



# Concilier vie professionnelle et accompagnement scolaire d'un enfant en situation de handicap

Conséquences de l'inclusion scolaire d'un enfant avec un trouble du spectre autistique sur les parcours professionnels de leurs mères

**Chloé Courtot**

DANS **Politiques sociales et familiales et parcours de vie – Varia 2025/2**, PAGES 65 À 82  
ÉDITIONS **Revue des politiques sociales et familiales**

ISSN 2431-4501  
DOI 10.3917/rpsf.154.0065

**Article disponible en ligne à l'adresse**

<https://shs.cairn.info/revue-des-politiques-sociales-et-familiales-2025-2-page-65?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

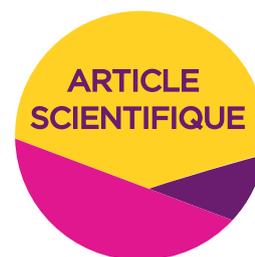


**Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# Concilier vie professionnelle et accompagnement scolaire d'un enfant en situation de handicap



Conséquences de l'inclusion scolaire d'un enfant avec un trouble du spectre autistique sur les parcours professionnels de leurs mères

## Chloé Courtot

Docteure en sociologie, attachée temporaire d'enseignement et de recherche (Ater) en sciences de l'éducation, laboratoire Éducation, culture et politique (ECP), Université Lyon 2.<sup>1</sup>

Si l'inclusion scolaire est devenue la norme de scolarisation des enfants en situation de handicap depuis vingt ans, les enjeux et les conséquences de cette scolarité pour les parents restent assez inexplorés. Pourtant, la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap nécessite une présence forte des parents. En s'adossant aux récits de vie de 39 mères d'enfant ayant un trouble du spectre autistique réalisés entre 2020 et 2021 dans le cadre d'une recherche doctorale, cet article montre comment cette contrainte – essentiellement assumée par les femmes – bouscule leur parcours professionnel. Il analyse d'abord les stratégies mises en œuvre par les mères pour concilier leurs activités professionnelles avec l'accompagnement de leur enfant. Il montre ensuite, dans une perspective plus longitudinale, comment elles se saisissent de cette contrainte pour lui donner un sens et l'intégrer à leur parcours professionnel.

**MOTS-CLÉS :** inclusion scolaire, travail éducatif, parcours professionnel, mère, bifurcation, *care*

## **Reconciling Professional Life and School Support for a Disabled Child *The Impact of School Inclusion of a Child with an Autism Spectrum Disorder on the Mothers' Career Paths***

While inclusive schooling has been the standard approach for disabled children for the past twenty years, its challenges and consequences for parents remain relatively unexplored. Yet, inclusive schooling for children with disabilities requires a strong parental involvement. Drawing on the life stories of 39 mothers of children with autism spectrum disorders, collected between 2020 and 2021 as part of a doctoral research project, this article shows how this constraint – primarily borne by women – disrupts their career paths. First, it analyses the strategies implemented by mothers to reconcile their professional activities with caring for their child. It then takes a more longitudinal perspective to explore how they reframe this constraint, giving it meaning and integrating it into their career paths.

**KEYWORDS:** inclusive schooling, educational work, career path, mother, career shift, *care*

1. Le contenu de cet article n'engage que son autrice.

Le handicap d'un enfant ébranle les familles et leur organisation. Il accroît les temps affectés aux activités parentales et engendre une centration d'une majorité des activités quotidiennes sur les besoins de l'enfant (Ebersold et Bazin, 2005). Les temps qui ne sont pas dédiés à la parentalité s'amenuisent, limitant l'engagement des parents dans d'autres rôles sociaux. En 2020, la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) note que, lorsque le handicap d'un enfant se manifeste, les mères sont 2,5 fois plus souvent inactives que les autres mères et sont également plus souvent à temps partiel (42 % contre 31 %) [Buisson et De La Rosa, 2020]. Ce sous-emploi est essentiellement féminin dans la mesure où les femmes sont majoritairement investies des missions d'éducation des enfants et de *care* (Ebersold et Bazin, 2005 ; Eideliman, 2010). Même sans qu'il soit question de handicap, de nombreux travaux montrent que cette assignation féminine aux tâches éducatives structure les trajectoires professionnelles des mères. Elle les contraint souvent à adapter leur temps de travail (Pailhé et Solaz, 2009) et pénalise sur le long terme leur niveau de revenu et de retraite (Meurs et *al.*, 2010 ; Bac et Albert, 2012). L'entrée dans la parentalité engage certaines mères dans une réorientation de leurs activités professionnelles, en devenant par exemple travailleuses indépendantes (Landour, 2019). Cependant, très peu de travaux étudient l'influence de la scolarisation inclusive et de ses difficultés sur le parcours professionnel des mères, que ce soit au moment même de la scolarisation de l'enfant ou encore ses effets à long terme.

Pourtant, depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation des élèves en situation de handicap a pris un tournant dont il est nécessaire d'interroger les effets. En effet, sous l'impulsion des organisations internationales, l'État français s'engage à créer les conditions d'une société et d'une école plus inclusives « *réceptive[s] aux différences* » (Ebersold, 2009, p. 71). Le handicap ne doit plus y être considéré comme une déficience individuelle immuable mais comme une caractéristique d'une personne à laquelle l'environnement social et scolaire doit s'adapter. Ce principe inclusif est ainsi consacré dans le Code de l'éducation (art. L. 1-111) comme la norme de toute scolarité : « *le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.* » Autrement dit, un enfant en situation de handicap a le droit d'être scolarisé dans son école de secteur, dans une classe ordinaire, et de bénéficier des adaptations nécessaires au bon déroulé de ses apprentissages et de sa socialisation. Plusieurs modalités de scolarisation existent alors pour les enfants en situation de handicap (ministère de l'Éducation nationale, 2024) : une scolarisation en « inclusion individuelle », où l'élève est en classe ordinaire avec des adaptations matérielles, des aménagements de temps ou une aide humaine (accompagnants des élèves en situation de handicap [AESH]) ; une scolarisation en « inclusion collective » où l'élève est en classe ordinaire mais bénéficie de temps de dispositif collectif de soutien dans lesquels un enseignant spécialisé apporte une aide ciblée à l'élève. Dans le cas où l'enfant n'a pas la capacité de suivre une scolarité inclusive dans une école ordinaire, il peut alors être orienté en établissement médicosocial. Les apprentissages s'y font en parallèle de soins et d'accompagnements psychosociaux (par exemple, en institut médicoéducatif [IME]). Cette modalité scolaire, héritière de modèles scolaires ségrégatifs, est souvent redoutée par les parents qui font tout pour l'éviter (Courtot, 2023).

En vingt ans, la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap s'est fortement développée. Entre la rentrée 2004 et celle de 2023, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a été multiplié par 2,5, passant de 210 979 à 534 890 (ministère de l'Éducation nationale, 2024). Ils sont aussi plus nombreux à bénéficier de solutions de scolarisation en école ordinaire (85,5 % en 2024 contre 63 % en 2004) [*ibid.*]. Pourtant, malgré la priorité sans cesse réaffirmée de construire une école inclusive accessible à tous, la scolarisation des élèves en situation de handicap rencontre encore des obstacles. À la

rentrée 2022, pour près de 40 % des élèves scolarisés en milieu ordinaire, la modalité de scolarisation proposée ne correspond pas à leurs besoins et près de 8 000 enfants sont scolarisés 6 heures ou moins par semaine faute de solutions pérennes (Unapei, 2024).

Aux difficultés liées à la scolarité en elle-même s'ajoutent des enjeux de prise en charge collective de l'enfant sur les temps périscolaires, réalisés avant, entre ou après les temps de classe (accueil de loisirs, aide aux devoirs, garderie, cantine) par les collectivités territoriales. Si elles ont l'obligation d'ouvrir ces activités à tous les élèves sans discrimination depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, nombreuses sont celles qui n'ont pourtant pas mis en œuvre les adaptations nécessaires à la participation des élèves en situation de handicap. En 2016, 65 % des enfants en situation de handicap ont été empêchés de participer à ces activités périscolaires à cause d'un refus de la collectivité organisatrice de mettre en place un environnement adapté ou d'embaucher du personnel qui accompagne l'enfant (Défenseur des droits, 2016). Dès lors, lorsque l'enfant n'est pas pris en charge, ce sont les parents, en particulier les mères, qui doivent pallier le manque de solutions. Cet enjeu vient alors se surajouter aux tâches éducatives et de soins déjà largement assumées par les mères et créer un nouveau facteur de déstabilisation de leur parcours professionnel.

La notion de « parcours » professionnel, développée notamment par D. Zimmermann (2011) est, dans ce cadre, particulièrement intéressante. Ce concept d'analyse longitudinale des activités professionnelles permet d'appréhender la personne singulière en apportant « *de la continuité tant sur le plan objectif que subjectif* » (*ibid.*, p. 83) en agrégeant les différentes phases d'activité et de non-activité. Il permet ainsi de saisir la non-linéarité des situations professionnelles, qui peuvent être faites de changements et de bifurcations (Négroni, 2007), ainsi que les éléments qui les déterminent. Il met ici en perspective les différentes activités professionnelles des mères avec la scolarité de leur enfant, ce qui donne l'opportunité d'analyser si les difficultés de scolarisation de l'enfant entraînent des conséquences durables et si elles participent à définir la suite de la vie professionnelle des mères.

Cette approche par le parcours professionnel, en éclairant la non-linéarité des situations professionnelles, permet aussi d'analyser les potentielles bifurcations professionnelles (Négroni, 2007) que la scolarisation de leur enfant en situation de handicap peut engendrer pour ces mères. La bifurcation professionnelle désigne « *des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source des réorientations importantes dans les trajectoires individuelles* » (Bessin et al., 2010, p. 9). Comme le montre C. Négroni (2007) dans le cadre des reconversions volontaires des travailleurs, les bifurcations professionnelles s'engagent à partir d'un événement déclencheur, objectif ou subjectif, qui oriente la personne vers un « carrefour biographiques » (Bidart, 2006). Après une phase de latence (Négroni, 2005), cette dernière s'engage dans une nouvelle direction professionnelle qui – et c'est un point central de la définition de la bifurcation – ne permet pas de retour en arrière (Grossetti, 2010). Comme l'exprime M. Darmon à propos des conversions vers des carrières religieuses, ces réorientations remplacent des « *dispositions irréversibles par d'autres dispositions irréversibles* » (2016, p. 118). L'enjeu de l'analyse des parcours professionnels des mères d'enfant en situation de handicap consiste alors à comprendre si la scolarisation de leur enfant peut être l'élément déclencheur d'une bifurcation professionnelle ainsi qu'à déterminer les orientations issues de ces potentielles bifurcations. Le parcours professionnel offre ainsi la possibilité d'enrichir l'analyse diachronique des effets de la scolarisation sur l'emploi du temps des mères par une analyse longitudinale.

Ainsi, cet article, en s'appuyant sur les résultats de notre recherche doctorale (encadré), propose d'éclairer la manière dont la scolarisation inclusive d'un enfant en situation de

handicap peut avoir des effets sur le parcours professionnel des mères. Il revient d'abord sur la manière dont l'injonction institutionnelle à l'inclusion scolaire assigne les mères à un rôle genré d'éducation et de *care* à l'école, qui les contraint à mettre leurs activités professionnelles au second plan. Puis, en adoptant une perspective diachronique et longitudinale, il montre que le parcours des mères peut subir des effets à long terme de cette scolarisation, notamment en montrant que certaines mères font de ces difficultés de scolarisation l'événement déclencheur d'une bifurcation professionnelle.

### Encadré. Des récits de vie de parents d'enfants avec un trouble du spectre autistique

Cet article prend appui sur une enquête qualitative menée dans le cadre d'une recherche doctorale en sociologie (Courtot, 2023). Elle s'inscrit dans une sociologie de l'action publique et, plus particulièrement, dans une approche réceptionniste. En se focalisant sur les parents d'enfant en situation de handicap, cette thèse vise à éclairer la manière dont la politique d'inclusion scolaire est reçue par ceux qui en bénéficient. Pour ce faire, nous avons mené, entre janvier 2020 et décembre 2021, des entretiens auprès de parents d'enfants, âgés de 6 à 22 ans, atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA)\*. 62 entretiens ont été réalisés avec des parents de l'académie de Lyon (Rhône, Loire et Ain), qui ont été contactés *via* des associations de parents, par Facebook ou par l'intermédiaire de professionnels de l'Éducation nationale. Ces entretiens, menés par téléphone, ont pris la forme de récits de vie dans lesquels les parents étaient amenés à raconter leur parcours en tant que parent d'enfant avec un trouble du spectre autistique.

Dans ce corpus de 62 parents, 41 ont expliqué avoir modifié leurs activités professionnelles du fait de la scolarisation de leur enfant en situation de handicap. Parmi eux, 39 sont des mères et 2 sont des pères. Cet article s'intéresse particulièrement aux 39 mères qui déclarent avoir diminué leur activité professionnelle pour accompagner la scolarité inclusive de leur enfant. Elles présentent des situations familiales, sociales et professionnelles variées (tableau).

Tableau. Caractéristiques des 39 mères enquêtées

Situation familiale des mères	Position sociale	Situation professionnelle consécutive à la scolarisation de l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 familles monoparentales maternelles</li> <li>- 20 familles nucléaires</li> <li>- 7 familles séparées avec garde alternée de l'enfant</li> <li>- 3 familles recomposées (sans garde alternée)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 mères de classes supérieures ou moyennes supérieures</li> <li>- 19 mères de classes moyennes</li> <li>- 15 mères de classes populaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 mères ont réduit leur temps de travail</li> <li>- 13 ont quitté leur emploi</li> <li>- 8 parents ont changé de travail</li> </ul>

Note : les familles dites « nucléaires » sont des familles construites autour d'un couple parental et de leurs enfants. Les familles recomposées sont, quant à elles, des familles centrées sur deux adultes, dont l'un est le parent des enfants.

\* Cette terminologie regroupe un ensemble de troubles neurodéveloppementaux qui se définit par un déficit persistant de la communication et des interactions sociales ainsi que par le caractère restreint et répétitif des comportements et des activités de la personne (Haute Autorité de santé, 2018).

## La surmobilisation maternelle. Entre rationalité familiale et volonté d'être une « bonne » mère

Le croisement des enjeux de scolarisation et d'apprentissage de l'enfant avec ceux de la prise en charge du handicap et de ses besoins spécifiques engage les parents à négocier

une posture éducative qui soit à la fois proche des normes socialement attendues et qui trouve une logique dans leur réalité quotidienne.

## Des mères « mises en échec » par la scolarisation

En devenant un enjeu public dans les dernières décennies, la relation éducative des parents à leur enfant introduit une norme de « bonne parentalité » (Le Pape, 2012 ; Martin, 2014), notamment à l'école où les parents sont appelés à accompagner leur enfant sur la voie de la réussite éducative. Le « bon » parent, et en particulier la « bonne » mère, est celui qui sait écouter les besoins scolaires de son enfant, faire appel aux savoirs spécialistes pour y répondre et accompagner l'enfant vers sa réussite scolaire (Le Pape, 2012). Ces mères sont alors appelées à adopter des postures et des pratiques éducatives qui favorisent l'adaptation de l'enfant à l'école, à le rendre « scolarisable » tout en lui laissant du temps pour se développer à son rythme.

La prise en charge d'un enfant avec un trouble du spectre autistique à l'école fait entrer ces différentes normes en tension (Eideliman, 2010). Alors qu'elles constatent une différence de développement de leur enfant, les mères doivent concilier les attentes scolaires d'un développement uniforme de l'enfant, sanctionné par le passage dans la classe supérieure, avec les normes psychologiques et pédiatriques qui préconisent de laisser l'enfant progresser à son rythme. Ces injonctions contradictoires irréconciliables leur donnent alors le sentiment d'être de mauvaises mères, comme l'exprime celle de Pauline<sup>2</sup> :

*« L'entrée à l'école maternelle, ça a été plutôt violent, en fait. Vous accompagnez votre enfant dans la classe comme tout le monde à 8 h 30. Vous vous fondez dans la masse, vous êtes n'importe quelle maman. Et puis, vous revenez à 11 h 30 et là, dans le regard de la maîtresse, tout a changé. Vous êtes la mère de l'enfant différent. Vous avez échoué, il n'est pas "scolarisable". Ce regard, il est pénible. Et il remet tout en cause. Est-ce que je fais vraiment du bien à mon enfant ? »*

[Mère de Pauline, 22 ans, professeure d'anglais, famille nucléaire]

Ce sentiment d'échec maternel renvoyé par l'institution scolaire s'ajoute souvent à une expérience de remise en cause de leur parentalité par des acteurs médicaux. En effet, dans le cas des troubles du spectre autistique, les mères doivent encore parfois faire face à une culpabilisation historique (Borelle, 2019). Elles ont, en effet, longtemps été jugées responsables des troubles cognitifs ou neurodéveloppementaux de leur enfant que les médecins attribuaient à un comportement maternel inadapté. Bien que l'origine somatique de l'autisme ait été démontrée depuis, plusieurs mères sentent encore « le regard accusateur de certains professionnels de santé » (mère de Lola, 12 ans, lieutenant de gendarmerie, famille nucléaire).

L'institution scolaire et ses acteurs, même sans chercher à rendre les mères responsables, recréent les conditions de leur responsabilisation. En effet, ils attendent implicitement davantage d'investissement de la mère que du père de l'enfant (Thouroude, 2018 ; Eideliman, 2010). Les mères enquêtées se disent souvent interpellées par les professionnels pour trouver une solution aux difficultés de leur enfant et ont l'impression que les enseignants attendent d'elles une connaissance « instinctive et viscérale de [l'enfant] » (mère d'Eryne, 9 ans, AESH<sup>3</sup>, famille recomposée). Face à l'absence de solutions, les mères rencontrées, et plus particulièrement celles des classes populaires davantage

2. Tous les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des parents.

3. Un AESH est une personne embauchée par l'Éducation nationale pour aider les élèves scolarisés dans une classe ordinaire qui ont besoin d'un accompagnement spécifique pour leurs apprentissages.

éloignées des codes scolaires, se sentent mises en échec dans leur capacité à être de « bonnes » mères : non seulement elles n'ont pas pu répondre aux normes scolaires mais elles ne sont pas non plus en mesure de trouver une solution pour aider l'école à scolariser leur enfant. La mère de Jordan, qui a quitté l'école à 16 ans, explique que, à l'entrée en CP de son fils, l'enseignante l'a alors interpellée sur les difficultés de son enfant ; elle s'est sentie contrainte d'avouer son incapacité à trouver une solution :

*« Non mais moi, j'ai pas été longtemps à l'école, alors bon, je suis pas le meilleur pour dire comment l'aider à lire. Déjà normalement. Mais là, en plus, il est autiste ! C'est humiliant de pas avoir de solution pour aider son enfant à être bien à l'école. »*

[Mère de Jordan, 13 ans, ouvrière agricole, famille monoparentale]

La scolarisation de l'enfant en situation de handicap, en mettant en lumière le décalage de l'enfant par rapport aux attendus scolaires, donne aux mères le sentiment d'être de « mauvaises » mères. Cela les incite alors à trouver une solution pour être plus présentes auprès de leur enfant sur les temps scolaires.

## Stratégies de conciliation entre activités professionnelle et éducative

Un grand nombre de mères enquêtées trouvent une réponse dans la réduction de leur temps de travail pour accroître leur présence éducative auprès de l'enfant. Aucune n'avait pris, en amont de la scolarisation de l'enfant, la décision d'adapter ses conditions de travail. C'est dans la confrontation à leur rôle scolaire que les mères font ce choix. Ainsi, 18 mères ont réduit leur temps de travail (passant souvent à mi-temps), 13 ont démissionné et 8 ont changé d'emploi pour en trouver un dont les horaires et le temps de travail correspondent mieux aux besoins de leur enfant. Pourtant, la manière de réduire son temps de travail dépend de la position sociale et familiale dans laquelle se trouvent les mères et leur enfant.

Les mères de classes moyennes et supérieures enquêtées ont plutôt tendance à continuer à maintenir une activité professionnelle – même *a minima*. En effet, la place de l'activité professionnelle et de l'épanouissement individuel à travers l'emploi est importante pour les femmes des classes supérieures qui font déjà le choix de continuer à travailler lors de leur entrée dans la maternité (Briard, 2017). Lorsque la scolarisation de l'enfant s'avère difficile, elles choisissent de réduire leur temps de travail sans pour autant l'arrêter, pour « *rester femme, rester pro et ne pas seulement être une mère en galère* » (mère de Maxime, 11 ans, avocate, famille recomposée). Cette pratique est facilitée par un important capital financier dans la famille et est donc surtout privilégiée par les mères des classes supérieures vivant dans une famille nucléaire ou recomposée.

*A contrario*, comme c'est souvent le cas même sans enjeux de handicap (Stettinger, 2018), les mères enquêtées des classes populaires dont le conjoint travaille et qui ont un emploi précaire, physiquement pénible, ou avec d'importantes amplitudes horaires, ont plutôt tendance à quitter leur emploi pour se consacrer entièrement aux besoins éducatifs de leur enfant handicapé.

Enfin, les mères de familles monoparentales ou de familles précaires dans lesquelles elles sont seules à travailler cherchent à adapter leurs activités professionnelles aux contraintes scolaires sans occasionner de perte de revenu. Elles sont ainsi nombreuses à changer de travail. Cependant, les professions qui répondent aux critères de disponibilité lors des heures scolaires sont surtout des emplois précaires, souvent de nuit, faiblement rémunérés et avec une absence de stabilité. 71 % des mères monoparentales avec un enfant en situation de handicap qui travaillent ont en effet un emploi précaire ou difficile (Buisson et De La Rosa, 2020). Par exemple, la mère de Lucas et de Teddy, qui

élève seule ses fils, a renoncé à son travail de secrétariat dans un cabinet d'avocat, car les horaires ne lui permettaient pas de s'occuper de ses fils sur les temps périscolaires. Elle a alors pris un emploi d'hôtesse d'accueil de nuit dans un hôtel :

*« Je pouvais aller à aucun rendez-vous, ni m'occuper de mes fils en dehors des temps d'école, je galérais pour les faire garder. Mon boulot actuel est moins bien payé, mais au moins je peux négocier mes horaires comme je veux et je peux m'occuper de mes fils, je les récupère le midi. »*

[Mère de Lucas et de Teddy, 20 et 12 ans, hôtesse d'accueil, famille monoparentale]

Que ce soit en réduisant leur temps de travail, en changeant de poste ou en mettant entre parenthèses leur travail, les mères tentent de répondre à la contrainte scolaire en faisant passer leur sphère professionnelle au second plan. Cet effet de la scolarisation n'est cependant pas uniquement vécu comme une contrainte.

## Une surmobilisation volontaire pour se rapprocher de la figure de la « bonne » mère

La responsabilisation maternelle envers les difficultés scolaires de l'enfant ainsi que la position professionnelle des mères moins avantageuse financièrement que celle de leur conjoint concourent pour beaucoup au choix des enquêtées de mettre leurs activités professionnelles au second plan (Buisson et De La Rosa, 2020 ; Guyard et al., 2013). Cependant, cette décision n'est pas qu'un phénomène subi : en endossant le travail éducatif, les mères d'enfant en situation de handicap veulent montrer que leurs pratiques parentales se rapprochent de la norme de la « bonne parentalité » (Martin, 2014) et qu'elles ne sont donc pas à blâmer pour les difficultés que rencontre leur enfant. Elles démontrent d'un investissement intensif, souvent bien supérieur aux attentes de l'école envers les parents : plusieurs d'entre elles expliquent ainsi inventer des activités éducatives supplémentaires, non attendues par l'école, telles que la création de supports d'apprentissage ou l'anticipation de certains exercices, pour prouver aux enseignants que les différences de l'enfant ne résident pas dans une défaillance maternelle. La mère d'Élisa vit seule avec sa fille unique et a choisi d'abandonner son emploi d'aide-soignante. Elle estime que l'arrêt de son activité professionnelle l'a rendue plus précaire financièrement mais aussi plus légitime aux yeux de l'institution scolaire :

*« J'ai préféré ne plus travailler. Quand je travaillais, on me regardait comme la pauvre mère sans thunes qui bossait de nuit pour donner à manger à sa fille et qui s'en occupe mal la journée. Genre, je causais l'autisme de ma fille. Alors que maintenant que je passe mes journées et mes nuits avec elle, je fais tout pareil, mais on me voit comme la mère qui a sacrifié son niveau de vie pour accompagner sa fille handicapée. »*

[Mère d'Élisa, 7 ans, sans emploi, famille monoparentale]

Les difficultés que peut générer la scolarisation des enfants en situation de handicap renforcent l'assignation des mères à leur rôle d'éducation et de soin de l'enfant. Cependant, en fonction des modalités de scolarisation de l'enfant, les conséquences sur les activités professionnelles des mères sont très différentes.

## La scolarisation ordinaire, un frein à la vie professionnelle des mères

Les récits des mères enquêtées révèlent des conséquences très différentes sur leurs activités professionnelles en fonction des modalités de scolarisation de leur enfant en

situation de handicap (encadré). Paradoxalement, c'est la scolarisation ordinaire qui demande le plus aux mères une surimplication et qui contribue le plus fortement à les isoler. L'exemple de deux mères (celle de Luc et celle de Léa) aux caractéristiques familiales et professionnelles proches en est révélateur.

Luc vit dans une famille nucléaire avec deux frères aînés (12 et 15 ans). Son père est employé dans une concession automobile et sa mère est bibliothécaire. Au moment de l'entretien, Luc a 8 ans et est scolarisé en CE1 dans une école ordinaire de son quartier. À son entrée en CP, la présence d'un accompagnateur pour la prise de repas à la cantine lui a été refusée par la mairie, ce qui a alors impliqué qu'un adulte le prenne en charge et le fasse déjeuner en milieu de journée. Face à l'indisponibilité des proches et le refus de plusieurs assistantes maternelles, les parents de Luc ont décidé que sa mère réduirait son temps de travail pour s'occuper de lui sur ces temps-là. Ce choix est surtout soutenu par une rationalité économique et pratique car la mère de Luc « *gagne moins et [ses] horaires peuvent être plus flexibles* ». Au moment de l'entretien, elle est toujours à temps partiel (moins de 50 %) et se sent fortement isolée socialement du fait de sa situation, à laquelle elle ne voit pas d'issue à moyen terme.

Léa a 9 ans et vit, elle aussi, dans une famille nucléaire avec une sœur cadette (7 ans). Ses deux parents sont ingénieurs dans l'industrie. De la maternelle à la fin du CE2, Léa a été scolarisée dans son école de secteur. Comme elle n'était pas très autonome dans ses gestes quotidiens, comme se nourrir seule, « *aucun service, privé ou public* » n'a accepté de s'occuper d'elle sur ce temps de repas. De plus, elle a plusieurs rendez-vous par semaine en journée avec des professionnels médicosociaux (orthophonistes, psychomotricien, etc.). Face aux besoins de sa fille, la mère de Léa a donc décidé de réduire son activité professionnelle dès la maternelle. Contrairement à la mère de Luc, ce n'est pas une raison financière qui est invoquée dans ce choix de temps partiel mais une volonté de « *tout donner à [sa] fille* », tout en restant « *une femme qui s'épanouit au travail* ». Cette organisation a duré plusieurs années mais il est devenu impossible pour Léa de suivre des enseignements en classe ordinaire et elle a intégré un IME à l'âge de 8 ans. Depuis l'orientation de sa fille dans cette structure qui la prend en charge toute la journée, la mère de Léa a repris son activité professionnelle d'ingénieure à 80 %.

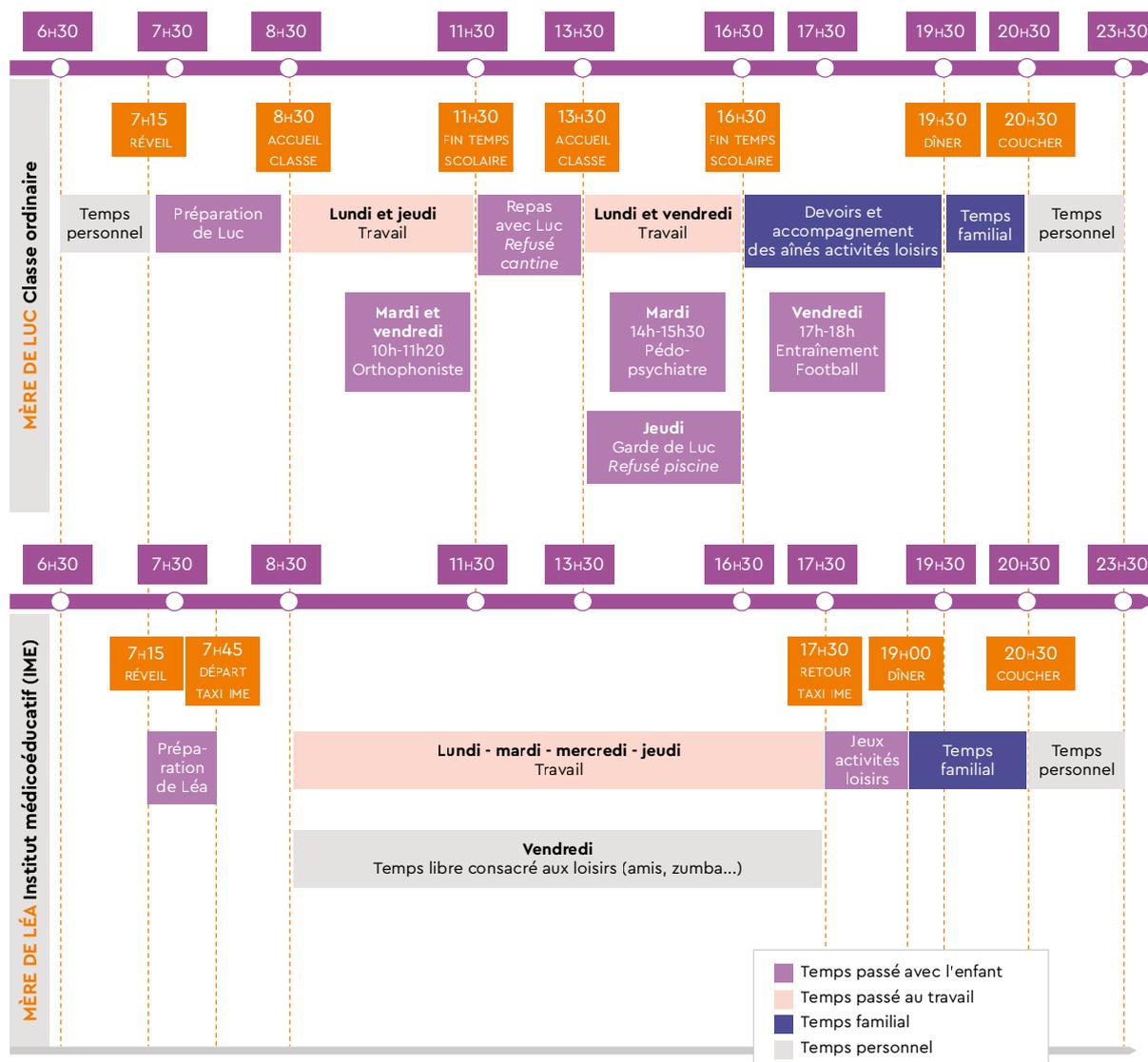
Ces deux mères ont fait le choix « *à contrecœur* » (mère de Luc) de diminuer leur temps de travail mais ont pris cette décision dans le même esprit : répondre aux besoins de leur enfant et de l'institution scolaire en faisant en sorte qu'aucune activité professionnelle ou personnelle n'entrave l'accompagnement de leur enfant. Leurs activités non consacrées à la parentalité sont exclusivement réservées aux temps où leur enfant est à l'école et n'a pas besoin de sa mère.

« *C'est l'école avant tout. Si la maîtresse n'est pas là, on s'adapte et on annule tout. Tant pis ! Si on est sûr que Luc est à l'école, alors on va bosser. Je suis ma propre variable d'ajustement.* »

[Mère de Luc, 8 ans, bibliothécaire, famille nucléaire]

En effet, au-delà de cette logique commune de priorisation des besoins de l'enfant, les journées types de ces deux mères sont très différentes (figure).

Figure. Journée type de deux mères en fonction du mode de scolarisation de l'enfant en situation de handicap



Crédit : Y. Michelet.

Le mode de scolarisation de l'enfant a une incidence sur la quantité et la fréquence des temps que ces femmes peuvent consacrer à leur activité professionnelle. Les journées de la mère de Luc sont « très hachées » (figure) : « Entre les trajets, les temps où il est avec moi, je n'ai jamais plus de 2 h 30 devant moi. Qui peut bosser à plein temps dans ces conditions ? » En revanche, depuis que Léa est scolarisée en IME, sa mère décrit une journée type très peu contrainte par les activités scolaires de sa fille. Elle la compare même « à la journée d'une mère normale ». Entre 7 h 45 et 17 h 30, y compris le mercredi, Léa est prise en charge à l'IME et sa mère peut entièrement se dédier à ses propres activités, ce qui lui a permis de reprendre son emploi d'ingénieure à 80 % sur ces horaires et une meilleure intégration sociale : « Je revois des gens, je prends le temps pour moi, je revis. »

Paradoxalement, l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap participe ainsi d'une forme d'exclusion sociale et professionnelle de leurs mères, qui peut devenir l'un des éléments déclencheurs pour une bifurcation professionnelle.

## L'inclusion scolaire de l'enfant, un élément de bifurcation des parcours professionnels des mères ?

La scolarisation des élèves avec un trouble du spectre autistique, en particulier lorsqu'ils sont en école ordinaire, a donc des effets importants sur les activités professionnelles des mères. Cette perturbation se prolonge-t-elle, au-delà des besoins immédiats de l'enfant, sur le long terme des parcours professionnels maternels ?

### Des parcours professionnels maternels rythmés par les parcours scolaires des enfants

L'analyse longitudinale des parcours scolaires des enfants permet de constater des évolutions lorsque les besoins d'accompagnement changent. Quand l'enfant n'a plus besoin d'un accompagnement intensif, la question se pose alors d'une réextension des activités professionnelles des mères. Parmi les enquêtées, ce moment de reprise a lieu entre 3 et 12 ans après la réduction de leur temps de travail et il ne permet que rarement un retour à leur situation antérieure. Il s'agit davantage d'une rupture : la Drees estime que, près de huit fois sur dix, une telle situation ne permet pas aux mères de revenir à leur position professionnelle originelle (Buisson et De La Rosa, 2020).

Les mères enquêtées de classes moyennes et supérieures expriment leur difficulté à se reforcer une légitimité sur le marché du travail. Celle de Benoît (17 ans, employée, famille séparée), qui était employée d'un cabinet comptable, est passée à mi-temps pendant six ans pour accompagner son fils dans sa scolarisation inclusive. Au moment de l'entretien, Benoît est scolarisé en établissement médicosocial et n'a plus besoin d'accompagnement quotidien de la part de sa mère. Cette dernière cherche donc à retrouver un emploi salarié à temps plein mais se sent pénalisée par son temps partiel prolongé. « *Pour les employeurs, j'ai perdu la technique et l'endurance. Ils préfèrent les jeunes sortis d'école* », raconte-t-elle. Plusieurs mères cadres du secteur privé expliquent avoir été empêchées dans leur avancement au sein de l'entreprise ou de l'administration. Pour elles, le fait d'avoir réduit leur temps de travail donne à leur supérieur « *l'image de quelqu'un qui ne peut pas s'investir pleinement professionnellement et à qui il n'est pas envisageable de confier un poste à responsabilité* » (mère de Léon, 11 ans, cadre, famille nucléaire).

De la même manière, les mères de familles monoparentales ou issues de classes populaires qui ont complètement arrêté leur activité professionnelle ou qui ont changé d'emploi ne parviennent pas à retrouver leur situation d'antan. Elles retrouvent souvent un emploi de niveau inférieur, physiquement pénible ou avec des horaires nocturnes. Pourtant, aucune mère n'a renoncé à reprendre un emploi ou à tenter de se rapprocher de sa situation professionnelle antérieure.

Elles perçoivent cette période de mise au second plan de leur vie professionnelle comme un événement marquant et négatif à dépasser. Contrairement à l'« accident de parcours », qui n'est pas pourvoyeur de sens pour les individus (Zarifian, 1998), elles considèrent leur période de baisse d'activité comme un événement aux lourdes conséquences sur la suite de leur parcours professionnel (Négroni, 2009). Ainsi, de nombreuses mères évoquent une rupture et distinguent les logiques de leur « *carrière d'avant* » et de leur « *carrière d'après* », selon l'expression de la mère de Julie (10 ans, éducatrice spécialisée, famille recomposée).

Pour autant, ce n'est pas le contexte contraint en lui-même qui crée une rupture de parcours mais c'est plutôt la manière dont elles se saisissent subjectivement et

individuellement de cette situation (Négroni, 2009), qui l'inscrit (ou non) comme une rupture dans leur carrière professionnelle. Si elles évoquent bien une rupture dans leur parcours, huit d'entre elles n'envisagent pas de faire de cette période un élément de reconversion. En revanche, la majorité des mères profite de cette rupture pour en faire un tremplin vers une nouvelle expérience professionnelle.

## Une mise à distance temporaire des activités professionnelles, source de conformation et de spécialisation

La première manière qu'ont les mères d'intégrer la mise à distance temporaire de leurs activités professionnelles au profit de la scolarisation de leur enfant consiste à voir dans ce choix un élément de conformation ou de spécialisation de leur trajectoire professionnelle. Cette stratégie d'intelligibilité est surtout mise en œuvre par des mères de classes moyennes et supérieures qui ont réduit leur temps de travail sans complètement l'arrêter. Très attachées à leur activité et élaborant des stratégies professionnelles à long terme, elles veulent faire de cet événement familial imprévu un élément positif et cohérent de leur vie professionnelle.

Dans le récit de leurs parcours, ces mères décrivent la période de diminution de leur activité comme un élément imprévu qui fait événement. En effet, elles expliquent qu'elles avaient en amont une vision précise de leur « carrière », au sens où leurs pratiques et leurs choix s'inscrivaient avec cohérence dans une logique professionnelle répondant à des objectifs prédéfinis. La réduction contrainte de leur activité constitue, dans cette perspective, une rupture d'intelligibilité. Cet élément imprévu, issu de la sphère familiale, s'intègre mal à la logique et aux objectifs professionnels des mères. Dès lors, elles cherchent à trouver une cohérence qui passe notamment par le fait de pouvoir donner à leur activité professionnelle un sens éducatif ou en lien avec le handicap. C'est pour cette raison que les mères qui décrivent la contrainte comme un élément de conformation de leur démarche professionnelle sont majoritairement des mères de classes moyennes. Contrairement aux mères avec un métier précaire ou d'exécution, elles ont suffisamment d'autonomie et de stabilité professionnelle pour proposer une évolution de leurs pratiques. Ainsi, elles disent d'abord repenser ces dernières à l'aune de leur expérience parentale « *pour pas que d'autres revivent la même chose* » (mère de Jules, 14 ans, commerciale, famille monoparentale). Le fait d'avoir été contraintes à diminuer leur activité leur a donné un autre regard sur l'inclusion scolaire, ce qui les pousse à adapter leurs manières de faire et à sensibiliser leurs collègues aux différentes problématiques rencontrées par les parents. La mère d'Octave, directrice d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad)<sup>4</sup>, dit être plus attentive à faire accompagner les enfants par un éducateur spécialisé pendant les temps périscolaires.

*« En tant que professionnelle, je ne me rendais pas compte du problème du périscolaire. Pour moi, c'était secondaire par rapport à l'inclusion en classe. Être obligée de m'arrêter pour m'occuper de mon fils à midi et après l'école, ça m'a ouvert les yeux sur la nécessité de travailler sur les temps périsco. Maintenant que j'ai la double expérience, j'ai l'impression d'avoir un double pouvoir ! »*

[Mère d'Octave, 15 ans, directrice de Sessad, famille monoparentale]

L'adaptation de leurs pratiques professionnelles est souvent, dans le discours maternel, la première étape d'appropriation de la rupture dans leur parcours professionnel. Pour celles qui exerçaient en amont un métier d'éducation ou de care, l'appropriation

4. Un Sessad est un service médicosocial qui intervient auprès des enfants en situation de handicap dans leur environnement de vie (domicile, école, etc.) pour accompagner l'inclusion des enfants dans la société.

prend ensuite une forme souvent plus officielle. Plusieurs mères enseignantes enquêtées souhaitent ainsi profiter de leur expérience parentale pour se spécialiser dans l'accueil des élèves en situation de handicap. Elles veulent donner à la période de mise entre parenthèses de leurs activités professionnelles une valeur de formation continue : « *en étant une mère en galère, je suis devenue une professionnelle de l'inclusion scolaire, plus seulement une enseignante* », dit la mère de Lucien (8 ans, enseignante, famille nucléaire). Cette dernière, comme deux autres mères enseignantes, a passé le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) pour devenir enseignante spécialisée.

Les mères enquêtées moins directement engagées professionnellement dans les enjeux éducatifs ou liés au handicap développent également des stratégies d'appropriation de la contrainte. C'est notamment le cas de mères indépendantes ou cadres intermédiaires. Ces professions ont en commun de donner aux mères une grande autonomie dans leurs pratiques. Elles peuvent ainsi donner un sens à la diminution de leur investissement professionnel en faisant de leur expérience une expertise. Avec le recul, elles présentent cet événement comme un élément positif de leur parcours qui leur a permis d'être de meilleures professionnelles, plus empathiques et attentives aux besoins des autres :

*« Pendant des années, j'ai galéré pour faire accepter le fait que je doive aller chercher ma fille entre midi et deux. Tout le monde me prenait pour une associable, feignante. À vrai dire, je crois que je jugeais aussi mes collaborateurs avant, quand ils prenaient de longues pauses. Avec ce que j'ai vécu, c'est à moi d'être intelligente et compréhensive et d'adapter le temps de travail de mes collaborateurs. »*

[Mère de Maud, 15 ans, directrice des ressources humaines, famille nucléaire]

De la même manière, la mère de Félix, qui a monté son entreprise d'aide à domicile, décrit la période pendant laquelle elle a dû réduire son activité pour s'occuper de son fils comme un moment d'affirmation de son activité. Ce choix contraint a fait événement dans son parcours en contribuant à donner un sens à son activité d'aide à domicile et à trouver une légitimité dans ce métier :

*« Quand j'ai monté ma boîte, je savais que je voulais aider les gens, mais je savais pas trop ce que ça impliquait vraiment pour eux d'être aidés. Me retrouver dans cette situation, bah ça m'a fait expérimenter des choses. J'ai enfin compris précisément pourquoi je faisais ce métier. Et eux, en retour, ils savaient qu'ils pouvaient avoir confiance parce que j'étais un peu comme eux. »*

[Mère de Félix, 19 ans, fondatrice d'une entreprise d'aide à domicile, famille nucléaire]

Ainsi, les mères de classes moyennes ayant réduit leur activité professionnelle donnent un sens à cette contrainte inattendue en en faisant un élément de conformation et de spécialisation de leurs pratiques et de leur professionnalité. Elles construisent un récit professionnel cohérent *a posteriori*, qui met l'accent sur leur parcours pour en montrer « *la continuité, tant sur le plan objectif que subjectif* » (Zimmermann, 2011, p. 83). Cette nouvelle mise en récit met en valeur la continuité de leurs activités, leur flexibilité face à des éléments inattendus.

## Une rupture biographique, déclencheuse d'une bifurcation professionnelle

Cependant, pour de nombreuses mères, la réduction de leurs activités professionnelles ne trouve pas de cohérence et d'intelligibilité en dehors des besoins éducatifs

de l'enfant. Si cinq mères, parmi les plus précaires, ont dit renoncer à faire évoluer de nouveau leur situation de peur de se précariser encore plus, d'autres en font l'élément déclencheur d'une bifurcation professionnelle. Par son impossibilité à être anticipé et son caractère irréversible, le choix contraint d'adapter son temps de travail constitue l'événement typique d'une bifurcation de parcours (Grossetti, 2010). Pour ces mères, le fait de diminuer leur activité professionnelle pour combler la discontinuité des temps scolaires a été vécu comme un événement totalement imprévu : « *qui aurait pu savoir que j'aurais une fille handicapée ? Et qui aurait pu croire que le service public scolaire et périscolaire serait défaillant au point que je doive y suppléer ?* », interroge la mère d'Eryne, ancienne femme de ménage devenue AESH.

Cette parenthèse dédiée à l'enfant sépare, en outre, de manière nette leur expérience professionnelle antérieure des possibilités futures. En plus de diminuer leur participation professionnelle effective, ce choix les désengage aussi psychologiquement de la première partie de leur parcours : « *Faut que je fasse le deuil de mes projets de cabinet [d'avocat], faut que je fasse un truc qui ait du sens, que ces années sans travailler ne soient pas juste du vide* », explique la mère de Maxime (11 ans, avocate, famille recomposée).

Comme pour toute bifurcation professionnelle, cet événement déclencheur s'inscrit dans une phase de latence (Négroni, 2005) pendant laquelle les mères doivent faire face au vide et au doute. C'est durant cette période qu'elles s'imaginent un futur professionnel qui permette de donner du sens à leur parcours. Très rapidement après avoir diminué leur activité professionnelle, elles construisent de nouveaux projets qui leur permettent de trouver une cohérence biographique et de garder une possibilité d'exister professionnellement et socialement en se projetant dans de potentielles activités futures. La mère de Manon, vendeuse passée à mi-temps, envisage ainsi de devenir enseignante quand sa fille aura moins besoin de soutien scolaire. Elle parle de son projet comme « *un rêve utopiste* » mais qui l'autorise à imaginer une fin à cette période bouleversée.

*« Je vous dis que je veux être maîtresse mais, en fait, je ne le ferai peut-être jamais. Et ce n'est pas grave ! Pour moi, ce projet, c'est mon échappatoire. Ça me permet de penser à moi, de me dire que, un jour, je reprendrai un travail à temps plein, que j'aurai de nouveau des collègues, que je retournerai voir des amis. »*

[Mère de Manon, 7 ans, vendeuse, famille nucléaire]

La projection professionnelle permet aux mères de ne pas perdre la face socialement et de répondre à une norme d'investissement de soi dans la société (Bidart, 2006). Ces mères se construisent ainsi une image d'elles-mêmes comme actrices professionnelles légitimes dont le parcours professionnel va retrouver socialement un sens (*ibid.*). La contrainte n'est ni vaine ni entièrement négative si elle constitue le terreau d'un nouveau projet professionnel. La mère de Léo, serveuse devenue AESH, avait la volonté de ne plus concevoir la prise de temps partiel de son ancien métier « *sous un jour sacrificiel et négatif* » et d'en faire un événement de vie auquel elle s'est adaptée.

*« J'avais l'impression de me définir comme la mère qui a tout sacrifié quitte à s'abandonner. Alors, je me suis bougée pour que ça devienne une expérience positive. Maintenant, dire que je suis AESH grâce à mon fils, ça me permet de parler de moi et de donner un sens à toute cette galère qui m'est tombée dessus. »*

[Mère de Léo, 15 ans, AESH, famille séparée]

Les mères interrogées qui se sont ainsi engagées dans une transformation profonde de leur trajectoire professionnelle l'ont attribuée au remplacement de leurs dispositions professionnelles originelles par de nouvelles aptitudes qui intègrent leur expérience profane de l'inclusion scolaire (Darmon, 2016). Elles font de leur vécu parental le point de départ d'une nouvelle professionnalisation, en rupture totale avec leur métier originel.

En plus d'une première assignation genrée, qui pousse les mères à mettre au second plan leurs activités professionnelles et à devenir parent à temps plein, certaines en vivent une seconde dans leur reconversion professionnelle. En effet, toutes les mères s'étant reconverties ou souhaitant le faire s'orientent vers un métier de l'éducation ou du *care*. Pour intégrer la parenthèse dédiée à l'enfant comme premier jalon d'un nouveau chemin, elles se tournent vers des métiers en lien avec cette expérience maternelle.

Pour se reconverter vers ces secteurs, ces mères développent une stratégie de légitimation basée sur l'acquisition de compétences objectives. En tant que mères, elles acquièrent des connaissances socialement situées, « *produites par des acteurs sociaux sur la base de leur place dans la société* » (Epstein, 2001, p. 234-235). Elles doivent donc s'assurer, pour pouvoir transformer leur expérience parentale en activité professionnelle, d'acquérir aussi des connaissances précises et objectives sur l'inclusion et le handicap. Ce sont donc des mères qui démontrent dans leurs discours une connaissance très fine de l'inclusion scolaire, de ses modalités de mise en œuvre et de la réglementation. La mère de Julie (10 ans, éducatrice spécialisée, famille recomposée), par exemple, était employée de mairie jusqu'à l'entrée en maternelle de sa fille. Elle a arrêté de travailler pour s'occuper d'elle. Pour elle, cet arrêt a signé une rupture avec son ancien travail : « *c'était impossible de revenir à la mairie et participer à cette institution qui refuse des enfants sur les temps périscolaires.* » Elle s'est alors fortement investie dans la recherche de connaissances objectives pour pouvoir faire une formation d'éducatrice spécialisée et mener une action concrète en faveur de l'inclusion des enfants en situation de handicap.

« *Quand la coordinatrice de l'Ulis [unité localisée pour l'inclusion scolaire] de Julie m'a dit : "Vous m'impressionnez, vous êtes très informée sur l'inclusion, y a beaucoup de profs qui auraient à apprendre de vous." Alors je me suis dit que c'était le moment, je devenais légitime au-delà de mon rôle de mère.* »

[Mère de Julie, 10 ans, éducatrice spécialisée, famille recomposée]

La scolarisation de l'enfant et la réorganisation de leur activité professionnelle qui en découle constituent pour ces mères un élément déclencheur d'une bifurcation en créant une rupture forte et définitive avec leur professionnalité antérieure. Cette bifurcation se concrétise souvent par la reconversion vers des métiers de *care* et d'éducation.

## Des reconversions vers des métiers de *care* et d'éducation marquées par l'origine sociale

Une différence sociale s'imisce dans le choix du métier des mères en reconversion. Les mères dotées à l'origine d'une forte connaissance du système scolaire et d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont les plus enclines à développer des projets de réorientation vers les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Elles peuvent faire valoir facilement l'équivalence de leur diplôme pour passer le concours de professeur des écoles ou envisager une orientation en tant qu'éducatrice spécialisée, comme l'a fait la mère de Julie.

Les mères dont le capital scolaire est moindre et qui souhaitent se reconverter ne rêvent pas moins de ces métiers de l'enseignement et du médicosocial. Cependant, elles font, par pragmatisme, le choix d'un métier qui leur permette de retrouver rapidement un statut professionnel sans reprise d'études. Dès lors, de nombreuses mères de catégorie populaire enquêtées se reconvertissent comme AESH. Ce métier du *care* scolaire présente de nombreux avantages. Il permet aux mères de se reconverter sans moyens trop importants, notamment en temps. La formation accessible à toute personne titulaire d'un baccalauréat est rapide, 60 heures au minimum, et réalisable à distance. Parce qu'elles ont peu de temps libre à consacrer à leurs propres activités, ces mères voient

donc dans ce métier une entrée stratégique vers la sphère professionnelle de l'inclusion scolaire. Outre la formation, le métier présente l'avantage de se dérouler essentiellement sur les temps scolaires – horaires journaliers et rythmes des vacances – permettant aux mères dont l'enfant est scolarisé en milieu ordinaire d'être disponibles lors des temps périscolaires notamment. Ces conditions constituent ainsi pour les mères le meilleur compromis entre leur volonté de se réaffirmer en tant que professionnelles et leurs impératifs de parent d'enfant en situation de handicap. La mère de Cassandra, qui avait arrêté son emploi de caissière, a décidé de mettre à profit ses connaissances sur l'inclusion à travers le métier d'AESH. Ce dernier lui permet, selon elle, d'avoir une activité personnelle sur un temps où sa fille est à l'IME et n'a pas besoin de son aide, puis d'être disponible pour elle sur tous les temps périscolaires.

*« Je me suis dit : "Pourquoi pas ?" Dès qu'elle sort de l'IME, je suis disponible, je sors de l'école aussi. Dès qu'elle est en vacances, je le suis aussi. »*

[Mère de Cassandra, 13 ans, sans emploi, famille séparée]

La volonté des mères de devenir AESH ne tient pas seulement à ces avantages pratiques, ce métier constitue aussi un choix stratégique pour donner du sens à leur expérience parentale. En effet, cet emploi constitue, à leurs yeux, une activité proche du rôle qu'elles exercent à l'école en tant que mères.

*« Je ne me voyais pas enseignante, il aurait fallu que je reprenne des études. Mais par contre, je me voyais bien AESH. En fait, ça ressemble à ce que je fais à la maison. L'AESH, c'est lui qui gère toutes les adaptations, s'il faut que l'enfant sorte de la classe pour se reposer, s'il faut lui lire la consigne, ou n'importe quoi. Ça, je m'y vois carrément, parce que c'est un peu ce que je fais. »*

[Mère de Chaïne, 14 ans, AESH, famille nucléaire]

Ces mères en reconversion issues de classes populaires perçoivent aussi le métier d'AESH comme celui de médiateur parental en milieu scolaire : l'AESH prend le relais des parents à l'école, là où ils ne peuvent pas intervenir. Cette vision est assez différente des missions qui lui sont officiellement assignées. En effet, les AESH n'ont officiellement pas de rôle à jouer dans la relation entre l'école et les familles. C'est pourtant essentiellement à travers cette dimension relationnelle que le métier devient porteur de sens pour ces mères en reconversion et qui se donnent ainsi la possibilité d'aider les parents dans leur expérience parentale de scolarité inclusive, comme elles auraient aimé être elles-mêmes accompagnées dans leur relation avec l'école. Dans cette perspective, le métier d'AESH devient pour ces mères un moyen de faire un usage de leur expertise en dehors de la sphère privée et de lui donner un intérêt et une reconnaissance en dehors de la sphère familiale. Ainsi, la mère d'Eryne, ancienne femme de ménage, explique que sa réorientation professionnelle en tant qu'AESH lui a permis de « se sentir utile concrètement » et d'anticiper les problèmes parentaux.

*« En fait, quand j'ai eu mon poste d'AESH, la première chose que j'ai faite, c'est d'aller à la mairie. Voilà, avec la directrice, on leur a proposé que je sois présente à la cantine et jusqu'à 17 h 30 à la garderie pour décharger les parents. À la mairie, ils avaient pas pensé que ça pouvait être un si gros problème pour les parents, donc ils ont accepté, surtout que ça fait pas beaucoup d'heures. Depuis, je suis une sainte pour les parents [rires]. »*

[Mère d'Eryne, 9 ans, AESH, famille recomposée]

À l'image de la mère d'Eryne, toutes les autres mères devenues AESH témoignent d'une bifurcation heureuse de leur parcours professionnel qui leur a permis de donner un sens à la rupture imposée par la scolarisation inclusive de leur enfant en situation de handicap dans le système scolaire actuel.

## Conclusion

En explorant le lien entre la modalité de scolarisation des enfants avec un trouble du spectre autistique et le parcours professionnel des mères, deux dimensions apparaissent centrales. Tout d'abord, dans une société qui tente d'amorcer depuis vingt ans un virage inclusif, la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap a un effet paradoxal : plus l'enfant est inclus à l'école, plus la mère est sollicitée au quotidien pour l'accompagner. Du fait de leur responsabilisation pour les enjeux éducatifs et de *care* ainsi que des enjeux financiers au sein de la famille, elles sont souvent contraintes de mettre leurs activités professionnelles (et personnelles) au second plan.

Une perspective longitudinale permet ensuite de montrer que cette assignation maternelle peut avoir des effets à long terme sur leur parcours professionnel. Lorsque leur enfant a moins besoin de leur accompagnement pendant les journées d'école, elles peuvent trouver une cohérence à cette perturbation de leur carrière en s'orientant vers des pratiques de *care* et d'éducation, essentiellement dévolues aux femmes.

Les effets importants et durables de la scolarisation des enfants avec un trouble du spectre autistique sur les parcours professionnels des mères démontrent un renforcement paradoxal des inégalités sociales par l'inclusion. Si ces politiques inclusives ont pour objectif une participation sociale de tous, elles ont aussi pour effet de limiter celle des mères, déjà touchées par un grand nombre d'inégalités dans le milieu professionnel, en les assignant à un rôle traditionnellement féminin d'éducation. Ce renforcement des inégalités est d'autant plus fort pour les mères qui ont des difficultés sociales et financières et qui doivent composer avec l'attente sociale d'un fort investissement maternel et la nécessité impérieuse de subvenir aux besoins de la famille en travaillant. L'inclusion scolaire, en promouvant une équité éducative entre tous les enfants, contribue paradoxalement à renforcer les inégalités professionnelles des mères.

## Références bibliographiques

- Bac C., Albert C., 2012, Inégalités de pension entre hommes et femmes. Du constat de 2009 aux perspectives de 2029. L'exemple du régime général, *Retraite et société*, vol. 2, n° 63, p. 19-49.
- Bessin M., Bidart C., Grossetti M., 2010, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- Bidart C., 2006, Crises, décisions et temporalités. Autour des bifurcations biographiques, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 120, p. 29-57.
- Borelle C., 2019, Expertise d'expérience et responsabilité. L'évolution de la place des parents d'enfants avec un TSA, in Derguy C., Cappe É. (dir.), *Familles et trouble du spectre de l'autisme*, Paris, Dunod, p. 31-45.
- Briard K., 2017, Continuer, réduire ou interrompre son activité professionnelle. Le dilemme des mères de jeunes enfants, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 149-168.
- Buisson G., De La Rosa G., 2020, Parents d'enfant handicapé. Davantage de familles monoparentales, une situation moins favorable sur le marché du travail et des niveaux de vie plus faibles, Drees, *Études et résultats*, n° 1169, [drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/parents-denfant-handicape-davantage-de-familles-monoparentales-une](https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/parents-denfant-handicape-davantage-de-familles-monoparentales-une) (consulté le 29 septembre 2024).
- Courtot C., 2023, *L'inclusion à tout prix ? Devenir parent d'élève en situation de handicap à l'aube des années 2020*, thèse de doctorat en socio-anthropologie sous la direction d'H. Buisson-Fenet, Université Lumière-Lyon 2.
- Darmon M., 2016, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Défenseur des droits, 2016, *Droit fondamental à l'éducation. Une école pour tous, un droit pour chacun*, rapport droits de l'enfant, [juridique.defenseurdesdroits.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=16763](https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16763) (consulté le 9 décembre 2024).

- Ebersold S., 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, vol. 2, n° 61, p. 71-83.
- Ebersold S., Bazin A.-L., 2005, *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Eideliman J.-S., 2010, Aux origines sociales de la culpabilité maternelle. Handicap mental et sentiments parentaux dans la France contemporaine, *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 1, n° 27, p. 81-98.
- Epstein S., 2001, *La grande révolte des malades. Histoire du sida*, tome 2, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.
- Grossetti M., 2010, Imprévisibilités et irréversibilités. Les composantes des bifurcations, in Bessin M., Bidart C., Grossetti M., *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 147-159.
- Guyard A., Lachenal M., Ihl S., van Bakel M., Fauconnier J., Cans C., 2013, Déterminants et fréquence du non-emploi chez des mères d'enfant en situation de handicap, *Alter*, vol. 7, n° 3, p. 176-192.
- Haute Autorité de santé, 2018, *Trouble du spectre de l'autisme. Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent*, [www.has-sante.fr/jcms/c\\_468812/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-signes-d-alerte-reperage-diagnostic-et-evaluation-chez-l-enfant-et-l-adolescent](http://www.has-sante.fr/jcms/c_468812/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-signes-d-alerte-reperage-diagnostic-et-evaluation-chez-l-enfant-et-l-adolescent) (consulté le 9 décembre 2024).
- Landour J., 2019, *Sociologie des Mompreneurs. Entreprendre pour concilier travail et famille*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Le Pape M.-C., 2012, L'art d'être un « bon » parent. Quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines, *Les cahiers français*, n° 371, p. 36-42.
- Martin C. (dir.), 2014, *Être un bon parent. Une injonction contemporaine*, Rennes, École des hautes études en santé publique.
- Meurs D., Pailhé A., Ponthieux S., 2010, Enfants, interruptions d'activité des femmes et écart de salaire entre les sexes, *Revue de l'OFCE*, vol. 3, n° 114, p. 113-133.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2024, *Repères et références statistiques 2024*, [www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2024-414953](http://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2024-414953) (consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2024).
- Négroni C., Bessin M. (dir.), 2022, *Parcours de vie. Logiques individuelles, collectives et institutionnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Négroni C., 2009, Ingrédients des bifurcations professionnelles. Latence et événements déclencheurs, in Bessin M., Bidart C., Grossetti M., *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 176-183.
- Négroni C., 2007, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris, Armand Colin.
- Négroni C., 2005, La reconversion professionnelle volontaire. D'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 2, n° 119, p. 311-331.
- Pailhé A., Solaz A. (dir.), 2009, *Entre famille et travail. Des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*, Paris, La Découverte.
- Stettinger V., 2018, Mère « je fais tout », des pratiques éducatives populaires en tension, *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n° 39, p. 83-99.
- Thouroude L., 2018, La participation parentale à l'école maternelle à l'épreuve du handicap, *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, n° 3-4, vol. 83-84, p. 71-83.
- Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés (Unapei), 2024, *Jaipasecole 2024. Parents, faites-vous entendre ! Enquête sur la scolarisation inclusive*, [www.unapei.org/presse/jaipasecole-2024-parents-faites-vous-entendre-exprimez-les-difficultes-que-vous-rencontrez-pour-la-scolarisation-de-vos-enfants-en-situation-de-handicap-pour-la-rentree-2024-sur-www-marentree-org/](http://www.unapei.org/presse/jaipasecole-2024-parents-faites-vous-entendre-exprimez-les-difficultes-que-vous-rencontrez-pour-la-scolarisation-de-vos-enfants-en-situation-de-handicap-pour-la-rentree-2024-sur-www-marentree-org/) (consulté le 15 septembre 2024).
- Zarifian P., 1998, *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.
- Zimmermann B., 2011, *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Economica.

