009), «Éduquer les parents? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées», *Revue française de pédagogie*, 168 (juillet-septembre), pp. 83-92.

GLASMAN Dominique (1992), *L'École réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, Paris : L'Harmattan.

GLASMAN Dominique (2008), «L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification?», in Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue (éds), *La voix des acteurs faibles*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 107-119.

GOFFMAN Erving (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit.

GOJARD Séverine (2010), *Le métier de mère*, Paris : La Dispute.

GOVERS Patrick et HOYOS Emily (2006), «Parentalité et politique : le grand malentendu», in *Cahiers marxistes*, (34), pp. 103-113.

GROSS Martine (éd.) (2005), *Homoparentalité et état des lieux*, Ramonville-Sainte-Agne : Érès.

GROSS Martine (2011), «Homophobie à l'école. Les stratégies des familles lesboparentales pour protéger leurs enfants», *Dialogue*, (194), pp. 21-34.

GUILLAUMIN Colette (1978), «Pratique du pouvoir et idée de nature», *Questions féministes*, 2, pp. 5-39.

HAJER Maarten A. (1995), *The Politics of environmental discourse*, New York: Oxford University Press.

HAMEL Jacques (1989), «Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales», *Anthropologie et Sociétés*, 13 (3), pp. 59-72.

HAMEL Marie-Pierre et LEMOINE Sylvain (2012), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Paris: Centre d'analyse stratégique. Rapport.

HAYS Sharon (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven/Londres: Yale University Press.

HELLER Geneviève (1995), «Psychiatrie et société: de quelques associations pour l'hygiène mentale, morale et sociale», *Revue historique vaudoise*, 103, pp. 115-137.

HELLER Geneviève, JEANMONOD Gilles et GASSER Jacques (2002), *Rejetées, rebelles, mal adaptées. Débats sur l'eugénisme. Pratiques de la stérilisation non volontaire en Suisse romande au XX^e siècle*, Genève: Georg.

HELLER Geneviève, PAHUD Claude, BROSSY Pierre et AVVANZINO Pierre (2004), *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse Romande 1954-1964*, Lausanne: Éditions de l'EESP.

HELLER Geneviève, AVVANZINO Pierre, LACHARME Cécile (2005), *Enfance sacrifiée. Témoignages d'enfants places entre 1930 et 1970*, Lausanne: Éditions de l'EESP.

HENNY Honoré Roger (1960), «Évolution de l'action éducative menée auprès des parents directement par les écoles de parents ou par l'intermédiaire des services sociaux, médicaux ou d'enseignement», *Le Groupe Familia. Bulletin de recherche et de liaison des Écoles des parents*, pp. 29-47.

HENRI-PANABIÈRE Gaële (2010), «Élèves en difficultés de parents fortement diplômés», *Sociologie*, N° 4, vol. 1. Mis en ligne le 10 décembre 2014.

HERNES Helga Maria (1987), *Welfare state and women power: Essays in state feminism*, Oslo: Norwegian University Press.

HEUYER Georges (1914), *Enfants anormaux et délinquance juvénile*, Paris: Steiheil.

HILL COLLINS Patricia (1990), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Boston: Unwin Hyman.

HOFFSTETTER Rita (2010), *Genève: Creuset des Sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle)*, Genève: Librairie Droz.

HOGGART Richard (1970), *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris: Minuit.

HUONKER Thomas (1987), *Fahrendes Volk- verfolgt und verfehmt. Jénische Lebensläufe*, Zürich, Limmat Verlag.

HURSTEL Françoise (1987), «La fonction paternelle aujourd'hui: problèmes de théorie et questions d'actualité», *Enfance*, 40 (1-2), pp. 163-179.

HUTMACHER Walo (2001), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève: Service de la recherche en éducation (1^{re} édition 1993).

JEANMONOD Gilles (1998), «Mutation du concept de dégénérescence en Suisse romande (1970-1920)», *Gesnerus*, 55, pp. 70-86.

JENSON Jane (2004), «Changing the Paradigm: Family Responsibility or Investing in Children», *Cahiers canadiens de sociologie*, 29 (2), pp. 169-192.

JOBIN Claire (1995), *Entre les activités professionnelle et domestique: la discrimination sexuelle*, Lausanne: Éditions d'en bas.

JOSEPH Isaac et FRITSCH Philippe (éds) (1977), *Disciplines à domicile, l'édification de la famille, Recherches N° 28*.

KELLERHALS Jean et MONTANDON Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

KELLERHALS Jean, PERRIN Jean-François, STEINAUER-CRESSON Geneviève, VONÈCHE Laura et WIRTH Geneviève (1982), *Mariages au quotidien. Inégalités sociales tension culturelles et organisation familiales*, Lausanne: Éditions Pierre-Marcel Favre.

KELLERHALS Jean et WIDMER Éric (2005), *Familles en Suisse: les nouveaux liens*, Lausanne: PPUR.

KERGOAT Danièle (2001), «Le rapport social de sexe: de la reproduction des rapports à leur subversion», *Actuel Marx*, 30 (2), pp. 85-100.

KNIBIEHLER Yvonne (2000), *Histoire des mères et de la maternité en Occident*, Paris: Presses Universitaires de France.

LAFORGUE Denis (2009), « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines: Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel », *Socio-logos*, (4), pp. 1-15.

LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris: Gallimard/Seuil.

LAHIRE Bernard (2005), *L'Esprit sociologique*, Paris: La Découverte.

LAHIRE Bernard (2013), *Dans les plis singuliers du social*, Paris: La Découverte.

LAREAU Annette (2003), *Unequal Childhoods*, Berkley: University of California Press.

LARRASQUET Jean-Michel, CLAVERIE Bernard et AJURIAGUERRA Isabelle (2012), « De l'actualité de la pensée de Julián de Ajuriaguerra », *Osasunaz*, 12, pp. 23-32.

LE GOFF Jean-Marie (2005), « Articulation entre la vie familiale et la vie professionnelle », in Jean-Marie Le Goff, Claudine Sauvain-Dugerdil, Clémentine Rossier et Jacques Coenen-Huther (éds), *Maternité et parcours de vie. L'enfant a-t-il toujours une place dans les projets des femmes en Suisse?*, Berne: Peter Lang, pp. 239-277.

LE GOFF Jean-Marie et DIENG Abdoul (2008), « Prise en charge des enfants en bas âge en Suisse et participation des femmes au marché du travail », *Cahiers Québécois de démographie*, 35 (2), pp. 141-161.

LENOIR Rémi (1985), « L'effondrement des bases sociales du familialisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 57-58, pp. 69-88.

LOGAN Katherine (2012), « Foucault, the Modern Mother and Maternal Power », in Robbie Duschinsky et Leon Antonio Rocha, (éds), *Foucault, the Family and politics*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 63-81.

LONGCHAMP Philippe (2011), *Rapports à la santé et rapports sociaux. Les infirmières scolaires face aux familles*, Genève: Université de Genève, thèse de doctorat.

LÜSCHER Kurt (2004), *La politique familiale, pourquoi?*, Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.

MARTIN Claude (2012), « Généalogie et contours d'une politique publique émergente », in Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine (éds), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité une perspective internationale*, Paris: Centre d'analyse stratégique. Rapport.

MARTIN Claude (2004), «La parentalité: controverses autour d'un problème public», in Yvonne Kniebieler et Gérard Neyrand (éds), *Maternité et parentalité*, Paris: ENSP, pp. 39-54.

MARUANI Margaret (1985), *Mais qui a peur du travail des femmes?*, Paris: Syros.

MARUANI Margaret (1999), *Les nouvelles frontières de l'inégalité: hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris: La Découverte.

MATHIEU Marie et RUAAULT Lucile (2014), *Déconstruire la re-production. De la maîtrise des fertilités à l'élevage des enfants*, document de travail, groupe «Travail re.productif».

MATHIEU Nicole-Claude (1985), «Femmes matières à penser et à reproduire», *Cahiers de l'Homme*, pp. 5-9.

MÉDA Dominique et PÉRIVIER Hélène (2007), *Le deuxième âge de l'émancipation. La société, les femmes et l'emploi*, Paris: Seuil.

MEMMI Dominique (2003), *Faire vivre et laisser mourir: le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort*, Paris: La Découverte.

MEMMI Dominique (2010), «L'auto-évaluation, une parenthèse? Les hésitations de la biopolitique», *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (128-129), pp. 299-314.

MESMER Beatrix (1988), *Ausgeklammert, eingeklammert: Frau und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts*, Bâle: Helbing & Lichtenhahn.

MEYER Thomas (2009), «On ne prête qu'aux riches. L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse», in Christian Suter, Silvia Perrenoud, René Levy, Ursina Kuhn, Dominique Joye et Pascale Gazareth (éds), *Rapport 2008*, Zurich: Seismo.

MODAK Marianne, MARTIN Hélène et KELLER Véréna (2013), «Le travail social entre émancipation et normalisation: une voie étroite pour les approches féministes», *Nouvelles Questions Féministes*, 32 (2), pp. 4-11.

MODAK Marianne et PALAZZO Clothilde (2002), *Les pères se mettent en quatre! Responsabilités quotidiennes et modèles de paternité*, Lausanne: Éditions de l'EESP.

MONNIER Alain (2006), *Démographie contemporaine de l'Europe: évolutions, tendances, défis*, Paris: Armand Colin.

MONTANDON Cléopâtre et PERRENOUD Philippe (éds) (1994), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Peter Lang.

MOREL Stanislas (2012), « La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire », *Politix*, 99 (3), pp. 153-176.

MOTTIER Véronique (1997), *Subjectivity and social theory: Merleau-Ponty, Lacan and Foucault*, Université de Cambridge, thèse de doctorat.

MOTTIER Véronique (2000), « Narratives of National Identity: Sexuality, Race and the Swiss 'Dream of Order' », *Revue suisse de sociologie*, 26 (3), pp. 533-556.

MOTTIER Véronique (2002), « Discourse Analysis and the Politics of identity/difference », *European Political Science*, pp. 57-60.

MOTTIER Véronique (2004), « Feminism and Gender Theory: The Return of the State » in Gaus, Georges et Kukathas, Chandran (éds), *Handbook of Political Theory*, Londres : Sage, pp. 277-288.

MOTTIER Véronique (2005), « From Welfare to Social Exclusion : Eugenic Policies and the Swiss National Order » in Howarth, David et Torfing, Jacob (éds), *Discourse Theory in European Politics: identity, Policy, Governance*, Londres : Palgrave Macmillan.

MOTTIER Véronique (2013), « Reproductive Rights », in Waylen, Georgina, Celis, Karen, Kantola, Johanna et Weldon, Laurel (éds), *The Oxford Handbook of Gender and Politics*, Oxford : Oxford Press University.

MOTTIER Véronique et VON MANDACH Laura (éds) (2007), *Plege, Stigmatisierung und Eugenik – Soins, Stigmatisation et Eugénisme*, Zurich : Seismo.

MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES (1954), *Alerte! 1000 familles salariées de Suisse romande révèlent leur situation*, Genève : Mouvement populaire des familles.

MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES et GRISOC (1977), *Comment vivent-ils? Les ménages salariés romands en chiffres*, Genève : Mouvement populaire des familles.

MULLER Christian Alain (2007), *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*, Genève : Université de Genève, thèse de doctorat.

MUMBY Denis et CLAIR Robin (1997), « Chapter 7 : Organisational Discourse », in Teun Van Dijk (éd.), *Discourse as social interaction*, Londres : Sage.

NAKANO GLENN Evelyn (1994), « Social constructions of mothering : a

thematic overview», in Evelyn Nakano Glenn, Grace Chang et Linda Rennie Forcey (éds), *Mothering. Ideology, Experience, and Agency*, New York/Londres: Routledge, pp. 1-29.

NEYRAND Gérard (1995), *Sur les pas de la Maison Verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*, Paris: Syros.

NEYRAND Gérard (2000), *L'enfant, la mère et la question du père: un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris: PUF.

NEYRAND Gérard (2002), «Petite enfance et parentalité: une évolution contradictoire des savoirs», in Carl Lacharité et Gilles Pronovost (éds), *Comprendre la famille*, Québec: Presses de l'Université de Québec.

NEYRAND Gérard (2007), «La parentalité comme dispositif. Mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation», *Recherches familiales*, (4), pp. 71-88.

NEYRAND Gérard (2011), *Soutenir et contrôler les parents*, Ramonville-Sainte-Agne: Érès.

ODIER DA CRUZ Lorraine (2007), *Les figures de la «mauvaise mère» et du «mauvais père» à l'aube d'un néo-familialisme. Analyse sociologique de dossiers élaborés à propos de familles soupçonnées de maltraitance*, Genève: Université de Genève, diplôme d'Études approfondies.

ODIER DA CRUZ Lorraine (2013), «L'École des parents de Genève ou les métamorphoses du regard sur la parentalité (1950-1968)», *Annales de démographie historique*, 1, pp. 99-117.

OFFICE CANTONAL DE LA STATISTIQUE (1986), *Structure professionnelle de la population résidente active du canton de Genève*, Genève.

OFS (2009), *Modèle d'activité dans les couples, partage des tâches et garde des enfants*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

OHAYON Annick (1999), *L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France 1919-1969*, Paris: La Découverte.

OHAYON Annick (2000), «L'éducation des parents: histoire d'une illusion», *La lettre du GRAPE*, (41), pp. 83-91.

PARAZELLI Michel, HÉBERT Jacques, HUOT François, BOURGON Michèle, GÉLINAS Carol, LAURIN Claudine, LÉVESQUE Sylvie, RHÉAUME Marie et GAGNON Sylvie (2003), «Les programmes de prévention précoce: Fondements théoriques et pièges démocratiques», *Service social*, 50 (1), pp. 81-121.

PARSONS Talcott et BALES Robert (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe: Free Press.

- PATEMAN Carole (1988), *The sexual contract*, Cambridge: Polity Press.
- PÉRIER Pierre (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- PERRENOUD Philippe (1987), « Ce que l'école fait aux familles », in Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud (éds), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*, Berne: Peter Lang.
- PERRIN Éliane (1984), *Cultes du corps. Enquêtes sur les nouvelles pratiques corporelles*, Lausanne: Favre.
- PIAGET Jean (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Alcan.
- PICQ Françoise (1997), « Un homme sur deux est une femme. Les féministes entre égalité et parité (1970-1996) », *Les Temps Modernes*, 593, pp. 219-237.
- PIERREHUMBERT Blaise (2013), « Peut-on remplacer l'amour d'une mère? », in Véronique Bedin et Martine Fournier (éd.), *La Parenté en question(s)*, Auxerre: Éditions Sciences Humaines, pp. 182-189.
- PINCHBECK Ivy (1930), *Women Workers and the Industrial Revolution, 1750-1850*, Londres: Virago.
- PINELL Patrice (2005), « Champ médical et processus de spécialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (156-157), pp. 4-36.
- PIOLI David (2006), « Le Soutien à la parentalité: entre émancipation et contrôle », *Société et jeunesse en difficulté*, (1).
- PNR51 (2009), *Intégration et exclusion*, Bulletin n° 7, Berne: Fonds national suisse de la recherche scientifique.
- PRAZ Anne-Françoise (2005), *De l'enfant utile à l'enfant précieux*, Lausanne: Antipodes.
- RATCLIFF Marc J. et RUCHAT Martine (2006), *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965*, Genève: Musée d'histoire des sciences.
- RAYMOND Janice (1993), *Women as wombs: Reproductive technologies and the battle over women's freedom*, San Francisco: Harper.
- RICH Adrienne (1980), *Naître d'une femme*, Paris: Denoël-Gonthier.
- RICHARD-DE PAOLIS Paola, TROUTOT Pierre-Yves, GABEREL Pascal-Éric, KAISER Claude, MEYER Gil, PAVILLARD Simone, PECORINI Muriel et SPACK Annelyse (1995), *Petite enfance en Suisse romande*, Lausanne: Éditions Réalités Sociales.

- ROBERTS Mary-Louise (1994), *Civilization without Sexes. Reconstructing Gender in Postwar France*, Chicago: University of Chicago Press.
- ROCA I ESCODA Marta (2010), *La reconnaissance en chemin: l'institutionnalisation des couples homosexuels à Genève*, Zurich: Seismo.
- ROGERS Carl (1939), *The clinical treatment of the problem child*, Boston: Houghton Mifflin & Co.
- ROGERS Carl (1942), *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*, Boston: Houghton Mifflin & Co.
- ROGERS Carl (1961), *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin & Co.
- ROMITO Patrizia (2011), «Les violences conjugales post-séparation et le devenir des femmes et des enfants», *La revue internationale de l'éducation familiale*, 29 (1), pp. 87-105.
- ROSENDE Magdalena (2009), «Proportion de femmes parmi les personnes ayant une activité économique, 1888-1990», Faculté SES, Université de Genève, Enseignement: Marché du travail et Genre.
- ROSSIER Jeanne (1956), *L'éducation sexuelle*, Bienne: Institut d'hygiène mentale.
- ROSSOPOULOS Carol (1999), *Debout! Une histoire du mouvement de libération des femmes 1970-1980* (film).
- ROZIER, Sabine (2001), «Cause des mères. Pères en cause», *L'École des parents* (1), pp. 16-19.
- RUCHAT Martine (2002), «Figures de l'arriéré scolaire et caricatures d'Édouard Claparède: Genève, 1908», *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, (4), pp. 113-126.
- RUCHAT Martine (2009), «Observer et mesurer: quelle place pour l'infans dans le diagnostic médico-pédagogique? 1912-1958», *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, (11), pp. 2-13.
- RUCHAT Martine (2012), «À l'origine de la Fondation officielle de la jeunesse: une commission de surveillance de l'enfance abandonnée pour moraliser l'enfant et les parents (1892-1912)», in Joëlle Droux (éd.), *Enfances en difficultés. De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2012)*, Genève: Fondation officielle de la jeunesse.
- RUCHAT Martine, COQUOZ Joseph et MAGNIN Charles (2006), *André Rey, Belle Nature*, Genève: Éditions Loisirs et Pédagogie.
- SARDINHA Diogo (2011), «L'Émancipation de Kant à Deleuze: devenir majeur, devenir mineur», *Les Temps Modernes*, (665), pp. 145-164.

- SCHOENI Céline (2012), *Travail féminin: retour à l'ordre! L'offensive contre le travail des femmes durant la crise économique des années 1930*, Lausanne: Antipodes.
- SCHULTHEIS Franz, FRAUENFELDER Arnaud et DELAY Christophe (2007), *Maltraitance, contribution à une sociologie de l'intolérable*, Paris: L'Harmattan.
- SCHULTHEIS Franz et LÜSCHER Kurt (1987), «Familles et savoirs», *L'Année sociologique*, (37), pp. 238-263.
- SCHULZ Kristina (2002), *Der lange Atem der Provokation. Die Frauenbewegung in der Bundesrepublik und in Frankreich (1968-1976)*, Francfort: Campos.
- SCHULZ Kristina (2004), «Echoes of Provocation. 1968 and the Women's Movement in France and Germany», in Gerd-Rainer Horn et Padraic Kenney (éds), *Transnational Moments of Change. Europe 1945, 1968, 1989*. Oxford: Rowman et Littlefield, pp. 137-154.
- SCHWEITZER Sylvie (2002), *Les Femmes ont toujours travaillé*, Paris: Odile Jacob.
- SCOTT Joan (2009), «Le genre: une catégorie utile d'analyse historique», in Joan Scott (éd.), *De l'utilité du genre*, Paris: Fayard.
- SCOTT Joan W. (1986), «Gender: A Useful Category of Analysis», *The American Historical Review*, 91 (1), pp. 1053-1075.
- SEGALEN Martine (1981), *Sociologie de la famille*, Paris: Armand Colin.
- SELLENET Catherine (2007), *La parentalité décryptée, pertinence et dérives d'un concept*, Paris: L'Harmattan.
- SENNE Wilson (2005), *Psicologia e psicodiagnostico*, Petropolis: Editora Vozes.
- SERMET G. (1981), *Essai d'une autre forme de collaboration entre la famille et l'école*, Genève: Service de la recherche sociologique.
- SERRE Delphine (2009), *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris: Raison d'agir.
- SIIM Birte (1988), «Towards a feminist rethinking of the welfare state», in Kathleen Jones et Anna Jonasdottir (éds), *The political interests of gender*, Londres: Sage, pp. 160-186.
- TABET Paola (1998), *La construction sociale de l'inégalité des sexes: des outils et des corps*, Paris: L'Harmattan.

THÉRY Irène (1998), *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*, Paris: Odile Jacob.

THÉVENOZ Laurent et BOLTANSKI Luc (1991), *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.

TILLMANN Robin et BUDOWSKI Monika (2006), «La pauvreté persistante: un phénomène de classe, de cumul de désavantages et d'individualisation?», *Revue suisse de sociologie*, 39 (2), pp. 329-348.

TORT Michel (2005), «Comment «le père» devint la cause des pathologies familiales», *Actuel Marx*, 37 (1), pp. 89-125.

TOSI Umberto (1977), *Enquête sur la clientèle de l'École des parents de Genève*, Genève: École des parents de Genève.

VAN ZANTEN Agnès (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris: PUF.

VAN ZANTEN Agnès (2009), «Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures: deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants», in *Informations sociales*, (154), pp. 80-87.

VERJUS Anne et VOGEL Marie (2009), «Le travail parental: un travail comme un autre?», *Informations sociales*, (154), pp. 4-6.

VINCENT Carol (2001), «Social class and parental agency», *Journal of Educational Policy*, 16 (4), pp. 347-364.

VOZARI Anne-Sophie (2012), «Proposer ou non un suivi PMI, un moment révélateur. Examen de la relation mère-enfant en permanence de puériculture», in Colloque «Devenir Parent(s): les conditions sociales et politiques de la naissance».

WALDER PFYFFER Anne (2002), «L'État dans la sphère familiale: circonstances et cadre juridique», *Questions familiales*, 2 (3), pp. 4-7.

WEBER Max (2004), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard (1^{re} édition 1905).

WECKER Regina, BRAUNSCHWEIG Sabine, IMBODEN Gabriela et RITTER Hans-Jakob (2013), *Eugenik und Sexualität. Die Regulierung reproduktiven Verhaltens in der Schweiz, 1900-1960*, Zurich: Chronos.

WECKER Regina, STUDER Brigitte et SUTTER Gaby (2001), *Die «schutzbedürftige Frau». Zur Konstruktion von Geschlecht durch Mutterschaftsversicherung, Nachtarbeitsverbot und Sonderschutzgesetzgebung*, Zurich: Chronos.

WIDMER Éric, KELLERHALS Jean et LÉVY René (2004), « Quelle pluralisation des relations familiales? Conflits, styles d'interactions conjugales et milieu social », *Revue française de sociologie*, 45, pp. 37-67.

WOOD Linda et FROGER Rolf (2000), *Doing Discourse Analysis, Methods for Studying Action in Talk and Text*, Londres: Sage.

ZAHRA Tara (2009), « Lost Children: Displacement, Family, and Nation in Postwar Europe », *The Journal of Modern History*, 81 (1), pp. 45-86.

ZOTTOS Éléonore (2005), *Santé Jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève: 1884-2004*, Genève: Service de santé de la jeunesse.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
La parentalité: un objet en chantier	10
L'École des parents: fabrique de figures parentales	18
Structure de l'ouvrage	23
 1. ANALYSER DES DISCOURS SUR LA FIGURE PARENTALE	27
Foucault et les féministes face à la parentalité	27
Le corpus empirique	43
Les axes d'analyse	49
 2. DE L'ÉVACUATION DES FAMILLES	
À L'ÉDUCATION DES PARENTS (1872-1950)	57
L'avènement de mesures de protection de l'enfance	58
L'Institut Jean-Jacques Rousseau, la psychanalyse et l'Éducation nouvelle	69
Le tournant de 1937 à Genève	73
 PARTIE I: L'ÉMERGENCE DU PARENT «ÉDUCATEUR»	
ET LA RESPONSABILISATION DES MÈRES (1950-1972)	75
 3. FORMER LES PARENTS POUR MIEUX PROTÉGER L'ENFANT	77
Le <i>frame</i> de l'hygiène mentale	78
Le <i>frame</i> du «parent éducateur»	84
Les conditions de possibilité du «parent éducateur»	87
 4. INSTRUIRE DES PARENTS «PASSIFS»	
ET PRODUIRE DES PARENTS «SUJETS»	101
Les techniques scolaires	102
Les techniques d'élaboration de savoirs sur l'enfant	107
Les techniques psychothérapeutiques	114

5. L'ENFANT, UNE RESPONSABILITÉ FÉMININE	119
Une différenciation de sexe articulée aux savoirs	120
Différencier pour le « bon développement » de l'enfant	127
Des figures maternelle et paternelle complémentaires	138
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	143
PARTIE II: L'ÉMERGENCE DU PARENT « RÉFLEXIF »	
ET DE LA « MATERNITÉ NATURELLE » (1972-1988)	147
6. ÉMANCIPER LES PARENTS	149
Le <i>frame</i> humaniste d'émancipation de l'être humain	151
Le <i>frame</i> « néo-familialiste »	160
Les conditions de possibilité des <i>frames</i> d'émancipation et néo-familialiste	165
7. PRODUIRE DES INDIVIDUS RESPONSABLES	183
Les techniques relationnelles	184
Les techniques de soi	193
Les effets des techniques relationnelles et de soi sur la figure parentale	199
8. LA « MÈRE NATURELLE », LE « PÈRE SANS REPÈRES »	
ET LA « FÉMINISTE »	203
La figure parentale réflexive: une figure féminine	203
Une sexuation de la figure parentale articulée aux rôles reproductifs	209
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	225
PARTIE III: L'ÉMERGENCE DU COUPLE « PARENT-ENFANT »	
ET DE LA DISPONIBILITÉ MATERNELLE (1988-2010)	229
9. L'ÉCOLE DES PARENTS DE GENÈVE DE 1988 À 2006	231
La progressive réorganisation hiérarchique de l'École des parents	231
L'École des parents: instigatrice de projets de « soutien à la parentalité »	234
Multiplication des professions et des savoirs intervenant sur la parentalité	239

10. SÉCURISER L'ENFANT ET LES PARENTS	245
Le <i>frame</i> psychanalytique	246
Le <i>frame</i> de l'« estime de soi »	251
Le <i>frame</i> du parent « victime »	257
Les conditions de possibilité de ces <i>frames</i>	260
 11. PRODUIRE DES PARENTS APAISÉS ET DES MÈRES DISPONIBLES	267
Les techniques d'apaisement	268
Les techniques de mise en scène de la relation parent-enfant	279
 12. DU PÈRE «NON-PARENT» À LA MÈRE	
« VECTEUR DE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT »	293
La norme hétérosexuelle questionnée mais résistante	294
« Les parents » : un voile sur la division sexuelle du travail parental	310
 CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	313
 CONCLUSIONS	317
I. La figure parentale : une figure toujours plus responsabilisée quant à l'avenir de l'enfant	320
II. La figure parentale et la primauté maternelle	324
III. La figure parentale : un objet de distinction sociale	327
IV. Les tensions entre l'enfant « sujet » et la mère « sujet »	328
V. Persistance de cadres normatifs puissants malgré une souplesse apparente	332
VI. Pour une sociologie féministe de l'expérience parentale	333
 BIBLIOGRAPHIE	339

AUX ÉDITIONS ANTIPODES

CATALOGUE COMPLET SUR WWW.ANTIPODES.CH

REGARDS ANTHROPOLOGIQUES

Sabine Masson, *Pour une critique féministe décoloniale. Réflexions à partir de mon engagement avec des luttes indigènes au Mexique et au Honduras*, 2016.

Johannes Bühler, *Au pied de la forteresse. Rencontres au Maroc, aux frontières de l'Europe*, 2016.

LE LIVRE POLITIQUE - CRAPUL

Philippe Gottraux et Cécile Péchu, *Militants de l'UDC. La diversité sociale et politique des engagés*, 2011.

Alexandre Lambelet, *Des âgés en AG. Sociologie des organisations de défense des retraités*, 2014.

Michaël Voegtli, *Une cause modèle. La lutte contre le sida en Suisse (1982-2008)*, 2016.

LITTÉRATURE, CULTURE, SOCIÉTÉ

Jean Kaempfer, Sonya Florey et Jérôme Meizoz, *Formes de l'engagement littéraire (XV^e-XXI^e siècles)*, 2006.

HISTOIRE

Julie de Dardel, *Révolution sexuelle et Mouvement de Libération des Femmes à Genève (1970-1977)*, 2007.

Thierry Delessert, « *Les homosexuels sont un danger absolu.* » *Homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*, 2012.

Anne-Françoise Praz, *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*, 2005.

Caroline Rusterholz, *Deux enfants, c'est déjà pas mal. Famille et fécondité en Suisse (1955-1970)*, 2017.

Carola Togni, *Le genre du chômage. Assurance chômage et division sexuée du travail en Suisse (1924-1982)*, 2015.

Carole Villiger, *Usages de la violence en politique (1950-2000)*, 2017.

HISTOIRE.CH

Alain Clavien,
La presse romande, 2017.

MÉDIAS ET HISTOIRE

Gianni Haver et Loïse Bilat (dir.),
Le héros était une femme...
Le genre de l'aventure, 2011.

HISTOIRE ET SOCIÉTÉ

CONTEMPORAINES

*Les Annuelles 10/07, Itinéraires
de femmes et rapports de genre
dans la Suisse de la Belle Époque*,
2006.

Céline Schoeni, *Travail féminin :
retour à l'ordre ! L'offensive contre
le travail des femmes durant la crise
économique des années 1930*, 2012.

EXISTENCES ET SOCIÉTÉ

Agnese Fidecaro et Stéphanie
Lachat (éds), *Profession : créatrice.
La place des femmes dans le champ
artistique*, 2007.

Marylène Lieber, Ellen Hertz
et Janine Dahinden (dir.),
« Cachez ce travail que je ne saurais
voir. » *Ethnographies du travail
du sexe*, 2010.

Marilène Vuille, *Accouchement
et douleur. Une étude sociologique*,
1998.

NOUVELLES QUESTIONS

FÉMINISTES

Vol. 21/1, 2002, *NQF change !*

Vol. 21/2, 2002, *Garde parentale.
Prostitution.*

Vol. 21/3, 2002, *Les répertoires
du masculin.*

Vol. 22/1, 2003, *Discipline,
indiscipline. La volonté
de faire science ?*

Vol. 22/2, 2003, *Féminisme
et littérature.*

Vol. 22/3, 2003, *À contresens
de l'égalité.*

Vol. 23/1, 2004, *Les disciplines
en jeu.*

Vol. 23/2, 2004, *Postcommunisme :
Genre et États en transition.*

Vol. 23/3, 2004, *Famille-travail :
une perspective radicale.*

Vol. 24/1, 2005, *Machine,
machin, truc, chose :
pour du féminisme avec objets.*

Vol. 24/2, 2005, *Féminismes dissi-
dents en Amérique latine
et aux Caraïbes.*

Vol. 24/3, 2005, *Les logiques
patriarcales du militantisme.*

Vol. 25/1, 2006, *Sexisme
et racisme : le cas français.*

Vol. 25/2, 2006, *Santé !*

Vol. 25/3, 2006, *Sexisme, racisme, et postcolonialisme.*

Vol. 26/1, 2007, *Migrations: genre et frontières – frontières de genre.*

Vol. 26/2, 2007, *Perspectives féministes en sciences économiques.*

Vol. 26/3, 2007, *Parité linguistique.*

Vol. 27/1, 2008, *À qui appartiennent nos corps? Féminisme et luttes intersexes.*

Vol. 27/2, 2008, *L'ambivalence du travail: entre exploitation et émancipation.*

Vol. 27/3, 2008, *Féminismes autour de la Méditerranée.*

Vol. 28/1, 2009, *Figures du féminin dans les industries culturelles contemporaines.*

Vol. 28/2, 2009, *Le droit à l'épreuve du genre: les lois du genre (I).*

Vol. 28/3, 2009, *Théories anglophones du genre.*

Vol. 29/1, 2010, *Quand les mouvements féministes font la loi: les lois du genre (II).*

Vol. 29/2, 2010, *Perspectives féministes en éducation.*

Vol. 29/3, 2010, *La sexualité des femmes: la plaisir contraint.*

Vol. 30/1, 2011, *La production d'enfants.*

Vol. 30/2, 2011, *Amies.*

Vol. 31/1, 2012, *Homophobie.*

Vol. 31/2, 2012, *Métiers de service.*

Vol. 32/1, 2013, *Violences contre les femmes.*

Vol. 32/2, 2013, *Travail social.*

Vol. 33/1, 2014, *Apprentissages entre école et entreprise.*

Vol. 33/2, 2014, *Féminismes au Maghreb.*

Vol. 34/1, 2015, *Imbrication des rapports de pouvoir.*

Vol. 34/2, 2015, *Penser hors de la francophonie.*

Vol. 35/1, 2016, *Morales sexuelles.*

Vol. 35/2, *Féminismes dans les pays arabes.*

Vol. 36/1, *Nouvelles formes de militantisme féministe I.*

Vol. 36/2, *Nouvelles formes de militantisme féministe II.*

Impression
La Vallée – Aoste
Juillet 2018

MÉTAMORPHOSES DE LA FIGURE PARENTALE
ANALYSE DES DISCOURS DE L'ÉCOLE DES PARENTS
DE GENÈVE (1950-2010)

Qu'est-ce qu'un parent ? Qu'est-ce qu'une mère ? Qu'est-ce qu'un père ? Comment éduquer les enfants ? Comment soutenir les parents ?

Les réponses à ces questions varient dans le temps et dans l'espace social. À travers l'analyse des archives d'une association, l'École des Parents de Genève, qui depuis 1950 développe des activités pour orienter les parents dans leurs pratiques éducatives, cet ouvrage explore ce que signifie être « un parent », « une mère », « un père » et ses variations de 1950 à 2010. Il apporte ainsi un éclairage sur les transformations et les continuités de l'éducation des enfants du point de vue des professionnel·le·s de l'éducation.

Par une mise en contexte du discours de l'École des Parents de Genève, cet ouvrage montre aussi comment la question parentale est présentée comme une problématique publique à différentes périodes, comment les figures parentales sont hiérarchisées et comment varie la distinction entre les figures maternelle et paternelle.

Lorraine Odier est docteure en sciences sociales de l'Université de Lausanne.

