

Morgane Kuehni

# Amer récit de mère

6

*L'histoire d'une lutte avec  
l'institution scolaire sous l'angle  
du genre*

Le récit de la mère de Léo est celui d'une lutte avec l'institution scolaire et les personnes qui la représentent. L'objet de lutte est le maintien du fils, en situation de handicap, à l'école ordinaire. La lutte durera plus de deux ans et la mère en sortira perdante : à la rentrée, Léo ne jouera plus dans le préau bétonné de l'école publique, mais dans un jardin, que l'on espère luxuriant, d'une école spécialisée.

Le récit de la mère est amer, moins sur le destin de Léo, dont il ne présage en rien le devenir, que sur les multiples registres d'impuissance qu'il donne à voir avec finesse. Tout d'abord, la mère relève l'impuissance de l'école à assumer ses missions et à être à la hauteur de ses ambitions. Le récit rend compte de la « fabrique » de l'exclusion scolaire, alors même que la Convention des droits des personnes handicapées (CDPH) a été ratifiée et que le projet d'inclusion des enfants avec handicap à l'école obligatoire est à l'œuvre. Il revient sur les étapes et les arguments mobilisés par le personnel du champ de l'éducation publique (le directeur, les doyennes, les enseignantes, les enseignantes spécialisées) pour justifier de

l'éviction de l'enfant, jugé « inéducable » avec les ressources à disposition. Le récit donne à voir l'impuissance des professionnelles et professionnels qui se disent « dépassés », mais il donne également à voir l'impuissance de la mère, qui a pourtant, sur le papier, de « jolies cartes à jouer ». La mère est sociologue, enseignante au niveau tertiaire et spécialiste des questions d'inclusion scolaire. Son capital social, économique et culturel, la maîtrise du contexte et de ses enjeux ne suffiront toutefois pas à contrebalancer l'inégalité des ressources d'une lutte menée à l'échelle individuelle contre une institution. Le récit de la mère offre enfin une plongée dans son intimité, mettant au jour ses doutes, ses espoirs et ses colères, mais aussi les multiples facettes de son engagement et les stratégies mobilisées pour anticiper, nuancer ou contrer les arguments mis en avant par l'école. Il montre combien la lutte implique des ressources sociales, culturelles et temporelles (rédiger un courrier, prendre son téléphone, argumenter, convaincre, etc.), empiète sur le temps de travail et colonise l'espace hors travail, y compris son espace mental. Le récit de la mère aux prises avec l'institution révèle à la fois la brutalité de cette exclusion pour celle qui la vit, mais aussi sa banalité quand on la (re)lit à travers le prisme des rapports sociaux. Si le récit est cathartique, dans le sens où il vise à subvertir la souffrance vécue de la mère, le récit est surtout politique : il affirme que le privé est politique, pour reprendre un slogan féministe des années 1970.

À ma connaissance, le matériau d'enquête tel que livré ici est inédit : il mêle esquisse d'une socioanalyse travaillée à plusieurs voix, restitution d'observations, extraits de séances de réseau réunissant les professionnels et professionnelles gravitant autour de Léo, reproduction de courriers. Sa richesse et sa complexité, de même que l'expertise de la mère en matière d'analyse sociologique, rendent délicat le travail interprétatif. L'ouvrage procède par « éclairages » successifs, pour mettre en lumière différentes dimensions

qui méritent attention. Ma contribution propose de réfléchir à la confrontation de la mère à l'institution scolaire en mobilisant les outils théoriques de la sociologie du travail et du genre.

## **L'emploi et le travail de la mère à l'épreuve de l'institution scolaire**

La mère vit en couple hétérosexué avec deux enfants en bas âge (4 et 7 ans). Héritière de liens solides avec l'école (ses deux parents étaient enseignante et enseignant), elle fait carrière dans une haute école à l'issue d'un parcours académique brillant. Bien que la mère de Léo soit employée quasiment à plein temps, elle assume une grande partie du travail éducatif et des liens avec l'école. Elle conduit Léo à l'école, choisit ses habits, les repasse, établit les contacts nécessaires à son intégration, assure les relations avec les professionnels et professionnelles, prépare les messages qu'elle enverra ou fera envoyer par son conjoint pour des raisons stratégiques. Comme l'ont montré Isabelle Courcy et Catherine des Rivières-Pigeon (2013), la charge de travail est considérable pour les mères d'enfant(s) en situation de handicap. Outre la gestion de la vie quotidienne, les autrices relèvent leur lutte pour obtenir les services nécessaires à l'accompagnement de leur(s) enfant(s) et leur implication dans les interventions pour assurer les déplacements, coordonner les diverses thérapies, participer aux réseaux professionnels, mettre en œuvre le travail de préparation, etc. Ce travail est d'autant plus lourd et chronophage que les interventions ne sont articulées, ni en temps ni en lieux. Dans un texte fondateur, « La gestion ordinaire de la vie en deux », Monique Haicaut (1984) différencie les tâches domestiques d'exécution et le travail d'organisation et de gestion. Ce travail d'organisation, qu'elle nomme « la charge mentale », nécessite de nombreuses compétences

cognitives et s'effectue à l'articulation de la sphère de production des biens et de celle de l'entretien et du soin des personnes. Selon l'autrice, la charge mentale est la part du travail domestique la moins visible. Pour Haicaut, il ne s'agit pas seulement de penser la « double journée » des femmes qui assurent l'essentiel du travail dans la sphère privée indépendamment de leur taux d'occupation sur le marché du travail, mais il s'agit surtout d'insister sur le fait que « c'est dans la simultanéité que réside la spécificité de la charge mentale et non dans l'addition du type d'activités » (p. 175). La remise en question de la séparation des sphères d'activité professionnelle et privée est un apport majeur de la littérature féministe (Kergoat, 2012). Elle permet non seulement de penser les modalités d'accès des femmes au marché du travail (soit l'emploi ou son absence), mais aussi de comprendre leurs conditions de travail et la nature des tâches qu'elles réalisent dans les deux sphères d'activité et de penser leur continuité, par exemple le fait qu'elles sont chargées du travail de *care* autant dans la sphère privée que professionnelle.

Le récit de la mère de Léo donne tout d'abord à voir l'étendue des tâches réalisées pour obtenir les services nécessaires à l'intégration et au maintien de son fils à l'école publique. Sans revenir en détail sur ces tâches (prises de contact avec les services spécialisés, participation aux réseaux professionnels, etc.), je me contenterai ici de souligner combien elles colonisent son espace privé et professionnel. La mère décrit d'ailleurs à plusieurs reprises sa fatigue : « Je dirais que je suis surtout fatiguée. Fatiguée de partir à la pêche aux infos, de faire des demandes qu'on te refuse ou pour lesquelles on fait traîner la réponse [...], [de trouver] des solutions de mon côté » (voir *supra*, p. 69-70). La fatigue de la mère de Léo n'est pas seulement liée au travail conséquent qu'elle doit fournir, mais aussi à la lutte qu'elle mène pour affirmer son statut de salariée face à l'institution scolaire. À plusieurs reprises, elle

doit rappeler qu'elle n'est pas un « bouche-trou » et qu'elle ne peut pas garder Léo à la maison lorsque Milena, le soutien à l'intégration, est malade; qu'elle ne peut pas se libérer au pied levé pour assister à un réseau professionnel alors qu'elle n'a pas été consultée sur la date, ou encore que la mise en place d'un horaire allégé pour son fils pose problème du fait de son engagement professionnel. Le présupposé de disponibilité (p. 82) des parents à l'égard des enfants ne pèse pas de la même manière sur les pères et sur les mères, révélant l'asymétrie entre les sexes. L'exemple le plus parlant est sans doute lorsque le père de Léo doit réaffirmer que « non », la mère de Léo ne peut pas l'accompagner aux séances d'orthophonie « puisqu'elle travaille à plein temps » (p. 82). Alors que le droit à l'emploi des hommes est évident, celui des femmes demeure aujourd'hui encore contingent, tributaire de leur engagement dans la sphère privée (Maruani, 2017). Plusieurs recherches montrent d'ailleurs que ce sont les mères qui diminuent leur taux d'occupation ou abandonnent leur carrière professionnelle lorsque les enfants ont des difficultés scolaires ou des handicaps (Courcy et Rivières-Pigeon, 2013; Garcia, 2011).

Par ailleurs, la mère de Léo est clairement désignée par les intervenantes scolaires comme l'interlocutrice principale et la partenaire privilégiée de son intégration en classe. L'enseignante spécialisée lui demande par exemple des conseils sur les manières de « communiquer avec Léo » (p. 56), ce à quoi la mère répond que, « comme de nombreuses mamans, [elle a] cette capacité à comprendre son enfant et à deviner ses demandes ». La reconnaissance de l'expertise des mères comporte certes « le risque de renaturaliser et de renforcer leur assignation au soin et à l'éducation des enfants » (Courcy et Rivières-Pigeon, 2013, p. 41), mais elle montre surtout combien les intervenants et intervenantes scolaires s'appuient sur le travail des mères pour mener à bien leurs activités professionnelles. La mère de Léo soutient ainsi les

apprentissages de son enfant par des exercices, le prépare à la venue d'une remplaçante (p. 83) ou s'évertue à lui enseigner la propreté en appliquant la méthode préconisée par l'expert pédagogique (p. 66). Les enseignantes tirent très clairement bénéfice du travail de la mère. Ce travail (gratuit) n'est d'ailleurs pas pensé ou décrit comme du travail (Federici, Simonet, Merteuil et Kuehni, 2020), mais sert au mieux une forme de «continuité pédagogique» (p. 66) entre le foyer et le cadre scolaire. Lorsque les tâches sont déléguées à la mère par les professionnels et professionnelles, la porosité des sphères privée et professionnelle ne pose pas problème. En revanche, l'inverse ne se vérifie pas. Il est par exemple difficile pour la mère de faire entendre des impératifs d'ordre professionnel (par exemple lorsqu'elle essaie de placer les suivis thérapeutiques sur le temps d'école) et il lui est impossible de faire exécuter des tâches assimilées aux tâches domestiques aux enseignantes (par exemple changer les couches de l'enfant). La question de la propreté de l'enfant est parfaitement illustrative de cette asymétrie. Alors que la mère subit de fortes injonctions à inculquer la propreté à son enfant, les enseignantes refusent catégoriquement de s'occuper de ses besoins. Ce refus met en lumière la division morale du travail, soit la séparation entre les tâches prestigieuses et le «sale boulot» (Hughes, 1996). Pour Everett Hughes, la division du travail est autant une question de respectabilité (et donc d'image de soi) que de compétences et de savoirs spécialisés. De manière générale, les tâches proches du travail domestique sont dévalorisées par les professionnels et professionnelles, autant matériellement que symboliquement (Bessin, 2008) et font l'objet de tentatives de délégation (Lhuillier, 2005). Dans la situation de Léo, c'est Milena, l'aide à l'intégration, dont le statut professionnel est le moins bien reconnu, qui assure ce travail d'entretien et de soin du corps de l'enfant. L'absence de Milena pour maladie remettra d'ailleurs en question la présence de Léo à l'école, montrant combien la

disciplinarisation du corps constitue un prérequis peu discuté du droit à l'éducation.

## **Les ressorts de l'engagement maternel : responsabilisation et culpabilisation**

Dans le domaine de la protection de l'enfance, les travaux de Coline Cardi (2010) ont mis en lumière la situation paradoxale des mères, à la fois leviers et cibles, des interventions sociales. Utilisées comme des partenaires privilégiées par les professionnels et professionnelles, les mères sont des leviers de l'intervention (cf. point précédent). Les mères sont également les cibles des interventions professionnelles, car elles sont souvent désignées comme les principales responsables du « désordre familial » (Cardi, 2007). Plusieurs travaux montrent que la figure de la « mauvaise mère » a pesé et pèse, aujourd'hui encore, sur les femmes qui ont des enfants souffrant de difficultés ou de handicaps : inadéquation dans la fonction d'attachement, comportements à risque, antécédents durant la grossesse, etc. (Gaillard, 2004). Lorsque les professionnels et professionnelles les jugent comme étant « trop » ou « trop peu » (fusionnelles, maternantes, négligentes, etc.), ils et elles leur imputent (in)directement une responsabilité concernant la situation ou le handicap de leur enfant. Les mères font donc face au soupçon d'un désajustement ou d'une inadéquation dans leur fonction parentale qui ne concerne que rarement les pères, marquant là encore l'asymétrie profonde entre les sexes. Dans une enquête portant sur les parents issus de classe moyenne, Ara Fancis (2012) montre que les deux parents souffrent de honte et/ou d'isolement du fait du handicap de leur enfant, toutefois seules les mères souffrent du « stigma of bad parenting ».

Le récit de la mère de Léo aborde la question du stigmatisme de la « mauvaise mère » de façon inhabituelle, puisque son discours met en avant les stratégies qu'elle mobilise pour

s'en défendre. La mère de Léo a manifestement une excellente connaissance des travaux d'Erving Goffman (1975) et inscrit d'emblée les processus de stigmatisation dans un jeu relationnel. Elle relève par exemple qu'elle se soucie de l'image de son enfant et d'elle-même lors du premier jour d'école : « J'étais un peu anxieuse, car je tenais à ce que [Léo] arrive à l'école en marchant. Je lui avais mis de jolis habits. Je me souviens, dans ma tête, malgré moi, il y avait un enjeu : je voulais qu'il présente bien, que les enseignantes le trouvent mignon. [...] Je me souviens que je pensais que moi aussi, il fallait que je présente bien, [...] il fallait que je fasse la maman "bien". » (p. 35) Elle affirme d'ailleurs à plusieurs reprises qu'elle cherche à « normaliser » Léo dans le but de le faire accepter (p. 48) et qu'elle endosse le rôle qu'elle estime attendu par les enseignantes, celui « de la gentille maman qui écoute et qui collabore » (p. 45). S'il est impossible de savoir comment le « jeu » instauré par la mère a été perçu par les enseignantes, il convient de relever que son ambition est avant tout stratégique : il s'agit de favoriser l'intégration de son enfant qui souffre d'un handicap au sens propre et au sens figuré. Cette stratégie n'est pas naïve, car la mère sait très bien qu'elle ne fera pas disparaître miraculeusement le handicap derrière une jolie chemise, mais elle se nourrit au contraire de son expertise académique sur le champ scolaire. La mère sait que dans l'enseignement, comme dans tous les métiers relationnels, les professionnels et professionnelles catégorisent leur public (Jeantet, 2003) : ils et elles aiment plus ou moins les enfants et leurs parents, de même qu'ils et elles s'investissent différemment selon la proximité ou au contraire la distance sociale entretenue avec ces derniers. La stratégie maternelle vise donc à faciliter le travail relationnel des enseignantes en misant sur le renforcement des liens affectifs, cherchant à favoriser des logiques de proximité, des « régimes du proche » (Thévenot, 1999) pour influencer l'engagement des professionnels et professionnelles. La mère



de Léo tente par exemple d'instaurer une forme de «réciprocité» en livrant ses émotions ou en exposant sa vulnérabilité aux enseignantes (p. 41-42). Il est difficile et sans doute inutile de chercher à évaluer la portée de cette stratégie sur l'intégration de Léo à l'école. Les résultats sont par ailleurs différenciés selon les individus, c'est très clair par exemple sur les rapports diamétralement opposés que la mère entretient avec la première enseignante spécialisée de Léo, Muriel, et la seconde, Nathalie. Elle dira par ailleurs avoir entretenu de bons contacts avec les femmes qui ont des enfants souffrant de handicaps, Milena l'accompagnante de Léo qui a un fils souffrant de troubles du spectre autistique (TSA) et Mme Meyer, la doyenne, dont l'enfant est dyslexique. Avec le recul, la mère de Léo juge en revanche «terrible d'avoir eu ce genre de raisonnement» (p. 48). Elle se reproche sans doute d'avoir fait le «jeu de l'institution» en tentant de «normaliser» son enfant et de jouer le jeu de «compliance».

## **De la compliance à la révolte : une question de savoir ou de pouvoir ?**

Le récit de la mère de Léo rend compte d'un changement majeur dans les relations qu'elle entretient avec l'institution scolaire, car «la stratégie qui consistait à apparaître comme la maman gentille dans l'espoir que ça allait s'arranger était un échec total» (p. 75). La compliance fera alors place à une posture plus revendicatrice consistant à ne plus se laisser «écraser» et ne «plus rien laisser passer» (p. 75).

Utilisée dans le domaine de la santé, la compliance met l'accent sur la correspondance entre le comportement des patients et patientes et les recommandations des médecins. Le concept comporte une logique normative, établissant une distinction entre les «bon·nes» ou les «mauvais·es» patient·es, marquant ainsi clairement l'asymétrie des positions entre les professionnels et professionnelles et leurs

clients et clientes. La compliance se distingue de l'observance thérapeutique (respecter les prescriptions) ou de l'adhésion (adéquation entre les perceptions du corps médical et celles des patients et patientes). La compliance est une notion peu utilisée en français, car elle dénote une certaine idée de soumission (Carle, 2013). C'est toutefois bien l'intention de la mère, qui fournit des efforts considérables pour apparaître dans une posture «basse» selon sa formulation (p. 115) vis-à-vis des professionnels et professionnelles, alors même qu'elle occupe une position supérieure sur l'échelle socioprofessionnelle et qu'elle est experte des relations école-famille et des inégalités scolaires. Les enseignantes en sont tout à fait conscientes et se disent d'ailleurs «un peu stressées» par l'expertise académique de la mère (p. 113). Cette dernière affirme toutefois à plusieurs reprises qu'elle ne veut pas «aller dans la confrontation» (p. 49) et qu'elle s'est «beaucoup efforcée de ne pas la ramener» (p. 113) : elle ne relève pas les paroles blessantes des enseignantes (qu'elle met sur le compte de la maladresse), elle ne profère pas de conseils sur l'accompagnement de Léo, elle veille à paraître diplomatique lors des échanges, y compris lorsqu'elle juge le travail inadéquat ou insuffisant. Elle abandonnera toutefois cette posture de compliance au moment où elle et son conjoint décideront de scolariser Léo dans un établissement spécialisé. La décision est formalisée dans une séance de réseau, au cours de laquelle la mère endosse une position d'experte, se permettant «un petit laïus sur l'inclusion» (p. 80), relevant ainsi très directement l'incapacité de l'école à remplir son mandat.

Les raisons qui expliquent ce changement de posture maternelle sont bien évidemment multiples et de plusieurs ordres. Il y a tout d'abord la fin de «l'espoir qu'avec le temps, nous [les parents] allions les convaincre que Léo avait toute sa place à l'école» (p. 49), soit une forme de renonciation à la dimension politique ou militante du projet d'intégration de l'enfant. Il y a ensuite l'écart entre les attentes de la mère et

l'accompagnement dont bénéficie Léo, notamment l'absence d'objectifs d'apprentissage et de progression de l'enfant, l'impossibilité d'établir une relation de collaboration pour « réfléchir ensemble aux pistes pédagogiques » (p. 66) ou encore l'incapacité du personnel à « observer le comportement [de Léo] pour comprendre comment l'aider dans ses apprentissages » (p. 97). Le récit de la mère est truffé de jugements négatifs sur le travail réalisé auprès de son enfant, notamment lorsque Léo est « réduit à son handicap » (p. 61) et décrit avec des propos exclusivement dépréciatifs (p. 97). Elle relèvera par ailleurs ouvertement l'incapacité des professionnels et professionnelles à « identifier les signes » d'autisme chez son enfant, alors qu'elle-même en avait perçu des manifestations depuis plusieurs mois (p. 97). Ce changement de posture se comprend enfin en regard du comportement de Léo lui-même, qui ne parvient plus à travailler, qui est très agité et qui n'est « plus dans son état habituel » (p. 75). La dégradation manifeste du plaisir de l'enfant à aller à l'école conduit les parents à envisager l'école spécialisée comme une solution, voire comme une « libération » (p. 109). La mère souhaite en effet éviter que l'école ne « détruise [son] gamin » (p. 97). Si les savoirs experts de la mère, sa connaissance du cadre légal et des moyens mis à disposition par l'institution, de même que ses jugements sur la qualité du travail fourni par les professionnels et professionnelles, ainsi que ses savoirs d'expérience (ce qu'elle vit avec son enfant) concourent à une rupture de confiance avec l'école ; en revanche, son sentiment de colère et de révolte se comprend moins sur le registre des savoirs que sur celui des rapports de pouvoir.

La colère de la mère, son « envie de renverser les tables » (p. 113), naît de son expérience douloureuse des rapports de force et de « l'asymétrie de la relation entre l'école et les parents » (p. 104). Dans son récit, la mère relève l'absence d'espace pour discuter, interroger ou mettre en débat le travail réalisé auprès de son enfant. Elle dit faire face à un « rouleau

compresseur», elle a le sentiment d'être «piétinée», elle vit une forme «d'impuissance» et d'infantilisation, décrivant une relation dans laquelle elle se fait «gronder» par le directeur de l'établissement scolaire, accusée de ne pas être collaborante, une relation dans laquelle elle ne peut pas exprimer son point de vue (p. 86). Elle décrit cette situation comme particulièrement violente. Comment expliquer un tel renversement, alors même que la mère juge le travail fourni par l'école de piètre qualité et qu'elle bénéficie d'une certaine légitimité pour porter ce jugement? Pourquoi la mère ne s'attendait-elle pas à vouloir «mettre la maîtresse sur le toit de l'école» selon l'expression d'un père issu des classes populaires: imaginait-elle que son statut la protégerait de la violence institutionnelle? S'attendait-elle à pouvoir mieux collaborer avec les professionnels et professionnelles du fait de son statut d'initiée au champ scolaire? Nourrissait-elle des espoirs particuliers concernant le partenariat école-famille du fait de son investissement affectif dans la situation? La dimension militante de son engagement aurait pourtant dû lui rappeler qu'«être déclaré "partenaire" ne suffit souvent pas à être reconnu effectivement comme tel. [Que] l'invitation à la table n'est jamais une garantie de prise de parole (et) encore moins l'assurance de se faire entendre» (Lochard et Simonet, 2009, p. 82).

J'écrivais en introduction que l'histoire de Léo, est l'histoire d'une lutte. Une lutte dans laquelle se joue la scolarisation de l'enfant (la petite histoire), mais se joue aussi plus largement l'intégration des personnes en situation de handicap en contexte scolaire, soit le mandat de l'école publique (la grande histoire). Aussi qualifiée et outillée soit-elle, la lutte que mène la mère à l'échelle individuelle se livre contre une institution qui produit et reproduit les rapports de domination. Ce que la mère vit de manière violente, c'est la démonstration du monopole des professionnels et professionnelles concernant la définition de leur mandat professionnel

(Soldhju, 2015). La mère n'a tout simplement pas «voix au chapitre» pour s'exprimer sur ce qui relève ou non de la compétence scolaire. Elle expérimente douloureusement son renvoi du côté de la «barrière des profanes» et vit d'autant plus mal les stratégies défensives du corps enseignant auquel elle fait face. La stratégie utilisée par le directeur est d'ailleurs très simple: Léo souffre de troubles trop sévères pour apprendre à l'école ordinaire, il ne fait donc pas partie du «core business» de l'institution. Cette stratégie est doublement violente. Tout d'abord, elle ne laisse aucune place, ni à la mère, ni à la sociologue spécialiste des questions d'inclusion scolaire, pour s'exprimer sur la qualité du travail accompli par les enseignantes, par exemple sur la pertinence des observations réalisées ou sur l'efficacité des interventions. Ensuite, cette stratégie inverse les rôles: ce n'est pas l'enfant qui a souffert d'un mauvais accompagnement dans le contexte scolaire, ce sont les professionnelles et professionnels qui ont été mis à rude épreuve dans l'accomplissement de tâches qui ne relèvent pas de leur cahier des charges. En excluant ainsi Léo du mandat de l'école, en insistant sur le fait que l'enfant challenge le système (p. 102) et «pousse [les professionnels et professionnelles] dans [leurs] retranchements» (p. 99), le directeur exclut bien sûr toutes possibilités d'émettre un jugement sur le travail accompli, mais il attend aussi de la reconnaissance, voire de la gratitude, pour l'exceptionnalité des tâches réalisées.

La mère refusera catégoriquement de dire merci, mais elle ressortira dévastée des dernières séances de réseaux, dans lesquelles elle assiste, impuissante, aux discours auto-congratulants des professionnels et professionnelles qui vantent les mérites du passage de Léo à l'école publique (p. 103). Si la mère n'est pas dupe des rapports de domination, cela ne l'empêche pas de les subir violemment. Nicole-Claude Mathieu (1991) écrivait un article au titre évocateur, «Quand céder n'est pas consentir», dans lequel elle insiste sur le fait

qu'un rapport de domination (ou d'oppression) se caractérise par la possibilité dissymétrique de l'usage de la violence qu'il réserve à un groupe sur l'autre (l'autrice parle des groupes de sexes, mais son analyse est pertinente pour les parents sur les enfants ou les professionnels et professionnelles sur leurs clients et clientes par exemple). Selon l'autrice, il n'est pas possible de comprendre les rapports de domination sans accorder une place centrale à la contrainte. Le récit de la mère est amer, car il donne à voir toute la violence avec laquelle l'école impose le maintien de l'ordre établi et réduit la mère au silence. Malgré un mouvement de revendication puissant en faveur de l'intégration scolaire, la présence de l'enfant n'aura pas permis de bouger la ligne institutionnelle, ni remis en question les critères qui départagent les « éducatibles » des « inéducables », ni même autorisé le débat sur les pratiques professionnelles. Le récit de la mère est amer, car il donne à voir l'étendue du pouvoir de la normalité sur l'anormalité. Son récit n'est toutefois pas vain, outre le fait que la mère utilise d'autres voies pour porter sa voix, son histoire nous rappelle que dans toute lutte, les « outils du Maître ne détruiront jamais la maison du Maître » selon les mots d'Audrey Lorde (2007).

## Références

- BESSIN M. (2008), « La division sexuée du travail social », *Informations sociales*, 152/2, p. 70-73.
- CARDI C. (2007), « La "mauvaise mère". Figure féminine du danger », *MOUVEMENTS*, 49/1, p. 27-37
- CARDI C. (2010), « La construction sexuée des risques familiaux », *Revue des politiques sociales et familiales*, 101, p. 35-45, <https://doi.org/10.3406/caf.2010.2837> [consulté le 22.02.2025].
- CARLE M.-E. (2013), « Logiques divergentes et confrontations des savoirs. Quelle recherche pour la rationalité des patients? », *Anthropologie et société*, 37/3, p. 139-156, <https://doi.org/10.7202/1024083ar> [consulté le 22.02.2025].
- COURCY, I. et RIVIÈRES-PIGEON C. DES (2013), « Intervention intensive et travail invisible de femmes. Le cas de mères de jeunes enfants autistes et de leurs intervenantes », *Nouvelles questions féministes*, 32/2, p. 28-43.

- FEDERICI S., SIMONET M., MERTEUIL M. et KUEHNI M. (2020), *Travail gratuit et grèves féministes*, Entremonde.
- FRANCIS A. (2012), «Stigma in an Era of Anxious Parenting and Medicalisation: How Proximity and Culpability Shape Middle-Class Parents' Experiences of Disgrace», *Sociology of Health and Illness*, 34/6, p. 927-942, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01445.x> [consulté le 22.02.2025].
- GAILLARD J.-P. (2004), «Les mères d'enfant handicapé, face aux professionnels médico-psycho-éducatifs», *Pratiques psychologiques*, 10/1, 7-23.
- GARCIA S. (2011), *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, La Découverte.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- HAICAUT M. (1984), «La gestion ordinaire de la vie en deux», *Sociologie du travail*, 26/3, p. 268-277, <https://doi.org/10.3406/sotra.1984.2072> [consulté le 22.02.2025].
- HUGHES E. C. (1996), *Le Regard sociologique. Essais sociologiques*, Éditions de l'EHESS.
- JEANTET A. (2003), «L'émotion prescrite au travail», *Travailler*, 9/1, p. 99-112.
- KERGOAT D. (2012), *Se battre, disent-elles...*, La Dispute, coll. «Le genre du monde».
- LHUILIER D. (2005), «Le sale boulot», *Travailler*, 14, p. 73-98.
- LOCHARD Y. et SIMONET M. (2009), «Les experts associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels», dans D. Demazière (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, p. 274-284.
- LORDE A. (2007), *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press.
- MARUANI M. (2017), *Travail et emploi des femmes*, La Découverte.
- MATHIEU N.-C. (dir.) (1991), *L'Arraînement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Éditions de l'EHESS.
- SOLDHJU, K. (2015), *L'Épreuve du savoir. Propositions pour une écologie du diagnostic*, Ding ding dong.
- THÉVENOT L. (1999), «Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux», *Mouvements*, 3, p. 73-82.