Les étudiant-e-s parents : enquête sur la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur français

Aden Gaide

▶ **To cite this version:**

Aden Gaide. Les étudiant-e-s parents : enquête sur la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur français. Sociologie. Institut d'études politiques de paris - Sciences Po, 2020. Français. NNT : 2020IEPP0007 . tel-03408561v3

HAL Id: tel-03408561
https://theses.hal.science/tel-03408561v3

Submitted on 29 Oct 2021

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

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

Institut d'études politiques de Paris

ÉCOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO

Programme doctoral de sociologie

Observatoire sociologique du changement (FNSP-CNRS UMR 7049)

Doctorat en Sociologie

Les étudiant-e-s parents

Enquête sur la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur français

Aden Gaide

Thèse dirigée par Anne Revillard,

Associate Professor (HDR) en sociologie, Sciences Po

et Agnès van Zanten,

Directrice de recherche CNRS, Sciences Po, Observatoire sociologique du changement

soutenue le 14 décembre 2020

Jury

Nathalie Bajos, Directrice de recherche INSERM, IRIS, EHESS
Georges Felouzis, Professeur ordinaire à l'Université de Genève (rapporteur)
Juliette Rennes, Maîtresse de conférences, EHESS, CEMS
Anne Revillard, Associate Professor (HDR), Sciences Po (co-directrice)
Cécile Van de Velde, Professeure agrégée à l'Université de Montréal (rapporteure)
Agnès van Zanten, Directrice de recherche CNRS, Sciences Po, OSC (co-directrice)

À Laurence, Jérôme et Anne-Marie.

Remerciements

La recherche est un travail collectif. Cette thèse est le fruit de six ans de rencontres, de réflexions et d'apprentissages. À l'heure où j'achève ce manuscrit, je profite de ces quelques pages pour remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui m'ont permis d'en arriver là.

Je suis extrêmement reconnaissant à l'ensemble des personnes qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour me permettre de récolter des matériaux d'enquête. Je pense en particulier aux mères et pères étudiant-e-s qui ont accepté de répondre à mes questions, aux directrices de crèches universitaires qui m'ont reçu et ont relayé ma petite annonce, aux membres du Crous de Caen et du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, aux actrices et acteurs de l'Université de Fortville [1]. Je remercie tout autant Anabelle Allouch, Emeline Brulé, Lisa Buchter, Coline Cardi, Benoît Céroux, Dal, Alice Olivier, Gwenaëlle Perrier et Gaspar Voisin, qui m'ont aidé à trouver des entretiens et ouvrir des terrains.

J'ai à cœur de remercier chaudement toutes les personnes qui ont contribué à l'encadrement de cette thèse. Merci à Agnès van Zanten, qui a su me faire confiance. La finesse de ses analyses et ses conseils avisés ont considérablement enrichi ce travail. Merci également à Anne Revillard pour son grand soutien, sa disponibilité, sa bienveillance et son intérêt constant pour mon travail. Grâce à ces grandes qualités humaines et scientifiques, elle a construit un cadre de thèse agréable et stimulant. La Cnaf a rendu possible cette thèse en la finançant. En son sein, Benoît Céroux et Jeanne Moeneclaey m'ont accompagné tout au long de ces six années et m'ont aidé dans l'élaboration de ma réflexion. Yannick Savina m'a accordé beaucoup de son précieux temps pour me former aux analyses factorielles sur R. Je le remercie ici pour ses qualités de pédagogue ainsi que sa disponibilité. L'encadrement peut être organisé collectivement entre pairs. Grand merci aux doctorant-e-s de l'OSC qui ont participé à notre co-encadrement : Célia Bouchet, Mathéa Boudinet, Mathieu Ferry, Gaëlle Larrieu, Manon Pothet, Pauline Probœuf, Marion Valarcher, Capucine Rauch et Alix Sponton.

D'autres camarades et collègues ont fourni un soutien psychologique et émotionnel important qui m'ont permis de me ressourcer et de finir la thèse le plus sereinement possible. Je pense en particulier à Marion Tillous qui, à travers nos cafés ou coups de fil tou-

1. Voir chapitre 2.

jours réconfortants, m'a donné la force de continuer. De la même manière, le soutien qu'Alice Olivier m'a apporté a été déterminant. Je remercie chaleureusement Émeline Brulé qui m'a nourri de ses réflexions et de son amitié au cours de toutes ces années de thèse. Elle a également toujours répondu présente pour m'aider à comprendre les innombrables motifs de bugs sur LaTeX(et surtout pour les résoudre !). Elsa Boulet est devenue une alliée indispensable au cours des dernières années et son soutien a rendu plus légers les moments les plus difficiles de la rédaction. Son talent pour mettre en place des dynamiques de travail collectif saines et sa positivité sont inestimables et je suis très heureux de la compter à mes côtés. Je tiens à remercier Déborah Guy pour ses nombreux conseils et nos discussions autour du *care*. Son amitié durant mes derniers mois de rédaction m'a été précieuse tant sur le plan scientifique que sur le plan personnel. Milan Bonté m'a particulièrement soutenu durant les derniers mois de rédaction et sa compagnie durant plusieurs années m'a aidé à mûrir ma pensée politique.

Plusieurs groupes de recherche m'ont stimulé durant ma thèse. Le réseau thématique « Jeunesse » (RT15) de l'Association française de sociologie m'a inséré dans un champ de recherche foisonnant dans lequel j'ai pris du plaisir à travailler avec de nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs. En particulier, merci à Yaëlle Amsellem-Mainguy, Valérie Becquet, Isabelle Lacroix, Patricia Loncle, Emmanuelle Maunaye, Julie Testi, Guillaume Teillet et Arthur Vuattoux, et à nos futurs projets communs, en particulier l'organisation des sessions du prochain congrès. J'ai pris beaucoup de plaisir à travailler et militer avec les membres d'EFiGiES. Je pense en particulier à celleux qui ont élaboré et exploité l'enquête « Parentalité et jeune recherche » : Mathieu Arbogast, Isabelle Matamoros, Marie Mathieu et Marie-Sherley Valzema. Les camarades du bureau d'EFiGiES m'ont apporté beaucoup de bonheur dans nos luttes et constructions collectives : Julie Abbou, Mathieu Arbogast, Florys Castan, Anaïs Choulet, Jaercio Da Silva, E. Despontin Lefèvre, Estelle Fisson, Marine Gilis, Clara Guimarães, Déborah Guy, Marys Renné Hertiman, Mireille Le Guen, Mathilde Leichlé, Tania Lejbowicz, Isabelle Matamoros, Noémie Marignier, Anaïs Martin, Marie Mathieu, Eugénie Péron-Douté, Marine Rouch, Vic Roure, Alice Servy, Rosanna Sestito, Marie-Sherley Valzema. Le bien nommé Organe de réflexion sur les questions liées à la grossesse, l'accouchement, la sexualité, la santé sexuelle et reproductive, et la maternité (Orgasssm) m'a donné à connaître les travaux très intéressants de Julie Ancian, Maud Arnal, Maëlys Bar, Elsa Boulet, Marion Doé, Yaël Eched, Déborah Guy, Julia Legrand, Anne-Charlotte Millepied, Elsa Neuville, Margaux Nève, Céline Puill, Lucile Quéré, Aurélie Racioppi, Virginie Rigot, Rosanna Sestito et Jun Tian. J'ai pu compter sur leurs relectures sur mon travail et pour cela, merci.

Cette thèse s'est déroulée à l'OSC qui m'a accueilli durant de nombreuses années. Grand merci à Bernard Corminbœuf, Sylvie Lesur et Yannick Savina qui rendent l'OSC un laboratoire agréable grâce à leurs nombreuses attentions et leur sympathie, ainsi qu'à Marta Dominguez-Folgueras pour sa sollicitude. Les doctorant-e-s de l'IRIS m'ont quasiment adopté et je leur suis très reconnaissant de l'espace et de l'écoute qu'elles et ils m'ont

apporté. Merci donc, Elsa Boulet, Laís Caminoto, Marion Doé, Yaëlle Eched, Ivan Garrec, Déborah Guy, Marianne Le Gagneur, Hadrien Malier, Adrien Primerano, Julie Rodrigues Leite, Virginie Rigot, Rosanna Sestito, Océane Sipan, Pauline Vallot et Hugo Wajnsztok et à bientôt pour les CoronaCafés.

La fin de ma thèse s'est réalisée dans un cadre privilégié car j'ai la chance d'être ATER à l'Université de Tours. Que toute l'équipe Cost soit ici remerciée et en particulier celles et ceux avec qui j'ai eu le plaisir de travailler directement ou d'échanger informellement : Kathia Barbier, Marie-Laure Bernon, Nathalie Bonini, Jérôme Camus, Jean-Luc Deshayes, Lucie Elie, Laurent Gauthier, Claire Lefrançois, Nadine Michau, Mathias Millet, Nicolas Oppenchaim, Thomas Sigaud, Alain Thalineau et Alain Yehouessi. Merci également à Fouzia Rolland et Marylène Moreau pour leur travail d'ampleur qui permet à la formation en sociologie de se faire dans les meilleures conditions possibles. Pensée spéciale pour les doctorant-e-s de la salle 512 et au delà : Tom Beurois, Léa Croizet, Bertrand Delhomme, Noé Fouilland, Roufaïda Henni, Adèle Michaud, Agnès Ramo et Sarah Rétif. Notre nouvelle machine à café va malheureusement devoir dormir quelques temps...

Ainsi que le raconte Howard Becker, les meilleures relectures sont celles des personnes qui mettent en valeur le potentiel de notre travail et nous permettent d'aller plus loin. Pour leurs relectures et conseils avisés, Emmanuel Beaubatie, Milan Bonté, Célia Bouchet, Mathéa Boudinet, Elsa Boulet, Lisa Buchter, Émeline Brulé, Mathieu Ferry, Déborah Guy, Julie Gaide, Paul André Gaide, Gaëlle Larrieu, Marianne Le Gagneur, Anne-Marie Levraut, Elsa Neuville, Alice Olivier, Laurence Violet et Gaspar Voisin méritent d'amples remerciements. Merci tout autant à Arnaud Régnier-Loilier pour ses retours sur mon travail et notre collaboration.

Enfin, je souhaite ici remercier mes proches pour tout le bonheur et le soutien qu'elles et ils m'ont apporté durant mon parcours. Ma famille a toujours été à mes côtés et je suis fier de pouvoir finalement leur présenter mon travail. De nombreux-ses ami-e-s m'ont accompagné pendant toutes ces années, d'autres sont arrivé-e-s récemment, tou-e-s comptent énormément à mes yeux. Merci, Emmanuel Beaubatie, Elsa Boulet, Émeline Brulé, Lisa Buchter, Margot Delon, Mathieu Ferry, Émeline Fourment, Déborah Guy, Solveig Hennebert, Milena Laplanche, Julie Le Mazier, Elsa Kamdem, Céline Puill, Vic Roure, Bérengère Savinel, Florent Schmidt, Jules Servière, Jeanne Subtil, Marion Valarcher, Gaspar Voisin et Roza Yildirim-Nèple. Surtout, merci à Milan pour sa générosité, son écoute et sa présence à mes côtés. À nos petites joies et nos grands bonheurs. Et évidemment, merci à Lénine-Rose-Marie d'être le chat le plus adorable de l'univers, fervent défenseur du parti marxiste-féliniste, réveil matin (trop) ponctuel et éternel compagnon de confinement (aux dépens du canapé).

Liste des sigles et des acronymes

ACM Analyse des correspondances multiples

AES (licence) Licence d'administration économique et sociale

AFM Analyse factorielle multiple

Agrégation L'agrégation est un concours qui permet d'être enseignant-e titulaire dans le second degré ou l'enseignement supérieur (dont CPGE).

API Allocation parent isolé

APL Aide personnalisée au logement

Atsem Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Caferuis Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale

CAH Classification ascendante hiérarchique

Capes Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Permet d'obtenir un statut de professeur-e titulaire dans le second degré.

Copar Comité parisien (des œuvres universitaires)

CPGE Classe préparatoire aux grandes écoles

Crous Centre régional des œuvres universitaires et scolaires

DAEU Diplôme d'accès aux études universitaires

DEIS Diplôme d'État d'ingénierie sociale

DEUG Diplôme d'études universitaires générales. Correspond à un Bac+2. Le DEUG a complètement disparu en 2006 à la suite de la réforme dite « LMD » (Licence, master, doctorat).

DGESIP Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

DRH Direction des ressources humaines

DU Diplôme universitaire (n'est pas un diplôme national mais délivré par une université en particulier).

EAC École arts et culture

ENS École normale supérieure

ES Enseignement supérieur

Espe École supérieure du professorat et de l'éducation

HLM Habitation à loyer modéré, c'est-à-dire logement social.

IFSI Institut de formation en soins infirmiers

IRTS Institut régional du travail social

IUT Institut universitaire de technologie

MCF Maître-sse de conférence

MEEF Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEN Ministère de l'Éducation nationale

MESRI Minist
re de l'enseignement supérieur et de l'innovation

OVE Observatoire de la vie étudiante

PACES Première année commune aux études de santé

Paje Prestation d'accueil du jeune enfant

PCF Parti communiste français

PRAG Professeur-e agregé-e affecté-e dans l'enseignement supérieur

RSA Revenu de solidarité active

RSE Régime spécifique d'études

SFIO Section française de l'internationale ouvrière (parti socialiste qui existe de 1905 à 1956)

SHS Sciences humaines et sociales

Staps Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STIM Science, technologie, ingénierie et mathématiques

STS Section de technicien supérieur. Les STS délivrent des Brevets de technicien supérieur (BTS)

SUMPPS Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé

TD Travaux dirigés

TP Travaux pratiques

TPE Très petite entreprise

UBO Université de Bretagne Occidentale

UFR Unité de formation et de recherche dans une université. Par exemple : UFR Arts et sciences humaines.

Avant-propos sur le vocabulaire et la grammaire épicène

Des choix grammaticaux ont été opérés avant de réaliser la rédaction de cette thèse. Je reviens ici sur ce qui a motivé ces choix.

Tout au long de ce manuscrit, j'ai utilisé une grammaire épicène : lorsqu'un nom désigne un ensemble d'hommes et de femmes et que sa forme varie selon son genre, il est rendu épicène par la contraction du masculin et du féminin à l'aide d'un tiret (exemples : étudiant-e). Les noms naturellement épicènes ne sont pas modifiés (exemple : enfant). Les accords des adjectifs et participes passés suivent la même règle. Cette écriture permet non seulement d'éviter l'invisibilisation symbolique des femmes du masculin pluriel neutre mais également de gagner en clarté scientifique.

Les « étudiant-e-s parents » sont au cœur de cette thèse. Je désigne ainsi les personnes ayant élevé un ou des enfant(s) tout en faisant des études supérieures. L'ordre des termes (étudiant-e-s puis parent) s'explique par le regard que je porte sur l'objet : il s'agit d'interroger les normes au sein de l'enseignement supérieur à travers d'une population étudiante minoritaire. L'expression « étudiant-e-s parents » permet de désigner les pères et les mères étudiant-e-s dans un terme synthétique tout en gardant apparente la présence des femmes.

Cette recherche repose en grande partie sur des entretiens menés avec des étudiant-e-s parents. Celles et ceux-ci sont désigné-e-s par le terme « informateur-ice-s », une expression utilisée par Elsa Boulet (2020) et qui permet de rendre justice à la contribution active de ces personnes à l'élaboration de la recherche.

Les étudiant-e-s parents en couple se réfèrent à leur conjoint-e en utilisant divers termes qui varient fortement (« copain / copine », « compagne / compagnon », « femme / mari »). Dans la plupart des descriptions, ces termes indigènes ont été remplacés par « conjoint-e ».

Sommaire

Remerciements **ii**

Liste des sigles et des acronymes **vi**

Avant propos **ix**

Introduction générale **1**

1 Les étudiant-e-s parents en France : au croisement de deux logiques d'âge opposées 2
2 L'âge, un rapport social 12
3 La méthodologie de l'enquête 19
4 Plan de la thèse 36

I Permanence et mutations de la norme de jeunesse **38**

1 Socio-histoire des mobilisations des/pour les étudiant-e-s parents **41**

1 Des sources administratives, militantes et médiatiques 43
2 Genèse : des initiatives portées par des militant-e-s 47
3 Les années 1968 : l'aube de la nouvelle norme procréative 68
4 Abandon de la résidence et transformation des crèches qui subsistent . . 75

2 Une étude de cas à Fortville **85**

1 Description du cas 90
2 Un conflit d'autorité au sein de l'université 94
3 La grossesse, un handicap ? 110
4 Pourquoi une mobilisation ? 117

II La « bonne trajectoire » linéaire dans les études supérieures 132

3 Une étude statistique des parcours des étudiant-e-s parents 135
1 L'espace social des étudiant-e-s parents 140
2 Quatre types d'étudiant-e-s parents 151

4 Avoir son premier enfant pendant les études, une déviance ? 169
1 Méthodologie 171
2 Efficacité de la norme chez les étudiant-e-s traditionnel-le-s et disposition à dévier 173
3 L'accueil positif de la grossesse par les parents des étudiant-e-s non traditionnel-le-s 189

5 Les bonnes conditions pour avoir un enfant pendant ses études 200
1 Remplir les conditions financières pour avoir un enfant en étant en études 201
2 Une trajectoire professionnelle imbriquée dans les études 217
3 Âge civil et premier enfant 222
4 Une conjugalité qui implique de devenir parent 230
5 La bonne trajectoire de vie dans l'enseignement supérieur 237

III La norme produite par les établissements 243

6 Des mères sans congé de maternité 246
1 Sociologie du congé de maternité 252
2 Utiliser ou non l'expression « congé maternité » 267
3 Après la naissance : la nécessité et l'injonction de tisser un lien d'amour mère-enfant 281
4 Différences dans les demandes d'aménagements selon les profils et les filières 297

7 La norme de disponibilité dans les études supérieures 314
1 Culpabilité et frustrations chez les parents étudiant-e-s : le genre des sentiments 318
2 Les étudiant-e-s parents, une population indépendante ? 325
3 Le travail d'étudier 348

Conclusion générale **371**

Bibliographie **379**

Annexes **395**

Annexe A. Enquête par entretiens **395**
1 Déroulement du terrain 395
2 Guide d'entretien (version finale, février 2015) 396
3 Tableaux synthétiques des informateurs et informatrices 400
4 Récits de vie 415
5 Entretiens 420

Annexe B. Sources textuelles **511**
1 Plan de la résidence universitaire d'Antony (RUA) 512
2 Tracts diffusés à Censier en 1968 513
3 Tract diffusé à Lyon en 1970 514
4 Part du financement de l'université Lyon II dans la crèche (1981 ?) 516
5 Bannière du centre d'activité pour enfants de Lyon - 1992 518
6 Articles de presse relatant l'occupation des jardins de l'université Lyon II par la crèche en 1992 519

Annexe C. Terrain à Fortville **521**
1 Description de l'entrée sur le terrain 521
2 Mail de Thibaut Houdin à Christian Mongenot du 15 avril 2015 (anonymisé) 522
3 Projet de statut d'étudiant parent élaboré par l' Unef (anonymisé) . . . 524

Annexe D. Analyses secondaires d'une enquête quantitative **531**
1 Arbre de la classification ascendante hiérarchique 531
2 Tableau décrivant les classes de la CAH avec ses variables illustratives quantitatives 532
3 Tableau d'analyses supplémentaires sur les classes de la CAH : indépendance financière et logement 534

Table des matières **535**

Introduction générale

> Cours d'anglais le matin, marketing l'après-midi, préparation de stage : pas de doute, Stéphane, 23 ans, est bien étudiant. « Oui, mais moi, à 18h, je ne vais pas boire un apéro en terrasse, je vais chercher Matteo à la crèche ! » Matteo, 23 mois, une dizaine de dents et un joli sourire, voilà qui vous bouscule la vie à la fac ! Dans l'appartement rennais de Stéphane et Laure, les livres de cours cohabitent avec le cheval à bascule. « Matteo est né en novembre 2003, je faisais des études de politique et Stéphane était en Deug d'Information communication. » Laure, aussi grande, brune et déterminée qu'on peut l'être à 25 ans, vient de réussir un concours administratif. Stéphane, décontracté et dynamique, achève cette année son Master. [...]
>
> Entre la crèche et les cours, les parents naviguent entre deux mondes. « On n'a pas tout à fait les mêmes préoccupations que les parents de la crèche, et en même temps on ralentit les sorties par rapport aux copains étudiants. J'entends souvent des "toi, tu ne peux jamais sortir !"Parfois je me sens loin de l'étudiant instinctivement égoïste, qui n'a qu'à penser à lui. Nous, on a directement basculé de l'autre côté. »
>
> *Ouest France*, « Étudiants et parents à la fois », 16/10/2005

Avoir un ou des enfant(s) pendant les études semble inhabituel et paradoxal, contre instinctif. Cette situation est effectivement peu courante puisque moins de 5% des étudiant-e-s sont parents en France aujourd'hui (Hauschildt et al. 2015). Comme l'illustre cet article du quotidien régional *Ouest France*, les parents étudiant-e-s paraissent vivre entre deux âges. Alors qu'être parent est socialement synonyme d'être adulte, être étudiant-e renvoie à un prolongement de la jeunesse et de son insouciance. Le terme « étudiant-e » implique généralement une forme de filiation (on est parent d'étudiant-e, ou enfant et étudiant-e) et donc de position d'infériorité dans l'ordre des générations. Une littérature scientifique dense existe sur les étudiant-e-s, mais cette littérature, en France tout au moins, tend à prendre pour acquise la jeunesse des étudiant-e-s. Elle n'interroge pas l'âge en tant que rapport social du même ordre que les rapports de sexe, de classe ou de race. Cette thèse vise à montrer que la jeunesse, en tant que catégorie sociale, découle d'une répartition des pouvoirs et des ressources au sein de la société. En tant qu'objet pa-

radoxal, les étudiant-e-s parents permettent de dénaturaliser la catégorie de jeunesse et de voir comment celle-ci est construite au sein des études supérieures.

Implicitement (dans leurs interactions quotidiennes, les regards et l'étonnement suscité quand ils révèlent leur double statut) ou explicitement (à l'occasion de démarches administratives par exemple), les étudiant-e-s parents sont constamment rappelé-e-s à un ordre de l'âge, c'est-à-dire à la chronologie habituelle des étapes de la vie, dérangée par leur propre parcours. L'analyse des parcours et du quotidien des étudiant-e-s parents fonctionne donc comme un révélateur des normes liées aux catégories d'âge. Cette étude est l'occasion de soulever ces normes habituellement invisibles, plus particulièrement dans le contexte des études supérieures en France, en portant une attention particulière à la co-construction des catégories d'âge, de classe et de genre.

En m'appuyant sur l'état de la littérature scientifique actuelle de deux champs de recherche distincts – les étudiant-e-s et les parents – je vais dans un premier temps montrer comment les étudiant-e-s parents se situent au croisement de deux logiques d'âge opposées. En tant qu'objet sociologique, les étudiant-e-s parents permettent ainsi d'interroger les rapports entre les différentes catégories d'âge, une approche dialectique originale qui dénaturalise cette dimension. Il s'agit ainsi de comprendre l'âge comme une construction sociale et non seulement comme un objet. Nous verrons dans un second temps quels outils nous permettent d'analyser l'âge comme un rapport social à part entière. Dans un troisième temps, je présente la méthodologie globale de la thèse, qui permet d'étudier les rapports d'âge à partir de méthodes mixtes et repose principalement sur un corpus important d'entretiens avec des étudiant-e-s parents (80 entretiens).

1 Les étudiant-e-s parents en France : au croisement de deux logiques d'âge opposées

Les étudiant-e-s qui ont des enfants ne sont que très peu l'objet de recherches spécifiques. Elles et ils se trouvent dans une situation *a priori* paradoxale : les études supérieures sont fortement associées à la jeunesse en France, tandis que le premier enfant est souvent pris comme un repère pour déterminer l'entrée définitive dans l'âge adulte. La littérature scientifique montre l'opposition entre ces deux catégories d'âge. Pourtant, l'appartenance des étudiant-e-s à la catégorie des jeunes est généralement implicite et peu de travaux cherchent à expliquer en quoi l'arrivée du premier enfant signe le passage à l'âge adulte.

1.1 Les études en France, un prolongement de la jeunesse

En France, l'accès aux études supérieures et leur poursuite se font de manière linéaire. La grande majorité de jeunes débutent leurs études supérieures immédiatement après

l'obtention d'un baccalauréat et les suivent à temps plein et sans interruption jusqu'à l'obtention d'un diplôme, même si une proportion non négligeable se réoriente en cours de route (Bodin et Millet 2011). En effet, les années sabbatiques sont une pratique marginale, ce qui reflète la prégnance de la « norme de l'étudiant traditionnel » (« en formation initiale et dédié à ses études à temps plein », Charles 2015, p.84). Cette trajectoire très normée est liée à l'impératif de se « placer » en ayant un diplôme car la carrière future dépend en majeure partie du type de diplôme (Van de Velde 2008).

Le temps des études est aussi l'occasion d'une prise d'indépendance progressive pour les étudiant-e-s, qui cheminent vers l'âge adulte. Ainsi, dans la société comme dans la sociologie françaises, le statut d'étudiant se définit en opposition avec celui « d'adulte » (Chamahian 2011) : l'étudiant est considéré par défaut comme un « jeune » (Tétard 2007). Ces travaux ne permettent pas de penser la place des étudiant-e-s qui ne correspondent pas à cette image implicite de l'étudiant-e comme jeune. Il est donc nécessaire de décomposer les caractéristiques de la jeunesse des étudiant-e-s pour comprendre en quoi elles/ils ne sont pas encore des adultes.

La jeunesse des étudiant-e-s peut s'appréhender à partir de trois angles de vue complémentaires :

— celle, devenue classique, de la désynchronisation des seuils du passage à l'âge adulte (Galland 1984). Le temps des études est dans cette perspective conçu comme un interstice entre l'école et la vie professionnelle et entre la famille d'origine et la famille de procréation (Mauger 1995), la massification de l'enseignement supérieur ayant contribué à la création d'une période de jeunesse qui touche toutes les classes sociales.
— Une autre perspective se focalise sur les conditions de vie (temporaires) des jeunes : des revenus assez faibles et surtout l'aide de la famille (et/ou de l'État) encore indispensable. Il s'agit de montrer que, malgré des différences en fonction de leurs origines sociales, les étudiant-e-s constituent un groupe social spécifique.
— La troisième et dernière approche consiste à lier jeunesse et mode de vie. Les jeunes se référeraient à trois logiques pour se définir et se construire : profiter de la jeunesse, construire ses statuts futurs et se trouver en tant qu'individu singulier (Giraud 2014). Les loisirs, les sociabilités et les relations amoureuses des étudiant-e-s permettraient ainsi de définir les contours de ce groupe social.

1.1.1 Les études ont généralisé une forme de jeunesse

Études supérieures et jeunesse sont profondément entremêlées dans le contexte français actuel. La démographisation (Robert 1998) de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la forte augmentation des effectifs étudiants au cours des années 1960 et 1980, et la précarisation de l'entrée sur le marché du travail, ont favorisé l'émergence et l'allongement d'une période inactive et précaire pour toutes les couches de la population française. L'importance de ce phénomène justifie que l'on parle d'un « nouvel âge de la vie », entre l'adoles-

cence et l'âge adulte : la jeunesse (GALLAND 1990). Plus précisément, selon Olivier Galland la « jeunesse » se caractériserait par la désynchronisation des seuils d' « entrée dans la vie adulte », à savoir : la décohabitation, la fin des études, la vie en couple et le premier enfant (1995). La jeunesse est alors définie comme une période de recherche et de précarité, tant dans la vie amoureuse que sur le plan professionnel et, tandis que certains seuils sont franchis, d'autres ne le sont pas encore. Elle est caractérisée par la combinaison d'une semi-indépendance avec une grande autonomie (GALLAND 2010). Les études, comme la recherche d'un emploi stable, constituent une « période de socialisation postscolaire » durant laquelle les individus apprennent à former des « ambitions sociales adaptées à la structure des positions » (GALLAND 1990, p.539), l'incertitude en termes de position sociale future ayant contribué à la généralisation et l'intériorisation d'une « période exploratoire comme une phrase normale du cycle de vie » (ibid., p.539).

Pour les jeunes français-es, il est capital de « se placer », c'est-à-dire de trouver sa position dans une hiérarchie pré-existante, car la France est une société encore largement corporatiste. Du fait du rôle prépondérant joué par le diplôme dans la position socio-professionnelle ultérieure, les études sont le moment où se joue cette place, les jeunes se situant dans une logique d'acquisition de capitaux et de statut. Ces orientations rendent légitime une forme de dépendance familiale le temps des études, donc de dépendance matérielle forte (VAN DE VELDE 2008).

L'ouverture de l'enseignement supérieur à des franges de la population qui n'y avaient jusque-là pas accès a par ailleurs participé à bouleverser la façon dont les âges de la vie s'agençaient jusqu'alors en France. Le modèle de jeunesse comme retardement de l'entrée dans l'âge adulte, c'est-à-dire partir tôt de chez ses parents tout en restant à sa charge jusqu'à ce qu'on ait une profession, était initialement réservé aux enfants bourgeois. Il s'est répandu aux autres couches de la population (GALLAND 1990). Ce modèle de jeunesse est à différencier d'un modèle d'« installation », marqué par l'instantanéité du passage de l'enfance à l'âge adulte, encore présent dans les classes populaires mais en voie de disparition, ainsi que du modèle de « prolongation du temps de l'enfance », où l'accès au travail est difficile et reporte donc les autres seuils d'entrée dans la vie adulte (ibid.).

Notons que dans les représentations, la jeunesse est désormais associée à la figure d'étudiant-e. Jean-Claude Chamboréon (1991) souligne par exemple que le terme « étudiant » désigne couramment des statuts auparavant strictement nommés autrement, parmi lesquels le fait d'être lycéen ou apprenti. Les statuts non étudiants se retrouvent ainsi marginalisés, du moins avant 19-20 ans. Il y a ainsi eu une « généralisation du modèle du jeune comme étudiant » (CHAMBORÉDON 1991, p.5).

Non seulement le/la jeune est assimilé-e à un-e étudiant-e, mais également l'étudiant-e n'est jamais envisagé comme pouvant avoir plus de 25 ou 30 ans. Les « parcours non traditionnels d'études » constituent un « impensé » en France (CHARLES 2015, p.97) et la formation des adultes (formation continue) s'effectue à 80% en dehors de l'éducation supérieure (BONGRAND et VASCONCELLOS 2013).

On attend ainsi des étudiant-e-s qu'ils et elles aient une trajectoire linéaire, ce qui est spécifique au système français. Dans un ouvrage récent consacré aux systèmes d'enseignement supérieur en Europe, Nicolas Charles (2015) compare l'expérience étudiante en France, en Angleterre et en Suède. Il apparaît que le cumul de différentes activités sociales – comme les études, le salariat ou encore la parentalité – est l'objet d'une prise en compte spécifique et d'une adaptation en Angleterre et d'une certaine normalité en Suède. Dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur anglais, les étudiant-e-s ont la possibilité de suivre leurs études à temps partiel, validant une année d'études en plusieurs années universitaires, voire de suivre leurs cours le soir selon l'université. Ces mesures d'adaptation des parcours universitaires rendent possible la reprise d'études à des étudiant-e-s qui, pour la grande majorité, cumulent un emploi et une charge parentale.

La politique d'*inclusiveness* qui prévaut en Angleterre est de fait tournée vers une adaptation des cursus aux étudiant-e-s non traditionnel-le-s. Ainsi, à l'université de l'Est de Londres, « chacun doit pouvoir aménager son parcours et son mode d'études en fonction de ses contraintes professionnelles et de ses engagements personnels : un emploi, des enfants ou des parents dont l'étudiant s'occupe, ou n'importe quelle autre raison, et dont il n'a pas d'ailleurs pas à justifier » (Charles 2015, p.84). Néanmoins, divers travaux relatent les difficultés auxquelles les étudiantes mères font face dès lors qu'elles cherchent à faire prendre en compte la spécificité de leur situation en Angleterre (Alsop, Gonzalez-Arnal et Kilkey 2008 ; Brooks 2012 ; Griffiths 2002 ; Sperling 1991).

Dans les pays ayant un régime social-démocrate (selon la distinction de Gøsta Esping-Andersen 2007), les étudiant-e-s parents rencontrent des difficultés moindres (Brooks 2012). En Suède, les parcours académiques sont fortement individualisés, tant dans leurs modalités pratiques (les études à temps partiel sont une pratique courante et ce pour toutes les classes d'âge) que dans leurs spécialisation disciplinaire (choix des enseignements). Les études sont ici considérées comme une activité sociale parmi d'autres : une grande partie des jeunes suédois prennent une ou plusieurs années sabbatiques entre la fin du lycée et le début de leurs études supérieures et/ou entre leurs années d'études. Il est également courant qu'ils gardent des activités en dehors de leurs études (associations, travail, etc.). Elles et ils ont donc un « rapport plus libre et distancié à leurs études » : « être étudiant mais aussi salarié, parent, permanent d'une association… rend moins nécessaire une intégration sociale au sein de l'institution » (Charles 2015, p.95). Étant donné que la norme est aux parcours peu linéaires, les étudiant-e-s non traditionnels, parmi lesquels nous pouvons ranger les étudiant-e-s parents, ne sont pas stigmatisé-e-s et ne se sentent pas différent-e-s.

Les étudiant-e-s français-es sont ainsi jeunes parce que leur parcours est voulu linéaire, sans interruption depuis le bac jusqu'au diplôme visé, et conçu comme tel par les établissements et les politiques publiques (ibid.). La jeunesse est permise par un prolongement de la période de scolarisation, avant l'entrée dans la vie active. À l'évidence, tout le monde ne poursuit pas d'études supérieures : seule 62% d'une classe d'âge a le bac en 2009. La norme

d'accès généralisé au bac a dans le même temps créé une « relégation scolaire » pour les jeunes n'obtenant pas un bac général (BEAUD 2009). S'ils forment également une partie de la jeunesse selon la définition d'Olivier Galland (1990), ils ne sont pas l'objet de cette étude.

1.1.2 Les étudiant-e-s, une population en partie dépendante

Une deuxième manière d'expliquer la jeunesse des étudiant-e-s est possible à travers le prisme des conditions de vie. Dans ce cadre, il est évident que la population étudiante est une population jeune : les étudiant-e-s sont dépendant-e-s et ne sont pas complètement autonomes.

Les dispositifs publics d'aide à l'indépendance financière des étudiant-e-s sont assez restreints en France : les bourses, sur critères sociaux, atteignent au maximum 6815€par an en 2020-2021 et le système public de prêts étudiants est résiduel (CHARLES 2015). Ainsi que le soulignent les auteurs de l'introduction du dernier rapport de l'Observatoire de la vie étudiante (GIRET, VAN DE VELDE et VERLEY 2016a, pp.9-10) : « les étudiants ont souvent moins le contrôle que les autres populations adultes des moyens qui servent à satisfaire leurs besoins ». En 2013, le revenu mensuel moyen des étudiant-e-s enquêté-e-s par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) se situe à 884€, ce chiffre incluant toutes les sources de revenus ainsi que les dépenses directement assumées par les parents. Si on impute un loyer fictif aux étudiant-e-s qui logent chez leur(s) parent(s), la moyenne est de 1014€, soit à la limite du seuil de pauvreté [2]. Le revenu moyen d'un-e étudiant-e augmente avec l'âge (il passe de 672€/mois à 19 ans à 1120€/mois à 24 ans) mais varie encore plus entre les déciles, les étudiant-e-s de classe supérieure étant nettement plus doté-e-s que les autres (GALLAND 2016). La famille joue un rôle de filet protecteur, surtout pour les étudiant-e-s issu-e-s de classe supérieure (ibid.).

Les étudiant-e-s français dépendent donc de leur famille sur le plan résidentiel et financier (CICCHELLI et ERLICH 2000; RAMOS 2001). « Les étudiants français décohabitent moins fréquemment (57%) que leurs camarades anglais (81%) et suédois (90%), poursuivant une tendance historique de plus faible autonomie en France relativement aux pays du nord de l'Europe » (CHARLES 2015, p.38). Un tiers (32,3%) des étudiant-e-s vivent au domicile parental (DRIANT 2016), ces jeunes n'ayant pas les moyens de « prendre en charge financièrement leur autonomie résidentielle » (MAUNAYE 2013, p.79). Il n'est pas non plus rare que les jeunes étudiant-e-s soient en situation de « semi-dépendance » par rapport à leurs parents, c'est-à-dire qu'ils aient décohabité mais continuent à se reposer sur leur famille pour leurs revenus (ibid., p.79).

Pendant leur cursus, les étudiant-e-s suivent un « processus d'autonomisation » durant lequel elles et ils se considèrent (de plus en plus) autonomes quand bien même ils dépendent souvent de leur famille (CICCHELLI et ERLICH 2000, p.62). Dans un travail monographique, Vincenzo Cicchelli (2001) souligne l'existence d'un contrat parents/jeunes

2. Seuil à 60% du revenu médian, données Insee 2015.

où les parents acceptent de prendre en charge certains aspects matériels de la vie de l'étudiant sous la condition, parfois implicite, qu'ils réussissent leurs études : il s'agit donc d'un « appel à la responsabilisation des jeunes » de la part des parents.

Sur le plan matériel, les étudiant-e-s forment donc une population hétérogène mais qui reste caractérisée par son indépendance inachevée et son revenu globalement faible. Elles et ils se situent dans un rapport de dépendance vis-à-vis de leurs parents, ce qui continue de les situer dans un rapport générationnel dans lesquels elles/ils ont la place d'enfant.

1.1.3 Les études, un moment de construction de soi

La jeunesse peut également se définir par un « style de vie », où se cumulent des essais sur les plans amoureux et amical, le plan professionnel et le plan résidentiel (elles/ils occupent des logements précaires et changeants) (Galland 1984). Du fait de la généralisation des études et du retardement de l'entrée dans la vie active, une culture étudiante a émergé. Cette période est l'occasion de « profiter de la jeunesse » (Galland 1990, p.543). Christophe Giraud indique que l'une des logiques de construction personnelle prédominante chez les étudiant-e-s est celle de l'amusement (« profiter de la jeunesse ») (Giraud 2014). Bien que plus présente chez les étudiant-e-s issu-e-s des classes supérieures, cette logique se retrouve dans toutes les classes sociales.

Si des relations amoureuses stables peuvent se nouer durant les études, la construction d'une famille est repoussée à un horizon lointain. Ainsi, un quart des IVG de rang 1 (premiers avortements) sont faits par des étudiantes (Mazuy et al. 2016). L'avortement est vu comme un moyen de ne pas se mettre en échec dans ses études (Mathieu 2016, pp.211-220). Par ailleurs, durant les études supérieures on remarque un enchaînement de relations amoureuses et une sociabilité particulière, qui repose sur des relations sociales intenses à l'extérieur du foyer (Giraud 2014). Les amitiés personnelles, qui ne relèvent pas uniquement de la camaraderie, sont une valeur centrale de la jeunesse étudiante. Elles sont là pour assurer une cohérence du soi aux étudiant-e-s, malgré les ruptures et cassures dans les relations amoureuses (ibid.).

Olivier Galland (2011) souligne que les étudiants ont des relations amicales plus nombreuses et plus conviviales (voir aussi : Bidart 1988 ; Choquet 1988). Dans le même temps, les études supérieures sont aussi un moment où le temps passé seul est plus important. La jeunesse semble être associée à une recherche de soi (Van de Velde 2008). Cet âge social serait donc aussi celui des expérimentations identitaires, ainsi que le montre l'étude des sorties des jeunes dans les bars. Ces sorties sont l'occasion de se mettre en scène face au regard des autres pour expérimenter des présentations de soi (Jarvin 2006).

Le processus d'autonomisation transforme au fil du temps la vie étudiante. Au quotidien, beaucoup d'activités évoluent avec l'avancée en âge des étudiant-e-s : les sorties sont moins l'occasion d'extravagances et se terminent plus tôt (ibid.), les goûts musicaux se resserrent et « plus on est âgé, plus la probabilité est élevée d'exercer un travail [salarié] et plus ce travail est régulier » (Rosselli, Chauvac et Jmel 2016, p.104). À un moment, la lo-

gique d'amusement servant à se définir en tant que jeune étudiant-e cède le pas à une autre où il faut « se poser », notamment sentimentalement et sexuellement parlant (GIRAUD 2014, p.29). En revanche, l'installation conjugale reste remise à plus tard : les relations amoureuses sérieuses conduisent à la formation des « quasi-couple » (KAUFMANN 1992 cité par 2014) dans le sens où l'intégration conjugale est faible. Il s'agit bien de donner la priorité à la logique de « placement » avant une logique de création familiale.

L'expérience étudiante est liée à une logique d'autonomisation et d'accès progressif à un statut plus adulte. Les étudiant-e-s parents, en s'inscrivant dans un cursus d'enseignement supérieur, se retrouvent donc dans un cadre où être étudiant-e est lié à la jeunesse, tant sur le point du statut et des conditions matérielles que sur celui des sociabilités et de la vie conjugale. En quoi cette jeunesse est partagée par les étudiant-e-s parents ? La catégorisation d'âge des étudiant-e-s parents est ambiguë, car la naissance du premier enfant est généralement associée à l'âge adulte.

1.2 Être parent, entrer dans l'âge adulte

La naissance du premier enfant est le critère le plus consensuel pour définir le passage à l'âge adulte : arrivant généralement après les autres étapes traditionnellement associées à l' « entrée dans la vie adulte », il marque la fin de la jeunesse (GALLAND 1995). Déjà au II^{ème} siècle, la naissance du premier enfant marquait le passage du statut de « jeune » des chevaliers à celui de *vir*, c'est-à-dire de chef de maison (DUBY 1964). Aujourd'hui, la première maternité fait basculer à l'âge adulte de manière définitive : contrairement aux autres étapes, elle n'admet pas de retour en arrière (TESTENOIRE 2006) et il n'est pas aussi aisé pour une femme de se défaire d'une charge familiale que pour un homme. Ainsi, il existe un certain consensus sur l'importance du premier enfant pour acter la sortie de la jeunesse parmi les sociologues. Mais peu de travaux s'attachent à expliciter ce que cet évènement implique en termes de changements dans la vie quotidienne, et en quoi cela est à relier avec le changement d'une catégorie d'âge.

Le lien fort entre la première naissance et l'entrée dans l'âge adulte se manifeste de trois façons différentes :

— Prendre la décision d'avoir un enfant implique généralement qu'on est en couple et qu'on possède une forte indépendance matérielle : la naissance de l'enfant vient donc après le passage des autres étapes d'entrée dans l'âge adulte.
— Pour les femmes, en particulier pour les femmes de classes populaires, l'entrée dans l'âge adulte est fortement liée à l'acquisition du statut de mère. Le lien entre procréation et âge adulte féminin est fort mais semble dilué lorsque les femmes font de longues études.
— Enfin, la socialisation à l'âge adulte implique d'entrer dans un âge de responsabilités et d'interdépendances. Le premier enfant est justement l'occasion de tisser des liens de solidarité plus forts avec ses parents et ses proches.

1.2.1 Les bonnes conditions pour avoir un enfant

Une première façon d'expliquer que l'arrivée du premier enfant entraîne un passage à l'âge adulte est que cet enfant n'est possible que si les parents sont autonomes et indépendant-e-s. Le mariage ne constitue plus une institution (Bozon 1991) ou un rite (Van Gennep 2011) marquant la frontière entre l'adolescence et l'âge adulte. En conséquence, l'arrivée du premier enfant (ou primo-parentalité) a pris une plus grande importance puisque c'est cet évènement qui vient fonder la famille (Théry 2001). Aujourd'hui, pour les jeunes étudiant-e-s, former sa famille reste le fondement de l'identité d'adulte, être adulte étant fortement associé aux responsabilités et obligations (Giraud 2014).

Dans un article maintenant classique, Nathalie Bajos et Michèle Ferrand (2006) étudient la décision d'avorter ou non des femmes à la suite d'une grossesse non prévue et mettent à jour une « norme procréative » : les décisions dépendent du cadre qui vient définir si les « bonnes conditions pour avoir un enfant » sont remplies. Ces bonnes conditions sont : « un couple parental, stable affectivement, psychologiquement et matériellement, cette naissance s'inscrivant dans un projet parental, et survenant au bon moment des trajectoires professionnelles des deux parents » (Bajos et Ferrand 2006, p.92). Ainsi, d'un point de vue matériel et professionnel, la conception normative des bonnes conditions pour avoir un enfant implique que le cadre idéal est celui où toutes les autres étapes d'entrée dans la vie adulte ont été franchies au préalable. Le premier emploi, la décohabitation et la vie en couple – ainsi que le fait d'en « profiter » quelques temps (Régnier-Loilier 2007) – sont des prérequis à la survenue du premier enfant. Une grossesse non désirée à un moment inopportun selon ces critères mène à la décision d'avorter (Bajos et Ferrand 2006). Pour cette raison, la naissance du premier enfant marque le passage à l'âge adulte. Chez deux tiers des jeunes, les étapes de décohabitation, premier emploi et mise en couple précèdent la naissance du 1er enfant.

Les étudiant-e-s parents satisfont-elles et ils les bonnes conditions pour avoir un enfant au moment où leur(s) enfant(s) arrive(nt) ? Compte tenu de l'opposition entre la norme d'indépendance associée à la charge familiale et de la norme de dépendance associée au statut d'étudiant-e, avoir des enfants tout en faisant des études implique-t-il des tensions normatives et une forme de déviance à ces normes ?

1.2.2 Maternité et entrée féminine dans l'âge adulte

On peut s'interroger sur le caractère androcentré du modèle de définition de l'âge adulte par le passage de seuils : décohabitation, vie en couple, être diplômé-e et être entré-e dans vie professionnelle. On reconnaît depuis longtemps des différences entre les sexes dans le modèle d'entrée dans l'âge adulte. Olivier Galland lui-même souligne que l'étape professionnelle n'est pas aussi déterminante chez les femmes que chez les hommes (Galland, Verley et Vourc'h 2011). La « constitution d'une sphère privée autonome »

(décohabitation, vie en couple, première naissance) arrive plus tôt chez les femmes que chez les hommes (BATTAGLIOLA 2001; GALLAND 1995).

L'étude des itinéraires féminins dans les âges de la vie met au jour l'importance de la fonction sociale de reproduction dans les étapes de la vie des femmes. Ainsi, Lucile Ruault (2015) montre la façon dont les femmes sont traitées différemment par les gynécologues selon leur classe d'âge, en étant assignées à différents « degrés de sexua(lisa)tion ». L'autrice souligne la présence d'une carrière féminine qui s'articule autour de la fonction génésique du corps féminin : la féminité serait définie par sa fonction « supplémentaire » à celle des hommes, le fait de porter des enfants. Il y aurait une première période, l'adolescence, durant laquelle il faudrait éviter les grossesses, puis viendrait la période de la maternité, qui se termine vers 40 ans. L'âge social des femmes est donc façonné par une « classification *par âge biologique de femme* » (RUAULT 2015, p.48).

L'âge social des femmes est fortement lié à leur rapport à la maternité. Cette centralité de la maternité et, plus largement, du destin reproductif dans les étapes de vie des femmes est cependant à nuancer selon leur classe sociale d'origine et leur trajectoire. Pour les femmes issues de la classe ouvrière, la maternité peut être une façon de faire accepter à son entourage un statut adulte quand bien même l'autonomie et l'indépendance ne sont pas acquises. L'étude des maternités dites précoces nous apprend que, lorsque la grossesse arrive avant le franchissement des autres étapes d'accès à l'indépendance (décohabitation, vie en couple, revenu), elle les précipite (TESTENOIRE 2006). En acquérant une place différente dans l'ordre des générations, les mères précoces peuvent prétendre à l'âge adulte : « la maternité fonctionne comme un mode de reconnaissance gynocentré de leur statut d'adulte » (ibid., p.187). Aussi, « la maternité reste un attribut essentiel de la féminité : dans les représentations majoritaires, une femme qui n'a pas d'enfant ne s'est pas totalement réalisée » (BAJOS et FERRAND 2006, p.92). La maternité est donc à la fois suffisante et absolument nécessaire pour être socialement reconnue comme pleinement femme, c'est-à-dire adulte.

D'un autre côté, « alors que la construction identitaire des femmes ouvrières passe par une entrée précoce dans la parentalité (SCHWARTZ 1990), les femmes les plus diplômées cherchent d'abord à rentabiliser leur investissement scolaire en participant au marché du travail, ce qui diffère la venue du premier enfant » (RÉGNIER-LOILIER 2007, p.104). Ainsi, « les jeunes femmes qui ont poursuivi des études semblent avoir abandonné le modèle de leur sexe pour rejoindre un modèle masculin fondé sur l'étirement des transitions familiales » (GALLAND 1996, p.42). « Les itinéraires familiaux masculins et féminins sont d'autant plus proches que se cumulent l'appartenance à un milieu favorisé et la poursuite d'études supérieures. » (BATTAGLIOLA, BROWN et JASPARD 1997, p.92).

En résumé, nous pouvons distinguer deux modèles de passage féminin à l'âge adulte : l'un, plutôt caractéristique des milieux populaires, met la maternité au centre de l'accès au statut adulte ; l'autre, celui des femmes qui font des études supérieures longues, se calque davantage sur le calendrier masculin. Où les étudiant-e-s parents se situent-elles/ils ? L'ori-

gine sociale des femmes qui font des études exerce-t-elle une forme d'influence sur le rapport à la maternité des étudiantes ?

1.2.3 Socialisation aux responsabilités et temps compressé au quotidien

« Être adulte » n'est pas seulement un statut mais également un processus de construction personnelle dans lequel on en vient à s'identifier à cette classe d'âge (Van de Velde 2008). Vincenzo Cicchelli (2003) souligne qu'on a tendance à conceptualiser la jeunesse comme une période de formation et de quête d'identité alors que l'âge adulte est pensé en termes statutaires, ce qui a tendance à figer l'âge adulte comme un « aboutissement statutaire » (Cicchelli 2003, p.204). Ainsi, de jeunes mères de famille peuvent refuser de « se réduire » à l'appartenance à l'âge adulte, notamment en continuant à se sentir « jeunes » (ibid., p.209) [3]. Qu'est-ce que le statut de parent change dans la vie quotidienne, qui pourrait provoquer une identification plus forte au statut d'adulte chez les nouveaux parents ? Cette transformation est ici appréhendée sur deux plans : celui du temps quotidien et des loisirs, puis celui des responsabilités et des sociabilités avec les autres individus.

Contrairement au temps d'exploration décrit préalablement comme étant caractéristique des jeunes étudiant-e-s : « être adulte c'est ne pas avoir le temps » (Deschavanne et Tavoillot 2007, cité par Van de Velde 2015, p.69). Selon Olivier Galland (2011), lorsque les jeunes se mettent en couple, leur mode de sociabilité change et commence à se centrer beaucoup plus sur le foyer, notamment parce que les personnes se mettent à recevoir chez elles plutôt que sortir. Leurs relations dans le cadre du couple augmentent drastiquement tandis que les relations avec les amis baissent tout aussi radicalement. Le passage au statut de parent accélère davantage les temporalités du quotidien de par la nécessité de s'occuper d'un enfant et recompose les solidarités familiales, rompant ainsi avec les formes de sociabilités prédominantes pendant la période de jeunesse (notamment les loisirs, tournés vers la sociabilité avec les ami-e-s) (Galland, Verley et Vourc'h 2011).

Dans un article sur « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte », Stéphanie Gaudet (2001) propose de revenir sur la définition de l'âge adulte, en particulier sur les notions d'indépendance et d'autonomie. Elle montre qu'afin de se départir d'une conception androcentrée de l'âge adulte, il faut prendre en compte les formes d'engagement qui se transforment et se créent lors du passage à l'âge adulte, en particulier l'évolution des liens avec les parents. Devenir adulte ne consiste donc pas à être totalement indépendant-e mais à lier des formes d'interdépendance, lesquelles sont importantes notamment dans la définition que les femmes donnent à l'âge adulte. Grâce à ces interdépendances, les individus peuvent faire des choix et avoir une forme d'autonomie hétéronome, c'est-à-dire s'appuyant sur le jugement et les conseils des personnes qui les entourent (Gaudet 2001). L'âge adulte est ainsi, selon Cécile van de Velde, un âge de responsabilité « dans lequel l'individu s'engage progressivement et apprend à « répondre à » tout comme à « répondre

3. On regrette néanmoins que, dans cette dernière étude, les classes sociales (ou les niveaux d'études) des femmes citées ne soient pas indiquées.

de », dans différentes sphères interreliées de la vie » (VAN DE VELDE 2015, p.26). De fait, « les débuts de l'âge adulte sont un moment particulièrement fort d'engagements au sein de la famille, du couple et du milieu de vie. Ces engagements sont [...] des pratiques de responsabilité faisant partie du processus de socialisation de l'âge adulte au même titre que la prise d'autonomie et d'indépendance » (GAUDET 2001, p.80).

On comprend mieux ici comment l'arrivée d'un enfant, si elle n'est pas forcément nécessaire pour se sentir être adulte, rend plus facile l'identification à cette catégorie d'âge. D'une part, dans un contexte de psychologisation des besoins de l'enfant (BAJOS et FERRAND 2006) où le bien-être de celui-ci est l'étalon d'une bonne parentalité (LE PAPE 2012), être parent signifie avoir la responsabilité d'un enfant et de son épanouissement. D'autre part, les parents nouent des relations différentes avec leurs propres parents lorsqu'un enfant arrive. Les grands-parents fournissent en effet un soutien important dans la garde des enfants (ROBIN 2005). La construction de son rôle de parent se fait via un remaniement psychologique des liens entretenus avec ses propres parents : les (futurs) parents se mettent à la place de leurs propres parents et interrogent leurs relations avec eux (THÉVENOT 2006). Il existe donc un lien fort entre l'arrivée du premier enfant et l'entrée dans l'âge adulte, ce qui est associé à des engagements et des organisations au quotidien *a priori* discordantes avec ce qu'il se passe pendant le temps des études.

Cette revue de la littérature montre ainsi qu'étudiant-e-s et parents sont situé-e-s dans des logiques d'âge opposées. Sur le plan du parcours et des conditions matérielles, les étudiant-e-s ne sont pas indépendant-e-s alors que les parents ont besoin de l'être pour s'autoriser à avoir un enfant. Sur celui des sociabilités et des responsabilités, l'organisation du quotidien et les recompositions des rapports aux ami-e-s et aux parents lors de l'arrivée du premier enfant semblent incompatibles avec les sociabilités amicales et festives propres au temps des études. Cette relation dialectique entre études et responsabilités parentales rend la situation des étudiant-e-s parents difficile à appréhender car elle est placée entre deux logiques d'âge divergentes. Alors que le système d'enseignement supérieur français semble être dédié aux jeunes, comment se fait-il que des étudiant-e-s puissent être parents ?

2 L'âge, un rapport social

Études supérieures et responsabilités parentales sont dans une relation dialectique : ces deux activités, chacune associée à un statut différent, semblent irréconciliables sur le plan des catégories d'âge. L'opposition entre jeunesse étudiante et adultéité parentale paraît insoluble lorsque l'on n'envisage les catégories d'âge que comme des objets, c'est-à-dire comme des groupes de personnes distincts. Ainsi, d'un côté l'on associe les étudiant-e-s à la jeunesse souvent sans le questionner, tandis que l'on n'explicite pas en quoi l'arrivée du premier enfant provoque le passage à l'âge adulte. Pour réussir à redonner du sens au paradoxe des étudiant-e-s parents, il faut envisager l'âge comme un rapport social à part entière

qui, comme le genre, se matérialise dans une pluralité d'attributs sociaux et entretient une hiérarchie entre les catégories qui le composent.

Cette partie théorique revient sur la façon dont les rapports d'âge sont naturalisés, tandis qu'ils peuvent être appréhendés comme un principe de hiérarchisation structurel qui organise la répartition des ressources et des activités au sein de la société. Pour dénaturaliser ce rapport social, il est nécessaire de se munir d'instruments qui permettent d'appréhender les âges sous leurs différentes facettes, tout en expliquant comment les rapports d'âge sont susceptibles d'être co-construits avec les autres rapports structurels (en particulier les rapports de classe et de genre).

2.1 Dépasser la naturalisation des rapports d'âge

Les catégories d'âges (enfance, jeunesse, âge adulte, vieillesse) sont couramment utilisées en sociologie et, comme nous avons pu le voir précédemment, certaines d'entre elles font l'objet de champs de recherches dédiés, la jeunesse au premier plan. Cela n'empêche pas que les rapports d'âges soient traités sur le mode de l'évidence biologique, c'est-à-dire naturalisés, et donc insuffisamment questionnés. Pour affûter la description des positions que les individus occupent dans les catégories d'âge, il est nécessaire de s'outiller de définitions précises des caractéristiques qui composent l'âge.

2.1.1 Les différentes composantes de l'âge

Les rapports d'âge font l'objet d'une naturalisation : tout se passe comme si l'enchaînement des âges allait de soi. Mais le contenu des catégories d'âge varie selon les époques (Perriard 2017). Cette illusion d'évidence est facilitée par l'âge civil, que l'on peut également appeler « âge calendaire » (Rennes 2016), compté en nombre d'années depuis la date de naissance inscrite à l'état civil et dont la dimension chronologique accentue l'apparente naturalité. Pourtant, « avant l'époque moderne la plupart des personnes ne connaissaient pas avec exactitude leur âge calendaire » (ibid., §6). Cette situation bascule au cours des 19ème et 20ème siècles, durant lesquels on accorde une importance de plus en plus grande aux données d'état civil, à la fois pour construire des statistiques, pour organiser des activités (par exemple le service militaire) et pour attribuer des droits spécifiques (ibid.).

Pour sortir de cette naturalisation des rapports d'âge, une première étape est de distinguer ce qui constitue l'âge des individus. Le même raisonnement porté sur le genre a montré, en particulier dans les travaux portant sur les personnes trans', la pertinence analytique de distinguer différents éléments qui constituent le genre des personnes (sexe perçu ou « *passing* », sexe assigné à la naissance, sexe à l'état civil, etc.) pour éclairer les différentes dimensions de l'espace social du genre (voir par exemple Beaubatie 2019). Juliette Rennes propose d'en faire de même avec l'âge pour outiller la description de l'âge des individus (Rennes 2016). Elle définit ainsi (ibid., p.43) :

— l'âge social qui caractérise « la façon dont les activités [d'une personne], son statut social et son apparence corporelle (éthos, hexis, façon de s'habiller, signes visibles de sénescence…) la positionnent, aux yeux des autres et à ses propres yeux, dans une "tranche d'âge"dont la perception peut varier selon les situations » ;
— l'âge « calendaire » (ou âge civil) qui « désigne la durée, mesurée en années, depuis sa date de naissance inscrite dans l'état civil » ;
— et « l'écart d'âge », c'est-à-dire « le fait, pour des personnes de même cohorte, d'être chronologiquement décalées – "asynchrones" – dans l'accomplissement de telle ou telle étape attendue eu égard à leur âge civil. »

La fausse évidence de l'âge est construite sur l'apparente concordance de toutes ses composantes. Toutefois, il est possible de cumuler des attributs appartenant à des âges différents (CICCHELLI 2003). L'âge social d'une personne peut par exemple être ambigu si elle présente des éléments d'âge social discordants entre eux, comme semblent les étudiant-e-s parents. L'âge social peut par ailleurs ne pas correspondre à l'âge civil, ce qui correspond à la notion d'écart d'âge par rapport à la norme. Nous avons précédemment vu que l'arrivée du premier enfant a pour conséquence d'être reconnu-e comme adulte par ses propres parents. J'ajoute ainsi à l'âge social une dimension non mentionnée, à savoir la place dans les générations : en devenant parent, l'on passe à une génération supérieure et donc à l'âge adulte.

2.1.2 Rapports d'âge, rapports sociaux

Pour Anne Perriard, l'âge constitue un « principe de classement naturalisé » (PERRIARD 2017, p.25). L'âge n'est donc pas uniquement une catégorie mais forme un rapport social au sens fort du terme, c'est-à-dire que l'âge structure l'attribution des ressources et du pouvoir au sein de la société. Ainsi « l'âge, en dépit de son apparente naturalité ou linéarité, est une catégorie politique, historique » (ACHIN, OUARDI et RENNES 2009).

Cette lecture de l'âge en tant que rapport social implique que les enfants et les mineur-e-s sont assigné-e-s à une place inférieure à celle des majeur-e-s. Cette analyse avait déjà été ébauchée par Pierre Bourdieu (1980), dans un article intitulé « La jeunesse n'est qu'un mot », fortement critiqué par Olivier Galland (2007). Bourdieu souligne que les frontières entre les catégories d'âge sont arbitraires et varient en fonction du contexte. Ainsi, la jeunesse est une catégorie qui permet essentiellement d'infantiliser les dits jeunes, ce dont témoigne une division des pouvoirs entre les catégories (BOURDIEU 1980). Pour Olivier Galland, la jeunesse n'est pas qu'un mot : il s'agit d'une période définie à partir de critères significatifs (départ de chez les parents, premier emploi, premier enfant) qui ne sont pas tous remplis par la personne (GALLAND 2007). De la critique de Bourdieu, il retient que l'auteur réduit les catégories d'âge à des luttes de pouvoir entre générations, dans lesquelles le mot « jeune » ne serait qu'un vocable voué à discréditer les nouvelles générations. Galland lit également dans Bourdieu qu'il serait abusif de regrouper sous le mot « jeunes » des personnes appartenant à différentes classes sociales. Il y adresse deux

réponses : 1) il y a une unité au moins partielle de la classe d'âge et 2) « la diversité sociale, évidente, de la catégorie des jeunes n'invalide pas en elle-même le concept : toute catégorie opératoire recouvre des réalités socialement diversifiées » (ibid., pp.52-53). Olivier Galland fait néanmoins une lecture réductrice de la thèse de Pierre Bourdieu. Plutôt que de dénier toute cohérence aux catégories d'âge, Bourdieu souligne les rapports de pouvoir qui existent entre adultes et jeunes et explicite le fait que les adultes s'approprient un pouvoir sur les jeunes. Dans le même temps, il souligne le fait que ces rapports de pouvoir sont ancrés dans d'autres rapports sociaux, en l'occurrence des rapports de classe. En somme, c'est une lecture de la domination à travers les âges et les classes sociales.

2.1.3 La domination des mineur-e-s : entre répartition des ressources et rapport aux institutions

La condition des mineur-e-s est une application concrète de ce rapport de pouvoir. En effet, les parents ont sur leurs enfants mineurs un pouvoir légal important. Dans un essai qui porte sur *La domination des mineurs* (2015) Yves Bonnardel décortique ce qui compose la condition des mineur-e-s en France : absence de représentation juridique, absence de revenus propres, obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Les mineur-e-s sont ainsi maintenu-e-s en sujétion, ce qui est socialement justifié par leur irresponsabilité et leur manque de capacité de discernement. Pourtant, qui mieux que soi peut déterminer ses propres besoins ? Il ajoute : « les adultes se racontent (et content aux "enfants") le mythe d'un rapport de domination "naturel", logique, normal et spontanément accepté : harmonieux autant que nécessaire, en quelque sorte. Ils oublient ainsi très opportunément que derrière l'autorité adulte se tient tapie la violence, prête à intervenir au besoin » (Bonnardel 2015, p.87). La violence, réalité quotidienne des mineurs, se décline en violence psychologique, symbolique, sociale, matérielle, sexuelle et physique. La minorisation des populations est d'ailleurs un instrument qui a été utilisé pour appuyer la domination des femmes et des populations coloniales (Rennes 2016), ce qui est une illustration de la co-construction des catégories de sexe, de race et d'âge.

Ce rapport social d'âge implique une forme de dépendance de la part des enfants car elles et ils ne sont pas autorisé-e-s à avoir des revenus propres (Bonnardel 2015). L'angle de la dépendance est déterminant pour comprendre les rapports d'âge. La catégorie dominante dans ces rapports est l'adulte, défini d'abord et avant tout par son statut de travailleur. Le parcours de vie repose ainsi sur une représentation idéalisée de l'adulte indépendant, un modèle androcentré qui ne rend pas compte du travail gratuit réalisé par les femmes (Perriard 2017). La notion d'indépendance en elle-même est fictive : les études sur le *care* [4] montrent ainsi que tous les êtres humains sont vulnérables et ont besoin que d'autres êtres humains prennent en charge une partie de leurs besoins (Garrau et Goff

4. Par *care*, on entend : « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto 2009, p.143, cité par Garrau et Goff 2010.)

2010). Seules les personnes qui bénéficient de *care* sans pour autant en donner peuvent se sentir indépendantes, car elles n'ont pas conscience des réseaux d'interdépendances sur lesquels la société repose (GARRAU et GOFF 2010). Ce sont généralement des hommes. En normalisant l'absence de ressources propres pour les enfants, on justifie que ceux-ci n'aient pas les moyens de vivre en dehors de leur famille. La dépendance normalisée est constitutive des catégories d'âge minorisées (enfance comme vieillesse). La déviance à la norme d'adulte indépendant est quant à elle jugée problématique (PERRIARD 2017).

Un dernier élément constitutif des rapports d'âge relève des institutions dans lesquelles les individus sont insérés. L'école en particulier joue un rôle important dans les rapports enfants/adultes. Le rapport que les adultes entretiennent aux mineur-e-s est toujours un rapport d'éducation : les mineur-e-s sont envisagé-e-s comme des êtres en devenir (BONNARDEL 2015). Ainsi, l'éducation signe une absence de confiance envers la personne qui la subit, à qui elle adresse un discours implicite de négation : « tu n'es pas comme il faudrait que tu sois » (ibid., p.205). Pourtant, bien que l'école soit généralement perçue comme œuvrant pour le bien des enfants, elle a d'abord une utilité de reproduction sociale dans l'attribution des places (ibid.). Les étudiant-e-s sont ainsi des jeunes au sens où elles et ils continuent d'être dans un statut d'apprenant-e. Pour Pierre Bourdieu, « le fait d'être placé en situation d' "étudiant"induit des tas de choses qui sont constitutives de la situation scolaire : ils ont leur paquet de livres entouré d'une petite ficelle, ils sont assis sur leur mobylette à baratiner une fille, ils sont entre jeunes, garçons et filles, en dehors du travail, ils sont dispensés à la maison des tâches matérielles au nom du fait qu'ils font des études » (BOURDIEU 1980, p.147).

Pour comprendre l'âge, il ne faut donc pas se contenter de décrire deux classes d'âges différentes, mais bien comprendre en quoi elles font système et sont hiérarchisées (voir le chapitre 1 de MATHIEU 1991), c'est-à-dire adopter une perspective dialectique des différents âges de la vie. Dans le cadre du capitalisme, nous pouvons nous attendre à ce que ce système repose en partie sur la reconnaissance différenciée du travail selon sa rémunération, ce qui marginalise le travail domestique, de *care* et d'étudier. Peu d'études traitent simultanément différentes catégories d'âge (PERRIARD 2017), alors que cela permet d'interroger le système des âges de la vie. En ce sens, l'étude des étudiant-e-s parents est fertile car elle rend possible de tester les frontières des catégories d'âge et ce dont elles sont constituées. Dans ce travail, il s'agit de comprendre dans quelle mesure les étudiant-e-s sont assigné-e-s à la jeunesse comme classe d'âge infériorisante. Il s'agit également de voir si cette assignation varie selon les milieux. On peut décrire ce rapport d'âge selon deux angles d'analyse : en relation avec la dépendance ou bien selon la principale institution fréquentée – ici, les établissements d'enseignement supérieur. Mais nous pouvons également envisager la jeunesse en tant qu'étape dans un parcours de vie, ce qui met au centre de l'analyse le système d'allocation des places au sein de la société.

2.2 L'âge sous l'angle du parcours

Une approche importante pour comprendre l'âge en tant que rapport social consiste à le situer dans un parcours de vie, de manière à comprendre comment les catégories d'âge font système à l'échelle d'une personne. La spécificité de l'âge est en effet que chaque individu connaît une mobilité intrinsèque dans les catégories d'âge au cours de sa vie (Achin, Ouardi et Rennes 2009). On observe dans les sociétés occidentales une déstandardisation du cycle de vie en raison des crises économiques et de l'insécurité professionnelle. Ce cycle de vie continue pour autant à être une référence importante pour définir la norme du parcours. Pourtant, selon les classes sociales le parcours idéal n'est pas envisagé de la même façon : on observe une adéquation entre la position sociale des individus et leurs valeurs quant à la famille et la carrière professionnelle.

Selon Cécile Van de Velde (2015), on peut distinguer une approche en termes de « cycle de vie » d'une approche se focalisant plus sur le « parcours » (non linéaire) des individus. La première approche, celle du cycle de vie, part du principe qu'il y aurait un enchaînement d'étapes « standard » au cours de la vie permettant de passer d'un âge à un autre de manière linéaire. Les trois âges de la vie – éducation, travail, retraite – seraient directement liés à l'avènement de la société industrielle et des institutions de l'État social (Gaullier 1998), qui érigent l'individu comme détenteur de droits qui dépendent en grande partie de son âge. Les lois sur la retraite ont en effet mis le travail au centre de la chronologie individuelle, « le droit à la pension de retraite [étant] généralement conditionné par l'exercice d'une longue vie de travail » (Guillemard 2008, p.29). Le concept de cycle de vie permet d'étudier les récits biographiques des individus et de les analyser comme des trajectoires, suivant un itinéraire en large partie pré-défini. Après 1960, le cycle standardisé commence à être ébranlé mais un « régime biographique » est porté par les institutions (école, politiques publiques) qui rendent prévisibles les étapes du cycle de vie et en assurent une sécurité matérielle (Kohli 1989).

Ce premier modèle, ternaire, des âges de la vie a néanmoins été ébranlé par l'insécurité professionnelle, qui a d'ailleurs donné lieu à la création de politiques *ad hoc*. C'est ainsi que, dans les années 1990, une approche s'intéressant au « parcours » émerge. Cette approche prend acte d'une forme de désinstitutionnalisation des âges de la vie (Bessin 1993) : « le temps chronologique de l'âge-adulte-au-travail ne joue plus le rôle de temps pivot du modèle ternaire. En conséquence, une "polychronie"s'impose, s'accompagnant inévitablement d'une "désynchronisation des calendriers biographiques" » (Guillemard 2008, p.32). La focale est ainsi dirigée sur les cheminements non linéaires (Bessin, Bidart et Grossetti 2010) – comme ceux des personnes qui (re)viennent aux études après une période d'activité salariée – et met l'accent sur l'érosion des seuils de la vie. Mark Priestley montre ainsi que le parcours de vie normal, défini dans les mœurs et le cadre législatif, se fonde sur l'image d'un adulte en activité rémunérée. Pourtant, ce parcours de vie est socialement situé et correspond aux hommes blancs, valides, de classes supérieures (Priestley

2000). Ainsi, la trajectoire de référence qui permet de définir l'adulte, en tant qu'idéal à atteindre, est socialement située et ne correspond pas aux expériences des groupes minoritaires (GUILLAUMIN 1985), « c'est-à-dire des groupes qui sont sociologiquement en situation de dépendance ou d'infériorité » (GUILLAUMIN 1972, p.94). Mais ces groupes ne sont pas en dehors des rapports d'âge, puisque passé un certain âge leur dépendance est vue comme problématique (PERRIARD 2017). Je tâche ainsi dans cette thèse de prendre en compte à la fois les dynamiques structurelles qui viennent définir et cadrer la trajectoire de vie et le rapport subjectif entretenu à son propre parcours, ce qui est le propre des travaux qui s'inscrivent dans le paradigme du *Life course* (parcours de vie) (VAN DE VELDE 2015).

Étant donnée l'importance que revêtent les diplômes pour obtenir un emploi, la jeunesse représente un moment crucial dans l'allocation des places au sein de la société. Les rapports d'âge ne se comprennent bien que lorsque l'on prend en compte la centralité que ce processus d'allocation des places occupe en leur sein, un processus auquel les études supérieures contribuent largement.

Dans un article récent, Bertrand Geay et Pierig Humeau développent l'idée selon laquelle, pour comprendre les dispositions familiales d'un individu, il faut étudier sa trajectoire d'ensemble : sa classe sociale d'origine et celle d'arrivée, ses ressources matérielles, l'accès au statut de parent et ce qu'il recouvre (GEAY et HUMEAU 2016). Ils montrent ainsi que « le rapport à la famille se transmet, en se combinant aux normes du milieu auquel on appartient ou auquel on se destine » (ibid., p.16). Le mode de reproduction de ce milieu social (d'origine et/ou de destination) influence le rapport au cycle de vie et à l'agencement des étapes du passage à l'âge adulte, en fonction de l'importance que prend la famille ou la trajectoire professionnelle dans la réalisation de soi. Par exemple, des personnes issues des classes populaires et possédant peu de capitaux conquièrent leur autonomie via l'établissement d'une vie familiale, tandis que des enfants de classes supérieures conçoivent les études comme une parenthèse de réalisation de soi nécessaire avant la construction d'une famille. Les fractions les plus qualifiées des classes populaires et les petites classes moyennes sont celles qui ont la planification la plus systématique des étapes du passage à l'âge adulte (décohabitation parentale, indépendance financière, fin des études, mariage, premier enfant) (ibid.). Ces stratégies différentes sont corrélées aux attentes du milieu professionnel. Par exemple, au sein des classes moyennes, le pôle culturel (professions intermédiaires) est marqué par une opposition aux rôles sexués tandis que le pôle économique (agriculteurs, petits commerçants, artisans) est plus réservé quant au travail des mères et à l'autonomie des femmes. Les auteurs font le lien avec le mode de reproduction : les fractions cultivées des classes moyennes sont particulièrement dépendantes de la réussite scolaire, tandis que la distance à la culture scolaire et l'esprit d'entreprise font que les fractions économiques donnent la priorité à la stabilité familiale sur l'autonomie individuelle, nécessaire pour réussir dans les projets entrepris (ibid.). Ainsi,il existe un espace social des prises de positions sur la famille qui dépend du volume et du type de capital

détenu (capital économique ou capital culturel), auxquels il faut prêter attention pour comprendre quels enjeux recouvrent les âges de la vie. Le parcours est ainsi en lien avec la façon dont on imagine son futur et ce qui va nous apporter un statut adulte satisfaisant, ce qui peut passer par les études (pour les classes supérieures et avec du capital culturel) mais également par la famille (ce qui est central pour les classes populaires).

Pour appréhender au mieux le rapport des étudiant-e-s parents à leur parcours, je m'inscris dans le paradigme du *Life course*, qui prête attention aux processus de développement personnel tout en les replaçant dans les dynamiques institutionnelles dans lesquelles ils s'inscrivent (Van de Velde 2015). Dans la lignée des travaux de Bertrand Geay et Pierig Humeau (2016), je cherche à comprendre comment les choix de vie des individus s'inscrivent dans un espace social. J'étudie ainsi à la fois les récits biographiques et les conditions objectives d'existence des étudiant-e-s parents. L'approche adoptée permet donc de prendre en compte la construction subjective des individus, sans pour autant mettre de côté les structures sociales. Cela doit me permettre d'analyser la manière dont les étudiant-e-s parents se situent dans le processus d'allocation des places qui a lieu durant les études supérieures et qui constitue une dimension centrale des rapports d'âge. La situation *a priori* paradoxale des étudiant-e-s parents, entre deux catégories d'âge, est ainsi l'occasion de comprendre comment les âges font système, c'est-à-dire ce qui les articule.

L'étude sociologique des étudiant-e-s parents par le prisme de l'âge permet ainsi de répondre à la question : comment l'évidence de jeunesse dans les études supérieures est-elle construite ? Sur quels mécanismes repose-t-elle et comment se maintient-elle ? Je désigne cette évidence par le terme de « norme de jeunesse ». On peut ainsi définir la norme de jeunesse comme étant la conception du bon moment et des bonnes conditions pour faire ses études. Dans cette thèse, une attention particulière est accordée à la co-construction des rapports d'âge, de classe et de genre, dont on peut s'attendre qu'ils alimentent chacun la norme de jeunesse. L'analyse des mécanismes qui permettent la déviance, c'est-à-dire d'avoir des enfants en faisant des études, est une première étape pour expliquer les voies de transmission et de contrôle de cette norme de jeunesse. Je prête également attention aux processus à l'œuvre au sein des établissements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire aux normes institutionnelles et à la place qui y est accordée aux étudiant-e-s.

3 La méthodologie de l'enquête

Cette partie commence par présenter l'ensemble des matériaux récoltés et les choix méthodologiques qui ont été opérés initialement ainsi qu'au long du terrain. Les méthodes employées sont mixtes et de grande ampleur. Elles permettent ainsi d'expliquer la fabrication de l'évidence de la jeunesse dans les études supérieures sous des angles complémentaires : histoire de la norme de jeunesse, parcours des étudiant-e-s parents, construc-

tion subjective de leur rapport aux normes, place des étudiant-e-s au sein des établissements d'enseignement supérieur. Dans un second temps, les entretiens avec les étudiant-e-s parents sont présentés avec précision ici tandis que les autres matériaux (archives, étude de cas, analyse factorielle) le seront plus en longueur dans les chapitres concernés [5].

3.1 Construire un objet, « les étudiant-e-s parents » : quels enjeux d'âge ?

Ce travail s'inscrit à rebours des travaux sur les étudiant-e-s en France tendant à partir du principe que les étudiant-e-s sont des jeunes. L'hétérogénéité en âge des étudiant-e-s est au centre des analyses. Je défends l'idée que prendre en compte une diversité de parcours de vie permet de décentrer le regard porté sur les étudiant-e-s et de mettre au jour les normes sociales auxquelles font face les étudiant-e-s en terme d'âge et de trajectoire attendue.

Les travaux scientifiques ont tendance à écarter les étudiant-e-s dépassant un certain seuil d'âge, de manière implicite ou explicite. Nous pouvons citer deux chapitres de l'ouvrage présentant la première exploitation de l'enquête « Conditions de vie des étudiants 2013 » et traitant des ressources financières des étudiant-e-s. Cette enquête a été diffusée auprès d'un grand nombre de personnes inscrites dans des établissements d'enseignement supérieur et l'âge des répondant-e-s s'étend de « 14 à plus de 60 ans » (LE PAPE et TENRET 2016, p.33). Le premier chapitre, écrit par Olivier Galland (GALLAND 2016), traite du « budget étudiant » en lien avec « une phase de vie intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte » (ibid., p.17) et n'indique pas si les étudiant-e-s au-dessus d'un certain âge ont été retiré-e-s de la base avant que soient menées les analyses pour l'article. De manière implicite cependant, les étudiant-e-s dépassant un certain âge ne font nécessairement pas l'objet d'analyse dans ce chapitre puisqu'il porte sur la « jeunesse ». Dans le second chapitre, qui étudie les solidarités familiales, Marie-Clémence Le Pape et Élise Tenret font le choix dès le départ de retirer les étudiant-e-s dont l'âge n'est pas situé entre 18 et 35 ans. Par ailleurs, les reprises d'études ne font pratiquement pas l'objet d'investigations sociologiques [6].

Être étudiant-e peut faire l'objet d'au moins trois définitions différentes, lesquelles désignent des populations qui ne se recoupent pas entièrement les unes avec les autres. Un détour est nécessaire pour comprendre quelle définition de l'étudiant-e a été utilisée pour cette enquête.

5. La méthodologie concernant les archives est développée à partir de la page 43, la méthodologie de l'étude de cas à Fortville à partir de la page 89, l'analyse factorielle à partir de la page 138

6. Mis à part les travaux d'Aline Chamahian portant sur les personnes retraitées en reprise d'études (CHAMAHIAN 2011 ; CHAMAHIAN 2013)

Une première définition est liée à l'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur [7]. Cette définition repose sur une démarche administrative, relativement aisée en France au moment de l'enquête, les frais de scolarité dans une formation universitaire étant relativement bas (184€ par an pour une inscription en université au niveau licence en 2016 / 2017 [8]) et donnant accès à certains services publics (comme la sécurité sociale ou l'aide personnalisée au logement (APL)).

L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a recours à une autre définition : « un étudiant est une personne qui suit de manière régulière une formation d'enseignement post-secondaire » [9]. Le critère est alors une activité quotidienne des individus. On peut dès lors s'attendre à ce que cette deuxième définition soit plus restrictive que la première. Cette définition pose de multiples questions lorsqu'il s'agit de l'appliquer à un objet d'études : à partir de combien d'heures par jour, par semaine, par mois peut-on considérer qu'une personne est étudiante ? Une personne étudiant à distance et n'y consacrant qu'un jour entier toutes les deux semaines, tout en étant salariée à plein temps, est-elle étudiante ? L'activité d'étudier doit-elle être sanctionnée par une note finale ou un diplôme, ou considère-t-on que le fait d'acquérir de nouvelles connaissances rend étudiant-e en soi ? Faut-il étudier tout en étant inscrit-e dans un établissement d'enseignement supérieur ou est-ce que reprendre une formation professionnelle, plus courte, dans une institution spécialisée, implique que l'on (re-)devient étudiant-e ?

Le vocable étudiant-e est par ailleurs empreint de représentations sociales. Les étudiant-e-s sont fréquemment assimilé-e-s à une tranche d'âge (moins de 25 ans ou 28 ans) et un moment dans le cycle de vie. La définition de l'étudiant-e pourrait intégrer ce critère de l'âge et du parcours de vie car un certain nombre de dispositifs publics visant les étudiant-e-s restreignent leur accès à des étudiant-e-s qui ne dépassent pas un certain âge. Par exemple, les bourses sociales accordées par le CROUS ne peuvent être obtenues si l'on a plus de 28 ans lors de la première inscription dans l'enseignement supérieur. De même, les réductions de transports en commun pour étudiant-e-s sont limitées à l'âge de 26 ans pour l'Ile-de-France, 25 pour la métropole de Lyon, 34 pour la ville de Toulouse. Dans ma démarche de recherche, je m'appuie ici sur une définition a minima administrative (être inscrit-e dans un établissement d'enseignement supérieur) à laquelle s'ajoute le fait d'avoir une activité quotidienne tournée vers les études (se rendre en cours, réaliser des devoirs...). Je n'ai donc pas réduit ma population aux étudiant-e-s jeunes en âge civil. En

7. Selon l'INSEE, « Un étudiant est une personne inscrite dans une formation de l'enseignement supérieur », url : https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1525 (consultée le 12/11/2019)

8. Source : site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) url : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid118715/mesures-de-rentree-universitaire-2017-2018.html (consultée le 12/11/2019). Notons que depuis l'adoption de la mesure nommée « Bienvenue en France », les frais de scolarité ont été multipliés par dix pour les étudiant-e-s étranger-e-s non ressortissant-e-s de l'Union Européenne.

9. Source : *ibid*.

choisissant de mettre des petites annonces pour obtenir des entretiens, j'ai recruté des personnes s'identifiant comme étudiant-e-s et parents.

Dans le cadre de mon mémoire de master (GAIDE 2014), lors de la diffusion d'une petite annonce recrutant des volontaires étudiant-e-s et parents pour un entretien, j'ai été surpris de constater que les personnes qui me contactaient ne correspondaient pas forcément à la définition traditionnelle de l'étudiant-e. En particulier, les étudiantes mères souhaitant participer étaient, pour certaines, en reprise d'études [10] et/ou en études longues parfois rémunérées (thèse). Ces personnes avaient donc souvent un âge supérieur à 30 ans. En conséquence, elles débordaient de la représentation courante de l'étudiant-e. Nous pouvons les appeler des étudiantes non traditionnelles. En adaptant la définition qui en est donnée par Sylvie Bonin et Rémy Auclair (BONIN et AUCLAIR 2004) pour le cas du Québec, nous définissons les étudiant-e-s traditionnel-le-s comme étant tout-e-s étudiant-e-s âgé-e-s de 23 ans ou moins, s'inscrivant dans un programme d'enseignement supérieur dès la sortie des études secondaires, pour y cheminer à temps complet. La limite d'âge des 23 ans est justifiée du fait qu'une personne qui étudie en continu depuis la maternelle et ne redouble pas lors de son cursus d'études supérieures obtiendra son diplôme (bac +5 maximum) au plus tard à 23 ans. Un-e étudiant-e non traditionnel-le-s est ainsi tout-e étudiant-e qui ne partage pas au moins l'une des caractéristiques des étudiant-e-s traditionnel-le-s, soit tout-e étudiant-e :

— âgé-e de 24 ans ou plus ;
— qui n'étudie pas pour obtenir un diplôme de bac+5 ou inférieur ;
— qui n'a pas été admis-e sur la base d'un baccalauréat ;
— et/ou qui chemine à temps partiel.

Intégrer les entretiens avec des étudiantes non traditionnelles à l'analyse du mémoire s'est révélé très pertinent puisque l'essentiel de la population des étudiant-e-s parents a ce profil. En effet, la moyenne d'âge des étudiant-e-s parents en France est de 37 ans et six sur dix d'entre elles/eux sont inscrit-e-s en formation continue (RÉGNIER-LOILIER 2016). De plus, l'activité d'étudier et d'élever un enfant au quotidien structure l'emploi du temps des étudiant-e-s parents de façon similaire. Ceci a confirmé la cohérence de réunir ces entretiens dans une analyse sociologique.

À la suite de ce travail exploratoire, j'ai adopté une définition de mon objet – les étudiant-e-s parents – qui prend en compte les étudiant-e-s non traditionnel-le-s de manière à ne pas les écarter de l'analyse. J'ai par ailleurs recherché en priorité des personnes dont l'un des enfants au moins avait moins de 16 ans. Il est en effet question de s'appuyer sur l'étude tant du parcours de vie que de la réalité quotidienne de l'entrecroisement des charges étudiantes et parentales : je craignais que le quotidien de parents dont les enfants sont autonomes sur la majorité de leur temps quotidien soit trop différent. Quelques en-

10. J'entends ici des personnes qui ont repris des études supérieures après avoir travaillé deux ans ou plus.

tretiens menés avec des personnes reprenant des études après avoir élevé leurs enfants ont été éclairants sur ce point et m'ont confirmé la pertinence de ce choix.

L'objet de ce travail est finalement délimité par une définition des étudiant-e-s qui comprend trois éléments :

— l'inscription dans un établissement d'enseignement d'études *supérieures*, ce qui exclut de fait les formations professionnelles ainsi que les élèves en études secondaires ;
— le fait de s'identifier au moins partiellement comme étant un-e étudiant-e, c'est-à-dire visé-e par l'annonce diffusée ;
— le fait de fréquenter un cursus d'enseignement supérieur (c'est-à-dire exercer l'activité d'étudier en étant encadré-e par une institution).

Cette définition a l'avantage de ne présumer ni de l'âge des étudiant-e-s, ni de leur parcours (dont éventuellement des reprises d'études) ni de leurs activités quotidiennes autres que le fait d'étudier (sociabilités, loisirs, travail…). Elle intègre à part entière les étudiant-e-s non traditionnel-le-s.

Aucune des personnes rencontrées pour les entretiens n'avait eu recours à une inscription purement administrative dans des établissements d'enseignement supérieur : toutes ont été engagées dans l'activité d'étudier tout en attendant ou élevant un enfant, même si le parcours des informateur-ices comprend souvent des périodes où les études sont interrompues. Ainsi, être étudiant-e implique ici une appartenance institutionnelle à un établissement d'enseignement supérieur, porteur de normes, d'injonctions et d'attentes à leur encontre, ainsi que la fréquentation d'autres étudiant-e-s et des acteur-ice-s de ces établissements [11].

Les étudiant-e-s rencontré-e-s sont parents au sens où elles et ils :

— ont un ou des enfant(s) dont l'un-e au moins est âgé-e de moins de 16 ans ;
— vivent avec au quotidien (pour la quasi totalité des entretiens).

Dans cette thèse, les étudiant-e-s parents sont ainsi considéré-e-s comme des personnes ayant connu, au moins à un moment dans leur vie, un chevauchement entre les études supérieures et le statut de parent.

Adopter une définition de l'étudiant-e qui se décentre de l'étudiant-e jeune par défaut se justifie théoriquement. En effet, que le passage par les études supérieures induise un allongement de la jeunesse (Galland 1990) n'empêche pas certain-e-s personnes de suivre des études supérieures tout en ayant un âge supérieur à 25 ou 34 ans. En France, les reprises d'études ont certes majoritairement lieu dans les formations professionnelles, qui se différencient du marché de l'enseignement supérieur (Bongrand et Vasconcellos 2013). Mais la reprise d'études au sein des établissements d'enseignement supérieur est possible et j'ai rencontré de nombreuses personnes dans ce cas lors de mon enquête [12]. Ainsi, la dé-

11. Mis à part un cas d'études à distance.

12. Malheureusement, les bases de données statistiques ne nous permettent pas bien de prendre en compte le nombre d'étudiant-e-s qui s'inscrivent en reprise d'études (Borras et Bosse 2016).

finition des étudiant-e-s qui les rattachent à une certaine période de vie ou à une tranche d'âge restreinte (moins de X années) fait courir le risque d'essentialiser le groupe des étudiant-e-s ou de créer une homogénéité factice de cette population.

Les étudiant-e-s parents au cœur de cette thèse sont des personnes inscrites dans un établissement d'études supérieures, s'identifiant au moins partiellement au terme « étudiant-e » et dont l'une des activités régulières est d'étudier, qui ont un ou plusieurs enfant(s) de moins de 16 ans, nécessitant une présence et des soins au quotidien. En ouvrant l'analyse à une grande diversité d'âges et de profils, cette définition permet de décentrer le regard porté sur les étudiant-e-s, particulièrement de mettre au centre de la thèse des normes de trajectoires et d'âges de la vie qui seraient autrement restées inaccessible à l'examen scientifique.

3.2 Une méthodologie mixte

Ce travail repose sur une pluralité de matériaux, recueillis par des méthodes multiples (entretiens, étude de cas, exploitation d'une base de données), qui permettent d'éclairer les tensions d'âge autour des étudiant-e-s parents de manière complémentaire.

L'essentiel de la thèse repose sur un corpus de 80 entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure et vingt-six minutes avec des étudiant-e-s parents qui ont au moins un enfant mineur. Les entretiens ont porté sur plusieurs thèmes principaux : le parcours scolaire, professionnel et procréatif des informateur-ice-s, ainsi que sur l'organisation quotidienne de leurs activités [13].

Le matériaux fournis par cet ensemble d'entretiens ont été complétés par ceux émanant de plusieurs autres sources traitant des étudiant-e-s parents lorsqu'elles et ils ont été le sujet ou fait l'objet d'actions publiques. Il s'agit d'archives (publiques et privées) et d'une étude de cas (huit entretiens complétés d'archives numériques), ainsi que de quelques entretiens avec des acteurs institutionnels, notamment au sein du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR).

Les archives portent sur deux actions publiques différentes : la résidence universitaire d'Antony (RUA) et les « crèches sauvages » des années 1970. La RUA, construite dans les années 1950, est une immense cité universitaire de 3 000 logements dont 500 sont réservés aux couples. Elle comprend également trois crèches et une école maternelle. Les « crèches sauvages » émergent dans les années 1968, à la suite de l'occupation de la Sorbonne en mai 1968 dans laquelle une crèche s'était organisée. Des groupes de militant-e-s, de parents et de professionnel-le-s imposent à plusieurs universités de créer des crèches en leur sein. Ces sources écrites sont présentées dans le chapitre 1 (à partir de la page 43). L'étude de cas a eu lieu dans une ville universitaire de région, rebaptisée Fortville. Les sources mobilisées et le déroulement du terrain sont détaillé-e-s dans le chapitre 2 (à partir de la page 89).

13. Voir guide d'entretien en annexe 2

À cela s'ajoute l'exploitation de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » (2016) de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), sur laquelle j'ai mené une analyse factorielle (analyse des correspondances multiples) afin de mieux comprendre les trajectoires des étudiant-e-s parents et d'en dresser une typologie. La méthodologie de cette partie est précisée dans le chapitre 3 (à partir de la page 138).

Cette recherche est également alimentée par des sources qui n'ont pas été exploitées dans ce manuscrit mais sur lesquelles j'ai travaillé au cours de la thèse. Il s'agit principalement de l'enquête « Parentalité et jeune recherche » (2016) de l'association EFiGiES (Association de jeunes chercheur-e-s en Études Féministes, Genre et Sexualités) que plusieurs membres du bureau de l'association et moi-même avons exploitée [14] et sur laquelle j'ai communiqué de nombreuses fois. J'ai également réalisé une revue de presse des articles publiés sur les étudiant-e-s parents à partir de 1945, via le site d'archives de presse *Europresse*, qui a finalement été retirée de la thèse du fait de la difficulté de réunir un corpus représentatif du traitement des étudiant-e-s parents [15]. Ces deux projets ont mené à des lectures et des interrogations qui ont nourri ce travail : le premier m'a permis de lire les articles portant sur la maternité des chercheuses, dont beaucoup soulignent la façon dont l'institution académique est une « institution gourmande » en temps [16] (Aït Ali et Rouch 2013 ; Gastaldi et Lanciano-Morandat 2017) ; le second m'a permis de lire des articles de diverses époques traitant des étudiantes mères et de mieux apprécier le traitement médiatique occasionnel qui peut leur être réservé.

La combinaison de ces différentes sources fournit un matériel extrêmement riche propre à produire une analyse multidimensionnelle des étudiant-e-s parents. En effet, chaque méthode a l'avantage de compléter les carences des autres. Les entretiens ne permettent pas de connaître la population dans son ensemble ni d'obtenir systématiquement les mêmes informations sur tou-te-s les étudiant-e-s parents rencontré-e-s. L'exploitation de la base de données de l'OVE vient répondre à ces défauts puisqu'elle fournit des données systématiques sur un échantillon suffisamment important (environ un millier de personnes). Cependant, l'exploitation de cette base de données n'est pas sans difficultés, lesquelles sont liées à la marginalité de la population étudiée, à la fois statistiquement et dans les représentations sociales. Ainsi, malgré quelques questions visant spécifiquement les étudiant-e-s parents, le questionnaire n'est pas conçu de manière à étudier les trajectoires des étudiant-e-s parents et, plus largement, celles des étudiant-e-s non traditionnel-le-s. Par exemple, il

14. L'enquête a fait l'objet de plusieurs communications et d'une fiche juridique résumant les droits des jeunes chercheur-se-s parents. Un projet de publication est en cours.

15. Les sources du site *Europresse* sont des articles disponibles sous format numérique et dépendent donc des archives numériques disponibles selon les journaux. Beaucoup d'entre eux n'ont d'archives numériques que pour les articles récents, ce qui rend difficile l'interprétation sur un temps long, bien que le premier article répertorié datait de 1947.

16. Je remercie Mathieu Arbogast pour m'avoir introduit à cette notion dans le cadre de notre exploitation de l'enquête « Parentalité et jeune recherche ».

est difficile de retracer précisément le parcours occupationnel des étudiant-e-s et de comprendre s'ils et elles ont connu beaucoup d'interruptions pendant leurs études.

Les entretiens semi-directifs sont riches en informations précises sur les parcours et le quotidien des étudiant-e-s parents. La reconstruction *a posteriori* d'une partie de leur parcours nous permet d'interroger leur construction identitaire et leur subjectivité. De plus, une consigne très ouverte au début de l'entretien (« raconte-moi comment ça s'est passé pour toi ») a permis de les laisser guider les entretiens autour de sujets qui leur semblaient importants ou marquants et de limiter l'imposition d'une problématique.

Mais les entretiens n'offrent qu'une seule perspective, celles des étudiant-e-s parents, et cette perspective est dispersée car les étudiant-e-s ne sont pas inscrit-e-s dans les mêmes établissements d'enseignement supérieur. L'étude de cas menée dans l'université de Fortville [17] (chapitre 2) a été l'occasion d'obtenir une diversité de positionnements sur la question des étudiant-e-s parents, de la part de membres variés de la communauté universitaire (professeur-e-s, élu-e-s, étudiant syndiqué, mère étudiante, médecin universitaire, secrétaires de la scolarité centrale). Cette perspective autorise l'analyse des mécanismes au sein d'une institution d'enseignement supérieur et permet de comprendre les enjeux pour chaque acteur-ice. Il s'agit alors d'interroger les processus à l'œuvre dans l'élaboration de normes au sein de l'université.

Enfin, les normes évoluent au cours du temps et selon les contextes. Les archives de la résidence Jean Zay ainsi que celles des crèches sauvages universitaires des années 1970 m'ont permis d'avoir accès à une profondeur historique déterminante pour comprendre la façon dont les normes contemporaines, observées à travers les trois méthodes précédemment citées, s'ancrent dans une continuité temporelle. Les spécificités de chacune de ces initiatives nous offrent quant à elles l'occasion de comprendre l'évolution de ces normes, permettant dans un même mouvement de les dénaturaliser.

La thèse a pour ambition non seulement d'apporter des éléments d'éclaircissements sur la situation des étudiant-e-s parents, groupe non étudié en France, mais aussi de s'appuyer sur la marginalité de cette population pour interroger les normes entourant les études supérieures et le parcours éduca-professionnelle [18] des français-es. Multiplier les angles d'investigation permet d'appréhender un même objet selon des perspectives complémentaires.

3.3 La prise en compte des filières au fil des projets de thèse

Le projet de cette thèse s'inscrit dans le prolongement d'un mémoire de master 2 sur les mères étudiantes (GAIDE 2014) qui s'appuyait sur une quinzaine d'entretiens semi-directifs et une analyse secondaire de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » (2010)

17. Le nom de la ville a fait l'objet d'une anonymisation afin que les acteur-ice-s rencontré-e-s ne soient pas facilement identifiables.

18. Parler de parcours professionnel serait inapproprié car il s'agit justement de comprendre l'articulation entre les études et le travail rémunéré.

de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Ce premier travail a permis de soulever des différences importantes de taux d'étudiant-e-s parents selon les filières (allant de moins de 1% dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections techniques du supérieur (STS) à 14% dans les instituts de formation aux soins infirmiers (IFSI)), sans que les entretiens n'aient permis de couvrir une diversité importante de formations. Cela s'explique notamment par la difficulté de trouver de tels entretiens sur un temps court (six mois du début de l'enquête à la fermeture du terrain). La majorité des étudiantes mères rencontrées pour le mémoire avaient été recrutées via des crèches parisiennes à destination des enfants d'étudiant-e-s, qui sont pour la plupart situées sur des campus universitaires.

Le projet initial visait donc à approfondir les questionnements autour des différences de taux d'étudiant-e-s parents selon les filières. J'avais pour ambition d'investir quatre filières différentes où je souhaitais mener une douzaine d'entretiens avec des étudiant-e-s (parents ou non) ainsi qu'avec les personnels encadrants (pédagogique et administratif), pour interroger la vie amoureuse et les projets d'enfant selon la filière, l'origine sociale et le sexe des étudiant-e-s. Ce versant qualitatif devait être complété par un questionnaire largement diffusé dans les établissements enquêtés, qui interrogeait sur ces thématiques.

Le tableau ci-dessous résume les trois critères de sélection des filières pour l'étude telle qu'elle était initialement pensée :

— filière masculine vs filière féminine selon la population étudiante qui les fréquente mais aussi les représentations sociales entourant la formation ;
— filière où l'encadrement est fort (nombreuses heures de présence obligatoire) vs filière avec peu d'encadrement ;
— filière élitiste vs filière s'adressant à un public moins favorisé.

Il indique également les terrains envisagés en conséquence.

	Filière masculine	Filière féminine
Encadrement faible et université	Paris 13 : Mathématiques (ou autres sciences dures)	Paris 13 : Sciences humaines et sociales (ex : Licence AES, Licence Sciences Po…)
Encadrement fort et public populaire	Section de technicien supérieur (STS) en mécanique	Institut de formation aux soins infirmiers (IFSI)
Encadrement fort et filière élitiste	École d'ingénieur	Sciences Po ou ENS

Tableau 1 – Projet des terrains dans différentes filières (janvier 2016)

En reprenant le concept d'organisation genrée (Acker 1990), les entretiens avec les étudiant-e-s et le personnel de chacune de ces filières devaient m'informer sur 1) les normes des étudiant-e-s concernant l'arrivée du premier enfant (en tenant compte de leurs origines sociales et de leur sexe), 2) les normes des institutions d'enseignement supérieur

sur les étudiant-e-s parents et les parcours des étudiant-e-s (en comparant des filières), 3) l'agentivité (ie les marges de manœuvre) des étudiant-e-s par rapport à ces normes institutionnelles.

Cette initiative de recherche par filière a buté sur une difficulté majeure qui a transformé le projet de thèse. En effet, comment interroger le rapport aux étudiant-e-s parents et au statut de parent des acteur-ice-s lorsque la plupart d'entre elles/eux non seulement ne connaissent pas d'étudiant-e-s concerné-e-s mais ne s'y sont pas projeté ? Des entretiens auprès d'assistantes sociales universitaires m'ont montré que, lorsque celles-ci n'avaient jamais rencontré d'étudiant-e-s parents [19], il était ardu d'obtenir des informations sur les procédures (inexistantes) ou leurs représentations personnelles du sujet. Le danger était d'imposer une problématique et de ne pas obtenir d'informations factuelles sur l'expérience des étudiant-e-s parents. Par ailleurs, chercher des étudiant-e-s parents dans les filières investies pouvait, dans le cas des filières avec un taux très faible d'étudiant-e-s parents, n'être qu'une grande perte d'énergie, ce d'autant plus qu'ouvrir des terrains institutionnels prend généralement beaucoup de temps et demande une implication forte de la part du / de la chercheur-se.

La perspective de recherche la plus riche était donc de se centrer sur les étudiant-e-s parents à partir d'entretiens semi-directifs largement biographiques. En effet, le cœur de mon sujet se trouve dans l'expérience des étudiant-e-s parents et non dans les questions de contraception ou de vie amoureuse des étudiant-e-s, bien que l'absence de travaux sur ces questions [20], un objet intimement liées au projet d'avoir des enfants (ou à celui d'attendre pour ce faire), donne envie de les intégrer à l'analyse. Les projets antérieurs ont néanmoins permis de mettre au centre de la recherche d'entretien une démarche de diversification des filières des étudiant-e-s parents. Notamment, un soin particulier a été apporté dans le recrutement d'étudiant-e-s d'instituts de formations aux soins infirmiers (IFSI), en passant par une crèche hospitalière, plusieurs groupes Facebook de promotions d'IFSI, des sites sur la formation infirmière ainsi que le bouche à oreille.

3.4 Présentation des entretiens

Les entretiens semi-directifs avec des étudiant-e-s parents forment l'essentiel des matériaux de la thèse. Après un rapide aperçu du corpus réuni, je présente ici le mode d'obtention des entretiens ainsi que leur déroulement général.

19. Un cas relativement fréquent, non seulement dû à la marginalité numérique des étudiant-e-s parents mais également au fait que celles/ceux-ci ne se signalent pas forcément aux services sociaux des établissements d'enseignement supérieur.

20. À l'exception de la thèse d'habilitation à diriger les recherches (HDR) de Christophe Giraud qui porte sur les relations sentimentales des étudiant-e-s (GIRAUD 2014)

3.4.1 Présentation du corpus d'entretiens

Quatre-vingt entretiens ont été réalisés avec des étudiant-e-s parents au cours de cette thèse. Le corpus d'entretiens réuni présente une triple originalité : hétérogénéité des parcours des informateur-ice-s, diversité de leurs cursus et présence des pères.

Les étudiant-e-s parents interviewé-e-s ont des parcours hétérogènes. Leurs origines sociales sont diverses : en se fondant sur la profession de leur père, un quart viennent des classes populaires, un cinquième des classes moyennes et un peu plus de la moitié des classes supérieures. La moitié du corpus est en reprises d'études, c'est-à-dire qu'il y a eu une interruption d'au moins deux ans entre des études initiales et leurs études actuelles. Par conséquent, la moyenne d'âge est assez élevée (31 ans au moment de l'entretien) comparée à l'âge moyen des étudiant-e-s en France (22 ans en 2016 selon l'Observatoire de la vie étudiante [21]), ainsi que la moyenne d'âge au premier enfant (26 ans).

Sans prétendre représenter de manière exhaustive les formations d'enseignement supérieur en France, le corpus recouvre de nombreux cursus et niveaux de formation. Il compte ainsi des étudiant-e-s en licence, master et doctorat à l'université, mais également des étudiant-e-s en instituts de formations aux soins infirmiers (IFSI), école de sage-femme, école de chiropraxie, grandes écoles, école d'architecture, école d'éducateurs spécialisés... Les taux d'étudiant-e-s parents étant très faibles en sections de technicien supérieur (STS), instituts universitaires de technologie (IUT) et en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), il n'a été possible de collecter que deux entretiens dans ces filières. Les établissements dans lesquels les informateur-ice-s sont inscrit-e-s sont situés dans quinze villes françaises.

Enfin, le corpus contient vingt et un entretiens avec des pères. Cela présente un atout majeur car les travaux portant sur les étudiant-e-s parents se focalisent généralement sur les femmes (voir par exemple Edwards 1993).

Pour le présent manuscrit, j'ai retranscrit et codé 60 de ces entretiens. Les autres entretiens ont nourri mon analyse et ma démarche d'enquête mais se sont révélés moins centraux, soit parce que les caractéristiques des informateur-ice-s les rendaient plus éloigné-e-s du centre de mon objet (par exemple : enfants majeurs) soit que leur contenu présentait une récurrence forte avec les autres récits déjà mobilisés. Ces entretiens sont présentés dans le tableau A.2 (en annexe). Au cours de la rédaction, j'ai incorporé à mon corpus d'entretien cinq entretiens préalablement réalisés pour mon mémoire de master 2 car ils comportaient des informations complémentaires. Ils sont présentés à la fin du tableau A.1. Tous les noms et prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat.

21. Source : résultats de l'enquête nationale conditions de vie des étudiants 2016, « Données sociodémographiques et académiques », mars 2017. Consultable en ligne à l'url : http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2018/11/Fiche_sociodemo_CdV_2016-2.pdf (consultée le 11/10/2020).

Certains chapitres se centrent sur une partie seulement du corpus (voir tableau A.1 en annexe). Les chapitres 4 et 5 se consacrent aux informateur-ice-s qui ont *décidé* d'avoir un enfant *pendant* une période d'études (description plus précise de ce sous-groupe p.172). Le chapitre 6 revient sur l'expérience des informatrices qui ont accouché durant leurs études et des informateurs dont la compagne a accouché durant leurs études (description du corpus p.267).

3.4.2 Obtenir des entretiens avec des étudiant-e-s parents

Les entretiens avec les étudiant-e-s parents ont été réalisés sur une période de deux ans s'étendant de février 2017 à février 2019. Les personnes qui ont accepté de faire des entretiens ont été contactées par différents moyens : interconnaissance, liste de diffusion [22], crèches universitaires ou hospitalières, réseaux sociaux [23], établissements spécifiquement choisis pour leur filière (exemple : institut de formation aux soins infirmiers).

Obtenir des entretiens avec des étudiant-e-s parents venant de filières variées a nécessité de multiplier les points d'entrée étant donné le peu d'étudiant-e-s parents dans la population générale ainsi que par l'éclatement des étudiant-e-s dans différents lieux (à la fois géographiques et numériques) en fonction de la formation qu'elles / ils suivent.

Voici un tableau récapitulant la manière dont j'ai obtenu les entretiens. J'en explique chaque entrée à la suite.

Interconnaissance	20
Boule de neige	17
Listes de diffusion	13
Réseaux sociaux	8
Crèches	8
Enseignantes	5
Établissement	5
Étude de cas	4

Les lieux spécifiquement fréquentés par les étudiant-e-s parents sont relativement restreints, ce qui limite les possibilités de diffuser une petite annonce pour obtenir des entretiens. J'ai cependant pu m'appuyer sur les crèches universitaires et sur une crèche d'hôpital (qui ont relayé ma petite annonce [24]) [crèche], ainsi que sur un groupe facebook dédié aux étudiant-e-s en formations paramédicales d'une ville (les taux d'étudiant-e-s parents étant plus élevés dans ces formations) [réseaux sociaux]. J'ai diffusé une annonce sur une liste de chercheur-se-s, initialement pour que celleux-ci m'aident à diffuser l'annonce auprès de leurs étudiant-e-s, ce qui m'a directement rapporté un grand nombre d'entretiens avec

22. J'ai envoyé une petite annonce sur l'ANCMSP qui a rencontré un fort succès.
23. Notamment les groupes *facebook* de certaines formations.
24. Voir petite annonce en annexe p.395.

des doctorant-e-s [liste de diffusion]. D'autres entretiens ont été obtenus par interconnaissance, via mes réseaux personnels, du fait de ma proximité encore assez grande avec des milieux d'étudiants de premier et de deuxième cycle au début de ma thèse [interconnaissance]. Ces réseaux personnels sont liés à ma trajectoire étudiante et mon origine sociales : en tant qu'enfant de parents cadres supérieurs dans la fonction publique et ayant fait une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) puis Sciences Po, les étudiant-e-s de cursus élitistes ont été faciles à rencontrer, même en CPGE où le taux d'étudiant-e-s parents est proche de zéro pour cent. Certain-e-s informateur-ice-s m'ont permis d'en rencontrer d'autres [boule de neige] et des enseignantes ont relayé ma petite annonce auprès de leurs étudiant-e-s [enseignantes]. Un établissement d'enseignement supérieur en études du social, formant essentiellement des étudiant-e-s en reprise d'études, a accepté de relayer ma petite annonce auprès de sa population [établissement] et enfin l'étude de cas à Fortville (chapitre 2) m'a mené à faire quelques entretiens avec des études mères présentées par un contact du terrain [étude de cas]. Ainsi, les entretiens obtenus l'ont été soit grâce à mes réseaux personnels soit dans des formations éloignées de mes réseaux mais plus fréquentées par les étudiant-e-s parents. Cela explique la quasi absence d'informateur-ice-s dans des cursus courts et professionnalisants comme les STS ou les IUT et la moindre présence d'informateur-ice-s venant de classes populaires ou dont les parents n'ont pas la nationalité française.

La collecte des entretiens s'est étalée sur une durée de deux ans. L'ouverture d'un terrain (via la diffusion d'une petite annonce dans un espace précis) m'apportait un certain nombre d'entretiens, que je me refusais de filtrer au préalable car cela faisait courir le risque de perdre des entretiens alors que les étudiant-e-s parents sont déjà peu nombreux-ses. De plus, être contacté une première fois ne garantissait pas un entretien. Les volontaires ne donnaient pas toujours suite, bien que je leur réponde rapidement et les relance. Je fais l'hypothèse que ces désistements sont liés au fait que nous ne nous connaissions pas directement ni n'appartenions aux mêmes cercles sociaux, mais également aux emplois du temps chargés des volontaires. Les entretiens ont ainsi été réalisés par vagues, au sens où chaque ouverture de terrain entraînait un certain nombre d'entretiens dont je faisais le bilan ensuite, ce qui me permettait d'orienter une nouvelle ouverture de terrain vers une filière ou une population insuffisamment atteinte.

J'ai entrepris des démarches spécifiques pour réussir à recueillir des témoignages de pères étudiants. Sur les 80 entretiens, un quart ont été réalisés avec des hommes. Les hommes sont moins nombreux à être étudiants et parents en même temps : ils ne représentent qu'un tiers des étudiant-e-s parents (Régnier-Loilier 2011a). Ils habitent également moins souvent avec leur enfant la semaine : deux cinquièmes des étudiants pères ne vivent pas avec leur(s) enfant(s) la semaine, contre un quart des étudiantes mères (Régnier-Loilier 2016).

L'étude exploratoire menée en master sur le sujet m'avait préparé à la difficulté de recruter des pères et j'avais dès le début de la thèse pris soin de formuler la petite annonce

de manière à les interpeller spécifiquement. Par exemple, il était noté que je cherchais « des étudiants et étudiantes qui ont des enfants », la formulation permettant de faire ressortir le masculin en le différenciant d'un masculin neutre. Une note le précisait plus explicitement ensuite (« NB : j'ai beaucoup de difficultés à rencontrer des pères pour l'instant, toute aide est la bienvenue ! »). À la fin des entretiens, au moment où je demandais si l'informateur-ice connaissait d'autres personnes que je pouvais rencontrer, je précisais systématiquement que j'avais particulièrement du mal à atteindre les pères.

La combinaison de ces deux stratégies a donné quelques résultats. Le fait de préciser à la fin de l'entretien que je cherchais des pères a permis de réorienter la réflexion de l'informateur-ice vers des hommes, ce qu'il ou elle n'avait pas fait spontanément. Cela montre qu'une partie de la difficulté à atteindre les pères étudiants réside dans le fait que les personnes intermédiaires qui m'ont proposé de rencontrer des étudiant-e-s parents ne cherchaient pas spontanément dans cette direction.

Nous pouvons donner une autre piste d'explication à la moindre représentation des pères dans notre étude. Il est en effet probable que les étudiants pères ressentent spontanément moins le besoin de parler de leur expérience que les mères. Les entretiens avec les pères sont moins chargés d'émotions négatives comme l'angoisse. Lorsque les étudiants me signalent qu'ils stressent cela concerne la plupart du temps le déroulement de leurs études et la pression de réussir alors qu'ils ont entrepris une reprise d'études. Ainsi, alors que les femmes qui me contactent le font pour « montrer que c'est possible » ou bien parce qu'elles rencontrent des difficultés au quotidien et ont besoin d'en parler, les hommes me contactent parce qu'ils sont en reprise d'études (et m'en parlent longuement en début d'entretien) ou parce qu'ils ont été incités à faire un entretien par une mère étudiante que j'avais rencontrée auparavant [25].

Pour résumer, les étudiant-e-s parents constituent une population éclatée qu'il est difficile d'atteindre autrement que par les réseaux d'interconnaissance, les rares crèches universitaires et certaines filières où le taux d'étudiant-e-s parents est relativement élevé (supérieur à 10%). Ces modalités de recrutement des volontaires pour les entretiens ont eu comme impact une moindre présence d'étudiant-e-s socialement éloigné-e-s de ma propre position sociale (c'est-à-dire issu-e-s de classes populaires, non blanc-he-s) qui fréquentant des formation courtes et professionnalisantes (BTS et IUT). La collecte d'entretiens s'est espacée dans le temps du fait de la nécessité de multiplier les points d'entrée. Il a fallu mettre en place des dispositifs spécifiques pour recruter les pères, moins enclins à faire des entretiens à ce sujet que les mères. Après avoir mené des entretiens pendant deux ans, dans différentes filières et à différents niveaux d'études, j'ai rassemblé un ensemble de profils très divers. Le sentiment de saturation des données était fort, ce qui m'a permis de clôturer la collecte.

25. En plus de ces motifs contrastés de réponse à ma demande d'entretien, notons qu'hommes comme femmes me répondent la plupart du temps qu'ils ont accepté de faire un entretien avec moi par solidarité entre étudiant-e-s (elles et ils auraient aimé qu'on leur rende un service similaire s'ils en avaient eu besoin).

3.4.3 Les entretiens téléphoniques : atouts et limites

La majorité des entretiens ont eu lieu en face à face, dans des lieux divers : à mon domicile, au domicile de l'informateur-ice, dans un café, une cafétéria du Crous, un McDonald, parfois dans l'établissement qu'elle ou il fréquente. Le lieu était choisi en fonction de ce qui était le plus simple pour l'informateur-ice, de manière à éviter un désistement et à avoir le plus de temps possible pour réaliser l'entretien [26].

Dans le but d'accepter un plus grand nombre de personnes, un certain nombre d'entretiens ont été réalisés par téléphone. Dans la plupart des cas, il s'agit d'entretiens avec des personnes qui n'habitaient ni à Paris ni dans une des autres villes dans lesquelles j'ai pris appui sur une crèche universitaire ou une filière pour relayer une petite annonce, où je me rendais fréquemment. Le mode d'entretien par téléphone était proposé comme une modalité pour faire l'entretien plus facilement. À quelques reprises, lorsque l'informateur-ice m'indiquait ne pas être à l'aise avec cette option, j'ai préféré faire un aller-retour pour réaliser l'entretien.

Le recours au téléphone pour réaliser des entretiens n'était pas une option évidente au début de l'enquête. Les manuels d'enquête qualitative ne mentionnent pas la possibilité de faire des entretiens à distance et le face à face est une condition implicite de l'entretien (voir par exemple le manuel d'André Guittet (1997) ou celui de Romi Sauvayre (2013)). Le face à face permet de prêter attention aux attitudes corporelles des informateur-ice-s (regard, tics, sourires…) et d'envoyer des signaux corporels, comme par exemple des hochements de tête (Guittet 1997). Un manuel d'études de marché mentionne néanmoins les entretiens à distance et en indique les avantages et les inconvénients (Fenneteau 2015), que j'ai retrouvés pour la plupart au cours des entretiens téléphoniques.

J'ai toutefois très vite tiré un bilan positif de l'utilisation du téléphone pour réaliser les entretiens, l'interaction téléphonique possédant aussi de grandes qualités. Les personnes qui ont accepté de réaliser l'entretien par téléphone, des femmes pour la plupart, étaient très familières de ce mode de communication. Ainsi, la relation de confiance était facilement nouée une fois que je m'étais rapidement présenté ainsi que les buts de mon enquête. De plus, le téléphone semblait parfois propice aux confidences, d'autant plus facilement que ce mode de communication offre un plus grand anonymat que les entretiens en face à face. Hervé Fenneteau souligne d'ailleurs le « caractère naturel et intime des conversations téléphoniques » (ibid., p.26). Le fait que l'entretien ne demande pas à l'informateur-ice de se déplacer dans un cadre inconnu aide également à mettre en confiance la personne interviewée. Si Fenneteau souligne que l'absence de contact visuel rend difficile la conduite de l'entretien, je n'ai pas rencontré cette difficulté. De plus, l'absence de visualisation de l'interlocuteur-ice n'implique pas une absence de signaux corporels perçus dans la voix, dans laquelle se perçoivent émotions, hésitations, accents et des différences de vocabulaires ou d'expressions utilisées selon les personnes. Finalement, lors de cette enquête le téléphone

26. Les emplois du temps des étudiant-e-s parents rencontré-e-s étaient souvent contraints, de par le temps consacré aux enfants ainsi qu'à leurs études.

m'a offert de meilleures conditions d'entretien que les logiciels de visioconférence, dont l'utilisation est souvent moins familière et intime, avec lesquels je suis moi-même moins à l'aise et qui demandent à l'informateur-ice de posséder un ordinateur et de savoir les utiliser. Les entretiens téléphoniques réunissaient les conditions pour recueillir un matériau de bonne qualité car ils ont permis de correspondre aux critères d'un bon entretien sociologique, à savoir : « obtenir la meilleure collaboration de l'interviewé ; le mettre le plus à l'aise possible dans la situation d'entretien ; gagner sa confiance et, enfin, faire en sorte qu'il parle spontanément et accepte de s'engager » (POUPART et al. 1997, p.186).

Le contexte de crise sanitaire et de confinement a rendu la question des entretiens téléphoniques d'actualité. J'ajoute donc quelques précisions techniques qui peuvent être utiles à d'autres. Plusieurs solutions existent pour enregistrer les entretiens téléphoniques. L'une, un peu artisanale mais néanmoins efficace, est de mettre le téléphone en haut parleur et d'enregistrer avec un dictaphone. C'est la technique que j'ai utilisé la majorité du temps et la qualité de l'enregistrement est satisfaisante. Néanmoins, cela peut compliquer la conversation en tant que telle, car l'usage du haut parleur rend parfois la voix de l'enquêteur-ice plus difficile à discerner. Une deuxième possibilité est d'installer sur son téléphone une application qui enregistre directement la conversation. L'enregistrement s'enclenche dès que l'appel débute. Cela a pour inconvénient de devoir prévenir à l'avance les informateur-ice-s que l'entretien est enregistré, ce qui peut décourager. Bien sûr, cette technique nécessite de bénéficier d'un téléphone supportant les applications, ayant une bonne autonomie et une mémoire suffisante pour l'enregistrement. En revanche, l'usage d'une application permet d'avoir une meilleure qualité de son et de recourir à un kit main libre, plus confortable à l'usage.

3.4.4 Déroulement des entretiens

Les entretiens menés l'ont été dans une perspective compréhensive. Ce sont des entretiens intensifs au sens où ils « visent à recueillir un grand nombre d'informations et des informations précises, nuancées, aussi complètes que possible » (LOUBET DEL BAYLE 2000, p.49). Les entretiens étaient individuels, réalisés avec la personne seule ou accompagnée d'un enfant en bas âge, et n'étaient pas répétés pour la plupart d'entre eux. Seuls trois entretiens ont été réalisés en deux fois afin de pouvoir les terminer.

Chaque entretien s'est déroulé en quatre étapes. Une présentation rapide de mon sujet de thèse précédait le début de l'entretien et de son enregistrement [27]. Une première partie de l'entretien, souvent assez longue, correspondait à un entretien non directif guidé uniquement par une question ouverte posée au départ (« raconte-moi comment ça s'est passé pour toi »). Après des relances à partir des propos de la personne, nous passions à une seconde partie où je posais systématiquement certaines questions de manière à les recueillir dans chaque entretien. Enfin, l'entretien se concluait sur un questionnaire rapide

27. L'accord des informateur-ice-s était systématiquement demandé. Tou-te-s les informateur-ice-s ont accepté l'enregistrement.

renseignant à la fois l'origine sociale et le parcours de chacun-e des informateur-ice-s (voir document 2 en annexe). La présentation de ces quatre étapes des entretiens peut donner l'impression que les entretiens étaient hachurés, ce qui n'est pas le cas. Le déroulement de ces rencontres était assez fluide au sens où la grande majorité de mes questions s'appuyaient sur des thèmes déjà soulevés spontanément. Parfois, après avoir rempli le questionnaire, les informateur-ice-s se sont enquis de mes questions de thèse et cela a pu faire l'objet d'une discussion plus ou moins prolongée. Ces échanges m'ont permis de tester des hypothèses en cours d'élaboration et de les confronter aux réflexions des personnes concernées par le sujet.

Commencer l'entretien par une partie non dirigée, s'appuyant uniquement sur le récit déroulé par la personne et les éléments mentionnés, m'a permis de cumuler les trois avantages généralement associés aux entretiens non directifs (Poupart et al. 1997). Premier avantage, une question neutre et ouverte permet que l'entretien colle mieux à la réalité de la personne rencontrée et donc de ne pas imposer notre façon de structurer la réalité ou nos prénotions. À ce titre, les premiers thèmes abordés par les informateur-ice-s sont intéressants à comparer : certain-e-s ont commencé par des difficultés au quotidien, d'autres par leur parcours professionnel depuis une dizaine d'années. Deuxième qualité, le matériel récolté est très riche car c'est l'interlocuteur-ice qui aborde les sujets qu'elle ou il juge pertinents, ce qui peut faire émerger de nouvelles dimensions. Troisième et dernier bénéfice, la non directivité permet d'explorer « en profondeur les différentes facettes de l'expérience de l'interviewé » (ibid., p.183) et notamment dans ce cas leur parcours biographique qui a fait souvent l'objet d'une longue discussion.

À la suite de cette première partie d'entretien, j'introduisais quelques questions systématiquement posées aux informateur-ice-s. Ces questions portaient notamment sur le quotidien (« En semaine, à quoi ressemble une journée type du lever au coucher pour toi ? ») et sur le travail domestique (« comment est-ce que vous [28] vous organisez pour les tâches domestiques ? »). Le quotidien ne fait spontanément pas l'objet d'une même attention de la part des informateur-ice-s, en particulier entre les femmes et les hommes. L'absence spontanée de propos sur, par exemple, la répartition des tâches domestiques, est intéressante en soi et peut faire l'objet d'une analyse. Mais si l'on souhaite comparer les conditions matérielles d'existence des personnes pour contextualiser leur propos, il faut systématiser les questions qui permettent de les objectiver. Dans le même ordre d'idées, tout ce qui peut permettre d'objectiver les aides sur lesquelles les étudiant-e-s pouvaient s'appuyer [29] a fait l'objet d'une investigation poussée, ainsi que certaines questions portant sur l'origine sociale de l'informateur-ice [30].

Les emplois du temps des volontaires étaient souvent assez contraints, ce qui a eu un impact sur la durée des entretiens. Au moment de prendre rendez-vous, je précisais

28. La forme plurielle désigne ici, implicitement, l'informateur-ice et son ou sa conjoint-e (s'ils vivent ensemble).

29. Par exemple, de la part de la famille proche.

30. Par exemple : « dans ta famille, on fait des études ? »

généralement qu'il fallait compter environ une heure et demie pour réaliser l'entretien, ce qui me permettait d'être assuré d'un temps minimal avec l'informateur-ice tout en évitant de décourager les candidat-e-s [31]. L'entretien le plus court a duré quarante-deux minutes, l'entretien le plus long trois heures et douze minutes et la médiane de durée des entretiens se situe à une heure et vingt minutes.

Cette approche multiméthode est à même d'interroger les rapports d'âge dans une pluralité d'aspects – âge civil, parcours, place dans les générations familiales, déroulement de la scolarité au sein des établissements – ainsi qu'à partir de points de vue divers : historique ou actuel, local ou multisitué, qualitatif ou quantitatif.

4 Plan de la thèse

Cette thèse a pour objet la jeunesse dans l'enseignement supérieur, à partir du cas des étudiant-e-s parents. La place ambiguë de cette population dans les catégories d'âge permet de mettre au jour des normes d'âge au sein de l'enseignement supérieur et les mécanismes qui les construisent, donc de dénaturaliser les rapports d'âge. Qu'est-ce que les étudiant-e-s parents révèlent des normes et catégories liées à l'âge dans l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, le manuscrit est divisé en trois parties qui examinent successivement : l'histoire des actions publiques en direction des étudiant-e-s parents (Partie 1), le parcours des étudiant-e-s parents (Partie 2) et leur quotidien au sein d'établissements dans lesquels elles et ils n'ont pas de statut spécifique (Partie 3).

La première partie analyse les conditions d'émergence des rares actions publiques à destination des étudiant-e-s parents. Elle montre que la résistance à ce que les étudiant-e-s parents deviennent un problème public est la conséquence de la persistance d'une norme de jeunesse au sein de l'enseignement supérieur. À partir de trois études de cas de 1950 à aujourd'hui, elle met en évidence la permanence de la norme de jeunesse grâce à des transformations qui l'adaptent aux mutations de la population étudiante (élargissement du recrutement social et féminisation des effectifs). Le chapitre 1 revient sur la construction de logements pour couples d'étudiant-e-s, de crèches et d'une école maternelle au sein de la résidence universitaire Jean Zay, ainsi que sur le mouvement des « crèches sauvages » qui impose des crèches au sein de plusieurs universités. Le chapitre 2 retrace une polémique qui a eu lieu dans une université régionale autour d'une étudiante enceinte cherchant à obtenir un aménagement de sa scolarité.

La seconde partie montre que la trajectoire classique des étudiant-e-s en France, celle qui est la norme tant sur le point statistique que sur celui de l'organisation des études, est socialement située. Le chapitre 3 démontre, à partir d'une analyse factorielle, que cette trajectoire idéale, linéaire (où les études sont entamées directement après l'obtention du

31. Quelques essais pour annoncer un entretien de deux heures ont provoqué un découragement de la part des volontaires.

bac et ne connaissent pas d'interruption), n'est partagée que par une minorité d'étudiant-e-s parents, à savoir celles et ceux inscrit-e-s dans une formation élitiste et rémunérée. Les deux chapitres suivants reviennent ensuite sur le parcours le plus paradoxal, celui des étudiant-e-s qui ont *décidé* d'avoir leur premier enfant *durant* leurs études supérieures. Le chapitre 4 révèle, à partir de l'annonce de la grossesse aux futurs grands-parents, que la norme de jeunesse est atténuée pour les étudiant-e-s non traditionnel-le-s. Le chapitre 5 dévoile les ressorts de cette déviance, qui résident notamment dans une socialisation primaire contradictoire avec la norme de jeunesse.

La dernière partie expose la construction de la norme de jeunesse au quotidien au sein des établissements d'enseignement supérieur. Elle révèle que l'étudiant « neutre » qui sert de référent pour l'élaboration du fonctionnement routinier des établissements est un étudiant masculin, sans charge parentale. En se focalisant sur l'absence de congé de maternité pour les étudiantes, le chapitre 6 décrit l'impact que la marginalisation du travail procréatif a sur le déroulement de leur grossesse (pas d'arrêt avant l'accouchement) et sur leur parcours (plus long du fait d'une interruption après l'accouchement). Le chapitre 7 analyse les différents travaux des étudiant-e-s parents au quotidien. Le travail domestique et le travail de *care* sont essentiellement portés par les femmes dans les couples comportant au moins un-e étudiant-e parent, ce qui empêche les étudiantes mères de correspondre à la norme de disponibilité de l'enseignement supérieur.

Première partie

Permanence et mutations de la norme de jeunesse

Introduction de la première partie

Les études supérieures ont connu une forte démographisation depuis les années 1960, c'est-à-dire une augmentation importante de leurs effectifs (Prost 1987). L'allongement des études a eu pour effet de retarder l'arrivée du premier enfant (Bhrolchain et Beaujouan 2012). À ce titre, nous pouvons parler d'une histoire d'exclusion mutuelle entre enseignement supérieur et enfantement. Cela n'a pas empêché que les étudiant-e-s parents fassent l'objet d'actions publiques depuis les années 1950. Faire la socio-histoire de ces actions publiques est une étape indispensable pour comprendre la formation des normes qui entourent la scolarité pendant les études supérieures, en particulier la pérennité d'une norme de jeunesse. Trois études de cas permettent d'illustrer la façon dont cette norme se construit et se transforme, des années 1950 à aujourd'hui. Dans le même mouvement, elles montrent comment les étudiant-e-s parents n'ont jamais été considérés comme un problème public, car, paradoxalement, ces actions publiques témoignent d'une résistance à l'idée qu'il faille des interventions publiques visant spécifiquement les étudiant-e-s parents.

Le **chapitre 1** traite de l'histoire de deux actions publiques visant à créer des infrastructures (crèches, logements) pour les étudiant-e-s parents au cours de la seconde moitié du 20ème siècle. Il s'agit plus précisément de la Résidence Jean-Zay (ou résidence universitaire d'Antony, RUA) et des « crèches sauvages » universitaires des années 1970.

La RUA est construite au cours des années 1950 pour répondre à une crise du logement qui touche particulièrement les étudiant-e-s. Elle forme un ensemble de bâtiments installés en banlieue proche de Paris. La résidence comporte dès sa construction un bâtiment dédié aux « ménages étudiants » (500 logements) ainsi que plusieurs crèches, dispositif complété peu après par une école maternelle. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette politique ambitieuse n'est pas la marque de l'extension de la politique nataliste aux étudiant-e-s ou d'une banalité de la situation d'étudiant-e parent dans l'immédiate seconde guerre mondiale. En effet, les étudiant-e-s parents ne sont pris-es en compte que grâce à l'action des œuvres universitaires qui recensent les besoins des étudiant-e-s parents. Sans cet organisme, l'intégration des étudiant-e-s parents au projet n'allait pas de soi. En filigrane un parcours type des étudiant-e-s se dessine, auquel les étudiant-e-s parents dérogent car ils sont plus âgé-e-s que l'étudiant-e pensé-e comme normal-e.

Les crèches sauvages sont des mobilisations étudiantes qui s'inscrivent dans l'héritage de l'occupation de la Sorbonne en mai 1968, durant laquelle une crèche s'est mise en place. Des groupes militant-e-s ont obtenu la création de crèches dans différents établissements d'enseignement supérieur grâce à l'occupation des locaux universitaires par les parents et leurs enfants. Ces crèches constituaient des espaces d'expérimentation pour de nouvelles pédagogies. Elles ont amorcé le passage d'un modèle hygiéniste très strict, qui ne prêtait pas attention aux besoins psychologiques des enfants, à un modèle centré sur les besoins de l'enfant. Ce faisant, les crèches universitaires ont contribué à l'apparition d'une nouvelle « norme procréative » (Bajos et Ferrand 2006).

Le **chapitre 2** étudie *a posteriori* une mobilisation pour qu'une étudiante enceinte puisse bénéficier d'une dispense d'assiduité en raison de sa grossesse. Cette étude de cas autour d'une mobilisation récente (années 2010) donne à voir la complexité des rapports de pouvoir au sein d'une université de taille moyenne et les conditions d'émergence d'une mobilisation pour les étudiant-e-s « chargé-e-s de famille ».

Ces trois études de cas se focalisent sur des initiatives exceptionnelles : les étudiant-e-s parents ne font que peu l'objet de politiques spécifiques en France. Ces actions publiques, sortes d'oasis dans l'absence de prise en compte de cette population, illustrent la difficulté à faire émerger un problème public autour des étudiant-e-s parents, de leur genèse à leur état actuel. Elles montrent surtout la manière dont une norme d'incompatibilité entre études et charge parentale se construit au fil de la seconde moitié du vingtième siècle, qui participe à la norme de jeunesse dans les études supérieures.

Chapitre 1

Socio-histoire des mobilisations des/pour les étudiant-e-s parents durant la seconde moitié du 20ème siècle

Introduction

Les étudiant-e-s parents ne sont pas envisagé-e-s comme un problème public en France. Selon Elisabeth Sheppard (2020), on se trouve en présence d'un problème public lorsqu'une simple condition (comme le fait d'être étudiant-e et parent) fait l'objet d'une problématisation, c'est-à-dire que la condition est vue comme un problème appelant l'intervention de la force publique. J'ai montré dans un travail précédent (2014) que les étudiant-e-s parents ne font pas l'objet d'une politique spécifique permettant de prendre en charge les spécificités de leur condition : ils et elles n'ont pas de statut [1] et le sujet est peu investi par les acteurs sociaux, que ce soit les établissements d'enseignement supérieur ou le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. L'absence de problème public constitué à propos des étudiant-e-s parents peut nous faire penser que cette population minoritaire n'a jamais été l'objet d'actions publiques. La réalité est plus complexe : au cours de la deuxième moitié du vingtième siècle, plusieurs initiatives prennent en compte les besoins et les difficultés des étudiant-e-s ayant une charge de famille. Menées par l'État ou par des collectifs militants, ces initiatives ont permis de créer des logements ou des crèches destiné-e-s aux étudiant-e-s parents. Ce chapitre analyse la construction de ces politiques et le degré auquel elles témoignent de l'existence d'un problème public à l'époque où elles ont été élaborées.

1. Comme nous le verrons dans le chapitre 6, des tentatives de statut commencent à être amorcées depuis quelques années. Leur efficacité est encore à démontrer.

Qui est à l'origine de ces initiatives ? Qui les porte, sous quelles modalités (mobilisation ? dialogue avec le gouvernement ou les établissements ?) et à quels résultats aboutissent-elles ? Que disent-elles du contexte entourant les études, la procréation et la parentalité étudiante à leur époque en France ? Étant données les fortes modifications qu'ont connu l'enseignement supérieur et les normes conjugales, les étudiant-e-s parents ont-elles/ils un jour fait l'objet d'un problème public aujourd'hui oublié ? Ou ont-elles/ils au contraire toujours été à la marge, invisibilisé-e-s ? L'existence de ces actions publiques n'implique en effet pas mécaniquement qu'il y ait eu une généralisation de la prise en compte des problèmes que les étudiant-e-s parents peuvent rencontrer.

Cette socio-histoire de la parentalité étudiante est l'occasion de poser des questions plus générales sur l'évolution des normes entourant les étudiant-e-s et les parents étudiant-e-s. Comment les catégories « étudiant-e » et « jeune » ont-elles (ou non) convergé au fil de l'histoire ? À quel moment la norme de non procréation pendant les études s'est-elle formée ?

Ce chapitre explore deux actions publiques menées en direction des étudiant-e-s parents, de leur genèse à aujourd'hui. La première commence au cours des années 1950, dans le contexte de crise du logement de l'après-guerre. La construction de la résidence universitaire Jean Zay, cité comprenant 3000 logements située à Antony (en région parisienne), crée alors des « logements ménages », des crèches et même une école maternelle. L'originalité de ce dispositif fait parler d'elle à l'époque, mais les logements sont progressivement dédiés à d'autres usages puis détruits. Diverses sources collectées aux archives municipales de la ville d'Antony, ainsi que l'important travail de recherche réalisé par Gwenaëlle Bordet-Kerharo (2003) nous permettent de retracer l'histoire de cette résidence et de ses infrastructures dédiées aux étudiant-e-s parents.

Il faut ensuite attendre le début des années 1970 pour voir réapparaître la figure des étudiant-e-s parents dans des actions politiques. À la suite de mai 1968, des étudiantes s'organisent pour créer des crèches sur leur campus dans différentes villes de France (Paris, Nanterre, Vincennes, Caen, Lyon). Ces crèches, « sauvages » au départ, vont pour certaines se pérenniser. Elles existent encore aujourd'hui sur au moins deux campus, Lyon et Caen, au prix de modifications dans leur organisation interne pour s'extraire de leur dépendance à l'égard du financement toujours instable des universités sur lesquelles elles sont implantées. Des archives numérisées nous permettent de retracer l'histoire des crèches en région parisienne (Censier, Beaux Arts, Vincennes). Les crèches de Caen et de Lyon possèdent quant à elles des archives privées, que j'ai consultées sur place.

Nous verrons que, contrairement à ce que pourrait nous faire penser l'ampleur des logements « ménages » et l'implantation de trois crèches dans la résidence d'Antony, les étudiant-e-s parents ont formé un groupe marginalisé tout au long de ces soixante-dix années. Si des initiatives existent et aboutissent, elles restent rares et sont effacées de la mémoire collective. Elles ne prennent forme que du fait de militant-e-s qui recensent les besoins existant et se mobilisent. Beaucoup de ces initiatives sont au final peu visibles et

les infrastructures obtenues menacent constamment d'être supprimées, faute d'une vraie politique de soutien. Cela témoigne de l'absence de problème public constitué autour des étudiant-e-s parents tout au long de cette période, absence qui explique la réticence des institutions à investir financièrement dans ces projets.

Les faits décrits permettent de poser une hypothèse historique sur les différentes formes prises par la norme de jeunesse au sein de l'enseignement supérieur au cours de ces décennies décisives. Ce chapitre expose ainsi comment nous sommes passés d'un modèle où les étudiant-e-s étaient des hommes sans enfant légitime (parce que non mariés) à un modèle où les étudiant-e-s n'ont pas d'enfants car ils et elles utilisent la contraception.

Une première partie présente les sources utilisées et comment leur nature particulière détermine le traitement qui a pu en être réalisé. Nous étudierons ensuite la genèse des logements ménages de la résidence Jean Zay et des crèches universitaires, deux actions publiques qui ont tenu avant tout à la mobilisation des militant-e-s face aux financeurs et décideurs. La troisième partie développe la façon dont, durant les années 1968, la résidence Jean Zay comme les crèches « sauvages » sont les témoins de luttes convergentes qui participent toutes de l'émergence d'une nouvelle norme procréative (Bajos et Ferrand 2006) : luttes contre l'infantilisation des étudiant-e-s, pour une sexualité libre et l'accès à la contraception, ou encore pour une pédagogie nouvelle centrée sur les besoins de l'enfant. Cette nouvelle norme procréative accompagne la transformation de la norme de jeunesse de l'enseignement supérieur qui s'adapte alors à la féminisation des effectifs. Toutefois, ce que décrit la dernière partie, l'absence de constitution d'un problème public autour des étudiant-e-s parents et donc de politique publique forte en leur direction rend la survie de ces deux initiatives périlleuse.

1 Des sources administratives, militantes et médiatiques

Les sources mobilisées pour écrire ce chapitre sont diverses. Outre la seconde exploitation d'un travail de recherche, des documents exclusifs ont été mobilisés : tracts, courriers administratifs, articles de presse, documents internes à l'une des crèches. Selon le lieu étudié, le type de source varie : sur certains, seuls des tracts sont disponibles. L'exploitation qui en a été faite est donc adaptée au type de matériaux.

1.1 Les sources portant sur la résidence universitaire d'Antony (RUA)

Les analyses portant sur la RUA sont issues d'une seconde exploitation du mémoire de Gwenaëlle Bordet-Kerharo (2003) ainsi que de l'exploitation des archives départementales d'Antony. Ces dernières permettent de compléter l'histoire de la résidence depuis 2003 et documentent les négociations qui ont entouré le financement de l'école maternelle de la résidence (dossier non étudié par Bordet-Kerharo 2003). Ces sources donnent surtout à voir les débats concernant la mise en place des logements et infrastructures

dédiés aux ménages, ainsi que les raisons de la dégradation progressive de la résidence universitaire à partir des années 1970.

Le mémoire réalisé par Gwenaëlle Bordet-Kerharo (2003) sur la résidence universitaire Jean-Zay est très complet [2]. Il relate l'histoire architecturale et sociale de la résidence à travers différentes sources d'archives : archives nationales (centre des archives contemporaines à Fontainebleau), archives du ministère de l'Équipement, du Transport, du Logement, du Tourisme, et de la Mer, archives du CNOUS, du CLOUS, archives départementales des Hauts-de-Seine, archives de la mairie d'Antony, archives de la BDIC-Nanterre et de l'Institut français d'architecture. Ces sources sont extrêmement variées dans leur nature (correspondances confidentielles, BMO, plans, clichés, notes d'informations, coupures de presse, etc.) et permettent à Gwenaëlle Bordet-Kerharo de dresser une étude très convaincante de l'histoire de cette résidence jusqu'à 2003. Elle se centre essentiellement sur ce qui a permis à la résidence d'être réalisée, sur les aspects architecturaux de la résidence ainsi que sur son évolution jusqu'en 2003 et notamment sa détérioration du fait du désinvestissement de l'État.

J'ai complété les informations tirées de ce mémoire par la consultation des archives départementales d'Antony. J'ai exploité les plans de la résidence [3] qui permettent de se rendre compte de son ampleur et de celle des infrastructures qui y sont consacrées aux ménages (crèches, école maternelle) ainsi que les bulletins municipaux officiels (BMO) de 1956 à 1977 [4]. Un dossier non évoqué par G. Bordet-Kerharo a particulièrement attiré mon attention : il s'agit de celui consacré à l'école maternelle de la résidence [5]. Celui-ci contient de nombreux échanges de courriers entre la mairie d'Antony, le directeur de la résidence et le Ministère de l'Éducation nationale au sujet du financement de l'école maternelle. Il est particulièrement intéressant pour étudier les rapports de pouvoir qui se sont joués autour de cette infrastructure. Enfin, la série documentaire [6] m'a permis de reconstituer l'histoire de la résidence depuis 2003 (là où le mémoire s'arrêtait) à travers des articles de presse et des pages du site en ligne du collectif des résidents de la RUA (2005 ou 2006). J'apporte grâce à ces sources nouvelles et l'exploitation du mémoire un éclairage nouveau sur un aspect très original de la résidence : son accueil des couples d'étudiant-e-s avec enfants et les infrastructures collectives qui leurs sont dédiées.

Ces sources ne traitent pratiquement pas de la vie des ménages dans la résidence, du nombre de ménages accueillis et du fonctionnement des crèches ou de l'école maternelle.

2. Le mémoire de Bordet-Kerharo 2003 est disponible en ligne (liens consultés le 28/09/2020). Url du premier tome : http://amisrua.antony.free.fr/Web%20documents/2003%2006%20M%E9moire%20Gwenalle%20Bordet%20RUA_vol1.pdf. Url du second tome comportant de nombreux documents : http://amisrua.antony.free.fr/Web%20documents/RUA%20vol%202%20annexes.pdf.

3. Cote : 1 PC RUA 1955

4. Cote : 3PER 400 (1956- 1977)

5. Dossier non coté « école maternelle RUA »

6. Série DOC « Dossier doc Résidence universitaire d'Antony »

Le but de ce chapitre est d'abord d'expliquer ce qui a permis la construction de cette résidence et de ces infrastructures et ce que cela traduit de la place des étudiant-e-s parents dans le débat public et les préoccupations des décideurs, ce à quoi ces sources répondent. Une exploitation complémentaire pourrait cependant être envisagée à partir des dossiers de résident-e-s conservés aux archives départementales des Hauts-de-Seine, qui comportent un échantillon de fiches de résident-e-s en logement ménage, de 1963 à 1990.

1.2 Archives militantes et privées des crèches universitaires

Les « crèches sauvages », qui sont désignées par le nom de centres d'activités pour enfants (CAE) dans ce chapitre, n'ont pas fait l'objet d'études poussées, bien que quelques travaux relatent leur existence (Mozère 1992 ; Grosso 2013) et qu'une thèse d'histoire sur le sujet soit en cours [7]. J'ai donc récolté différentes sources, dont la majorité sont militantes et/ou privées. Il s'agit en particulier de tracts accessibles en ligne qui décrivent quelques CAE parisiens et des archives de la crèche Equal (à l'époque centre d'activités pour enfants de Lyon 7ème arrondissement). Ces sources écrites sont ainsi fortement situées. Elles me rendent également dépendant de ce qui a été jugé digne d'être conservé par les acteur-ice-s de ces CAE.

Trois ensembles de sources sont mobilisés pour étudier les centres d'activités pour enfants (CAE). Le premier concerne la crèche improvisée à la Sorbonne lors de l'occupation de mai 1968. Ce moment historique est décrit par Françoise Lenoble-Prédine [8], qui s'improvise responsable du lieu d'accueil des enfants, dans un témoignage à présent en ligne [9] ainsi que dans un texte inédit repris par Liane Mozère (1992). Ainsi, les seules sources qui témoignent de cette histoire viennent du témoignage d'une seule et même personne, Françoise Lenoble-Prédine, qui a joué un rôle central dans la crèche sauvage de mai 68 [10]. Son récit est conservé sur le site de l'association (et centre de création) « la parole errante », basée à Montreuil, de sensibilité d'extrême gauche, qui a organisé une exposition autour de mai 1968 et réalisé des entretiens filmés pour cette occasion. Les conclusions que je tire sur la crèche de la Sorbonne dans ce chapitre sont donc dépendantes de la façon dont Françoise Lenoble-Prédine choisit de raconter son histoire. Surtout que la

7. Neuville, Elsa (en préparation). « Modes de garde collectifs pour les enfants de 0 à 3 ans : mobilisations, politiques publiques, pratiques (1968-1981) ». Thèse en histoire. Lyon : Université Lumière – Lyon 2.

8. Appelée alors Françoise Prédine (source : Supplément à *MNEF Inform*, « Dossier centres d'activités pour enfants », archives Equal).

9. « La crèche sauvages », entretien avec Françoise Lenoble-Prédine, La parole errante. Consultée en ligne à l'url : http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf (le 27/09/2020)

10. La centralité de Françoise Lenoble-Prédine est confirmée par un document complémentaire dans le dossier du supplément de *MNEF Inform* (*ibid.*).

crèche de la Sorbonne, bien organisée, est rapidement devenue un emblème de l'occupation de la Sorbonne en mai 68 [11]. Ainsi le récit de F. Lenoble-Prédine peut avoir été romancé ou enjolivé de manière à mettre en valeur son propre rôle. Par ailleurs, ce récit a été visiblement récolté bien après la crèche (l'exposition s'est tenue en 2008) et est donc soumis aux problèmes de mémoire sur le temps long (ici, quarante ans après les évènements). Ces éléments, qui altèrent la qualité des informations exploitées, ne constituent toutefois pas un réel problème car je les utilise surtout pour questionner l'origine de la crèche de la Sorbonne occupée et les motifs qui ont conduit à l'organiser, ce qui semble fiable dans le témoignage bien qu'il y ait sûrement eu une forme de rationalisation *ex post*, ne serait-ce que par la mise en cohérence du récit avec sa trajectoire personnelle ultérieure de Françoise Lenoble-Prédine. Dans son terrain de thèse, Elsa Neuville a réalisé un entretien avec elle, qui permettra certainement de consolider les informations dont on dispose aujourd'hui.

Le deuxième ensemble de sources mobilisé est constitué de tracts concernant diverses crèches parisiennes (Censier, les Beaux Arts, Vincennes) qui ont été conservés dans des numéros de revues marquées à gauche et que l'on peut consulter en ligne. Il s'agit notamment du numéro 1 de la revue *Recherches universitaires*, journal édité par la Mutuelle nationale des étudiants en France (MNEF) [12]. Publié en 1970, ce numéro est accessible en ligne, dans une version scannée [13] et dans une version réécrite plus lisible [14]. J'ai également mobilisé le n°23 de la revue *Anarchisme et non violence*, qui revient dans un article sur les crèches sauvages [15]. Les tracts, écrits dans un but de mobilisation, sont des matériaux délicats à analyser. Les informations diffusées ne peuvent être tenues pour fidèles à la réalité. Je les analyse en tenant compte de leurs défauts et je me focalise notamment sur la rhétorique militante et sur ce qu'elle révèle des liens avec les mouvements politiques autour de ces crèches et de la façon de politiser le statut étudiant. Je tâche également de retracer l'histoire des luttes pour la création du centre d'activités pour enfants de Censier (CAEC) à travers la succession de tracts qui décrivent les oppositions rencontrées et illustrent le caractère très combatif des militant-e-s défendant les CAE.

Le troisième ensemble de sources vient des archives privées du centre d'activités pour enfants de Lyon (CAEL7), aujourd'hui appelé crèche Equal. Ces archives, contenues dans

11. Source : film documentaire *Vincennes, l'université perdue*, 2016. Réalisé par Viriginie Linhart, Agat film & CIE et ARTE France.

12. Notons que l'on retrouve un exemplaire papier du supplément d'un dossier *MNEF Inform* qui contient les mêmes tracts et d'autres informations sur ces crèches dans les archives de la crèche Equal à Lyon.

13. Sur le site du conservatoire des mémoires étudiantes, url : https://cme-u.fr/index.php?option=com_zoom&Itemid=32&catid=887 (consultée le 29/09/2020)

14. Sur le site de l'institut tribune socialiste, url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (consultée le 29/09/2020)

15. Consultable en ligne : *Anarchisme et non violence* n°23, octobre/décembre 1970, « Territoires libérés, les crèches sauvages », Dominich Bizenbach. Consultée en ligne à l'url : https://www.la-presse-anarchiste.net/spip.php?article1477 (le 27/09/2020)

un carton assez dense, renferment des documents allant de la création de l'association à aujourd'hui. Ces documents sont très divers : tracts, coupures de presse, quelques documents administratifs, échanges de courriers avec des interlocuteurs officiels (président de l'université, caisse des allocations familiales, etc.), affiches, photographies de mobilisations, documents portant sur d'autres CAE [16]... Les archives de cette crèche témoignent d'une pratique d'archivage quasi systématique de certains documents (en premier lieu les tracts ainsi que les coupures de presse parlant de la crèche). Les documents sont classés dans plusieurs dossiers, un classeur retrace l'histoire de la crèche et ses dates importantes. Cette pratique est à relier au souci de conserver une certaine mémoire militante des origines de la crèche qui sont d'ailleurs exposées dans une section dédiée du site Internet [17] et qui en marquent toujours aujourd'hui certaines caractéristiques très spécifiques (dont l'égalité de salaire entre tou-te-s les salarié-e-s quel que soit leur statut ou leur ancienneté et la mixité du personnel). J'ai également eu la chance de rencontrer un ancien salarié de la crèche, Jean-Jacques Pellet, qui y a travaillé de 1971 (création de la crèche) à 2006. Il m'a accordé un entretien d'une heure et demie dans lequel il revient sur l'importance de garder la mémoire des luttes menées pour rendre la crèche possible, mémoire qui selon lui a tendance à s'estomper depuis que la crèche a trouvé un équilibre financier pérenne en 1996. La diversité de ces documents permet de recouper les informations pour retracer l'histoire de la crèche et de ses nombreuses luttes pour sa subsistance.

Les archives de la crèche de Caen, qui ne contenaient que quelques coupures de presse, ont également été consultées et j'ai réalisé des entretiens avec la directrice actuelle de la crèche et sa prédécesseure. J'ai toutefois choisi de ne pas exploiter ces matériaux trop éparses dans le cadre de ce chapitre.

Les sources utilisées pour ce chapitre sont ainsi administratives et militantes. Elles permettent de retracer l'histoire des actions publiques menées en direction des étudiant-e-s parents, en particulier leur création, leur ambition politique et leur transformation ou abandon.

2 Genèse : des initiatives portées par des militant-e-s

Les actions publiques visant les étudiant-e-s parents témoignent qu'elles et ils ont été envisagé-e-s comme un problème public à plusieurs reprises au cours de la deuxième moitié du 20ème siècle. Les politiques natalistes d'après guerre ou encore l'ouverture des études supérieures à d'autres populations (en termes de classes et de sexe) pourraient laisser penser que la problématisation autour des étudiant-e-s parents prend ses racines dans une

16. Des documents ont notamment été récoltés par le CAEL7 en 1987 suite à une démarche de mise en contact avec les autres crèches universitaires existant en France, pour comparer leurs modes de financement et échanger sur leurs difficultés communes.

17. Url : http://www.crechequal.fr/site/index.php?option=com_content&view=category&id=34&Itemid=56 (consultée le 29/09/2020)

politique plus large. Mais l'analyse des sources montre que les nombreux équipements (logements ménages, crèches, école maternelle) de la résidence Jean Zay et les « crèches sauvages » des années 1970 doivent leur origine à des personnes militant-e-s auprès des étudiant-e-s parents, sans qui ces infrastructures n'auraient certainement jamais vu le jour. La question du financement de ces initiatives est dès le départ l'objet de négociations importantes.

2.1 La résidence Jean Zay à Antony (années 1950)

Cette première partie s'intéresse à la Résidence universitaire d'Antony (RUA) – aussi appelée résidence Jean Zay. Construite dans les années 1950 par le Ministère de l'éducation national (MEN) et le ministère de la reconstruction et de l'urbanisme (MRU), cette résidence doit répondre à la crise du logement d'après-guerre qui touche particulièrement les étudiant-e-s. Au sein de cette résidence qui propose 3000 logements, 500 sont des « logements ménages », visant à accueillir des couples sans enfant et des couples avec un ou deux enfants en bas âge [18]. Le site de la résidence accueille également de nombreux équipements pour aider les étudiant-e-s parents : il y a sur place plusieurs crèches ainsi qu'une école maternelle. Si ce déploiement impressionnant de dispositifs peut sembler correspondre à une politique forte en faveur des ménages étudiants [19], la réalité est plus nuancée. La présence des logements ménages et des crèches n'est pas le fait d'une initiative venant des ministères mais est le résultat des pressions du COPAR [20] (Comité Parisien des œuvres universitaires), une association cogérée par des étudiant-e-s élu-e-s [21] qui recense et cherche activement à répondre aux besoins des étudiant-e-s en matière de logements. En contact avec de nombreux couples d'étudiant-e-s avec enfants, ils font remonter leurs besoins spécifiques. L'adoption de logements pour les couples étudiants fait d'ailleurs l'objet de débats. Et la présence de quatre crèches et d'une école maternelle est *in fine* à l'échelle de l'ampleur du projet de la résidence Jean Zay et de ses 500 logements prévus pour les étudiant-e-s parents.

18. Source : Journal *L'avenir* du 20 au 26 septembre 1956 « Les étudiants mariés admis à la résidence universitaire d'Antony »

19. Concernant le public visé par ces logements, le critère initial pour accéder à ces logements était que les deux membres du couples soient tou-te-s deux étudiant-e-s. Cela a certainement changé ensuite (en 1964, certains couples étaient composés que d'un-e seul-e étudiant-e) mais on ne dispose pas de plus d'informations à ce propos.

20. Il s'agit de l'ancêtre du Crous de Paris.

21. « Le COPAR, devenu en 1947 une association régie par la loi de 1901, cogéré par des étudiants élus et des administrateurs, prend en charge les résidences, les restaurants, la médecine préventive devenue obligatoire, le tourisme universitaire, l'accueil des étudiants étrangers. » (Bourillon et al. 2018, p.133)

2.1.1 Un projet pilote contre le mal logement étudiant

La résidence universitaire d'Antony (RUA), dite « résidence Jean Zay », voit le jour pendant l'après-guerre pour remédier à la crise du logement et à la précarité des étudiant-e-s. Elle ouvre en 1956 et constitue un projet « pilote », qui doit servir de modèle à d'autres résidences universitaires sur le territoire français. Au sein de la résidence, les « logements jeunes ménages » occupent tout le bâtiment G, mais également les bâtiments F et H, et sont assortis de plusieurs crèches puis d'une école maternelle (voir le plan de la résidence, annexe B.1). Il s'agit ainsi d'un projet ambitieux vis-à-vis des étudiant-e-s qui ont des enfants.

La France connaît une importante crise du logement au sortir de la Seconde guerre mondiale. La région parisienne est particulièrement touchée, elle traversait déjà une crise dans les années 1930 et la situation s'est empirée avec les destructions de la guerre (Bordet-Kerharo 2003). Les étudiant-e-s sont particulièrement concerné-e-s par la crise et peuvent vivre dans des conditions de pauvreté extrême. La figure de l'étudiant pauvre était déjà apparue dans les années 1930 lorsque les études supérieures se sont ouvertes à une nouvelle population, les classes moyennes, qui doivent travailler pour financer leurs études. La norme était jusque-là l'étudiant issu de bonne famille (Fischer 2009). En 1945, les problèmes matériels et sanitaires des étudiant-e-s se généralisent. En guise d'exemple, en 1947 la tuberculose touche dix fois plus les étudiant-e-s que le reste de la population à l'époque (Fischer 2000). A la fin des années 1950, les classes moyennes constitueront la majorité absolue de la population universitaire française (ibid.). Du fait de cette ouverture des études supérieures les problèmes de logements touchent ainsi particulièrement les étudiant-e-s. Pour répondre à cette situation, les œuvres universitaires lancent un grand programme de construction à la fin des années 1940. La résidence Jean Zay, dont la construction est décidée dès 1947 et qui ouvrira en 1955 (Bordet-Kerharo 2003), est l'élément clé de ce programme.

Au moment où le projet est formé, la France compte peu de cités universitaires. Il existe certes à Paris le modèle exemplaire de la Cité internationale, construite en 1920 et agrandie dans les années 1940-1950, qui vise à promouvoir la paix en rapprochant les élites internationales. Chaque pavillon est ainsi construit par un pays différent. Le projet Jean Zay répond à un objectif bien plus pragmatique : il s'agit d'une réponse apportée par l'Etat, en bloc, pour les étudiant-e-s de Paris (ibid.), similaire aux constructions contemporaines de grands ensembles (Bertho 2014). Le Ministère construit ainsi 5000 chambres dans une seule résidence, avec très peu d'équipements. Le projet est modifié à plusieurs reprises et prend un nouveau tournant lorsque, en 1952, il est classé dans le « secteur industrialisé » du Ministère de la reconstruction et de l'urbanisme (MRU). La résidence Jean Zay change alors de nature. Il ne s'agit plus d'un plan d'urgence pour loger les étudiant-e-s mais d'un projet « pilote », que l'on pourrait reproduire dans d'autres villes. Le Ministère de la reconstruction et de l'urbanisme révise le projet à la baisse, ainsi que le

budget qui lui est consacré (Bordet-Kerharo 2003). La construction se déroulera de manière industrialisée afin d'économiser le plus possible sur les coûts de fabrication, un procédé classique pour la période (Fourcaut 2012).

Les logements ménages sont au nombre de 500 dans le projet final de la résidence (bâtiments F, G et H, voir plan (annexe B.1)). Il est prévu que les « étudiants mariés » puissent avoir un ou deux enfants en bas âge avec eux. Quatre crèches sont installées au sein du campus et une école maternelle est également programmée. Le nombre impressionnant d'équipements destiné-e-s aux enfants sont à l'échelle du projet : ils sont proportionnels au nombre d'étudiant-e-s. Ils ne sont d'ailleurs pas prioritaires dans les plans du MRU, la garderie d'enfants étant considérée comme un « service de seconde utilité » par le Ministère (Bordet-Kerharo 2003, p.41). Le chantier est lancé en 1954, le premier bâtiment ouvre en 1955.

Ainsi cette politique ambitieuse en direction des étudiant-e-s parents découle surtout de l'ampleur de la résidence Jean Zay et elle n'est par ailleurs pas initiée par le Ministère de l'Éducation nationale.

2.1.2 Une vision normée des parcours étudiants et le rôle déterminant du Copar

Le contexte d'après guerre pourrait laisser penser que la construction des logements pour des ménages s'inscrit dans une politique d'incitation à la natalité. La prise en compte des besoins spécifiques des couples d'étudiant-e-s n'allait pourtant pas de soi. Elle est plutôt le résultat de l'action des œuvres universitaires, qui recensent précisément les besoins en logement des étudiant-e-s et se font le relais des besoins de celles et ceux qui ont des enfants (ibid.). Un an après l'adoption des 500 logements ménages dans le projet de la résidence, lors du Premier congrès International sur l'habitat étudiant (1950), l'administrateur des œuvres universitaires vante les mérites des logements ménages prévus au sein de la résidence Jean Zay, en invoquant le rôle d'encadrant-e-s que sont susceptibles de jouer les étudiant-e-s parents auprès de leurs jeunes camarades. Cela indique la présence d'une conception normée du parcours des étudiant-e-s.

En 1948, le projet initial de la résidence universitaire Jean Zay limitait le nombre des logements pour « jeunes ménages » à 50 sur les 3000 prévus. Les œuvres universitaires jouèrent un rôle déterminant pour faire augmenter ce nombre. Elles se sont appuyées sur leur recensement des demandes de logements de la part des étudiant-e-s pour faire valoir l'importance des besoins des couples (avec ou sans enfant). L'architecte de la résidence raconte ainsi :

> Lorsque ce projet [celui du 22 juillet 1948] fut examiné au cours d'une conférence réunie par Monsieur le Directeur de l'Enseignement Supérieur le 31 mars 1949, la Commission fût unanime à souhaiter :
> [...]

> 3- Que le nombre d'appartements réservés aux jeunes ménages soit porté à 500 pour faire face aux difficultés que le Comité Parisien rencontre pour répondre aux demandes en cours. *(Eugène Beaudouin, cité par ibid., p.38)*

Les œuvres en direction des étudiants pauvres avaient commencé à se développer dans l'entre-deux guerre. En 1936, un Comité supérieur est créé afin d'impulser des cercles et des cités universitaires. En 1937, ce comité se dote d'antennes dans chaque université. Pendant la Deuxième guerre mondiale, les œuvres se transforment et intègrent dans leur bureau des étudiants en nombre égal aux membres désignés par le recteur de l'Académie (Aristide 2006). Le Comité Parisien (Copar), appellation de l'antenne de Paris, participe activement au projet d'Antony auquel il est associé depuis le début [22] (Bordet-Kerharo 2003). Depuis l'entre-deux-guerres le Copar recense les besoins en logement des étudiant-e-s et tâche de trouver des solutions d'hébergement appropriées [23]. Son estimation réaliste des besoins des étudiant-e-s en couple, à la hausse par rapport au projet initial en fait un acteur clé à l'origine du grand nombre de logements pour étudiant-e-s marié-e-s au sein de la future résidence universitaire : les logements ménages passent ainsi à 500 dans le deuxième projet (1949), ce qui ne change pas par la suite (ibid.).

En 1950 se tient à Paris le Premier congrès international du logement étudiant. Au cours des débats, la construction de logements ménages et d'infrastructures de la petite enfance dans les logements étudiants ne va pas de soi et intéresse peu :

> La question du logement des étudiants mariés ne semble pas soulever l'intérêt d'un grand nombre de rapporteurs. Sans doute parce qu'il se pose surtout dans des pays où les hostilités ont retardé les jeunes dans leurs études, alors que dans grand nombre de pays, le jeune âge des étudiants ne donne pas lieu à ce problème. C'est en Europe surtout qu'on s'en préoccupe. (Archives de l'Alliance Internationale des Anciens de la Cité Universitaire, 1950, ibid., p.47)

La présence d'étudiant-e-s marié-e-s en France est ainsi interprétée comme l'effet d'un retard dû à la situation de guerre qui a mobilisé les jeunes au front et dans les usines. Sinon, la norme est que les étudiant-e-s soient jeunes (en termes d'âge civil), ce qui suppose un parcours linéaire dans les études, et qu'ils n'aient donc pas encore d'engagements conjugaux. De fait, l'âge moyen au premier enfant pour les générations nées avant 1945 est supérieur à 26 ans (Daguet 2000). Le scénario imaginé lors du Congrès est bâti sur l'image d'un-e étudiant-e finissant ses études avant d'entamer une vie conjugale et/ou professionnelle. C'était une trajectoire possible pour les étudiants français de classes supérieures

22. Ces comités sont consacrés par la loi en 1955 et deviennent le Centre national des œuvres universitaires et scolaires (Cnous) et les Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (Crous).

23. Les solutions trouvées sont hétéroclites : chambres meublées chez des particuliers, immeubles en cours de construction dont les finitions étaient compromises, anciens établissements d'enseignement, casernes, maisons closes réquisitionnées, hôtels désaffectés, etc (Bordet-Kerharo 2003).

avant la Première guerre mondiale, qui pouvaient fréquenter des femmes (ouvrières) pendant leurs études puis se marier à une jeune héritière une fois le diplôme obtenu (Gerbod 1980 ; Prost 1987). L'ouverture des études à d'autres catégories de la population (classes moyennes et femmes) a bouleversé ces standards : dans l'entre-deux-guerres, les mariages en milieu étudiant commencent à apparaître et se font de plus en plus nombreux au cours des années 1950 (Gerbod 1980). Ainsi, « en 1967, un sondage dénombre 23,300 étudiants mariés dont 5,500 sont mariés avec des étudiantes » [24] (ibid., p.515), ce qui représente entre 1 et 2% des étudiant-e-s de l'époque et ne peut plus s'expliquer par le retard pris par les jeunes du fait de la guerre.

Un deuxième élément vient révéler les normes de parcours étudiant qui sous-tendent le projet de la résidence universitaire d'Antony. La présence d'enfants n'est pensée qu'au sein d'un ménage, les étudiant-e-s mères célibataires ne pouvaient sans doute ni bénéficier d'un logement « ménage » ni vivre avec leur(s) enfant(s) dans la résidence pour les femmes. Les naissances hors mariage représentaient pourtant déjà 6 ou 7% des naissances en 1955 (Desplanques et De Saboulin Bollena 1986). En outre, d'après un article de 1956 [25], les étudiant-e-s visé-e-s par les logements ménages doivent répondre à certaines conditions : « avoir moins de 27 ans, être tous deux étudiants, et n'avoir jamais échoué à un seul examen ». Il semble que ces conditions aient changé avec le temps puisqu'un article de 1964 [26] donne comme exemples deux couples logés dans la résidence, l'un composé d'un étudiant et d'une femme « sans profession », l'autre d'un homme en service militaire et d'une femme étudiante en lettres. Durant le Premier congrès international sur le logement étudiant, la présence des étudiant-e-s marié-e-s est envisagée comme un vecteur de moralisation dans cette grande infrastructure universitaire. D'autres pays sont cités en exemple :

> Dans d'autres pays, et c'est le cas en Allemagne, dans les Pays-Bas et en Scandinavie, les jeunes ménages d'étudiants se trouvant investis de la confiance de leurs camarades plus jeunes ont mission de gérer les foyers sur le plan pratique. (Archives de l'Alliance Internationale des Anciens de la Cité Universitaire, 1950, Bordet-Kerharo 2003, p.47)

Les jeunes ménages étudiants sont ainsi représentés comme plus âgés et (donc ?) plus responsables que les autres étudiant-e-s, ce qui peut être profitable au sein d'une résidence destinée à accueillir plusieurs milliers d'étudiant-e-s. Le projet de la résidence universitaire Jean Zay s'inscrit en effet dans une politique d'accompagnement des étudiant-e-s,

24. Notons que cette phrase est ambiguë : les étudiantes font-elles partie des « étudiants mariés » (masculin pluriel neutre) ou non ?

25. Source : Journal *L'Avenir* du 20 au 26 septembre 1956, « Les étudiants mariés admis à la résidence universitaire d'Antony »

26. Source : Journal *Combat* du 16 septembre 1964, « Les murs de la honte à Antony », recensé dans les annexes du mémoire de maîtrise de Gwenaëlle Bordet-Kerharo (2003)

jeunes, au cours de leurs études. Gwenaëlle Bordet-Kerharo explique ainsi dans son mémoire que :

> « [...] la France a clairement choisi le modèle britannique signifiant que son Université ne s'est pas seulement assigné un objectif de formation auprès des étudiants mais aussi un objectif éducatif. » (ibid., p.14)

Ce passage explique la façon dont les étudiant-e-s sont envisagé-e-s comme des jeunes en formation morale. Le fait de suivre des études supérieures implique donc une forme d'infantilisation et de soumission à une autorité morale. Ainsi, le projet de logements pour les couples ne s'adresse qu'à un type d'étudiant-e-s dont le parcours est très précis : marié-e et méritant-e, plus âgé-e que les autres mais ayant moins de 27 ans, susceptible de participer à l'éducation de ses camarades plus jeunes.

Ainsi, la première expérience exemplaire que constitue le logement de 500 ménages étudiants n'allait pas de soi dans le projet initial de la résidence étudiante. La présence des logements ménages en si grand nombre est due à l'action du Copar (Comité parisien) qui recense des besoins élevés pour cette catégorie d'étudiant-e-s. Elle fait l'objet d'une rationalisation *a posteriori* (le retard dans les études du fait de la guerre) et elle est justifiée par le modèle d'autres pays européens qui montrerait que les ménages étudiants peuvent servir de guides aux jeunes étudiant-e-s.

2.1.3 L'école maternelle de la résidence : qui paie ?

L'installation de l'école maternelle, prévue dès le début des années 1950 [27] du fait du nombre de ménages projeté, est l'objet d'un fort conflit entre la commune d'Antony (où la résidence universitaire est construite) et le Ministère de l'Éducation nationale (MEN), porteur du projet de la résidence. Dans la mesure où la résidence a été en grande partie imposée sur ce territoire, le conseil municipal d'Antony refuse de financer l'école maternelle qui accueillera les enfants des étudiant-e-s qui y habitent. Cet exemple illustre la façon dont la politique ici menée en faveur des étudiant-e-s parents s'inscrit dans des politiques publiques sectorisées qui n'incitent pas à la prise en charge des besoins des étudiant-e-s parents, et surtout la réticence de la municipalité à subventionner une crèche à l'intention des enfants d'étudiant-e-s considéré-e-s comme extérieur-e-s à la municipalité (pas de droit de vote [28], pas d'impôts versés).

L'école maternelle était prévue dans les plans de 1955 de la résidence universitaire. Au moment où la résidence ouvre, le gros œuvre a déjà été réalisé. Il reste à faire les aménagements et à recruter les employé-e-s. Le maire d'Antony vient tout juste d'être élu. Il s'agit

27. Certaines versions du projet parlaient plutôt d'une école primaire, d'autres de deux écoles maternelles (Bordet-Kerharo 2003).

28. La majorité était à 21 ans jusqu'en 1974.

de Georges Suant, jusqu'alors conseiller municipal, qui est affilié au Parti socialiste autonome (PSA, la gauche de la SFIO). Il restera maire de la ville pendant deux décennies et contribuera fortement à son développement [29]. Le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) enjoint la Mairie d'Antony à assumer la plus grosse partie des coûts de l'école maternelle. Cela génère un conflit entre le MEN et le Conseil municipal d'Antony. En effet, pourquoi ce dernier devrait-il payer pour une école maternelle sans avoir été consulté au préalable ? La situation est inédite et les dispositions réglementaires habituelles créent des difficultés pour mettre en place des équipements en direction de jeunes ménages au sein d'une résidence universitaire relativement coupée de la ville qui l'accueille.

La municipalité d'Antony n'a pas eu son mot à dire lorsqu'elle a été choisie pour accueillir le projet de la résidence universitaire [30]. Le terrain appartient en effet à l'Office Public d'H.L.M. de la Seine, dont la participation financière au projet est officialisée par une convention en 1952. La résidence est située à une extrémité de la commune et donne l'impression d'un vase clos. Dans cette commune à 80% résidentielle, un projet d'une telle ampleur est mal accueilli par les habitants et les seuls contacts que les habitant-e-s semblent avoir sont les manifestations que les résident-e-s organisent parfois (Bordet-Kerharo 2003).

En mai 1955, le maire d'Antony reçoit une lettre de la part de l'administration générale du MEN qui explique la nécessité que la municipalité prenne en charge la future école maternelle de la RUA. De fait, « la loi sur les constructions scolaires du premier degré impose que cet établissement scolaire fonctionne comme établissement communal » [31]. La municipalité d'Antony répond alors qu'elle n'a pas connaissance de cette affaire et qu'elle va prendre un rendez-vous avec une personne du Ministère. S'ensuit une seconde lettre du MEN où le ton change légèrement. Il y est précisé que le Ministère des finances demande « que la ville d'Antony envisage une participation équivalente au montant de la dépense qui serait restée à sa charge dans l'hypothèse où cette école aurait été construite par la Municipalité avec subvention de l'État » [32]. Le Ministère attend du conseil municipal d'Antony qu'il étudie « le principe même de la participation de la ville d'Antony à ce projet d'école maternelle qui en principe sera la propriété de l'Université de Paris » ainsi que sur le montant et le mode de financement. La différence entre ces deux lettres est subtile mais essentielle : il n'est plus question de donner un ordre à la municipalité mais de lui demander son avis. Ces premiers échanges montrent qu'il n'est pas forcément facile de contraindre une municipalité à prendre la charge d'une école maternelle rattachée à une résidence universitaire d'une telle ampleur – mais également que les dispositions légales

29. Source : site de la ville d'Antony, « Georges Suant, le bâtisseur », article consulté le 11/12/2018, url : https://www.ville-antony.fr/actualites/georges-suant-le-batisseur.

30. Source : *Libération* du 4 décembre 1995 « Antony, la « citadelle » cité-u assiégée par Devedjian ».

31. Source : Lettre de l'administration générale du Ministère de l'Éducation nationale au maire d'Antony du 2 mai 1955.

32. Source : Lettre de l'administration générale du Ministère de l'Éducation nationale au maire d'Antony du 11 juin 1955.

ne sont a priori pas prévues pour de tels cas, toute école devant être communale. En effet, il n'est pas certain que les enfants des habitants d'Antony puissent aller à l'école maternelle de la résidence. Dans ce cas, qu'est-ce qui motiverait la mairie à prendre en charge cette école maternelle imposée par le Ministère de l'Éducation nationale ? Les étudiant-e-s ne sont ici pas envisagé-e-s comme des habitant-e-s d'Antony à part entière. En effet, bien que résidant sur son territoire, elles et ils sont pour beaucoup mineur-e-s, n'ont pas de droit de vote et ne paient pas d'impôts locaux.

Dans la suite des échanges, le maire fait tout pour que le conseil municipal d'Antony finance le moins possible l'école maternelle de la résidence Jean Zay. Il fait ainsi part de réticences du conseil municipal quant à sa participation financière puisqu'il n'a pas été préalablement consulté. Le maire évoque également les difficultés financières d'une commune résidentielle [33]. Georges Suant présente finalement en septembre 1958 le projet d'aménagement de l'école maternelle de la RUA au conseil municipal. Dans une manœuvre politique, il indique à ses membres que l'État attend de la commune qu'elle assure 20% de la dépense [34], alors que l'arrêté ministériel prévoit une participation de la municipalité à hauteur de 48% [35]. Le directeur adjoint de la résidence universitaire prend alors acte que le maire « craint » que le conseil municipal ne veuille pas financer plus l'école maternelle et invite le maire à prendre contact avec le Contrôleur Financier pour demander le relèvement du taux de subvention de l'État [36]. C'est finalement ce qui est obtenu, après plusieurs années de débat : l'État accepte de financer le projet à 70% [37]. Il semblerait que ce soit la résidence elle-même qui ait financé les 10% restant en prenant à sa charge les travaux d'aménagement, en fournissant des meubles ou encore en engageant une femme de ménage [38]. L'école ouvre enfin fin février 1959, au grand bonheur des ménages étudiant-e-s qui ont environ 300 enfants à cette époque [39].

L'école maternelle, équipement essentiel à la résidence universitaire étant donné le nombre de jeunes ménages qui y habitent, n'aurait donc pu exister sans une volonté forte de la part du Ministère de l'Éducation nationale. Cette détermination du Ministère tient au caractère « pilote » de la résidence universitaire d'Antony, pensée comme une expérimentation à reproduire si elle donne de bons résultats (ibid.). Il s'agit donc d'en faire une initiative exemplaire, saluée dans les articles de journaux de l'époque pour son aspect moderne et novateur [40]. Le directeur adjoint de la résidence a par ailleurs joué un rôle important dans la mise en place de l'école maternelle, puisqu'il s'est assuré que l'affaire avance

33. Source : Lettre du maire d'Antony à M. Hudeley, directeur de l'administration générale, du 17 juin 1955.
34. Source : Extrait du registre des délibérations du conseil municipal d'Antony, 26 septembre 1958.
35. Source : Lettre de M. Sananes (directeur adjoint de la RUA) au maire d'Antony du 19 décembre 1958.
36. Source : *ibid.*
37. Source : Délibération « aménagement d'une école maternelle à la résidence universitaire Jean Zay » du 28 septembre 1958.
38. Source : Lettre du directeur de la RUA M. Souriau au maire d'Antony du 16 février 1959.
39. Source : Journal *L'Avenir* du 13 au 19 novembre 1958, « La Résidence Universitaire ».
40. Source : *ibid.*

et a averti le Ministère que la municipalité ne comptait pas être proactive. Cela montre l'importance qu'une personne salariée soit chargée de mettre en place le projet.

L'école maternelle représentait certainement le seul point sur lequel la ville avait les moyens de faire valoir son désaccord quant à la présence de la résidence sur son territoire. Mais ces conflits sont emblématiques des difficultés à prendre en compte les besoins des étudiant-e-s parents : les administrations concernées se disputent la responsabilité (notamment financière) qu'elles ne veulent pas prendre. Les étudiant-e-s parents se retrouvent ici dans une situation qui n'est pas pensée par les lois. D'abord parce que la résidence universitaire Jean Zay est une première par son ampleur, tout comme l'est le fait de prévoir des logements pour les étudiant-e-s marié-e-s. Ensuite, parce que les écoles maternelles concernent habituellement des habitant-e-s de la commune, qui sont la base électorale, contrairement aux étudiant-e-s de la résidence qui ne résident que quelques années, trois au maximum (Bordet-Kerharo 2003).

2.2 Les "crèches sauvages"(1968 - années 1970)

Les « crèches sauvages » trouvent leur origine dans le mouvement de mai 1968 durant lequel une première crèche s'implante à la Sorbonne. Françoise Lenoble-Prédine, qui a largement organisé cette première crèche, s'en inspire pour concevoir un projet de centre d'activités pour enfants (CAE) [41] qui donnera lieu à un mouvement social. Des CAE naissent dans différentes villes universitaires (Paris, Lyon, Caen). Ces crèches ne sont pas les bienvenues dans les universités qui estiment généralement qu'elles n'entrent pas dans leurs missions. La lutte – et en particulier l'occupation de salles de classe avec les enfants destinés à être gardés dans les crèches – leur permet de s'installer et, parfois, de se pérenniser durant les années 1970.

2.2.1 La crèche de la Sorbonne en 1968

La contestation qui trouve son apogée en mai 1968 s'explique par l'importante augmentation des effectifs étudiants de l'époque. C'est dans ce contexte qu'une crèche improvisée se crée au sein de la Sorbonne. Au début simple salle où sont gardés les enfants des étudiant-e-s et militant-e-s occupant la faculté (ou venu-e-s assister à une assemblée générale), cette crèche devient un réel projet grâce à l'implication de Françoise Lenoble-Prédine, une institutrice qui se saisit de la crèche pour y tester de nouvelles méthodes pédagogiques. Sans ce contexte politique, il est peu probable qu'une telle initiative aurait pu émerger si facilement.

L'histoire des « crèches sauvages » universitaires des années 1968 commence avec celle qui s'implante au sein de la Sorbonne occupée en mai 1968. Le mouvement de mai 1968,

41. Dans la suite du chapitre, on désignera les « crèches sauvages » par ce nom, qui correspond aux usages de l'époque.

porté par une nouvelle génération d'étudiants et d'étudiantes arrivé-e-s dans une vague de démographisation [42] de l'enseignement supérieur, se caractérise notamment par des façons innovantes de s'organiser politiquement : occupations, assemblées générales. Au sein de la Sorbonne occupée, la présence d'enfants incite à la création d'un espace pour les garder collectivement. Cela devient une véritable crèche avec l'arrivée de Françoise Lenoble-Prédine. Jusqu'alors extérieure au mouvement, Françoise Lenoble-Prédine voit là l'occasion de faire l'expérience de nouvelles pédagogies qui se focalisent moins sur les normes hygiéniques que sur le développement psychologique des enfants de tout âge gardés dans la crèche.

Je résume ici les faits relatés dans les deux sources précédemment citées concernant la crèche de la Sorbonne occupée (voir partie 1.2). La crèche étudiante est évoquée dans les journaux militants et dans *France Soir* (Grosso 2013) [43]. Françoise Lenoble-Prédine n'était pas particulièrement impliquée dans le mouvement – elle était alors institutrice d'école maternelle. C'est son frère, étudiant impliqué dans la mobilisation, qui lui dit de venir voir la crèche. Sur place, elle est enchantée par cet espace d'expérimentation sociale et de foisonnement créatif qu'est la Sorbonne occupée. En revanche, la fameuse crèche semble ne consister qu'en un local où personne ne prend réellement en charge les enfants. Effrayée par le peu d'organisation et ne trouvant pas le « chef » de la crèche, Françoise Lenoble-Prédine décide assez spontanément de s'improviser et de se nommer responsable de la crèche. Cela s'impose à elle alors qu'une journaliste du Monde la prend pour la responsable. Ainsi le raconte Liane Mozère :

> « [...] le chef n'étant toujours pas reparu, F. Lenoble-Prédine se retrouve interrogée par une journaliste du *Monde*, elle développe ses vues sur une « autre » éducation dont elle a puisé l'inspiration en partie dans la lecture de Makarenko, elle rève ou imagine déjà le fonctionnement de la garderie, évoquant la participation des enfants, des adultes. A la demande – triviale – de la journaliste : « De quoi avez-vous besoin ? », Françoise répond : de biberons, de tétines, de lait, de l'eau d'Evian. Et c'est le miracle : tout ce qui avait été demandé est là, promptement. De plus en plus d'enfants, des bénévoles qui viennent proposer leur aide. » (Mozère 1992, p.20)

Cette interaction montre la volonté que Françoise Lenoble-Prédine a de créer une nouvelle éducation, qui semble émerger spontanément à ce moment tout en étant le fruit de lecture (Makarenko étant une pédagogue russe) ainsi que, certainement, de sa pratique d'institutrice en maternelle.

42. Le terme démographisation désigne le phénomène d'accès d'un plus grand nombre à l'enseignement supérieur, ce qui permet de différencier cette démocratisation quantitative d'une réelle démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire que cette démographisation ne s'accompagne pas d'un changement de système (Prost 1986).

43. Également rapporté dans : « La crèche sauvages », entretien avec Françoise Lenoble-Prédine, La parole errante. Consultée en ligne à l'url : http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Exp068/chantierpredine.pdf (le 27/09/2020)

Françoise Lenoble-Prédine organise ensuite la crèche pendant sept semaines et demie, jusqu'à son expulsion de la Sorbonne. La crèche est un réel succès et bénéficie de beaucoup de soutiens (notamment matériel), ce que Françoise Lenoble-Prédine explique par le fait qu'il s'agit de la seule réelle organisation en place dans la mobilisation et donc la seule occasion de s'impliquer facilement dans le mouvement pour les personnes qui ne sont pas en grève. Les habitant·e·s du quartier, de tout âge, passent à la crèche pour aider à l'organisation, en lavant le linge ou en s'occupant des enfants par exemple. Des règles s'instaurent, comme le fait que les parents doivent s'occuper de tous les enfants quelques heures par jour. Françoise Lenoble-Prédine témoigne : « J'étais un peu comme une intendante des lieux ». Elle semble poursuivre ses propres objectifs, guidée par un souci d'aider (voire de prendre en charge) les enfants et les mineur-e-s dans la mobilisation. La crèche lui offre en outre la possibilité de remettre en question les normes habituelles des crèches : ici, les enfants de tous âges se fréquentent, on ne cloisonne pas les âges et les parents peuvent venir. Les crèches de l'époque étaient surtout marquées par des normes d'hygiène, le spectre de la mortalité infantile n'étant pas si lointain, et on ne s'y souciait guère du développement psychologique des enfants gardés.

La première « crèche sauvage » universitaire doit ainsi son existence à deux mouvements historiques convergents. D'une part, la mobilisation des étudiant-e-s lors de mai 1968 ouvre des espaces d'expérimentation militante dans lesquels des acteurs et des actrices extérieur-e-s comme Françoise Lenoble-Prédine peuvent s'insérer. La crèche n'aurait certainement pas vu le jour sans ce fort mouvement étudiant. D'autre part, Françoise Lenoble-Prédine se fait l'incarnation de préoccupations contemporaines autour de la place des parents et des modes de garde des enfants en bas âge. La crèche de la Sorbonne est évacuée en même temps que le reste de la mobilisation, mais cette expérience va donner lieu à d'autres initiatives qui s'en inspirent tout en dépassant les intentions initiales de son organisatrice.

Malgré son extériorité initiale au mouvement, c'est bien la rencontre de la crèche improvisée lors de l'occupation avec Françoise Lenoble-Prédine qui rend possible l'émergence d'un nouveau projet de crèche.

2.2.2 Un mode d'action original : l'occupation avec les enfants

Au cours de l'occupation de la Sorbonne, Françoise Lenoble-Prédine avait constaté que la présence des enfants permettait d'obtenir une attention particulière de la part des forces de l'ordre. Elle raconte par exemple comment elle a pu discuter avec les CRS afin de laisser entrer des marionnettistes dans la Sorbonne et, avec eux, tout un convoi de journalistes qui ont profité de la brèche ainsi ouverte [44].

44. Source : « La crèche sauvages », entretien avec Françoise Lenoble-Prédine, La parole errante. Consultée en ligne à l'url : http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf (le 27/09/2020)

Il est possible que cette expérience ait partiellement influencé la façon dont les collectifs voulant monter des Centres d'Activités pour Enfants dans les universités aient lutté pour s'implanter. En effet, un mode d'action récurrent dans l'histoire des crèches sauvages consiste à venir occuper des salles ou des bureaux universitaires avec les enfants. On reconnaît ici un héritage des occupations étudiantes caractéristiques de mai 68, dispositif d'autant plus efficace que des enfants y participent. Aux Beaux Arts par exemple, le comité cherchant à mettre en place une crèche a occupé les bâtiments de la direction de l'établissement lorsqu'il a estimé que celle-ci ne tenait pas ses promesses (à savoir : un lieu pour la crèche et des personnels rémunérés pour s'occuper des enfants). Bien sûr, les moyens financiers sont toujours difficiles à obtenir et garder pour les CAE et sont à l'origine de nombreuses contestations. L'un d'entre elles a lieu le 23 octobre 1969 et consiste à s'installer dans le bureau du directeur et dans deux autres salles. Elle est menée par trente parents (étudiant-e-s, membres du personnels de l'université ou du quartier) et vingt enfants. Non seulement les protagonistes occupent les locaux, mais ils apportent avec eux berceaux et jouets pour enfants. L'action fait beaucoup de bruit dans la presse (au moins quatre articles sont publiés le lendemain), sûrement du fait du statut des Beaux Arts, école nationale réputée. Le soir même de l'action, un membre du cabinet du Ministre des Affaires culturelles arrive, « affolé » selon un tract diffusé plus tard à Censier, et donne la promesse orale que les locaux et les postes demandés seront disponibles rapidement [45].

D'après les archives de la halte-garderie de Lyon (CAEL7) et celles du centre de la petite enfance de Caen, seuls Centres d'Activités pour Enfants dont j'ai retrouvé des archives de leur fondation à aujourd'hui, ce mode d'action reste présent pendant plusieurs décennies. Le centre de la petite enfance (CPE) de Caen commence avec une occupation sauvage de la salle des professeurs en décembre 1970 [46]. Lorsqu'il s'agit d'exiger de sortir des préfabriqués afin d'obtenir une crèche « en dur », en 1982, le personnel du centre se met en grève et appelle à un rassemblement avec les parents et les enfants lors de la séance du Conseil de l'Université. Il obtiendra satisfaction suite à cette action [47]. Du côté de Lyon, la tradition de l'occupation avec des enfants se maintient plus longtemps encore. En 1973, le journal Le Progrès publie un article intitulé : « La bibliothèque universitaire transformée en halte-garderie ! » : le CAEL7 occupe les locaux pour demander une augmentation de la subvention qui lui est allouée. Afin de protester contre un énième problème de financement venant de l'université, la halte-garderie de Lyon II occupe les jardins de l'administration nuit et jour en 1992, organisant une crèche « sous tente » [48] dont les archives conservent encore les photographies (pour des raisons d'anonymat, elles ne sont

45. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

46. Source : *Ouest France*, « Journée calme hier », 12/13 décembre 1970 (archives du CPE de Caen)

47. Source : tract CGT - FEN - CFDT « Crèche. Suite ! » du 03/07/1982 (archives du CPE de Caen)

48. Source : Article de *Libération Lyon* du 7/04/1992 « La crèche Lumière en question »

pas reproduites ici, mais l'annexe B.5 présente une photo d'une bannière étendue sur les grilles de l'université à l'occasion de cette mobilisation).

Les Centres d'Activités pour Enfants réussissent ainsi à s'implanter dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur malgré les réticences des administrations et cela est en grande partie rendu possible par un mode d'action particulièrement efficace, inspiré des occupations de mai 68 : l'occupation des locaux avec les enfants. Cette stratégie de visibilisation met en danger les dirigeants universitaires, du fait de problèmes de responsabilités notamment, et empêche certainement l'envoi de CRS pour déloger les occupants (comme cela peut se faire régulièrement lors d'autres occupations universitaires). Il est malheureusement difficile de savoir si les femmes étaient plus impliquées que les hommes dans ces actions : les archives n'en gardent pratiquement aucune trace. Le masculin pluriel est utilisé comme un neutre, les actions sont peu prises en photos et elles sont insuffisamment décrites dans les documents disponibles.

2.2.3 Des centres d'activités pour enfants (CAE) créés grâce à la lutte

À la rentrée universitaire suivant mai 1968, une crèche ouvre au centre universitaire de Censier. Elle est assez vite rejointe par la crèche de Vincennes (janvier 1969) ainsi que par celle des Beaux Arts de Paris (octobre 1969), celles de Nanterre (février 1970), de Lyon II (printemps 1970 – officiellement ouverte en 1971) et Caen (juin 1971). Les associations à l'origine de ces initiatives utilisent toutes le nom de Centres d'activités pour enfants (CAE) et s'inspirent de la crèche de la Sorbonne occupée. Elles forment ainsi un mouvement social, fédéré par un document diffusant le projet de Françoise Lenoble-Prédine. L'étude des crèches de Paris et de sa région, nombreuses et foisonnantes après 1968, montre néanmoins le peu de légitimité que les hommes à la tête des établissements d'enseignement supérieur leur accordent. Les crèches ne sont jamais prioritaires dans le budget et c'est la lutte, dans des formes héritées de mai 1968 ou qui s'en inspirent, qui les impose au sein des Universités et des Beaux Arts. Ce sont ces luttes des Centres d'activités pour enfants que donnent à voir les tracts, ainsi que les oppositions auxquelles elles se confrontent.

Les centres d'activités pour enfants (CAE), héritiers de la crèche sauvage de la Sorbonne, qui ouvrent au cours des années universitaires suivant mai 1968, peuvent être qualifiés de mouvement social, au sens défini par Erik Neveu : c'est une « forme d'action concertée en faveur d'une cause » (Erik 1996, p.11). La cause, commune à ces CAE, se trouve exposée dans le projet de Françoise Lenoble-Prédine [49], document visiblement lu par les différentes crèches : on en retrouve des formulations et des concepts dans les tracts et projets de crèche, à Paris comme ailleurs.

Le projet de Françoise Lenoble-Prédine est de créer des « Centres de la petite enfance » sur les lieux de travail ou proches des lieux d'habitation des parents pour remédier

49. Source : Archives d'Equal - Projet de Françoise Lenoble-Prédine, janvier 1969. Merci à Elsa Neuville pour m'avoir signalé l'existence de ce document et son importance.

au manque de modes de garde. Ces centres visent à accueillir des enfants de un mois à six ou sept ans (ils fusionnent ainsi la crèche avec l'école maternelle), de manière à limiter les déplacements pour les parents et les ruptures pour les enfants en bas âge. Les centres seraient formés d'une équipe pluridisciplinaire mêlant pédiatres, psychologues, assistantes sociales, puéricultrices, etc. et l'encadrement serait mixte de manière à montrer un « équilibre entre les rôles paternels et maternels ». Les centres seraient ouverts aux parents de manière à favoriser les contacts parents/enfants tout au long de la journée et les horaires seraient souples. Enfin, l'éducation serait pensée d'abord en fonction des « centres d'intérêt » manifestés par les enfants.

Ces grands principes se retrouvent dans le fonctionnement des centres d'activités pour enfants, avec des nuances selon les centres. À Censier, par exemple, un tract distribué en octobre 1969 [50] explique que la mixité est l'occasion d'« éduquer le grand public » à une implication plus grande des pères ainsi que de donner un modèle masculin aux enfants. La mixité est présente dès le début dans le CAEL7 (« l'éducation n'étant pas le domaine réservé de la femme ») [51] et encore aujourd'hui le personnel est mixte. La mixité d'âge n'a pas été réalisée mais elle était également présente dans le projet du CAEL7 [52]. La logique d'offrir un mode de garde aux personnes habitant ou travaillant à proximité ressort dans la volonté des CAE d'accueillir des enfants du quartier. Un communiqué lié au CAE des Beaux Arts [53] pointe ainsi le manque local d'équipements collectifs pour garder les enfants, sans faire de distinction entre les étudiant-e-s et les autres parents. L'installation de centres d'activités pour enfants dans les universités est, selon le tract, une réponse immédiate au besoin de places pour les enfants des personnes qui travaillent ou vivent dans le quartier. Cette revendication est également présente pour le CAEL7, même si elle est perdue lors de l'ouverture de la crèche sur le quai Claude Bernard [54]. Un emménagement ultérieur à Bron en 1996, qui ouvre la crèche aux enfants du quartier, est d'ailleurs présenté comme la réalisation de ce souhait qui avait été abandonné lors de la première installation de la crèche, 25 ans plus tôt [55]. L'éducation par les centres d'intérêts, les horaires libres, l'absence de coupure entre vie familiale et vie sociale (c'est-à-dire la possibilité de venir voir ses enfants pendant la journée et de faire entrer les parents dans la crèche) sont tous également

50. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

51. Source : Archives Equal - Lettre du 17/04/1970 au Conseil de Gestion de la Faculté de Lettres

52. Source : *ibid.*

53. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

54. Source : Archives d'Equal - Lettre du 17/04/1970 au Conseil de Gestion de la Faculté de Lettres, article *Lyon Figaro* du 9/05/1996 « L'université du premier âge »

55. Source : entretien avec Jean-Jacques Pellet

présents dans le projet du CAEL7 [56]. On voit ainsi combien les CAE comme mouvement social sont inspirés par le projet de Françoise Lenoble-Prédine.

C'est de plus dans des luttes avec les directions des centres universitaires que les centres d'activités pour enfants se sont fondés et maintenus. La présence de crèches sauvages dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur français au début des années 1970 ne signifie donc pas qu'il était naturel et évident, à l'époque, que les étudiant-e-s puissent avoir des enfants ou que l'université ait un rôle à jouer dans cet aspect de leur vie.

Les centres d'activités pour enfants (CAE) s'appuient sur des luttes préexistantes, leurs modes d'action et leur grille de lecture.« Chacun était bien conscient que la tenue de ces promesses ne serait fonction que du niveau des luttes » assure ainsi un tract distribué à Censier [57], suite à des déclarations positives de la direction du centre universitaire concernant le futur Centre d'activités pour enfants. La tournure de cette phrase laisse entendre une certaine expérience militante de la part des personnes qui le rédigent. Le ton, la rhétorique et les concepts utilisés dans les tracts émis par les CAE des Beaux Arts sont similaires. Aucun des CAE étudiés n'a réussi à se créer et à obtenir une reconnaissance de la part de l'administration universitaire sans passer par des modes d'action offensifs (occupations, tracts radicaux, appels à AG…). Ces modes d'action s'inspirent de ceux déjà présents en mai 1968. La rhétorique des tracts justifiant la nécessité de crèches au sein des universités fait penser à la rhétorique des mouvements d'extrême gauche de l'époque (par exemple par leur utilisation du terme « bourgeoisie ») et prête attention à l'exploitation des femmes (voir le tract du Centre d'activités pour enfants de Lyon 7, reproduit en annexe B.3). Bien sûr, s'impliquer dans une crèche ne veut pas forcément dire avoir des liens avec des cercles militants féministes. Françoise Lenoble-Prédine elle-même s'oriente vers une initiative d'accueil de jeunes en difficulté [58]. Elle fréquente néanmoins régulièrement les réunions du Mouvement pour la Libération des Femmes (Grosso, 2013). Certaines militantes du MLF, fondé au moment des évènements de mai 1968, s'impliquent dans les crèches. Des assemblées générales du MLF ayant eu lieu dans un amphithéâtre des Beaux Arts, il n'est pas étonnant que des militantes du MLF se retrouvent dans la crèche sociale rue Bonaparte. Le bulletin du MLF (*Le torchon brûle*) parle régulièrement des crèches sauvages de 1971 à 1973 (Grosso 2013, pp.16-17). Ainsi, lors de la première conférence nationale du Women's Lib anglais, une délégation du MLF lit un texte (rédigé par Françoise Ducrocq et Antoinette Fouque) à propos des CAE : « Plusieurs [d'entre nous] participent aussi au mouvement de soutien des crèches sauvages qui existent à l'école des Beaux Arts,

56. Source : Source : Archives d'Equal - Lettre du 17/04/1970 au Conseil de Gestion de la Faculté de Lettres

57. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

58. Source : « La crèche sauvages », entretien avec Françoise Lenoble-Prédine, La parole errante. Consultée en ligne à l'url : http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf (le 27/09/2020)

rue Bonaparte, dans les universités de la Sorbonne, de Censier, et de Vincennes. Nous nous battons pour obtenir les moyens d'une libération économique et en même temps nous cherchons à construire de nouvelles structures qui libèrent les femmes de l'idéologie bourgeoise » (Collectif et al. 2018, p.44). Quelle que soit la participation réelle des militant-e-s des différents mouvements politiques contemporains (d'extrême gauche et féministes), les Centres d'activités pour enfants s'inscrivent dans ce canevas de luttes, dans leur rhétorique et leurs modes d'actions, pour s'imposer aux établissements d'enseignement supérieur.

Dans un premier temps, les directions des établissements d'enseignement supérieur sont toujours opposées à l'installation des crèches au sein des locaux. Pour l'illustrer, nous allons partir des crèches de Censier et de Lyon II qui, comme les autres, se sont imposées en construisant un rapport de force répété avec l'université.

On peut retracer l'opposition à la crèche de Censier à travers une série de tracts écrits et diffusés par l'association du Centre d'activités pour enfants de Censier (CAEC) et qui sont rassemblés dans un numéro de *Recherches universitaires* [59]. Ces tracts, non datés, sont produits à un moment où la lutte pour imposer la crèche au sein du Centre universitaire de Censier était particulièrement forte. La crèche de Censier est ouverte en septembre/octobre 1968 mais elle se voit remise en question dès la rentrée suivante, l'administration refusant de lui accorder des crédits [60]. Le 3 novembre 1969, le CAEC obtient un local après avoir menacé l'administration du centre d'occuper leurs locaux. En revanche, l'université impose ses propres recrutements des puéricultrices qui s'occuperont des enfants, ce qui va à l'encontre du projet porté par l'association, puisqu'il défend un nouveau rapport à l'enfant. Des militant-e-s anarchistes [61] le lisent comme une « menace de récupération par les autorités ».

La mobilisation de Censier continue donc, notamment au moyen d'une manifestation de parents et d'enfants, durant laquelle un tract rapporte que les policiers auraient arraché des mains des enfants la banderole qu'ils tenaient. Le CAEC se met alors à occuper les locaux de l'administration du centre, en particulier ceux du directeur du Centre (M. Cuq), de sa secrétaire et du directeur adjoint du Centre (M. Bernard). Le Conseil paritaire (dont les tracts soulignent la majorité « PCF » à plusieurs reprises) et l'administration de Censier menacent les occupants de poursuites judiciaires s'ils et elles refusent de quitter les locaux, puis mettent leurs menaces à exécution et demandent à la préfecture d'évacuer la crèche. Le 19 novembre, le Centre d'Activités pour Enfants reçoit la visite du sous directeur chargé de la protection médico-sociale de l'enfance, lequel prescrit dans une

59. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

60. Source : *ibid.*

61. Source : *Anarchisme et non violence* n°23, octobre/décembre 1970, « Territoires libérés, les crèches sauvages », Dominich Bizenbach. Consultée en ligne à l'url : https://www.la-presse-anarchiste.net/spip.php?article1477 (le 27/09/2020)

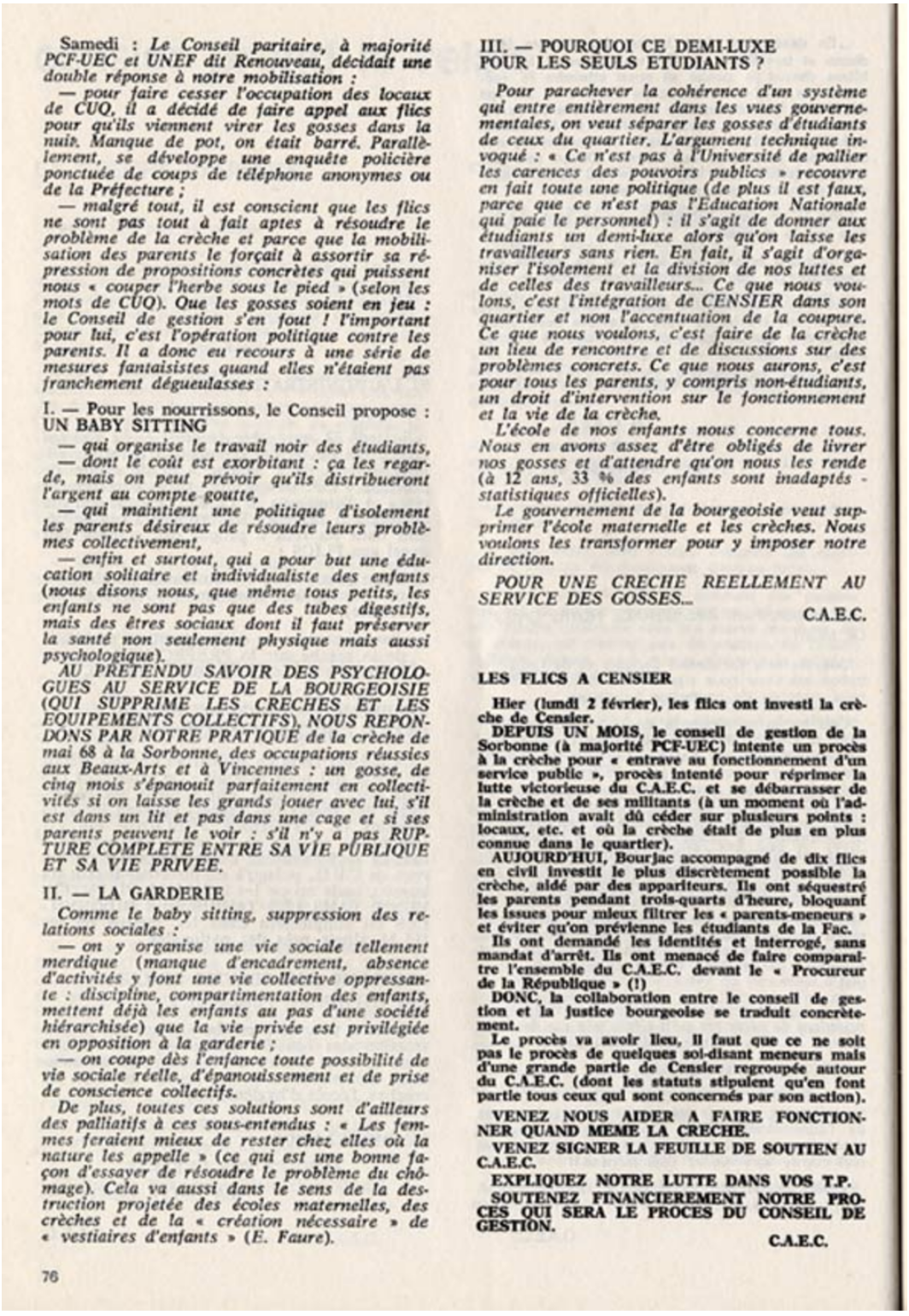
lettre [62] la fermeture du centre pour des questions d'hygiène, de sécurité et de santé des enfants. Finalement, il semble que la lutte et l'occupation mènent à la victoire [63] puisque l'administration et le conseil paritaire de gestion acceptent d'aménager les locaux. Cependant, dès janvier 1970 ils essaient de les récupérer à nouveau. En parallèle, d'après un article publié en octobre novembre 1970 [64], la crèche de Censier connaît des difficultés de fonctionnement. Lors de l'écriture de l'article, un conflit sur le degré d'implication des parents (les parents et les militant-e-s les plus impliqué-e-s appellent à une responsabilisation des autres) et sur les stratégies à adopter par l'association débouche sur la mise en grève de la crèche. Les archives disponibles ne nous disent pas ce qu'il advient de la crèche de Censier après cette initiative.

Le contenu des tracts, sur la forme et le fond, nous renseigne également sur la façon dont cette mobilisation s'ancre dans une expérience de mobilisations antérieures. Les propositions faites par l'administration du centre de Censier font l'objet d'une lecture fine et systématiquement réinterprétée grâce à une grille de lecture politique, d'inspiration marxiste. Prenons par exemple le premier tract présenté sur ce feuillet du numéro n° 1 (1970) de *Recherches universitaires* (qui commence en haut à gauche) :

62. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

63. Source : *Anarchisme et non violence* n°23, octobre/décembre 1970, « Territoires libérés, les crèches sauvages », Dominich Bizenbach. Consultée en ligne à l'url : https://www.la-presse-anarchiste.net/spip.php?article1477 (le 27/09/2020)

64. Source : *ibid.*



Samedi : *Le Conseil paritaire, à majorité PCF-UEC et UNEF dit Renouveau, décidait une double réponse à notre mobilisation :*

— pour faire cesser l'occupation des locaux de CUQ, il a décidé de faire appel aux flics pour qu'ils viennent virer les gosses dans la nuit. Manque de pot, on était barré. Parallèlement, se développe une enquête policière ponctuée de coups de téléphone anonymes ou de la Préfecture ;

— malgré tout, il est conscient que les flics ne sont pas tout à fait aptes à résoudre le problème de la crèche et parce que la mobilisation des parents le forçait à assortir sa répression de propositions concrètes qui puissent nous « couper l'herbe sous le pied » (selon les mots de CUQ). Que les gosses soient en jeu : le Conseil de gestion s'en fout ! l'important pour lui, c'est l'opération politique contre les parents. Il a donc eu recours à une série de mesures fantaisistes quand elles n'étaient pas franchement dégueulasses :

I. — Pour les nourrissons, le Conseil propose : UN BABY SITTING

— qui organise le travail noir des étudiants,

— dont le coût est exorbitant : ça les regarde, mais on peut prévoir qu'ils distribueront l'argent au compte goutte,

— qui maintient une politique d'isolement les parents désireux de résoudre leurs problèmes collectivement,

— enfin et surtout, qui a pour but une éducation solitaire et individualiste des enfants (nous disons nous, que même tous petits, les enfants ne sont pas que des tubes digestifs, mais des êtres sociaux dont il faut préserver la santé non seulement physique mais aussi psychologique).

AU PRETENDU SAVOIR DES PSYCHOLOGUES AU SERVICE DE LA BOURGEOISIE (QUI SUPPRIME LES CRECHES ET LES EQUIPEMENTS COLLECTIFS), NOUS REPONDONS PAR NOTRE PRATIQUE de la crèche de mai 68 à la Sorbonne, des occupations réussies aux Beaux-Arts et à Vincennes : un gosse, de cinq mois s'épanouit parfaitement en collectivités si on laisse les grands jouer avec lui, s'il est dans un lit et pas dans une cage et si ses parents peuvent le voir ; s'il n'y a pas RUPTURE COMPLETE ENTRE SA VIE PUBLIQUE ET SA VIE PRIVEE.

II. — LA GARDERIE

Comme le baby sitting, suppression des relations sociales :

— on y organise une vie sociale tellement merdique (manque d'encadrement, absence d'activités y font une vie collective oppressante : discipline, compartimentation des enfants, mettent déjà les enfants au pas d'une société hiérarchisée) que la vie privée est privilégiée en opposition à la garderie ;

— on coupe dès l'enfance toute possibilité de vie sociale réelle, d'épanouissement et de prise de conscience collectifs.

De plus, toutes ces solutions sont d'ailleurs des palliatifs à ces sous-entendus : « Les femmes feraient mieux de rester chez elles où la nature les appelle » (ce qui est une bonne façon d'essayer de résoudre le problème du chômage). Cela va aussi dans le sens de la destruction projetée des écoles maternelles, des crèches et de la « création nécessaire » de « vestiaires d'enfants » (E. Faure).

76

III. — POURQUOI CE DEMI-LUXE POUR LES SEULS ETUDIANTS ?

Pour parachever la cohérence d'un système qui entre entièrement dans les vues gouvernementales, on veut séparer les gosses d'étudiants de ceux du quartier. L'argument technique invoqué : « Ce n'est pas à l'Université de pallier les carences des pouvoirs publics » recouvre en fait toute une politique (de plus il est faux, parce que ce n'est pas l'Education Nationale qui paie le personnel) : il s'agit de donner aux étudiants un demi-luxe alors qu'on laisse les travailleurs sans rien. En fait, il s'agit d'organiser l'isolement et la division de nos luttes et de celles des travailleurs... Ce que nous voulons, c'est l'intégration de CENSIER dans son quartier et non l'accentuation de la coupure. Ce que nous voulons, c'est faire de la crèche un lieu de rencontre et de discussions sur des problèmes concrets. Ce que nous aurons, c'est pour tous les parents, y compris non-étudiants, un droit d'intervention sur le fonctionnement et la vie de la crèche.

L'école de nos enfants nous concerne tous. Nous en avons assez d'être obligés de livrer nos gosses et d'attendre qu'on nous les rende (à 12 ans, 33 % des enfants sont inadaptés - statistiques officielles).

Le gouvernement de la bourgeoisie veut supprimer l'école maternelle et les crèches. Nous voulons les transformer pour y imposer notre direction.

POUR UNE CRECHE REELLEMENT AU SERVICE DES GOSSES...

C.A.E.C.

LES FLICS A CENSIER

Hier (lundi 2 février), les flics ont investi la crèche de Censier.

DEPUIS UN MOIS, le conseil de gestion de la Sorbonne (à majorité PCF-UEC) intente un procès à la crèche pour « entrave au fonctionnement d'un service public », procès intenté pour réprimer la lutte victorieuse du C.A.E.C. et se débarrasser de la crèche et de ses militants (à un moment où l'administration avait dû céder sur plusieurs points : locaux, etc. et où la crèche était de plus en plus connue dans le quartier).

AUJOURD'HUI, Bourjac accompagné de dix flics en civil investit le plus discrètement possible la crèche, aidé par des appariteurs. Ils ont séquestré les parents pendant trois-quarts d'heure, bloquant les issues pour mieux filtrer les « parents-meneurs » et éviter qu'on prévienne les étudiants de la Fac.

Ils ont demandé les identités et interrogé, sans mandat d'arrêt. Ils ont menacé de faire comparaître l'ensemble du C.A.E.C. devant le « Procureur de la République » (!)

DONC, la collaboration entre le conseil de gestion et la justice bourgeoise se traduit concrètement.

Le procès va avoir lieu, il faut que ce ne soit pas le procès de quelques soi-disant meneurs mais d'une grande partie de Censier regroupée autour du C.A.E.C. (dont les statuts stipulent qu'en font partie tous ceux qui sont concernés par son action).

VENEZ NOUS AIDER A FAIRE FONCTIONNER QUAND MEME LA CRECHE.

VENEZ SIGNER LA FEUILLE DE SOUTIEN AU C.A.E.C.

EXPLIQUEZ NOTRE LUTTE DANS VOS T.P.

SOUTENEZ FINANCIEREMENT NOTRE PROCES QUI SERA LE PROCES DU CONSEIL DE GESTION.

C.A.E.C.

FIGURE 1.1 – Tract du Centre d'activités pour enfants de Censier, diffusé fin 1969 ou début 1970

Dans ce tract, les propositions de l'administration du centre de Censier sont toutes refusées. La ligne du CAEC est de systématiquement rejeter les compromis jusqu'à obtenir ce qu'ils souhaitent. Cela est justifié par une lecture politique des tentatives de négociation de la direction. Il est ainsi expliqué que le directeur veut « couper l'herbe sous le pied » de la mobilisation en proposant des solutions alternatives. Parmi celles-ci, la solution du babysitting pour les nourrissons est dénoncée à plusieurs niveaux : celui de la précarité créée pour les étudiant-e-s qui se chargeraient de garder les bébés, du prévisible manque de moyens qui seront alloués à la solution et de l'isolement que cela crée, à la fois pour les parents (qui ne se rencontrent pas dans un lieu commun) et pour les enfants (ce qui va à l'encontre du projet éducatif des CAE). On lit dans ce tract des positions marquées non seulement concernant les modalités de garde et d'éducation des enfants, mais également à propos des modalités d'emploi (le refus du travail « au noir »).

Le centre d'activités pour enfants de Lyon 7ème (CAEL7) est fondé au printemps 1970 lors d'une grève [65]. Alors que l'assemblée générale créatrice du CAEL7 a lieu le 12 mars 1970, le lendemain *Le Progrès* publie un court rappel de l'impossibilité d'ouvrir une crèche « dans les locaux de la faculté sans que toutes les prescriptions légales aient été observées » [66]. Lors d'un entretien le même jour avec l'association, le Doyen de la Faculté de Lettres n'exprime pas d'opposition de principe à l'existence de la crèche [67]. Un mois plus tard, dans une lettre datée du 17 avril 1970 et adressée au Conseil de Gestion de la Faculté de Lettres, l'association expose son projet en détail et demande l'attribution de locaux et de crédits au Conseil de gestion, « étant donné l'utilité évidente d'une telle initiative ». Le CAEL7 détaille ensuite ses besoins (locaux, personnel, infrastructures). La lettre se finit par un paragraphe sous forme de menace : « Nous désirons que le futur Centre réponde à toutes les prescriptions requises (en particulier en matière d'hygiène) et nous n'aurons recours à des moyens illégaux qu'en cas de refus ou de retard de la part de l'administration compétente. » L'association ne laisse ainsi pas beaucoup de choix au Conseil de gestion : elle dicte ce qu'il faut qu'il vote afin de ne pas se retrouver probablement occupé comme d'autres centres universitaires l'ont déjà été auparavant. Toutefois, le Conseil de Gestion commence par refuser l'installation de la crèche dans les locaux actuels de l'Université Lyon II, prétextant que « créer des crèches n'est pas de sa compétence mais de celle par exemple de la municipalité de Lyon ou des œuvres universitaires » [68]. Un mois plus tard le Conseil approuve pourtant le projet [69], conseil durant lequel l'association a envoyé une délégation.

En dehors des pressions exercées par les militant-e-s, deux mécanismes ont permis à la crèche de devenir un projet financé par l'université. Le premier, c'est l'appui d'un médecin, le docteur Ouillon, qui rédige une lettre autorisation l'ouverture de la crèche. Le méde-

65. Source : Archives Equal - Tract « Où en est l'action crèche » du CAEL7, décembre 1970
66. *Le Progrès*, 13/03/1970, rubrique « Spécial étudiants »
67. Source : Archives Equal - Lettre du CAEL7 datée du 6 mai 1970 à M. le Docteur Ouillon
68. Source : Archives Equal - Procès verbal du Conseil transitoire de gestion du 8 mai 1970
69. Source : Archives Equal - Procès verbal du Conseil transitoire de gestion du 26 juin 1970

cin semble à la fois fournir une garantie du sérieux du projet et une caution, en termes de respect des normes d'hygiène. Le second, c'est une circulaire (non retrouvée malheureusement) qui insiste sur l'importance de fournir des œuvres sociales au personnel de l'université. Le projet de crèche, qui dès le départ s'adressait à tou-te-s les enfants de l'université et du quartier, devient ainsi un moyen de répondre à une circulaire en donnant des places de crèche au personnel de l'université. Dans des procès verbaux de conseils de gestion ultérieurs, on parle ainsi du « besoin impérieux du personnel de la Faculté et des étudiants » et il n'est plus mention du fait que le Conseil de gestion n'a pas la compétence de créer une crèche [70].

La remise en question des centres d'activités pour enfants dans les universités se manifeste dès qu'ils réussissent à s'implanter. Officiellement adopté par l'université en octobre 1970, le projet du CAEL7, met du temps à se mettre véritablement en place. Une Halte-Garderie [71] ouvre début 1971 mais les moyens sont encore insuffisants, ce qui entraîne une grève en décembre 1972 ainsi qu'une occupation (avec enfants) de la bibliothèque universitaire en mai 1973 pour protester contre le manque de place et l'absence de rémunération complète pour l'un-e des employé-e-s [72]. En 1976, la crèche est enfin officialisée, à la demande de l'Université [73] et les employé-e-s ne sont plus embauché-e-s sous un régime de vacations [74]. L'établissement du centre d'activités pour enfants a ainsi pris six ans durant lesquels les luttes se sont enchaînées pour garantir son maintien et la rémunération de ses employé-e-s.

Ainsi, l'implantation de crèches sauvages dans des centres d'enseignement supérieur au cours des années 1968 n'indique pas que les institutions universitaires étaient ouvertes à la question ; elle s'explique plutôt par la vigueur importante des luttes au sein de l'enseignement supérieur après mai 68.

Les étudiant-e-s parents ont une histoire qui se dévoile en partie dans les actions publiques qui leur sont destinées au cours de la seconde moitié du 20ème siècle. Les origines militantes de ces actions témoignent cependant du fait que la situation des étudiant-e-s parents n'a jamais été constituée en véritable problème public, ce qui met en danger la pérennité des infrastructures créées. Cette absence de souci public à leur égard témoigne de l'ancienneté de l'ancrage d'une norme de jeunesse dans les études supérieures, norme qui laisse peu de place pour envisager les problèmes rencontrés par les étudiant-e-s ayant une

70. Sources : Archives Equal - Procès verbal du Conseil transitoire de gestion du 19/10/1970, Lettre du 4/01/1971 du Président de l'assemblée constitutive provisoire à Mlle Domergue

71. Les majuscules respectent l'écriture adoptée pour désigner la halte-garderie dans les tracts, comptes rendus, etc produits par le CAEL7.

72. Source : Archives Equal - Article d'un journal non identifié, mai 1973, « Occupation de la bibliothèque universitaire »

73. Source : Archives Equal - article de *Lyon Matin* du 20/02/1981 : « Après dix ans d'existence, la halte-garderie de Lyon II menacée de fermeture »

74. Source : Archives Equal - document non daté (proche 1981) « Qu'est-ce que la halte-garderie de Lyon II ? »

charge familiale. La prochaine partie revient sur cette norme de jeunesse en décrivant la façon dont la résidence Jean Zay et les CAE ont été témoins et acteurs du passage vers une nouvelle « norme procréative » (Bajos et Ferrand 2006), qui a transformé la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur et l'a adapté à l'accès des femmes aux études.

3 Les années 1968 : l'aube de la nouvelle norme procréative

Les années 1968[75] sont le théâtre de luttes contre l'infantilisation des étudiant-e-s. Ceci passe par l'accès à une sexualité libre et aux modes de contraception modernes, par la remise en question des rapports paternalistes entre professeurs et étudiant-e-s et par l'établissement d'une nouvelle pédagogie dans les crèches qui met au centre les besoins de l'enfant. Les luttes qui se déroulent dans la résidence Jean Zay comme dans les centres d'activités pour enfants (CAE) donnent à voir la nouvelle norme procréative qu'elles contribuent à faire émerger. Cette nouvelle norme procréative cadre le parcours des étudiant-e-s (qui ne deviendront parents qu'après avoir rempli l'ensemble des bonnes conditions pour avoir un enfant) et pérennise la norme de jeunesse tout en la transformant pour l'adapter à la féminisation des effectifs étudiants.

3.1 Le droit à être adulte : accès à la sexualité et à la contraception

La résidence universitaire Jean Zay est le théâtre d'un grand nombre de mobilisations étudiantes au cours des années 1960, ce qui est certainement dû au grand nombre de résident-e-s de la RUA et au contexte des « années 1968 ». Cette contestation est l'occasion d'éclairer deux pans des revendications des étudiant-e-s habitant dans la résidence au début des années 1960. D'une part, la remise en question d'une forme de paternalisme dans le contrôle des activités des étudiant-e-s au sein de la résidence, et notamment de leur sexualité. Une mobilisation en particulier s'élève contre le règlement intérieur de la résidence qui interdit les visites des hommes dans le bâtiment des femmes. D'autre part, l'exigence d'un accès facilité à la contraception et donc la défense du contrôle des naissances, position soutenue par l'association des étudiants de la résidence universitaire d'Antony (A.E.R.U.A.). Ainsi, parallèlement à la féminisation des effectifs étudiants (Fischer 2009), on voit émerger au début des années 1960 des revendications en faveur d'une sexualité étudiante libre et non nécessairement procréative, ce qui témoigne d'un début de formation de la nouvelle norme procréative (Bajos et Ferrand 2006).

75. J'emprunte à Fanny Gallot sa définition des années 1968 : « Il s'agit d'un concept établi par des chercheurs et des chercheuses réunis dans un séminaire de l'IHTP "Les années 1968 : événements, cultures politiques, modes de vie". Les années 1968 comprennent une longue période de contestation dans le monde occidental, allant du début des années 1960 au début des années 1980, avec comme épicentre l'année 1968. » (Gallot 2012, p.20).

La population étudiante des années 1960 refuse de reproduire la culture de ses parents (Fischer 2000) et s'élève contre le paternalisme des règlements auxquels elle est soumise. Les contestations des résident-e-s de la RUA sont nombreuses dès le début des années 1960. La hausse des loyers est régulièrement l'objet de manifestations et de grèves de loyers. Les étudiant-e-s s'opposent également à la durée de séjour, limitée à trois ans au sein de la résidence. Autre sujet de fortes mobilisations : le règlement intérieur de la résidence. Il limite la liberté de circuler au sein des bâtiments (les femmes, logées dans un bâtiment à part, n'ont pas le droit d'accueillir des hommes, même lorsqu'elles sont majeures) et interdit aux étudiant-e-s de se réunir (Bordet-Kerharo 2003). Ce règlement est le résultat des mesures prises par le Ministère de l'Éducation nationale concernant les résidences étudiantes (Fischer 2000). Il soumet les étudiant-e-s à une autorité forte et contraignante de la part de la direction de la résidence, qui contrôle leur sexualité. La mobilisation des résident-e-s de Jean Zay contre le règlement intérieur, dès 1964, anticipe celles des autres cités étudiantes [76] qui demanderont elles aussi la libre circulation (Bordet-Kerharo 2003).

Face aux revendications des étudiant-e-s, le directeur de la résidence commence par augmenter les moyens de contrôle. Il prévoit ainsi de construire des loges de concierges et de dresser des clôtures afin de mieux contrôler les allers et venues des étudiant-e-s entre les différents bâtiments, quand bien même l'architecture ouverte de la résidence rend ce projet difficile (ibid.). Le 1er octobre 1965, 1700 étudiant-e-s empêchent les ouvriers de construire une loge de concierge devant le pavillon des femmes. Le recteur riposte en envoyant des centaines de policiers surveiller le chantier. Cet épisode est connu sous le nom de l'« Automne rouge » d'Antony. La crise politique s'arrête début janvier 1966 lorsque le Ministère de l'Éducation nationale nomme un nouveau directeur à la tête de la résidence (Jacques Balland), qui cherche à établir un dialogue avec les étudiant-e-s en adoptant une réglementation plus souple. Les étudiantes majeures peuvent ainsi recevoir des hommes chez elles et la liberté de réunion et d'association est accordée aux résident-e-s.

La remise en question du règlement intérieur s'inscrit dans un contexte où la sexualité « devenait un moyen d'émancipation de l'individu » (Fischer 2000, p.395). La question de la sexualité des étudiant-e-s est au cœur des mobilisations de 1968, elle s'inscrit alors dans une contre-culture où l'autorité des institutions est remise en cause. A ce titre, les événements de l'Automne Rouge témoignent de l'opposition d'une grande partie des résident-e-s à un règlement jugé archaïque où la sexualité des étudiant-e-s est l'objet d'un contrôle scrupuleux. Plus largement, la résidence Jean Zay est témoin d'une contestation du paternalisme avec lequel les étudiant-e-s sont traité-e-s pendant les années 1960. En ce sens, les mobilisations des années 1968 remettent en question l'association implicite de l'étudiant-e à l'enfant.

Le nouveau règlement adopté fait l'objet d'arrangements tacites au sein de la résidence. Les étudiants sont autorisés dans le bâtiment des femmes de 6h à 22h mais le bâtiment

76. On pense notamment ici au campus de Nanterre.

ferme ensuite ses portes [77]. Dans l'impossibilité de contrôler exactement les allers et venues des étudiants qui peuvent rester la nuit (de manière illégale), les autorités de la résidence tentent bien de soudoyer les femmes de ménages pour qu'elles dénoncent les étudiantes mais cela ne prend pas. Début 1968, le ministre de l'Éducation nationale instaure un règlement pour les résidences universitaires qui stipule *a contrario* que les étudiantes sont admises dans les chambres des étudiants majeurs.

> « Car, dit le ministre, les risques ne sont pas identiques : ce ne sont pas les garçons qui courent ces risques, ce sont les jeunes filles. Admettre les garçons dans les résidences féminines, c'est faire courir à l'ensemble des jeunes filles des risques qu'on ne peut mesurer. » (*L'Express*, 18 mars 1968, « La révolte des étudiants »)

Par courir des risques, que faut-il entendre ? Peut-être les risques d'agressions sexuelles, ou bien celui que les étudiantes tombent enceintes. Pour autant, il n'y a pas de traces indiquant que les résidentes aient ces inquiétudes, au contraire. La posture adoptée par le ministre est donc infantilisante. Pour l'Association des étudiants de la résidences universitaire d'Antony (A.E.R.U.A.), en faisant cette déclaration :

> Peyrefitte s'est enferré. La cité d'Antony vivait sur un accommodement tacite qui entravait notre tâche, parce que les résidents avaient tendance à s'en satisfaire et à ne pas exiger leur droit à être adulte. Le régime gaulliste est pour nous une aubaine. Nous aurions plus de mal avec un gouvernement de gauche, moins borné, à faire progresser notre action. (*Le Nouvel Observateur* n°173 du 06/03/1968 « Etudiants. Le régime d'Antony. »)

Il est intéressant de remarquer ici que l'association assimile l'accès à une sexualité libre à un « droit à être adulte » : la situation est bien lue comme une emprise paternaliste qui infantilise les étudiant-e-s alors qu'elles et ils souhaiteraient être libres de leurs mouvements.

En parallèle de la demande de libre circulation dans les dortoirs, l'A.E.R.U.A. réclame la mise en place d'un centre de planning familial dans la résidence Jean Zay, mise en place qui se justifie d'autant plus selon elle que la résidence accueille des couples marié-e-s [78].

Le Ministre de l'Éducation nationale partage avec l'A.E.R.U.A. l'importance accordée au contrôle de la fécondité des étudiantes. Mais il a une vision différente des modalités d'un tel contrôle. Alors que l'association souhaiterait que les étudiant-e-s aient accès à des méthodes modernes de contraception, le Ministre déclare que les étudiantes devraient s'abstenir de rapports sexuels pour ne pas prendre de « risques ». Ces déclarations sont faites alors même qu'un sixième des logements de la résidence sont occupés par des couples mariés. L'association de la résidence étudiante s'inscrit, elle, pleinement dans les

77. Source : *Le Nouvel Observateur* n°173 du 6 mars 1968, « Étudiants. Le régime d'Antony »
78. Source : *ibid.*

revendications portées par le mouvement de la maternité heureuse et du planning familial, reprenant l'idée qu'il faut pouvoir choisir le moment où l'on devient mère (Pavard 2012).

Au cours des années 1960, les contestations au sein de la résidence universitaire d'Antony sont le symptôme de deux changements concomitants. D'une part, l'autorité et la hiérarchie au sein de la résidence étudiante sont contestées comme infantilisantes et paternalistes. D'autre part, la revendication d'une liberté de circulation entre le bâtiment des étudiantes et ceux des étudiants s'ancre dans l'importance de plus en plus grande que prend la sexualité hors mariage pour cette génération, sexualité qui s'accompagne d'un souci d'accès à un contrôle médicalisé des naissances. Ces deux changements donnent à voir la recomposition de la norme de jeunesse qui encadre les étudiant-e-s : refus du paternalisme et volonté de repousser les naissances pendant la période des études. Elle est symptomatique de l'évolution vers la norme procréative actuelle, selon laquelle le bon moment de la trajectoire (après les études, une fois une situation d'emploi stable obtenue) devient central dans les bonnes conditions pour avoir un enfant (Bajos et Ferrand 2006).

Ainsi, dans les années 1960, les études supérieures sont encore associées à l'idée de repousser les naissances. La construction de 500 logements « jeunes ménages » accompagnés d'équipements (crèches et école maternelle) n'aura été possible que pendant ce court laps de temps où la deuxième guerre mondiale a justifié que des étudiant-e-s aient pris du retard dans leurs études et donc soient déjà parents. La représentation de l'étudiant-e comme un-e jeune en formation s'étend ainsi tout au long de la seconde moitié du 20ème siècle. Au cours des années 1960, au sein d'une résidence accueillant des étudiant-e-s parents, on voit toutefois cette représentation de l'étudiant-e comme jeune se transformer. Avec la vague de féminisation des effectifs étudiant-e-s se formulent dans cette résidence étudiante des revendications pour un accès libre aux moyens de contraception et à l'avortement.

3.2 Une nouvelle pédagogie centrée sur les besoins de l'enfant

Le mouvement des crèches sauvages prend place à un moment clé de l'histoire des rapports parents/enfants. Ce mouvement s'inscrit dans une dynamique historique plus large qui a commencé avant mai 1968. Il s'agit de l'avènement progressif de nouvelles normes parentales, prenant comme étalon la bonne satisfaction des besoins de l'enfant, dont l'une des plus célèbres porteuses est la psychologue Françoise Dolto. En mai 1968, la loi Neuwirth autorisant la contraception est adoptée depuis moins d'un an et ses textes d'application n'ont pas encore été publiés (Chauveau 2003). La loi sur l'avortement ne sera votée qu'en janvier 1975. Plusieurs décennies plus tard, ce contrôle de la fertilité devenu légal et accessible à toutes a abouti à une « nouvelle norme procréative » c'est-à-dire une nouvelle « conception des bonnes conditions pour avoir un enfant ». Ces conditions ont pour point central le bien-être du futur enfant : il s'agit d'une conception de « "ce qu'on

doit"à un enfant qu'on va mettre au monde » (Bajos et Ferrand, 2006, p.92). Ces années sont ainsi un moment de basculement des normes autour de l'entrée en parentalité, où l'enfant est devenu un « objet précieux » élevé par une famille nucléaire qui s'extrait des solidarités familiales (Cadart 2006, p.14).

Le projet des CAE en lui-même a pour but de renouveler le regard sur l'enfance, en mettant au centre des soins les besoins exprimés par les enfants et en remettant en question la hiérarchie enfant/adulte. Ce projet est à l'origine de ce que Liane Mozère appelle le « printemps des crèches » (Mozère 1992) : ces conceptions de l'enfance impriment durablement les modes de fonctionnement des crèches qui seront créées par la suite. À ce titre, le mouvement des CAE participe à l'émergence de la nouvelle norme procréative qui met en son centre les besoins de l'enfant à venir. Cette nouvelle norme procréative créée à la suite des années 1968 et qui allie contrôle de la fertilité et attente du « bon moment » pour avoir un enfant (celui qui satisfera ses besoins au mieux) donne une nouvelle force à la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur, les études ne correspondant pas à ces bonnes conditions.

On retrouve dans le mouvement des centres d'activités pour enfants (CAE), la lutte contre le paternalisme. Dans les tracts, l'infantilisation des étudiant-e-s par les responsables universitaires est utilisée pour alimenter la colère et mobiliser les étudiant-e-s. Lors de la confirmation de l'obtention d'une salle par le centre d'activités pour enfants de Censier (CAEC), un tract (reproduit en annexe B.2) rapporte des propos qui auraient été tenus par le recteur au cours des négociations (M. Mallet) : « vous avez fait des gosses librement, occupez-vous-en tous seuls. C'est votre problème. Pas question de crèches. Si vous étiez vraiment responsables, vous ne feriez pas d'enfant. Vous ne savez donc pas combien il y a d'enfants sur terre ? ». Selon le même tract, ces propos font écho aux dires d'un administrateur des Beaux Arts quelques jours plus tôt, qui aurait affirmé « si vous n'avez pas de fric, mettez donc des capotes » [79]. Ce tract a pour but de mobiliser les étudiant-e-s de manière à occuper deux salles supplémentaires pour la crèche. Ainsi, ces déclarations sont utilisées pour justifier la colère des étudiant-e-s au moment où une première salle vient d'être accordée à la crèche. La victoire n'est présentée que comme une étape, durement obtenue et insuffisante. L'analyse de ces discours met en lumière la façon dont l'infantilisation et le paternalisme (rapportés) sont utilisés par les militant-e-s pour mobiliser les étudiant-e-s.

Ainsi les propos sont rapportés de manière à souligner l'infantilisation des étudiant-e-s. D'une part, on attribue aux deux hommes un ton professoral, ils semblent donner une leçon (« Vous ne savez donc pas [...] ? »). D'autre part, signaler leur « responsabilité » (d'avoir des enfants) implique que les étudiant-e-s ne sauraient pas assumer les responsabilités liées à leur statut de parents, voire qu'ils et elles ne sauraient pas les identifier et les

79. Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1969/05/70_MNEF_RU_CRECHES.pdf (le 27/09/2020)

définir en premier lieu. En les ramenant à leurs responsabilités, ce discours assigne en réalité les étudiant-e-s à une classe d'âge puérile, irresponsable, via l'autorité qui est conférée aux deux hommes par l'administration universitaire. On peut ici opérer un rapprochement avec la place accordée aux enfants dans les sociétés occidentales contemporaines. Pour Yves Bonnardel, l'irresponsabilité est un argument majeur dans la justification de la hiérarchie enfants / adultes : « L'irresponsabilité [des enfants] et leur manque de capacité de discernement forment l'argument fondamental du maintien des enfants en sujétion. Ils n'ont pas accès à la raison, ils ne comprennent pas, ils ne savent pas, ils ne sont pas raisonnables… » (Bonnardel 2015, p.178)

Ici, c'est effectivement le manque de capacité de discernement qui aurait été pointé du doigt par le recteur du centre de Censier (M. Maillet) et par l'administrateur des Beaux Arts. Les étudiant-e-s mobilisé-e-s pour la crèche de Censier utilisent ainsi l'infantilisation rapportée des responsables administratifs pour créer la mobilisation. Cette critique de l'infantilisation des étudiant-e-s se retrouve régulièrement au cœur des mobilisations sur les crèches sauvages pour impulser la lutte.

Parallèlement, les centres d'activités pour enfants proposent un nouveau paradigme de l'organisation des crèches, qui repose sur une considération plus grande des besoins, notamment psychologiques, des enfants.

Avant 1968, Françoise Lenoble-Prédine est marquée par son expérience personnelle en tant que mère, qui a observé la prise en charge de son fils à la crèche. Elle témoigne : dans les crèches, « je savais qu'on s'y occupait moins des enfants que de la façon dont il fallait aménager l'espace ». Les crèches étaient en effet très cloisonnées dans les années 1960, comme le montre cette description par Françoise Dolto (citée dans Mozère 1992) :

> « La mère arrive le matin, son bébé dans les bras. Elle le pose sur une grande table à langer recouverte d'un plastique lavable et commence à le déshabiller, à côté d'autres mères. Une fois l'enfant nu, la mère l'emmène jusqu'à la seconde porte du vestiaire ; le bas de celle-ci est fermée, le haut ouvert au contraire et formant « guichet ». Ailleurs, une porte vitrée éventuellement ouverte. Quelquefois on trouve une sonnette au mur, pour appeler l'auxiliaire. Lorsqu'elle se trouve là, l'enfant lui est tendu par la mère, par-dessus ce fameux guichet. Parfois quelques mots brefs, et l'enfant disparaît.
> Une fois habillé, après avoir été dans certains cas lavé auparavant, le bébé va être pesé et ensuite, une fois pris le jus d'orange, directement posé dans son berceau, où il lui arrive d'être attaché, dans certaines crèches. »

D'après le témoignage de Françoise Lenoble-Prédine, son expérience à la crèche sauvage de la Sorbonne lui permet d'observer que les enfants se parlent entre eux, qu'il est bénéfique et possible de décloisonner les espaces où on les garde. Il ne fait aucun doute que ces observations sont liées à des prédispositions chez elle : elle s'était interrogée sur les modes de garde, s'était informée sur des pédagogies alternatives et était très critique de

sa propre expérience en tant que mère. Pour Liane Mozère (1992), la crèche sauvage de la Sorbonne est l'occasion d'inventer un nouvel espace où la vision de l'enfance se défait des normes contemporaines. C'est un espace d'expérimentation. L'enfant n'est plus vu comme un être à dresser et éduquer, mais comme une « potentialité », c'est-à-dire qu'on lui reconnaît une forme d'individualité. Cela implique que l'on ne connaît pas à l'avance ce que l'enfant est capable de faire et que l'enfant est porteur d'apprentissages pour les adultes également. Cette posture va à l'encontre du paternalisme autoritaire vis-à-vis des enfants et, par extension, des étudiant-e-s, qui sont également porteur-se-s d'apprentissages pour les enseignant-e-s. D'autres aspects novateurs sont présents dans la façon dont la crèche est organisée. Par exemple, l'équipe qui encadre les enfants est voulue mixte, afin de montrer que les hommes participent également aux tâches quotidienne. De même, les parents sont non seulement invité-e-s mais incité-e-s à s'occuper de tous les enfants de la crèche [80]. La crèche éveille des inquiétudes auprès de psychanalystes et de pédiatres (dont Françoise Dolto). Elles et ils décident de venir assister à ce qui s'y produit, n'y trouvent rien à redire et parfois continuent à observer (Grosso 2013).

Ce qui commence à se construire à la Sorbonne, et qu'on appellera ensuite le « printemps des crèches » (Mozère 1992), est un moment de remise en question des cloisonnements hiérarchiques au sein des crèches et de la séparation entre la crèche et le monde parental (Rapoport 2011). Il se produit alors le passage d'une conception hygiéniste de la crèche (calquée sur le mode de fonctionnement de l'hôpital) à une conception prêtant attention aux besoins manifestés par l'enfant, notamment sur le plan psychologique. Ce moment influence largement le mode de fonctionnement des crèches futures (Mozère 1992). Ainsi, les « crèches sauvages bouleversent une série de pratiques, de croyances, de dogmes relatifs à l'enfance » (ibid., p.23). Le changement d'organisation au sein de la crèche, et plus précisément le rôle que les parents viennent à jouer à la fois dans l'éducation, le soin et les prises de décision au sein de la crèche, est porteur de nouvelles normes. Plus largement, « mai 1968 crée une sensibilité sociale à l'autogestion, à la prise en charge des problèmes par les intéressés » (ibid., p.23) [81].

Le mouvement des CAE remet en question la hiérarchie enfant / adulte, à la fois dans les rapports étudiant-e-s / enseignant-e-s et dans les rapports enfants /parents. La nouvelle pédagogie développée dans les crèches sauvages est à la fois un symptôme d'une époque qui critique les normes d'éducation et une aide à la diffusion de ces normes. En effet, les crèches sauvages sont un moment important de remise en question de ce qui est alors

80. Source : « La crèche sauvages », entretien avec Françoise Lenoble-Prédine, La parole errante. Consultée en ligne à l'url : http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf (le 27/09/2020)

81. On retrouve dans les crèches ouvertes ensuite (à Vincennes, aux Beaux Arts, à Censier) des principes similaires. D'après Chrystel Grosso (2013, p.17) : « [...] les principes fondateurs sont les suivants : - méthode d'éducation active ; - présence des hommes ; - regard sur le bébé, importance du langage et de l'écoute ; - importance des 6 premières années ; - respect des rythmes de l'enfant, notamment du sommeil ; - rapprochement entre crèche et école maternelle ».

pratiqué dans les crèches. Progressivement, les idées et les pratiques se diffusent chez le personnel des autres crèches (ibid.). Ce faisant, le mouvement des CAE contribue à la transformation de la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur : on passe d'une absence de parents étudiants due au défaut de matrimonialité durant les études au début du 20ème siècle, à une absence de parents étudiant-e-s du fait de l'établissement de la nouvelle norme procréative, qui adapte la norme de jeunesse (d'origine bourgeoise et masculine) aux nouveaux et surtout nouvelles étudiantes (suivant la féminisation des études supérieures). La partie suivante illustre les difficultés que les infrastructures créées à l'intention des étudiant-e-s parents ont eues pour se maintenir, ce qui n'est pas étonnant étant donnée l'absence de problème public constitué sur cette question.

4 Abandon de la résidence et transformation des crèches qui subsistent

En l'absence de mobilisation publique autour de la situation des étudiant-e-s parents, les infrastructures mises en place sont remises en question. La résidence Jean Zay fait l'objet d'une politique de laisser-aller de la part du gouvernement à partir du moment où celui-ci redoute sa force politique contestataire, le PCF étant extrêmement présent dans la résidence. Le gouvernement ne reproduit donc pas le modèle de grande cité universitaire et les logements ménages restent une exception dans le paysage des logements étudiants. Les logements ménages de la résidence sont par ailleurs moins demandés et ils sont consacrés à d'autres usages que l'accueil de couples avec enfants. La résidence finit par être détruite quasi intégralement et ni les crèches ni l'école maternelle n'y subsistent.

Du côté des centres d'activités pour enfants, beaucoup n'existent plus à présent. Le CAE de Lyon a pu se maintenir jusqu'à aujourd'hui. Son histoire témoigne de nombreuses luttes pour continuer à être financé par l'université et garder ses locaux sur le campus. Les luttes s'enchaînent au fil des décennies, jusqu'à ce que l'université parvienne à expulser la crèche de ses locaux et à ne payer plus qu'une part minime de son budget, en échange de places pour son personnel et ses étudiant-e-s. La pérennité de la crèche tient ainsi à sa transformation et à l'abandon d'un accueil et financement important de la part de l'université, au profit d'un partenariat avec d'autres financeurs plus intéressés par les places de crèches, en particulier la ville de Bron.

4.1 La RUA, contre modèle progressivement abandonné

La résidence universitaire d'Antony est une expérience unique qui ne se reproduira pas. Elle devient rapidement un contre-modèle : la concentration d'étudiant-e-s fait de la résidence un bastion du parti communiste. Elle apparaît rapidement incontrôlable pour le pouvoir, qui la laisse progressivement se détériorer. Des résidences étudiantes de plus petites tailles sont ensuite privilégiées. Les logements ménage font les frais de cet aban-

don. Dans les années 2000, la résidence est détruite à 85% par la ville d'Antony, seul un bâtiment reste sur les sept bâtiments initiaux. C'est la fin des logements jeunes ménages et des équipements associés à Antony. À cette époque, il y a aussi moins de demandes pour ces logements, ce qui explique en partie l'absence de politique de logement pour les étudiant-e-s parents [82] depuis l'expérience d'Antony.

Depuis l'ouverture de la RUA, le parti communiste français (PCF) est très présent en son sein, à tel point que l'on parle d' « Antony la rouge ». Selon un rapport confidentiel du directeur de la résidence, entre 1956 et 1966 la RUA était « assimilable à une commune de la banlieue rouge » du fait de la mainmise du PCF. Le rapport décrit par exemple des expéditions punitives et une souscription quasi obligatoire de la part des résident-e-s. En 1965, le PCF obtient 90% des sièges aux élections du conseil d'administration (CA) de l'A.E.R.U.A., association étudiante qui participe à la gouvernance de la résidence. Le pouvoir a l'impression d'avoir perdu le contrôle sur l'activité politique des 3000 étudiant-e-s qui résident à Antony. En 1966 il décide de nommer à la direction de la résidence Jacques Balland qui organise la défaite des communistes aux élections en soutenant une liste « fourre-tout », une coalition hétéroclite. La stratégie fonctionne puisque le PCF n'obtient que 28% des voix et perd ainsi la majorité absolue (Bordet-Kerharo 2003).

Au même moment, beaucoup de rumeurs courent sur la résidence étudiante. Parmi elles, le ouï-dire que l'on pratiquerait des avortements clandestins dans certaines chambres fait intervenir la police (Bordet-Kerharo 2003 ; Fischer 2000). Ces rumeurs, pour la plupart infondées, nourrissent des fantasmes similaires à ceux qui se développent à propos des grands ensembles. Elles sont très médiatisées. L'État décide alors de retirer le soutien financier qu'il apporte à la résidence. La RUA n'est de fait pas autonome en termes de budget et dépend grandement des subventions que le Ministère de l'Éducation nationale lui alloue tous les ans (Bordet-Kerharo 2003). La résidence est ainsi rapidement devenue un anti-modèle. Il n'est plus question de reproduire une telle expérience mais plutôt de construire de petites résidences étudiantes ou de recourir à des réservations dans des immeubles HLM (ibid.). L'absence de projets de l'ampleur de la RUA empêche certainement aujourd'hui la mise en place d'autres crèches dans des résidences étudiantes et explique le peu de logements dédiés aux couples avec enfants.

La résidence d'Antony souffre de la politique de laisser-aller du Ministère. Des travaux de rénovation de la résidence sont entrepris au cours des années 1970 mais ils s'arrêtent en 1974 alors que le bâtiment B était en cours de réparation. On envisage en effet de le supprimer. Il reste fermé pendant plus de dix ans avant d'être finalement détruit (ibid.) après l'arrivée à la municipalité de Patrick Devedjian, adhérent au Rassemblement pour la

82. À l'exception de quelques politiques locales, ainsi que l'illustre le Crous de l'université de Caen, qui dispose sur son campus de plusieurs logements pour couples, ou bien le Crous de Paris qui fournit quelques appartements pour famille d'étudiant-e-s au sein d'une résidence HLM. Ces dispositifs sont rares et en nombre assez limité.

République [83] (RPR), en 1983. La municipalité, qui était jusqu'alors à gauche (le dernier maire faisait partie du PCF), passe à droite de manière durable. Patrick Devedjian reste à la mairie jusqu'à ce qu'il devienne ministre en 2002. Rapidement, le nouveau maire se porte acquéreur du bâtiment B, le détruit et construit à la place un commissariat, une sous-préfecture et des bureaux (ibid.).

Le nouveau maire d'Antony ne se contente pas de la démolition d'un des huit bâtiments de la cité universitaire [84]. Il engage une bataille pour réduire la taille de la résidence Jean Zay et se confronte à l'opposition de ses habitant-e-s. En 1988, Patrick Devedjian essaie d'acheter le bâtiment C - une opération arrêtée nette par l'intervention de Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale et ancien résident de la RUA [85]. En 1994, Patrick Devedjian et le recteur se rencontrent et s'accordent pour « alléger » le site de la résidence et le rénover en partie. On prévoit ainsi de supprimer le bâtiment G (bâtiment où vivent encore en majorité de jeunes ménages [86]), sa crèche ainsi que le bâtiment H (qui contient également des logements ménages) et éventuellement le C (où est installée l'école maternelle) [87]. Notons qu'il est difficile de savoir si les crèches 1, 2 et 3 sur le plan (en annexe) existent toujours dans les années 1990, car tous les documents parlent d'une seule crèche, à savoir celle qui se situe en face du bâtiment G (crèche 4). Il est probable que trois des quatre crèches aient fermé au fil du temps.

Le projet de la mairie d'Antony et du recteur de l'Académie de Versailles est révélé dans la presse début 1995 [88]. Le maire déclare à la presse vouloir « tracer une perspective entre le centre ville et le parc de Sceaux » en supprimant le bâtiment G. Il dénonce la résidence universitaire comme étant un « symbole de dégradation » et un « foyer d'intégrisme » [89]. La RUA est pour lui « un kyste urbain qui barre la circulation entre [son] centre ville et le parc de Sceaux » [90]. Cela fait effectivement trente ans qu'aucun travail d'entretien n'a été entrepris dans le bâtiment G et il est en très mauvais état [91]. Quant à la seconde partie de la déclaration du maire d'Antony, elle fait certainement référence à l'arrestation de Djaffar El Houari (leader de l'organisation Fraternité algérienne en France (FAF) et soupçonné de terrorisme) qui a eu lieu à la RUA en 1993 [92]. La résidence Jean Zay a plus généralement

83. Parti gaulliste.

84. Source : Bulletin municipal officiel d'Antony n°43 (juillet 1990) « Tribune de l'opposition »

85. Source : Page du site en ligne du collectif des résidents de la RUA (2005 ou 2006), conservée aux archives municipales d'Antony.

86. On recense ainsi 150 familles selon une étudiante (source : *Le Parisien* du 13 février 1995 « Etudiants de la cité universitaire ») ou encore 300 « jeunes couples d'étudiants » (source : *Le Parisien* du 9 mars 1995 « Les étudiants manifestent cet après-midi »).

87. Source : « Les décisions du rectorat sur la RUA », document de l'Académie de Versailles, Archives municipales d'Antony, série DOC « Dossier doc Résidence universitaire d'Antony »

88. Source : *Le Parisien* du 19 janvier 1995 « A vendre, cité universitaire »

89. Source : *ibid.*

90. Source : *Le Parisien* du 15 janvier 1996 « Bataille de sourds autour de la résidence universitaire »

91. Source : *Le Parisien* du 19 janvier 1995 « A vendre, cité universitaire »

92. Source : *ibid.*

mauvaise presse depuis les contestations des années 1960 (Bordet-Kerharo 2003). Elle accueille d'ailleurs des étudiant-e-s pauvres car les loyers y sont excessivement bas (en 2008, un T2 pour couples mariés est loué 134€ par mois, c'est-à-dire 149€ de 2019 [93]). Des habitant-e-s d'Antony estiment ainsi que la résidence universitaire est un « repère de clandestins, de faux étudiants et autres drogués » [94]. On peut ainsi s'interroger sur la manière dont l'image négative de la résidence ne reflète pas la représentation de certain-e-s étudiant-e-s pauvres comme formant une « classe dangereuse » (Chevalier 1958). Les étudiant-e-s représentent de toute façon une population rapportant peu de revenus à la commune [95], à l'inverse de commerces ou de bureaux. D'après le collectif des résidents de la RUA, Patrick Devedjian aurait d'ailleurs déclaré que « les étudiants ne sont pas contribuables et vivent en autarcie » [96]. De son côté, le Crous justifie l'opération en indiquant qu'il compte acquérir un autre bâtiment en région parisienne pour compenser la perte de logements.

Les résident-e-s s'opposent avec force au projet de rachat des trois bâtiments de la résidence Jean Zay. Ils manifestent et sont défendus par l'opposition à la mairie d'Antony. En novembre 1995, le Crous fait savoir qu'il est opposé à la vente. La mairie d'Antony avait en effet officiellement passé un compromis de vente avec l'office d'HLM initialement propriétaire du terrain et des bâtiments, mais le Crous est accédant à la propriété (il doit posséder la totalité de la résidence en 2018) [97]. Le Crous cède sans doute face à la pression de la mobilisation étudiante (le restaurant universitaire est occupé depuis six jours par 200 étudiant-e-s [98]) et prétend ainsi ne pas avoir été tenu au courant de ce projet. Pourtant, il faisait partie de ses instigateurs [99] et était favorable à la destruction du bâtiment G, réservé aux couples d'étudiant-e-s, car il enregistre une baisse de demandes de la part de jeunes ménages [100]. La contestation s'intensifie : en décembre, le restaurant est occupé depuis un mois et la directrice de la résidence est séquestrée dans son bureau pendant cinq heures [101] Une deuxième manifestation est organisée [102], des étudiant-e-s retiennent trois employés administratifs pendant une après-midi [103]. L'association des résident-e-s et de leurs sou-

93. Montant calculé à l'aide du convertisseur franc-euro de l'INSEE, accessible en ligne à l'url : https://www.insee.fr/fr/information/2417794

94. Libération du 4 décembre 1995 « Antony, la « citadelle » cité-U assiégée par Devedjian »

95. *ibid.*

96. Source : Page du site en ligne du collectif des résidents de la RUA (2005 ou 2006), conservée aux archives municipales d'Antony.

97. Source : *Libération* du 4 décembre 1995 « Antony, la « citadelle » cité-U assiégée par Devedjian »

98. Source : *Le Parisien* du 30 novembre 1995 « Antony. Sixième jour d'occupation au resto U »

99. Source : « Les décisions du rectorat sur la RUA », document de l'Académie de Versailles, Archives municipales d'Antony, série DOC « Dossier doc Résidence universitaire d'Antony »

100. Source : *Libération* du 4 décembre 1995 « Antony, la « citadelle » cité-U assiégée par Devedjian »

101. Source : *Le Parisien* du 14 décembre 1995 « La directrice de la cité U libérée »

102. Source : *Le Parisien* du 18 décembre 1995 « Mgr Gaillot défile avec les étudiants »

103. Source : *Le Parisien* du 20 décembre 1995 « Les étudiants squattent les services administratifs »

tiens obtient finalement que la justice annule l'arrêté de transfert de propriété [104]. Le ministre de l'Éducation nationale décide d'un moratoire sur tout projet pendant cinq ans et daigne entreprendre de maigres travaux de rénovation [105] (Bordet-Kerharo 2003). Cet épisode illustre à la fois l'attachement des étudiant-e-s à la résidence et l'absence de vraie politique de la part du Ministère pour les étudiant-e-s en couple et/ou avec des enfants.

La commune d'Antony n'abandonne pas son projet puisque la ville demande une étude de faisabilité de démolition partielle de la résidence avec cession du foncier en 2002 [106]. Patrick Devedjian parvient enfin à ses fins lorsqu'il est nommé ministre délégué des libertés locales. Il trouve un compromis avec le directeur du Crous, qui accepte afin d'augmenter son budget, mais les résident-e-s se mobilisent à nouveau [107]. Patrick Devedjian crée alors un amendement à la loi sur la décentralisation afin qu'Antony puisse acquérir gratuitement la résidence étudiante :

> Les communes ou les établissements publics de coopération intercommunale qui en font la demande ont la charge de la construction, de la reconstruction, de l'extension, des grosses réparations et de l'équipement des locaux destinés au logement des étudiants. *(Loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, article 66)*

Le 15 décembre 2004, Patrick Devedjian (président de la communauté d'agglomération des Hauts de Bièvre, CAHB) demande le transfert de compétences et obtient ainsi un transfert gratuit des biens appartenant à l'État [108]. Été 2009, le bâtiment C est fermé en vue de sa destruction [109] et donc de celle de la maternelle qui est située à son rez-de-chaussée [110]. Un peu plus tard dans l'année, le CAHB adopte un projet de restructuration qui prévoit la destruction de 800 chambres sur les 2100 restantes [111]. Sont visés les bâtiments G et H. Des manifestations et des occupations ont lieu mais ne suffisent plus à arrêter la commune [112], qui a tous pouvoirs pour décider de ce qu'il advient de la résidence à présent. La plupart des bâtiments sont détruits entre 2010 et 2016. Au final, seul le bâtiment A est conservé [113] : il est rénové et agrandi mais n'offre plus de services à destination

104. Source : AFP du 10 mai 2012 « Cité U d'Antony : la justice annule l'arrêté de transfert de propriété »
105. Source : Page du site en ligne du collectif des résidents de la RUA (2005 ou 2006), conservée aux archives municipales d'Antony.
106. Source : *ibid.*
107. Source : *ibid.*
108. *Le Monde* du 12 janvier 2008 « Sauver Jean Zay du bétonnage »
109. Société du 9 septembre 2009 « La cité U d'Antony démantelée »
110. *ibid.*
111. *Le Monde* du 9 octobre 2009 « Le projet de restructuration de la Cité U d'Antony adopté »
112. *Leparisien.fr* du 25 juin 2009 « Antony : des étudiants occupent la mairie » ; *Le Parisien* du 10 septembre 2009 « La mobilisation continue à la Cité U » ; *Le Monde* du 9 octobre 2009 « Le projet de restructuration de la Cité U d'Antony adopté » ; *Le Parisien* du 4 juillet 2013 « Résidence universitaire : la démolition du bâtiment H perturbée »
113. *Le Parisien* du 7 août 2015 « Cité U d'Antony : les derniers étudiants racontent leur quotidien avant la démolition »

des étudiant-e-s en couple (logements pour couple) et des étudiant-e-s parents (crèches, école maternelle).

La municipalité d'Antony, à laquelle on a imposé dans les années 1950 une résidence universitaire d'une ampleur inédite, en détruit la plus grande partie soixante ans plus tard. Le changement de couleur politique explique certainement en partie la volonté forte que la mairie d'Antony (et en particulier Patrick Devedjian) manifeste quant à la suppression de la RUA. Mais l'épisode de l'école maternelle laissait déjà présumer que la municipalité d'Antony n'était pas enchantée de voir arriver sur son territoire 3000 étudiant-e-s dans une résidence gigantesque. En l'absence de politique volontariste impulsée par l'État et de projets de logement étudiant de cette ampleur, il est peu probable que de tels équipements (logements pour couples avec enfants, crèches, écoles maternelles) soient à nouveau construits à destination du public étudiant.

4.2 La crèche de Lyon, obligée de se transformer pour se pérenniser

Les centres d'activités pour enfants installés dans les universités ne se sont pour la plupart maintenus que quelques années. À ma connaissance, seules celles de Caen et de Lyon II se sont maintenues jusqu'à aujourd'hui. Qu'est-ce qui explique cette pérennité ? Seul le cas de la crèche de Lyon II fait l'objet d'un développement, car ses archives privées sont très détaillées et permettent de suivre l'évolution du projet tout au long de ce demi-siècle. On retrouve dans ces archives une tension constante autour du financement, l'université tâchant régulièrement de se retirer des financeurs du centre d'activités pour enfants. Elle y arrive finalement pour la plus grosse partie et exige de la crèche qu'elle ne soit plus accueillie dans ses locaux.

On retrouve une trace de la tension financière autour de la crèche de Lyon II dès 1973 dans une article du *Progrès* qui indique : « Faut-il préciser que l'université n'a aucun crédit prévu pour ce genre d'équipement et que la municipalité ne s'occupe pas de l'enseignement universitaire ? » [114]. Après son officialisation en 1976, la Halte-Garderie du quai Claude Bernard ne connaît qu'un court répit. Dès 1981, le financement de la crèche est fortement remis en cause par le Président de l'Université (M. Lucas). La crise commence par une baisse du budget accordé par le Ministère à l'Université [115], s'inscrivant dans la politique d'austérité adoptée au début des années 1980. Le Président de Lyon II (M. Lucas) adresse alors un courrier à la Halte-Garderie indiquant que le budget de l'Université n'augmente que de 1% (en Francs constants) par rapport à l'année précédente, ce qui cause des problèmes budgétaires à l'établissement. M. Lucas indique également que la halte-garderie devra sérieusement envisager de chercher des sources de financement extérieures à l'université, car pour l'université la halte-garderie est « une activité qui n'entre pas dans

114. Source : Archives d'Equal - article *Le Progrès* du 25/05/1973 : « La bibliothèque universitaire transformée en halte-garderie ! »

115. Source : Archives Equal - Tract « 2,2% », non daté (1981)

ses missions fondamentales » [116]. On reconnaît ici l'effet des politiques d'austérité : la redéfinition des « missions » des services publics pour supprimer des activités vues comme annexes. La définition ici adoptée montre que la présence de la halte-garderie à l'Université pendant une décennie n'a pas contribué à changer le sens que l'Université Lyon II donne à ses missions principales. Il s'agit bien de défendre un enseignement supérieur qui ne s'adapte pas particulièrement à la diversité des profils sociaux d'étudiant-e-s au sens large, dont le fait d'assumer une charge familiale fait partie.

Notons que le Président de l'Université ne parle pas de supprimer la halte-garderie mais plutôt de lui trouver un nouvel équilibre budgétaire : tout comme pour l'école maternelle d'Antony, la question de qui (quelle institution, quelle instance politique) doit financer un équipement de petite enfance visant les enfants d'étudiant-e-s est une question stratégique. Le périmètre des charges qui incombent aux institutions de l'enseignement supérieur (établissements, Crous…) ne comprend pas explicitement l'accompagnement des étudiant-e-s qui ont une charge familiale. D'un autre côté, le CAEL7 semble avoir du mal à obtenir des financements extérieurs. La solution était en effet envisagée dès le début : en mai 1970, le projet de centre d'activités pour enfant est présenté comme ouvert aux enfants du quartier, ce qui est rendu possible par le financement d'autres organismes intéressés (sont cités : municipalités, Education Nationale, Affaires Sociales, Ministère du Travail, Santé Publique) [117]. De fait, la part que l'Université assume du financement de la crèche a énormément diminué depuis son ouverture, passant de 76% du budget réalisé en 1976 à une prévision de 63% en 1981-1982 [118]. La crise de 1981 se reproduit en 1983, le budget accordé par l'université n'étant jamais suffisant pour maintenir les activités de la crèche. Les archives portant sur cet épisode ne nous permettent pas de savoir comment les fonds sont finalement trouvés.

Dix ans après sa fondation, cinq ans après son officialisation, la halte-garderie de Lyon II ne communique plus de la même façon sur sa situation, ce qui donne à voir des glissements dans la façon dont la crèche est envisagée par les personnes qui sont impliquées dans son fonctionnement (sûrement ne s'agit-il plus que de personnes salariées). Différents indices dévoilent les changements subtiles mais déterminants de la politique interne du CAEL7.

D'une part, nous pouvons faire l'hypothèse que la place officielle que la crèche a obtenue en 1976 joue un rôle pivot dans les discours qui se mettent en place lors de la crise de 1981. D'un côté, pour l'Université, la période d'austérité invite à repenser ses activités autour d'un budget plus resserré en mettant de côté les activités qu'aucun texte légal ne l'oblige à assurer. De l'autre côté, la crèche ne s'imposant plus par une lutte constante et un discours politique fort et sans concession, elle se retrouve à devoir justifier son uti-

116. Source : Archives Equal - Article Le Progrès du 20/02/1981 : « Des bébés dans la rue… La crèche de Lyon II devra-t-elle fermer ses portes ? »

117. Source : Archives Equal - Lettre du CAEL7 à M. le Docteur Ouillon, 06/05/1970

118. Source : Archives Equal - Fiche "Financement halte garderie", p.2, non datée (1981), reproduite en annexeB.4.

lité auprès de l'université. Dans les tracts et autres documents diffusés par l'association, la rhétorique révolutionnaire dénonçant la « bourgeoisie » et les Conseils de l'Université est remplacée par des arguments promouvant le service que la halte-garderie offre à l'Université. L'association souligne ainsi qu'elle ne représente que « 2,2% du budget » de l'Université et qu'elle constitue sa « seule œuvre sociale » [119]. Elle fait valoir son faible coût (elle est « deux fois moins chère qu'un équipement similaire ») [120].

D'autre part, l'institutionnalisation de la halte-garderie s'accompagne d'une forme d'adaptation aux contraintes imposées par les locaux et qui sont finalement acceptées comme normales ou, tout du moins, tolérables. En 1971, la halte-garderie indique que le règlement officiel la contraint à limiter le nombre d'enfants accueillis à 20, mais qu'elle ne l'a jamais respecté. Elle ajoute qu'elle sera peut-être obligée de le faire « si les parents ne prennent pas leurs responsabilités avec les permanents », c'est-à-dire ne viennent pas donner un coup de main à la crèche au moins deux heures par semaine [121]. En 1981, le CAEL7 indique accueillir 17 enfants maximum et ajoute « aucun enfant ne vient plus de 8 demi journées par semaine afin de permettre l'utilisation de la halte à un plus grand nombre de familles » [122]. Il s'agit de deux politiques très différentes : dans les années 1970, l'important était de permettre au plus grand nombre de bénéficier du service, quitte à ce que les parents doivent participer un minimum, tandis que dans les années 1980 la stratégie adoptée a plutôt été de limiter le nombre d'enfants ainsi que le nombre de journées de garde par enfants, dans un souci d'égalité de traitement. La deuxième stratégie consiste à s'adapter à une contrainte alors que la première appelait à repousser la barrière du possible. Cela peut être relié à une autre évolution plus implicite de l'infrastructure. Au début des années 1970, l'association note dans un tract que « la halte-garderie est un centre militant, et non un service assuré à des usagers ». Les parents et les militant-e-s impliqué-e-s dans le CAEL7 sont donc amenés à se prononcer sur les orientations choisies par le CAEL7 [123].

Au cours des années suivantes, le financement accordé par l'université à la crèche est sans cesse remis en question. En 1988, la subvention de l'université passe de 300 000 à 120 000 Francs, soit 19% du budget de fonctionnement [124]. Malgré une subvention conséquente de la caisse d'allocations familiales à Lyon (CAFAL) et l'augmentation de la participation des parents [125], la crèche signale ne pas avoir trouvé de financeurs extérieurs capables de compenser cette baisse, qui se reproduit en 1992 plus durement [126], l'université n'accor-

119. Source : Archives Equal - Tract « 2,2% » (1981)

120. Source : Archives Equal - Article de journal non identifié, « La halte-garderie de Lyon II ne veut pas mourir », début mars 1981

121. Source : Archives Equal - « Ce qu'il faut savoir sur la halte-garderie », octobre 1971

122. Source : Archives Equal - « Qu'est-ce que la halte-garderie de Lyon II ? », non daté (proche 1981)

123. Source : Archives Equal - Tract de décembre 1970 « Où en est l'action crèche » du CAEL7

124. Source : Archives Equal - Lettre de l'association CAEL7 adressée à tous les doyens de l'Université, avril 1992

125. Source : Archives Equal - Fiche "Financement halte garderie", p.1, non datée (1981), reproduite en annexeB.4

126. Source : *ibid.*

dant une subvention que de 85 000 Francs à la crèche. Cette dernière exige que la subvention passe à 133 000 Francs, soit 19% du budget de la structure [127]. À ce problème s'ajoute le manque de place dans les locaux de l'université, argument mobilisé par le Président de l'université pour justifier que la crèche s'installe à l'extérieur de l'université. Il conditionne d'ailleurs le versement d'une subvention supplémentaire à la crèche au fait que celle-ci quitte les locaux et s'installe à l'extérieur de l'université [128]. Pour sauver la crèche, employé-e-s et parents organisent l'occupation des jardins de l'université par une crèche en plein air, ce qui est relayé par toute la presse locale [129] (un article illustré d'une photo de l'occupation est reproduit en annexe B.7). L'action est renouvelée en mai avec une nuit entière passée à dormir à la belle étoile [130]. Finalement, la crèche parvient à se maintenir, ici aussi sans que les sources écrites ne nous permettent de savoir comment.

À la suite de cette décennie de lutte pour survivre (la crèche menace de fermer tous les deux ans environ) et rester sur le campus, après une énième menace d'expulsion de la part de la présidence [131], la crèche finit par accepter de déménager en 1996. Elle trouve alors un partenariat avec la ville de Bron (où est situé un campus de l'université), l'hippodrome de Bron (situé à proximité de ce campus) et l'Université Lumière Lyon-II [132]. D'après Jean-Jacques Pellet (employé de la crèche à cette époque), la Société des courses qui gérait l'hippodrome a mis à disposition un local (inutilisé) à la condition que la crèche assume de temps en temps la garde d'enfants de clients. La ville de Bron a accepté de financer une grosse partie des coûts de fonctionnement en échange de la moitié des lits disponibles dans la crèche. À titre de comparaison, l'université finance deux fois moins l'établissement que la ville de Bron [133] tout en bénéficiant de la moitié des lits pour son personnel et ses étudiant-e-s. Depuis que ce compromis a été trouvé, la crèche est plus stable et n'est plus remise en question.

Les actions publiques prenant comme objet les étudiant-e-s parents ont ainsi eu du mal à survivre au fil des années, en raison de leur remise en question fréquente. Les financements manquent sur le long terme pour maintenir ces initiatives, démontrant encore une fois l'absence de problème public constitué autour des étudiant-e-s parents.

127. Source : Archives Equal - Lettre ouverte de l'association CAEL7 aux membres du C.A., 22 avril 1992

128. Source : Archives Equal - Lettre de la Direction des affaires sociales (DAS) de la ville de Lyon au Président de l'Université Lumière Lyon 2, datée du 2 avril 1992

129. Source : Archives Equal - Articles *Lyon Matin* du 8/04/1992 « Poupons au pied des facs », *Le Progrès* du 8/04/1992 « Lyon II-Lumière, La crèche s'est mise au vert », *L'humanité Rhône-Alpes* du 9/04/1992 « S.O.S. Bambins. Pour 50 000 francs, la crèche de l'université Lyon-II est menacée de fermeture. », *Lyon Figaro* du 9/04/1992 « La crèche de Lumière risque de s'éteindre »

130. Source : Archives Equal - *Lyon Matin* du 14/05/1992 « Nuit blanche à Lyon-Lumière

131. Source : Archives Equal - *Lyon Figaro* du 9/05/1996 « L'université du 1er âge », *Le Progrès* du 14/05/1996 « Lyon II : la crèche menacée », *Lyon Capital* du 14/05/1996 « Bambins chassés des facs »

132. Source : Archives Equal - Communiqué de presse de la ville de Bron « Une crèche à l'hippodrome », 1996

133. Source : Archives d'Equal - *ibid.*

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de constater l'absence de problème public concernant la situation des étudiant-e-s parents tout au long de la deuxième moitié du 20ème siècle. Bien que l'après-guerre soit une période de politiques natalistes de la part des gouvernements français, les étudiant-e-s n'entrent pas dans les populations visées par l'incitation à la natalité. On explique l'existence d'étudiant-e-s parents par les retards que les jeunes ont pris dans leurs études du fait de la guerre. L'importance des équipements pour les jeunes ménages prévus à Antony s'explique par l'action des œuvres universitaires, qui recensent précisément les besoins de logement des étudiant-e-s, et par l'ampleur du projet en lui-même qui rend nécessaire de prévoir des équipements collectifs comme les crèches ou l'école maternelle. Les crèches « sauvages » (ou centres d'activités pour les enfants) sont pour leur part des initiatives portées par des collectifs militants très combatifs, ancrés dans les années 1968 et leur vague contestataire. Leur financement est néanmoins toujours difficile à obtenir et surtout à maintenir au fil des années, car les universités renâclent à s'investir dans une action qu'elles jugent extérieure à leur mission.

Cette absence de problème public autour de la situation des étudiant-e-s parents témoigne d'une norme de jeunesse dans les études supérieures. Présente déjà au début du 20ème siècle, période où les études étaient entreprises par de jeunes hommes bourgeois qui n'avaient pas de filiation légitime puisque généralement non mariés, cette norme de jeunesse aurait pu être bouleversée par l'arrivée des femmes dans les études supérieures à partir des années 1960 ou par celle d'autres classes sociales ayant plus tendance à se marier durant leurs études. Mais elle a pu se maintenir grâce à la transformation de la norme procréative qui met en son centre la satisfaction des besoins des enfants comme bonnes conditions pour devenir parent. Les études supérieures, telles qu'organisées en France, n'offrent pas les conditions économiques et professionnelles généralement jugées idéales pour avoir des enfants. Ainsi, les étudiant-e-s adoptent massivement la contraception et l'avortement pour éviter de devenir parent.

Le chapitre 2 est consacré à une action publique plus contemporaine, qui a eu lieu durant les années 2010 dans une université régionale. Il s'agit de retracer les origines de la revendication d'un statut spécial pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille.

Chapitre 2

Une mobilisation en faveur d'un statut d'étudiant-e-s chargé-e-s de famille (2014-2016) – étude de cas à Fortville

> Splits among feminists have recently surfaced over (unpaid) pregnancy leave from paid work. In this case, one side supports a special pregnancy leave policy while the other side supports the inclusion of pregnancy in general disability-leave policy. The proponents of a special pregnancy leave hold that women need to be recognized as women; rejecting the assimilation of pregnancy to a "disability", they demand recognition of women's distinctive ability to bear children. In contrast, feminists opposed to such a special pregnancy leave argue that women need to be recognized as workers and citizens. Thus, one side seeks differentialist recognition in order to remedy harms of underfeminization, while the other side seeks universalist recognition in order to remedy harms of overfeminization. Both sides argue, moreover, that the other's position would harm women economically. Pregnancy-leave advocates claim that their opponents' stance exposes women wage-workers to risks of job loss that are not faced by men. Pregnancy-leave opponents claim that the advocates' stance gives employers a disincentive to hire women of childbearing age. Both sides, unfortunately, are right. In both cases, policies aimed at remedying injustices of misrecognition risk exacerbating injustices of maldistribution. And policies aimed at remedying one kind of misrecognition risk exacerbating another.
> *(Fraser 1996, pp.51-52)*

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse d'une mobilisation locale, dans l'Université de Fortville [1], autour d'une étudiante enceinte, Sarah Soussan [2], qui se voit refuser un aménagement de son cursus. Cette mobilisation est un évènement rare, le seul recensé au cours de mes sept années de travail sur le sujet. Il s'agit donc de faire une « étude de cas intrinsèque » (Stake 1994) au sens où la situation est unique. Elle permet d'éclairer les modalités d'apparition d'un problème public autour des étudiant-e-s parents au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Ces événements ont abouti, dans l'établissement concerné, à la mise en place d'un statut pour les étudiantes enceintes qui leur accorde une dispense d'assiduité de la durée normale du congé de maternité.

Sarah Soussan est une étudiante en première année de licence d'histoire, issue d'un milieu populaire, dont le père a immigré de Madagascar avant sa naissance et que je perçois spontanément comme blanche. Elle tombe enceinte au début du second semestre. Elle consulte le médecin du campus de son université car elle est fatiguée par sa grossesse. Ce dernier, le Dr Jacques Collard, lui délivre alors une dispense d'assiduité, mais la scolarité de son département refuse de considérer cette dispense valide. Cela génère un conflit qui va progressivement prendre une très grande ampleur au sein de l'université. Ainsi, lorsque j'arrive sur le terrain plusieurs années après le début du conflit, les actrices et acteurs impliqué-e-s de plus ou moins loin se souviennent encore de l'étudiante et des détails de l'histoire. C'est une pétition en ligne demandant la création d'un statut pour les étudiant-e-s parents qui m'amène à investiguer dans cette université. Après un mail au syndicat indiqué comme auteur de la pétition (l'Unef), un étudiant y militant (Thibaut Houdin) m'invite à venir sur place pour rencontrer différentes personnes impliquées à leur côté dans la lutte qu'elles menaient encore à ce moment. Ma curiosité m'entraîne alors dans un terrain qui n'était pas prévu à l'origine mais s'est révélé riche et pertinent : il s'agit en effet d'une occasion unique d'enquêter sur une mobilisation récente. Cela permet de compléter les investigations des archives des centres d'activités pour enfants (CAE) et de la résidence Jean Zay (chapitre 1) en les comparant avec un exemple contemporain.

Dans la continuité du chapitre précédent, nous pouvons tirer plusieurs fils à partir de cette controverse pour expliquer qu'il y ait eu une mobilisation aussi forte et longue (deux ans) autour du sujet des étudiant-e-s parents. Après la description précise du cas, trois aspects du différend sont analysés. Tout d'abord, il s'agit d'un conflit d'autorité au sein de l'université, opposant les services centraux (et plus particulièrement le médecin de l'université) aux enseignant-e-s du département [3] d'histoire. Une approche de sociologie

1. Le nom de la ville a été modifié. « Fortville » est le nom d'une ville fictive, utilisé dans la série de bande dessinée *Seuls* de Bruno Gazzotti.

2. Tous les prénoms et noms ont été anonymisés.

3. Le terme de département désigne une unité pédagogique composée d'enseignant-e-s, d'étudiant-e-s et de personnels administratifs, dans une matière qui délivre un diplôme. On le distingue des termes UFR

des organisations nous permet de comprendre que la situation des étudiant-e-s enceintes est l'occasion de rejouer un conflit qui existe déjà entres les enseignant-e-s et le médecin autour des aménagements pour les étudiant-e-s en situation de handicap. Le conflit témoigne du passage d'une « République des facultés » dans laquelle les professeurs décidaient de la politique de l'enseignement supérieur, à une « République des universités » où les services centraux prennent une plus grande importance (MUSSELIN 2017). L'apport à la littérature existante est double. D'abord, cette partie permet de comprendre la réception d'une politique publique (le changement de configuration universitaire) par les départements, sur la question précise des modalités d'études des étudiant-e-s qui ont pendant longtemps été la prérogative des UFR. En outre, elle permet de montrer l'impact que le changement de configuration universitaire peut avoir sur la mise en place de droits spécifiques pour les étudiant-e-s parents.

Ensuite, une partie du conflit est liée au fait que le médecin utilise le statut de l'étudiant-e en situation de handicap pour accorder la dispense d'assiduité à Sarah Soussan. Tou-te-s les acteur-ice-s rencontré-e-s m'indiquent en effet qu'il y a un malaise à associer la grossesse à un handicap : qu'est-ce que ce malaise nous apprend sur la place des étudiantes enceintes à l'université ? La grossesse est difficile à catégoriser selon les cadres existants pour penser les étudiant-e-s atypiques [4] car elle implique des symptômes corporels variables (potentiellement handicapants) tout comme un travail propre (comme les étudiant-e-s salarié-e-s par exemple). Or, la situation des étudiant-e-s en situation de handicap et celle des étudiant-e-s salarié-e-s sont déjà tou-te-s deux peu visibilisées. Elsa Boulet a ainsi montré dans sa thèse que l'encadrement de la grossesse, en particulier le suivi médical, constituait un travail à part entière pour les femmes enceintes (BOULET 2020). Pourtant, ce n'est pas tant l'invisibilisation des implications de la grossesse que l'idée selon laquelle la grossesse serait un choix qui cristallise le conflit. En effet, si la grossesse est un choix, alors elle relève d'une responsabilité individuelle qui ne peut être comparée au handicap, subit. Il semble que ce soit l'origine principale de ce conflit d'ampleur.

Enfin, nous verrons que la mobilisation est non seulement portée par l'Unef (Thibaut Houdin en tête) mais qu'elle prend également place dans des conflits internes à l'université. Ces désaccords débouchent sur l'élection d'un nouveau président, porteur de valeurs plus proches de celles prônées par le syndicat étudiant. Le syndicat s'appuie notamment sur le conflit comme argument de campagne pour le nouveau président, ce qui explique que le cas des étudiant-e-s parents ait localement pris la tournure d'un problème public.

En plus d'expliquer les conditions de formation d'un problème public autour des étudiant-e-s parents dans un établissement d'enseignement supérieur, ce chapitre montre que le changement de configuration universitaire peut faciliter la mise en place de statut

ou composantes, qui sont synonymes et décrivent des unités souvent plus larges, comportant plusieurs départements (exemple : UFR de Sciences humaines et sociales).

4. On désigne par « étudiant-e-s atypiques » ici tou-te-s les étudiant-e-s ayant des activité-e-s concurrentes aux études : étudiant-e-s salarié-e-s, chargé-e-s de famille, artistes, hauts sportifs, etc.

pour les étudiantes enceintes et plus largement des étudiant-e-s parents. Le pouvoir accru des universités peut favoriser l'accès à des aménagements proches du congé de maternité. J'interroge ainsi les transformations de la norme de jeunesse au sein de l'enseignement supérieur à partir de la place qui est accordée aux étudiant-e-s et à leurs syndicats dans les universités. Cette place tend en effet à être de plus en plus définie par des services centraux aux universités et non par les départements gérés par les enseignant-e-s, ce qui ouvre la possibilité de se retirer d'un rapport où les enseignant-e-s ont un fort pouvoir de décision. Les étudiant-e-s tendraient ainsi à devenir des citoyen-ne-s de la République des universités.

Un terrain à Fortville (encadré méthodologique)

Le terrain à Fortville s'est déroulé au cours de quatre journées (les 6 octobre, 17 octobre et 7 novembre 2016 et le 21 février 2017) auxquelles s'est ajouté un entretien téléphonique supplémentaire (le 7 février 2017). Au moment où je commence le terrain, l'élection du nouveau président de l'université vient à peine d'être officialisée. J'ai réalisé sept entretiens avec des personnes en lien avec le conflit politique qui a eu lieu de février 2014 à septembre 2016. Il s'agit d'acteur-ice-s des deux bords du conflit. Voici la liste des entretiens :

- Sarah Soussan, étudiante en L1 enceinte en 2014 (deux entretiens, 1h20 en tout).
- Thibaut Houdin, syndicaliste à l'Unef et ami de Sarah Soussan (un entretien de 2h, plusieurs autres rencontres informelles).
- Jacques Collard, médecin du SUMPPS [a] (un entretien de 1h et un entretien non enregistré).
- Dominique Dussolier, employée à la politique handicap (un entretien de 1h).
- Maeva Saidi, Sandrine Lefranc et Mélissa Martin, employées à la vie étudiante de l'université (un entretien collectif de 45 minutes).
- Marianne Pinchon, enseignante de Sarah Soussan en L1 (un entretien de 45 minutes).
- Christian Mongenot, Vice-président du CEVU [b] (un entretien de 1h20).

Marianne Pinchon et Christian Mongenot étaient au cœur de plusieurs événements clés dans l'histoire de la mobilisation pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille, s'opposant aux propositions faites par l'Unef et le Dr Collard. Les entretiens sont complétés par des documents numériques et des archives de mails que plusieurs interviewé-e-s m'ont transférés et qui m'ont permis de mieux comprendre les détails des débats évoqués au cours des interviews. Les entretiens sont retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'un codage sur le logiciel Nvivo.

a. Santé Universitaire : Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé des étudiants

b. Conseil des études et de la vie universitaire.

1 Description du cas

Cette partie résume les événements centraux du cas étudié. Ce récit est reconstitué à partir des témoignages de tou-te-s les acteur-ice-s que j'ai rencontré-e-s, il est donc composé de points de vue multiples autour d'une situation qui n'a pu qu'être partiellement perçue par chacun-e de celles et ceux qui m'ont livré leur témoignage. Sarah Soussan, Jacques Collard, Marianne Pinchon et Thibaut Houdin m'ont tou-te-s accordé un peu de leur temps pour me livrer leur version des faits : ces quatre récits centraux sont résumés en respectant l'ordre chronologique de l'action.

Commençons par planter le décor : cette mobilisation se déroule à Fortville et, plus précisément, au sein du campus de l'université de cette ville. Fortville est la préfecture d'un département qui a subi la désindustrialisation. La ville est peu éloignée de Paris en train, ainsi beaucoup des enseignant-e-s de l'université n'habitent pas sur place mais dans la capitale et ne viennent sur le campus que les jours où elles et ils assurent des enseignements [5]. L'université accueille plus de 50% d'étudiant-e-s boursier-e-s, ce qui est bien supérieur à la moyenne nationale (38% en 2016-2017 selon le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) [6]). Dans la région de Fortville, le revenu moyen par habitant se situe 10% en dessous de la moyenne nationale et l'université compte beaucoup d'étudiant-e-s salarié-e-s. Le score EPICES (Evaluation de la Précarité et des Inégalités de santé dans les Centres d'Examens de Santé) des étudiant-e-s de la région est, selon le Dr Collard, situé à 45% alors que la moyenne nationale chez les étudiants se situe à 35% et que l'on est considéré-e comme précaire au-dessus de 30%. Ce score prend en compte différents éléments de précarisation, notamment le soutien que les étudiant-e-s peuvent avoir de leurs proches. Les étudiant-e-s de l'Université de Fortville sont donc particulièrement confronté-e-s à des difficultés financières et beaucoup financent intégralement leurs études en travaillant à côté.

L'Université de Fortville fait quant à elle partie des universités qui rencontrent des problèmes budgétaires importants si l'on en croit la presse. L'université a peu de personnel enseignant comme administratif : environ 2 000 pour quelques 25 000 étudiant-e-s, le ratio est donc de 12,5 encadrant par étudiant-e-s contre 17,5 en moyenne en France [7]. Elle est en même temps confrontée à une hausse importante de ses effectifs étudiants. Ces facteurs expliquent en partie que la mise en place d'un service dédié au handicap s'est faite très progressivement et avec des difficultés pour obtenir des fonds dédiés.

5. Cette pratique est surtout répandue chez les enseignant-e-s en sciences humaines et sociales.

6. Source : Note Flash du SIES n°12 « Les boursiers sur critères sociaux en 2016-2017 », septembre 2017. Url : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid120628/les-boursiers-sur-criteres-sociaux-en-2016-2017.html (consultée le 2/10/2020)

7. Source : Site *Eurostat*, article « Statistiques sur l'enseignement supérieur. Ratios personnel universitaire-étudiants dans l'enseignement supérieur, 2016 », consultable en ligne : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/fr (consultée le 26/10/2020).

Le campus sur lequel le terrain se déroule est un campus décentralisé : il est situé en périphérie de la ville. Le département d'histoire se trouve près du restaurant universitaire, du local des syndicats étudiants, de la scolarité centrale et des bureaux de la direction.

L'histoire commence lorsque Sarah Soussan, une étudiante de 20 ans en L1 d'histoire, se rend compte qu'elle est enceinte. C'est le début du second semestre universitaire, fin février, et elle n'a pas prévu cette grossesse. Sarah n'envisage pas d'avorter car elle a déjà eu recours à une interruption volontaire de grossesse (IVG) trois ans plus tôt, lorsqu'elle était au lycée. Cet événement avait été traumatisant pour elle. Elle avait fait le choix de ne pas poursuivre cette première grossesse car elle n'était pas dans une situation matérielle et sentimentale stable : elle était dépendante de ses parents avec qui elle était en conflit et son copain n' « assumait pas ». Tout en acceptant son choix, elle dit avoir ressenti de la culpabilité et prévient dès le début de leur relation son copain suivant (aujourd'hui père de son enfant) qu'elle ne serait pas capable de reproduire cet acte une seconde fois. La grossesse de Sarah se déroule plutôt bien sur le plan médical mais s'accompagne, comme beaucoup de grossesses, de fatigues les premiers mois. L'étudiante connaît par ailleurs des difficultés relationnelles avec ses beaux-parents, qui selon elle n'acceptent pas que leur fils devienne père alors qu'il est étudiant (en première année de licence lui aussi). Sarah doit de plus préparer l'arrivée de l'enfant en changeant de logement et a un suivi médical classique de grossesse, qui implique de nombreux rendez-vous médicaux. En proie à ces difficultés, elle s'adresse à l'un des médecins du Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS, centre de santé rattaché à son université).

Le médecin qui reçoit Sarah s'appelle Jacques Collard. Il choisit, selon ses propres mots, de « se réfugier » dans le statut du handicap pour lui attribuer une dispense d'assiduité à raison d'une demi-journée par semaine pour lui permettre de poser ses rendez-vous médicaux et d'avoir plus de temps pour s'organiser et se reposer. Suite à la loi handicap de février 2005, les universités sont en effet sommées de mettre en place des dispositifs pour compenser les limitations dues à des handicaps chez les étudiant-e-s. Selon la circulaire sur les examens des étudiants en situation de handicap (circulaire n°2011-220 du 27/12/2011) qui était alors d'actualité [8], un-e étudiant-e en situation de handicap doit s'adresser au médecin du SUMPPS, lequel émet des propositions d'aménagements. Ensuite :

> L'autorité administrative compétente pour ouvrir et organiser l'examen ou le concours *[ici : le président du Conseil des études et de la vie universitaire, CEVU]* décide des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat en prenant appui sur l'avis rendu par le médecin. *(Circulaire n°2011-220 du 27/12/2011)*

À l'Université de Fortville, cela se traduit par le circuit administratif suivant : le médecin écrit un arrêté, signé par l'un des deux vice-présidents du CEVU. L'arrêté est ensuite

8. Elle a été depuis remplacée par une circulaire plus récente.

envoyé au secrétariat de l'UFR concernée, laquelle doit le faire appliquer par les enseignant-e-s qui donnent cours à l'étudiant-e. Selon le Dr Collard, les enseignant-e-s ont néanmoins un pouvoir pédagogique, c'est-à-dire qu'elles et ils peuvent décider si les aménagements prévus leur conviennent du point de vue de l'efficacité de leur enseignement. Il leur est par exemple possible de proposer un autre type d'aménagement qu'elles et ils jugent plus intéressant pédagogiquement parlant. S'opposer totalement à tout aménagement est illégal, mais le seul recours pour l'étudiant-e est de poursuivre en justice l'université qui n'a pas appliqué l'aménagement auquel elle ou il a droit au nom de l'égalité des chances. On le voit ici, il existe de forts enjeux de pouvoir autour des étudiant-e-s en situation de handicap : si le médecin prescrit ce qui doit être fait, il n'a pas le pouvoir de l'imposer aux enseignant-e-s. D'après le témoignage du médecin, certain-e-s enseignant-e-s n'acceptent pas les aménagements classiques, comme par exemple le fait d'avoir un ordinateur avec des logiciels adaptés pour des personnes dyslexiques. Si Jacques Collard apprend que l'aménagement n'est pas mis en place, il engage alors une bataille à coups de mails et d'appels entre le SUMPPS (centre de santé universitaire) et l'enseignant-e, dont l'issue n'est jamais certaine.

Les difficultés rencontrées par le médecin universitaire pour faire respecter des aménagements pour les étudiant-e-s en situation de handicap sont redoublées concernant Sarah, puisqu'en terme de handicap la grossesse représente un cas limite [9]. En effet, la loi définit ainsi le handicap :

> Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. *(Article L.114 du code de l'action sociale et des familles)*

Par durable, il est généralement entendu plus de six mois. Théoriquement, une grossesse pourrait entrer dans ce cadre car elle peut s'accompagner d'une « limitation d'activité » mais il ne s'agit pas, dans le sens commun, d'un problème de santé. Le fait de s'appuyer sur le terme handicap va entraîner de nombreuses controverses au sein du département où Sarah étudie.

Une enseignante en particulier entre en conflit avec Sarah : il s'agit de Marianne Pinchon. Au cours du semestre, Sarah dépasse le nombre d'absences autorisées dans son enseignement. La réglementation autour de l'assiduité est cadrée par l'université mais le nombre d'absences autorisées diffère selon chaque unité de formation et de recherche (UFR). Dans l'UFR d'histoire géographie, une absence non justifiée ou trois absences justifiées sont alors autorisées par matière par semestre. Au delà, les étudiant-e-s perdent le bénéfice du contrôle continu et ne sont pas autorisé-e-s à composer en première session

9. Merci à Célia Bouchet pour ses indications éclairantes sur ce point.

d'examen : ils ne peuvent valider la matière qu'en ayant une note supérieure à la moyenne lors de la session de rattrapage des examens.

Sarah possédait certes la dispense d'assiduité du médecin, mais Marianne Pinchon la remet en question dans son témoignage : elle a discuté à plusieurs reprise avec Sarah Soussan et savait que sa grossesse « se passait bien ». Marianne pense que l'étudiante cherche à profiter de son statut pour obtenir des faveurs qui ne sont pas justifiées : une grossesse constitue-t-elle vraiment un handicap ? Marianne a elle-même eu trois grossesses en étant PRAG [10] et doctorante, elle estime donc que la grossesse est un élément normal de la vie. Elle conseille à Sarah de profiter de sa grossesse pour s'avancer, l'arrivée du bébé étant d'après elle plus compliquée à gérer. Lorsqu'elle constate que Sarah Soussan a plusieurs absences dans son cours, elle lui conseille à plusieurs reprises de se rapprocher du secrétariat de l'UFR afin de demander à passer en contrôle terminal sur sa matière. Cela est en effet possible lorsque l'on est « chargé de famille » – mais il semblerait que ni le Dr Collard, ni Dominique Dussolier (employée de l'université chargée d'appliquer la politique handicap au sein de la vie étudiante) ne soient au courant de cette possibilité. En outre, Sarah ne veut pas perdre le bénéfice de son contrôle continu au sein du TD de Marianne et dispose après tout d'une dispense. Marianne « en réfère » alors au responsable des premières années de la licence, qui prend la décision avec le directeur de l'UFR de sanctionner Sarah, c'est-à-dire de l'empêcher de composer en première session d'examen.

Plusieurs témoignages indiquent que Marianne Pinchon a certainement déclaré à Sarah Soussan qu'il fallait « choisir » entre « être étudiante ou parent », bien que ces deux dernières n'en fassent pas mention explicitement. Les tensions étaient donc très fortes entre les deux femmes mais elles ne se réduisent pas à un conflit interpersonnel. Marianne déclare en effet lors de notre entretien qu'elle n'est pas celle qui a pris la décision de la sanction pour Sarah : elle s'est contenté de faire remonter les absences de l'étudiante à son supérieur hiérarchique, le responsable des premières années de licence. Lors des examens, le directeur du département vient lui-même s'assurer en salle d'examen que Sarah ne s'est pas présentée, ce qui témoigne des tensions autour de sa situation.

Dans sa promotion, Sarah peut compter sur l'aide d'un ami, Thibaut Houdin, récemment syndiqué à l'Unef dont la section locale vient d'être réédifiée. Thibaut est élu depuis peu au Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) et prend à cœur d'aider son amie face à ce qu'il considère comme une injustice : les enseignant-e-s ont l'air de s' « acharner » sur Sarah. Le syndicaliste se bat pour que l'université adopte un statut pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille afin de délimiter des aménagements adaptés à leur cas. L'Unef choisit de « créer le buzz » autour de l'affaire de Sarah grâce à des affiches mettant en cause l'Université de Fortville et à une pétition « contre le conservatisme » de la direction de l'université. La télévision locale vient faire un reportage sur ce sujet dans les locaux de l'université et Thibaut est invité à en débattre sur le plateau du journal télévisé.

10. Les PRAG, professeur-e-s agrégé-e-s affecté-e-s dans l'enseignement supérieur, enseignent 384 heures par an, c'est-à-dire le double du service d'un-e enseignant-e chercheur-se.

Thibaut et son syndicat « mènent campagne » pour que le CEVU adopte un nouveau statut pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille, mais le vice-président du conseil (Christian Mongenot) refuse que le projet soit présenté lors du CEVU. Thibaut témoigne d'une résistance de la part des enseignant-e-s et de l'administration.

Un an et demi après le début de l'affaire, le CEVU propose d'arbitrer sur une dispense d'assiduité pour les chargé-e-s de famille, mais sans aménagements et en demandant une échographie de la grossesse comme justificatif (selon Thibaut). A la rentrée suivante, à un an des élections qui doivent renouveler l'équipe dirigeante de l'université, l'un des vice-présidents du Conseil appelle Thibaut pour lui proposer de mettre en place un groupe de travail sur la question. Au lieu de s'investir dans une collaboration avec l'équipe en place, l'Unef décide alors de s'allier à un nouveau candidat à la Présidence de l'université. Ce dernier se présente contre le président sortant et a déjà mis en place, au sein de son UFR, certaines dispositions comme des cours disponibles en ligne pour aménager le cursus d'étudiant-e-s atypiques. Thibaut et son syndicat passent une année entière à créer une coalition syndicale pour défendre la candidature de ce candidat, lequel est élu à très peu de voix près. Ensuite, Thibaut s'engage dans un groupe de travail pour mettre en place des régimes spéciaux d'études (règlement qui vient définir des modalités d'assiduité et de contrôle de connaissances adaptées pour les étudiant-e-s atypiques), auquel le Dr Collard participe. Au moment où j'entre sur le terrain, les statuts ne sont pas encore adoptés mais Thibaut est confiant car l'équipe dirigeante a la majorité dans tous les conseils.

2 Un conflit d'autorité au sein de l'université

Dans un premier temps, il s'agit de décortiquer le fonctionnement organisationnel complexe de l'Université de Fortville pour comprendre qui a le pouvoir d'adapter les cursus aux conditions d'études des étudiant-e-s.

Nous allons d'abord voir comment le différend autour de la dispense handicap de Sarah Soussan a pris une telle ampleur. Nous mettrons en évidence les antagonismes plus profonds que cette affaire soulève au sein de l'Université de Fortville, qui opposent les enseignant-e-s de l'UFR d'un côté aux services centraux – en particulier la médecin universitaire – de l'autre. Un conflit d'autorité (qui a le droit d'aménager les modalités de contrôle pédagogique des étudiant-e-s ?) préexiste à cette affaire et se trouve amplifié lorsque le médecin étend le dispositif handicap pour aménager le cursus d'une étudiante valide enceinte.

Ce conflit d'autorité est le témoin des transformations récentes des universités. Selon Christine Musselin, nous sommes passé-e-s d'une « République des facultés », dans laquelle les universitaires étaient les interlocuteur-ice-s privilégié-e-s du ministère, à une « République des universités », dans laquelle les président-e-s d'université deviennent les principaux protagonistes des politiques des universités (2017). Tant sur le plan de la gestion de la scolarité que de celle des carrières universitaires, le pouvoir est progressivement

transféré des départements disciplinaires et de leurs enseignant-e-s vers les services centraux. Cette nouvelle « configuration universitaire », mise en place à partir de la fin des années 1990, est renforcée au cours du temps (en particulier suite à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités – dite loi LRU – de 2007).

Une analyse organisationnelle des enjeux des acteur-ice-s de l'université éclaire les tenants et aboutissants du conflit. D'un côté, les enseignant-e-s en histoire se battent pour avoir le pouvoir de décider des modalités de contrôle de l'assiduité des étudiant-e-s. De l'autre, le médecin du SUMPPS cherche à obtenir la marge de manœuvre que lui confère la loi pour adapter la scolarité des étudiant-e-s en situation de handicap et, par extension, des étudiantes enceintes.

En fonction de l'autorité qui accorde le statut permettant d'adapter la scolarité de l'étudiante enceinte, les conséquences pour cette dernière sont différentes. Cela est dû à une vision libérale de la relation enseignant-e-s / étudiant-e-s défendue par les enseignant-e-s d'histoire et l'équipe dirigeante de l'université, qui manifestent une méfiance envers les étudiant-e-s de licence, souvent issu-e-s de milieux modestes à Fortville. Ces enseignant-e-s préfèrent ainsi contrôler individuellement les modalités d'aménagement, ce qui place l'étudiante dans une position de personne redevable pour la faveur que l'enseignant-e lui accorde. À l'inverse, le recours à un service central de l'université met les étudiantes enceintes dans une logique de droit auquel elles peuvent prétendre. Ces deux logiques s'opposent et sont implicitement au cœur du désaccord, dédoublant ainsi le conflit organisationnel avec une opposition d'ordre moral.

2.1 Une configuration universitaire qui remet en question le pouvoir des universitaires

Après avoir retracé brièvement le changement de configuration universitaire depuis les années 1980, cette partie expose le cœur de la controverse autour de Sarah Soussan, à savoir l'existence de deux statuts qui pourraient lui permettre de justifier des aménagements, l'un relevant de son UFR et l'autre du service de médecine universitaire.

Christine Musselin a développé une analyse organisationnelle du fonctionnement universitaire (2017). Cette analyse s'appuie sur un outil, la « configuration universitaire », c'est-à-dire la description des relations qui lient l'État (le ministère), les professions académiques (les universitaires) et les établissements d'enseignement supérieur (les universités).

Pendant longtemps les universités, regroupements de facultés disciplinaires, n'avaient que peu de responsabilités et de pouvoir. Cette période s'étend de la fin du 19ème siècle au début des années 1980 et est qualifiée de « République des facultés » par Christine Musselin (2017). La profession universitaire y joue un rôle déterminant car elle est l'interlocutrice privilégiée des autorités publiques. Ainsi, jusqu'en 1968, la profession universitaire contrôle les carrières et les procédures d'habilitation des diplômes. La loi Faure adoptée en 1968, qui avait pour objectif de créer des « universités pluridisciplinaires structurées

en unités d'enseignement et de recherche (UER) et autonomes administrativement, pédagogiquement et budgétairement » (MUSSELIN 2017, p.33), ne parvient pas à renverser cet ordre. De nouvelles instances de l'université comme le conseil scientifique et le conseil d'université ouvrent la voie à une démocratie représentative au sein des établissements, puisque les professeur-e-s ne sont plus les seul-e-s à y figurer : sont inclu-e-s également les catégories administratives, les doctorant-e-s, les assistant-e-s et maîtres assistant-e-s [11]. Néanmoins, les UER continuent à développer des logiques facultaires et les instances dirigeantes des universités peinent à fonctionner.

Cette « République des facultés » est bouleversée avec le passage à la « contractualisation » des universités en 1988. Selon Christine Musselin, la contractualisation n'aurait pas à elle seule suffit à ce que les universités prennent la place dominante dans la configuration universitaire. C'est un service du ministère, la Direction de la programmation et du développement universitaire (DPDU), qui se saisit de la loi pour affirmer la fonction des président-e-s d'université. Les agent-e-s de la DPDU donnent un contenu plus stratégique à cette fonction en les chargeant de rédiger un projet d'établissement justifiant la dotation du ministère à l'université qui soit plus que la simple réunion des projets des UFR. On passe ainsi à une nouvelle configuration universitaire, la « République des universités ». La loi LRU (2007) renforce la capacité décisionnelle des universités et transfère à ces dernières la masse salariale de leur personnel. Certains services centraux, en particulier les directions des ressources humaines (DRH), prennent une importance nouvelle dans les universités. Les équipes dirigeantes des universités disposent ainsi d'une plus grande capacité à diriger et la loi pousse à ignorer les UFR. Progressivement, les services centraux mettent en place des stratégies pour contrôler les composantes, qui ont moins de marge de manœuvre, comme par exemple sur la gestion des salles. Dans cette République des universités, les enseignant-e-s chercheur-e-s perdent progressivement du pouvoir (ibid.).

C'est dans ce contexte de recul des prérogatives des enseignant-e-s chercheur-e-s et de leurs départements (UFR) que la loi impose aux universités de créer une prise en charge (centralisée) des étudiant-e-s en situation de handicap. Cela se met très progressivement en place. Dans cette affaire, le service de santé universitaire a ainsi la place d'un service central à qui l'on attribue des prérogatives autrefois réservées aux départements, à savoir l'aménagement des scolarités. Or, les disciplines universitaires diffèrent dans leur norme du rapport entre enseignant-e-s et étudiant-e-s. Par exemple, en cours magistral les historien-ne-s gardent des distances importantes avec leurs étudiant-e-s, tandis que les sociologues tentent d'entrer en interaction avec leur auditoire (BOYER 2002, cité dans MUSSELIN 2017). On peut s'attendre à ce que les enseignant-e-s des départements préfèrent maîtriser la question des modalités de scolarité de leurs étudiant-e-s afin de les gérer selon leurs propres normes. Il s'agit ici d'étudier comment, dans le contexte de l'Université de Fortville, le changement de configuration universitaire a été à l'origine de conflits de

11. Ancienne dénomination des maîtres-ses de conférence.

pouvoir entre les services centraux et les départements. Cela permet de voir comment la politique publique de décentralisation et de changement de configuration universitaire est reçue par les acteur-ice-s de l'université.

À l'Université de Fortville, au moment du cas, les instances de direction de l'université ont encore peu de pouvoir et les circuits décisionnels donnent beaucoup de marge de manœuvre aux départements. Mais le service handicap, défini par une loi extérieure aux établissements et guidé par une politique forte, est un service central avec un potentiel d'intervention dont le médecin du campus, le Dr Collard, se saisit.

Au sein de l'Université de Fortville, deux dispositifs pour aménager les cursus des étudiant-e-s coexistent et entrent en concurrence dans le cas de Sarah Soussan. Le premier dispositif est une dispense d'assiduité originellement pensée pour les étudiant-e-s salarié-e-s ensuite étendue aux étudiant-e-s handicapé-e-s et aux étudiant-e-s chargé-e-s de famille notamment. Cette dispense, appelée « statut de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité », est contrôlée par l'UFR : ce sont les enseignant-e-s et les scolarités d'UFR qui acceptent de la mettre en place. Le deuxième dispositif existant est celui qui s'adresse spécifiquement aux étudiant-e-s en situation de handicap. Il découle des lois adoptées dans le cadre de la politique handicap et sa mise en place est à l'initiative de services centraux à l'université, à savoir le service handicap et le médecin du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS). La question de la dispense de Sarah, établie par le médecin du SUMPPS en suivant le protocole handicap, réveille des querelles d'autorité entre les différents services de l'université : qui a le pouvoir de déterminer si elle doit ou non bénéficier d'une dispense d'assiduité ? Cela a une implication concrète sur la scolarité de Sarah Soussan, car ses enseignant-e-s se réfèrent à une dispense accordant un passage au contrôle terminal (pas de TD, pas de contrôle continu, uniquement des examens en fin de semestre) tandis que le médecin veut autoriser Sarah à rester en contrôle continu et à suivre les TD tout en pouvant être absente plus souvent.

Maintenant que le contexte organisationnel est décrit, nous allons investir le point de vue des enseignant-e-s (pour une dispense gérée par les UFR) puis celui du médecin du SUMPPS.

2.2 Le statut d'étudiant dispensé d'assiduité proposé par l'UFR

Un premier statut pour aménager la scolarité d'étudiant-e-s atypiques existe au sein des UFR de l'Université de Fortville depuis plusieurs années. Celui-ci n'est pas très individualisé et se contente visiblement de proposer un passage en contrôle continu aux étudiant-e-s concerné-e-s.

Les modalités de contrôle des connaissance et de l'assiduité restent cadrées par des lois. En effet, l'enseignement supérieur français a cette spécificité qu'il se veut garantir un diplôme de même valeur quel que soit l'établissement de délivrance. A l'université, les

programmes ainsi que les modalités de contrôle des connaissances sont décidé-e-s à un niveau national (VASCONCELLOS 2006, p.67). Ainsi, l'université se doit de proposer un régime de dispense d'assiduité mais ses modalités peuvent varier.

Bien que cela ne soit généralement pas connu, cela fait longtemps que le ministère a inclus la question des étudiant-e-s chargé-e-s de famille dans le cadre qu'il impose aux établissements d'enseignement supérieur. En effet, il indique dans la circulaire « Organisation des examens dans les établissements publics de l'enseignement supérieur » (2000) :

> Je tiens à rappeler qu'un régime spécial d'études comprenant notamment des aménagements pour le contrôle des connaissances doit être fixé pour certaines catégories d'étudiants, notamment les étudiants engagés dans la vie active ou assumant des responsabilités particulières dans la vie universitaire ou étudiante, les étudiants effectuant leur service national, les étudiants chargés de famille, les étudiants handicapés et les sportifs de haut niveau. *(Circulaire du MESR « Organisation des examens dans les établissements publics de l'enseignement supérieur », 2000)*

En conséquence, l'UFR d'histoire géographie de l'Université de Fortville avait adopté un statut d' « étudiant dispensé d'assiduité » en 2008, qui élargissait le statut proposé aux étudiant-e-s salarié-e-s à d'autres catégories d'étudiant-e-s : étudiant-e-s salarié-e-s, chargé-e-s de famille, handicapés, ayant un grave problème de santé ou étant sportifs de haut niveau. Ce statut devait permettre une priorité dans le choix des TD et des TP, des dispenses d'assiduité partielle ou totale des cours obligatoires et un étalement possible des années d'études. Rien ne précise que ce statut peut s'appliquer aux femmes enceintes sans enfant mais rien ne l'exclut non plus de fait.

Comme toutes les universités françaises, l'Université de Fortville est composée d'unités de formations et de recherche (UFR) qui regroupent différentes disciplines (chaque discipline formant une « composante » ou, terme synonyme, un « département »). Christian Mongenot (ancien vice-président du CEVU) indique que ses collègues enseignant-e-s – chercheur-e-s ne sont généralement pas au fait du fonctionnement de l'université dans sa globalité :

> Les enseignants, dans la règle générale, connaissent certains de leurs collègues, le département assez bien, la faculté un peu, l'université euh... *(rires)* est ignorée, de toute façon, donc forcément ils sont dans leur îlot. *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

Ces UFR ont un service de scolarité en leur sein qui gère normalement les questions de dispenses d'assiduité et de contrôle terminal. À Fortville, les UFR publient un règlement sur ces modalités tous les deux ans [12]. La politique de l'université est déterminée par le Conseil d'Administration, lequel est présidé par le président de l'université. Il existe

12. Source : entretien avec Denise Minault, directrice de l'UFR de Sciences

également un Conseil des études et de vie universitaire, organe consultatif qui fait des propositions au CA. La scolarité centrale a le rôle de mettre en place les décisions prises par ces organes décisionnels. En somme, l'université est gouvernée par des organes centraux mais peut laisser libres les UFR de choisir leur politique d'assiduité, ce qui est le cas à Fortville. Dans ce cadre, l'Université de Fortville semble avoir adopté un modèle où les organes décisionnels (le CEVU) forment un projet de statut de l' « étudiant dispensé d'assiduité », les départements devant ensuite reprendre ce projet pour l'adapter à leur règlement du contrôle de l'assiduité. Au sein de l'UFR d'histoire–géographie, il ne semble donner accès qu'à un passage au contrôle terminal (solution que Marianne Pinchon propose à Sarah Soussan) et n'est donc pas très flexible.

Il existe donc deux dispenses d'assiduité, l'une plutôt adressée aux étudiant-e-s salarié-e-s que l'on obtient au niveau de l'UFR selon les modalités décidées par l'UFR, l'autre pour le handicap qui passe d'abord par le médecin du SUMPPS. Dans l'UFR d'histoire–géographie, le premier statut dit « d'étudiant-e dispensé-e d'assiduité » n'ouvre pas l'accès à des aménagements de même qualité que le second. Sarah Soussan a fait sa demande de dispense au médecin et non à son UFR, sans savoir que le statut d'étudiant dispensé d'assiduité pouvait s'appliquer à son cas.

C'est là le début de la controverse : pour certain-e-s enseignant-e-s de Sarah, il existe déjà un statut auquel elle peut prétendre au sein de l'UFR. Elle n'avait donc pas besoin de s'appuyer sur le médecin du SUMPPS, extérieur à l'UFR, pour obtenir des aménagements. Par ailleurs, la dispense du médecin ne rentrait pas dans les grilles de lectures de l'UFR. Marianne Pinchon explique ainsi que le médecin a fait « un mot [13] très ambigu en disant qu'elle pouvait être absente n'importe quand », c'est-à-dire qu'il ne précise pas à quel cours Sarah peut ou ne peut pas assister. Cela n'entre pas dans le cadre du contrôle terminal ou contrôle continu car cela revient à nier le système de contrôle d'assiduité rigide de l'UFR, dans lequel les absences sont possibles mais dans un créneau horaire défini à l'avance (un TD d'un enseignement dans lequel l'étudiant-e est inscrit-e en contrôle terminal). La dispense d'assiduité d'une demi-journée par semaine que Sarah a obtenu du Dr Collard entre en contradiction avec le statut de dispense d'assiduité habituel :

> Donc si vous voulez, la mesure du médecin était en contradiction avec les mesures prises, pas que par le département d'histoire en fait, le département d'histoire applique les mesures prises par la présidence. *(Marianne Pinchon, enseignante en histoire)*

D'un autre côté, le fait que ni le médecin du SUMPPS ni la chargée de la politique handicap au sein de la scolarité n'aient eu connaissance de ce statut interroge : il semble que ce dernier ait été très peu visible. C'est ce que vient souligner l'Unef lors d'un CEVU :

13. Notons que l'usage du terme « mot » semble se référer à l'expression « mot du médecin », expression utilisée dans les cadres scolaires pour justifier une absence. Il souligne le peu de crédibilité que Marianne Pinchon accorde à cette mesure.

> Le directeur de la DSVE [14] a expliqué que la dispense d'assiduité est valable pour tout étudiant en situation de handicap, salarié, etc. Il lui a été rétorqué que le corps enseignant ne l'expliquait pas en début d'année/semestre, sauf pour le cas d'étudiant salarié. De plus, il n'est pas indiqué dans les brochures distribuées (quand elles existent) la possibilité d'obtenir une dispense d'assiduité. Par exemple, en faculté d'histoire, il est écrit que seul un étudiant salarié peut bénéficier d'une dispense. *(Extrait d'un rapport de l'Unef daté du 4 juin 2014)*

La politique des régimes de contrôle de connaissance est de longue date l'apanage des UFR. L'Université de Fortville est grande en termes de nombre de départements et dispersée géographiquement dans la ville, on peut faire l'hypothèse que les enseignant-e-s ne connaissent pour la plupart que leur UFR, à laquelle est rattachée une scolarité propre qui gère les dispenses d'assiduité. Ces dispenses étaient traditionnellement liées au statut d'étudiant-e salarié-e et il n'était apparemment pas clair pour tou-te-s les acteur-ice-s qu'elles pouvaient s'appliquer aux étudiant-e-s chargé-e-s de famille. Mais leur existence rappelée à la fin du semestre joue le rôle de contrepoids face à la mesure que le médecin avait adoptée pour Sarah et qui est vue comme à la fois difficile à respecter et injustifiée.

2.3 La politique de compensation du handicap à Fortville : un service central

La politique handicap repose sur une loi forte, la loi Handicap de 2005, qui donne une certaine légitimité au Dr Collard dans l'aménagement des conditions d'études en cas de handicap. Mais le service handicap fait face à une opposition de la part de certains départements dont les enseignant-e-s refusent régulièrement de mettre en place les aménagements prescrits. Le Dr Collard se bat ainsi pour obtenir une meilleure marge de manœuvre. Le cas de Sarah Soussan permet ainsi de rejouer des conflits entre départements et médecin du SUMPPS, d'autant plus que l'association entre grossesse et handicap est controversée.

Sarah Soussan est allée voir le médecin du SUMPPS parce qu'elle était fatiguée par son début de grossesse. Elle lui a aussi certainement confié ses difficultés personnelles liées à ses relations conflictuelles avec ses beaux-parents et son origine sociale modeste (ses parents ne pouvaient pas l'aider financièrement). Lorsqu'elle consulte le Docteur Collard, celui-ci n'a pas connaissance du statut de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité [15]. Il en déduit donc

14. Direction de la scolarité et de la vie étudiante

15. Jacques Collard est arrivé en poste après que le texte ait été adopté et n'était donc pas là lors de son vote. Dominique Dussolier, chargée de la politique handicap au sein de l'université à cette époque, n'a pas non plus connaissance que le statut d'étudiant dispensé d'assiduité proposé par les UFR pouvait s'appliquer aux étudiant-e-s en situation de handicap.

qu'il n'y a pas de cadre pour aménager la scolarité des étudiantes enceintes et se saisit du dispositif de compensation des étudiant-e-s handicapé-e-s pour permettre à Sarah de passer son semestre de manière sereine.

La politique de compensation du handicap est régie par d'autres textes de loi que ceux venant définir les modalités d'évaluation et la nécessité du contrôle terminal dans les établissements publics de l'enseignement supérieur. Au sein des universités, la politique handicap est portée par des acteurs centraux (hors UFR), qui préconisent aux UFR des aménagements en fonction de la situation de l'étudiant-e. Sur le plan du pouvoir pédagogique, les personnels de l'université prenant en charge la politique handicap forment ainsi un contre-pouvoir à celui des enseignant-e-s et des UFR. Cela explique que le cas de Sarah engendre un fort conflit.

Du fait du contexte légal, la politique handicap bénéficie d'une certaine légitimité car les textes de loi qui lui confèrent ses pouvoirs sont définis très précisément à l'extérieur des établissements d'enseignement supérieur. L'existence de service centraux dédiés au handicap dans les établissements d'enseignement supérieur découle directement de la loi « handicap » du 11 février 2005 qui met en place une véritable politique d'accessibilité dans tous les aspects de la vie des personnes handicapées. Cette loi marque l'entrée de la catégorie des « étudiants handicapés » dans le répertoire de l'action publique (Martel 2015). Elle stipule :

> Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article 20.*

Les aménagements au sein des établissements publics de l'enseignement supérieurs sont précisément définis par la suite. En 2007, une charte « Université / Handicap » est signée entre la conférence des présidents d'université (CPU) et le ministère. Elle vient préciser l'application de cette loi afin d'uniformiser la mise en place des mesures sur le territoire français. Il s'agit de dédier un service spécifique à la prise en charge des étudiant-e-s handicapé-e-s : « le contenu précise, dans son article 2, les principaux éléments renfermés dans la loi – création d'une structure dédiée, dirigée par un responsable désigné par le président, lieu identifié, permanence avec horaires fixes, personnel compétent et formé, ligne budgétaire spécifique, évaluation » (ibid., p.96). Se créent alors des services handicap au sein des universités, très majoritairement sous la responsabilité des directions des études et de la vie universitaire (le secrétariat central des universités) (ibid.). Les UFR

sont ensuite chargées de nommer un-e ou plusieurs référent-e-s handicap en leur sein, qui se font le relais du service handicap central [16]. Selon une circulaire de 2011 :

> L'article D. 351-28 du code de l'éducation prévoit que « les candidats sollicitant un aménagement des conditions d'examen ou de concours adressent leur demande à l'un des médecins désignés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Le médecin rend un **avis**, qui est adressé au candidat et à l'autorité administrative compétente pour ouvrir et organiser l'examen ou le concours, dans lequel il **propose** des aménagements. L'autorité administrative **décide** des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat. » (Circulaire n° 2011-220 du 27 décembre 2011 [17])

L'autorité administrative est ici le président de l'université. La logique échappe donc en grande partie aux enseignant-e-s, puisque les recommandations d'aménagements sont faites par des personnes extérieures aux départements (le médecin universitaire). En 2014, au moment où la controverse sur les dispenses d'assiduité éclate, la politique handicap est en place à l'Université de Fortville. Le service handicap a mis en place un circuit pour aménager la scolarité des étudiant-e-s en situation de handicap conforme aux circulaires du ministère de l'enseignement supérieur, qui passe donc par le service de médecine.

Mais les agent-e-s chargé-e-s de mettre en œuvre la politique handicap sont confronté-e-s à de nombreuses difficultés au sein de l'université. Au moment de l'affaire Sarah Soussan, cela fait six ans que le Dr Jacques Collard est arrivé et que l'université a commencé à mener une politique handicap. Dominique Dussolier, qui était chargée de mettre en place la politique handicap à cette époque-là, ne bénéficiait que d'un mi-temps pour ce faire. Elle témoigne de difficultés pour obtenir les budgets et mettre en place des partenariats avec des organismes afin d'investir dans du matériel d'accueil des étudiant-e-s en situation de handicap. Le Dr Collard relate quant à lui de nombreux cas où ses recommandations en termes d'aménagements ne sont pas respectées par certains départements de l'université. Ce n'est pas la politique handicap en tant que telle qui semble remise en question : Jacques Collard ne rapporte pas de discours remettant en question l'inscription des étudiant-e-s en situation de handicap à l'université. Les limites de l'inclusion scolaires se manifestent plutôt lorsqu'il s'agit, par exemple, d'accorder à un étudiant le droit à un ordinateur pendant les sessions d'examen, ou bien d'autoriser un tiers temps à une personne qui a de bonnes notes. Ce sont pourtant des dispositifs adaptés à des handicaps communs à beaucoup d'étudiant-e-s.

16. Source : charte université handicap de 2012, url : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66359/charte-universite-handicap-l-insertion-professionnelle-des-etudiants-handicapes.html (consultée le 3/01/2020)

17. Url : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=58803 (consultée le 3/10/2020). Le gras est dans le texte original.

Le manque d'implication des personnels pédagogiques est l'un des plus gros freins [18] à la mise en place des dispositifs prévus dans la loi pour accompagner les étudiant-e-s en situation de handicap (Martel 2015). En effet, si le médecin du SUMPPS prescrit des aménagements, qui sont ensuite ratifiés par le président de l'université (apparemment sans contestation de sa part), ce sont les enseignant-e-s qui ont le dernier mot. Le Dr Collard explique ainsi que les enseignant-e-s ont un pouvoir pédagogique, c'est-à-dire qu'elles et ils sont les seul-e-s à pouvoir juger si l'aménagement leur paraît pertinent au vu de leurs objectifs pédagogiques. Elles et ils peuvent par exemple proposer un autre type d'aménagement à l'étudiant-e. Malheureusement, fréquemment, lorsqu'il revoit les étudiant-e-s l'année suivante par exemple, le Dr Collard se rend compte que rien n'a été mis en place. En dehors de la pression que le Dr Collard peut exercer pour que les enseignant-e-s appliquent ses directives, le seul recours existant est que l'étudiant-e attaque l'université (c'est-à-dire son président) au tribunal administratif, ce à quoi Dominique Dussolier n'a jamais assisté. Il n'y a qu'une seule université à Fortville et son public est majoritairement peu favorisé. Il est peu probable qu'un-e étudiant-e de Fortville ait les ressources (émotionnelles, matérielles, temporelles, symboliques) pour attaquer en justice son université.

Dans ce contexte, le médecin du SUMPPS a tout intérêt à chercher à rendre son action plus légitime au sein de l'université et à obtenir que les aménagements qu'il prescrit soient respectés. Le Dr Collard manifeste plusieurs fois dans nos entretiens une forme d'insatisfaction face à l'« immobilisme » ou encore la « non volonté globale » de l'université (en particulier du CEVU) et sa lenteur à faire appliquer les textes qui lui donneraient une plus grande légitimité au sein de l'établissement. Dans le Plan national de la vie étudiante (PNVE) [19], dévoilé par le ministère en octobre 2015, il est indiqué que les établissements doivent développer un schéma directeur du handicap (p.24), en accord avec la loi du 22 juillet 2013. Ce schéma directeur, qui donnerait une plus grande cohérence à la politique handicap au sein de l'université, manquent à l'appel lorsque je fais mon enquête, selon les témoignages de Jacques Collard et de Thibaut Houdin. Au cours de l'affaire Sarah, le Dr Collard appelle de ses vœux l'adoption d'un texte de droit commun pour régler le problème des dissonances d'interprétation du statut du handicap à l'Université de Fortville. Cela lui permettrait d'effectuer sa mission telle qu'elle est décrite dans la loi.

Alors que certains départements et le médecin du SUMPPS s'affrontent déjà au sujet des étudiant-e-s en situation de handicap, l'absence de politique forte en direction des étudiant-e-s chargé-e-s de famille rend cette question propice à un affrontement plus fort entre le Dr Collard et l'UFR d'histoire géographie. En comparaison avec la politique handicap, les étudiant-e-s chargé-e-s de familles ne figurent que rarement dans les textes législatifs, bien que la loi de 1984 les mentionne concernant les aménagements de cur-

18. Les deux autres freins les plus importants étant le manque de moyens financiers et le manque de postes.

19. Le PNVE est consultable en ligne, url : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/actus/48/9/Plan_national_de_vie_etudiante_01-10-2015_478489.pdf (consultée le 3/10/2020).

sus. La question du droit des mères n'est pas au centre des mobilisations du féminisme de la seconde vague, qui s'est focalisé sur d'autres aspects de la libération des femmes. Contrairement aux étudiant-e-s en situation de handicap les étudiant-e-s parents ne font pas l'objet d'un dispositif spécifique au sein des établissements d'enseignement supérieur et il n'y a pas de moyens spécifiquement alloués pour mettre en place la politique prônée par le PNVE en direction des étudiant-e-s parents. Enfin, la politique en faveur de l'égalité femme/homme dans l'enseignement supérieur, qui pourrait légitimement porter ces questions, n'est que très peu dotée.

Dans un tel cadre, il est effectivement stratégique de savoir si Sarah relève du statut du handicap ou du statut de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité. Le fait qu'il y avait débat sur ce point a certainement rendu la situation plus propice à créer des conflits au sein de l'université. En contestant la pertinence du handicap pour qualifier la situation de Sarah, la légitimité du médecin à intervenir au sein des UFR pour délivrer des dispenses d'assiduité est remise en question.

Dans ce conflit, les étudiantes enceintes comme Sarah Soussan n'ont que peu de marge de manœuvre. Elles sont pourtant directement touchées par son issue. Selon si c'est l'UFR (donc les enseignant-e-s) ou le médecin du service de santé universitaire (un service central) qui doit décider des dispositions pour aménager leur cursus, les étudiantes enceintes ne se voient pas accorder la même place.

2.4 Adapter la scolarité des étudiantes enceintes : faveur ou droit ?

Le conflit entre le médecin du SUMPPS et le département d'histoire est éclairé par le contexte organisationnel (changement de configuration universitaire) mais n'aurait pas été si important si ces deux catégories professionnelles partageait la même conception du bon aménagement de scolarité. Les positions morales des enseignant-e-s et du médecin du SUMPPS sont en réalité opposées. Le statut accordé par l'UFR amène avec lui une vision plus libérale des études, dans laquelle un aménagement individuel peut être concédé par les enseignant-e-s qui accordent une faveur à l'étudiante. Le statut octroyé par le médecin accorde quant à lui des droits dont l'étudiante peut exiger le respect par ses enseignant-e-s.

À travers le cas de Sarah Soussan s'affrontent non seulement deux services d'une même université mais également deux visions de la relation enseignant-e-s/étudiant-e-s, c'est-à-dire deux modèles de civilité étudiante qui relève l'un de la République des facultés, l'autre de la République des universités.

Le premier statut, proposé par l'UFR, donne une grande marge de manœuvre à chaque enseignant-e pour adapter la scolarité des étudiant-e-s selon son bon vouloir. Suite à l'affaire Sarah Soussan, le guide de la licence d'histoire de 2017-2018 réaffirme le principe d'un régime spécifique d'études lorsque l'on est dans des situations qui le justifient (salariat, étudiant-e-s engagé-e-s, entrepreneurs, parents, etc.). Pour pouvoir prétendre au régime d'étudiant dispensé d'assiduité, il faut s'adresser au secrétariat de la licence et ce statut

ne donne accès qu'à un passage à un contrôle terminal à la place du contrôle continu. En étant sous un régime spécifique, on ne peut donc pas prétendre à faire valoir d'éventuelles notes obtenues en TD. Ça n'est donc pas tant une reconnaissance d'une situation individuelle qu'un statut qui permet le passage au contrôle terminal sur toutes les matières – ce qui est très peu souple, et le contrôle terminal est fréquemment associé à l'échec en licence [20].

Les universitaires qui se sont opposé-e-s à la dispense accordée par le médecin du SUMPPS n'estiment pas qu'il faille créer un statut ou modifier le statut existant pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille. Ces dernier-e-s soupçonnent Sarah Soussan de vouloir « profiter » de sa grossesse pour obtenir des avantages injustifiés comparé aux autres étudiant-e-s et expliquent que la mise en place de statuts spécifiques pourrait pousser les étudiant-e-s à la médiocrité.

Ainsi, Marianne Pinchon soupçonne Sarah Soussan d'avoir voulu profiter de son statut pour obtenir une mesure qui n'est pas équitable par rapport aux autres étudiant-e-s. Cela est d'autant plus insupportable pour Marianne qu'elle pense que Sarah voudrait tirer parti du fait qu'elle peut comprendre ses difficultés car elle revient de congé maternité. En tant qu'enseignante, Marianne est garante d'un traitement équitable pour les étudiant-e-s. Elle a peur de l' « abus » que Sarah peut faire de son statut de femme enceinte [21] si l'on crée un statut au niveau de l'université pour les étudiantes enceintes (elle déclare : « ça peut permettre à certaines femmes d'abuser de cette condition »). Pour Marianne, ce sont aux enseignant-e-s de juger de la pertinence d'une justification d'absence. Il s'agit donc de « jouer le jeu » pendant la grossesse.

Christian Mongenot, ancien Vice-président du CEVU, défend cette même idée. Pour lui, l'aménagement systématique des cursus, via l'adoption d'une multitude de statuts possibles, peut mener à un manque d'ambition de la part des étudiant-e-s, ce qui leur serait dommageable. Lors d'un débat au CEVU concernant les dispenses pour les personnes en situation de handicap, il a ainsi défendu l'idée qu'il faut éviter le plus possible que ces étudiant-e-s aient une dispense du cours et plutôt viser à ce qu'elles et ils aient des aménagements négociés avec les enseignant-e-s. Par analogie, il faudrait ainsi mettre l'accent sur le fait d'aider l'étudiante enceinte à être à la hauteur de ce qui est attendu d'elle :

> Parce que la question doit avant tout être : qu'est-ce qu'on peut faire lorsqu'un étudiant a, pour une raison X ou Y, un problème qui ne dépende pas de sa volonté en quelque sorte – pas parce qu'il a pas voulu faire un cours, ça

20. Comme en témoigne par exemple cet article de presse : *l'Étudiant*, 19/07/2012, « Universite d'Avignon : le contrôle continu contre l'échec en licence », consultable à l'url : https://www.letudiant.fr/etudes/fac/universite-d-avignon-la-culture-pour-tous-les-etudiants-11764/universite-d-avignon-le-controle-continu-contre-l-echec-en-licence-11607.html (consulté le 3/10/2020).

21. Cela ne signifie pas que Marianne soit contre le fait d'accorder des aménagements (statut de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité) aux femmes enceintes ayant une grossesse difficile ou aux parents de jeunes enfants, ce qu'elle précise ensuite, mais à condition que cela soit du cas par cas.

> non – mais si c'est une absence involontaire le principe est qu'il faut l'aider autant que possible de surmonter, c'est très bien, mais peut-on faire plus ? Je sais pas. *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

Autrement dit, l'adaptation des cursus aux difficultés des étudiant-e-s doit découler de la bonne volonté des enseignant-e-s. Au sein de l'UFR d'histoire–géographie, le bon étudiant ou la bonne étudiante semble ainsi être un-e étudiant-e qui ne s'appuie pas sur des dispositifs extérieurs à l'UFR pour obtenir des aménagements et une compréhension face aux difficultés qu'il ou elle rencontre [22]. Certes, concernant les étudiant-e-s en situation de handicap il apparaît admis qu'il existe une politique handicap. Pourtant, son application est régulièrement remise en question par les enseignant-e-s. Que l'assimilation de la grossesse à une forme de handicap choque révèle plus la façon dont les enseignant-e-s se représentent l'équité à l'université que d'une réelle réflexion concernant la place des étudiantes enceintes au sein de l'Université de Fortville.

Le discours des universitaires sur l'aménagement du cursus des étudiantes enceintes est un discours libéral. Il ressemble à la vision qu'Alexis de Tocqueville défend dans son mémoire *Sur le paupérisme* à propos de la charité publique, qu'il désigne comme les systèmes de réallocation de la richesses aux couches les plus pauvres de la population (Tocqueville 1999). Pour le penseur libéral, la charité privée (aumône) est préférable à la charité publique en ce qu'elle permet de tisser des liens entre les classes les plus opposées de la société et de rendre le pauvre redevable au riche qui lui accorde une aumône. « L'aumône individuelle établit des liens précieux entre le riche et le pauvre. Le premier s'intéresse par le bienfait même au sort de celui dont il a entrepris de soulager la misère ; le second, soutenu par des secours qu'il n'avait pas droit d'exiger et que peut-être il n'espérait pas obtenir, se sent attiré par la reconnaissance. Un lien moral s'établit entre ces deux classes » (ibid., pp.37-38). À l'inverse, le droit à obtenir une aide quand on est pauvre entraîne le risque d'inciter les pauvres à ne plus travailler, la principale motivation au travail résidant dans la nécessité de survivre : « toute mesure qui fonde la charité légale sur une base permanente et qui lui donne une forme administrative crée donc une classe oisive et paresseuse, vivant aux dépens de la classe industrielle et travaillante » (ibid., p.35).

Le parallèle entre la pensée de Tocqueville et celle développée par les universitaires opposé-e-s à la création d'un statut spécifique aux étudiant-e-s parents fonctionne d'autant mieux que Sarah Soussan ne vient effectivement pas d'un milieu favorisé. Ses interactions avec les enseignant-e-s sont marquées par cette origine sociale, certainement perçue par ses enseignant-e-s. Mais surtout, Sarah Soussan ne respecte pas le protocole selon lequel elle devrait s'adresser à ses enseignant-e-s, d'après elles/eux : ce protocole implique qu'elle demande une faveur à ses enseignant-e-s en souhaitant voir sa scolarité aménagée.

22. La directrice de l'UFR de Sciences de l'Université de Fortville ne partage pas cette vision et estime qu'il est normal que le médecin intervienne pour accorder des aménagements de scolarité aux étudiantes enceintes.

Les difficultés de communications sont un sujet qui revient dans plusieurs entretiens (ceux de Sarah Soussan, de Christian Mongenot, de Marianne Pinchon et de Thibaut Houdin). Tou-te-s soulignent la manière dont la situation de Sarah s'est empirée par manque de dialogue. Christian Mongenot par exemple parle du fait que les étudiant-e-s (comme Sarah) n'ont pas le réflexe de s'adresser directement à leurs enseignant-e-s lorsqu'elles et ils ont besoin d'aménagements.

> Beaucoup de nos étudiants sont issus de milieux assez modestes, et c'est pas seulement une question matérielle, c'est aussi une question d'attitude par rapport à la vie. D'ouverture d'horizon, d'attentes, ce qu'ils attendent de la vie, etc. Et sont pas toujours… euh, comment dirais-je ? Ont pas toujours la force de prendre en main leurs propres problèmes. Et d'aller de l'avant, de voir : « monsieur, j'ai un problème, je suis enceinte, j'ai des nausées tout le temps, ça vous dérange pas… ? » Normalement ça peut être prévu, mais aussi la relation humaine est très importante ! *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

Il souligne dans cet extrait que les étudiantes comme Sarah ne maîtrisent pas un ensemble de normes sociales implicites sur la façon dont un-e étudiant-e doit s'adresser aux enseignant-e-s lorsqu'il/elle a un problème vis-à-vis des évaluations. Notons qu'il relie directement cela à une question de classe sociale, avec une certaine forme de mépris : il sous-entend que le fait de venir de « milieux modestes » implique une forme de relâchement par rapport à sa situation. Ainsi, pour lui, se « prendre en main » signifie se reposer sur les décisions des enseignant-e-s et s'arranger dans ce cadre informel plutôt que d'aller voir le médecin du campus. Pourtant, les deux démarches sont des prises d'initiatives de la part de l'étudiante et pourraient être assimilées à une forme de « prise en main ». L'étudiante doit ainsi faire preuve de bonne foi et mettre en scène son engagement dans ses études en formalisant une demande auprès de son enseignant-e.

Sarah Soussan est effectivement issue d'un milieu assez pauvre : son père a émigré de Madagascar et n'a donc pas de diplôme valable en France, il est agent de sécurité. La mère de Sarah a quant à elle exercé de nombreux petits boulots. Sarah bénéficie d'une bourse échelon 6. Elle trouve également qu'il y a une distance de classe entre elle et ses enseignant-e-s, qu'elle relie à du mépris :

> Je pense que c'est des gens qui sont fermés et qui pensent que vu qu'ils ont fait des grandes études ils sont au-dessus de nous en fait. C'est beaucoup l'impression. On a interviewé beaucoup de professeur-e-s dans le cadre de nos études parce qu'on est en études spéciales donc justement on devait interviewer des gens de la formation dans laquelle on devait aller : ils sont quand même très péteux hein. Et encore le mot est faible, je vais être gentille. Mais non, ils sont vraiment : « j'ai fait un tel truc, j'ai fait nanana » et vraiment au bout d'un moment… […] Donc tu peux pas généraliser et dire qu'ils sont tous comme ça mais c'est vrai qu'il y en a beaucoup qui sont…

> Ils comprennent pas trop en fait. Parce qu'ils ne cherchent pas à se mettre à ta place. T'es un élève donc tu dois rester à ta place et tu dois surtout pas te faire remarquer, tu dois être comme les autres, mais c'est tout. Ça s'arrête là. *(Sarah Soussan, étudiante enceinte en Li d'histoire)*

Ainsi, une partie de la querelle entre Sarah Soussan et l'UFR d'histoire est reliée à la situation de Sarah au moment du conflit : elle est en première année de licence et vient d'un milieu populaire, ce qui la rend peu crédible auprès de ses enseignant-e-s. Que Sarah soit passée par le médecin pour obtenir un aménagement est interprété comme un manque de sérieux dans ses études, sérieux dont ses enseignant-e-s souhaitent être les arbitres légitimes. Sarah Soussan se confronte ici aux contradictions internes au modèle universitaire. L'université, institution « faible » au sens où elle ne propose pas des buts clairement identifiables aux étudiant-e-s, demande néanmoins à ces dernier-e-s de satisfaire à des critères de sélection stricts et implicites (FELOUZIS 2001), dont Sarah découvre une partie en ne les respectant visiblement pas.

De l'autre côté du conflit, les acteur-ice-s raisonnent en termes de droit à un aménagement. Pour le Dr Collard, le problème des étudiantes enceintes réside dans le fait qu'elles n'ont pas de statut. Il le résume en une phrase : « Le cadre est extrêmement flou, et quand c'est flou, ça permet qu'il y ait des loups ».

Le médecin ne partage pas la vision selon laquelle les étudiantes enceintes qui viennent le voir souhaitent se voir accorder des droits excessifs. Il insiste sur le fait que les étudiantes enceintes qu'il reçoit ne demandent pour la plupart pas d'aménagements :

> En règle général, elles demandaient pas d'aménagements, les femmes qui étaient enceintes, elles demandaient juste à avoir un petit peu de considération et à pouvoir être absentes à certains cours qui pouvaient être devenus obligatoires du fait de dispositifs internes à l'Université de Fortville pour éviter le décrochage, mais qui normalement ne les concernaient pas. *(Jacques Collard, médecin du SUMPPS)*

Sarah Soussan souligne de son côté de réelles difficultés pour être à la hauteur des exigences de la licence tout en étant enceinte. Elle insiste sur le fait qu'elle a essayé de convenir aux attentes de ses enseignant-e-s mais n'y est pas parvenue :

> Sauf que malheureusement même en voulant rester comme les autres, au bout d'un moment tu peux pas faire pareil : c'est pas le même cadre, c'est pas les mêmes trucs… C'est pas possible hein. Même avec tous les efforts du monde, j'essayais d'être comme tout le monde mais c'est pas possible. *(Sarah Soussan, étudiante enceinte en Li d'histoire)*

Elle aurait préféré ne pas « sortir du rang » et a d'ailleurs assisté aux cours même au neuvième mois de grossesse, alors que les congés de maternité commencent généralement après sept mois et demi de grossesse. Sa colère vient du fait qu'elle a trouvé que les enseignant-e-s se comportaient de manière « injuste » avec elle. Nous verrons dans la partie 3.2

que son origine sociale tend plutôt à renforcer une disposition à se plier au règlement et ne pas « profiter » du système.

Les défenseur-se-s d'un statut spécifique pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille partent ainsi du constat que ces étudiant-e-s ne cherchent pas particulièrement à obtenir des privilèges injustifiés mais à être protégé-e-s contre des abus de la part de leurs enseignant-e-s. Pour Thibaut Houdin, le besoin d'un « cadre » pour réguler le statut des étudiant-e-s chargé-e-s de famille et des étudiantes enceintes est surtout prégnant pour les étudiant-e-s en licence car en master et en doctorat le dialogue est plus simple. Il explique :

> Donc [les enseignants] considèrent, en tout cas pour le peu de personnes avec qui j'en ai parlé, ils considèrent que doctorat et master, les étudiants sont plus matures, sont plus avancés dans l'âge, un peu plus vieux, donc ils peuvent se débrouiller… Et puis il y a pas cette distance entre l'étudiant et l'enseignant qu'on peut avoir en licence. Donc on peut facilement trouver des compromis. *(Thibaut Houdin, syndicaliste à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Cela témoigne d'une forme d'infantilisation des étudiant-e-s en licence. Ces derniers ont en effet des caractéristiques spécifiques comparé aux étudiant-e-s plus avancé-e-s dans le cursus. D'une part, la sélection à l'université n'ayant à l'époque pas lieu au moment de l'entrée (seul un bac est exigé pour pouvoir s'inscrire) et les effectifs étant trop importants en première année de licence par rapport aux capacités d'accueil de la plupart des licences, il existe une forme de sélection au cours de la première année de licence qui passe par l'abandon des étudiant-e-s et le passage d'une formation à une autre. Christian Mongenot me l'explique ainsi :

> À l'université, contrairement aux écoles sélectives, c'est la sélection négative. Et ça c'est… c'est terrible. C'est terrible, parce que comme il n'y a pas d'orientation préalable, chacun fait n'importe quoi, donc beaucoup d'inadaptation, et donc y a une sélection négative constante, c'est vraiment très très ennuyeux. Tandis que lorsqu'on a un examen d'entrée dans une école, une fois que vous êtes dedans vous suivez votre chemin. Et vous êtes suivi. Ah bah le taux d'échec est très important, ça c'est clair. Et je vois pas comment ça peut changer. *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

Cela peut expliquer que les enseignant-e-s aient un rapport moins privilégié aux étudiant-e-s en licence. D'autre part, les étudiant-e-s de licence sont visé-e-s par des dispositifs propres, tels que des dispositifs d'aide à la réussite en licence, ce qui n'est pas le cas en master. Les étudiant-e-s en licence et en master n'ont pas la même composition sociale, la sélection ayant fait son effet. L'origine sociale et le niveau de formation (Li) de Sarah Soussan la rend ainsi suspecte aux yeux de ses enseignant-e-s.

Un statut délivré par le médecin de l'université rendrait possible de s'extraire de ce rapport de pouvoir dans lequel l'étudiante enceinte n'a pas droit à un aménagement personnalisé de son cursus – qui pourrait être décidé par le médecin en fonction, par exemple,

de sa date d'accouchement ou de modalités médicales de son suivi de grossesse – et doit compter sur la bonne volonté de ses enseignant-e-s. Un tel statut reviendrait ainsi à redéfinir le périmètre de la fonction d'enseignant-e-s à l'université, en les obligeant à adapter davantage les modalités de contrôle des étudiant-e-s, dans un contexte où les effectifs enseignant-e-s sont souvent très inférieurs aux besoins réels des universités.

Les blocages d'adaptation par rapport à la grossesse ne relèvent donc pas uniquement de jeux de pouvoir mais également d'enjeux sur la vision que l'on défend de la place des étudiant-e-s au sein des universités. La logique de l'aménagement comme faveur accordée par l'enseignant-e envers son étudiant-e maintient l'étudiant-e dans une forte relation de domination vis-à-vis de ses enseignant-e-s, qui ont tout pouvoir sur les aménagements possibles. Cette logique peut créer des dynamiques de discrimination importante en licence, d'autant plus si l'étudiant-e est issu-e d'un milieu populaire et manque de crédibilité aux yeux de son enseignant-e. Cette vision des aménagements de scolarité témoigne d'un attachement à la République des facultés, configuration universitaire dans laquelle les enseignant-e-s sont au centre des relations de pouvoir. La logique de l'aménagement via un statut spécifique donnant accès à des droits, qui s'appuie sur un service central de l'université, relève quant à elle de la République des universités. Elle consiste pour ainsi dire à rendre l'étudiant-e « citoyen-ne » de cette république, en la/le protégeant de l'arbitraire de la relation enseignant-e/étudiant-e.

3 La grossesse, un handicap ?

La question de savoir si Sarah doit ou non être prise en charge pour handicap modifie considérablement les enjeux : si oui, la dispense qu'elle a obtenu du Dr Jacques Collard devrait être respectée par son UFR, mais sinon, elle aurait effectivement dû faire la demande auprès de son secrétariat d'UFR pour passer en contrôle terminal dans la matière de Marianne Pinchon (et aurait ainsi perdu le bénéfice de son contrôle continu).

L'assimilation problématique de la grossesse au handicap constitue un thème récurrent au cours de la plupart des entretiens, même de la part du Dr Collard qui est celui qui a fait usage du dispositif handicap pour accorder une dispense d'assiduité à Sarah Soussan. Les discours des interviewé-e-s autour de cette association problématique soulèvent deux types de contradictions.

Une première contradiction est incarnée par le peu de ressemblance, sur le plan physique, entre une grossesse et un handicap. J'argumente que sur ce point la frontière est relativement floue car une grossesse, comme un handicap, entraîne des symptômes physiques qui peuvent causer des difficultés à atteindre les mêmes objectifs que sans être enceinte, et parce que grossesse comme handicap impliquent un travail supplémentaire.

Le deuxième type de contradiction explique bien mieux que cette assimilation de la grossesse au handicap soit mal perçue par les enseignant-e-s du département d'histoire. Il

s'agit de la distinction entre une situation subie (le handicap) et une condition présentée comme choisie : la grossesse. À partir du moment où l'on envisage la grossesse comme un choix, il est possible d'introduire l'idée que l'étudiante enceinte a une forme de responsabilité individuelle (il faut assumer son choix). Cette perspective signifie implicitement qu'il n'y a pas de place pour la grossesse d'une étudiante, à part si celle-ci en assume discrètement les conséquences lorsque la grossesse et les études ne sont pas compatibles.

3.1 Grossesse et handicap, quelles similarités ?

Malgré le peu de ressemblance apparente entre grossesse et handicap, nous allons chercher à comprendre ce qui peut rendre légitime de qualifier une grossesse de handicap et donc de penser son impact sur la scolarité dans le même cadre que celui destiné aux étudiant-e-s en situation de handicap. En particulier, deux ressemblances ressortent : un impact physique sur la santé de l'étudiante enceinte et un travail supplémentaire demandé aux femmes enceintes. Dans ce cadre, la comparaison avec le handicap n'est pas aberrante.

Marianne Pinchon a été choquée d'apprendre que, selon le médecin, la grossesse de Sarah constituait un handicap alors que, d'après les conversations qu'elle avait eues avec l'étudiante, sa grossesse se déroulait bien. Si la grossesse de Sarah est un handicap alors qu'elle se déroule normalement, cela signifie donc que l'on pourrait considérer la grossesse en soi comme une forme de handicap. Marianne accepte à la limite qu'un certain cas de grossesse pourrait être pensé comme handicap, à savoir les « grossesses pathologiques ». Elle compare ce discours sur la grossesse avec sa propre expérience :

> Ben moi ça m'avait choqué en fait, qu'on me dise que la grossesse était un handicap. Sachant que je sortais moi-même de grossesse, oui. Alors après il s'est expliqué hein le médecin, il a dit oui c'est un handicap parce qu'on peut avoir des malaises qui tombent de façon inopinée, parce qu'on peut avoir des problèmes pour se mouvoir, parce que… Et soit, mais j'estime que… enfin voilà, le terme de handicap je trouvais que c'était très fort. Et que c'était donc du coup présenter la grossesse comme un, oui, comme un élément pathologique, alors que certes y a des grossesses qui sont difficiles, ça j'en suis parfaitement consciente, y a des personnes qui sont malades du début à la fin, y a des personnes qui doivent rester alitées… Mais encore une fois, là c'était absolument pas le cas. *(Marianne Pinchon, enseignante en histoire)*

Selon Marianne Pinchon, les symptômes que Sarah Soussan éprouve ne sont donc pas suffisants pour qualifier sa grossesse de handicap ou de pathologique. Ainsi, alors même qu'une grossesse qui se déroule bien s'accompagne de symptômes qui peuvent constituer une limitation au quotidien (fatigue, nausées, problèmes de circulation sanguine), son discours minimise ces implications de la grossesse.

Marianne Pinchon raconte ensuite qu'elle a eu des conversations avec son étudiante afin de comprendre la raison de ses absences et que cette dernière lui a parlé de difficultés liées à l'arrivée de l'enfant mais qui n'étaient pas en lien direct avec son état de grossesse :

> *Marianne Pinchon* : Enfin voilà, j'ai fini par en parler avec l'étudiante, elle m'a dit « ah mais oui mais j'ai besoin d'être absente parce qu'il faut que je vois l'assistante sociale, il faut que je règle des problèmes pour la location de mon appart', etc. etc. » mais ça c'est pas de la pathologie, vous voyez ce que je veux dire ? C'est pas du handicap de grossesse ça
>
> *Aden* : Oui ça touche pas du tout à son corps quoi.
>
> *Marianne Pinchon* : Non. Et je veux dire, n'importe quel autre étudiant peut avoir ce problème-là… J'ai des étudiants des fois qui me disent « ah ben madame j'ai pas pu être là parce que j'ai eu un dégât des eaux dans mon appart' » D'accord, ok, est-ce que vous avez de quoi justifier votre dégât des eaux pour que je puisse justifier votre absence. *(Marianne Pinchon, enseignante en histoire)*

Cette partie de l'entretien souligne un aspect nouveau : la grossesse n'implique pas uniquement des symptômes physiques mais également un travail supplémentaire de la part des femmes enceintes. L'idée que ce travail puisse donner lieu à un aménagement systématique est présentée comme illégitime par Marianne Pinchon. Pourtant, une grossesse implique de se plier à un certain nombre de tâches qui constituent un travail procréatif (BOULET 2020 ; MATHIEU et RUAULT 2017), qui vont du suivi médical au changement de régime alimentaire et aux nombreuses prescriptions médicales que les femmes enceintes doivent respecter, qui ont un impact conséquent sur le quotidien de ces dernières.

Sarah raconte de son côté qu'elle n'a pas une grande flexibilité pour prendre les rendez-vous médicaux qui font partie de son suivi de grossesse :

> Et donc ça a été assez compliqué, parce que je me suis bien embrouillée avec le prof qui a osé me dire : allez moduler vos rendez-vous. Comme j'ai dit, un gynéco on ne lui demande pas de venir à 22h hein, c'est un peu le contraire, il impose les rendez-vous, c'est lui qui dit « je peux être là à tel truc », enfin voilà, c'est pas toi qui lui dit « oh bah moi je voudrais ça », c'est pas un planning à la carte. *(Sarah Soussan, étudiante enceinte en L1 d'histoire)*

Face à une institution peu flexible et compréhensive, le Dr Collard joue le rôle d'écoutant et cherche à adapter le cadre universitaire aux étudiantes enceintes. Selon lui, il est absurde d'appliquer un système de contrôle de l'assiduité aussi figé à Sarah Soussan. Il pense que ce système a été mis en place pour éviter le « décrochage » en licence mais qu'il n'y a aucun sens à l'appliquer aveuglément sans s'adapter aux situations particulières des étudiant-e-s. Dans la mesure où le médecin est habitué à compenser les limitations liées à un handicap, il peut lui apparaître comme allant de soi de compenser les limitations qui sont

liées à une grossesse, bien qu'une grossesse ne soit pas classiquement définie comme un handicap. En effet, l'état de grossesse peut être comparée à un handicap sur deux points : l'impact physique et le travail supplémentaire impliqué par la grossesse. De nombreux handicaps entraînent un travail supplémentaire de la part de l'étudiant-e en situation de handicap [23], parfois pris en compte par l'université avec la mise en place de tiers temps [24]. Il apparaît que la limite entre handicap ou non est floue concernant la grossesse et que l'on ne peut estimer que seuls les symptômes particulièrement sévères des grossesses dites pathologiques justifient qu'on qualifie une grossesse de handicap.

Bien que l'assimilation de la grossesse à un handicap soit peu conventionnelle, celle-ci est justifiée en raison de l'altération du quotidien et du travail supplémentaire impliqué par la grossesse. L'opposition à la comparaison grossesse/handicap s'explique mieux quand on prend en compte que l'une est considérée comme choisie tandis que l'autre est vu comme subi.

3.2 « Choix » d'être enceinte et responsabilité individuelle

La légalisation de la contraception médicale et de l'avortement a amené avec elle une notion nouvelle, celle que l'on peut choisir de mener une grossesse à son terme ou non et donc que l'on doit offrir à son futur enfant les meilleures conditions possibles pour l'accueillir (Bajos et Ferrand 2006). À partir de cette « norme procréative », avoir un enfant est appréhendé comme un choix dont il s'agit d'assumer les conséquences. Ainsi, un second élément vient opposer les représentations que les acteur-ice-s se font du handicap et de la grossesse : la notion de responsabilité individuelle [25]. La grossesse de Sarah Soussan impliquerait donc des responsabilités de sa part : c'est dans cette conception normative que s'inscrivent les discours recueillis chez les opposant-e-s à sa dispense au nom d'un handicap.

Sarah Soussan insiste la première, dès le début de son entretien, sur le fait qu'avoir un enfant est une responsabilité. La raison pour laquelle elle a eu recours à un avortement lorsqu'elle avait 17 ans est précisément qu'elle ne bénéficiait pas des bonnes conditions pour l'élever. Elle explique qu'avoir un enfant demande une maturité qu'elle n'avait pas

23. Par exemple, beaucoup de handicap (maladies chroniques, handicaps psychiques, etc.) impliquent un suivi médical conséquent et un travail important d'adaptation de son quotidien.

24. Un tiers temps consiste à accorder à la personne qui passe un examen un tiers de temps supplémentaire comparé aux personnes qui ne bénéficient pas de l'aménagement. Par exemple, sur un contrôle de trois heures, on accorde à une personne qui a un tiers temps jusqu'à quatre heures pour réaliser le travail demandé.

25. Notons qu'il s'agit bien de parler des représentations du handicap ici, car les handicaps invisibles (troubles dys, handicaps psychologiques, autisme, etc.) peuvent également être représentés comme une responsabilité individuelle ou une forme d'incompétence de la part des étudiant-e-s.

à l'époque. Avoir fait un choix raisonnable à l'époque ne l'empêche pas de culpabiliser d'avoir avorté, car l'avortement s'est fait dans des circonstances difficiles.

Lorsque Sarah tombe enceinte pour la deuxième fois, elle sait qu'elle ne sera pas capable d'avorter à nouveau. Au début de sa relation avec celui qui devient le père de son enfant, elle l'avait prévenu de cette éventualité. Deux ans plus tard, au moment où elle se rend compte de sa grossesse, elle lui laisse le temps de réfléchir : s'il ne veut pas assumer un rôle de père, ils devront se séparer.

> *Sarah Soussan* : Il a bien réfléchi tout seul de son côté, et je lui ai bien dit de peser le pour et le contre parce que même si on avait une relation (ça faisait presque deux ans qu'on était ensemble) fallait quand même qu'il réfléchisse à tout ça, c'était important quoi.
> *Aden* : Du coup, quand tu dis qu'il réfléchisse, est-ce que c'était que tu pouvais éventuellement avorter ou est-ce que c'était que vous alliez vous séparer ?
> *Sarah Soussan* : Ah non, non on se serait séparés s'il avait refusé. Parce que moi c'était hors de question, je préférais l'élever toute seule qu'avorter. Après c'est un choix de vie. *(Sarah Soussan, étudiante enceinte en Li d'histoire)*

Cette notion de responsabilité à avoir un enfant s'inscrit également dans un point de vue de classe : le père de Sarah lui a appris à ne pas « profiter du système », ce que l'on peut rattacher à une expérience de disqualification sociale (PAUGAM 2009).

> Et puis nous c'est pas notre envie, on avait envie d'offrir une vie confortable à notre fille et de ne pas non plus trop profiter du système, donc du coup on s'est dit que c'était important de bosser. [...] Enfin mes parents ils m'ont éduquée comme ça aussi : c'est pas parce que t'as pas beaucoup de sous que tu dois forcément profiter. Après chacun fait avec les moyens qu'il a, je vais jamais juger à côté. *(Sarah Soussan, étudiante enceinte en Li d'histoire)*

Il s'agit donc pour Sarah et son copain d'assurer eux-même leurs revenus, sans reposer uniquement sur les aides sociales. Sarah Soussan cherche ainsi à se distinguer de la figure du « mauvais pauvre » (ibid.), représentation stigmatisante et fictive des personnes qui sont bénéficiaires des aides sociales, selon laquelle certain-e-s de ces bénéficiaire profiteraient des allocations pour ne pas travailler et dépendraient donc passivement de la solidarité nationale pour survivre au lieu de travailler. On voit ici que la décision d'avoir un enfant n'est pas prise à la légère par Sarah. D'un autre côté, c'est un choix qu'elle fait en raison de plusieurs paramètres qu'elle ne maîtrise qu'assez peu : elle n'a pas souhaité être enceinte et ne souhaite pas vivre une deuxième fois un avortement.

Lorsque Sarah Soussan mets au courant de sa grossesse Marianne Pinchon, l'enseignante lui prodigue un conseil :

> Donc elle m'a annoncé qu'elle était enceinte, je lui ai dit que puisqu'on était au second semestre ben fallait qu'elle en profite, avant que le bébé arrive, pour qu'elle mette toutes les chances de son côté pour valider son année

> puisque après, elle allait être occupée avec le bébé et que ça allait peut-être la retarder un peu dans sa scolarité. [...] Il y avait pas de temps à perdre quoi, tant que le bébé est pas là autant en profiter pour avancer dans ses études. *(Marianne Pinchon, enseignante en histoire)*

Ce conseil reflète extrêmement bien la façon dont une maternité pendant les études, qu'elle soit prévue ou non, est assimilée à une forme de responsabilité pour la mère : il faut s'organiser afin de réussir malgré le travail supplémentaire que demande le fait d'élever un enfant [26].

Marianne Pinchon comprend d'ailleurs que les étudiant-e-s parents puissent avoir besoin d'aménagements d'emploi du temps (à l'amiable, avec leurs enseignant-e-s). Dans un contexte où l'université ne vient pas se mouler autour des spécificités de chaque étudiant-e-s, la grossesse est vue comme une fenêtre d'opportunité : avant d'avoir le bébé, il est encore temps de prendre de l'avance pour être sûre de réussir.

Un point intéressant à noter est qu'au moment de l'affaire, Marianne Pinchon a trois enfants, a un statut de Personnel enseignant du second degré affecté dans le supérieur (PRAG) et finit une thèse. Elle prend soin de le préciser dans notre entretien car cela joue en grande partie sur son discours : elle peut parler de son propre parcours d'étudiante mère et s'appuyer dessus pour justifier sa vision du conflit. Néanmoins, Marianne n'était pas en licence lorsqu'elle a eu son premier enfant mais en doctorat : les expériences sont comparables jusqu'à un certain point. Par exemple, Marianne était payée pendant son doctorat, même si cela impliquait une charge conséquente de travail supplémentaire, tandis que Sarah fait de la garde d'enfants pour couvrir ses frais depuis l'arrivée du nouveau-né. Le point de vue de Marianne peut être rapproché d'un Queen Bee Effect (Derks, Van Laar et Ellemers 2016) : des femmes qui, dans leur milieu professionnel, ont gravi les échelons de la hiérarchie au prix de sacrifices personnels, peuvent se désolidariser des jeunes femmes aux postes inférieurs aux leurs et qui n'ont pas eu à se confronter aux mêmes sacrifices.

La représentation de la maternité comme une responsabilité individuelle pour l'étudiante signifie que la grossesse serait un choix qui n'implique pas la responsabilité de l'établissement quant au bon déroulement du cursus. Thibaut Houdin témoigne qu'il a rencontré des étudiantes enceintes dont les enseignant-e-s leur ont adressé des reproches sur leur « choix » d'avoir un enfant. Ces propos ne sont peut-être pas systématiquement tenus, mais le fait qu'ils soient possibles montre en tout cas que la grossesse est pensée comme la responsabilité de l'étudiante. D'ailleurs, le conflit entre Sarah et l'UFR s'est apparemment envenimé lorsque Marianne Pinchon lui a signifié qu'elle avait fait le choix d'être enceinte :

> L'étudiante avait été offusquée par le fait qu'une enseignante, si mon souvenir est bon, lui aurait dit « mais vous avez choisi d'être enceinte » – et donc ça ça a dû l'agacer. *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

26. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette notion de responsabilité individuelle au cours du chapitre 6 qui montre la façon dont cette responsabilité pèse en permanence sur les étudiantes mères.

D'un autre côté, Marianne Pinchon explique qu'elle trouve déplacé de comparer handicap et grossesse parce que le handicap n'est pas choisi. Selon elle, la controverse est allée trop loin tandis que certain-e-s étudiant-e-s doivent lutter avec des ennuis beaucoup plus importants, qu'ils n'ont pas demandé à rencontrer :

> Y avait quelque chose qui était un petit peu, si vous voulez, déplacé, de demander à ce qu'on ouvre toutes les portes aux étudiants parents alors qu'à côté on a des étudiants qui se battent contre un cancer quoi. Et qui l'ouvrent pas, et qui demandent pas à des… *[sous entendu : aménagements de cette ampleur] (Marianne Pinchon, enseignante en histoire)*

Implicitement, Marianne Pinchon soupçonne Sarah Soussan de vouloir profiter de sa situation pour obtenir des avantages non justifiés. Ainsi, alors que Sarah cherche à se départir de la figure du mauvais pauvre, Marianne l'y assigne. La notion de choix est ainsi déterminante pour comprendre la différence morale qu'établissent certain-e-s acteur-ice-s entre handicap et grossesse. Le contexte universitaire n'est pas détaché du reste de la société française : en tant que femmes, les étudiantes font face à l'injonction de choisir le « bon moment » pour avoir un (ou des) enfant(s). Le caractère inhabituel de la grossesse dans un cadre universitaire crée des difficultés particulières car, en l'absence d'aménagements, le moment n'est pas vu comme propice. Dans ce cas, pour Marianne Pinchon et Christian Mongenot, le choix d'avoir un enfant n'était pas le bon et Sarah Soussan doit faire avec les conséquences négatives que cela peut comporter pour sa scolarité. La représentation de l'entrée en maternité comme choix est déterminante car elle implique que l'on en assume les conséquences. En outre, le contexte universitaire est un environnement professionnel dans lequel les congés maternité des enseignantes chercheuses sont assez mal respectés (BUI-XUAN 2011 ; BUI-XUAN 2017). Cela peut entraîner une plus grande pression sur les étudiantes enceintes par capillarité (voir chapitre 6).

L'analogie entre grossesse et handicap permet de mettre en valeur des caractéristiques communes : d'une part, les symptômes qui peuvent empêcher le déroulement correct de la scolarité, d'autre part le travail procréatif conséquent qu'implique le fait d'être enceinte. Si la grossesse n'est pas un handicap, la formation à la prise en charge du handicap du Dr Collard semble jouer grandement sur sa façon d'envisager la réaction que l'université doit avoir face à une étudiante enceinte qui se trouve en difficulté. Cela lui permet d'adopter une perspective philosophique qui ne ramène pas les étudiantes enceintes à leur « choix » et les responsabilités que cela impliquerait, mais à trouver comment les aider à remplir leurs objectifs pédagogiques.

Malgré les conflits sous-jacents entre le département d'histoire et le médecin universitaire, il est surprenant que le cas de Sarah Soussan ait donné lieu à une mobilisation longue et de grande ampleur. La prochaine partie vise ainsi à décortiquer les raisons pour lesquelles le cas d'une étudiante enceinte semble s'être formé en problème public à l'échelle de l'université.

4 Pourquoi une mobilisation ?

Les mobilisations en faveur des étudiant-e-s parents sont rares. Il est donc crucial de comprendre ce qui a conduit les acteur-ice-s de l'Université de Fortville à accorder autant d'importance au sujet des étudiant-e-s chargé-e-s de famille. Qu'est-ce qui a rendu cette mobilisation possible ? Quelle est son ampleur ? Peut-on parler de problème public à l'échelle des étudiant-e-s parents ?

Cette affaire a été porté de début 2014 à fin 2016, le discours tenu sur les étudiant-e-s parents a ainsi été transformé au fil des événements qui ont rythmé cette période. Il s'agit ici de revenir sur trois étapes de la mobilisation. En premier vient l'amitié entre Sarah Soussan et Thibaut Houdin ainsi que la place que prend le Dr Jacques Collard en accordant à Sarah une dispense d'assiduité. Ensuite, un projet porté par l'Unef sur l'élaboration d'un statut pour les étudiant-e-s chargé-e-s de famille est peu entendu au sein de l'université, ce qui mène Thibaut à reporter la solution sur la possible élection d'un nouveau président qui serait plus sensible à ses revendications. Enfin, la campagne pour l'élection du nouveau président devient un enjeu très fort pour l'Unef et en particulier pour Thibaut, qui porte cette mobilisation et intensifie son implication au cours de l'année 2015-2016. En déroulant ces trois étapes, je montre que la mobilisation en tant que telle ne tient pas à grand chose : sans l'amitié de Thibaut pour Sarah ou l'enjeu des élections universitaires, il est probable qu'elle n'aurait pas eu lieu et que l'affaire Sarah Soussan aurait été très vite oubliée au sein de l'Université de Fortville.

4.1 Une mobilisation circonstancielle

Tout comme les actions publiques étudiées au chapitre 1, cette mobilisation en faveur des étudiant-e-s chargé-e-s de famille est portée par une personne touchée par la question. Thibaut Houdin est proche de Sarah Soussan et assiste à la façon dont les enseignant-e-s « s'acharnent » sur elle lorsqu'elle est enceinte. Son engagement préalable à l'Unef lui donne des outils pour défendre Sarah. Cette proximité forme l'étincelle qui allume la mobilisation à suivre. Il est probable que le Dr Collard ait également joué un rôle important pour rendre légitimes les revendications du syndicat étudiant. Thibaut Houdin et le Dr Collard ont ainsi eu le rôle d'entrepreneurs de morale, plus particulièrement de créateurs de normes, c'est-à-dire qu'ils entreprennent « une croisade pour la réforme des mœurs » (Becker 1985, p.171).

En 2013-2014, Thibaut et Sarah sont dans la même licence d'histoire et font partie du même groupe d'ami-e-s. Au deuxième semestre, les ami-e-s de Sarah se rendent compte qu'elle manque des cours alors que ça n'est pas dans ses habitudes, ce qui les inquiète. Finalement, elle leur explique qu'elle est enceinte. La nouvelle est accueillie avec joie par ses ami-e-s, d'après le témoignage de Thibaut. Sarah étant fatiguée, elle va voir le médecin qui lui fait une dispense d'assiduité et la présente à ses enseignant-es. Mais bientôt, ces dernier-e-s viennent demander des comptes à Sarah concernant ses absences, de manière

systématique et sans prendre en compte sa situation particulière. Cette situation est injuste aux yeux de Thibaut et il décide de défendre Sarah. Il découvre avec elle la question des étudiant-e-s qui ne sont pas en capacité de répondre aux exigences universitaires. Thibaut explique au cours de l'entretien qu'il s'est engagé à l'Unef afin de défendre une de ses ami-e-s mais que c'est surtout ce qui est arrivé à Sarah qui l'a lancé dans une véritable carrière politique au sein du syndicat étudiant :

> *Aden* : Et toi… tu t'es retrouvé à avancer ce statut d'étudiant parent parce que tu connaissais Sarah ?
>
> *Thibaut Houdin* : En fait, c'est un peu bizarre mais j'étais rentré dans l'Unef en octobre 2013 un petit peu par hasard parce que j'avais une amie à moi qui était dans mon ancien lycée et qui risquait de se faire expulser, je suis rentré dans l'Unef parce qu'on faisait tourner une pétition, j'ai connu l'Unef et tout. Et avec Sarah en fait on s'est rendu compte, ben comme je t'ai dit, y avait le problème, la discrimination par les profs, le fait qu'il n'y avait rien, etc, que l'administration ne faisait rien, et on a tiré la ficelle et puis après les parents on est partis sur d'autres sujets etc et puis on s'est retrouvés en élection présidentielle. Donc en gros, c'est un truc qui fait beaucoup plaisir à Sarah, c'est un truc qui fait aussi qu'on est très amis, c'est que si on en est arrivés, enfin si j'en suis arrivé là c'est à cause de son bébé. Voilà, sa fille est à l'origine de tout. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Le militantisme de Thibaut est donc initialement fortement relié à ses liens amicaux avec des étudiantes qui sont confrontées à des difficultés. Il semble apprécier cette posture de défenseur de la cause d'autres en difficultés et incarne parfois un personnage chevaleresque dans son discours :

> C'est aussi le fait de notre jeunesse, mais on n'en a rien à secouer de mettre en péril nos études pour ce genre de situations *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Il peut se permettre d'adopter une telle posture, attaquant parfois ses propres enseignant-e-s, parce qu'il a de bonnes notes et est bien placé dans sa promotion. Il peut donc concilier un engagement militant avec ses études et est déjà très présent en tant que militant. Étant secrétaire de l'Unef, il peut se permettre d'avoir une posture offensive :

> Et donc on me laissait tout le temps aller sur le terrain, donc mon président m'a dit : bah écoute, t'es secrétaire, comme t'es statutaire tu seras plus protégé qu'un militant de base, mais tu risques de prendre des coups beaucoup plus fortement – parce qu'il me connaissait, il savait que j'allais chercher la petite bête et que j'allais emmerder le monde, et voilà. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Les liens amicaux entre Thibaut et Sarah ont ainsi été le début de la campagne pour défendre l'adoption d'un statut pour les étudiant-e-s enceintes et chargé-e-s de famille.

Un deuxième point venant expliquer que la mobilisation a eu lieu se trouve dans la posture du Dr Jacques Collard qui a délivré la dispense d'assiduité à Sarah. Le médecin du SUMPPS est arrivé à l'université en 2008, à un moment où il n'existait aucune mesure en faveur des étudiant-e-s en situation de handicap. Ancien médecin du travail qui s'est manifestement formé à sa mission de médecin référent pour les étudiant-e-s en situation de handicap de l'université, le Dr Collard défend l'idée d'une université qui vient aider les étudiant-e-s à réussir et qui prend en compte les limitations auxquelles elles et ils sont confronté-e-s. Lorsqu'il arrive dans le service, on n'entendait pas parler des étudiantes enceintes mais depuis deux ou trois ans (c'est-à-dire depuis l'affaire Sarah), des dizaines de femmes sont venues le voir, dont beaucoup de femmes en reprise d'études. On peut logiquement penser que le médecin du SUMPPS se réfère à deux modèles pour penser la situation des étudiantes enceintes : celui des salariées enceintes et celui des étudiant-e-s en situation de handicap. Dans ces deux cadres, le sort réservé aux étudiantes enceintes de l'Université de Fortville peut sembler aberrant : parce qu'elles n'ont pas de droit qui encadrent leur grossesse et leur accouchement et parce que l'université ne prend pas en compte les limitations qu'elles peuvent rencontrer au cours de leur cursus. Le Dr Collard fait d'ailleurs beaucoup de parallèles entre la situation des étudiant-e-s handicapé-e-s et celle des étudiantes enceintes, parce que les difficultés qu'il rencontre pour mettre en place les aménagements sont similaires. Il souligne ainsi le manque de personnel administratif, le *turn over* important dans l'université (tant au niveau administratif qu'enseignant), le fait que les enseignant-e-s n'habitent pas sur place, ce qui influe sur les emplois du temps. Pour voir appliquer ses préconisations, le médecin dépend de la « bonne volonté individuelle » des enseignant-e-s, qui ne sont de plus pas formé-e-s pour prendre en charge le handicap et entretiennent des préjugés autour de ce dernier. On comprend ici que Jacques Collard a trouvé chez Thibaut Houdin un relais syndicaliste pour défendre la situation des étudiant-e-s en situations particulières. Sa lecture vient légitimer les revendications du syndicaliste. Thibaut Houdin et Jacques Collard travaillent ensuite ensemble à élaborer un projet de statut pour les étudiant-e-s « chargé-e-s de famille » au sein de l'Université de Fortville.

La mobilisation a ainsi été rendue possible de par les liens amicaux entre Thibaut et Sarah, ainsi que grâce à l'implication du Dr Collard, ancien médecin du travail formé à la prise en charge du handicap à l'université. En ce sens, cette lutte est circonstancielle : il s'en est fallu de peu pour que la situation de Sarah, mais également des autres étudiantes mères qui viennent voir l'Unef ensuite, ne donne pas lieu à une politisation de la question. Ce sont surtout les enjeux que le syndicat a de se faire connaître et l'absence de prise en compte de ses revendications par l'administration qui amènent l'ampleur que la mobilisation prend ensuite.

4.2 Une première campagne ignorée par l'équipe dirigeante de l'université

Thibaut Houdin et le Dr Collard portent le sujet des étudiantes enceintes et des étudiant-e-s parents au cours de l'année 2014-2015 en élaborant un projet de statut pour les étudiant-e-s parents qui s'inspire du droit du travail. Autour de ce projet, Thibaut et son syndicat « mènent campagne » (selon son expression), c'est-à-dire qu'ils cherchent à donner de la visibilité au sujet et demandent à ce qu'il soit abordé lors du CEVU. C'est l'occasion pour l'Unef de Fortville, refondée il y a peu, de gagner de la visibilité au sein de l'université. Cette stratégie s'avère cependant être un échec. Cette étape est déterminante pour transformer la question des étudiant-e-s chargé-e-s de famille en véritable problème public au sein de l'université, car c'est la non-réussite de ce projet qui lance Thibaut et son syndicat dans les élections universitaires.

Au cours du premier semestre, Thibaut Houdin [27] élabore un projet de « statut étudiant-parent » en concertation avec le Dr Jacques Collard. Il consulte ensuite « différents acteurs de la vie universitaire et de la santé des étudiants » [28]. Ce projet, dont j'ai obtenu une copie numérique [29], se calque sur le droit du travail, en particulier sur les congés de maternité, de paternité et congés parentaux. Par exemple, les étudiantes peuvent bénéficier d'un congé maternité après avoir eu une consultation médicale préalable. La durée du congé de maternité proposé reproduit celle des congés de maternité des femmes en activité. Cette proposition est audacieuse car elle consiste à « inverser la hiérarchie des normes » (ainsi que Thibaut Houdin me l'explique pendant notre entretien), c'est-à-dire que le médecin a la voix prépondérante et non plus les enseignant-e-s de l'UFR. Par ailleurs, il ne s'agit pas uniquement de définir des durées de congés légaux mais également d'encadrer toutes les discriminations auxquelles les étudiant-e-s parents pourraient être confronté-e-s :

> Article 2 : Les discriminations, les violences verbales et physiques, les outrages, les moyens de pression dont pourrait être victime les étudiant-es sont interdits. » (extrait du projet statut étudiant-parent, cf annexe 3 p.524)

Le projet n'informe cependant pas de ce que le statut ouvre en termes de droits pour l'étudiant-e : s'agit-il de pouvoir valider une année sans pour autant assister à tous les cours, ou de n'assister à aucun ? Est-il question d'avoir un accompagnement renforcé au cours du congé ou de ne pas laisser ouverte la possibilité que l'étudiant-e continue à étudier pendant ce congé ? De ce point de vue, il n'offre pas de solution clé en main à ses lecteur-ice-s quant aux problèmes concrets d'aménagements et d'assiduité qui étaient au centre du conflit au

27. La participation d'autres membres de l'Unef de Fortville n'est pas claire : Thibaut Houdin utilise beaucoup le pronom « on » à ce sujet sans indiquer clairement de personnes, Jacques Collard quant à lui ne parle que de Thibaut à ce sujet.

28. Source : mail de Thibaut Houdin au Vice-Président du CEVU, 10/04/2015

29. Le projet est reproduit en intégralité en annexe 3

sein du département d'histoire l'année précédente. Notons enfin qu'il ne s'appuie pas sur ce qui est prévu par le ministère (pour lequel la question des étudiant-e-s parents est traitée dans les régimes spéciaux d'études).

À la fin du premier semestre, Thibaut Houdin contacte le Vice-Président du CEVU (Christian Mongenot) pour lui présenter son projet et demander à ce que celui-ci soit étudié par le CEVU. Thibaut et Christian se rencontrent début janvier 2015 pour en discuter et, d'après un mail de Thibaut au vice-président, ce dernier a reconnu l'importance de mettre en place une prise en charge claire des étudiant-e-s parents avant la fin du deuxième semestre. Ensuite, le syndicaliste étudiant reste sans nouvelle durant plusieurs mois.

En parallèle, l'Unef de Fortville « mène campagne » pour le statut des étudiant-e-s parents. En février, la télévision locale vient faire un reportage à ce propos dans les locaux du département d'histoire de l'Université de Fortville.

> On s'est dit : c'est un sujet dont personne ne parle, soit parce qu'ils ne connaissent pas, soit parce que c'est tabou, soit parce qu'ils s'en foutent, pour tout un tas de raisons. Donc on s'est dit : on va utiliser les caméras pour faire le buzz et mettre les caméras dedans. Parce que si on fait le buzz, nous ça va nous servir parce qu'on va pouvoir montrer qu'on est force de proposition, et on va mettre un caillou dans la chaussure de la présidence. Donc en gros, voilà, c'est faire le buzz pour essayer d'avoir des solutions politiques concrètes quoi.
> *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Thibaut relance le vice-président du CEVU début avril, mail qui reste sans réponse. Une semaine après, l'Unef lance une pétition (papier et en ligne) pour défendre son projet de statut d'étudiant-parent. Cette pétition s'inscrit dans une campagne : affiches défendant le projet de statut et décriant l'inaction de la direction de l'université, tracts. Quelques mois plus tard, Thibaut relance une fois encore le vice-président, qui lui répond enfin. Christian Mongenot indique que la question des étudiant-e-s parents sera abordée dans le cadre d'une discussion sur le schéma directeur de la vie étudiante. Ce schéma est celui venant définir les régimes spécifiques d'études demandés par le Plan national de la vie étudiante (PNVE).

Suite à ce mail, Thibaut Houdin répond que le statut des étudiant-e-s parents ne peut attendre l'élaboration d'un tel schéma (pensé pour 2016) et que le projet de l'Unef est un projet solide et facile à mettre en place [30]. De plus, il souligne que le schéma directeur est conduit par un membre du CEVU qui défend des idées opposées aux valeurs de l'Unef.

L'opposition de l'Unef à la direction de l'université se creuse ainsi progressivement au fil du semestre. Le 22 avril 2015, l'Unef organise une soirée débat autour d'un film pour parler du sexisme à l'université. À cette occasion, le problème des étudiants-parents

30. Mail reproduit en annexe (annexe 2, p.522).

est évoqué – selon Thibaut, ce sont des étudiant-e-s dans le public qui ont posé la question et c'est la raison pour laquelle il a répondu à leur interpellation à ce sujet. Suite à cette soirée, Thibaut Houdin reçoit une convocation de la part du président de l'université. La soirée de l'Unef avait en effet bénéficié d'une subvention du Fond de solidarité et du développement des initiatives étudiantes (FSDIE), ce qui l'engageait à une neutralité. Il lui est reproché de ne pas avoir respecté la neutralité mais également d'avoir « utilisé cette subvention pour attaquer l'Université » (extrait du mail de convocation). Lors de la convocation, dont Thibaut me montre une prise de note très détaillée, la présidence est en mal d'expliquer pourquoi c'est Thibaut qui a été convoqué (il n'était pas président de l'Unef à ce moment-là). Le président de l'université et le vice-président du CEVU reviennent sur le tract de l'Unef, inapproprié selon eux puisque l'université est en train de réfléchir à la mise en place d'un schéma directeur de la vie étudiante. Ils expliquent cependant être défavorables à un statut à part pour les étudiant-e-s parents, car il faut « tout faire pour pousser les étudiants » : « nous ne sommes pas favorables à la multiplication des statuts ». Ils s'interrogent également sur la raison pour laquelle ces femmes sont enceintes alors qu'elles font des études et que la contraception est possible (« connaissent-elles la contraception ? »). Lors de cette réunion, il devient clair que l'Unef et la direction de l'université ne sont pas sur les mêmes positions politiques. Thibaut Houdin défend l'idée qu'il faut accorder des droits automatiques aux étudiant-e-s chargé-e-s de familles et aux étudiantes enceintes, tandis que l'équipe présidentielle préfère penser qu'il faut aider les étudiant-e-s dans de telles situations si celles et ceux-ci sont confronté-e-s à des difficultés en particulier. Il apparaît également que pour eux c'est de l'ordre de la générosité de leur part que de considérer les problèmes sociaux que les étudiant-e-s chargé-e-s de famille ont, car l'université se préoccupe essentiellement d'enjeux pédagogiques. J'ai demandé à Christian Mongenot d'approfondir sa vision du rôle de l'université dans la société et voici deux extraits de sa réponse :

> Le rôle qu'elle devrait avoir c'est celui qu'elle peut directement jouer, d'institution démocratique permettant à des gens qui ne sont pas issus des milieux favorisés d'accéder à un haut niveau de formation, et ceci pour quelque chose de fondamental, pas seulement pour l'égalité des chances [...] mais aussi pour une chose très simple : les talents, objectivement, on le sait bien, sont dans tous les milieux.
>
> [...] En France, le principe qui a été adopté pour les universités était celui de la compensation de toutes les UE. Du coup, je peux compenser avec des cours d'importance relative des contenus essentiels. Ce qui a favorisé une psychologie de l'étudiant peu ambitieuse puisqu'il s'agit d'avoir dix. Et donc ça ne pousse pas à l'effort de l'étudiant, et du coup les gens qui sont moins favorisés et qui doivent faire un plus grand effort (ça c'est la vérité !) mais qui pourraient réussir sont freinés. Bien sûr, c'est un aspect. Globalement, le système fait que, la société considère que l'université est pour la masse, les

> diplômes ne valent rien – et ça c'est une erreur, non seulement parce que c'est injuste, mais parce que c'est pas vrai. *(Christian Mongenot, vice-présidence du CEVU)*

On constate ainsi que, dans la vision de Christian Mongenot, le rôle de l'université en tant qu'établissement d'enseignement supérieur de masse est d'avoir de l'ambition. Cette ambition se caractérise pour lui dans le fait de demander beaucoup aux étudiant-e-s, tout en pensant que les étudiant-e-s d'origine populaire peuvent réussir même s'ils doivent fournir plus d'efforts pour ce faire. Cette conception des études supérieures semble incompatible, dans son discours, à la mise en place de droits pourtant acquis depuis longtemps dans le monde du travail.

Le syndicat étudiant a également des intérêts propres à ce que la mobilisation pour les étudiant-e-s parents soit visible :

> Quand on a remonté l'Unef y a trois ans et demi, enfin y a quatre ans maintenant, quand on y est rentrés avec mon président à l'époque, on n'était pas connus du tout donc en fait on avait besoin de ce genre de sujets où, à la fois humainement on s'est dit : c'est bien de faire le buzz parce qu'on n'en parle jamais, et puis politiquement c'était bien aussi [...]. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

À l'enjeu initial de défendre les étudiantes enceintes, qui viennent voir le syndicat et le Dr Collard en espérant être protégées pendant leur grossesse, s'ajoute celui de donner une ampleur plus grande à l'Unef de Fortville. Thibaut Houdin explique qu'ils ont « mené campagne » en tant que syndicat, en invitant la télévision locale à faire un reportage et en diffusant ensuite ce reportage sur tous les groupes facebook de promotions de l'université. Peu à peu, la défense des « étudiants en situation particulière » devient une partie de l'identité politique de l'Unef de Fortville.

Après plusieurs mois sans réelle avancée sur la question des étudiant-e-s parents, la question est soulevée par Thibaut lors d'un CEVU, en fin de séance (au moment des questions diverses). On est alors fin mai 2015. L'élu étudiant met l'accent sur les contradictions existantes entre les deux statuts qui peuvent encadrer les étudiantes enceintes (dispense handicap du SUMPPS vs statut de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité de l'UFR). Il souligne également que le régime de l'étudiant-e dispensé-e d'assiduité est mal présenté par les enseignant-e-s et que les étudiant-e-s chargé-e-s de famille n'ont pas systématiquement connaissance de cette possibilité. Il présente enfin le projet de statut d'étudiant-parent comme une solution potentielle et propose que le sujet soit abordé lors du prochain conseil des études et de la vie universitaire.

Lors du CEVU de juin est présenté un projet concernant les règles générales pour l'assiduité et les dispenses d'assiduité. Ce projet suit la logique inverse de celle qui soutient

le projet de statut étudiant-parent de l'Unef : il s'agit de redonner les pleins pouvoirs décisionnels aux enseignant-e-s, sans aucune référence au médecin. Le cadre proposé par le CEVU pour l'ensemble des UFR rend compte de certaines critiques qui ont été adressées à l'ancien système lors de la polémique autour de Sarah Soussan. Par exemple, il y a une mention explicite du fait que les étudiantes enceintes (et les étudiant-e-s parents) peuvent difficilement prévoir leurs absences à l'avance et que le cadre doit être souple sur le contrôle de leur assiduité. Autre exemple, la double sanction est à présent évitée car les étudiant-e-s peuvent se voir proposer des examens pour rattraper le contrôle continu. Plusieurs situations sont envisagées : soit l'étudiant-e peut aller aux contrôles normaux des TD et il ou elle est évalué-e sur cette base, soit l'enseignant-e consent à des aménagements individuels pour l'évaluer, soit un examen spécifique est organisé pendant la première session d'examen terminal (et l'examen terminal est *a priori* passé en session de rattrapage).

Mais en dehors de ce cadre, la logique de pouvoir aux enseignant-e-s est renforcée. En effet, la dispense pédagogique est présentée comme « un contrat pédagogique d'une durée minimum d'un mois entre l'étudiant concerné et le directeur de la composante ». Le contrat « fixe les conditions précises de la présence de l'étudiant aux enseignements pour tenir compte de sa situation personnelle ». Le circuit de décision est donc interne à l'UFR et l'étudiant-e ne peut plus s'appuyer sur une personne extérieure pour juger de son état de santé et de ses difficultés liées à sa grossesse ou son statut de parent. L'étudiant-e peut néanmoins engager un recours s'il ou elle n'est pas satisfait-e des aménagements en s'adressant au président de l'université, ce qui ici fait reposer très fortement la décision sur l'avis du seul président. Cela représente donc une perte de pouvoir manifeste pour le médecin du SUMPPS comme pour le syndicat étudiant. Par ailleurs, la notion de « contrat pédagogique » est intéressante car elle est couramment utilisées concernant des élèves de collège ou de lycée dans une situation d'échec scolaire. Elle s'inscrit donc dans une perspective de contrôle social des étudiant-e-s jugé-e-s en risque d'échouer en raison de leur situation personnelle. Le fait d'utiliser le même vocabulaire pour les étudiant-e-s et les élèves relève de plus d'une logique d'infantilisation des étudiant-e-s : bien que majeur-e-s et parfois en reprise d'études, elles et ils sont encore pensé-e-s dans le cadre scolaire français, particulièrement hiérarchisé entre les enseignant-e-s et les élèves.

Ce projet est adopté à la majorité (seulement une abstention selon le compte rendu). Il est intéressant en tant que tel car il montre la possibilité, pour l'équipe qui dirige l'université, d'absorber la controverse qu'il y avait autour de la situation de Sarah en mettant en place un cadre qui tient compte des critiques adressées à l'ancien système – non visibilité des étudiant-e-s parents dans le statut de dispense d'assiduité, contradiction entre l'autorité de l'UFR et celle du médecin du SUMPPS, impossibilité de prévoir les absences lors d'une grossesse, besoin d'aménagements plus individualisés – sans pour autant obliger quiconque à changer ses pratiques pédagogiques – les enseignant-e-s peuvent proposer des aménagements mais rien ne les y oblige : il y a peu de garde fous dans ce projet.

À la suite de ce projet adopté par le CEVU, sans avoir discuté du projet de statut d'étudiant-parent de l'Unef, Thibaut Houdin décide de changer de stratégie :

> Donc à partir de septembre 2015 on a dit on arrête les frais, on fait plus rien, de toute façon on était à un an des présidentielles, parce les présidentielles tout le monde est beau, tout le monde veut faire des consensus. J'ai été rappelé par les VP du CEVU, pas pour que je présente mon truc mais pour qu'on planche, qu'il y ait un groupe de travail, j'ai dit non. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

L'élection présidentielle s'impose comme une nouvelle solution parce que la première stratégie de l'Unef avait mené à un échec et que le moment était propice.

Au cours de l'année 2014-2015, Thibaut Houdin et le Dr Jacques Collard se transforment en entrepreneurs de morale et essaient de faire en sorte que l'Université de Fortville adopte un statut spécifique pour les étudiant-e-s parents, calqué sur le droit du travail, c'est-à-dire ouvrant des congés pour l'étudiante enceinte après consultation d'un médecin. Mais l'équipe présidentielle évite le dialogue avec l'Unef sur ces bases et finit par présenter son propre projet d'aménagements, dans le cadre des régimes spécifiques d'études qui sont demandés par le ministère via le plan national de la vie étudiante (PNVE). Ce texte, adopté par le CEVU à la fin de l'année universitaire, prend en compte des problèmes posés par le régime précédent mais en supprimant le pouvoir que le médecin du SUMPPS avait précédemment. Parallèlement, l'Unef a des enjeux de visibilité au sein de l'université en faisant campagne pour l'instauration de ce statut. L'échec de cette stratégie entraîne une autre tactique qui va véritablement transformer les étudiant-e-s parents en problème public à l'échelle de l'Université de Fortville.

4.3 Les élections, un vrai enjeu de pouvoir au niveau de l'université

Dans la perspective des élections de l'Université de Fortville, l'Unef s'allie à un candidat qui s'oppose à la candidature du président en place. Ce candidat à la présidence est le directeur de l'UFR de Sciences et il a mis en place une politique pour aider les étudiant-e-s à réussir au sein de son département. Le bureau de l'Unef voit à ses côtés la possibilité de porter ses combats tout en gagnant de l'influence sur les conseils. En faisant du statut des étudiant-e-s atypiques son thème de campagne électorale, l'Unef donne une ampleur bien plus grande à cette question, d'autant plus que la victoire est serrée pour le nouveau président. C'est également l'occasion pour Thibaut Houdin de se faire une place importante au cours de la campagne et après la victoire du candidat en s'impliquant dans une commission pour définir les régimes spécifiques d'études.

Après avoir pris la décision de refuser de s'impliquer dans un groupe de travail avec l'équipe présidentielle en place à Fortville [31], Thibaut Houdin et son syndicat se rapprochent du directeur de l'UFR de Sciences de l'université car il avait su mettre en place des pratiques enseignantes pour aider les étudiant-e-s à réussir :

> Une des raisons qui ont fait qu'on s'est rapprochés de ce doyen [32]-là quand il s'est présenté à l'élection présidentielle, c'est qu'il a essayé non seulement de faire des choses pour les étudiants mais ça a fonctionné ! C'est-à-dire que voilà, il mettait les cours sur l'ENT, ils mettaient les diapos, les profs ils faisaient des exercices adaptés pour les étudiants – c'est-à-dire que même des contrôles [33], ils vont pas faire les mêmes contrôles, ils vont pas faire le même contrôle à un étudiant qui est toujours là, qui a le temps d'aller bosser à la bibliothèque, qui va bosser les cours, qui suit les séminaires ou je sais pas quoi, des conférences, qu'un étudiant qui est salarié ou un étudiant chargé de famille qui est plus occupé à changer les couches de son bébé plutôt qu'être là en conférence. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

Ce directeur de composante partage sans aucun doute une perspective politique plus proche de celle que le syndicat défend. Il est la preuve qu'il est possible d'adapter les études aux étudiant-e-s plutôt que de chercher à adapter les étudiant-e-s aux pratiques pédagogiques en cours dans l'université. L'Unef fait le choix de soutenir sa candidature mais la victoire de l'enseignant aux élections présidentielles est tout sauf garantie. De fait, il a finalement été élu à quelques voix près.

La campagne présidentielle est l'occasion pour Thibaut Houdin de gravir un échelon supplémentaire dans la hiérarchie de l'Unef : il devient président du syndicat local. Il a donc obtenu une rétribution symbolique à son militantisme (GAXIE 1977).

> On est cinq à être partis. Donc c'était devenu horrible, ils nous démontaient sur les notes tout le temps, c'était invivable parce qu'on se supportait plus du tout, même physiquement, certains ont envie de se cogner ça se sentait, donc on est partis, on a flingué nos études pour cette élection présidentielle mais bon, l'origine de l'origine, si on a foncé autant dans l'Unef, c'était pour le bébé. *(Thibaut Houdin, étudiant syndiqué à l'Unef et ami de Sarah Soussan)*

31. La temporalité exacte de ces événements est en réalité difficile à recomposer car les propos de Thibaut Houdin se contredisent parfois : il n'est pas clair s'il a été convoqué par le président de l'université (fin avril 2015) alors que la campagne électorale était déjà lancée ou non.

32. Doyen-ne est un terme d'usage pour qualifier les directeur-ice-s d'UFR.

33. Thibaut parle certainement ici des contrôles exigés dans le cadre du contrôle continu, non des examens de fin de semestre. De fait, la notion de contrôle continu est floue dans l'enseignement supérieur : s'agit-il de contrôler des compétences ou d'attester d'une progression au fil du semestre ?

Thibaut exprime ici son intérêt personnel, à savoir que c'est une expérience unique à vivre dans sa vie. Il intensifie donc son implication dans le militantisme et prend une nouvelle position : celle de collaborateur avec le (potentiel) nouveau président. Ce dernier lui promet une place de chargé de la réussite étudiante pour mettre en place le schéma directeur de la vie étudiante. C'est la posture qu'il a conservé lorsque je fais mon terrain à Fortville, quelques mois après que le nouveau président a été élu, puisque Thibaut fait partie d'une commission. Remarquons qu'entre l'année 2014-2015 et l'année de la campagne présidentielle (2015-2016), Thibaut a légèrement changé de posture concernant le statut pour les étudiant-e-s parents, car il propose à présent de mettre en place des régimes spécifiques d'études (RSE, qui s'inscrivent donc dans le schéma directeur de la vie étudiante que l'université doit mettre en place). Il explique ainsi que la réflexion autour des étudiant-e-s parents l'a amené à se questionner sur les autres étudiant-e-s empêché-e-s, notamment en consultant la documentation (régimes spécifiques d'études) produite par d'autres universités. Il est également possible que le projet présenté par le CEVU fin juin 2015, qui visait à créer des régimes spécifiques d'études, ait donné l'idée à Thibaut Houdin et Jacques Collard de mettre en place des RSE différents.

Thibaut Houdin a acquis une position importante au sein de l'université après les élections. Il parle notamment d'organiser un congrès où les trois conseils universitaires et les personnes de l'administration seront sensibilisés à ce sujet, lui donnant une place importante. Il dit d'ailleurs qu'à cette occasion il « [va] pouvoir faire [son] show sur ce genre de sujets ». Il est néanmoins pas certain que cette stratégie fonctionne. Thibaut et Jacques témoignent tous deux en entretien que le président tant porteur d'espoir est difficile à joindre dès la campagne et que cela reste le cas plusieurs mois après son élection…

À l'heure où je termine ce manuscrit, il semble pourtant que la lutte menée par Thibaut Houdin et Jacques Collard soit sortie victorieuse. En effet, le site internet de l'Université de Fortville indique l'existence d'un statut pour les mères et les pères étudiant-e-s. En particulier, le statut des mères ouvre le droit à une sorte de simili congé de maternité, c'est-à-dire à six semaines d'absence avant l'accouchement et dix semaines après (ce qui reproduit les délais classiques du congé de maternité), en plus de dispositions particulières en cas de grossesses gémellaires, troisième grossesse, etc. Le statut ouvre le droit à un contrôle continu aménagé ou à un contrôle terminal durant la période des examens habituelle, avec possibilité d'aménagements. À ce titre, l'université de Fortville semble très avancée comparée aux autres établissements d'enseignement supérieur (voir chapitre 6 pour un développement détaillé sur le « congé de maternité » des étudiantes). Il semble également qu'elle soit passée à un mode de gouvernance plus centralisé, signe d'une adaptation à la nouvelle configuration universitaire.

Grâce à une longue campagne qui dure toute l'année universitaire, le directeur de l'UFR de Sciences est élu à la présidence de l'université. Il promet un modèle d'université qui prend mieux en compte les empêchements et les limitations des étudiant-e-s. La campagne est l'occasion pour l'Unef de se positionner comme force de proposition et de

gagner du pouvoir au sein de l'université, particulièrement concernant Thibaut Houdin qui se voit proposer des responsabilités au sein de l'équipe présidentielle. La cause des étudiant-e-s enceintes et parents, ainsi que des étudiant-e-s atypiques en général, devient ainsi le thème porteur de la campagne universitaire et prend réellement la tournure d'un problème public. Mais ce problème public est limité : d'une part parce que la cause des étudiant-e-s parents se trouve mêlée à celles des étudiant-e-s sportifs-ves ou artistes, d'autre part du fait qu'elle soit utilisée pour élire un président qui n'est pas forcément très engagé sur le sujet depuis son élection. En outre, le degré d'implication nécessaire de la part des militant-e-s comme Thibaut Houdin pour porter ce sujet, ainsi que le temps qu'il a fallu pour que la question mobilise (deux ans et demi depuis le début de l'histoire), rendent peu probables d'autres mobilisations de cette ampleur en France.

Conclusion

Cette étude de cas illustre les conséquences du changement de configuration universitaire (Musselin 2017) sur la place que les étudiant-e-s peuvent occuper au sein des universités. Avec l'avènement de la République des universités s'ouvre la possibilité d'obtenir, pour les étudiant-e-s atypiques, des statuts spécifiques adaptant les modalités de leur scolarité. Ces statuts peuvent être définis au niveau des instances de direction de l'université et s'imposer aux départements, ce qui uniformiserait le traitement des étudiant-e-s quelle que soit leur discipline. Les étudiant-e-s peuvent ainsi devenir des « citoyen-ne-s » de cette république en gagnant des droits qui permettent de s'extraire de l'arbitraire de leur relation avec leurs enseignant-e-s. La mobilisation à Fortville a mené à une victoire puisque les étudiantes de l'université ont à présent le droit à une forme de congé de maternité. Le changement de configuration universitaire porte ainsi en lui les germes d'un changement de place pour les étudiant-e-s au sein des universités. En modifiant leur place, on modifie la norme du ou de la bon-ne étudiant-e. Cela pourrait aboutir à une atténuation de la norme de jeunesse au sein des universités, les étudiant-e-s n'étant plus résumé-e-s à leur relation avec leurs enseignant-e-s.

La norme de jeunesse est ainsi liée à la répartition du pouvoir au sein des établissements et au type de relation entretenu entre les enseignant-e-s et les étudiant-e-s. Dans le cadre actuel, en l'absence de dispositifs légaux pour encadrer la grossesse, le travail procréatif est marginalisé au sein des établissements d'enseignement supérieur et les étudiantes enceintes sont envisagées comme responsables des conséquences négatives que leur grossesse peut avoir sur leurs études. Par ailleurs, les rapports enseignant-e-s/étudiant-e-s varient en fonction de l'année de leur cursus, les étudiant-e-s inscrit-e-s en licence étant plus facilement soupçonné-e-s d'un manque de sérieux et d'implication dans les études. Cela s'explique à la fois par la jeunesse intrinsèque de ces étudiant-e-s (à la fois sur le plan de l'âge civil et de l'âge statutaire) et par une méfiance envers les étudiant-e-s issu-e-s de classes moyennes et populaires qui n'ont pas encore fait la preuve de leur mérite aux yeux de leurs

enseignant-e-s. Dans les discours de certain-e-s enseignant-e-s se détache ainsi une assimilation de certain-e-s étudiant-e-s au stigmate du « mauvais pauvre » (Paugam 2009), c'est-à-dire qu'elles et ils chercherait à « profiter » d'une situation (être enceinte ou parent) pour obtenir des avantages immérités. À l'Université de Fortville, la norme de jeunesse est ainsi une norme d'âge située socialement, qui évacue le travail procréatif, un travail qui est réalisé par les femmes, et qui comporte des implicites de classe.

Malgré le passage à une République des universités, les voies de recours et de lutte pour les étudiant-e-s sont statutairement assez faibles. Concernant les étudiant-e-s en situation de handicap dont les aménagements sont refusés par les enseignant-e-s, elles et ils ne peuvent qu'attaquer l'université au tribunal administratif (ce qui est peu probable). Au niveau des instances de représentation et de prise de décision de l'université, le nombre d'élu-e-s étudiant-e-s est restreint. Le conseil d'administration d'une université ne compte en effet que six élu-e-s étudiant-e-s pour 36 membres. Ajoutons à cela qu'il peut être difficile, pour un-e étudiant-e élu-e, de se mettre en danger en adoptant des positions qui vont à l'encontre des positions de ses enseignant-e-s. Les enseignant-e-s ont de fait un pouvoir de notation sur les étudiant-e-s, déterminant pour la suite de leur scolarité. On comprend ainsi que Thibaut Houdin ait cherché à s'appuyer sur une autre équipe présidentielle pour porter son projet. Sarah, Thibaut et quatre autres personnes de l'Unef ont d'ailleurs dû changer d'UFR suite à cette mobilisation car les enseignant-e-s les sanctionnaient au niveau de leurs notes pour leur implication syndicale. La citoyenneté des étudiant-e-s reste fragile.

Nous avons ainsi vu que pour aboutir à un changement conséquent du mode d'attribution des aménagements de scolarité, il a fallu une mobilisation importante et longue (plus de trois ans entre le début de l'affaire et le changement de système). Les conditions qui ont permis que les étudiant-e-s parents deviennent un problème public au sein de l'université de Fortville sont nombreuses. Tout comme dans les mobilisations étudiées au chapitre précédent, il faut tout d'abord que des personnes militantes soient en contact étroit avec des personnes concernées et deviennent des entrepreneurs de morale (c'est le rôle que jouent ici Thibaut Houdin et Jacques Commard). Les enjeux politiques doivent également être en faveur d'une mobilisation pour les étudiant-e-s parents. Dans ce cas, l'Unef venait de se reformer et s'est servi de la question des étudiant-e-s parents pour affirmer son identité puis pour influencer le vote en faveur d'un nouveau président d'université. Les temporalités coïncidaient ainsi entre la polémique autour des étudiant-e-s parents, la reconstruction du syndicat étudiant et les élections universitaires.

Enfin, ce chapitre montre que l'absence de politique publique forte à l'égard des étudiant-e-s parents empêche l'émergence de mesures d'ampleur pour répondre à leurs difficultés spécifiques. Les étudiant-e-s parents étaient et demeurent un non problème public et peinent à obtenir des droits.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a décrit trois politiques publiques visant les étudiant-e-s parents, de la deuxième moitié du 20ème siècle à aujourd'hui. Nous en concluons que, malgré la féminisation des étudiant-e-s et l'arrivée d'étudiant-e-s venant des classes moins privilégiées, les études supérieures s'inscrivent encore largement dans un modèle d'incompatibilité entre études supérieures et enfantement, donc d'un prolongement de la jeunesse. Les études supérieures s'intègrent ainsi à une trajectoire pensée comme linéaire : études puis emploi puis premier enfant.

Au fil de ce demi-siècle, la norme de jeunesse / de trajectoire linéaire s'est transformée pour intégrer les nouveaux et nouvelles étudiant-e-s. Au début du 20ème siècle, il était d'usage que les étudiants (pour la plupart de jeunes hommes issus de la bourgeoisie) n'entament la vie conjugale qu'après avoir été diplômés [1] (Gerbod 1980). Dans les années 1950, la norme de trajectoire linéaire est toujours prégnante malgré la construction d'une résidence comportant 500 logements ménages, trois crèches et une école maternelle. En effet, la construction de ces dispositifs dans la cité universitaire Jean Zay n'est pas prévue initialement. Elle est le résultat de la mobilisation des œuvres universitaires, qui recensent les besoins de logements des étudiant-e-s en Île-de-France. Par ailleurs, le nombre d'étudiant-e-s parents ne se justifie aux yeux des décideurs publics que par le retard que les jeunes ont pris dans leurs études supérieures du fait de leur mobilisation durant la guerre. Le mouvement des Centres d'activité pour enfants (CAE) dans les années 1970, que l'on désigne aussi sous le nom des « crèches sauvages » universitaires, émerge en opposition aux directions des établissements d'enseignement supérieur. Les militant-e-s ont fait plier les établissements pour qu'ils reconnaissent les crèches, grâce à des occupations des locaux avec leurs enfants. Dans les deux cas, les étudiant-e-s parents ne deviennent pas un problème public au-delà de ces actions publiques, car leur situation est visiblement peu intelligible du fait de la norme de jeunesse.

Les années 1968 sont également le moment d'une remise en question de l'infantilisation des étudiant-e-s, revendication présente à la fois au sein de la résidence Jean Zay et du mouvement des CAE, et de la bataille pour la légalisation de l'avortement et de la contraception. Leur légalisation mènent à l'avènement d'une nouvelle norme procréative (Bajos et Ferrand 2006), qui met au centre des « bonnes conditions pour avoir un enfant » les besoins de l'enfant à venir. Les centres d'activité pour enfants portent des idées similaires et participent à ce mouvement historique. On assiste ainsi à une recomposition de la norme de jeunesse dans les études supérieures : il devient acceptable d'avoir une sexualité et une conjugalité pendant ses études supérieures, à la condition que celles-ci ne soient pas procréatives. L'étude de cas à Fortville confirme la pérennité de cette norme d'incompatibilité entre études et charge parentale. Les enseignant-e-s reprochent ainsi à

1. Cela ne les empêchait pas de pouvoir connaître des aventures sexuelles et/ou amoureuses avec des femmes issues des classes populaires, avec lesquelles ils ne se mariaient pas ni n'assumaient une paternité si une grossesse arrivait.

Sarah Soussan de ne pas assumer son choix d'avoir un enfant pendant ses études, alors même que le moment est mal choisi.

Suite aux mobilisations, la loi Faure de 1968 a introduit une forme de démocratie représentative au sein des universités, dans laquelle les étudiant-e-s commencent à obtenir une voix. Cela, conjugué à la nouvelle configuration universitaire dans laquelle les universités sont devenues les interlocutrices privilégiées du ministère et ont des services centraux plus puissants, pourrait ouvrir la possibilité aux étudiant-e-s parents d'obtenir des statuts adaptant leurs modalités de scolarité, ce qui les extrait de rapports de pouvoir directs avec leurs enseignant-e-s. On assisterait ainsi à une évolution de la norme de jeunesse à travers la recomposition des rapports enseignant-e-s / étudiant-e-s.

Pour conclure, il existe aujourd'hui une norme d'incompatibilité entre études supérieures et charge parentale. Cette norme se traduit par une trajectoire linéaire dans les études supérieures, héritée de la structuration des études supérieures avant que celles-ci ne soient ouvertes aux femmes et aux personnes ne venant pas des classes supérieures. Cette norme est confortée par les conditions de la légalisation de la contraception et de l'avortement.

Deuxième partie

La « bonne trajectoire » linéaire dans les études supérieures

Introduction de la deuxième partie

À présent que nous avons mis en évidence la construction historique d'une norme d'incompatibilité entre études supérieures et charge parentale, il s'agit de comprendre comment cette norme est reçue par les étudiant-e-s. Dans cette partie, il s'agit d'analyser le parcours qui a mené les étudiant-e-s à entreprendre des études tout en ayant un (ou des) enfant(s), c'est-à-dire à être dans une déviance par rapport à la norme de jeunesse.

Dans un premier temps **(chapitre 3)**, nous abordons l'hétérogénéité des parcours des étudiant-e-s parents, à partir de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » (2016) de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Saisir au mieux cette hétérogénéité permet de retracer les parcours des étudiant-e-s parents et de se défaire de la norme de jeunesse dans notre propre appréhension de cette population. Une analyse factorielle (AFM) sur les étudiant-e-s parents de l'enquête (N=1 023) permet de construire l'espace des parcours des étudiant-e-s parents, structuré par deux dimensions : l'insertion dans un milieu professionnel ou non et la linéarité des études (après le bac, sans interruption) ou non. Une classification ascendante hiérarchique (CAH) permet de distinguer quatre groupes d'étudiant-e-s parents qui ont des caractéristiques sociales différentes (origine sociale, âge, voie d'accès à l'enseignement supérieur, revenus). On découvre ainsi une diversité de parcours chez les étudiant-e-s parents, dont les cheminements sont plus ou moins proches d'une trajectoire linéaire et sans interruption dans les études supérieures. Les profils d'étudiant-e-s les plus prestigieux et rémunérés, comme les internes en médecine, sont les plus susceptibles d'être linéaires, caractéristiques d'étudiant-e-s jeunes (âge civil) et issu-e-s des classes supérieures, à l'inverse des entrées alternatives dans l'enseignement supérieures (équivalences) qui sont empruntées par des étudiant-e-s plus âgé-e-s et moins issus de classes favorisées. Ce chapitre montre ainsi que la linéarité dans les études supérieures est socialement située.

Dans un second temps, nous étudions plus précisément le parcours des étudiant-e-s qui ont *décidé d'avoir* un enfant *pendant* leurs études supérieures [2] (que ce soit des études en cursus initial ou en reprise d'études), à partir de trente entretiens biographiques. Cette situation semble *a priori* être la plus paradoxale étant donnée la norme d'incompatibilité études/enfants. Les parcours de ces étudiant-e-s parents illustrent à la fois la réception de cette norme (et sa transmission orale par les parents des étudiant-e-s) et son articulation avec la norme procréative.

Le **chapitre 4** analyse la réaction des parents face à la déviance de leur enfant à la norme d'incompatibilité. Cette norme est en effet véhiculée par le discours désapprobateur des parents, que l'on retrouve quel que soit leur propre rapport aux études supérieures. On discerne cependant un contrôle sur les études plus lâche de la part des parents

2. Deux critères sont ainsi mobilisés : la décision d'avoir un enfant (1) qui arrivera pendant une période d'études supérieures (2). Ne rentrent pas dans cette catégorie les personnes qui avaient déjà un enfant avant d'entamer leurs études supérieures (/leur reprise d'études), ni celles qui ont un enfant non prévu durant leurs études.

qui n'ont pas fait d'études supérieures, faute de pouvoir réellement argumenter face à leur enfant. De plus, les parents accueillent positivement la nouvelle d'une grossesse si leur enfant a déjà été « adulte », au sens où elle/il a déjà fait preuve d'une indépendance financière et a un certain âge.

Le **chapitre 5** cherche à expliquer la *décision* d'avoir un enfant pendant ses études, via la façon dont ces étudiant-e-s parents ont estimé remplir suffisamment les « bonnes conditions pour avoir un enfant » (Bajos et Ferrand 2006). En fonction de leur socialisation primaire, c'est-à-dire des parcours et occupations de leurs parents ainsi que des discours dans lesquels elles et ils évoluent durant leur enfance, ces étudiant-e-s sont socialisé-e-s à des valeurs qui permettent la déviance à la norme d'incompatibilité études/enfant.

Ces trois chapitres justifient la nécessité d'introduire une nouvelle notion sociologique, celle de bonne trajectoire de vie. Cette notion articule les concepts de norme procréative et d'entrée dans l'âge adulte tout en prenant en compte les enjeux de classe et de genre qui transparaissent au fil des chapitres. Elle permet ainsi d'envisager la jeunesse dans une inscription plus large, celle de l'adéquation des attentes de trajectoire portées par l'enseignement supérieur avec les constructions subjectives des étudiant-e-s.

Chapitre 3

Les parcours des étudiant-e-s parents

Introduction

Les représentations courantes des étudiant-e-s parents tournent autour de la figure d'une jeune femme qui élève courageusement ses enfants tout en suivant des études auxquelles elle s'est inscrite dans le prolongement de son bac. C'est le cas par exemple dans un récent article publié dans *Le Monde*[1], qui présente les trajectoires de Mayliss Grison, enceinte en classe préparatoire, ou encore Marie, une « jeune femme de 22 ans ».

Qu'en disent les analyses statistiques ? Si les étudiant-e-s parents sont bien aux deux-tiers des femmes, la population des étudiant-e-s parents est en revanche plus âgée (37 ans en moyenne contre 21 ans pour les étudiant-e-s sans enfant) (Régnier-Loilier 2016). Ainsi, être parent est très peu répandu chez les étudiant-e-s de moins de 25 ans, groupe d'âge qui rassemble 80% des étudiant-e-s en France (ibid.). Les étudiant-e-s parents sont quasi absent-e-s des filières dépendant d'un lycée (STS et CPGE) et sont les plus présents en université hors médecine, où les étudiant-e-s en formation continue sont plus nombreux-ses, et au sein des études de médecine, qui sont longues (ibid.) ainsi qu'en école de formation aux soins infirmiers (IFSI) (Régnier-Loilier 2011a). En 2016, la majorité des étudiant-e-s parents sont inscrit-e-s en formation continue (56%) alors que les étudiant-e-s en formation continue ne représentent que 11% des effectifs totaux des étudiant-e-s (données OVE 2016). Les trajectoires des étudiant-e-s parents sont de plus marquées par une plus grande fréquence des interruptions d'études : 45% ont connu une interruption dans leurs études alors que ça n'est le cas que d'un-e étudiant-e sans enfant sur dix (Régnier-Loilier 2016).

Les étudiant-e-s parents ont ainsi un profil très particulier lorsqu'on les compare aux étudiant-e-s sans enfant. L'hétérogénéité des étudiant-e-s parents a déjà fait l'objet de tentatives de descriptions statistiques à partir de l'enquête « Conditions de vie des étudiants »

1. Lombard, Joséphine, « Être étudiant et parent, une situation compliquée à assumer », *LeMonde.fr*, url : , consultée le 23 juillet 2020

de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Deux approches ont été tentées pour mieux appréhender leur diversité.

La première s'appuie sur le type d'inscription dans les formations et distingue les formations initiale ou en alternance [2] de la formation continue (où six étudiant-e-s sur dix sont inscrit-e-s) (Régnier-Loilier 2016). Elle montre que le type d'inscription est fortement corrélé à l'âge des étudiant-e-s parents, ce qui est lié à la reprise d'études que suppose l'inscription en formation continue. Cette typologie permet de relever la surreprésentation des étudiant-e-s d'origine étrangère dans le groupe des étudiant-e-s parents inscrit-e-s en formation initiale ou en alternance. Arnaud Régnier-Loilier formule de plus l'hypothèse selon laquelle les étudiant-e-s parents en formation continue sont issu-e-s de classes sociales moins privilégiées et ont eu leurs enfants avant de revenir aux études (ibid.). Cette première approche bute néanmoins sur une difficulté liée à la variable choisie, car la distinction formation initiale ou continue ne permet pas en elle-même de départager les étudiant-e-s en reprise d'études des étudiant-e-s inscrit-e-s directement après l'obtention du baccalauréat. En effet, dans une enquête au sein des universités de Rhônes-Alpes, Isabelle Borras et Nathalie Bosse (2016) montrent que les étudiant-e-s en reprise d'études sont inscrit-e-s au titre de la formation initiale quand elles et ils ne bénéficient pas du financement de la formation professionnelle continue. Cela leur permet de payer le tarif d'inscription normal dans les formations délivrant des diplômes nationaux, plutôt que de devoir s'acquitter d'importants frais d'inscription (les tarifs peuvent varier selon les établissements).

La deuxième approche repose sur une variable mise à disposition à partir de la vague 2016 de l'enquête de l'OVE, la situation principale lors de la naissance du dernier enfant. Quatre types d'étudiant-e-s sortent ainsi de l'analyse : (1) des étudiant-e-s dont le dernier enfant est arrivé pendant des études (plus jeunes et plus souvent de parents étrangers), (2) des étudiant-e-s qui ont eu leur dernier enfant pendant qu'ils étaient en études et en emploi, qui sont engagé-e-s dans des études longues, plus souvent des hommes et plus issu-e-s de milieux favorisés, (3) des étudiant-e-s dont la situation principale était de travailler, qui se forment dans un cadre professionnel et (4) des étudiant-e-s (majoritairement des femmes) dont le dernier enfant est arrivé hors études et hors emploi, dont on suppose qu'elles reprennent les études après avoir eu leurs enfants (Gaide et Régnier-Loilier 2019). Cette variable permet ainsi d'ébaucher des différences de parcours et donc d'âges mais reste une approximation de la trajectoire des étudiant-e-s parents. En effet, les étudiant-e-s qui ont eu des enfants durant une période d'études (y compris longues et rémunérées) sont relativement homogènes en termes d'âge et ont eu leur dernier enfant récemment (72% d'entre elles/eux déclarent avoir un père et/ou une mère de nationalité étrangère ou français naturalisé). En revanche, les répondant-e-s ayant eu leur enfant en emploi ou hors études et hors emploi ont pu avoir leurs enfants récemment ou il y a plus longtemps et dans ce cas cet indice de trajectoire peut devenir flou. Par ailleurs, nous avons

2. Ces deux types de formations ont été regroupées par l'auteur du fait de leur faible effectif et de leur similarité au niveau de l'âge.

pondéré la population des étudiant-e-s parents dans cette étude, ce qui peut avoir pour effet de déformer cette sous-population très spécifique en termes d'âge (cf encadré méthodologique). Ce chapitre prolonge cette approche par une meilleure appréhension de la trajectoire et de la situation actuelle des étudiant-e-s parents.

L'un des enjeux de ce chapitre est de fournir une lisibilité plus forte de l'espace social des étudiant-e-s parents et, en particulier, des étudiant-e-s parents en reprise d'études. Selon la typologie d'Ulrich Teichler (1999, cité par Petrovitch et Landrier 2020), il existe trois types de reprises d'études : « 1. le « développement professionnel continu » (diplômé-e-s du supérieur qui préparent une courte formation diplômante ou se reconvertissent), 2. les « reprises d'études différées » (diplômé-e-s du bac qui commencent leurs études supérieures plus tard, après avoir travaillé) et 3. les « reprise d'études seconde chance » (n'ont pas le bac mais souhaitent accéder à l'enseignement supérieur en faisant valoir leur expérience professionnelle) ». Quelle répartition de ces types de reprises d'études constate-t-on chez les étudiant-e-s parents en France ? À quelle caractéristiques sont-elles associées ?

Le but de ce chapitre est double. D'une part, il est nécessaire de mieux saisir l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents pour comprendre leurs parcours et leurs difficultés spécifiques. D'autres part, ce chapitre vise à interroger la jeunesse des étudiant-e-s parents, sur le plan de leur âge civil mais également de leur âge statutaire (indépendance) (Rennes 2019).

Pour mieux visualiser l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents, une analyse statistique a été réalisée. Elle inclut des variables ayant trait au parcours et à la situation étudiante et professionnelle l'année de l'enquête. J'ai ainsi étudié l'espace social des étudiant-e-s parents, qui est structuré par le lien avec le monde professionnel (ou son absence) et la linéarité dans les études (ou non). À partir de cette analyse factorielle, j'ai procédé à une classification (CAH) qui permet de créer une typologie des étudiant-e-s parents en quatre classes. Ces classes sont hétérogènes du point de vue de l'âge, du parcours et des conditions d'existence.

Encadré méthodologique

Les analyses présentées dans ce chapitre ont été réalisées sur l'enquête « Conditions de vie des étudiants » de l'Observatoire de la vie étudiante (2016). Cette enquête repose sur des questionnaires auto-administrés en ligne auprès d'étudiant-e-s inscrit-e-s dans divers établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, écoles de la culture, STS, CPGE, IUT). L'absence des étudiant-e-s inscrit-e-s en IFSI a tendance à baisser le nombre d'étudiant-e-s parents par rapport à des vagues précédentes de l'enquête.

L'enquête compte 46 340 répondant-e-s dont 1 175 étudiant-e-s parents. Après suppression des non répondants aux variables actives, on utilise 1023 étudiant-e-s parents dans l'analyse factorielle. J'ai d'abord réalisé une analyse factorielle multiple (AFM) à huit dimensions puis une classification ascendante hiérarchique (CAH), toutes deux sur le logiciel d'analyses statistiques R à l'aide du package FactoMineR [a]. Les classes obtenues par la CAH ont été consolidées par les K-means de manière à obtenir des profils plus homogènes.

Ni l'analyse factorielle ni la classification ne sont pondérées [b]. L'enquête possède une variable de poids qui redresse les données de manière à ce qu'elles correspondent à la population étudiante selon différents critères (région de l'établissement, âge, sexe, cycle d'études, filières d'études, type de baccalauréat, nationalité, taille de l'établissement, type d'établissement). Cette pondération a été pensée pour la population étudiante totale, jeune en âge et sans enfant pour 97% d'entre elles et eux. La structure spécifique des étudiant-e-s parents en termes d'âge entraîne une pondération très forte de certains individus par rapport à d'autres, ce qui peut conduire à créer des corrélations artificielles, liées à des individus particuliers ayant un poids très fort. De plus, il n'est pas garanti que la pondération permette au sous-échantillon des étudiant-e-s parents de mieux correspondre à leur population mère.

Pour mieux décrire les quatre classes issues de la catégorisation, j'ai mobilisé les variables actives et illustratives. J'ai également réalisé une analyse qualitative des réponses aux deux questions ouvertes qui clôturaient le questionnaire (« Remarques générales » et « Remarques sur votre situation ou votre parcours spécifique que n'aurait pas suffisamment pris en compte le questionnaire ») en fonction de la classe des répondant-e-s.

---

a. Je tiens à remercier chaleureusement Yannick Savina, ingénieur d'études statisticien CNRS, pour la formation et les conseils qu'il m'a donné-e-s à de nombreuses reprises.

b. Merci à Rémi Sinthon, Joseph Lamarange, Muriel Epstein, Marie Plessz, Hadrien Commengues et Milan Bouchet-Valat d'avoir contribué à débattre de la pertinence d'une pondération sur une analyse factorielle à travers des échanges sur la liste de diffusion quanti@groupes.renater.fr. Le choix opéré ne relève que de ma responsabilité.

Tableau 3.1 – Glossaire de l'analyse factorielle multiple - variables actives

Question	Code de la modalité	Signification de la modalité
Premier groupe : Parcours des étudiant-e-s parents		
Interruption des études	Pas d'inter	N'a jamais interrompu ses études pour une durée d'un an ou plus
	Inter avant dip	A interrompu ses études un an ou plus avant d'obtenir un premier diplôme
	Inter après dip	A interrompu ses études un an ou plus après avoir obtenu un premier diplôme
Travail avant l'entrée dans les études	Travail avant ES	A travaillé au moins un an et au moins 20h par semaine avant la première entrée dans les études supérieures
	Pas travail avant ES	N'a jamais travaillé ou moins d'un an ou moins de 20h par semaine avant la première entrée dans les études supérieures
Activité(s) principale(s) lors de la naissance du dernier enfant	Activite_Etudes	L'activité principale lors de la naissance du dernier enfant était d'étudier
	Activite_Travail	L'activité principale lors de la naissance du dernier enfant était de travailler
	Activite_Travail+Etudes	Les activités principales lors de la naissance du dernier enfant étaient d'étudier et de travailler
	Activite_Autre	L'activité principale lors de la naissance du dernier enfant était hors emploi et hors études (exemple : être parent, être au chômage)
Bac ou équivalence	Bac	Détient un diplôme du bac (français ou étranger)
	Equivalence	Est passé-e par une équivalence pour entrer dans l'enseignement supérieur
Deuxième groupe : Situation actuelle des étudiant-e-s parents		
Activité professionnelle	Travail	A une activité rémunérée durant toute l'année (y compris en alternance)
	PasTravail	N'a pas d'activité rémunérée ou seulement occasionnelle (dont stages)
Situation actuelle	D'abord étudiant-e	Est d'abord étudiant-e, avant ses autres activités
	D'abord pro	Exerce principalement une activité professionnelle, étudie à côté de son travail
	D'abord autre	Se consacre principalement à d'autres obligations/activités (par ex. charges familiales) en plus de ses études
Formation	Initiale ou alternance	Est inscrit-e en formation initiale ou en formation en alternance
	Continue	Est inscrit-e en formation continue
Niveau d'études	Niveau pro	Inscrit-e dans une filière d'accès alternatif à l'enseignement supérieur ou dans un diplôme court professionnalisant (Capacité, mise à niveau, DAEU, DU)
	Niveau licence	Inscrit-e dans une formation niveau licence (inclut les CPGE, STS, IUT)
	Niveau master	Inscrit-e dans une formation niveau master
	Niveau 3e cycle	Inscrit-e dans une formation de troisième cycle (internat de médecine, doctorat)

1 L'espace social des étudiant-e-s parents

La modélisation factorielle a permis d'objectiver différents parcours chez les étudiant-e-s parents, plus ou moins linéaires, et différentes positions par rapport au monde professionnel. L'espace social des étudiant-e-s parents, qui permet de visualiser l'hétérogénéité de cette population, est traversé par les rapports d'âge et de classe sociale.

1.1 Une diversité de parcours et de situations au moment de l'enquête

Lors de la création du modèle, on a retenu deux groupes de quatre variables chacun (voir tableau 3.1) qui décrivent l'un le parcours l'autre la situation actuelle des étudiant-e-s parents. L'analyse factorielle multiple (AFM) permet de prendre en compte des groupes différents de variables [3] et donc d'étudier non seulement les ressemblance entre individus du point de vue des variables et les relations entre variables (ce qu'une ACM permet), mais également d'étudier les ressemblances et les différences entre les groupes. Surtout, l'AFM équilibre l'influence de chaque groupe dans l'analyse de manière à ce que tous les groupes contribuent autant à construire l'espace. Ce choix permet d'étudier l'homologie entre l'espace social des parcours étudiants et leur situation actuelle, sans privilégier implicitement une structure sur une autre, ce que ne permet pas une ACM.

Pour le premier groupe de variables, quatre indicateurs homogènes décrivent le parcours (étudiant et professionnel) des répondant-e-s. Ces variables sont faiblement à moyennement corrélées. Cela s'explique par le faible nombre d'indicateurs du parcours des étudiant-e-s dans l'enquête OVE 2016, qui ne laisse pas beaucoup de place pour décrire des parcours non linéaires et de reprises d'études. Des répondant-e-s le soulignent d'ailleurs dans la question ouverte à la fin du questionnaire (« Adulte avec une forte expérience professionnelle, on sent que le questionnaire est pensé pour une population sensiblement plus jeune », ou encore « Adulte de 48 ans,en reprise d'études (M1, M2, et Doctorat) certaines questions sont inappropriées »). La première variable décrivant le parcours est l'interruption dans les études pour une durée d'au moins un an. Ses modalités sont avoir interrompu ses études avant d'obtenir un premier diplôme, après avoir obtenu un premier diplôme [4] ou jamais. La deuxième variable est le travail avant d'être entré-e dans l'enseignement supérieur pour la première fois. Elle permet de différencier les répondant-e-s selon

3. Contrairement à une analyse des correspondances multiples (ACM) qui repose sur un seul groupe de variables homogènes entre elles

4. Sur les 1175 étudiant-e-s parents présent-e-s dans la base d'origine, 21 répondant-e-s ont déclaré une interruption d'études avant et après avoir obtenu un diplôme. L'effectif étant réduit, cette modalité a été fusionnée avec une interruption avant d'obtenir un diplôme (N=183). Cela nous permet de mettre d'un côté les personnes ayant les trajectoires les moins linéaires (qui ont déclaré une interruption avant d'obtenir un diplôme) et de l'autre les personnes ayant des trajectoires avec une interruption mais seulement une fois avoir obtenu un diplôme.

deux modalités : avoir travaillé plus d'un an *et* plus de 20 heures par semaine avant d'être entré-e dans l'enseignement supérieur pour la première fois ou non, ce qui peut être le fait de reprises d'études « différées » ou « secondes chances ». La troisième variable est l'activité principale lors de la naissance du dernier enfant (le premier s'il n'y en a qu'un). Les répondant-e-s ont déclaré quatre type d'activités : être en études, travailler, être en études et travailler ou être hors études et hors emploi (« autre »). La quatrième variable est le type de diplôme utilisé pour entrer dans les études supérieures : une équivalence ou un bac (quelle que soit la filière), l'équivalence étant le signe d'une reprise d'étude « seconde chance ».

Quatre autres variables décrivent la situation actuelle des répondant-e-s. Elles sont moyennement à fortement corrélées entre elles. La première a trait à l'activité professionnelle et prend deux modalités : travailler toute l'année ou non. La deuxième repose sur la description que les répondant-e-s font de leur situation actuelle : d'abord étudiant-e, d'abord professionnel-le ou d'abord autre. La troisième variable renseigne sur le type d'inscription des répondant-e-s dans l'enseignement supérieur : formation initiale ou en alternance ou formation continue. Si elle ne permet pas de bien discerner les étudiant-e-s sortant du bac de celles et ceux (re)venant aux études supérieures après avoir travaillé plusieurs années [5], elle nous donne une indication de leur situation. Ainsi, le type d'inscription est en lien avec la situation actuelle :

— Les étudiant-e-s en formation initiale sont des étudiant-e sortant du bac OU en reprise d'études mais non pris en charge ni par leur employeur ni par pôle emploi.
— Les étudiant-e-s en formation en alternance sont des étudiant-e-s sortant du bac ou des demandeurs d'emplois.
— Les étudiant-e-s en formation continue sont en reprise d'études et leur formation est prise en charge par son employeur ou pôle emploi.

Les étudiant-e-s inscrit-e-s en alternance étant trop peu nombreux, elles et ils sont rassemblé-e-s avec les étudiant-e-s inscrit-e-s en formation initiale.

La quatrième variable renseigne sur le niveau d'études dans lequel les répondant-e-s sont inscrit-e-s et permet de discerner les diplômes courts et professionnalisant (Capacité, mise à niveau, DAEU, DU) des niveaux licence, master et troisième cycle (doctorat et internat de médecine). Les diplômes délivrés par les STS, IUT sont inclus dans le niveau licence et relativement rares dans notre échantillon [6]

Des variables supplémentaires concernant des caractéristiques étudiantes supplémentaires et les caractéristiques sociodémographiques ont été projetées sur ce modèle (voir 3.2). Nous pouvons ainsi discerner les personnes détentrices d'un bac français de celles qui

5. Les étudiant-e-s en reprise d'études sont inscrit-e-s au titre de la formation initiale quand ils ne bénéficient pas du financement de la formation professionnelle continue. Cela leur permet de payer le tarif d'inscription normal dans les formations délivrant des diplômes nationaux, plutôt que de devoir s'acquitter d'importants frais d'inscription (les tarifs peuvent varier selon les établissements) (Borras et Bosse 2016).

6. Sur les 1175 étudiant-e-s parents de l'enquête OVE 2016, 0 sont inscrit-e-s en CPGE, 8 en STS et 45 en IUT, ainsi 4,5% des répondant-e-s sont dans ces filières.

ont un bac étranger ainsi que connaître le type de filière dans laquelle la/le répondant-e est inscrit-e, l'âge de la première inscription dans l'enseignement supérieur (quel que soit le pays) et les répondant-e-s inscrit-e-s en formation à distance. Les variables sociodémographiques supplémentaires sont : l'âge, l'âge au premier enfant, le nombre d'enfants, l'âge du premier et du dernier enfant, le sexe, la situation de couple, les niveaux de diplômes les plus élevés obtenus par la mère et le père de la/du répondant-e, les nationalités du père, de la mère et de la/du répondant-e, si l'étudiant-e est en mobilité étudiante ou réside habituellement en France.

Tableau 3.2 – Glossaire de l'analyse factorielle multiple - variables supplémentaires

Question	Code de la modalité	Signification de la modalité
Autres variables ayant trait aux études supérieures		
Filière	Université (hors IUT et Santé)	Inscrit-e à l'Université (Lettres, SHS, Droit, Économie, Sciences)
	Santé	Inscrit-e en médecine, odontologie ou pharmacie
	IUT et STS	Inscrit-e en IUT ou STS
	Ingénieurs	Inscrit-e en formation d'ingénieurs
	Commerce, culture, grands établissements	Inscrit-e en école de commerce, École arts et culture (EAC) ou autre grandes écoles (hors ingénieurs)
	Enseignement / Espe	Inscrit-e dans une Espe
Age 1ère inscription	[14-18]_1ins	Première inscription dans l'ES entre 14 et 18 ans inclus
	[19-20]_1ins	Première inscription dans l'ES entre 19 et 20 ans inclus
	[21-23]_1ins	Première inscription dans l'ES entre 21 et 23 ans inclus
	[24-35]_1ins	Première inscription dans l'ES entre 24 et 35 ans inclus
	[36-65]_1ins	Première inscription dans l'ES entre 36 et 65 ans inclus
Formation à distance	Pas distance	Inscrit en formation en présentiel
	Distance	Inscrit-e en formation à distance (cours par correspondance, téléphone, e-learning)
Âge et variables liées aux enfants		
Classe d'âge	(16,23]	A de 17 à 23 ans inclus
	(23,29]	A de 24 à 29 ans inclus
	(29,35]	A de 30 à 35 ans inclus
	(35,45]	A de 36 à 45 ans inclus
	(45,75]	A de 46 à 75 ans inclus
Âge au premier enfant	(12,20]APE	Âge au premier enfant entre 13 et 20 ans inclus
	(20,25]APE	Âge au premier enfant entre 21 et 25 ans inclus
	(25,32]APE	Âge au premier enfant entre 26 et 32 ans inclus
	(32,47]APE	Âge au premier enfant entre 33 et 47 ans inclus
Nombre d'enfants	Un enfant	
	Deux enfants	
	Trois enfants ou plus	
Âge du premier enfant	[0,3]E1	Premier enfant âgé de 0 à 3 ans inclus

	(3,7]E1	Premier enfant âgé de 4 à 7 ans inclus
	(7,15]E1	Premier enfant âgé de 8 à 15 ans inclus
	(15,21]E1	Premier enfant âgé de 16 à 21 ans inclus
	(21,47]E1	Premier enfant âgé de 22 à 47 ans inclus
Âge du dernier enfant	[0,3]DE	Dernier enfant âgé de 0 à 3 ans inclus
	(3,6]DE	Dernier enfant âgé de 4 à 6 ans inclus
	(6,10]DE	Dernier enfant âgé de 7 à 10 ans inclus
	(10,15]DE	Dernier enfant âgé de 11 à 15 ans inclus
	(15,20]DE	Dernier enfant âgé de 16 à 20 ans inclus
	(20,43]DE	Dernier enfant âgé de 21 à 43 ans inclus
Autres variables socio-démographiques		
sexe	Femme	
	Homme	
Situation de couple	Vie en couple	Est dans une situation amoureuse stable avec quelqu'un avec qui elle/il vit
	Couple non cohabitant	Est dans une situation amoureuse stable avec quelqu'un avec qui elle/il ne vit pas
	Célibataire	N'est pas dans une situation amoureuse stable
Niveau d'études le plus élevé de la mère / du père	Primaire ou avant	Fin d'études primaires ou avant
	Brevet	Études secondaires (niveau BEPC)
	CAP/BEP	Études techniques (niveau CAP/BEP)
	Bac	Études secondaires (niveau baccalauréat)
	Études pro postbac	Études professionnelles post-baccalauréat (Infirmière, technicien supérieur, …)
	Enseignement supérieur	Études de l'enseignement supérieur
Mobilité	Français	Étudiant-e français-e
	Étranger mob	Étudiant-e étranger-e en mobilité étudiante
	Étranger hors mob	Étudiant-e étranger-e résidant habituellement en France
Nationalité de la mère / du père	Française de naissance	
	Française par acquisition	
	Étrangère	

1.2 Un espace qui traduit l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents

L'AFM s'organise autour de deux axes principaux (Figure 3.1) qui résument à eux deux 26% de la variance totale du nuage factoriel. Cette AFM synthétise deux ACM, chacune sur l'un des groupes de variables (parcours et situation actuelle). Le premier axe (horizontal) est très corrélé à la première dimension du groupe de variables sur la situation actuelle (variables « activité professionnelle » et « situation actuelle ») et, dans une moindre mesure, corrélé à la seconde dimension des variables sur le parcours (variable « activité lors

de la naissance du dernier enfant ») (voir 3.2). Il oppose d'un côté les personnes qui sont insérées professionnellement (et l'étaient lors de la naissance de leur dernier enfant) (à gauche) avec celles qui sont hors de la sphère professionnelle (à droite). Il résume 13,8% du modèle et représente le rapport que les répondant-e-s ont à la sphère professionnelle et donc aux autres sphères de leur vie. Les répondant-e-s qui travaillent toute l'année se définissent d'abord par leur statut professionnel et sont plutôt inscrit-e-s dans des formations courtes type diplôme universitaire, tandis que les répondant-e-s qui ne travaillent pas (ou occasionnellement) se disent d'abord étudiant-e-s ou « autre ».

Le deuxième axe est très corrélé à la première dimension des variables sur le parcours et, plus marginalement, à la deuxième dimension des variables sur la situation actuelle (figure 3.2). Il oppose les personnes qui ont une trajectoire linéaire dans les études supérieures (n'ont pas travaillé avant d'entrer dans les études supérieures, n'ont pas connu d'interruption dans leurs études), situées en bas de l'axe, aux répondant-e-s qui ont les trajectoires les moins linéaires (ont travaillé au moins un an ou plus avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, ont interrompu leurs études avant d'obtenir un diplôme et/ou sont passé-e-s par une équivalence pour commencer leurs études supérieures), c'est-à-dire aux trois types de reprises d'études (développement professionnel continu, reprises d'études différées ou reprises d'études secondes chances). Cet axe linéarité des études/reprise d'études résume 12,5% du modèle. Sur cet axe, les étudiant-e-s déclarant une interruption après avoir obtenu un diplôme sont proches de l'origine.

L'espace des étudiant-e-s parents est traversé par des rapports d'âge (figure 3.3). Ainsi, les étudiant-e-s les plus jeunes se trouvent sur la droite du graphique, puis la courbe de l'âge augmente au fur à mesure que l'on s'approche de l'origine du graphique et finit d'augmenter en remontant l'axe des ordonnées. Il y a ainsi sur la partie haute du graphique un effet de génération, sûrement lié à la modalité « équivalence » qui étire le nuage vers le haut (la moyenne d'âge des étudiant-e-s parents entré-e-s dans l'enseignement supérieur via une équivalence est de 43 ans contre 36 ans chez les autres). Cette courbe des âges des étudiant-e-s parents ressemble à celles de l'âge au premier enfant, du nombre d'enfants, de l'âge du premier et du dernier enfant et de l'âge de la première entrée dans l'enseignement supérieur, ce qui s'explique en partie mécaniquement : plus on est âgé-e, plus on est susceptibles d'avoir un plus grand nombre d'enfants qui sont plus âgés. Cela indique également que les répondant-e-s ayant eu leur dernier enfant durant une période d'études uniquement sont plus jeunes et ont eu un enfant plus tôt que les autres. Il semble ainsi plus courant d'avoir un enfant pendant les études quand on est dans une trajectoire linéaire que lorsqu'on est en reprise d'études.

Le plus haut diplôme détenu par les parents varie le long du deuxième axe, les parents ayant un diplôme de l'enseignement supérieur se retrouvent ainsi dans la partie basse de l'espace (figure 3.4). Cela est en partie relié à l'effet de génération, puisque l'ouverture de l'enseignement supérieur rend les étudiant-e-s plus jeunes sont plus susceptibles d'avoir des parents ayant fait des études supérieures. Qu'elles et ils soient en mobilité étudiante

FIGURE 3.1 – Graphe des modalités actives

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.
Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023)

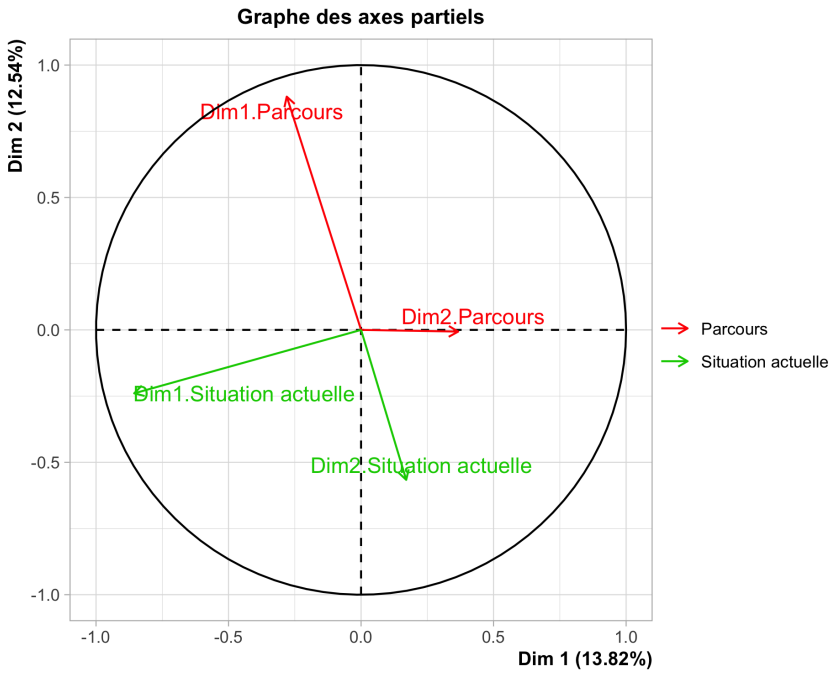


FIGURE 3.2 – Graphe des axes partiels

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023)

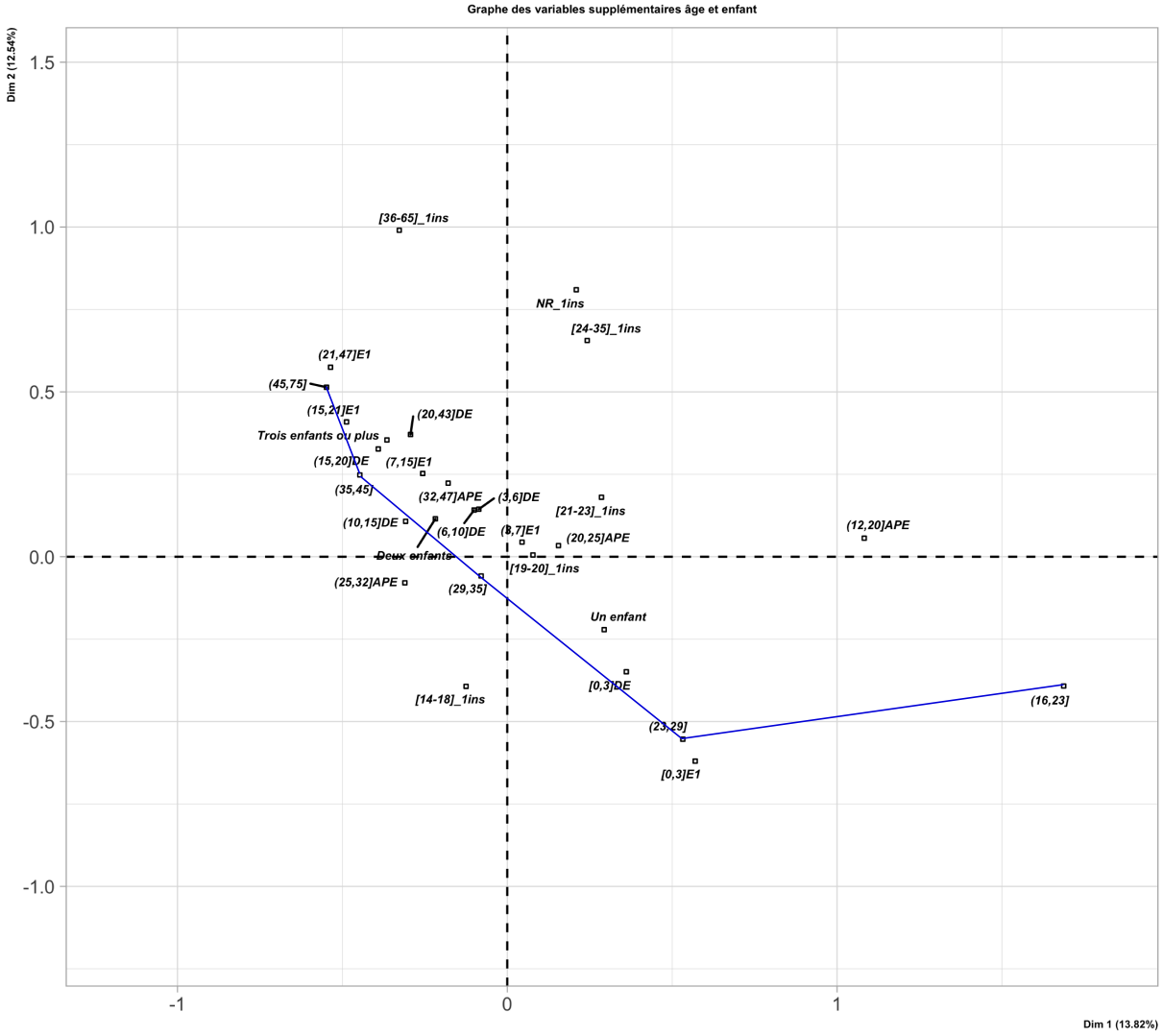


FIGURE 3.3 – Graphe des modalités supplémentaires âge et enfants

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023)

ou résident habituellement en France, les étudiant-e-s de nationalité étrangère se situent dans le cadrant Sud-Est de l'espace social des étudiant-e-s parents, c'est-à-dire du côté des étudiant-e-s jeunes (âge civil) dans des trajectoires d'études linéaires. La modalité homme est légèrement en bas à gauche (du côté professionnel et études linéaires) tandis que la modalité femme est opposée par rapport à l'origine du graphique.

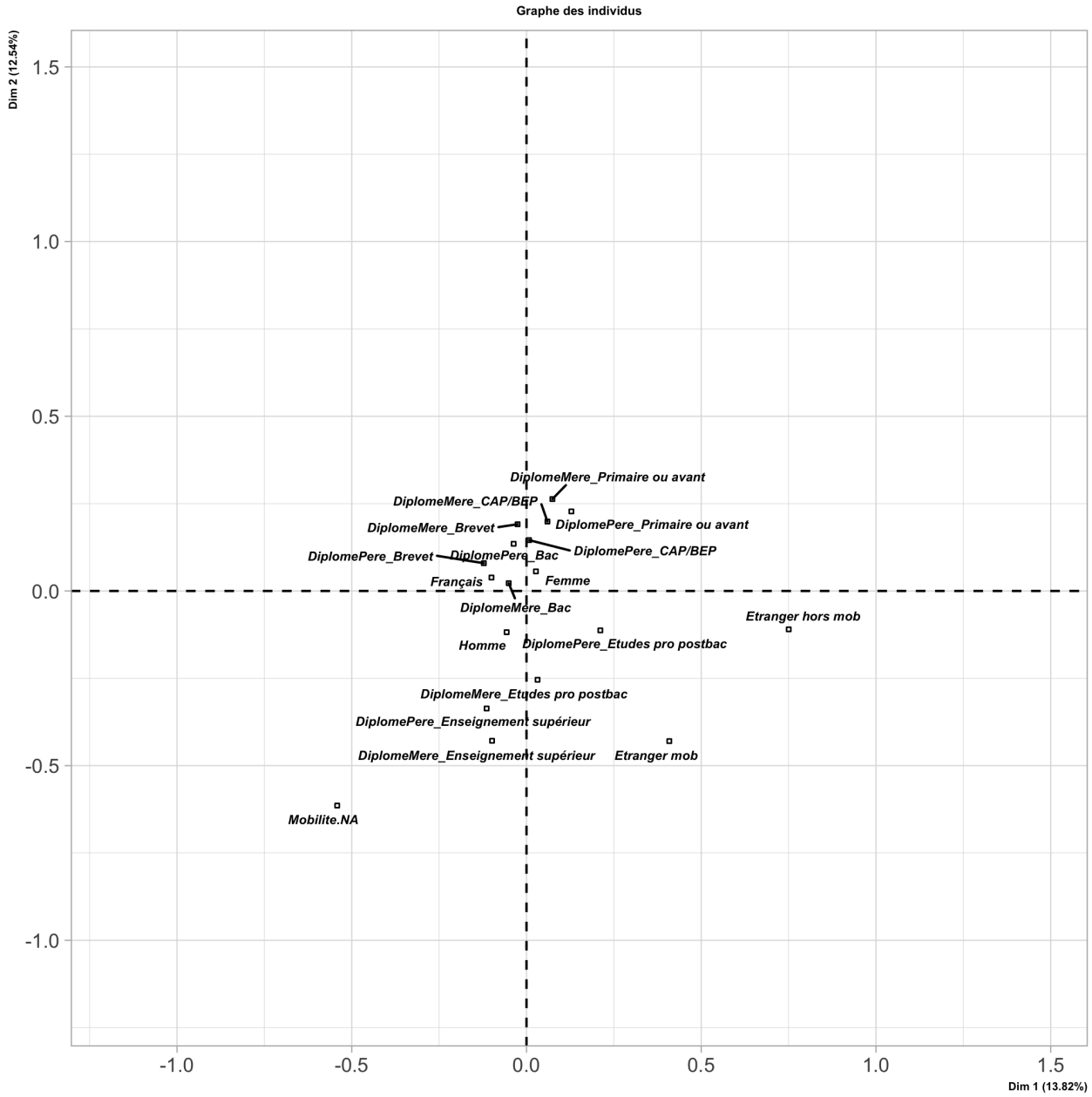


FIGURE 3.4 – Graphe des modalités supplémentaires nationalité, sexe et origine de classe

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023)

Ainsi, cet espace des étudiant-e-s parents fait déjà apparaître différents rapports aux études, qui sont lié-e-s à différentes positions en termes d'âge, de parcours et de nationalité. Occuper une activité professionnelle à plein temps est très structurant puisque cela s'oppose à se définir d'abord par le statut d'étudiant-e ou une autre activité. Les étudiant-e-s qui travaillent à plein temps ont eu un enfant pendant qu'ils travaillaient et suivent plutôt des formations courtes tout en travaillant (ou en obtenant un financement pour le faire), les études peuvent être une activité annexe à leur principal statut (développement professionnel continu). Les étudiant-e-s parents les plus jeunes (à droite en dessous de l'axe des abscisses) sont, mécaniquement, celles et ceux qui ont eu leur premier enfant le plus tôt, pendant leurs études (parfois avant l'entrée dans l'enseignement supérieur). Deux scénarios semblent possibles pour expliquer l'entrée en parenté de ces étudiant-e-s : soit il s'agissait d'une grossesse non prévue, et alors devenir parent constitue un choc biographique qui donne l'impression de prendre plusieurs années d'un coup soit d'une grossesse prévue par des étudiant-e-s qui estiment remplir les « bonnes conditions » pour avoir un enfant (Gaide 2018). Certaines de ces étudiant-e-s jeunes ayant prévu d'avoir un enfant pendant leurs études font alors référence à des origines géographiques (village, autre pays) pour expliquer leur socialisation à un âge au premier enfant plus précoce que celui de leurs camarades de classe. Dans le cadran Sud-Est du graphique, les étudiant-e-s situé-e-s sont plus susceptibles d'être de nationalité étrangère et de résider habituellement en France (elles et ils ne sont pas là uniquement pour une année d'échange), ce qui semble aller dans le sens du deuxième scénario. Les étudiant-e-s parents les plus âgé-e-s (en haut du graphique) sont plus susceptibles de venir pour la première fois dans les études supérieures en faisant valoir une équivalence pour y accéder (reprises d'études « secondes chances »). Leurs enfants sont majeurs et certain-e-s de ces étudiant-e-s ont atteint l'âge légal de la retraite. Enfin, les étudiant-e-s situé-e-s tout en bas de l'espace, c'est-à-dire celles et ceux dont la trajectoire est la plus linéaire, sont également celles et ceux qui viennent des familles les plus diplômées et sont inscrit-e-s en formation du troisième cycle. Elles et ils ont eu leur dernier (et sûrement seul) enfant pendant qu'ils faisaient des études rémunérées, comme l'internat de médecine. Ainsi, selon les répondant-e-s, les études peuvent être envisagées comme la suite immédiate des études secondaires, être intégrées dans des perspectives d'insertion professionnelles rapides, permettre une évolution dans son métier ou encore être envisagées principalement pour leur apport intellectuel et d'épanouissement personnel.

Le nuage pondéré des individus[7] (Figure 3.5) a une forme particulière : bien qu'il occupe la majorité de l'espace, il comporte de nombreuses zones dense et quelques valeurs isolées. Cet aspect montre que beaucoup d'individus ont pour caractéristique de partager une modalité rare et se retrouvent ainsi à la périphérie du nuage. Ce nuage confirme donc

7. Un nuage pondéré des individus dessine des points proportionnels au nombre d'individus ayant les mêmes coordonnées sur les deux dimensions choisies.

que la population étudiée est particulièrement hétérogène, ce qui incite à procéder à une classification pour décrire les différents groupes d'étudiant-e-s parents.

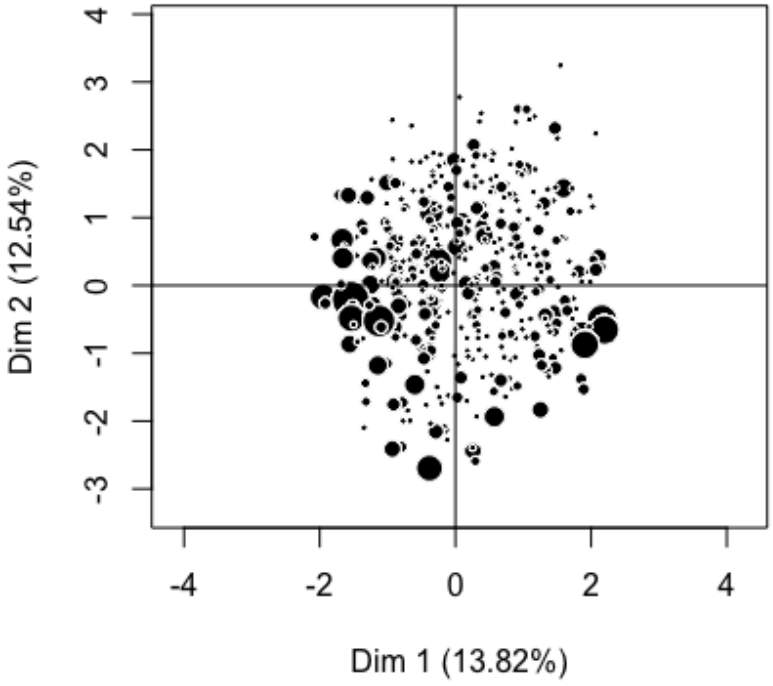


FIGURE 3.5 – Nuage pondéré des individus

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.
Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023)

2 Quatre types d'étudiant-e-s parents

Une classification ascendante hiérarchique a été réalisée à partir de l'AFM précédemment décrite. Elle suggère de répartir l'ensemble des répondant-e-s en quatre classes en utilisant un critère de maximisation de la perte d'inertie entre deux partitions successives [8]. Quatre classes d'étudiant-e-s parents se dégagent ainsi de l'analyse (voir figure 3.1 et tableau 3.3).

8. Comme l'illustre l'arbre hiérarchique de la classification ascendante hiérarchique (figure D.1), il aurait également été possible de choisir cinq partitions, mais leur interprétation était moins naturelle.

Comme nous pouvons le voir sur le graphique des classes projetées sur le plan factoriel (figure 3.6), la première classe se situe plutôt sur le cadran Sud-Est du graphique (continuité dans les études et pôle non professionnel), la deuxième au niveau du cadran Sud-Ouest (continuité des études et pôle professionnel), les classes n°3 et n°4 en haut de l'axe des abscisses (discontinuité dans les études) qui semblent se superposer sur le graphique. Il semble que la troisième classe soit plus proche du pôle professionnel et la quatrième classe dans l'ensemble plus proche du haut du graphique (discontinuité). Ces classes représentent la partition d'une population en différents groupes établis empiriquement. À chaque classe correspond ainsi un type d'étudiant-e-s parents moyen, décrit avec des valeurs moyennes. Il s'agit de décrire des logiques de parcours et de situation actuelle différentes.

La première classe (26% des répondant-e-s) comprend des jeunes étudiant-e-s au parcours plutôt linéaire, qui sont en formation initiale et ont eu leur dernier enfant en étant en études, à un âge plus précoce que les autres classes. La deuxième classe (8,7% des répondant-e-s) est composée d'étudiant-e-s à la trajectoire tout aussi continue mais un peu plus avancé-e-s en études. Elles et ils sont majoritairement des étudiant-e-s en internat de médecine, qui ont eu leur dernier enfant durant ces études longues et rémunérées, ainsi que de quelques doctorant-e-s financé-e-s. La troisième classe, qui représente 59% des répondant-e-s, regroupe des professionnel-le-s en formation continue, qui pour la majorité avaient déjà fait des études supérieures et ont connu une interruption dans leurs études, avant ou après avoir obtenu un premier diplôme. Elles et ils sont plus âgé-e-s que les deux premiers groupes, ont plus tendance à avoir plus d'enfants qui sont plus âgés. On peut les assimiler à des reprise d'études type « développement professionnel continu » ou, plus marginalement, « reprises d'études différées ». La dernière classe (6,2% des répondant-e-s) se caractérise avant tout par leur entrée dans les études supérieures via une équivalence (reprises d'études « secondes chances »). Ce sont des étudiant-e-s qui commencent des études supérieures pour la première fois après avoir travaillé de nombreuses années. Cette classe est la plus âgée et a les enfants les plus nombreux et les plus âgé-e-s, donc autonomes voire indépendant-e-s.

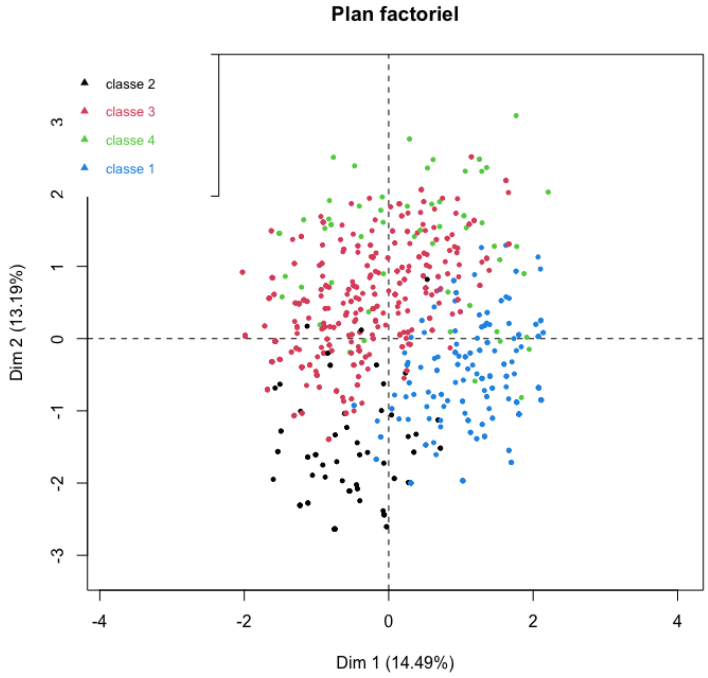


FIGURE 3.6 – Nuage des individus selon leur classe

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.
Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023).
Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3.

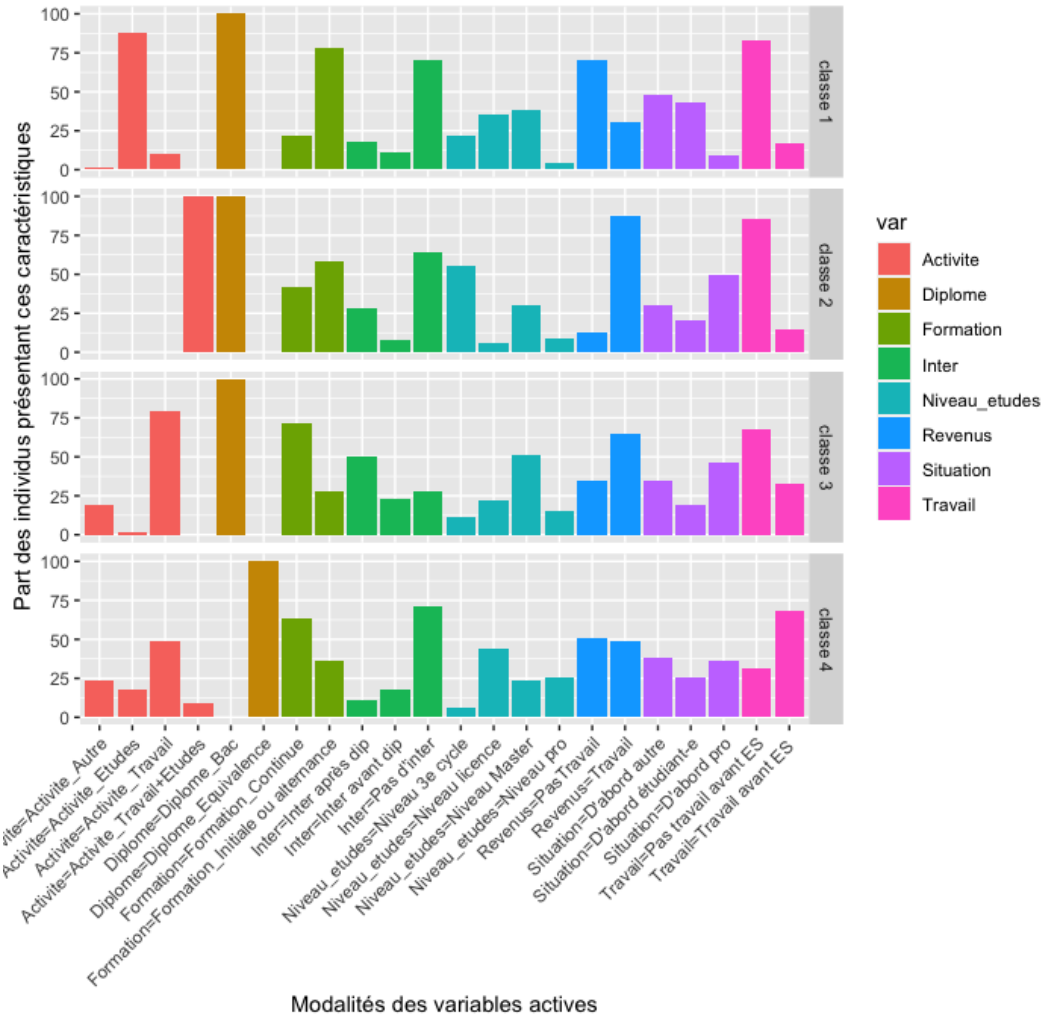


FIGURE 3.7 – Part des individus présentant les modalités des variables actives, selon les classes

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023).

Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3 – Description des classes de la classification ascendante hiérarchique à partir de ses variables actives

	Classes								Ensemble sans enfant	Test	
	Classe 1 "Les jeunes en études initiales"		Classe 2 "Les études longues"		Classe 3 "Les professionnel-le-s"		Classe 4 "Les équivalences"				
Variables actives	n	%	n	%	n	%	n	%	%	χ^2	*p*
	266	**26,0**	89	**8,7**	605	**59,1**	63	**6,2**	1023	100,0	
Premier groupe : parcours											
Interruption des études										181,5	<0,01
Pas d'inter	188	**70,7**	57	**64,0**	167	27,6	45,00	**71,4**	457	44,7	91,1
Inter avant dip	48	18,0	25	28,1	301	**49,8**	7	11,1	381	37,2	4,2
Inter après dip	30	11,3	7	7,9	137	**22,6**	11	17,5	185	18,1	4,7
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0
Travail avant l'entrée dans les études										78,5	<0,01
Travail avant ES	45	16,9	13	14,6	197	**32,6**	43	**68,3**	298	29,1	10,0
Pas travail avant ES	221	**83,1**	76	**85,4**	408	67,4	20	31,7	725	70,9	90,0
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0
Activité(s) principale(s) lors de la naissance du dernier enfant										1722,9	0
Etudes	234	**88,0**	0	0,0	11	1,8	11	17,5	256	25,0	
Travail	27	10,2	0	0,0	480	**79,3**	31	49,2	538	52,6	
Travail+Etudes	0	0,0	89	**100,0**	0	0,0	6	9,5	95	9,3	
Autre	5	1,9	0	0,0	114	18,8	15	**23,8**	134	13,1	
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	
Bac ou équivalence										1023,0	<0,01
Bac	266	100,0	89	100,0	605	100,0	0	0,0	960	93,8	99,7
Equivalence	0	0,0	0	0,0	0	0,0	63	**100,0**	63	6,2	0,3
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0
Deuxième groupe : situation actuelle											
Activité professionnelle										129,9	<0,01
Travail	80	30,1	78	**87,6**	393	**92,7**	31	49,2	582	69,1	21,2
PasTravail	186	**69,9**	11	12,4	31	7,3	32	**50,8**	260	30,9	78,8
Total	266	100,0	89	100,0	424	100,0	63	100,0	842	100,0	100,0
Situation actuelle										124,0	<0,01
D'abord étudiant-e	114	**42,9**	18	20,2	117	27,9	16	25,4	265	31,7	85,7
D'abord pro	25	9,4	44	**49,4**	279	**66,6**	23	36,5	371	44,3	7,0
D'abord autre	127	**47,7**	27	30,3	23	5,5	24	**38,1**	201	24,0	7,3
Total	266	100,0	89	100,0	419	100,0	63	100,0	837	100,0	100,0
Formation										192,9	<0,01
Initiale ou alternance	207	**77,8**	52	**58,4**	171	28,3	23	36,5	453	44,3	90,6
Continue	59	22,2	37	41,6	434	**71,7**	40	**63,5**	570	55,7	9,4
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0
Niveau d'études										174,8	<0,01
Niveau pro	11	**4,1**	8	9,0	95	**15,7**	16	**25,4**	130	12,7	1,6
Niveau licence	94	35,3	5	5,6	136	22,5	28	**44,4**	263	25,7	64,1
Niveau master	102	38,3	27	30,3	307	**50,7**	15	23,8	451	44,1	29,9
Niveau 3e cycle	59	22,2	49	**55,1**	67	11,1	4	6,3	179	17,5	4,4
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023). Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3. Les classes 2 et 4 comportent peu d'individus, leurs colonnes ont donc été grisées car leur interprétation doit se faire avec prudence (en laissant une marge de 10% d'erreur).

2.1 Quatre parcours dans l'enseignement supérieur

Les quatre parcours mis en valeur par la catégorisation ascendante hiérarchique ne correspondent pas à la même activité lors de la naissance du premier enfant (pour les deux premiers profils) mais également à des entrées dans l'enseignement supérieur différentes (bac ou équivalence). Ces étudiant-e-s parents n'appartiennent pas aux mêmes classes d'âges et n'ont pas les mêmes configurations familiales.

Les étudiant-e-s de la première classe ont un parcours continu, linéaire : pas de travail avant d'entrer dans leurs études supérieures (83%), pas d'interruption dans leurs études (71%). Leur âge peu élevé (voir figure 3.8 [9]) fait penser qu'il s'agit d'étudiant-e-s qui se sont inscrit-e-s à la suite de l'obtention de leur bac dans une filière d'enseignement supérieur, en formation initiale. Elles et ils ont ensuite eu un enfant (cf figure 3.11), durant une période d'études et ne travaillent pas actuellement (à 70% d'entre elles et eux). Logiquement, très peu sont inscrit-e-s dans un niveau d'études à destination des professionnels. Précisons cependant que leur âge médian est plus élevé que celui des étudiant-e-s sans enfant (27 ans contre 20 ans), ce qui peut être lié à des trajectoires plus longues dans les études (redoublements, réorientations) et aux membres de cette classe qui n'ont pas une trajectoire linéaire. Une répondante de 35 ans appartenant à cette classe signale ainsi dans les questions ouvertes de la fin du questionnaire qu'elle a fait un an de licence en sciences, puis un an dans un IFSI, a travaillé trois ans en en tant qu'infirmière et a repris ses études en médecine ensuite. Un autre répondant, de 29 ans, signale être d'abord entré en mathématiques, puis s'être réorienté vers l'histoire, pour enfin aller en Staps où il fait maintenant un doctorat non financé. Comparé-e-s aux étudiant-e-s sans enfant, les étudiant-e-s de cette classe sont plus souvent à l'université, en Espe ou en filière santé et moins souvent en IUT, STS et formation d'ingénieurs (tableau 3.4). J'appelle cette classe d'étudiant-e-s parents les « jeunes en études initiales » car cela correspond aux caractéristiques majoritaires des membres de cette classe. Par l'expression « études initiales », on désigne non seulement un type d'inscription administrative (à opposer à la formation continue) mais aussi et surtout une linéarité dans les études supérieures, entreprises directement à la sortie du lycée.

Les étudiant-e-s qui appartiennent à la seconde classe se distinguent par leur activité au moment de la naissance de leur dernier enfant : la totalité d'entre elles et eux étaient alors en emploi et en études. Ces étudiant-e-s à la trajectoire également plutôt linéaire sont majoritairement inscrit-e-s en études master (55%) ou de troisième cycle (30%). Elles et ils travaillent à plein temps durant cette année (88%) et se définissent d'abord par leur travail (49%). On peut en déduire que ce profil est un profil d'étudiant-e-s inscrit-e-s dans des études longues et rémunérées, comme le sont les études en médecine (37% sont en études de santé et 38% à l'université). Des répondant-e-s de cette classe le signalent d'ailleurs dans

9. Pour plus de précisions sur les données présentées dans les figures en boîte à moustaches, voir tableau D.1 en annexe.

la question ouverte de la fin du questionnaire qu'ils sont autonomes du fait de leurs études de médecine et qu'il est courant d'avoir des enfants pendant son internat du fait de l'âge. Ces étudiant-e-s sont légèrement plus âgé-e-s que les étudiant-e-s appartenant à la première classe (figure 3.8) et ont un âge au premier enfant plus proche de la norme française bien que toujours un peu plus précoce (50% des étudiant-e-s de la deuxième classe ont leur premier enfant entre 25 et 29 ans [10] alors que 50% des premières naissances ont lieu entre 25 et 31 ans en 2015 (Volant 2017)). Les étudiant-e-s parents de la classe n°1 partagent avec celles et ceux de la classe n°1 le nombre d'enfant (50% n'en ont qu'un) et le faible âge de leur(s) enfant(s) (voir figure 3.12 et 3.13). Ainsi, le premier enfant a cinq ans ou moins dans 75% (± 10%) des cas. En revanche, elles et ils forment la classe la plus stable au niveau du couple, puisque 89% (± 10%) d'entre elles et eux vivent en couple.

Les étudiant-e-s de la classe n°3, qui représentent la majorité des répondant-e-s, est appelée la classe des « professionnel-le-s » car il s'agit de personnes insérées dans le milieu professionnel, qui entreprennent des études (souvent courtes) en lien avec leur profession ou pour se reconvertir. Ces étudiant-e-s parents ont des parcours moins linéaires : 33% ont travaillé avant leur première inscription dans l'enseignement supérieur et seuls 28% n'ont pas connu d'interruption(s) dans leurs études. L'âge à la première inscription dans l'enseignement supérieur de ce groupe est quasi le même de celui des étudiant-e-s sans enfant, ce qui signale néanmoins que la majorité ont déjà fait des études supérieures immédiatement après le lycée et sont en reprise d'études. Leur âge est d'ailleurs plus élevé que pour les deux premières classes (50% ont entre 33 et 45 ans). L'âge au premier enfant, à première vue plus semblable à celui de la population française (figure 3.12, reste néanmoins peu élevé pour les femmes (50% ont leur premier enfant entre 24 et 29 ans), ce qui peut signaler qu'elle ont fait des études courtes avant leur reprise d'études et ont eu leurs enfants durant une période d'activité rémunérée, à l'instar de 79% des étudiant-e-s parents de cette classe. Les trois quarts de ces étudiant-e-s parents ont deux enfants et la reprise d'études se fait à un moment où les enfants sont plus autonomes et scolarisés (dans la moitié des cas, le dernier enfant a 7 ans et demi ou plus, voir figure 3.13). La reprise des études se fait en parallèle de l'emploi pour la quasi majorité des étudiant-e-s parents de la classe n°3 (93%), qui bénéficient d'une inscription en formation continue dans 72% des cas. Seul-e-s 10% de ces répondant-e-s sont inscrit-e-s en doctorat et 87% déclarent ne pas travailler dans leur établissement d'origine. Il s'agit ainsi plutôt de professionnel-le-s qui continuent leur formation, la majorité en lien avec leur activité rémunérée (53% signalent que leur activité rémunérée est très en lien avec le contenu de leurs études contre 19% pas du tout en lien), c'est-à-dire des reprises d'études « développement professionnel continu ». Le type de diplôme préparé est difficile à analyser car, lorsque l'on va dans le détail, on compte 15% de diplômes « inclassables » et 6% d' « autres diplômes ». Cela indique néanmoins qu'un cinquième de ces étudiant-e-s parents sont dans des formations très spécifiques, sûrement liées à des spécialisations dans leur domaine professionnel. La moitié déclarent préparer

10. La répartition de l'âge au premier enfant est similaire pour les hommes et les femmes de la classe n°2.

un diplôme de niveau master, ce qui s'explique par les nombreuses interruptions dans les études. Ainsi, on trouve dans cette troisième classe une femme de 34 ans, mère de trois enfants, qui a repris ses études (niveau troisième cycle) après que ses enfants aient grandi. Elle précise : « j'ai à cœur de terminer ce que j'ai commencé ». Une autre, mère de deux enfants, a soutenu un doctorat en biologie neuf ans avant l'enquête et a repris ses études à 35 ans en master pro car elle ne trouvait pas de travail. Cette classe contient également des répondant-e-s très inséré-e-s dans le milieu professionnel, soit parce qu'elles/ils ont obtenu un financement pour reprendre une formation (avec maintien de salaire par exemple), soit parce qu'elles/ils reprennent des études en parallèle de leur travail. Une répondante de 53 ans, mère de trois enfants, déclare ainsi : « je suis professeur certifiée, je fais 20 heures, j'ai une stagiaire, je suis principale de troisième [etc] ». Elle répond à l'enquête car on lui a « offert » la préparation à l'agrégation. Si la majorité des étudiant-e-s de cette classes sont ainsi dans une logique de développement professionnel continu (diplômé-e-s du supérieur qui font à nouveau des études, souvent courtes), il ne faut pas négliger qu'environ un cinquième sont dans une logique de reprise d'études différée (période de travail entre l'obtention du bac et l'entrée dans l'enseignement supérieur). Les questions ouvertes permettent de relever également des difficultés exprimées par cette classe d'étudiant-e-s, notamment de la part de celles et ceux qui travaillent à plein temps sans décharge et trouvent difficile de poursuivre leurs études dans ces conditions. D'autres signalent la lourdeur des procédures administratives pour obtenir une inscription en formation continue.

Les étudiant-e-s de la quatrième classe ont comme particularité d'être tou-te-s entré-e-s dans les études supérieures après avoir obtenu une équivalence, une situation absente des autres classes d'étudiant-e-s parents. Il s'agit donc d'une caractéristique très déterminante qui met à part ces 63 répondant-e-s, qui ont un profil de reprise d'études « secondes chances ». Plutôt que d'adultes en *reprises* d'études, ce sont majoritairement des adultes qui *entament* des études supérieures dans une deuxième partie de leur vie, sans en avoir fait auparavant. Cela explique leur inscription majoritaire dans des cursus préparant à des diplômes faibles (« diplômes pro » à 25% et licence à 44%) et leur absence d'interruption dans des études qu'ils entament à peine (71%). Ces étudiant-e-s parents sont moins inséré-e-s dans le monde du travail que ceux de la troisième classe : seul-e-s la moitié travaille à plein temps et un peu plus d'un tiers s'identifient d'abord comme professionnelle. Cette moindre insertion peut dater de longtemps, comme nous le montre l'activité lors de la naissance du dernier enfant (seul-e-s 49% étaient alors en activité rémunérée). Cela explique que 44% d'entre elles et eux soient inscrit-e-s en formation initiale, en l'absence de possibilité de bénéficier d'une formation continue (probablement due à une inactivité prolongée). Les variables portant sur l'âge des étudiant-e-s parents de cette classe confirment notre hypothèse d'une première entrée tardive dans les études supérieures : l'âge médian se situe à 36 ans et 75% se sont inscrit-e-s pour la première fois dans l'enseignement supérieur entre 29 et 64 ans (voir figures 3.8 et 3.10). L'âge au premier enfant reste relativement plus bas que celui de la population française, ce qui s'explique par une entrée

précoce sur le marché du travail (ou du moins un arrêt précoce des études). Ainsi, 50% des premières naissances ont lieu entre 22 et 29 ans (20 et 29,75 ans pour les femmes de cette classe) (figure 3. On peut raisonnablement penser que les familles ont atteint leur forme finale du fait du nombre d'enfant (50% ont entre deux et quatre enfants) et de l'âge du dernier enfant (50% ont huit ans ou plus). Ainsi, ces étudiant-e-s parents ont des enfants plus autonomes que les autres profils, scolarisé-e-s voire indépendant-e-s. Dernière particularité, ce profil compte un pourcentage élevé de célibataires (32%). Dans les réponses aux questions ouvertes, on trouve différents parcours d'accès alternatifs à l'enseignement supérieur exposés. Ainsi, une femme de 53 ans explique qu'elle a d'abord obtenu un DAEU à 35 ans, puis le CAPES à 41 ans et a obtenu un congé de formation à temps plein l'année dernière pour préparer l'agrégation puis deux mois cette année pour faire de même. Un autre répondant, homme de 25 ans dont le père détient un diplôme niveau CAP/BEP et la mère aucun diplôme, raconte avoir été incarcéré à l'âge de 17 ans et avoir obtenu son DAEU en prison. En retrouvant sa liberté, il commence des études en sociologie. Ce parcours particulier montre que la classe « équivalence » peut également être composée, marginalement, d'étudiant-e-s jeunes, plutôt issu-e-s de classes populaires, qui n'ont pas obtenu le bac et sont passé-e-s par une équivalence pour pouvoir entrer dans l'enseignement supérieur. Une troisième répondante de 64 ans a pris sa retraite anticipée pour commencer des études.

Selon les classes d'étudiant-e-s parents, quel est l'âge statutaire, c'est-à-dire le niveau d'indépendance auquel elles ou ils ont accédé. Les données de l'enquête ne nous permettent pas d'étudier le franchissement des étapes de l'entrée dans l'âge adulte au sens d'Olivier Galland (Galland 1996), mais il est possible de regarder leur indépendance par rapport à leurs parents (tableau D.2).

La classe n°1 est celle qui est la plus dépendante d'une aide versé par la famille (24% déclarent en bénéficier) mais également d'une participation du conjoint (38%) et des aides publiques (y compris bourses : 74%). Le bénéfice d'une aide familiale est à relier à l'âge moins élevé de ces étudiant-e-s parents ainsi qu'à la probabilité qu'une grande partie des membres de la première classe n'aient pas encore travaillé. On peut expliquer le taux élevé de perception d'aides publiques par la conjonction de plusieurs facteurs : la monoparentalité donne accès au RSA parent isolé (même si l'on a moins de 26 ans), les enfants en bas âge et les revenus faibles permettent de percevoir la Paje, les bourses étudiantes (dont on peut bénéficier jusqu'à ses 28 ans et plus si l'on n'a plus d'interruption de ses études à partir de ses 28 ans) peuvent être rehaussées en cas de situation d'indépendance vis-à-vis des parents. Les autres classes d'étudiant-e-s reçoivent bien moins de participation familiale à leurs revenus. Sans surprise, ce sont les étudiant-e-s de la classe n°2 qui tirent le plus souvent des revenus de leur emploi, à 91% contre 63% pour les membres de la classe n°3 et 52% pour celles et ceux de la classe n°4.

Du point de vue de l'indépendance résidentielle, ici également les étudiant-e-s de la classe n°1 sont les moins indépendant-e-s car, durant une semaine normale de cours, 9,5%

vivent chez un des ou les deux parents et le même pourcentage vit dans une résidence collective (foyer, internat, résidence universitaire...). C'est néanmoins un pourcentage élevé d'étudiant-e-s vivant dans leur propre logement (80% dont seulement 4% vivent en colocation) puisque sur l'ensemble des étudiant-e-s, seul-e-s 52% résident dans leur propre logement, dont 11% en colocation ou en sous-location. Les autres classes d'étudiant-e-s parents vivent en logement indépendant pour plus de 94% des cas.

Ainsi, les étudiant-e-s de la classe n°1 peuvent être désigné-e-s comme « jeunes » non seulement du fait de leur âge civil mais également du point de vue de leur moindre indépendance par rapport à leurs parents et de leur possibilité de bénéficier de bourses, destiné-e-s aux étudiant-e-s de moins de 28 ans. À l'inverse, les trois autres classes d'étudiant-e-s parents sont très indépendant-e-s par rapport à leurs parents.

Ainsi, la description de cette classification nous donne à voir quatre types de parcours qui mènent à être parent tout en faisant des études. Le premier est celui d'étudiant-e-s qui font des études après avoir obtenu leur baccalauréat et ont des enfants durant ces études. Ces étudiant-e-s parents ont pour particularité d'avoir leur premier enfant plus tôt que les autres. Le deuxième parcours type est celui d'étudiant-e-s engagé-e-s dans des études longues et rémunérées (donc prestigieuses), qui ont leur premier enfant alors qu'ils ont une situation relativement assurée (surtout pour les internes de médecine) quant à leur avenir professionnel et leurs revenus. Ces deux premiers parcours sont ainsi le fait d'étudiant-e-s qui ont une trajectoire plutôt linéaire dans leurs études, entamées à la suite du baccalauréat. Les deux derniers parcours se trouvent à l'inverse dans une démarche d'études supérieures après avoir passé une période hors études. Le troisième parcours est celui de professionnel-le-s qui ont obtenu le bac puis fait des études supérieures pour les deux tiers. Elles et ils ont ensuite commencé à travailler, eu des enfants pendant cette période de travail et retournent aux études supérieures ensuite, dans des formations plus élevées (niveau master) et/ou très spécifiques. Le quatrième parcours est celui de celles et ceux qui accèdent aux études supérieures grâce à une équivalence. Pour la plupart bien plus âgé-e-s, elles et ils commencent des études après avoir constitué leur famille, et se situent dans des diplômes peu élevés (pro ou licence), la plupart du temps préparés à distance.

2.2 Des profils d'étudiant-e-s parents socialement situés

La partie précédente montre les différents parcours des étudiant-e-s parents et leurs situations conjugales plus ou moins traditionnelles et stables. Comme cela le suggère, ces quatre classes n'ont pas la même composition sociodémographique.

La classe d'étudiant-e-s parents la plus privilégiée est la classe n°2, c'est-à-dire les personnes qui font des études longues et rémunérées. Ces étudiant-e-s sont 89% à être français-es et 77% ont un père né français (tableau 3.5). Les étudiant-e-s parents de cette classe sont 41% à avoir un père diplômé de l'enseignement supérieur et 53% à avoir une mère dans la même situation, contre 27% et 24% respectivement chez la totalité des étudiant-e-s pa-

rents. Ainsi, cette classe d'étudiant-e-s parents qui est engagée dans des études rémunérées (au bout de cinq ans) et menant à une situation professionnelle assurée est également celle qui a la composition en termes de classes la plus privilégiée. Sur le plan factoriel, cette classe d'étudiant-e-s parents se situe le plus en bas (pôle études continues), ce qui montre le lien entre parcours très linéaire et l'origine sociale. Cette classe d'étudiant-e-s parents est celle qui déclare le plus avoir suffisamment d'argent pour couvrir ses besoins mensuels (seul-e-s 15%) déclarent ne pas en avoir suffisamment) (tableau D.2).

Vient ensuite la classe n°3, des professionnel-le-s en reprise d'études différées ou en développement professionnel continu, qui sont 92% à être français-es et dont un quart des pères et un cinquième des mères ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Cette classe étant plus âgée que les deux premières classes, ce dernier chiffre est à relativiser en raison de l'inflation des diplômes, c'est pourquoi on estime que les étudiant-e-s de la classe n°3 sont d'une origine sociale assez privilégiée, même si moins que celles et ceux de la classe n°2. Ces répondant-e-s entament des études pour la seconde fois de manière à continuer d'évoluer professionnellement, en ayant déjà une position professionnelle. Du point de vue des difficultés financières, cette classe exprime un peu plus de difficultés financières que la première, 27% de ces étudiant-e-s déclarant ne pas avoir suffisamment d'argent pour couvrir leur besoins mensuels.

Si à première vue la classe n°1 semble venir d'origine légèrement plus favorisée (27% de leurs pères et 20% de leurs pères détiennent un diplôme du supérieur), il est possible que cela ne soit pas le cas en réalité. En effet, les étudiant-e-s jeunes en études initiales sont 47% à déclarer ne pas pouvoir subvenir à tous leurs besoins avec leurs revenus. De plus, les étudiant-e-s parents de la première classe ont comme particularité d'être nombreux-ses à être de nationalité étrangère (28%) et encore plus à avoir des parents de nationalité étrangère ou française par acquisition (42% d'entre elles et eux ont un père / une mère dans cette situation). Or, une expérience de migration étudiante peut avoir un effet de déclassement de leur part (en fonction du taux de change de la monnaie de leur pays d'origine, par exemple) et la migration des parents a pu provoquer une dévalorisation de leurs diplômes. Les étudiant-e-s de la classe n°1 semblent ainsi moins favorisé-e-s que celles et ceux des classes n°2 et n°3. Par ailleurs, en comparant les diplômes des parents des étudiant-e-s de la classe n°1 avec ceux des parents des étudiant-e-s sans enfant (qui appartiennent pour la plupart à la même génération), nous pouvons voir que 23% des pères et 22% des mères ont un niveau d'études primaires ou moins, contre 7% et 6% chez les étudiant-e-s sans enfants. La particularité de cette classe d'étudiant-e-s parents est d'avoir eu des enfants tôt, alors qu'elles et ils n'avaient pas d'emploi à plein temps. Lors d'un travail de master, j'ai montré qu'il peut y avoir un lien entre la socialisation familiale et la notion de « bon âge » pour avoir son premier enfant (Gaide 2019), les étudiantes ayant grandi dans des régions rurales de France ou de Tunisie ayant plus l'habitude d'un âge au premier enfant plus précoce. Étant donné la composition sociale et migratoire de la classe n°1, nous pouvons nous interroger sur les liens possibles entre cette composition et une norme procréative différente chez

ces étudiant-e-s. Cette hypothèse, intéressante pour étudier la norme procréative et sa transmission selon les contextes sociaux, fera l'objet d'investigations plus poussées dans le chapitre 5. Cela ne doit cependant pas nous faire oublier que certaines grossesses précoces sont vécues comme des évènements inattendus et ne sont pas interrompues sans pour autant qu'il y ait de désir d'enfant (Gaide 2018). Cela pourrait d'ailleurs expliquer en partie le taux plus élevé d'étudiant-e-s parents célibataires chez les jeunes en études initiales.

Enfin, les membres de la classe n°4 (reprises d'études « secondes chances ») sont celles et ceux qui ont les trajectoires les moins linéaires et l'origine sociale la plus défavorisée : seul-e-s 19% des pères et 7% des mères ont un diplôme de l'enseignement supérieur (contre respectivement 27% et 24% pour l'ensemble des étudiant-e-s parents). Bien que ces chiffres soient à relativiser en raison de l'âge plus élevé des membres de cette classe et de leur faible effectif, il est évident que la majorité de ces étudiant-e-s n'ont aucun contact avec l'enseignement supérieur avant un âge avancé de leur vie. Les études sont ici envisagées à partir du moment où la famille est constituée et où les enfants ont suffisamment grandi pour être relativement autonomes, ce qui laisse un peu de temps pour étudier à distance. Rappelons également que les membres de cette classe sont nombreu-ses-x à ne pas travailler en parallèle des études, une inactivité potentiellement reliée à des problèmes financiers. 34% des membres de cette classe déclarent ne pas avoir suffisamment d'argent pour couvrir ses besoins mensuels.

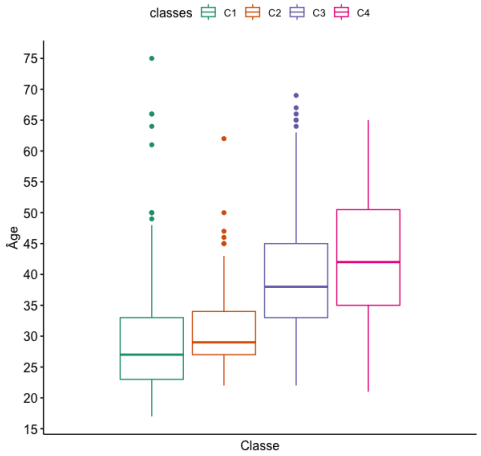


FIGURE 3.8 – Répartition de l'âge selon les classes

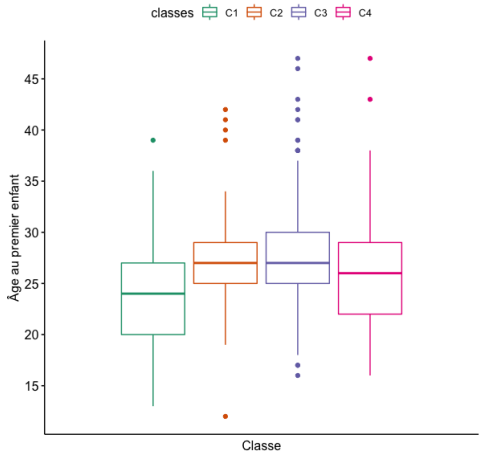


FIGURE 3.9 – Répartition de l'âge au premier enfant selon les classes

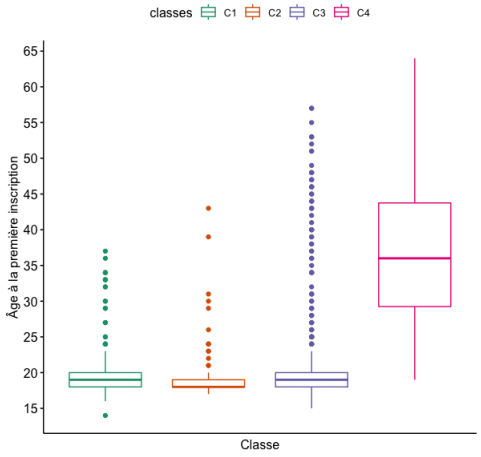


FIGURE 3.10 – Répartition de l'âge à la première inscription dans l'enseignement supérieur selon les classes

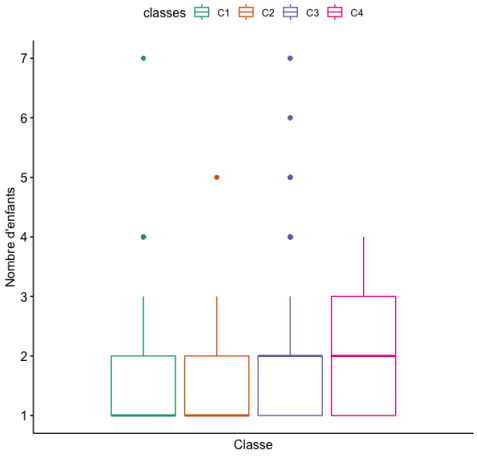


FIGURE 3.11 – Répartition du nombre d'enfant selon les classes

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.
Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023).
Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3.
Lecture : Dans la classe n°1, l'âge minimum est 14 ans, le premier quartile se situe à 18 ans, la médiane à 19 ans, le 3ème quartile à 20 ans eta valeur maximum à 37 ans.

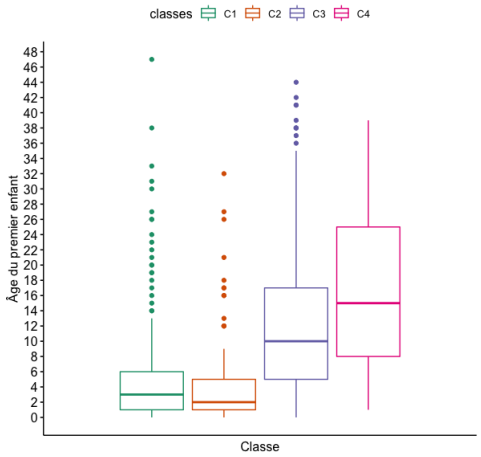


FIGURE 3.12 – Répartition de l'âge du premier enfant selon les classes

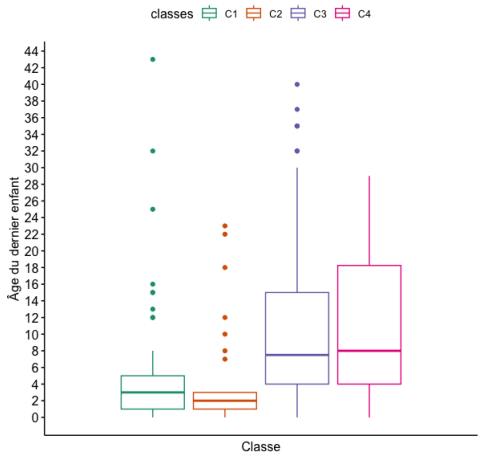


FIGURE 3.13 – Répartition de l'âge du dernier enfant selon les classes

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023).
Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3. Lecture : Pour la classe n°4, l'âge minimum du premier enfant est un an, le premier quartile est de huit ans, la médiane est à 15 ans, le troisième quartile est à 25 ans et le maximum à 39 ans.

Tableau 3.4 – Tableau des variables qualitatives supplémentaires liées aux études

	Classes															
	Classe 1 "Les jeunes en études initiales"		Classe 2 "Les études longues"		Classe 3 "Les profes-sionnel-le-s"		Classe 4 "Les équi-valences"		Total		Ensemble sans enfant	Test	
Variables	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	%	χ^2	p
Filière												99,8	<0,01
Université (hors IUT et santé)	134	50,4	34	38,2	302	49,9	45	**71,4**	515	50,3	43,1		
Commerce, culture, grands établissements	13	4,9	2	2,2	26	4,3	2	3,2	43	4,2	9,1		
Enseignement / Espe	32	12,0	14	15,7	167	**27,6**	10	15,9	223	21,8	4,8		
Santé	43	16,2	33	**37,1**	65	10,7	3	4,8	144	14,1	9,4		
IUT et STS	18	6,8	0	0,0	20	3,3	3	4,8	41	4,0	15,1		
Ingénieurs	26	**9,8**	6	6,7	25	4,1	0	0,0	57	5,6	14,3		
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	95,8		
Formation à distance ou non												32,0	<0,01
À distance	14	5,4	5	5,6	111	18,5	49	**81,7**	179	17,7	1,2		
Pas à distance	245	**94,6**	84	**94,4**	490	81,5	11	18,3	830	82,3	98,8		
Total	259	100,0	89	100,0	601	100,0	60	100,0	1009	100,0	100,0		

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023). Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3. Les classes 2 et 4 comportent peu d'individus, leurs colonnes ont donc été grisées car leur interprétation doit se faire avec prudence (en laissant une marge de 10% d'erreur). Les CPGE ont été retirées du tableau car aucun étudiant-e-s parents ne s'y trouve (contre 4,2% des répondant-e-s sans enfant). Les tests statistiques sont réalisés sur la population des étudiant-e-s parents.

Tableau 3.5 – Tableau des variables qualitatives supplémentaires sociodémographiques

	Classes										Ensemble sans enfant	Test	
	Classe 1 "Les jeunes en études initiales"		Classe 2 "Les études longues"		Classe 3 "Les profes-sionnel-le-s"		Classe 4 "Les équi-valences"		Total				
Variables	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	%	χ^2	p
Sexe												6,9	<0,1
Femme	174	65,4	53	59,6	428	70,7	39	61,9	694	67,8	63,0		
Homme	92	34,6	36	**40,4**	177	29,3	24	38,1	329	32,2	37,0		
Total	266	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1023	100,0	100,0		
Situation de couple												61,5	<0,01
Vie en couple	181	68,3	79	**88,8**	498	82,3	36	**57,1**	794	77,7	14,0		
Couple non cohabitant	46	**17,4**	6	6,7	37	6,1	7	11,1	96	9,4	33,7		
Célibataire	38	14,3	4	4,5	70	11,6	20	**31,7**	132	12,9	52,3		
Total	265	100,0	89	100,0	605	100,0	63	100,0	1022	100,0	100,0		
Mobilité												64,1	<0,01
Français-e	192	72,5	79	88,8	551	**91,7**	54	85,7	876	86,1	93,6		
Etrangèr-e en mobilité	27	**10,2**	3	3,4	17	2,8	0	0,0	47	4,6	2,3		
Etrangèr-e résidant en France	46	**17,4**	7	7,9	33	5,5	9	14,3	95	9,3	4,1		
Total	265	100,0	89	100,0	601	100,0	63	100,0	1018	100,0	100,0		
Nationalité père												40,1	<0,01
Française de naissance	152	**57,8**	66	74,2	462	**77,3**	44	69,8	724	71,5	81,7		
Française par acquisition	16	6,1	5	5,6	32	5,4	3	4,8	56	5,5	6,3		
Étrangère	95	36,1	18	20,2	104	17,4	16	25,4	233	23,0	12,0		
Total	263	100,0	89	100,0	598	100,0	63	100,0	1013	100,0	100,0		
Nationalité mère												46,2	<0,01
Française de naissance	152	**58,2**	67	75,3	469	**78,0**	45	71,4	733	72,3	82,6		
Française par acquisition	17	6,5	5	5,6	36	6,0	4	6,3	62	6,1	5,8		
Étrangère	92	35,2	17	19,1	96	16,0	14	22,2	219	21,6	11,5		
Total	261	100,0	89	100,0	601	100,0	63	100,0	1014	100,0	100,0		
Diplôme père												28,9	<0,02
Primaire ou avant	59	**23,4**	10	11,5	119	20,3	14	**23,7**	202	20,5	7,1		
Brevet	25	9,9	10	11,5	79	13,5	6	10,2	120	12,2	9,3		
CAP/BEP	44	17,5	13	14,9	123	21,0	17	**28,8**	197	20,0			
Bac	21	8,3	11	12,6	66	11,3	7	11,9	105	10,7	23,3		
Études pro post bac	36	**14,3**	7	8,0	51	8,7	4	6,8	98	10,0	12,5		
Enseignement supérieur	67	26,6	36	**41,4**	147	25,1	11	18,6	261	26,6	35,3		
Total	252	100,0	87	100,0	585	100,0	59	100,0	983	100,0	100,0		
Diplôme mère												42,8	<0,01
Primaire ou avant	57	22,7	9,0	5,6	147	**24,9**	20	**32,3**	233	21,9	6,0		
Brevet	31	12,4	9,0	5,6	74	12,5	17	**27,4**	131	12,3	7,8		
CAP/BEP	38	15,1	14,0	8,7	84	14,2	12	19,4	148	13,9	17,2		
Bac	31	12,4	15,0	9,3	97	16,4	7	11,3	150	14,1	16,6		
Études pro post bac	43	17,1	28,0	17,4	75	12,7	2	3,2	148	13,9	17,7		
Enseignement supérieur	51	20,3	86,0	**53,4**	114	19,3	4	6,5	255	23,9	34,7		
Total	251	161,0	161,0	100,0	591	100,0	62	100,0	1065	100,0	100,0		

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023). Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3. Les classes 2 et 4 comportent peu d'individus, leurs colonnes ont donc été grisées car leur interprétation doit se faire avec prudence (en laissant une marge de 10% d'erreur). Les tests statistiques sont réalisés sur la population des étudiant-e-s parents.

La classification ascendante hiérarchique a permis de dresser une typologie des étudiant-e-s parents en fonction de leurs parcours et de leur situation actuelle. Pour ces quatre profils, les études et l'entrée en parenté ne s'articulent pas de la même façon. Les jeunes en études initiales (classe n°1) ont leur premier enfant à un âge plus précoce que la moyenne, sont plus souvent de nationalité étrangère et célibataires et, pour une partie non négligeable d'entre elles et eux, ne sont pas encore totalement indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents – une situation qu'aucune autre classe d'étudiant-e-s parents ne partage. Les étudiant-e-s en études longues (classe n°2) sont pour leur part les étudiant-e-s les plus issues de classes supérieures et bénéficient d'un salaire lié à leurs études. Elles et ils vivent plus souvent en couple et ont les trajectoires les plus linéaires dans leurs études. Ces deux premières classes ont en commun de n'avoir plutôt qu'un enfant et en bas âge. Les professionnel-le-s (classe n°3) reprennent des études supérieures après plusieurs années de travail, à des niveaux élevés (master) et/ou dans des diplômes très liés à leur domaine professionnel, de manière à pouvoir évoluer dans leur métier (ou pour se reconvertir dans un métier différent). Ces étudiant-e-s vivent également très majoritairement en couple et ont une origine sociale plus privilégiée que les membres de la classe n°4. Les étudiant-e-s entré-e-s dans les études supérieures par une équivalence (classe n°4) sont les plus âgé-e-s et ont une famille déjà constituée, avec des enfants plus autonomes (voire indépendants). Leurs études se déroulent la majeure partie du temps à distance. Ces étudiant-e-s sont issu-e-s des classes sociales les moins privilégiées, ne vivent pas en couple pour un tiers ± 10%) d'entre elles et eux. Si elles et ils ne déclarent pas beaucoup d'interruptions dans leurs études, c'est parce que c'est leur première entrée dans les études supérieures après de nombreuses années à travailler.

La classification illustre l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents, mais permet également de mettre en valeur la différence des enjeux selon le type de parcours et de situation actuelle : congé de maternité et garde des enfants pour les deux premières classes d'étudiant-e-s parents (en études lors de la naissance de leur dernier enfant), sources de revenus complémentaires pour les classes des jeunes étudiant-e-s et celle des équivalences, plus de possibilités de reprendre des études en formation continue facilement et d'obtenir des décharges dans son travail pour la classe des professionnel-le-s et celle des équivalences.

Conclusion

Dans la première partie de cette thèse, j'ai montré l'absence de problème public autour des étudiant-e-s parents et le caractère anecdotique des politiques publiques les concernant. Une description fine des étudiant-e-s parents est nécessaire de manière à mieux comprendre leurs difficultés, qui varient selon leurs parcours et leur mode d'entrée dans l'enseignement supérieur. Malgré de récentes améliorations dans les outils statistiques à disposition, l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents avait jusque-la été difficile à décrire

avec précision, surtout concernant les étudiant-e-s parents plus âgé-e-s et ayant, donc, un parcours plus dense.

L'analyse factorielle a montré que l'espace des étudiant-e-s parents est structuré par deux axes qui opposent, l'un, l'intégration dans le monde professionnel (à la gauche du graphique) ou non (à la droite) et, pour l'autre, la linéarité dans les études supérieures (en bas) ou les reprises d'études (en haut). La classification a permis de construire quatre classes d'étudiant-e-s parents qui se situent différemment sur ces deux dimensions et traduisent des parcours (donc des âges) différents. La première classe est celle des jeunes en études initiales, qui ont eu leur premier enfant plus tôt que la norme. Ces jeunes se situent en bas à droite du graphique. Bien que majoritairement indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents, une partie en est toujours dépendante, ce qui est presque inexistant chez les autres étudiant-e-s parents.Dans la deuxième classe se trouvent des étudiant-e-s engagé-e-s dans des études longues et rémunérées, qui sont plus souvent issu-e-s des classes supérieures. Cette classe se situe tout en bas du graphique, une forte linéarité dans les études est ainsi liée à des origines sociales favorisées et à l'intégration de filières d'études privilégiées, dans lesquelles l'insertion professionnelle est garantie. La classe n°3 comprend des professionnel-le-s reprenant leurs études après avoir eu un ou plusieurs enfant(s), dans la perspective d'une ascension professionnelle ou d'une reconversion. La quatrième classe intègre tou-te-s les étudiant-e-s parents entré-e-s dans les études supérieures par le biais d'une équivalence : ce sont des reprises d'études type « seconde chance », qui ont les origines sociales les moins privilégiées et ont plus connu des périodes d'inactivité lors de la naissance du dernier enfant.

Ces quatre profils montrent la nécessité de donner une profondeur à l'hétérogénéité en âge des étudiant-e-s parents, en l'étudiant sous l'angle de leur parcours et leur voie d'entrée dans l'enseignement supérieur. Tou-te-s les étudiant-e-s parents ne sont pas confronté-e-s aux mêmes difficultés et certaines voies (comme l'internat) sont privilégiées tandis que d'autres exposent à des difficultés financières (les reprises d'études « seconde chance » par exemple). L'espace social des étudiant-e-s parents illustre l'intérêt de penser les parcours étudiant-e-s en lien avec le monde professionnel, qui induit des types de reprises d'études différents. Cela justifie ainsi la pertinence de faire une analyse factorielle multiple et non une analyse des composantes multiples, car cette dernière nous forcerait à choisir l'une ou l'autre de ces deux dimensions (parcours étudiants et parcours professionnels). Enfin, les effectifs d'étudiant-e-s inscrit-e-s en formation continue sont susceptibles d'augmenter au sein des établissements d'enseignement supérieur dans les années à venir, en particulier au niveau des universités qui ont de plus en plus besoin de trouver des fonds propres (Vasconcellos 2006). Leur étude, encore marginale à l'exception de l'activité du centre d'études et de recherches sur qualifications (Céreq) (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), Canals (coord.) et Landrier (coord.) 2020), nécessite des variables permettant de saisir plus précisément leur parcours (nombre d'années de travail avant la première entrée dans l'enseignement supérieur,

nombre d'années de travail avant l'inscription actuelle dans l'enseignement supérieur, reconversion professionnelle, s'il y a perspectives d'évolution professionnel à partir du diplôme préparé).

La suite de la thèse traite les entretiens réalisés avec des étudiant-e-s parents dont les enfants sont encore mineurs. Une première partie (chapitres 4 et 5) se concentre sur les étudiant-e-s qui ont décidé d'avoir des enfants pendant une période d'études, qui appartiennent ainsi quasi exclusivement aux classes n°1 et n°2. Nous avons en effet vu que les étudiant-e-s appartenant à ces deux classes, et en particulier les jeunes en études initiales, ont un enfant plus tôt que la norme en France. L'enjeu est de comprendre si leur accès au statut de parent a constitué une déviance et ce qui explique leur choix d'avoir un enfant sans avoir complété toutes les étapes d'entrée dans l'âge adulte.

Chapitre 4

Avoir son premier enfant pendant les études, une déviance ?

Introduction

La première partie de cette thèse a montré la façon dont les études supérieures sont historiquement encadrées par une norme de jeunesse. Elle implique que les étudiant-e-s doivent avoir une trajectoire linéaire, selon laquelle les études impliquent un prolongement de la jeunesse et se déroulent directement après le baccalauréat, sans interruption jusqu'au dernier diplôme visé (Charles 2015). Selon la logique de cette norme, il serait incongru d'avoir la charge d'un enfant pendant ses études. En effet, les étudiants du début du vingtième siècle attendaient la fin de leurs études pour se marier avec une jeune femme de bonne famille. S'ils avaient un enfant avec une partenaire sexuelle de classe populaire pendant leurs études, ils n'en assumaient pas la paternité (Gerbod 1980). L'arrivée massive des femmes dans les études supérieures n'a pas altéré ce schéma car elle s'est déroulée à la même période que la massification de l'usage des contraceptifs et de l'avortement. Il est donc devenu possible et surtout souhaitable de choisir le « bon moment pour avoir ses enfants » (Bajos et Ferrand 2006).

Lors de travaux antérieurs (Gaide 2014 ; Gaide 2018 ; Gaide 2019), j'ai montré que l'on pouvait distinguer les étudiantes mères en fonction de deux critères : l'âge au premier enfant (plus ou moins de 25 ans) et le fait que la grossesse soit prévue ou non. Trois profils d'étudiantes mères se dégagent ainsi : des étudiantes jeunes confrontées à une grossesse non prévue, des étudiantes de moins de 25 ans qui décident d'avoir un enfant et des étudiantes de plus de 25 ans qui ont prévu d'avoir un enfant [1]. Les femmes du premier et du

1. Tirée d'une enquête qualitative auprès de quinze étudiantes mères, cette typologie ne parle pas des étudiantes de plus de 25 ans qui n'ont pas prévu d'avoir un enfant mais n'ont pas interrompu la grossesse. Il paraît probable que de telles trajectoires existent, néanmoins je n'en ai pas dans les 80 entretiens réalisés pour la thèse. Je n'en parlerai donc pas.

dernier profil passent beaucoup de temps en entretien à revenir sur la façon dont elles ont le sentiment d'avoir transgressé une norme. Les premières parce qu'elles se sentent elles-mêmes trop « jeunes » pour avoir un enfant, pas prêtes, mais renoncent à recourir à un avortement [2]. Les secondes du fait de leur parcours d'études atypique. Elles entrent en effet dans l'âge auquel il est « normal » d'avoir des enfants en France (la moitié des premières naissances arrive entre 25 et 35 ans, DAVIE 2012). En revanche, elles sont en reprise d'études ou bien en doctorat. La norme d'incompatibilité enfants/études paraît ainsi intimement liée à la norme de l'étudiant-e traditionnel-le, « en formation initiale et dédié-e à ses études à temps plein » (CHARLES 2015, p.84).

Je propose de continuer ici ces analyses sur la norme d'incompatibilité entre études et charge parentale en me concentrant sur les étudiant-e-s qui décident d'avoir leur premier enfant pendant leurs études, au sens où elles/ils avaient consciemment arrêté la contraception dans le but de rendre possible une grossesse. Cela permet d'élargir le questionnement autour des étudiant-e-s parents, en y incluant les hommes ainsi qu'en se consacrant aux personnes estimant remplir des conditions suffisamment bonnes pour accueillir leur premier enfant. Les étudiantes confrontées à une grossesse non prévue ne font pas l'objet d'un chapitre à part dans cette thèse mais ont suscité un développement spécifique dans mon mémoire (voir GAIDE 2014, pp.45-57).

Le chapitre précédent nous a renseigné sur la diversité des parcours des étudiant-e-s parents. Il nous a permis de montrer que les étudiant-e-s parents connaissent des circonstances différentes lors de la naissance du dernier enfant, allant des études à l'emploi rémunéré à l'inactivité.

Le présent chapitre interroge la manière dont les étudiant-e-s parents, en particulier celles et ceux qui ont décidé d'avoir leur premier enfant pendant des études supérieures, réceptionnent la norme d'incompatibilité entre les études supérieures et la charge d'un enfant. Il s'agit d'expliquer les ressorts de leur déviance. À travers l'étude des réactions des parents à l'annonce de la grossesse, nous verrons que la norme d'incompatibilité entre études et statut de parent est mise en exergue ou au contraire atténuée en fonction de certaines caractéristiques des étudiant-e-s, qui signent leur appartenance à l'âge adulte ou à la jeunesse.

Après une courte présentation de la méthodologie et en particulier du corpus réuni pour ce chapitre, nous verrons que les parents des étudiant-e-s ont des réactions différentes selon la trajectoire de leur enfant. D'un côté, les parents des étudiant-e-s « traditionnel-le-s » (qui font des études sans interruption depuis qu'elles/ils ont obtenu leur baccalauréat) ont des réactions négatives. L'étude de ces réactions révèle cependant comment les parents ont pu transmettre des disposition à dévier de la norme d'incompatibilité

2. Ces étudiantes renoncent souvent à l'avortement suite à une échographie de datation durant laquelle leur a été montré le fœtus et on leur a fait écouter ses battements de cœur, ce qui humanise le fœtus à leurs yeux. Cette pratique est également relevée par MATHIEU 2016.

entre études et charge parentale (c'est-à-dire la norme de jeunesse durant les études supérieures). D'un autre côté, les parents des étudiant-e-s « non traditionnel-le-s » (qui ont repris leurs études après une période de travail salarié ou qui sont dans des études longues et rémunérées) ont des réactions positives, car leur enfant étudiant est considéré-e comme adulte.

1 Méthodologie

1.1 Réalisation du terrain

La méthodologie de ce chapitre et du chapitre suivant s'inspire de la sociologie compréhensive de Weber : il s'agit de reconstituer les logiques d'action des informateur-ice-s. Qu'est-ce qui les a mené-e-s à décider d'avoir un enfant alors qu'elles et ils étaient engagé-e-s dans des études supérieures ?

Weber discerne quatre logiques d'actions : des actions rationnelles en valeurs ou en finalité, mais également actions traditionnelles et des actions émotionnelles. Je cherche ainsi à reconstituer le « schème spécifique » (Demazière et Dubar 2004) des informateur-ice-s en prêtant attention aux logiques qu'elles et ils révèlent au fil des entretiens. Il ne s'agit pas uniquement de m'appuyer sur les logiques repérées et soulignées par les interviewé-e-s, mais également de prêter une attention systématique à certains éléments de leur parcours de vie, comme par exemple leurs origines sociales, leur (in)dépendance financière ou leur parcours conjugal.

Pour résumer, il s'agit de prêter attention à la fois aux logiques d'action reconstituées par le récit des informateur-ice-s et à celles qui se dévoilent lorsque l'on compare les parcours des acteur-ice-s. La compréhension (au sens weberien) des parcours se fait à la fois à travers une attention à toutes les étapes objectives (par exemple : décohabitation, début d'une relation de couple, entrée dans l'enseignement supérieur…) et via l'étude spécifique des éléments pensés comme déterminant par les informateur-ice-s.

Néanmoins, l'attention aux mêmes étapes objectives pour tou-te-s les informateur-ice-s n'est pas possible, au sens où les informations obtenues dépendent de ce sur quoi l'entretien s'est focalisé. Le court questionnaire qui complétait les entretiens par quelques informations systématiques (parcours scolaire chronologiquement, âge au premier enfant, occupation du conjoint, etc.) n'est pas suffisant pour garantir de disposer d'absolument les mêmes informations selon les informateur-ice-s. Je propose de ne pas traiter ces spécificités comme un défaut dans la récolte des données mais comme une donnée en tant que telle. L'absence d'information sur, par exemple, la date du début de la relation de couple de Sophie Pichon et de son mari salarié nous apprend presque autant que lorsque Marguerite Leloup nous révèle être en couple depuis le collège avec le père de ses enfants, alors que leur âge au premier enfant est de 19 ans. La stabilité conjugale vient à ses yeux compenser cet âge et elle la met donc en valeur.

Afin d'appréhender les parcours des personnes rencontrées, j'ai eu recours à une pluralité de techniques complémentaires. Tout d'abord, les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité. Suite à la retranscription, j'ai codé les entretiens selon des critères découlant à la fois de la littérature sociologique et des éléments qui m'ont marqué lors de la retranscription.

Les entretiens ont été réécrits sous forme de récits de vie de quelques pages, en prêtant attention de manière systématique aux parcours scolaires, conjugaux et parentaux (voir exemples en annexe 4). Cela m'a permis de mieux identifier les parcours des informateur-ice-s ainsi que les logiques sous-jacentes. Les récits de vie constituent un élément important à la fois pour m'approprier les données et pour les tester à travers les hypothèses qui émergent en travaillant la littérature ou les autres entretiens.

1.2 Corpus : des étudiant-e-s qui décident d'avoir leur premier enfant pendant leurs études

Les étudiant-e-s parents sur lesquel-le-s nous nous concentrons ici ont fait le choix d'avoir un enfant, quels que soit leur âge ou leur parcours. Ces étudiant-e-s avaient donc consciemment arrêté la contraception dans le but de rendre possible une grossesse. Pour quelques informateur-ice-s, la grossesse n'était pas prévue exactement à ce moment-là mais néanmoins désirée. Il s'agit donc d'étudier ici des naissances planifiées ou mal planifiées (souhaitées mais plus tard) (Régnier-Loilier et Solaz 2010).

Ce profil regroupe 30 des entretiens réalisés. Il compte onze hommes et dix-neuf femmes. L'âge moyen au premier enfant dans ce groupe est de 25 ans et demi. Parmi ces informateur-ice-s, onze ont repris leurs études. L'ensemble des trente informateur-ice-s sont majoritairement issu-e-s des classes supérieures (dix-sept sont concerné-e-s), mais viennent également des classes moyennes (pour dix d'entre elles/eux) et des classes populaires (pour les quatre dernier-e-s).

Les informateurs (hommes) qui ont décidé d'avoir un enfant pendant leurs études sont, dans la grande majorité des cas, engagés dans des études longues (internat, thèse) ou en reprise d'études après plusieurs années (parfois une décennie) d'activité salariée. Les informatrices, elles, sont caractérisées par une plus grande diversité de profils de ce point de vue.

Dans ce chapitre, nous étudions les réactions des parents à l'annonce de la grossesse. Il s'agit de comprendre le rôle des parents dans le maintien de la norme d'incompatibilité entre études et enfants ainsi que leurs raisons de se manifester en faveur de cette norme lorsqu'elle a été franchie (grossesse de leur enfant ou de sa conjointe).

Cela nous permettra de démontrer la façon dont les parents exercent une influence sur les étudiant-e-s et jugent une grossesse inappropriée dans le cadre des études, en fonction de leur propre rapport aux études supérieures et de leurs projets pour leurs enfants.

La suite du chapitre se divise en trois partie. La première se focalise sur les étudiant-e-s traditionnel-le-s, que l'on définit ici comme étant celles et ceux dont la trajectoire est linéaire : études supérieures commencées immédiatement après les études secondaires, pas d'interruption dans le cursus, pas d'études longues. Les étudiant-e-s traditionnel-le-s qui ont décidé d'avoir un enfant se confrontent tou-te-s aux réactions négatives de leurs parents, ce qui fait l'objet de longs échanges dans les entretiens. Les réactions négatives concernent quatorze des étudiant-e-s du corpus. La deuxième partie montre que les étudiant-e-s non traditionnel-le-s (en l'occurrence, les étudiant-e-s en thèse, en internat ou en reprise d'études) n'ont pas ces difficultés : la réaction des parents à l'annonce de la grossesse n'est soit pas du tout abordée (neuf cas), soit mentionnée comme naturellement positive (neuf cas). La norme d'incompatibilité ne semble donc portée par les parents que jusqu'à une certaine limite d'âge [3]. Les étudiant-e-s non traditionnel-le-s se soustraient en partie à cette norme d'incompatibilité enfants/études, tout en ne se référant pas au terme « étudiant » pour se désigner. La troisième partie illustre la façon dont les parents peuvent socialiser leurs enfants à la transgression de la norme via leur propre trajectoire : des parents qui ont eu un enfant pendant leurs études peuvent constituer une référence pour leurs enfants une fois étudiant-e-s et permettre la transgression.

2 Efficacité sociale de la norme chez les étudiant-e-s traditionnel-le-s et dispositions à dévier selon les classes sociales

L'annonce de l'arrivée prochaine d'un enfant aux parents des étudiant-e-s traditionnel-le-s [4] est souvent un moment important dans leur parcours. Elle est généralement anticipée comme difficile, même lorsque l'enfant est désiré, ce qui révèle la prégnance de la norme d'absence d'enfant pendant les études. La réaction négative est partagée par toute-s les parents d'étudiant-e-s traditionnel-le-s, quelle que soit leur classe sociale, mais derrière cette réaction unique se cache une pluralité de rapports aux études et au parcours, qui explique en partie les ressorts de la déviance à la norme.

Après avoir exposé ce que la littérature nous apprend du rapport des parents aux études de leurs enfants en fonction de leur classe sociale, quatre portraits d'étudiant-e-s traditionnel-e-s ayant décidé d'avoir un enfant pendant leurs études nous permettront d'explorer la diversité du rapport à la norme de jeunesse dans les études supérieures en

3. La troisième partie de la thèse permet de montrer que la norme d'incompatibilité est également portée au sein des institutions. Les étudiant-e-s non traditionnel-le-s n'échappent pas à cette norme, mais leurs parents ne la portent pas.

4. En accord avec ce qui est précisé plus haut, les étudiant-e-s traditionnel-le-s sont celles et ceux qui ont une trajectoire plutôt linéaire : études supérieures commencées immédiatement après les études secondaires, pas d'interruption dans le cursus, pas d'études longues. Ce sont donc des étudiant-e-s qui sont jeunes en termes d'âge chronologique (nombre d'années).

fonction des classes sociales d'origine. Nous cherchons en particulier à comprendre comment la disposition à dévier à la norme de jeunesse se développe à travers le contrôle sur la scolarité et les modèles de parcours au sein de la famille.

2.1 Des parents préoccupés pour l'avenir de leur enfant

2.1.1 Le rapport des parents aux études de leurs enfants

La littérature sociologique existante montre que les parents, quelle que soit leur classe sociale, aspirent à ce que leurs enfants poursuivent des études supérieures. Il existe donc une forme de contrat implicite entre l'étudiant-e et ses parents, selon lequel la réussite de ses études est un objectif prioritaire. L'école occupe aujourd'hui une place centrale dans la reproduction sociale car les diplômes conditionnent la profession occupée(MILLET et MOREAU 2011). La famille est devenue la principale actrice des stratégies de reproduction sociale (BOURDIEU 1989). Même les ouvrier-e-s se sont « converti-e-s » au modèle des études supérieures, aspirant bien plus souvent qu'auparavant à ce que leurs enfants aient une scolarité longue (POULLAOUEC 2010).

L'analyse conduite ici interroge la façon dont les familles élaborent des projets scolaires pour leurs enfants. On reprend la définition de projet données par Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten (2012) : il s'agit des aspirations parentales, de l'histoire familiale et du rapport des parents à leur propre histoire scolaire, mais également des « dispositions stratégiques vis-à-vis de l'école dont peuvent et veulent faire preuve les familles en fonction de leurs valeurs et de leurs ressources » (DURU-BELLAT et VAN ZANTEN 2012, p.195). La capacité à mettre en place des stratégies vis-à-vis de l'école varie fortement en fonction des classes sociales. Ainsi, beaucoup de familles de classes populaires ont des aspirations élevées mais pas de stratégie d'anticipation ou d'accompagnement de la scolarité (PÉRIER et QUEIROZ 2005). À l'inverse, les classes moyennes et supérieures ont un rapport au monde plus instrumental, elles l'envisagent comme un rapport explicite entre des fins et des moyens (VAN ZANTEN 2009). On peut s'attendre ainsi à ce que l'arrivée d'un enfant soit également jugée au regard du projet d'études, de manière instrumentale, par les classes supérieures.

Pendant les études supérieures, les parents se fixent la mission de parachever le processus de socialisation de leurs enfants (CICCHELLI 2001). Ils continuent donc d'exercer une forme de contrôle sur les études, non plus via la participation aux travaux scolaires, mais par un jugement « qui dévoile l'existence d'un contrat d'autant plus contraignant qu'il incite les jeunes adultes à le remplir par des moyens relevant plus de l'estime ou de la mésestime que de la coercition pure » (ibid., pp.51-52). Pour les familles de milieux modestes, les parents ont besoin de voir des résultats immédiats. Les parents qui ont plus de possibilités financières et/ou plus de diplômes expriment moins le souci d'avoir un résultat immédiat ; néanmoins faire des études implique d'assumer un engagement et respecter

une éthique du travail et une endurance « qui consacrent un choix de départ judicieux » (ibid., p.53).De manière générale, la vie sentimentale est accueillie avec bienveillance et ouverture par les parents (quelle que soit la classe sociale), mais ne doit pas empiéter sur les engagements scolaires de leurs enfants. Les parents n'ont pas la légitimité d'exprimer ces attentes explicitement car la vie sentimentale est du ressort de leur enfant. Ces attentes sont donc exprimées de manière implicite et détournée (ibid.).

Ainsi, il est possible que l'arrivée d'un enfant paraisse remettre en question la priorité donnée aux études par l'étudiant-e. L'annonce d'une grossesse vient franchir une limite et rend explicite le contrat entre les étudiant-e-s et leurs parents. La réaction des parents à l'arrivée d'un enfant pendant les études de leur enfant joue le rôle de révélateur des projets (ou de l'absence de projet) que ceux-ci entretiennent pour leur progéniture puisqu'ils ont tendance à verbaliser leurs peurs ou leur mécontentement. Par projet, nous entendons ici non seulement la façon dont les parents projettent l'avenir de leur enfant mais également l'utilité et la finalité qu'ils accordent aux études.

Le choix d'avoir un enfant pendant ses études supérieures constitue une déviance qui, nous allons le voir, fait l'objet de rappels à l'ordre de la part des parents. Mais il est possible d'étudier ce qui a produit la disposition à la déviance en interrogeant le projet éducatif des parents et sa concrétisation à travers le type de contrôle exercé sur la scolarité de leur enfant. Par disposition, j'utilise ici le concept définit par Bernard Lahire : « *propension[s]* ou *tendance[s]* à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière » (Lahire 2013 p.139, cité par Olivier 2018).

2.1.2 Une désapprobation parentale socialement située

Les étudiant-e-s traditionnel-le-s sont douze dans le corpus d'entretiens réunis. En annonçant une grossesse à leurs parents, ils et elles se sont tou-te-s confronté-e-s à leur désapprobation. Nous allons étudier la diversité de l'appropriation de la norme scolaire selon la position des parents dans l'espace social, le degré d'encadrement des études de la part des parents et leurs aspirations parentales *per se*. Quatre portraits sont mobilisés afin de mieux appréhender à la fois la diversité des rapports aux études supérieures et des ressorts des réactions négatives autour des annonces de grossesses, ce qui permet de comprendre les dispositions à dévier chez les étudiant-e-s. Ces portraits ont été sélectionnés comme étant particulièrement typiques de trois rapports aux études différents.

J'utilise l'annonce de la grossesse comme un révélateur des nuances dans l'intériorisation de la norme d'incompatibilité selon les classes sociales. Cette norme ne prend pas la forme d'un bloc monolithique mais est appréhendée différemment selon l'appartenance sociale des parents et leur rapport plus ou moins stratégique et instrumental aux études. La vision qu'ont les parents des études supérieures influe en effet sur le contrôle qu'ils cherchent à exercer sur leurs enfants concernant le passage au statut de parent de ces derniers pendant leurs études.

Les parents de classe ouvrière qui n'ont pas fait d'études supérieures (parents de Sandra Augier) adoptent ce que je propose d'appeler un mimétisme de sécurité : si les étudiant-e-s n'ont habituellement pas d'enfant pendant leurs études, c'est donc que cela ne doit pas être compatible avec la réussite universitaire. Ils n'ont néanmoins pas d'arguments forts à opposer à leur fille, qui est autonome dans ses études depuis longtemps puisqu'ils n'ont pas les qualifications pour encadrer son travail scolaire.

Les parents de classe moyenne (ceux de Yoann Robinneau et ceux de Florence Schmidt) s'opposent à la grossesse car elle met en péril l'obtention d'un diplôme et donc d'un métier pour l'homme (vision instrumentale du diplôme, nécessaire pour avoir une place dans un corps de métier). Avoir un enfant avant la fin de ses études (et avant le mariage) est synonyme d'une déchéance rapide à venir pour le couple d'étudiant-e-s. Nous retrouvons ici des traits dépeints par Pierre Bourdieu : les classes moyennes défendent l'effort individuel, la discipline et la rigueur du fait de leur trajectoire sociale (BOURDIEU 1979). Florence a plus d'autonomie dans ses choix scolaires vis-à-vis de ses parents car elle a dû assumer un rôle d'adulte très tôt dans sa famille.

Les parents de classe supérieure (de Marguerite Leloup) cherchent à fortement contrôler la trajectoire scolaire de leurs enfants, en les faisant passer par les institutions les plus prestigieuses (classes préparatoires, grandes écoles…). Ils ont connaissance de la hiérarchie implicite des formations et des diplômes. L'annonce de la grossesse est vue comme une catastrophe. Les parents du pôle économique des classes supérieures peuvent aller jusqu'à provoquer une rupture dans les relations avec leur enfant car celui-ci n'a pas respecté leurs attentes. Ceux appartenant au pôle culturel adoptent une attitude plus compréhensive.

Selon le rapport aux études des parents, nous ne retrouvons pas le même contrôle sur les études des enfants. Les études sont en outre associées à des enjeux différents et l'absence d'expérience dans les études supérieures empêche les parents d'accéder à une compréhension profonde des enjeux dans les études supérieures qui explique pourquoi il n'est pas recommandé d'avoir un enfant pendant ses études.

2.2 Sandra Augier (classes populaires non diplômées)

Sandra Augier est issue des classes populaires. Son père est un maçon en reconversion professionnelle, sa mère éboueuse. Ils ne détiennent pas de diplômes. Les frères de Sandra sont tourneur pour l'un, soudeur pour l'autre, des professions qui leur assurent une stabilité financière (« au final ils n'ont pas fait d'études mais ils s'en sortent pas mal »). Les parents de Sandra sont très heureux qu'elle fasse des études supérieures ; elle est la seule à avoir des facilités à l'école dans sa famille. Sandra a rapidement connu une grande liberté dans ses études du fait que ses parents soient à distance du monde scolaire. Très tôt, Sandra s'est retrouvée dans une position d'autonomie dans ses choix scolaires (« ça a toujours été ça de toute façon : tu fais ce que tu veux, t'es grande, tu te débrouilles »). Elle s'est orientée en fonction des matières qui lui plaisaient, sans considération pour les débouchés professionnels. Au départ, Sandra a essayé de faire des études de médecine. Après avoir échoué

à deux reprises au concours à la fin de la première année d'études médicales, elle s'est réorientée en licence Langues Étrangères Appliquées (LEA). Malgré la faible implication de ses parents dans sa scolarité, Sandra ressent une pression à réussir depuis qu'elle est petite :

> *Sandra Augier* : Comme je vous dis, dans la famille, ils sont pas très école, pas trop études, et du coup comme moi j'aimais bien l'école, tout de suite ils se sont dit : oh ben voilà, enfin une ! C'était limite ça, enfin c'est un peu comme ça que je l'ai perçu pendant toute mon enfance en fait.
> *Aden* : d'accord, donc ils comptaient sur vous quoi.
> *Sandra Augier* : Ouais c'est ça. *(Sandra Augier, premier enfant à 21 ans, père maçon, mère éboueuse)*

Sandra dispose donc d'une grande liberté mais ses parents tiennent à ce qu'elle fasse des études et les réussisse. Ils nourrissent des aspirations scolaires fortes. On retrouve ainsi chez Sandra un exemple typique de conversion des classes populaires à la norme scolaire, selon laquelle il faut faire des études longues si possible (Poullaouec 2010).

Dans la famille de Sandra, les enfants arrivent généralement tôt. Lorsque Sandra tombe enceinte à 21 ans, elle s'inscrit donc dans une trajectoire conjugale courante dans sa famille. Elle vit en couple dans un logement à loyer modéré avec son conjoint qui est au chômage. Pour autant, ses parents sont surpris qu'elle tombe enceinte alors qu'elle n'a pas fini ses études (elle était en deuxième année de licence). Ils ne conçoivent pas qu'on puisse avoir des enfants pendant ses études.

> En fait, dans ma famille, ils sont pas trop calés études, et du coup pour eux c'était pas possible quoi, c'était : « tes études, tes études… » enfin ils pensaient pas que je ferais un enfant. Ils étaient surpris.*(Sandra Augier, premier enfant à 21 ans, père maçon, mère éboueuse)*

Bien que les parents expriment une forme d'opposition à sa grossesse, ils ne parviennent pas clairement à expliquer à Sandra ce qu'ils pensent contradictoire entre faire des études et avoir un enfant. Leur souci du respect de la norme de jeunesse relève ainsi d'un mimétisme de sécurité, sans qu'ils ne puissent accéder aux raisons profondes qui justifient que l'on attende la fin de ses études pour avoir un enfant. Sandra a elle-même du mal à comprendre ce que ses parents trouvent de si compliqué dans le fait d'avoir un enfant pendant ses études. Pour elle, avoir un enfant pendant ses études ou pendant que l'on travaille revient à la même situation. La norme d'incompatibilité, bien que défendue par les parents de Sandra, se trouve ainsi affaiblie par le peu d'argumentation concrète que ceux-ci peuvent donner lorsque Sandra cherche des explications. Du fait de l'autonomie qu'elle a toujours eue dans ses études, Sandra peut facilement passer outre cette opposition à sa grossesse et les rassurer.

Ainsi, les parents de Sandra Augier exercent un contrôle faible sur ses choix d'orientation et sa scolarité depuis longtemps car ils ont un rapport éloigné aux études. La disposition à dévier de Sandra découle à la fois de cette absence de contrôle, qui lui permet

d'échapper au pouvoir de ses parents, et de leur incapacité à transmettre les raisons de l'incompatibilité études / charge parentale.

2.3 Yoann Robinneau et Florence Schmidt (classes moyennes)

Yoann Robinneau vient d'une famille qui détient peu de capital culturel. Son père est chef de chantier et sa mère préparatrice de commandes. Aucun de ses parents n'a fait d'études supérieures. Les deux frères de Yoann ont fait un baccalauréat professionnel pour l'un et un CAP ou un BEP pour l'autre. Yoann est le seul à être allé au-delà du baccalauréat. Il ne s'est pas senti poussé à faire des études, il explique que ses parents souhaitent surtout qu'il s'épanouisse dans le métier qu'il choisira. Yoann avait des facilités à l'école et a d'abord essayé d'intégrer une école vétérinaire, puis s'est réorienté en licence de biologie. Il a alors connu une baisse de motivation mais ses parents l'ont soutenu :

> En licence, ben j'ai commencé ma licence en tête de promo et j'ai fini aux rattrapages. Donc... là je les ai sentis plus me pousser mais dans le sens « ça serait con que tu arrêtes maintenant » quoi. C'était pas « il faut que tu y arrives parce que t'es le seul à avoir fait des études », tu vois, c'était « c'est ça que tu veux faire, tu le fais ». *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Les parents de Florence Schmidt entretiennent quant à eux un rapport distant aux études de leur fille, qui réussit sans difficultés et bénéficie d'une grande autonomie dans ses choix scolaires. Florence vient d'une famille où l'on fait couramment des études, mais pas forcément longues. Ses parents ont des diplômes de niveau CAP et BTS. Le père de Florence a créé une entreprise de pèche à pied, sa mère est assistante de direction. La famille maternelle de Florence valorise fortement la poursuite d'un cursus d'études supérieures. Ses parents l'ont « laissée faire [ses] choix » car elle a toujours eu de bonnes notes. Lorsque Florence s'inscrit en licence de sociologie, elle n'a pas à justifier son choix auprès de ses parents. Elle avait d'ailleurs déjà pensé à une perspective professionnelle concrète. Florence est donc plus indépendante que Yoann dans ses études, ce qui n'est pas uniquement lié à sa réussite scolaire : elle a joué très tôt un rôle d'adulte au sein de sa famille.

> Mes parents ont divorcé quand j'avais quinze ans, sauf que ça faisait une dizaine d'années qu'ils ne s'entendaient plus, ils s'engueulaient. Donc je m'occupais de ma petite sœur qui est née quand j'avais neuf ans et demi. Et je m'en suis occupée dès sa naissance jusqu'à mes 18 ans. Du coup j'ai pas eu vraiment d'adolescence, je veux dire ma sœur a eu la varicelle, j'avais onze ans, j'ai arrêté le collège pendant une semaine parce que mes parents n'étaient pas capables de s'en occuper. [...] J'ai eu des responsabilités très tôt, je faisais la compta de mon père à quinze ans, je faisais ses papiers, donc finalement j'ai toujours fait

> les choses de façon mature, enfin si je demandais quelque chose c'est qu'il y avait une bonne raison. *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Ce rôle d'adulte s'explique également par le handicap de la mère de Florence, qui la positionne dans un rôle d'aidante au quotidien. Yoann Robinneau et Florence Schmidt ont fait le choix d'avoir un enfant pendant leurs études. Par peur de la désapprobation de leurs parents, ils ont annoncé la grossesse de Florence comme un accident.

Lorsque Florence a annoncé qu'elle attendait un enfant, sa mère n'a pas eu peur car elle « sait » que sa fille est « responsable » [5]. Les parents et les frères de Yoann ont au contraire très mal accueilli la nouvelle.

> Le premier bébé est très très mal passé – enfin la première fausse couche. Elle est très très mal passée. La deuxième mieux, étant donné qu'il y avait eu la fausse couche avant, mais ils ont eu peur tout de suite. Et parce qu'on était en études. On aurait fait des boulots ils s'en tamponneraient quoi. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

À trois mois de grossesse, Florence fait en effet une fausse couche et son beau-frère lui dit que c'est « une bonne chose », « qu'il valait mieux que ce soit comme ça » (*Florence Schmidt*). Lui n'a pas encore d'enfant et a un emploi, il insistait pour que Florence opte pour un avortement. Les parents de Florence déplorent quand à eux la fausse couche de leur fille. Finalement, Florence et Yoann annoncent à leurs familles qu'ils ne vont pas prendre de contraception et donc (implicitement) qu'ils tentent d'avoir à nouveau un enfant, ce qui ne tarde pas. Le frère de Yoann ne décolère pas et ne leur adresse plus la parole pendant plusieurs mois. Finalement, les familles accueillent avec bonheur le nouveau né.

Lorsque je demande à Yoann si la réaction de peur de la part de ses parents découle de leur instabilité financière, il m'explique que c'est surtout la perspective que cet enfant puisse l'empêcher de réussir ses études.

> *Aden* : Parce qu'au début, quand tu m'as dit qu'ils avaient peur, j'ai cru comprendre qu'ils avaient peur sur le même plan que toi par rapport à la stabilité financière etc. ? Mais là tu me dis ils avaient peur par rapport au fait que tu pouvais arrêter tes études.
> *Yoann Robinneau* : Ben les deux vont ensemble en fait. C'est-à-dire que si je finissais pas mes études, concrètement, mon cursus à moi, si je le finis pas, il m'amène à rien. [...] Donc finir mes études, c'est avoir un boulot en fait. Les deux, c'est pareil. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

5. Notons que le fait de présenter la grossesse à ses parents comme un accident nuance néanmoins l'autonomie affichée de Florence, puisqu'elle prend cette précaution.

Les parents de Yoann n'ont certes pas fait d'études supérieures mais ils détiennent des diplômes professionnalisants (niveau BEP ou CAP [6]) qui leur ont permis d'exercer des métiers suffisamment stables et rémunérateurs. On comprend donc qu'ils estiment qu'il y a un enjeu à ce que leurs enfants possèdent un diplôme leur ouvrant l'accès à un métier. Les études sont ainsi surtout envisagées comme le moyen d'accéder à un corps de métier.

Au premier abord, Yoann se décrit comme assez libre dans ses études vis-à-vis de ses parents. Il relie cette absence de contraintes au fait qu' « on ne part pas de très haut » dans sa famille. Néanmoins, au cours de l'entretien, un contrat implicite entre lui et ses parents se dévoile, notamment à travers l'aide financière qu'ils lui accordent [7]. Yoann ne voudrait pas que ses parents aient eu l'impression de « jeter de l'argent par les fenêtres ».

> Et puis aussi, je pense mais ça doit être pas conscient, ça doit être inconsciemment pour eux, il y a aussi ben merde, ça fait trois ans qu'on paie tes études, faudrait que tu finisses quoi. Y a forcément une partie de ça quoi. C'est-à-dire que moi ils m'ont toujours viré de l'argent tous les mois pendant trois ans, si ça mène à rien c'est comme jeter de l'argent par la fenêtre. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Yoann ne se sent donc pas jugé par ses parents quant à sa capacité à réussir ses études mais souhaite réussir afin d'assurer un revenu autonome. Il leur est redevable de leur soutien financier. Comme les études longues ne sont pas courantes au sein de la famille de Yoann, il se sent « dévalorisé » parce qu'il n'a pas encore d'expérience professionnelle [8] alors qu'il a 23 ans. À cet âge, ses frères avaient déjà un métier. Dans ce contexte, la paternité lui permet d'accéder au statut d'adulte que les études retardent ainsi que de faire accepter son union avec Florence auprès de ses parents. Les reproches adressés à Florence indiquent l'inquiétude que cette grossesse empêche Yoann d'accéder à un statut qui lui permette d'être un homme accompli, c'est-à-dire d'avoir une position professionnelle.

Si les parents de Florence ne lui adressent pas de forte critique par rapport à sa grossesse « accidentelle », d'autres membres de la famille se font le relai de la norme d'incompatibilité études/enfants. La petite sœur de Florence a, par exemple, du mal à comprendre que Yoann et Florence aient choisi d'avoir un enfant pendant leurs études, car elle pense « qu'une vie étudiante c'est boire de la bière et sortie » (*Florence Schmidt*). Elle sait néanmoins que Yoann et Florence n'ont pas ce style de vie et que l'arrivée d'un enfant ne changera donc pas radicalement leur sociabilité et la fréquence de leurs sorties.

6. Yoann Robinneau ne se souvient pas exactement du type de diplôme détenu par ses parents.
7. À hauteur de 200€ par mois.
8. Cela est à nuancer car Yoann Robinneau travaille déjà en tant qu'assistant d'un professeur de collège.

D'autres membres de la famille de Florence indiquent au couple qu'ils vont « gâcher leur vie » (*Florence Schmidt*), qu'ils sont inconscients et que leur enfant va « finir à la DDASS [9] ». Ces affirmations reposent sur une vision des études comme un moment fait pour sortir et non adaptées pour avoir un enfant du fait de l'instabilité des situations professionnelles et financières. On retrouve également l'idée qu'avoir un enfant avant d'obtenir son diplôme va provoquer une forme de déclassement social. Les tantes de Florence, qui ont fait des études supérieures, ne comprennent pas comment leur nièce peut cumuler des études et la prise en charge d'un enfant.

Deuxième type de réactions, qui n'a pas de rapport direct avec les études mais relève de l'idée qu'il faut faire les choses dans le bon ordre : les cousins de Florence ne comprennent pas que Florence et Yoann ne soient pas marié-e-s, n'aient pas l'intention de l'être et n'aient pas fait baptiser leur enfant. Selon Florence, leur fille est vue comme un « bâtard non baptisé ». Les cousins de Florence sont plus âgés qu'elle et n'ont pas encore d'enfants. Le père de Yoann a également dit à Florence qu'elle ne fera jamais partie de sa famille tant qu'ils ne seront pas marié-e-s (Florence et Yoann viennent de familles catholiques pratiquantes).

Pour résumer, Florence et Yoann présentent deux profils de classes moyennes différents mais on retrouve dans les deux cas une source similaire à la désapprobation vis-à-vis de la grossesse de Florence : le risque de déclassement et d'instabilité lié à l'absence de diplôme. Les parents de Yoann Robinneau possèdent des petits diplômes professionnalisants qui leur permettent d'avoir un bon niveau de vie. Ils soutiennent leur fils dans ses études de manière à ce qu'il puisse bénéficier d'une insertion professionnelle grâce à un diplôme, dans un domaine qui lui plaira. L'enfant à venir est vu comme une condamnation de son avenir professionnel. Pour Yoann, avoir un enfant lui procure au contraire un statut d'adulte alors qu'il est toujours en études, contrairement aux autres membres de sa famille au même âge.

Florence a des parents qui ont des qualifications similaires à ceux de Yoann mais elle bénéficie d'une grande autonomie dans ses études et sa vie. Cela s'explique par ses bonnes capacités scolaires ainsi que par le divorce de ses parents et le handicap de sa mère. Florence n'a pas de remarques désagréables de la part de ses parents à l'annonce de sa grossesse, mais les membres de sa famille qui ont fait ou font des études supérieures interprètent cette grossesse comme une erreur de sa part car elle présente un risque de déclassement.

2.4 Marguerite Leloup (pôle économique des classes supérieures)

Marguerite Leloup vient d'une famille de classe supérieure : son père est cadre supérieur dans le privé, sa mère travailleuse sociale. Le père de Marguerite détient un DEA de physique théorique, il avait entamé une thèse qu'il a interrompue quand Marguerite est

9. Direction départementale des affaires sociales et sanitaires, ancien service de l'Etat disparu dont des missions d'aide sociale à l'enfance (ASE) ont été transférées aux départements à la suite des lois de décentralisation (1983).

née. La mère de Marguerite a une licence de sciences physiques, qu'elle a complétée plus récemment par un master 1 de travail social.

Les parents de Marguerite ont fortement encadré ses études. Ils l'ont contrainte à faire un bac scientifique parce qu'elle avait de bons résultats et souhaitaient qu'ensuite elle intègre une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE). Marguerite est l'aînée de sa fratrie et a suivi le chemin imposé par ses parents, tout en négociant dès la terminale une marge de liberté. En couple avec Antoine depuis plusieurs années, Marguerite souhaite en effet faire ses études dans la même ville que lui, où il étudie dans une classe préparatoire. Sa mère s'y oppose fortement et Marguerite doit faire toutes les démarches pour intégrer la CPGE seule. Elle veut rejoindre son copain, ce qui est lié à des considérations scolaires : elle pense qu'être en prépa avec lui les aidera à s'encourager dans leurs études. Elle se confronte à l'avis catégorique de sa mère : si elle y va, elle ne sera pas la bienvenue et ratera ses études. Après avoir intégré la classe préparatoire, Marguerite est harcelée quotidiennement par sa mère, qui lui demande constamment si Antoine l'a enfin quittée.

Cette vision des études s'inscrit assez bien dans celle qui est entretenue au sein des classes préparatoires (DARMON 2013). Muriel Darmon relate ainsi une réunion de rentrée durant laquelle le proviseur explique aux futurs élèves de prépa qu'il « ce n'est pas le moment de tomber follement amoureux » (ibid., p.25). Il faut ainsi gérer le temps qu'on passe avec son ou sa partenaire, « gérer [sa] vie dans sa globalité » (ibid., p.25). Non seulement l'institution scolaire revendique un contrôle très large sur la vie de ses élèves, mais de plus les élèves de classes prépas sont soumis à l'injonction de gérer leur temps quotidien afin de maximiser leur capacité de travail. La relation que Marguerite entretient avec Antoine ne l'empêche pourtant pas de réussir, au contraire.
Dans un contexte familial tendu, Marguerite Leloup a peur d'annoncer sa grossesse à ses parents lorsqu'elle tombe enceinte à 19 ans. Afin de minimiser l'impact de la nouvelle, Marguerite décide de camoufler sa grossesse en la présentant comme un évènement inattendu. Marguerite pense que comme sa mère n'envisagerait jamais d'avorter, annoncer une grossesse accidentelle ne l'expose pas à ce que sa mère l'incite à avorter.

> J'ai pas choisi de lui dire que c'était voulu parce que j'avais très très peur que ça soit perçu comme un affront, ou comme une provocation ou je sais pas trop quoi. Quelque chose d'agressif vis-à-vis d'elle. Donc je lui ai dit que c'était accidentel. *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

L'annonce de la grossesse prend l'allure d'un drame familial :

> Moi du côté de ma famille c'était une catastrophe, l'annonce de la grossesse de mon aîné... Je pense que ma mère en a pleuré pendant au moins un an, minimum. Et mon père, pour lui, j'étais perdue quoi. C'était fini, il avait

> placé de grands espoirs en moi vu que j'étais l'aînée, travaillais bien à l'école, et vraiment ma vie était terminée. *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

La grossesse de Marguerite signe son passage à un nouveau statut, celui de mère. Elle quitte donc définitivement sa place d'enfant au sein de la famille, achevant la rupture déjà bien entamée avec sa mère. Son père, quant à lui, estime qu'elle n'a plus aucun espoir de réussite dans ses études une fois devenue mère. Cela est peut-être lié à son expérience personnelle, car il a dû quitter sa thèse au moment où sa femme est tombée enceinte de Marguerite pour trouver un travail et assurer un meilleur revenu.

> Et mon père m'a dit « écoute, Marguerite, là, tu vas avoir un enfant, tu es donc arrivée au maximum de tes compétences, tu ne pourras plus rien apprendre puisque tu vas avoir un enfant, je te conseille de très rapidement passer un concours ou trouver un emploi » et puis bon, il avait pas grand chose à me proposer parce que c'est vrai qu'en DEUG [10] il y avait pas tant de choses que ça. Donc il m'a dit, « bon tu fais de la physique et tout, donc je sais pas peut-être que tu pourrais faire électricienne chez EDF… ou chauffagiste… » Enfin voilà, il me voyait aller chez les gens pour relever des compteurs etc. Et puis j'ai dit « mais non ! Moi je vais très bien ! Tout se passe très bien ! Laisse-moi faire ma vie, ça va bien se passer ! » Mais si tu veux pour lui, c'était comme si c'était givré, et c'était fini mon cerveau était nécrosé, d'ailleurs j'allais plus rien pouvoir faire de ma vie, et il essayait objectivement de me trouver des boulots que je pouvais là maintenant tout de suite ou avec un minimum de formation être capable de faire… Pour m'en sortir. Donc *(rires)* ils étaient très très étonnés finalement quand ça s'était bien passé parce que je crois que c'était pas quelque chose qu'ils avaient prévu, ou anticipé tout du moins. *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

Or, Marguerite souhaite non seulement continuer son DEUG, mais également sa licence, puis faire un master recherche. Cela va à l'encontre des attentes de sa mère, qui pense qu'Antoine (le compagnon de Marguerite, alors élève normalien) va devenir chercheur et Marguerite professeur – c'est tout l'inverse qui s'est produit. Non seulement elle témoigne de l'étonnement de ses parents quant à ces choix, mais elle rapporte également des pressions constantes de leur part pour qu'elle arrête ses études, parce qu'elle a des « responsabilités familiales ». Malgré ce qu'ils en pensent, Marguerite réussit ses études. Elle va jusqu'au doctorat et a cinq enfants dans le même temps.

On remarque ici que ces parents des classes supérieures exercent un fort contrôle sur les choix scolaires de leur fille. Les parents de Marguerite Leloup ont un avis très précis

10. Diplôme de niveau Bac +2.

sur la qualité des choix scolaires et s'appuient sur une connaissance fine des études supérieures pour les justifier. Ainsi, si la grossesse de Marguerite est vécue comme un drame, c'est parce qu'elle l'empêchera de consacrer suffisamment de temps à ses études pour avoir un parcours prestigieux, voire pour continuer ses études tout court. Pour autant, la disposition à dévier de Marguerite se nourrit implicitement du parcours de son propre père, qui a eu son premier enfant durant sa thèse. Ce modèle de déviance est un moteur courant de la déviance des étudiant-e-s issu-e-s des classes supérieures, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

2.5 La socialisation familiale à la déviance : la « légende familiale » de la grossesse pendant les études

J'ai jusque-là donné à voir la façon dont les parents portent la norme d'incompatibilité entre études supérieures et enfant, lorsque leur fille ou leur fils est jeune (n'a pas franchi les étapes de l'entrée dans l'âge adule). Mais les parents peuvent également socialiser à la déviance à cette norme d'incompatibilité. Plusieurs informatrices évoquent en entretien la façon dont leurs propres parents ont eu un enfant pendant les études et l'impact que cela a eu sur leurs projections dans la maternité étudiante. Un exemple de déviance familiale à la norme de jeunesse joue un rôle important dans la production de leur disposition à dévier à cette même norme, alors même que leurs parents exercent un contrôle important sur leurs choix scolaires. Ces étudiantes sont issues de classes moyennes [11] ou supérieures, ce qui n'est pas étonnant au sens où leurs parents ont bien sûr fait des études supérieures. Elles sont engagées dans des études prestigieuses (école d'ingénieur, école de commerce).

Tiphaine Coulet raconte ainsi qu'elle a grandi dans la « légende familiale » de la maternité de sa mère pendant ses études supérieures :

> En fait, ce qui a aussi joué dans le fait que je fasse ça [avoir un enfant pendant mes études], c'est que ma mère nous a eue ma sœur et moi pendant ses études. Elle a eu ma sœur pendant l'année de son bac et moi elle m'a eu dans ses études de pharma. Donc c'était dans la légende familiale, c'était pas quelque chose d'inenvisageable ou de compliqué parce que ma mère ne se plaint jamais, et puis ça présentait l'avantage d'avoir des enfants pendant qu'on est jeune, ce que je trouvais bien, j'ai toujours eu des super bons rapports avec mes parents. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

L'exemple de sa mère, qui réussit ses études tout en ayant des enfants, permet à Tiphaine de se projeter sans difficultés dans la maternité pendant ses études supérieures.

Marguerite Leloup et son compagnon Antoine sont également inspirés par les parents de ce dernier, qui ont eu des enfants pendant leurs études. L'âge auquel ils ont eu leur

11. Cette étudiante dont les parents appartiennent aux classes moyennes (Constance Rameau) est en fait issue d'une ancienne lignée aristocratique.

premier enfant (21 ans) sert de repère à Antoine qui désire avoir ses propres enfants à un âge similaire.

Pour Constance Rameau, il s'agit plutôt d'une histoire de transgression de diverses normes qui, selon elle, se transmet inconsciemment de génération en génération dans sa famille. Sa propre mère a eu un enfant pendant ses études, fruit d'une union illégitime avec un homme marié qui n'a pas reconnu l'enfant.

> Quand j'ai annoncé [ma grossesse] à mes parents c'était horrible. Je me suis fait... Ben mon père déjà m'a pas parlé pendant un an. Et maman elle a eu un gros choc en fait parce que ça lui rappelait sa propre histoire aussi. [...] Je pense qu'il y a une histoire familiale qui est pas résolue, je sais pas comment on explique ça en psychologie. Parce qu'en fait moi j'ai appris quand j'avais quinze ans que mon grand frère était en fait mon demi frère. Et ça c'était quand même un gros choc dans ma vie. Donc, en fait, maman elle a eu mon frère quand elle était étudiante, et elle sortait avec un homme marié qui avait quarante ans et déjà des enfants. Donc c'était son amante quoi. Mais elle était hyper amoureuse et donc ben pareil sa famille, son père et sa mère étaient comtes et comtesses et tout, donc c'était vraiment la famille... c'était plus qu'interdit quoi. [...] Et donc elle a éduqué mon frère, enfin en fait elle a rencontré mon père quand mon frère était tout petit, donc ils se sont mariés, mon père et ma mère se sont mariés, mon père a adopté mon frère et après ils ont eu nous, les quatre filles quoi. Donc en fait, je repense à ça comme un choc énorme surtout que j'avais quinze ans quoi. C'est hyper tard pour apprendre ce genre de choses et je m'en suis jamais doutée alors qu'en plus il y avait mille indices et une fois que je l'ai su c'était évident. [...] C'est toujours un peu resté, ça a créé quelque chose en moi de différent. Je sais pas trop comment expliquer. *(Constance Rameau, premier enfant à 23 ans, père au chômage (ex directeur de maison de retraite), mère au foyer)*

La reproduction de la déviance familiale ne s'accompagne donc pas forcément d'une compréhension de la part des parents. Au contraire elle peut faire l'objet d'une forte répression.

Soulignons néanmoins qu'un récit familial d'échec dans les études du fait de l'arrivée d'enfant peut avoir l'effet de détourner les étudiant-e-s de la possibilité d'avoir un enfant avant la fin de leurs études, quand bien même ils en auraient très envie. C'est le cas de Pierre Duquesne et de sa compagne Anaïs. La mère d'Anaïs a arrêté ses études de médecine après avoir eu son second enfant car elle n'arrivait plus à « gérer » les deux. Elle est ainsi devenue mère au foyer tandis que son mari exerce son métier de médecin, ce qui génère des regrets de la part de la mère d'Anaïs. C'est pour cela qu'Anaïs et Pierre ont d'abord attendu de finir leurs études pour avoir un enfant (Pierre a eu son premier enfant en reprenant ses études).

La norme d'incompatibilité entre études et enfant peut ainsi être modulée par des exemples familiaux positifs d'études avec enfant(s) et permettre voire être à l'origine de la déviance. Les antécédents d'échecs liés à la maternité pendant les études peuvent au contraire renforcer cette norme d'incompatibilité.

2.6 Une norme d'incompatibilité études/enfants justifiée différemment selon les projets scolaires des parents

Les réactions des parents à l'annonce de la grossesse sont révélatrices de la prégnance de la norme d'incompatibilité entre études supérieures et responsabilités parentales, qui se décline différemment selon la classe sociale et le rapport aux études. La perspective de devenir parent pendant les études est liée à des peurs quant à l'avenir de leur enfant. Leurs réactions sont aussi révélatrices du projet scolaire qu'ils nourrissent, en lien avec leur propre rapport à l'institution scolaire, ce que nous pouvons décliner en trois classes sociales pour cette conclusion.

Les parents de Marguerite Leloup, par exemple, contrôlent beaucoup la scolarité de leur fille car ils ont une conception ancrée de ce qu'est réussir dans ses études. Ils souhaitent qu'elle emprunte les voies les plus prestigieuses (bac général de filière scientifique, CPGE) et qu'elle se conforme aux attentes d'ascétisme scolaire véhiculées par les institutions élitistes. La littérature scientifique souligne plutôt la manière dont les classes moyennes et supérieures ont un style éducatif de type « contractualiste ». Ce style éducatif met en valeur l'autonomie et le contrôle parental de l'enfant à travers la motivation et la séduction (KELLERHALS et MONTANDON 1991). De manière générale, dans les familles de classes moyennes et supérieures, les enfants sont encouragés à négocier avec les parents, à argumenter et construire leur point de vue (LAREAU 2011).

Marguerite tente ainsi de convaincre ses parents qu'elle fait des choix adaptés à une grande ambition scolaire mais cela ne suffit pas. Sa grossesse signe le franchissement d'une limite implicite pour ses parents qui rend à leurs yeux impossible l'accomplissement d'une grande carrière : c'est une catastrophe, une condamnation à ne pas réussir, car elle n'aura pas le temps et l'énergie requis pour réussir.

Florence Schmidt est, elle, assez autonome et indépendante vis-à-vis de ses parents, qui n'accueillent pas négativement sa grossesse, mais les membres de sa famille qui font des études supérieures désapprouvent qu'elle n'ait pas attendu de finir ses études pour devenir mère car les études sont faites pour « profiter ». On la renvoie au stigmate de la « mauvaise mère » (CARDI 2007), qui ne pourra pas assumer ses responsabilités. Yoann Robinneau est également élevé par ses parents dans un style contractualiste. Ils exercent par ailleurs une forme de contrôle implicite sur lui via l'aide financière qu'ils lui fournissent de manière à ce qu'il puisse étudier. La famille de Yoann n'est pas familière des études supérieures. Les études ici sont assez planifiées car elles doivent permettre d'obtenir

un avenir professionnel satisfaisant. La grossesse constitue une menace de déclassement social, de rupture de la bonne situation que les membres de la famille ont construite.

Les parents de Sandra Augier quant à eux ont peur que cela ne soit pas possible de cumuler maternité et études et que les études de Sandra en pâtissent. Mais ils n'ont pas fait d'études supérieures et ce n'est pas une trajectoire courante dans leur famille. Par conséquent, ils encadrent très peu la scolarité de Sandra, jugée la plus à même de prendre les bonnes décisions pour ses études. Un ensemble de travaux portant sur les valeurs éducationnelles soulignent que les familles de milieux populaires valorisent l'obéissance et l'adaptation à des règles extérieures (Kohn 1959 ; Duru-Bellat et Jarousse 1996). Les parents de Sandra ne semblent pas développer beaucoup d'arguments pour expliquer leur rejet : ils se contentent de lui dire que ce n'est pas la façon dont les choses sont faites en général. Il s'agit uniquement de signaler que la situation est inhabituelle et donc peut-être dangereuse. Devenir parent jeune est par ailleurs un phénomène courant et ça n'est pas identifié comme un problème en soi.

Ainsi, les classes supérieures entretiennent une conception très précise de ce que doivent être les études supérieures, c'est-à-dire les filières les plus sélectives et exigeantes. Dans ce cadre, la grossesse rend impossible l'accomplissement d'une bonne trajectoire scolaire. La norme d'incompatibilité entre études et enfant s'explique par l'impossibilité de donner tout son temps aux études une fois l'enfant arrivé. Pour les classes moyennes, les études sont d'abord le moyen d'accéder à un diplôme qui ouvre la voie à un corps de métier, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un homme. Alors, avoir un enfant enfant pendant les études met en danger un futur professionnel stable et assuré. Enfin, pour les classes populaires qui n'ont pas de diplômes, les études supérieures sont l'objet d'attentes de la part des parents car elles sont la promesse d'un ascension sociale. Devenir mère pendant ses études est vu comme un risque de compromettre cette ascension sociale car les étudiant-e-s n'ont généralement pas d'enfant.

Notons au passage que toutes les étudiantes citées dans cette partie ont un profil scolaire particulier. Elles sont de bonnes élèves, réussissent sans difficultés à l'école et négocient leur autonomie en conséquence. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une forte autonomie scolaire, favorisée par la réussite, permet aux étudiantes de former le projet d'avoir un enfant plus facilement que si elles avaient un profil scolaire moyen. Yoann Robinneau a un profil scolaire différent. Il a des notes moyennes et manque d'arrêter ses études par découragement. Pour autant, ce n'est pas à lui que l'on fait le reproche d'attendre un enfant, mais à sa compagne, un processus sexiste classique dans lequel les femmes portent la responsabilité de gérer les conséquences de la sexualité (Skeggs 2015).

Les parents qui expriment des réactions négatives lors de l'annonce de la grossesse le justifient de différentes façons. Malgré leur diversité, on retrouve dans la plupart des arguments mobilisés une lecture de la situation en termes de catégories d'âge opposées (le jeune *vs* l'adulte). L'âge peut transparaître à travers l'idée qu'il y a un « bon ordre » pour

faire les choses qui n'est pas respecté lorsque l'on a des enfants avant d'avoir fini ses études. Parfois, ce premier argument se couple avec un autre relatif à la question de l'ordre des générations (Marguerite Leloup acquiert trop tôt le statut de mère pour sa propre mère). La question de l'âge apparaît également dans le fait que les études sont assimilées à une sociabilité particulière, qui passe par de nombreuses activités de loisir et non par une vie conjugale resserrée sur son foyer. Enfin, tou-te-s les étudiant-e-s ont dû justifier leur choix auprès de leurs parents et les rassurer sur le futur de leurs études, ce qui montre qu'ils n'ont pas encore acquis toute leur autonomie dans cette relation parents-enfant. Notons que les frères et sœurs plus âgé-e-s peuvent également exercer des pressions ou commenter la pertinence des choix faits par leur cadet-te.

Ainsi, la disposition à dévier de la norme de jeunesse dans les études supérieures est conçue et s'exprime différemment selon les classes sociales. Dans les classes sociales les plus éloignées des études, les études supérieures amènent du prestige et des espoirs mais ne peuvent pas être appréhendées concrètement. Ainsi, la norme de jeunesse se manifeste par un mimétisme de sécurité, sans que les raisons sous-jacentes à cette règle soient comprises. L'éloignement des parents du milieu scolaire crée pour Sandra une absence de contrôle sur ses choix scolaires, tout en lui donnant comme modèles des personnes qui ont des enfants à l'âge où elle fait des études.

Dans les fractions stabilisées des classes populaires et les petites classes moyennes, le diplôme est vu comme un moyen d'accéder à un emploi stable et rémunérateur. La grossesse amène avec elle le spectre de l'échec scolaire et donc du déclassement en cas d'absence de diplôme. Mais l'arrivée de l'enfant est associée positivement à une reconnaissance du statut adulte et de l'union.

Dans les classes moyennes supérieures et supérieures, la trajectoire scolaire des enfants fait l'objet d'un contrôle important, de manière à pouvoir prétendre aux meilleures filières d'études. La grossesse est vue comme un drame car elle implique que l'étudiante n'aura plus un temps suffisant pour se consacrer à ses études, surtout dans les filières les plus prestigieuses. Cette déviance est pour autant rendue possible par des exemples de déviance préalable au sein des familles.

Ces conclusions peuvent enrichir le concept de norme procréative [12]. Ce concept est en effet défini au regard des conditions financières, conjugales et professionnelles des femmes, c'est-à-dire de manière centrée sur la femme enceinte uniquement. L'analyse des grossesses lors des études supérieures nous apprend que, dans ce contexte, l'avis exprimé par les parents a une certaine importance sur le parcours des étudiant-e-s et leurs choix procréatifs. Un travail précédent a montré que, lorsqu'il s'agit de grossesses non prévues, les parents jouent un rôle important dans la décision éventuelle de garder l'enfant car ils assurent à leur fille qu'ils l'aideront sur le plan matériel et quotidien (GAIDE 2018). Ici, les parents (ainsi que la famille proche ou élargie parfois) expriment leur avis sur le « bon

12. Le concept de norme procréative, et en particulier son application aux cas des étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant avant la fin de leurs études, fait l'objet des analyses du chapitre 5

moment » pour avoir un enfant. Cet avis semble avoir un certain impact sur les étudiant-e-s qui y sont confronté-e-s car ceux et celles-ci ont longuement évoqué ce sujet dans les entretiens. Il s'agit de véritables injonctions sur la manière dont ils et elles auraient dû organiser leur vie.

3 L'accueil positif de la grossesse par les parents des étudiant-e-s non traditionnel-le-s

Nous avons vu que les étudiant-e-s qui sont confronté-e-s à des réactions négatives de la part de leurs parents lorsqu'elles ou ils leur annoncent attendre un enfant ont en commun une trajectoire d'études classique (études supérieures immédiatement après le bac et avant le bac+5). Quelles sont les caractéristiques des étudiant-e-s dont les parents accueillent positivement l'arrivée future d'un enfant ?

Après avoir établi la nécessité de rassembler ces étudiant-e-s sous l'étiquette d' « étudiant-e-s non traditionnel-le-s », je montre que l'accueil positif réservé à l'annonce de la grossesse s'explique par le fait que ces étudiant-e-s ont déjà démontré leur capacité à être indépendant-e-s, c'est-à-dire à avoir franchi les étapes de l'entrée dans l'âge adulte (selon Olivier Galland 1996). Ces étudiant-e-s, bien que retournant aux études, ne redeviennent pas jeunes aux yeux de leurs parents : il y a un « effet de cliquet » [13], une fois que l'on a été adulte et si l'on garde une certaine indépendance, les études supérieures ne sont pas suffisantes pour faire redevenir jeune. La norme d'incompatibilité entre études et enfant est donc dépendante de l'âge et du statut des études.

3.1 Des étudiant-e-s non traditionnel-le-s

Dans cette section, nous nous intéressons aux étudiant-e-s dont les parents ont positivement accueilli la future paternité / maternité (neuf personnes) ainsi qu'à celles et ceux qui n'ont pas abordé le sujet en entretien (neuf personnes également). Lorsque le sujet de la réaction des parents n'était pas évoqué en entretien, la famille est néanmoins mentionnée comme soutenante et la grossesse ne fait pas l'objet d'un discours visant à la justifier. J'ai donc donc fait l'hypothèse que les parents n'avaient pas manifesté leur désapprobation ou de fortes inquiétudes vis-à-vis de cette grossesse.

Parmi ces étudiant-e-s, on compte huit hommes et dix femmes. Onze sont issu-e-s des classes supérieures, sept des classes moyennes et une de classe populaire. Ces étudiant-e-s ont eu leur premier enfant à 28 ans en moyenne [14]. Ils ont surtout en commun d'être engagé-e-s dans des études longues ou dans une reprise d'études après au moins une année d'activité salariée sans études.

13. L'effet de cliquet, terme économique, désigne un processus qui ne peut pas revenir en arrière.
14. Âge minimum au premier enfant : 22 ans, âge maximum : 33 ans, âge médian : 28 ans.

Tristan Breton par exemple fait une thèse financée en sciences de l'éducation, immédiatement après son master. Tristan et sa compagne Clarisse se sont connu-e-s quand ils avaient 22 (Tristan) et 24 ans (Clarisse). Le projet d'enfant est venu progressivement, un peu de la part des deux, sans qu'ils aient l'intention de le concrétiser dans l'immédiat. Ils étaient ensemble depuis cinq ans quand ils ont parlé concrètement d'avoir des enfants ensemble, de « mettre la machine en route « (*Tristan Breton*). Il était alors en première année de thèse et Clarisse était salariée. Cinq mois après avoir pris la décision d'avoir un enfant, Clarisse tombe enceinte. La mère de Tristan est très heureuse de l'apprendre, elle ne soulève aucune question sur l'incidence que ça pourrait avoir sur l'avenir professionnel de son fils. Comme Tristan, dix de ces étudiant-e-s sont en thèse et la grossesse est bien accueillie par leurs parents.

Esther Cohen était en internat de médecine [15] quand avec son conjoint, chef de projet informaticien, ils ont fait le projet d'avoir un enfant. Esther a connu des difficultés pour tomber enceinte, le couple a donc fait des démarches pour lutter contre l'infertilité et, au bout d'un an, Esther est tombée enceinte. Étant donné son suivi médical, Esther a très tôt su qu'elle était enceinte. Elle était folle de joie en l'apprenant, tout comme l'étaient son conjoint et leurs familles respectives. Une autre informatrice (Sophie Pichon) est en internat lors de la naissance de son premier enfant.

Pierre Duquesne est en reprise d'études pour devenir kinésithérapeute. Il a fait des études jusqu'au master et a obtenu le concours du Capes. Mais il se confronte à une expérience d'enseignement dans un collège désigné comme difficile par ses collègues et tombe en dépression au bout de six mois. Il décide de changer de voie un an après avoir obtenu le Capes et entre dans une licence de sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps) de manière à pouvoir intégrer une école de kinésithérapeute l'année suivante. Pierre et sa compagne, enseignante, décident d'avoir un enfant et bénéficient du soutien de leurs parents, surtout après que Pierre a montré à sa belle-mère son sérieux dans la nouvelle voie qu'il a choisie (en réussissant le concours d'entrée dans l'école). Comme Pierre, six autres étudiant-e-s correspondent à ce profil et l'arrivée de l'enfant ne fait pas l'objet de commentaires négatifs de la part de leurs parents.

Ces étudiant-e-s, plus âgé-e-s que la moyenne, sont généralement installé-e-s dans des relations conjugales longues, parfois marié-e-s avec leur partenaire (comme c'est le cas pour Alan Villaume ou encore Guillaume Duflos). Formant un groupe cohérent au regard de la réaction positive de leurs parents à l'annonce de leur future maternité ou paternité, elles et ils ont en commun un parcours non traditionnel dans l'enseignement supérieur. La notion d'« étudiant-e-s non traditionnel-le-s » permet de désigner ces personnes. Cette notion, issue de la littérature américaine, désigne les étudiant-e-s adultes voire les étudiant-e-s qui reprennent leurs études (BONIN et AUCLAIR 2004). La définition du groupe des étudiant-e-s non traditionnel-le-s a tendance à varier en fonction des études et des contextes nationaux. Aucune définition n'a encore été proposée pour le contexte

15. L'internat de médecine commence en septième année d'études de médecine.

français. Dans la mesure où les études sont essentiellement pensées dans un cadre linéaire (Charles 2015) et où les études longues (et rémunérées) constituent une exception, il est cohérent de partir du groupe d'étudiant-e-s décrit ci-dessus pour proposer une définition française des étudiant-e-s non traditionnel-le-s. Les étudiant-e-s non traditionnel-le-s sont les étudiant-e-s en thèse, en internat ou en reprise d'études. Par « reprise d'études » je désigne des étudiant-e-s ayant connu une interruption de leurs études d'un an au moins (avec exercice d'une activité rémunérée pendant ce laps de temps).

3.2 Un bon accueil du fait de l'âge civil et du parcours

À présent que le groupe des étudiant-e-s non traditionnel-le-s a été défini, il s'agit de comprendre quels critères justifient, selon les informateur-ice-s, que leurs parents aient réagi positivement quand elles et ils leur ont annoncé la grossesse. Quatre critères différents, qui se cumulent fréquemment chez les étudiant-e-s non traditionnel-le-s, justifient une réaction positive :

— être dans des études longues (et parfois rémunérées),
— être marié-e (ou installé-e dans une vie conjugale),
— avoir eu une période de travail (sans études),
— avoir le « bon âge » pour devenir parent,
— être indépendant-e financièrement et avoir un-e conjoint-e qui travaille.

Tous ces critères sont développés par la suite car ils sont évoqués par les informateur-ice-s comme importants, mais la comparaison avec les situations des étudiant-e-s « traditionnel-e-s » montre que ce qui fait véritablement la différence est l'âge civil (au sens de Juliette Rennes (2019) : le nombre d'années), lié aux études longues ou à une reprise d'études, à une période de travail préalable et à une forte indépendance financière, qui repose sur la capacité à avoir des revenus propres en dehors des allocations sociales. Ce sont ces éléments qui viennent définir l'effet de cliquet du passage à l'âge adulte.

Être dans des études longues (et parfois rémunérées) est identifié comme un motif justifiant que les parents se réjouissent au moment de l'arrivée de l'enfant. Si leur réaction est fondamentalement positive, les parents d'étudiant-e-s engagé-e-s dans des études longues (et qui ne sont pas en reprise d'études par ailleurs) peuvent néanmoins exprimer une forme de surprise du fait que leur enfant n'ait pas attendu de finir ses études, surtout s'ils n'ont pas emprunté une voie similaire. Ils peuvent également anticiper des difficultés qu'ils se proposent d'aider leurs enfants à surmonter. Cette attitude est très différente des réactions négatives présentées dans la partie précédente car elle ne vise pas à arrêter le projet d'enfant mais à le faciliter.

Sophie Pichon est en internat quand elle tombe enceinte et ses parents accueillent la nouvelle de la grossesse positivement bien qu'ils soient surpris qu'elle n'ait pas attendu la fin de son internat pour arrêter la contraception. Tristan Breton est en thèse et ses parents sont également très heureux d'apprendre sa future paternité.

Aden : Comment ta famille a-t-elle réagi à l'idée que tu allais devenir père ?
Tristan Breton : Ma famille était très… très contente, très heureuse aussi. Y a jamais eu de remarques ou de questionnements…
Aden : Donc ils ont jamais posé la question des études ?
Tristan Breton : Non non. Ni d'interrogations… Mais, enfin, je pense que pour eux c'était aussi dans une phase où ça roulait et où ça allait rouler parce que c'était sur la fin.
Aden : De ta thèse ?
Tristan Breton : Enfin, je savais pas quand j'allais la finir mais, même si quand on est en thèse on est toujours en questionnement là-dessus, de leur point de vue voilà, ça allait se finir dans un an ou dans trois mais ça allait se finir et puis… Voilà ils avaient moins de questionnements ou d'interrogations que moi sur mon avenir ou mon avenir professionnel, donc non non y a pas eu… Je suis en train d'y réfléchir mais je pense pas qu'il y ait non plus d'interrogations, même sans inquiétude, je pense pas. Il me semble pas. *(Tristan Breton, premier enfant à 27 ans, père médecin, mère enseignante dans le privé)*

Au fait que ces études soient longues s'ajoute une vie conjugale bien installée, ce qui semble annoncer un enfant dans un futur proche, d'autant plus quand la/le conjoint·e a un métier. Les études d'Asma Sadik sont assez longues car elle a décidé de refaire une licence après sa première licence, puis de faire un master. Elle s'est mariée pendant sa deuxième licence et, bien qu'elle et son mari habitent encore chez les parents d'Asma, tout le monde s'attendait à ce qu'elle tombe enceinte rapidement. Le mari d'Asma travaille comme agent de sécurité incendie.

Avoir déjà exercé une activité rémunérée en dehors d'une période d'études renforce les réactions positives des parents. Le parcours de Manon Gouraud, qui fait une thèse en reprise d'études, illustre particulièrement bien ce phénomène, dans la mesure où elle peut comparer la réaction de sa mère à celle de la mère de son conjoint, également en thèse mais sans avoir eu d'expérience d'activité rémunérée hors études.

Lorsque Manon annonce sa grossesse à sa mère, celle-ci est très heureuse de devenir grand-mère. Manon est indépendante financièrement depuis ses 21 ans, elle travaille en tant qu'auto-entrepreneuse et a des revenus réguliers. Étant donné que sa mère la perçoit comme une personne indépendante, elle ne pouvait pas faire un autre accueil à sa maternité à venir.

Je pense qu'elle ne se permet pas de me dire quoi que ce soit par rapport à ça parce que je suis pas vraiment une étudiante. Je suis une personne adulte qui travaille et qui fait des études. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

Le compagnon de Manon, Mathieu, est plus jeune et n'a pas le même parcours. Il a toujours dépendu financièrement de ses parents pendant ses études et a obtenu une

bourse pour financer les trois premières années de sa thèse. Manon a un métier qu'elle a d'ailleurs parfois exercé en parallèle de sa thèse, tandis que Mathieu n'est pas installé professionnellement : pour ses parents, il est toujours étudiant. Cela les inquiète car il a 28 ans et n'a toujours pas de situation professionnelle. Mathieu et Manon viennent toute-s deux de familles qui ne font pas d'études supérieures, les parents de Mathieu sont des agriculteurs plutôt modestes. Ni le diplôme de master de Mathieu. ni sa thèse n'ont pour eux pas de signification concrète au sens où ils ne mènent pas à un métier bien défini.

> Mathieu, c'est très différent. Lui il a toujours dépendu de ses parents. Il a eu une bourse doctorale mais du coup ça fait que trois ans qu'il a plus besoin de soutien financièrement. Donc je pense que c'est plus difficile pour eux parce qu'ils l'ont vachement aidé, et qu'ils ont très peur qu'il n'arrive pas à s'en sortir, qu'il finisse pas sa thèse… […] Mais du coup moi je sens qu'il y a ce truc-là, ma mère me fout la paix parce qu'elle se dit de toute façon elle a toujours gagné sa vie, elle continue à gagner sa vie […]. C'est un truc culturel qu'on a tous les deux en commun, le goût du travail. Il faut travailler, il faut gagner sa vie, et ses parents ils sont très comme ça à Mathieu. Et du coup je pense qu'ils étaient très inquiets – et très fiers – de le voir faire des études. Ils étaient fiers mais en même temps ils se demandaient : ça va l'emmener où ? Il est plus jeune que moi, il a 28 ans. Donc du coup, 28 ans, c'est quand même la limite des limites pour faire ses études… Du coup, ils se disent qu'il va devenir père de famille. Je crois que c'est plus : quand t'es père de famille t'as un travail, tu fais pas une thèse. Moi je travaille, donc – j'ai un métier – enfin moi j'ai un métier, c'est ça qui fait la grosse différence entre lui et moi par rapport à ses parents. C'est que moi j'ai un métier qui est identifié. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

Manon a donc une position professionnelle assurée en dehors du milieu de la recherche, ce qui fait la différence par rapport à Mathieu. Le passage par des années de travail rémunéré acte ainsi la capacité d'indépendance financière de l'enfant aux yeux de ses parents. Nous retrouvons ici les étapes de l'entrée dans l'âge adulte (Galland 1996) : l'entrée dans la vie active constitue un seuil symbolique qui, une fois franchi, sort l'étudiant-e de son statut de jeune et contribue à lui donner le statut d'adulte. Il s'agit de faire la preuve de sa capacité à s'en sortir financièrement. Ainsi, Manon bénéficie d'un effet de cliquet : elle garde le bénéfice de son statut acquis même si elle retourne aux études, d'autant qu'elle garde une indépendance financière et résidentielle vis-à-vis de ses parents. Ce critère est peut-être d'autant plus important pour les parents de Manon ou de Mathieu qu'ils n'ont pas fait d'études supérieures et sont décontenancés par l'instabilité des carrières dans la recherche alors que les parents de Tristan Breton, de classe supérieure, ne sont pas déstabilisés par cette perspective de carrière difficile et non assurée.

Certain-e-s étudiant-e-s non traditionnel-le-s connaissent néanmoins un accueil négatif à l'annonce de leur grossesse à leurs proches. C'est le cas de Murielle Essombo, étudiante de nationalité camerounaise qui est venue en France pour obtenir un master de manière à compléter ses études initiales. Murielle a travaillé plusieurs années en tant que cadre pour l'État de son pays après avoir complété une maîtrise au Cameroun. Elle avait dû arrêter ses études car son père est parti à la retraite et n'avait plus les moyens de la soutenir financièrement. Murielle Essombo a eu un premier enfant pendant qu'elle travaillait, avec un compagnon qu'elle quitte quelques années après la naissance de leur fils. Elle nourrit depuis longtemps le rêve d'obtenir un diplôme de master et forme le projet de venir en France pour le faire car le master qui l'intéresse n'existe pas au Cameroun. Elle laisse son fils à sa sœur cadette le temps de compléter ses études, qui ne devraient prendre qu'un an en théorie. Une fois arrivée en France, Murielle essaie de s'inscrire à plusieurs reprises dans le master qui l'intéresse mais on la refuse deux années de suite, sans qu'elle parvienne à en comprendre les raisons. En France, elle retrouve son ex compagnon et décide de faire un deuxième enfant avec lui, car elle ne veut pas un enfant unique et commence à avoir un âge qui lui semble être le dernier moment possible pour avoir un enfant (elle a alors 35 ans). Murielle entreprend d'ailleurs des démarches de procréation médicalement assistée car elle a des difficultés pour concevoir un bébé. Elle tente de s'inscrire dans un master similaire d'une autre université et apprend son admission au même moment qu'elle se rend compte qu'elle est enceinte. Comme elle avait fait un long chemin pour faire cette formation comme pour concevoir l'enfant, elle décide de faire les deux en même temps, bien que le père de l'enfant la quitte au même moment. Ses proches lui conseillent de faire un choix entre ses études et sa grossesse.

> Beaucoup de gens [la famille, les amies] m'ont dit « écoute, tu peux pas suivre deux voies à la fois, essaie de trouver une solution, soit tu abandonnes tes études et tu te consacres à faire venir ton bébé dans les meilleures conditions, soit tu fais ton diplôme. » [...] D'autant que ça m'obligeait à un déménagement, je partais de Lyon, je devais me retrouver à Paris où je n'avais vraiment pas, *a priori*, d'appui ni de connaissances pour l'hébergement. *(Murielle Essombo, premier enfant à 25 ans, père ingénieur (retraité), mère employée dans une pharmacie (retraitée))*

De fait, Murielle est dans une situation de grande précarité lorsque je la rencontre pour l'entretien. Elle a obtenu un logement grâce au 115 et n'a que peu de ressources financières. Les remarques que lui adressent ses proches sont pragmatiques et ne mentionnent les études que comme une activité prenante, potentiellement incompatible au quotidien avec une grossesse puis un accouchement. Les critiques sont ainsi sensiblement différentes de celles adressées aux étudiant-e-s traditionnel-le-s parce que ce ne sont pas tant des reproches que des inquiétudes quant à sa situation matérielle concrète.

Ainsi, le fait d'être dans des études longues (et rémunérées), d'être installé-e dans une vie conjugale mais surtout d'avoir déjà exercé un métier sont des éléments qui permettent

le détachement entre la condition étudiante (le fait d'étudier) et la norme d'incompatibilité entre études et enfant, du point de vue des parents. Nous pouvons ajouter un dernier critère permettant ce décrochage entre études supérieures et norme d'incompatibilité : l'âge civil des étudiant-e-s non traditionnel-le-s coïncide avec le « bon âge » pour avoir un enfant. En effet, en France, le premier enfant arrive à 28,5 ans en moyenne et 50% des premières naissances ont lieu chez les femmes de 25 à 31 ans (Volant 2017). Ce critère du « bon âge » pour avoir un enfant est rarement évoqué en tant que tel au cours des entretiens, néanmoins l'expérience de Lola Molines vient la mettre en avant. Lola est une doctorante en sciences sociales, en couple avec un chercheur. Ils sont tous les deux de nationalité espagnole. Lola a son premier enfant à 24 ans et cela suscite de nombreuses critiques de la part de sa mère et de sa famille.

> D'autant plus que personne ne comprend pourquoi on a fait des enfants alors que la moyenne en Espagne c'est 31 voire 35-36 ans. [...] Ma mère m'a dit « t'es trop jeune ! » *(Lola Molines, premier enfant à 24 ans, père écrivain sans revenu, mère éditrice free-lance)*

L'âge moyen au premier enfant en Espagne est en effet de 30,6 ans en 2014 (ibid.).

3.3 Des étudiant-e-s qui ne s'identifient pas à leur statut

Les étudiant-e-s non traditionnel-le-s ont comme caractéristique commune de ne pas s'identifier fortement à leur statut étudiant. Cela montre que cette identification repose à la fois sur le type de tâches qu'elles et ils doivent assumer au quotidien et sur le rapport qu'elles/ils entretiennent avec leurs enseignant-e-s. Ainsi, les frontières d'âge avec les enseignant-e-s sont habituellement importantes pour définir les rôles d'enseignant-e et d'étudiant-e.

La remise en question du statut d'étudiant par les étudiant-e-s non traditionnel-le-s repose sur deux processus. Le premier est l'absence de tâches encadrées quotidiennement par des professeur-e-s : cours, examens, etc. Les internes en médecine par exemple signalent que lors de l'internat elles n'ont pas beaucoup de cours et de devoirs à rendre. De plus, elles sont pleinement responsables professionnellement et ont une rémunération supérieure au salaire minimum pour leur travail quotidien. Ainsi, Esther Cohen et Sophie Pichon expliquent ne plus se sentir étudiant-e-s en internat :

> En internat, 95% du quotidien c'est travailler en tant que médecin à l'hôpital. Après t'as une journée de cours en ce moment mais c'est plus du compagnonnage. Peut-être que pour moi être étudiante c'est aussi avoir le cul sur sa chaise et rester à écouter. *(Esther Cohen, premier enfant à 28 ans, père médecin, mère infirmière)*
>
> Ben en fait, quand on est interne, c'est hyper dur de se sentir étudiante parce que déjà on n'a pas vraiment... Enfin déjà le fait d'avoir un salaire conséquent,

> tous les mois, qui est comme l'équivalent d'un salarié, on se sent pas forcément étudiante. Y a aussi le fait que la part des études – c'est-à-dire, pour moi les études c'est les cours les choses comme ça on en a, mais on en a très peu, c'est-à-dire qu'en gros, quand t'es interne t'as un cours par semaine le soir, après ton stage de 18h à 20h. Et quand t'es de garde ou que tu peux pas y aller parce que t'as un bloc, ben t'y vas pas quoi, on va pas te libérer pour te dire va en cours. C'est vraiment pas la priorité, même si on est étudiante, c'est vrai qu'on a une carte étudiant, en pratique on se sent pas vraiment étudiante quoi. *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

Ce constat est partagé par les doctorant-e-s qui, pour leur part, assument souvent le rôle d'enseignant-e dans les établissements d'enseignement supérieur. Bien qu'elles et ils aient un statut d'étudiant-e et soient placé-e-s sous l'autorité d'un-e directeur-ice de thèse, les doctorant-e-s s'identifient donc peu à leur statut. Ainsi que Maude Salmon le formule : « en doctorat, on est de l'autre côté du bureau [dans la salle de classe] ». Anouck explique également que l'expérience d'enseignement a contribué à la faire basculer dans le statut d'enseignant-e à ses yeux :

> Alors, je me suis sentie étudiante jusqu'en M2 parce que je vouvoyais par exemple mon directeur de mémoire, et puis y a une espèce d'intronisation au début de thèse, enfin même fin master 2 il m'a dit : « maintenant tu me tutoies, t'arrête des conneries » *(rire)*. On est très comme ça. Donc là, du coup, je me suis dit ben tiens, là je suis dans un statut... Je savais pas trop, justement. Et à partir du moment où les vacations se sont intensifiées, là je me suis sentie appartenir à l'autre pôle. [...] Mais en rentrant, ouais, en licence, je me suis sentie étudiante parce qu'en amphi, tu vois toute la symbolique qu'il y a te fait dire que voilà, même si j'ai été professionnelle avant là j'étais plus dans ce cadre-là quoi. *(Anouck Mottet, premier enfant à 31 ans, père professeur contractuel d'espagnol, mère cadre supérieure de la fonction publique)*

Un deuxième mécanisme qui empêche les étudiant-e-s non traditionnel-le-s de se sentir pleinement étudiant-e-s est l'absence de différence d'âge (voir la supériorité d'âge) vis-à-vis des enseignant-e-s, avec lesquel-le-s il est possible de partager des anecdotes sur le quotidien de parent. Cela brouille les frontières statutaires entre étudiant-e-s et professeur-e-s qui reposent en partie sur un écart d'âge en faveur des enseignant-e-s. Ainsi, Vinciane Savigny explique que son statut de mère lui permet de rompre une hiérarchie implicite entre les doctorant-e-s de son laboratoire (dont elle fait partie) et les Maîtres-ses de conférence (MCF).

> *Aden* : est-ce que tu te sens / dit étudiante ?
> *Vinciane* : Bonne question. Ça me fait un peu drôle de dire étudiante, parce que en arrivant à 30 ans, me retrouver dans un labo en tant qu'étudiante – au

> début j'allais pas au labo parce que je travaillais – j'ai commencé à y aller à 32, 33 ans, y avait plein de MCF qui avaient mon âge. On se voyait, nos gamins avaient les mêmes âges, à l'extérieur, mais au labo il y avait une hiérarchie non dite mais très présente qui était assez pesante au départ parce que j'avais l'impression de régresser en termes de statut. Par exemple, sur les fiches à l'école d'inscription de ma fille, le métier, je mets pas étudiante. Comme j'ai toujours enseigné, je mets enseignante en fait sans préciser plus. Ça me fait trop bizarre de mettre étudiante. C'est peut-être un ego mal placé. *(Vinciane Savigny, premier enfant à 33 ans, père chef d'entreprise, mère professeur de SES (décédée))*

Plusieurs étudiants pères qui ne sont pas inscrits dans des études longues mais ont repris des études rapportent également avoir un rapport privilégié à certains de leurs enseignants car ils peuvent utiliser leur statut de père pour égaliser les rapports hiérarchiques. C'est le cas de Pierre Duquesne :

> Après ben c'est vrai que, je pense pour être honnête je me sens parfois plus proche des enseignants que de mes camarades de classe, avec qui on a huit ans, neuf ans d'écart, donc on discute quoi. On discute des enfants, on discute... Voilà, c'est vrai que c'est agréable aussi et puis bah c'est pour ça, en sympathisant un petit peu avec mes profs, t'en viens à parler de ta vie de famille quoi. *(Pierre Duquesne, premier enfant à 27 ans, père cuisinier, mère vendeuse)*

Mirek Ilic, qui est également en reprise d'études, a eu ses enfants pendant une période d'activité. Il n'entre donc pas dans ce corpus mais son récit est intéressant car il fait ressortir la façon dont sa situation de père le fait sortir du rapport que les enseignant-e-s en IFSI entretiennent généralement aux étudiant-e-s. Il raconte ainsi :

> On a des petites remarques [de la part des enseignant-e-s] du type : « ça doit être dur, mais comment tu fais pour t'en sortir, comment tu fais pour gérer, non mais te prends pas la tête pour l'absence d'hier c'est pas un souci. » Là où un jeune étudiant qui a pas d'enfant, on va lui demander des justificatifs, il va y avoir un côté scolaire, un côté éducatif où on va lui dire « ouais mais là tu loupes tes cours, tu te mets en danger pour ta formation, tu te mets en danger pour tes études ». Des réflexions que moi j'ai pas en tant que père de famille. *(Mirek Ilic, premier enfant à 35 ans, père ouvrier retraité, mère femme de ménage retraitée)*

On remarque dans son témoignage que l'âge par lequel il est perçu, en plus de son statut de père, permet de modifier le rapport éducatif que les enseignant-e-s entretiennent habituellement avec les étudiant-e-s, notamment elles/ils ne cherchent pas à dire à sa place ce qui est mieux pour lui.

Ainsi, les étudiant-e-s parents inscrit-e-s dans des études longues ou en reprise d'études peuvent relativiser leur statut d'étudiant-e, grâce à leur âge et leur statut de parent qui les rapproche des enseignant-e-s et des supérieur-e-s hiérarchiques. Ce processus de non identification au statut d'étudiant est renforcé lorsque les études en elles-mêmes placent l'étudiant-e dans une posture de professionnel-le voire dans celle d'un-e enseignant-e.

Pour conclure, les étudiant-e-s non traditionnel-le-s ne sont pas soumis-es au même contrôle de la part de leurs parents du fait que leur parcours inclut le fait d'être passé-e-s par les étapes d'entrée dans l'âge adulte (GALLAND 1996) et validé ainsi leur statut d'adulte. Les étapes les plus importantes aux yeux des parents peuvent varier en fonction de leur classe sociale, les petites classes moyennes privilégiant la capacité à avoir un métier et donc la preuve d'une indépendance financière sur le long terme, les classes supérieures contrôlant fortement les choix scolaires de leurs enfants. Concernant les étudiant-e-s non traditionnel-le-s, nous pouvons parler d'un décrochage de la norme d'incompatibilité avec le statut d'étudiant-e. La norme d'incompatibilité entre études supérieures et procréation est atténuée lorsque l'étudiant-e sort de la classe d'âge traditionnelle des étudiant-e-s. Elle est entretenue par les parents des étudiant-e-s lorsque celles/ceux-ci n'ont pas encore été perçu-e-s comme adultes et n'ont pas le bon âge pour avoir un enfant. On constate ainsi que la norme d'incompatibilité et les catégories d'âges (jeunesse en particulier) sont fondamentalement liées.

Conclusion

Ce chapitre montre la façon dont les parents entretiennent la norme d'incompatibilité entre études et procréation, ce quelle que soit leur classe sociale et leur propre parcours scolaire, ce qui est en grande partie la conséquence de l'importance qu'ont pris les études supérieures dans l'accès à une bonne position professionnelle.

Les études supérieures entraînent ainsi un prolongement de la jeunesse pour les étudiant-e-s quelle que soit leur classe sociale : leurs parents ne les perçoivent pas comme suffisamment adultes pour avoir des enfants. Néanmoins ce prolongement de la jeunesse est moins présent lorsque les étudiant-e-s ont franchi des étapes de l'entrée dans l'âge adulte et qu'ils ont un certain âge. Il y a alors une atténuation de la norme de jeunesse, ce qui illustre la construction de la jeunesse en tant que catégorie sociale : la norme de jeunesse est dépendante de l'âge civil et du statut viqétudes ainsi que du statut conjugal et des revenus.

La transmission de la norme de jeunesse durant les études supérieures est assurée différemment selon le rapport que les parents entretiennent avec les études. Les ressorts de la déviance à la norme de jeunesse durant les études supérieures varient ainsi selon les classes sociales. Du côté des classes sociales les plus éloignées des études, la déviance s'explique par le peu de contrôle et de compréhension profonde des motifs de la norme de jeunesse de la part des parents. Chez les classes sociales dont la reproduction sociale passe par des études

supérieures poussées et prestigieuses, le contrôle sur l'orientation peut être contourné par un modèle de déviance préalable dans la famille proche. Ainsi, bien que le fait d'avoir des enfants pendant des études supérieures soit un phénomène rare, certain-e-s étudiant-e-s de classes supérieures ont eu des parents pour qui ça a été le cas. Elles et ils ont ainsi été directement socialisé-e-s à la déviance à la norme de jeunesse.

La norme d'incompatibilité entre études supérieures et procréation est l'une des composantes de l'allongement de la jeunesse lié aux études supérieures en France. Cet allongement de la jeunesse avait été documenté au niveau macro mais a jusque-là peu fait l'objet d'études qualitatives. On a vu ici ce qui crée la disposition à dévier à la norme de jeunesse dans les études supérieures. Le chapitre suivant étudie quant à lui si la décision d'avoir un enfant durant ses études supérieures constitue également une déviance aux « bonnes conditions pour avoir un enfant », c'est-à-dire à la norme procréative (Bajos et Ferrand 2006).

Chapitre 5

Les bonnes conditions pour avoir un enfant pendant ses études

Introduction

Ce chapitre s'intéresse à ce qui a mené les étudiant-e-s parents rencontré-e-s à décider d'avoir un enfant pendant une période d'études supérieures. La norme d'incompatibilité entre études supérieures et charge parentale est partie intégrante des « bonnes conditions » pour avoir un enfant : il faut attendre la fin de ses études (et l'obtention de son premier emploi) pour avoir un enfant (Bajos et Ferrand 2006).

Similairement au chapitre précédent, les étudiant-e-s parents étudié-e-s ici sont celles et ceux qui ont décidé d'avoir un enfant pendant leurs études. À partir du concept de norme procréative, nous cherchons à comprendre ce qui rend possible aux yeux des étudiant-e-s d'accueillir un enfant avant la diplomation. Nathalie Bajos et Michèle Ferrand montrent en effet que la massification de la contraception et la légalisation de l'avortement ont engendré une transformation de la norme procréative, c'est-à-dire des bonnes conditions socialement construites pour avoir un enfant. Avoir un enfant découle d'une décision qui nécessite des pré-requis : avoir une bonne situation matérielle, un couple stable, le bon âge pour avoir un enfant ainsi qu'être au bon moment de son parcours professionnel.

Les étudiant-e-s parents qui ont prévu d'avoir un enfant (pendant leurs études) considèrent pour la plupart remplir les bonnes conditions pour l'accueillir. Pour la majeure partie des étudiant-e-s rencontré-e-s, la décision d'avoir un enfant a été prise au regard de critères liés à leurs conditions matérielles, leur âge, leur relation de couple ainsi que parfois leur trajectoire professionnelle. Des différences existent cependant entre les hommes et femmes quant à l'importance relative accordée à ces différents critères.

Se concentrer sur le moment spécifique de la formation du projet d'enfant permet d'éclairer un pan de la norme procréative jusque-là peu exploré, celui des hommes. En

effet, le concept de norme procréative a été développé à partir d'une enquête sur les grossesses non prévues chez les femmes, ce qui laisse dans l'ombre l'appréhension des bonnes conditions pour avoir un enfant chez les hommes.

L'étude des motivations pour prendre la décision d'avoir un enfant durant ses études permet de prêter attention à la façon dont les étudiant-e-s se projettent dans leur avenir. J'interroge en particulier la façon dont certain-e-s d'entre elles/ils peuvent attendre de l'arrivée d'un enfant une importante source d'épanouissement. En effet, Bertrand Geay et Pierrig Humeau distinguent cinq logiques d'articulation des étapes du passage à l'âge adulte en fonction de la classe sociale d'appartenance des individus (Geay et Humeau 2016). Ces logiques peuvent privilégier l'épanouissement par l'exploration de soi (pour les personnes qui détiennent un fort capital culturel) ou bien par l'arrivée d'un enfant (pour les fractions les plus démunies). Je fais l'hypothèse que ces logiques nourrissent des contextes socialisateurs différents pour les étudiant-e-s et que celles / ceux-ci accordent ainsi une importance différente à l'autonomie et à l'acquisition de statuts, en particulier à celui de parent. La possession d'un fort capital culturel est liée à l'importance donnée à la construction de soi, au fait de se trouver. À l'opposé, avoir un enfant peut être le moyen privilégié de conquérir une forme d'autonomie pour les fractions les plus démunies (ibid.).

Ce chapitre détaille la façon dont les informateur-ice-s estiment remplir les bonnes conditions pour avoir un enfant. Nous verrons que ces conditions financières, professionnelles, d'âge et conjugales varient selon les modèles familiaux, la classe sociale d'origine et le sexe. Cette approche de l'âge sous l'angle du parcours désiré permet de montrer comment la « bonne trajectoire de vie » est une norme de trajectoire masculine associée aux classes supérieures.

1 Remplir les conditions financières pour avoir un enfant en étant en études

Les étudiant-e-s qui ont eu un enfant prévu constituent une population particulière du point de vue des conditions financières : elles et ils sont indépendant-e-s vis-à-vis de leur famille. Les revenus sont appréhendés selon une logique de mise en commun au sein du couple. Les étudiants ont tendance à accorder plus d'importance que les étudiantes au fait de fournir un revenu pour leur famille. Parmi les étudiantes, les rapports à l'autonomie financière féminine sont contrastés et varient en fonction des modèles familiaux présents lors de leur socialisation primaire.

1.1 Des étudiant-e-s indépendant-e-s financièrement de leur famille

Les conditions matérielles du couple constituent un critère important dans le choix d'avoir un enfant. Aucun-e informateur-ice de ce groupe ne dépendait d'un soutien parental pour vivre au moment où il ou elle a fait le projet d'avoir un enfant. Les revenus sont appréhendés selon une logique de couple, car c'est celle que l'ensemble des étudiant-e-s rencontré-e-s ont adoptée au moment de faire le projet d'enfant, étant donné qu'elles et ils cohabitaient et mutualisaient leurs dépenses. La question de la stabilité financière, qui s'est posée à la quasi-totalité des informateur-ice-s dans la construction de leur projet parental, peut ainsi être résolue soit par les revenus d'un seul soit par les revenus des deux membres du couple.

La plupart des personnes rencontrées pouvaient compter sur leurs revenus ainsi que sur celui de leur compagnon ou compagne. Par revenus, on entend ici un salaire ou des ressources économiques personnelles permettant d'assurer un revenu conséquent (c'est-à-dire égal ou supérieur au SMIC) sur une année ou plus. D'autres reposaient sur les revenus de leur conjoint ainsi que, éventuellement, sur des aides sociales, une bourse ou un prêt, ne fournissant pas à eux seuls des revenus suffisant pour une personne. Certain-e-s ont pu compter sur leurs seuls revenus, pour l'un parce qu'il a hérité d'une grosse somme d'argent pendant ses études, pour l'autre de par son statut de personne handicapée bénéficiant de l'allocation aux adultes handicapés (AAH) qui s'élève à 800€ par mois. Enfin, quatre informateur-ice-s n'ont pas de revenus au sens défini précédemment mais reçoivent des aides sociales, des bourses, le chômage ou les revenus d'un stage. Leurs ressources économiques sont inférieures à 1 700€ par mois pour l'ensemble du ménage.

Voici un tableau détaillé qui illustre la source des revenus des informateur-ice-s au moment de la conception de l'enfant, en fonction de leur sexe. Les critères retenus pour estimer que quelqu'un dispose d'un revenu est que celle ou celui-ci gagnent plus de 500€ par mois (revenus qui ne sont pas issus des aides sociales).

	ego + conjoint	conjoint uniquement	ego uniquement	pas de revenus (aides, bourses, stages…)	Total
Femmes	6	8	1	5	20
Hommes	8	1	1	1	11
Total	14	9	2	6	31

La perception de la bonne situation matérielle pour avoir son premier enfant se décline différemment selon les avantages socio-économiques des étudiant-e-s rencontré-e-s. La grande majorité a soit une opportunité financière, soit des revenus propres liés à un troisième cycle d'études (doctorat, internat de médecine).

Certain-e-s étudiant-e-s ont des opportunités financières qui permettent de penser sérieusement le projet d'enfant. Par exemple, Pierre-Alexandre Fauvel, issu de classe supé-

rieure, hérite de sa grand-mère alors qu'il a 21 ans et fait des études dans une grande école parisienne. Cet héritage est inattendu (sa grand-mère vivait humblement) et important (environ 100 000€). Sa copine [1] Marine, avec qui il est en couple depuis qu'il a 18 ans, a avorté d'une grossesse non prévue quelques mois avant qu'il n'hérite, car elle ne savait pas s'ils allaient continuer à être ensemble (ils étaient alors dans des années d'études à l'étranger, séparé-e-s dans des pays différents). Quelques mois plus tard, le couple reparle de cet évènement et Pierre-Alexandre explique à Marine qu'il aurait été heureux d'accueillir l'enfant. Pierre-Alexandre vit dans une chambre de bonne qui appartient à ses parents et dépense peu. Sa conjointe s'installe avec lui et ils parlent plus sérieusement d'avoir un enfant. Lui est en première année de master recherche et aura beaucoup de temps disponible l'année suivante pour s'occuper du bébé s'il y en a un.

> [...] et rapidement on se dit : « Faut pas trop qu'on en dépense mais on a un peu de thunes de côté, c'est une putain de sécurité et tout, donc voilà en gros on était partis sur ce délire-là, on s'aime à la folie, on n'a pas de problèmes d'argent, on a 22 ans, 21 à l'époque, pourquoi se priver ? » *(Pierre-Alexandre Fauvel, premier enfant à 21 ans, père ambassadeur, mère interprète de conférence)*

Situation rare en France, certain-e-s informateur-ice-s ont un salaire en tant qu'étudiant-e. C'est le cas des élèves d'écoles préparant à la fonction publique (ENS, ENSAI, qui confèrent le statut d' « élève fonctionnaire », ou écoles militaires comme l'École polytechnique), des internes en médecines, de certain-e-s doctorant-e-s ainsi que de personnes reprenant leurs études en formation continue. Concernant les normalien-ne-s et polytechnicien-ne-s, le salaire intervient tôt dans la vie (à l'entrée dans une École normale supérieure (ENS), qui se fait généralement après deux ou trois ans de classes préparatoires). Ce salaire est garanti pour quatre ans. Lorsque le conjoint de Marguerite Leloup est devenu normalien, cela a permis à leur couple de concrétiser le projet d'enfant qu'ils nourrissaient depuis longtemps, étant ensemble depuis le collège. Marguerite raconte que leurs camarades étaient étonné-e-s de leur choix et pensaient qu'ils allaient le regretter plus tard. Il n'est pas courant d'avoir un enfant suite à une admission dans une École normale supérieure : ils étaient les seul-e-s dans leur promotion. Après l'ENS, le conjoint de Marguerite pense passer les concours de l'enseignement, pour lesquels il a des chances raisonnables de réussir, ce qui est rassurant sur la perspective d'un revenu futur pour le couple, même si durant l'entretien cela n'est pas évoqué en tant que tel par Marguerite. Le couple ne repose pas sur d'autres ressources : il paie le loyer de son logement et n'est pas financièrement aidé par les parents.

Les doctorant-e-s et les internes en médecine ont des situations intermédiaires, entre étudiant-e-s et professionnel-le-s, notamment du fait qu'elles et ils peuvent être (pour les doctorant-e-s) ou sont (s'agissant des internes) payé-e-s pour le travail qu'elles/ils fournissent tout en ayant un statut d'étudiant-e (inscription administrative en tant que tel-le).

1. Il s'agit du terme qu'il utilise pour désigner sa conjointe.

Les internes en médecine possèdent une garantie au niveau de leurs revenus présents et à venir. Les études de médecine se déroulent ainsi : après la première année qui se valide par un concours, deux années d'études se déroulent à la fac. Ensuite, trois ans d'externat, où les étudiant-e-s de médecine sont à mi-temps (le matin) en stage dans des unités de soin et à mi-temps (l'après-midi) en cours à l'université [2]. Les externes sont payés 200€ par mois environ. A la fin de l'externat, un concours permet de choisir sa spécialité. S'ensuit l'internat, pendant trois ans. Ce sont des expériences professionnelles de six mois dans différents services, selon la spécialité choisie, qui s'enchaînent sans pause. Les internes en médecine sont payés de 1 400€ mensuels brut (pour les premières années) à 2 130€ (pour les cinquièmes années), auxquels sont ajoutés 200€ par garde (les gardes peuvent aller jusqu'à trois fois par semaine). Deux informatrices sont en internat à l'arrivée de leur premier enfant. Leurs parents sont très diplômés (ingénieurs et médecins) et elles peuvent également compter sur les revenus élevés de leurs conjoints (3 000€ net par mois).

De même, les doctorant-e-s peuvent obtenir un revenu pour leur travail de thèse. C'est généralement obligatoire dans les disciplines STIM (science, technologie, ingénierie et mathématique). Les pratiques sont plus relâchées dans les sciences humaines et sociales, où la plupart des écoles doctorales autorisent l'inscription en thèse sans financement initial, si bien que les situations des doctorant-e-s dans ces disciplines sont beaucoup plus diverses. Il est par ailleurs fréquent que les trajectoires de thèse en sciences humaines et sociales soient marquées par des années financées par les indemnités du chômage ou sans revenu. Dans ce cadre, la stabilité financière peut être abordée de manière relative, en tant que stabilité prévisible pour les deux ou trois années à venir (et non en tant que stabilité liée à un contrat à durée indéterminée par exemple). C'est le cas de Flavien Chapelain :

> J'avais ce problème financier, mais au moins je voyais à un ou deux ans devant moi, avec l'allocation de thèse je savais que j'allais probablement être ATER derrière, donc je savais pas ce que j'allais faire dans dix ans mais je savais ce que j'allais faire dans deux-trois ans donc voilà. *(Flavien Chapelain, premier enfant à 26 ans, père et mère psychanalystes)*

La sécurité provisoire donnée par un contrat à durée déterminée lui permet donc de former un projet d'enfant. L'aisance financière de ses parents lui permet également de ne pas être trop inquiet.

On observe parfois une relativisation des bonnes conditions financières pour avoir un enfant de la part des étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant quand elles et ils ne sont pas issu-e-s de classe supérieure. C'est le cas de Florence Schmidt, qui a abaissé ses attentes après avoir été confrontée à deux modèles de parents différents.

> Ben en fait on s'est dit que nous ce qui nous bloquait c'est qu'on dise : on est en études, du coup on n'a pas d'argent, donc on peut pas élever un enfant. Et

2. Il s'agit ici de l'externat tel que décrit par des internes en médecine en région parisienne. L'organisation temporelle de l'externat peut varier selon les régions.

> finalement, moi je me suis aperçue en observant les gens qu'avoir de l'argent ça n'entraînait pas forcément qu'on s'occupe bien de son enfant, et ne pas avoir d'argent ça n'empêchait pas forcément d'en avoir un donc j'ai décidé que finalement c'était juste un blocage financier mais que moi, je suis pour régler les problèmes quand ils arrivent donc... Tant qu'on avait la place en crèche tout allait bien. *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Florence Schmidt a fait beaucoup de baby-sitting pour un couple bi-actif qui voyaient très peu leurs enfants pendant les semaines du fait de leurs horaires extensifs. Elle s'est ainsi fait la réflexion qu'avoir de bons revenus n'était pas forcément le meilleur critère pour décider si l'on peut avoir un enfant ou non. Par ailleurs, elle observe que le frère de Yoann et sa compagne ont un enfant alors qu'ils ont tous les deux des revenus précaires (ils sont au chômage). Ce dernier exemple lui fournit un modèle positif pour avoir un enfant. Elle relativise ainsi l'importance du revenu stable et élevé pour lui privilégier la quantité de temps qu'elle pourra consacrer à son enfant.

Rarement, les ressources économiques des étudiant-e-s parents comprennent une part versée par leurs parents. Aurore Martin [3] par exemple n'est pas indépendante financièrement : sa mère lui verse encore 300€ par mois, ce qu'Aurore explique en disant que c'est une question de symétricité avec le traitement que sa sœur a eu (leur mère a également financé ses études, jusqu'à ses 25 ans).

Avoir l'assurance d'un revenu, au moins pour quelques années à venir, est souvent le signal qui permet aux étudiant-e-s d'arrêter la contraception et de concrétiser leur projet d'enfant. Pierre Duquesne et sa compagne, par exemple, commencent à essayer d'avoir un enfant à partir du moment où ils ont tous les deux obtenu un concours d'enseignement, synonyme de métier à vie. Auparavant, il était inenvisageable d'avoir un enfant car ils cumulaient les études et des « petits boulots » pendant les vacances, ils souhaitaient en priorité réussir leurs études. Très vite, Pierre ne s'épanouit pas dans son métier d'enseignant. Ils mettent le projet d'enfant en « pause ». C'est lorsque Pierre fait le projet de reprendre des études pour devenir infirmier et qu'il commence à s'épanouir dans cette voie qu'ils reprennent le projet d'enfant. Il a alors relativisé les bonnes conditions financières pour avoir un enfant.

> Ouais, on savait qu'on recommençait des études mais finalement, on est aussi arrivés à la conclusion qu'il n'y avait jamais de bon moment pour avoir un enfant en fait. Jamais, jamais parce que c'est vrai qu'il y a toujours une tuile, alors tu peux jamais la prévoir mais par nos expériences... [...] C'est vrai qu'on aura beau avoir un métier, la voiture, l'appartement, le crédit maison etc il peut toujours y avoir une bricole qui fait que tu te dis « oh mince j'au-

3. Le père d'Aurore est directeur des ressources humaines (DRH), sa mère est infirmière libérale, ils sont séparés.

rais peut-être dû attendre encore un an pour avoir un enfant ». *(Pierre Duquesne, premier enfant à 27 ans, père cuisinier, mère vendeuse)*

Notons que Pierre n'est pas dépourvu de revenu, puisque sa femme continue à travailler tandis qu'il réussit à obtenir une bourse régionale pour financer sa reprise d'études. En revanche, il n'a pas un revenu élevé ou stable car sa bourse s'élève à 390€ par mois.

Les étudiant-e-s décident d'avoir un enfant car elles et ils bénéficient, pour la très grande majorité d'entre elles/eux, d'une forme d'indépendance financière qu'elles et ils jugent suffisante pour ce projet. Les ressources économiques sont représentées selon une logique de mise en commun des ressources dans le couple. Pour certain-e-s des étudiant-e-s rencontré-e-s, les ressources économiques ne sont pas garanties sur le long terme mais quelques années leur suffisent pour former un projet d'enfant. On constate chez ces étudiant-e-s parents une continuité entre la norme procréative et l'entrée dans l'âge adulte. Les étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant pendant leurs études ont déjà franchi un certain nombre d'étapes de l'entrée dans l'âge adulte (Galland 1996) puisqu'ils possèdent leurs propres revenus et habitent en couple, ce qui leur permet d'envisager l'arrivée d'un enfant. Étant donné la rareté des revenus pendant les études, ce résultat explique en partie le faible taux d'étudiant-e-s parents en France comparé à d'autres pays. En effet, selon l'enquête Eurostudent, les étudiant-e-s parents représentent 10% au Danemark, un pays dans lequel les étudiant-e-s bénéficient d'études systématiquement rémunérées (Van de Velde 2008).

L'étude du rapport aux revenus suffisants pour avoir un enfant révèle deux sous logiques, associées à des contextes familiaux différents. D'un côté, certain-e-s étudiant-e-s ayant des revenus et dont les parents sont relativement aisé-e-s peuvent se projeter dans l'arrivée d'un enfant en raison d'un contexte financier favorable. D'un autre côté, certain-e-s étudiant-e-s ont été socialisé-e-s dans un contexte de ressources faibles et instables, relativisent les bonnes conditions financières pour avoir un enfant. Pour ces dernier-e-s, les ressources liées aux études (bourses, stages) et les aides sociales peuvent être estimées suffisantes.

Selon leur sexe, les étudiant-e-s entretiennent des logiques différentes vis-à-vis des bonnes conditions financières pour avoir un enfant. Les futurs pères sont généralement très attachés au fait de fournir eux-même un revenu, tandis que les étudiantes n'envisagent pas toutes le critère du revenu propre comme indispensable pour former le projet d'enfant.

1.2 L'attachement des étudiants pères au fait de disposer d'un revenu propre

Au sein du corpus d'entretiens, la totalité des étudiants (hommes) qui ont décidé d'avoir un enfant ont un revenu. La grande majorité d'entre eux gagne plus de 1 100€

net par mois. Seuls Yoann Robinneau et Pierre Duquesne ont un revenu inférieur à ce montant (800€ et 400€ respectivement). Ainsi, aucun n'a formé un projet de paternité sans bénéficier d'une source de revenus. Les hommes de ce corpus sont pour une grande majorité dans des études longues (doctorat en particulier) et financées. Cela suggère que le critère financier de la norme procréative est essentiel à la formation d'un projet d'enfant chez les pères, ce qui confirme des observations déjà réalisées par Arnaud Régnier-Loilier et Zoé Perron, selon lesquel-le-s la stabilité financière et professionnelle du père est un critère déterminant pour prendre la décision d'avoir un enfant (Régnier-Loilier et Perron 2016).

Nous pouvons compléter ces observations en élargissant l'analyse aux autres pères étudiants rencontrés. Sur ces sept étudiants pères supplémentaires, cinq n'ont pas eu leur premier enfant pendant les études mais dans une période de travail salarié. Ils reprennent ensuite des études en étant pères. Les deux restants ont effectivement eu leur premier enfant pendant des études supérieures sans l'avoir prévu. Le premier (Ibrahim Diao) est quitté par sa compagne lorsqu'elle est encore enceinte, il n'a donc pas à assumer de frais liés à l'enfant car son ex compagne refuse tout contact; le deuxième (Arthur Morin) a un enfant lors de ses études initiales à l'université, qu'il arrête rapidement pour gagner un revenu. Il ne se projetait pas dans un avenir professionnel concret dans ses études en cours. Comme j'ai pu le constater dans d'autres entretiens avec des mères étudiantes, quitter les études pour subvenir aux besoins de sa (future) famille semble être une trajectoire partagée par de nombreux étudiants qui sont devenus pères plus tôt que prévu.

> *Arthur Morin* : Après le bac j'ai fait quelques années de fac. J'ai fait un an de droit et après j'ai fait quelques années en lettres modernes. Et puis après ben j'ai eu un garçon [...] et j'ai fait une formation de menuisier pour gagner assez rapidement ma vie.
>
> *Aden* : d'accord. C'est le fait que tu allais avoir un enfant qui t'as poussé à arrêter de faire la fac, c'est ça ?
>
> *Arthur Morin* : Euh ça et puis aussi que la fac, franchement, je savais pas trop quoi faire au bout du compte *(rires)*. Je voyais tout le monde qui voulait faire prof ou instit' et moi ça me disait pas tellement. Et puis en lettres je ne voyais pas tellement de possibilités, y a rien qui me disait à l'époque... *(rires)* Du coup ça m'a un peu, oui, poussé à réfléchir à ce que je voulais faire et puis à trouver une voie assez rapidement. *(Arthur Morin, premier enfant à 24 ans, père et mère formateur-ice-s dans un lycée agricole)*

Ces observations nous permettent de confirmer l'attachement des hommes au fait de disposer d'un revenu au moment d'envisager des enfants. Ce résultat n'est pas surprenant car il s'inscrit dans la continuité des études sur les rôles genrés au sein des couples : cela reflète la prégnance des rôles genrés traditionnels au sein du couple hétérosexuel, entre un homme *breadwinner* et une femme *caregiver*.

Yoann Robinneau, qui a eu son premier enfant avec Florence Schmidt alors qu'il était en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), a eu beaucoup de doutes avant de se laisser convaincre par Florence qu'ils avaient une situation financière suffisamment bonne pour avoir un enfant. Yoann touche 600€dans le cadre de son contrat d'étudiant apprenti professeur (EAP), Florence gagne un salaire d'apprentie d'un montant équivalent et ils reçoivent environ 560€ d'aides sociales. Yoann Robinneau ne juge pas ces revenus suffisamment « stables » pour « assumer » cet enfant. Alors que Florence se réfère à la situation du frère de Yoann, au chômage, comme un modèle d'entrée dans le statut de parent, Yoann développe en entretien la peur qu'il ressent en raison de leur condition financière.

> *Yoann Robinneau* : Et pourtant je suis pas spécialement quelqu'un de proche de son argent ni rien mais *(rires)* c'est juste que ben j'ai peur de pas pouvoir l'assumer quoi. Enfin qu'on ne puisse pas l'assumer.
>
> *Aden* : ça te fait encore peur maintenant… ?
>
> *Yoann Robinneau* : Moins. Parce que j'ai vu qu'avec de très petits revenus on s'en sort quand même. Ce qui me fait peur c'est du jour au lendemain ne plus rien avoir quoi. Parce que là, j'ai mon petit boulot mais je le perds à la fin de l'année, enfin en octobre, et si j'ai rien derrière enfin – là j'ai pas mes bourses mais du coup j'aurai mes bourses l'année prochaine, mais je n'aurai plus que mes bourses quoi. Donc moi je perds 100€ sur le mois, par mois. Après je me retrouve pas à la rue, j'ai pas rien, j'ai quand même mes bourses qui arriveront tous les mois avec un peu de retard. Et puis j'ai prévu le coup en mettant de côté tous les mois aussi donc… Mais c'est vrai que si j'épuise tout ce que j'ai mis de côté et que j'ai plus une seule paie, ouais là j'ai peur. Là ça va être dur. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Les parents de Yoann lui donnent toujours 200€ par mois, mais on peut supposer qu'ils pourraient difficilement donner plus car leurs revenus ne sont pas très élevés.

Les étudiants dont la compagne fournit un revenu plus important illustrent la manière dont le revenu constitue une préoccupation importante chez les hommes rencontrés. Par exemple, Sofiane Ben Amar s'est arrangé pour avoir une forme de revenu quand bien même sa reprise d'études n'est pas financée. Sofiane a changé de cursus : après être passé par une École Normale Supérieure (ENS) et avoir réalisé une thèse, il a décidé de faire des études pour devenir médecin, qu'il reprend à partir de la troisième année. Il a bénéficié pendant deux années du chômage [4] puis a fait un prêt de 20 000€ qui com-

4. La législation française interdit normalement de recevoir des allocations chômage lorsque l'on est étudiant. Il est probable que Sofiane n'ait pas déclaré faire des études à Pôle Emploi afin de recevoir l'aide de retour à l'emploi (ARE).

plète son salaire d'externe de médecine (un peu moins de 200€ par mois). Sa compagne gagne 1 700€ par mois mais il ne souhaite manifestement pas reposer uniquement sur ces revenus-là – ce qui est peut-être dû à une volonté de ne pas baisser de niveau de vie, puisqu'il gagnait un salaire auparavant.

Enfin, les hommes dont les revenus sont instables et qui s'appuient sur le revenu davantage constant de leur conjointe sont des hommes issues de familles aisées, qui pourraient les soutenir en cas de besoin. Nicolas Teissier devient père lors de sa deuxième année de doctorat. Nicolas vit sa situation financière comme « précaire » car il finance sa thèse via un chômage (calculé sur la base du faible salaire qu'il avait quand il travaillait dans une association) puis grâce à des missions de recherche et des vacations d'enseignement. Sa compagne gagne environ 2 000€ par mois et ils s'appuient essentiellement sur ce revenu comme source de stabilité financière. Nicolas n'a pas l'air particulièrement préoccupé que ce soit sa compagne qui rende possible une forme de stabilité économique.

> Moi ma situation était vraiment précaire au sens bâtard du terme, j'enchaînais des petites missions de recherche, qui sont en général assez courtes ou à temps partiel, mes revenus étaient relativement basés sur des calculs dans le milieu associatif, donc les indemnités étaient pas très bien payées, c'est vrai qu'avoir un revenu stable c'était important, parce qu'avoir un enfant ça engendre un certain nombre de frais. Après on a de la famille autour, on aurait pu être soutenus mais on voulait pouvoir assumer nous, ne pas être dans une situation matérielle trop compliquée. *(Nicolas Teissier, premier enfant à 27 ans, père et mère professeur-e-s au lycée, retraité-e-s)*

Guillaume Duflos, dont les parents sont psychanalystes, affirme quant à lui apprécier le caractère incertain de ses revenus stables. Guillaume devient père lors de sa troisième année en thèse d'histoire. Il bénéficiait d'une bourse de trois ans pour financer sa thèse, puis a donné des cours en vacation et a obtenu un poste de demi-ATER pendant un an.

> Elle, elle a un boulot plutôt administratif mais son boulot lui plait, mais c'est pas un boulot prenant comme peut l'être un boulot de chercheur [...]. Donc elle était sécurisée, moi je m'en fous un peu, j'aime bien quand c'est un peu incertain, instable. *(Guillaume Duflos, premier enfant à 26 ans, père chirurgien, mère au foyer)*

Cette réflexion s'inscrit dans un rapport aux études peu instrumental : les études ne sont pas envisagées en fonction de la position professionnelle qu'elles vont permettre mais sur le plan de l'épanouissement personnel. Guillaume étudie en histoire, une filière qui offre peu de débouchés, ce qu'il souligne en entretien sans en sembler préoccupé. Cette disposition est rendue possible grâce à l'aisance financière de ses parents.

Ces deux derniers exemples sont par ailleurs à replacer dans les conditions matérielles objectives : Nicolas Teissier tout comme Guillaume Duflos ne connaissent pas de longue

période sans gagner un revenu propre d'un montant raisonnable. Il n'est donc pas étonnant qu'ils insistent moins sur la nécessité de fournir un revenu pour leur famille voire qu'ils prônent une posture détachée des considérations matérielles, d'autant plus que leurs parents auraient les capacités de les aider en cas de soucis [5].

Les pères étudiants sont l'occasion d'éclairer les « bonnes conditions pour avoir un enfant » pour des hommes en couple avec une femme. L'importance de fournir un revenu suffisant et stable est particulièrement marquée chez les pères étudiants : il s'agit d'un critère essentiel pour vivre sereinement l'entrée en paternité, une conclusion qui peut certainement se généraliser aux hommes qui ne sont pas en études. Les étudiants pères rencontrés remplissent donc pour la grande majorité, objectivement et subjectivement, la condition de revenus suffisamment bons pour avoir un enfant. Par effet d'association, ils sont plus souvent directement rémunérés dans le cadre de leurs études que les étudiantes mères lorsqu'ils ont leur premier enfant et sont très souvent plus âgés qu'elles. Ils correspondent donc plus aux « bonnes conditions pour avoir un enfant ».

1.3 Des rapports contrastés à l'autonomie financière chez les étudiantes

Les étudiantes du corpus d'entretien sont beaucoup plus nombreuses que les étudiants à dépendre du revenu de leur conjoint (cf tableau p.202). Contrairement aux pères étudiants, qui bénéficient tous d'une source minimale de revenus, plusieurs mères étudiantes reposent exclusivement sur les revenus de leur conjoint [6]. C'est le cas de Sarah Soumaré : ses parents finançaient ses études jusqu'à ce qu'elle se marie. Depuis, c'est son conjoint qui pourvoit à ses besoins. Marguerite Leloup et son conjoint se sont également uniquement appuyés sur les revenus de ce dernier (élève normalien) pour former leur projet d'enfant. D'autres étudiantes attendent d'avoir un revenu propre pour essayer d'avoir un enfant. Sophie Pichon, en couple depuis plusieurs années avec son mari, ne forme un projet d'enfant qu'à partir du moment où ils ont tous les deux un travail stable et rémunérateur. Il s'agit ici de discerner les dynamiques à l'œuvre derrière le rapport au revenu chez les mères étudiantes : qu'est-ce qui les conduit à préférer être indépendantes financièrement avant d'envisager avoir un enfant, ou au contraire à compter d'abord sur le revenu de leur conjoint ?

5. Dans les faits, Nicolas Teissier affirme ne pas vouloir y avoir recours, mais il est intéressant de constater qu'il reconnaît cette possibilité.

6. Nous verrons par la suite que c'est en lien avec l'écart d'âge au sein des couples hétérosexuels, généralement au profit de l'homme (Bergström 2018)

1.3.1 La priorité donnée à une indépendance financière

Plusieurs des étudiantes rencontrées veulent en priorité avoir un revenu propre avant d'avoir un enfant. Ce comportement s'explique par une socialisation à une forte indépendance féministe, courante dans les couples bi-actifs de classes supérieures mais également dans d'autres configurations sociales. L'activité de la mère y joue souvent un rôle déterminant.

En particulier, les étudiantes venant de familles de classe supérieure et dont les deux parents sont très diplômés et tous deux actifs, forment un projet de parentalité lorsqu'elles et leur conjoint ont tous deux une occupation stable et rémunératrice. Selon Sophie Pichon, une informatrice qui est interne en médecine et vient d'une famille de cadres supérieur-e-s, la stabilité financière acquise avec le début de l'internat, cumulée avec le CDI récemment obtenu de son conjoint, ont été à l'origine de son projet d'avoir un enfant.

> *Aden* : du coup tu m'as dit que vous aviez eu un projet d'enfant à un moment : c'est venu comment ?
>
> *Sophie Pichon* : Ben en fait je pense – avant, mon conjoint était pas vraiment en CDI [...] c'est venu à partir du moment où il a eu son CDI. Moi c'est venu à partir du moment où j'étais interne, parce que je me suis dit maintenant je gagne ma vie tout ça, mais sur le plan de notre couple on était heureux, on était stables depuis un moment donc... *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

Les parents de Sophie sont tous les deux actifs et appartiennent aux classes supérieures détenant un capital culturel élevé. Le critère de la stabilité financière (et professionnelle) des deux membres du couple (Sophie et son conjoint) vient se conjuguer avec la stabilité et la longueur de la relation.

Autre exemple, Tiphaine Coulet, dont le père est ingénieur et la mère pharmacienne, et qui essaie d'avoir des enfants à partir du moment où elle a un salaire (en tant qu'élève de Polytechnique). Cette sécurité matérielle est renforcée par le fait que son mari est instituteur. Ces étudiantes de classes supérieures et engagées dans des études prestigieuses et rémunérées identifient par elles-mêmes leur revenu comme un des critères les ayant menées à former le projet d'avoir un enfant.

La préférence pour un revenu propre se retrouve de manière générale plutôt chez les femmes issues de classe supérieure dont les parents sont fortement diplômés et bi-actifs. D'autres éléments présents dans la famille d'origine remplacent, complètent ou se surajoutent à ce premier critère : l'hypergamie féminine des parents (une mère dont le statut social est plus élevé que le père), l'absence d'un père ou le divorce des parents, des discours ou des pratiques valorisant l'autonomie financière des femmes. Cela va dans le sens des observations réalisées par Geay et Humeau, selon lesquelles les personnes « qui cumulent un haut niveau de diplôme et de revenu expriment logiquement les opinions les plus ajustées aux stratégies de reproduction recourant le plus fortement à l'école et une

conception de la famille comme lieu de développement de l'autonomie des individus » (GEAY et HUMEAU 2016, pp.16-17).

Anouck Mottet n'avait pas de revenus propres lorsqu'elle est tombée enceinte, mais elle était en recherche active d'un financement pour sa thèse (qu'elle a obtenu quelques mois plus tard). Le père d'Anouck est professeur contractuel et sa mère cadre de la fonction publique. Les parents d'Anouck sont donc dans une situation d'hypergamie féminine. Anouck a repris ses études à 28 ans pour faire de la recherche, après avoir travaillé pendant plusieurs années en tant qu'éducatrice spécialisée. Elle accepte d'avoir un enfant pendant cette reprise d'études, rassurée par la sécurité financière offerte par son conjoint qui est rentier, possède une maison dans laquelle ils vivent et a une rente d'environ 2 000€ par mois. Anouck tombe enceinte pendant son master 2. Elle aurait abandonné le projet de thèse si elle n'avait pas eu de financement : l'autonomie financière est très importante à ses yeux.

> Peu importe si mon compagnon en avait un [revenu], ça à la limite je l'évacuais. Parce que mes parents sont divorcés, que moi j'estime qu'on ne peut pas savoir si un couple va durer ou pas, et que moi je dois être en mesure, pour me sentir libre, de pouvoir m'assumer moi et ma fille si jamais. En espérant bien évidemment que tout aille bien, mais on sera peut-être en garde alternée ou je sais pas quoi, on sait jamais comment ça peut se passer. J'ai toujours dit ça à mon mari. *(Anouck Mottet, premier enfant à 31 ans, père professeur contractuel d'espagnol, mère cadre supérieure de la fonction publique)*

Anouck revient longuement sur l'éducation féministe[7] que sa mère lui a prodiguée. Ses parents ont milité pendant les années soixante-dix, ils étaient maoïstes. Ainsi, même s'ils ne venaient pas de familles fortunées ou culturellement dotées, leur militantisme les a amenés à adopter des postures favorables aux études supérieures. La sœur d'Anouck a d'ailleurs fait des études de médecine avec succès. Anouck Mottet n'a pas été élevée par son père, relativement absent après le divorce car il avait des problèmes psychologiques. Elle a donc été habituée à un modèle de femme forte et autonome, qui ne repose pas sur les revenus d'un homme.

Manon Gouraud a été élevée par sa mère, secrétaire « soixante-huitarde », dans une banlieue éloignée de la région parisienne. Le choix d'une option rare (arts appliqués) l'a menée à fréquenter un lycée parisien dans lequel ses professeurs l'ont aidée et poussée à réussir, ce qui l'a incitée à entreprendre des études supérieures dans cette voie. À la fin de ces études, sa mère l'a fermement poussée à être vite autonome financièrement. Manon a ainsi travaillé plusieurs années en free-lance dans son domaine avant de reprendre des études pour compléter son diplôme de maîtrise. Elle entreprend ensuite un doctorat sur les encouragements de ses professeurs. Manon Gouraud a conservé de bons revenus en reprenant ses études, elle a continué à travailler dans son domaine. Elle a ensuite obtenu

7. C'est un terme qu'elle utilise à plusieurs reprises.

un financement de thèse après une année et demie de doctorat. Manon devient enceinte au cours de son doctorat, à la fin de son contrat doctoral. Elle est alors en couple avec un doctorant dont le financement est aussi sur le point de finir. Cette grossesse est à la fois prévue et non prévue : ils n'utilisaient pas de contraception mais avait recours à une méthode de contrôle des naissances par la température [8]. Manon souhaitait se laisser la possibilité de tomber enceinte sans l'avoir totalement prévu et attendu. Manon et son conjoint avaient initialement décidé de vivre l'année en étant au chômage, mais on propose un poste d'ATER à Manon qui, après réflexion, décide de l'accepter du fait de sa future maternité.

Ainsi, les étudiantes qui accordent une grande importance à leur propre autonomie financière avant d'avoir des enfants sont des étudiantes qui s'inscrivent dans un *ethos* de classe supérieure, le plus adapté pour permettre la reproduction sociale par l'école. Dans cet *ethos*, la famille et les études supérieures doivent permettre l'autonomie de l'individu, quel que soit son sexe. Bien que typique des classes détenant un capital économique et culturel élevé (ibid.), nous avons vu que cet *ethos* peut être transmis en dehors de ces seules classes par des modèles familiaux, par exemple par une mère divorcée tenant des discours en faveur de l'autonomie financière des femmes ou par une mère à la catégorie socio-professionnelle plus élevée que son conjoint.

1.3.2 Un conjoint qui fournit des revenus estimés suffisants

D'autres informatrices comptent sur le revenu de leur conjoint pour pouvoir accueillir un enfant. Parmi elles, deux profils se dégagent : d'un côté des étudiantes de classes supérieures dont la mère est au foyer, de l'autre un profil incarné par une étudiante de la fraction fragilisée des classes populaires (selon la distinction établie par Cayouette-Remblière 2015). Toutes les femmes de ce groupe sont en couple avec un homme plus âgé qu'elles et qui a une situation professionnelle stable. Souvent cette différence d'âge est importante (six ans pour Sandra Augier, huit ans pour Lola Molines, dix ans pour Vincianne Savigny et Sarah Soumaré) [9].

Sarah Soumaré, qui vient d'une famille mauritanienne de classe supérieure et qui a été élevée dans un cadre où les rôles genrés traditionnels sont la norme, a envisagé sans problème avoir un enfant à partir du moment où elle était mariée avec un homme (plus âgé et qui gagne environ 3 500€ par mois) qu'elle avait eu le temps d'apprendre à connaître au début de leur mariage.

Déborah Lescure vient quant à elle du pôle économique des classes supérieures, avec une répartition traditionnelle des rôles genrés : son père est chef d'entreprise et subvient aux besoins de la famille, sa mère est au foyer. Ses parents se sont rencontrés alors que sa

8. Dans cette méthode, la femme prend sa température de manière à déterminer les moments où elle ovule et donc est fertile.

9. Nous revenons plus précisément sur les questions d'âge au sein du couple à partir de la page 222.

mère était jeune (17 ans) et celle-ci n'a pas passé son bac, sûrement du fait qu'elle était déjà en couple. Déborah est en couple avec un paysagiste, qui travaille depuis sa sortie du bac, et ils habitent ensemble dans une maison familiale. Elle fait de son côté des petits boulots. Ils profitent de l'avantage d'avoir une maison sans en payer le loyer pour avoir leur premier enfant.

Constance Rameau fait le projet d'avoir un enfant avec son conjoint qui sort d'école d'ingénieur et a un travail. Constance vient d'une famille aristocratique désargentée, sa mère est au foyer et son père (ancien directeur de maison de retraite) est au chômage de longue durée depuis qu'elle a commencé ses études. Elle a donc payé par elle-même l'intégralité de ses études dans une école de commerce, frais d'inscription compris, grâce à un prêt. Elle n'avait qu'une trentaine d'euros pour manger tous les mois. Lorsque Constance a rencontré Marceau, celui-ci travaillait déjà et avait un salaire confortable.

> *Aden* : Est-ce que vous diriez que vous avez quand même réfléchi à si c'était possible matériellement d'avoir un enfant ensemble, ou est-ce que vous étiez totalement… ?
>
> *Constance Rameau* : Oui si quand même, comme Marceau travaillait ça m'a rassurée. Parce que si on avait été tous les deux étudiants, moi je galérais beaucoup, si Marceau était dans la même situation que moi, là je me suis dit que je voulais pas finir en cas soc' quoi. Pour s'occuper d'un enfant il fallait quand même des bases solides et je sentais qu'on avait les bases en amour quoi, et après concrètement Marceau m'a rassurée là-dessus aussi. Je l'ai rejoint à Strasbourg, il avait un appartement, j'avais plus besoin de payer de loyer… Même si, comme je vous ai dit, c'était pas évident parce que j'avais du mal à ce qu'on m'aide en fait, vu que personne ne m'avait jamais aidée et que j'avais tout fait moi-même, donc c'était la première fois que quelqu'un m'aidait, me donnait de l'argent comme ça – à part la bourse parce que j'étais échelon max, j'étais boursière quoi. Donc du coup, vu que j'étais rassurée je me disais que c'était possible, c'est bon quoi. *(Constance Rameau, premier enfant à 23 ans, père au chômage (ex directeur de maison de retraite), mère au foyer)*

On peut noter que, bien que Constance soit attachée à une forme d'autonomie financière, elle accepte rapidement de reposer sur les revenus de son conjoint quand le couple réfléchit à avoir un enfant. D'autres étudiantes pouvaient compter sur les revenus d'un conjoint souvent plus âgé et déjà installé dans la vie active. Marguerite Leloup par exemple bénéficie du salaire de son conjoint uniquement au moment de prendre la décision d'avoir leur premier enfant. Elle vient pour sa part d'une famille où le père exerce une profession mieux rémunérée que la mère (il est cadre supérieur du privé, elle est assistante sociale).

Ces étudiantes issues de classes supérieures et qui prennent la décision d'avoir un enfant grâce à la seule stabilité des revenus de leur conjoint ont ainsi des familles dans lesquelles la mère est soit au foyer, soit dans une situation d'hypergamie masculine. On re-

marque par ailleurs qu'elles se situent généralement dans un pôle assez traditionnel des classes supérieures.

Certaines étudiantes venant de classes populaires accordent une importance modérée à la question des revenus pour décider d'avoir un enfant. Sandra Augier, par exemple, n'a pas été préoccupée par la question de l'argent au moment de concrétiser le projet d'enfant, alors même qu'ils ne disposaient pas de revenus assurés. Sandra est issue des fractions non diplômées des classes populaires, ses deux parents ont un emploi. Elle vit dans un habitat à loyer modéré (HLM) avec le père de son bébé. Ils sont ensemble depuis trois ans et ils habitaient déjà dans ce logement avant le projet d'enfant. Son conjoint est plus âgé qu'elle, il a 25 ans et déjà deux enfants d'une précédente union, avec lesquels il n'entretient pas de lien. Sandra Augier a longtemps insisté auprès de son conjoint pour qu'ils aient des enfants, et au bout de deux années il a donné son accord. Ils ont alors arrêté la contraception. Lorsqu'elle est tombée enceinte, son conjoint était au chômage. Il a alors cherché un travail et en a trouvé un poste de préparateur de commandes. La question de la situation matérielle semble n'avoir pas été anticipée par Sandra avant d'arrêter la contraception. Elle attendait juste que son conjoint lui donne son accord pour faire un enfant.

> Du coup il fallait qu'il trouve un travail, voilà il a cherché on a tout fait pour trouver et au final ça s'est bien passé. On a eu de la chance je pense. J'avoue que s'il avait pas trouvé je sais pas comment on aurait fait. Ça, j'aurais peut-être dû y réfléchir avant *(rires)* au final, c'est vrai. *(Sandra Augier, premier enfant à 21 ans, père maçon, mère éboueuse)*

Sandra a un logement assuré et son conjoint a des revenus liés au chômage. De plus, ils touchent des allocations et vivent dans une ancienne ville industrielle, où le coût de la vie est relativement faible (moins de 800€ par mois selon un rapport de l'Unef). Leurs familles respectives habitent à proximité. Chez cette étudiante, le mécanisme qui joue dans l'absence de préoccupation des revenus est différent de celui décrit chez les étudiantes issues de classes supérieures. Ainsi, pour les fractions les plus démunies, l'accès aux statuts de père et de mère peut se faire sans se soumettre à la norme procréative, ce qui constitue une manière d'échapper à l'anomie due aux contingences du monde environnant (Geay et Humeau 2016). Ce sont les membres de ces classes populaires qui sont les plus attachés à la stabilité familiale et à la division sexuée des rôles : elles et ils aspirent à se construire un univers à soi, la famille. « Une fraction des classes populaires reste fortement attachée à une conception de l'entrée dans la vie adulte où la famille constitue à la fois la principale ressource et le premier objectif de l'émancipation personnelle » (ibid., p.18).

Si les étudiantes qui peuvent envisager d'avoir un premier enfant sans posséder de revenu propre ont en commun un attachement au statut de mère, on peut distinguer deux logiques de classe qui conduisent des étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant sans avoir de revenu propres. Il y a d'un côté des étudiant-e-s issues de classes supérieures traditionnelles, dont la mère est au foyer ou a une occupation professionnelle inférieure à celle de

son conjoint ; pour elles, la fonction de mère a donc été un statut important relativement à leur profession. De l'autre côté, on trouve des étudiantes issues d'une fraction non diplômée des classes populaires, qui manifestent une préoccupation moindre des revenus au moment de décider d'avoir un enfant, ce qui peut s'expliquer par une habitude des revenus instables et peu importants.

Pour conclure cette partie sur la façon dont les étudiant-e-s parents appréhendent les bonnes conditions matérielles pour avoir un enfant, on constate une forte prégnance de la dimension économique de la norme procréative. La très grande majorité de ces étudiant-e-s ont réfléchi aux conditions économiques pour avoir un enfant et/ou possèdent des garanties d'un certain revenu minimal. Ainsi, les étudiant-e-s qui s'engagent dans une trajectoire de déviance vis-à-vis de la norme d'incompatibilité enfant/études s'inscrivent néanmoins dans les bonnes conditions financières pour avoir un enfant. Cependant, l'appréhension de ces bonnes conditions varie selon les classes sociales et les modèles familiaux : les étudiant-e-s n'identifient pas une même situation comme stable. Par ailleurs, des étudiant-e-s qui ne sont pas issu-e-s de classe supérieure peuvent relativiser les bonnes conditions financières au profit d'autres critères, par exemple le temps disponible pour l'enfant à venir.

Cette sous-partie fournit deux apports au concept de norme procréative. D'une part, le concept de norme procréative a été forgé au regard des expériences de femmes qui ont eu recours à l'avortement (Bajos et Ferrand 2006). Cet angle d'analyse initial laisse dans l'ombre la façon dont les hommes se situent. Pour les étudiants pères de notre corpus, la question matérielle est toujours une question prégnante. Ils se préoccupent énormément non seulement du fait d'avoir un revenu pour l'arrivée de l'enfant mais aussi de sa stabilité à venir, d'autant plus s'ils sont issus des familles moins dotées économiquement. D'autre part, ces analyses soulignent l'importance des modèles familiaux dans le rapport aux revenus chez les étudiantes. Les étudiantes pour qui leur autonomie financière est une condition pour avoir un enfant sont issues de classes supérieures avec des parents biactifs et souvent dans une situation d'hypergamie féminine, ou bien ont été élevées par leur mère uniquement. Les étudiantes qui considèrent les revenus du conjoint suffisants pour avoir un enfant viennent à l'inverse plutôt de familles où la femme est au foyer.

Ces résultats donnent ainsi à voir des modèles d'autonomisation et de construction de soi au cours de la jeunesse dans les études supérieures qui sont différents. Par exemple, alors que l'indépendance financière est un palier qui doit être atteint en premier pour les étudiantes issues de classes supérieures et qui ont eu un modèle de mère indépendante, des étudiantes de classes populaires et/ou qui ont eu un modèle de mère au foyer peuvent prioriser l'accès à la maternité.

2 Une trajectoire professionnelle imbriquée dans les études

Dans certaines filières d'études supérieures, la trajectoire professionnelle est imbriquée dans les études. C'est le cas notamment des personnes qui font des formations longues et rémunérées (internat de médecine, doctorat financé). Pour ces personnes, l'enfant arrive donc au « bon moment » de leur trajectoire professionnelle (un des critères de la norme procréative selon ibid.). Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent (partie 3.3 p.195), ces informateur-ice-s ne s'identifient pas à leur statut étudiant-e, car elles et ils ont peu ou pas de cours et peuvent occuper une place d'enseignant-e.

2.1 Faire une thèse

Les étudiant-e-s inscrit-e-s en doctorat sont dans une période de formation, sanctionnée par un diplôme, mais elles et ils sont également déjà rémunéré-e-s pour des activités similaires à celles des travailleurs de leur filières (recherche, enseignement). Les doctorant-e-s effectuent généralement des missions d'enseignement sous divers statuts dont certains ne nécessitent pas un financement de leur recherches (vacations). Elles et ils occupent ainsi une place d'enseignant-e dans les établissements d'enseignement supérieur. Le doctorat est également une période de constitution d'un CV suffisamment nourri pour pouvoir candidater à des postes dans la recherche ou l'enseignement supérieur une fois la thèse soutenue. Sur le plan de la trajectoire professionnelle, nous pouvons donc argumenter que les doctorant-e-s, financé-e-s ou non, ont déjà entamé une carrière. Cela explique que les doctorant-e-s rencontré-e-s intègrent dans leur discours la question du « bon moment » de leur trajectoire professionnelle pour avoir un enfant.

Le doctorat représente néanmoins une période souvent minée par des incertitudes quant aux conditions matérielles et à l'obtention d'un poste, d'autant plus dans les disciplines de sciences humaines et sociales (SHS) auxquelles appartiennent la plupart des doctorant-e-s rencontré-e-s dans le cadre de ce travail. Le doctorat en sciences humaines et sociales est majoritairement non financé (seul-e-s 38% des doctorant-e-s en SHS bénéficient d'un financement, contre 92% des doctorant-e-s d'autres disciplines [10]). De plus, trois ans après avoir soutenu leur thèse, seul-e-s 44% des docteur-e-s en sciences humaines et sociales sont encore en emploi dans le secteur académique (sans que les données ne nous permettent de savoir s'ils ont obtenu un emploi stable) [11].

Dans un contexte de manque de garanties quant à l'intégration professionnelle post-thèse, le doctorat – s'il est financé – peut constituer le « bon moment » ou, au moins, un moment préférable à un autre, pour avoir son premier enfant. Le contrat doctoral est en

10. *Source :* MENESR – SIES : Enquête sur les écoles doctorales 2016.
11. *Source :* ibid.

effet un contrat d'une durée de trois ans. Il procure donc une forme de stabilité financière, professionnelle et géographique.

Valérian Duchamp et sa compagne anticipent par exemple une carrière très mobile après leur thèse, une nécessité pour obtenir ensuite un poste de titulaire dans leur discipline. Le contrat doctoral offre à la compagne de Valérian la possibilité de se mettre en congé maternité et de pouvoir compter sur une stabilité de plus de quelques mois, d'autant plus que leurs parents sont à proximité. Ils ont ainsi eu leur premier enfant pendant leur deuxième année de thèse.

> Ce qui nous a motivé surtout c'était deux choses principalement : déjà c'est qu'on fait une thèse dans un endroit où il y a nos parents qui sont là, ce qui nous permettait d'être épaulés, et l'autre argument c'était surtout de savoir qu'après la thèse on sera probablement amenés à bouger, à l'étranger ou dans d'autres régions donc on n'aura pas forcément nos parents – et surtout pour ma femme qui cherchera probablement du travail après sa thèse, ça repousserait sûrement chaque fois assez loin parce que ça sera certainement au début des contrats assez courts et ça sera jamais le bon moment de tomber enceinte. Donc finalement, la thèse, on trouvait presque que c'était le bon moment quoi. *(Valérian Duchamp, premier enfant à 25 ans, père architecte, mère au foyer)*

Cette stabilité procurée par le contrat s'explique également par l'accès à un congé de maternité pour la conjointe de Valérian et donc la protection de discriminations à l'embauche. De la même manière, Maude Salmon, en thèse d'automatique, le doctorat est le bon moment pour avoir des enfants, car elle prévoit une période d'après-thèse plus instable, entre contrats d'ATER et de postdoc, « des petits contrats c'est plus difficile à obtenir et après à gérer si les petits sont vraiment petits ». Néanmoins, on peut soupçonner qu'il s'agit d'une construction *a posteriori* car Maude précise, qu'initialement, il n'était pas évident de prévoir le premier enfant pendant la thèse initialement. Elle le justifie par la quantité de travail, encore plus présente à la fin du doctorat dont la durée est strictement limitée à trois ans dans sa discipline. La décision d'avoir un enfant a été prise après qu'Ivan, le compagnon de Maude, se soit engagé à « prendre sur lui » lorsque Maude aura beaucoup de travail, c'est-à-dire à s'impliquer fortement dans les tâches domestiques, afin que les deux soient compatibles pour sa compagne. « C'est un sacrifice qu'il est prêt à faire ». Pour les doctorantes, il n'est donc pas toujours évident que le doctorat soit le bon moment pour avoir un enfant car cette période implique beaucoup de travail et elles peuvent anticiper que leur conjoint ne va pas prendre en charge une part importante des tâches domestiques. Ici, la négociation conjugale autour du travail domestique a une importance stratégique dans la décision d'avoir un enfant pour Maude Salmon.

Ainsi, le bon moment dans la trajectoire professionnelle s'appréhende ici parce que la carrière à venir n'offrira certainement pas de meilleures conditions financières et de dis-

ponibilité pour l'enfant, ou du moins pas prochainement. Alan Villaume, agrégé en géographie, souligne également le peu de perspective professionnelle concrète que lui offre la recherche. Il obtient un contrat doctoral un an après son inscription en doctorat et souhaite poursuivre une carrière dans la recherche, mais estime qu'il est « illusoire » d'attendre d'occuper une position stable dans la recherche, car cela peut durer « des dizaines d'années ». Lui et sa femme décident donc d'avoir un enfant pendant son doctorat pour ne pas attendre éternellement.

Lorsque Manon Gouraud commence à former le projet de devenir mère, elle relativise assez vite les pré-requis de disponibilité et de stabilité matérielle car ils lui semblent impossibles à réunir si elle suit une carrière de chercheuse.

> En avançant [dans mes études], je me suis aperçue que j'aimerais bien tomber enceinte, et je me suis rendu compte que c'était compliqué de tomber enceinte pendant sa thèse, c'était compliqué après la thèse, c'était compliqué quand on cherche un poste de maître de conférence, c'était compliqué quand on commençait un poste de maître de conférence, c'était compliqué après parce qu'on voulait un poste d'HDR... *(rires)* donc je me suis assez rapidement rendu compte qu'il y avait pas de bon moment pour tomber enceinte. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

Le métier de chercheuse demande en effet une grande disponibilité temporelle, ainsi que l'ont déjà souligné plusieurs travaux (Aït Ali et Rouch 2013 ; Gastaldi et Lanciano-Morandat 2017 ; Lanciano-Morandat 2013). Face à l'impossibilité théorique de conjuguer carrière et maternité, Manon Gouraud choisit de cumuler les deux en pratique pour ne pas avoir à abandonner l'une ou l'autre, une décision qui s'impose d'autant plus que Manon Gouraud a déjà plus de trente ans à ce moment-là.

Le doctorat peut ainsi être identifié à un moment plus propice qu'un autre dans la carrière de chercheur-se pour avoir son premier enfant. Les informateur-ice-s soulignent que cette carrière ne permet de toute façon pas de remplir les conditions de stabilité financière et de disponibilité temporelle. Quand la thèse est financée, elle offre une telle stabilité de quelques années.

2.2 L'internat pendant les études de médecine

Les étudiant-e-s en médecine qui ont validé leur première année ont un avenir professionnel assuré. La sélection des étudiant-e-s se déroule après la première année commune aux études de santé (PACES) selon un *numerus clausus* déterminé par le ministère de la santé et le ministère de l'enseignement supérieur (Millet 2000). Ce nombre limité d'étudiant-e-s en deuxième année de médecine assure que, une fois la première année obtenue, les apprentis-médecins trouveront tou-te-s un poste de médecins à l'issue de leurs études.

L'internat de médecine intervient après trois ans de formation théorique sur les bancs de la faculté de médecine et trois ans d'externat, pendant lesquels les étudiant-e-s de médecine effectuent des stages de trois mois dans différentes unités de médecine. La fin de l'externat est sanctionnée par un concours, qui permet d'obtenir une spécialité de médecine plus ou moins sélective. Les internes de médecine sont ainsi certain-e-s du métier qu'elles et ils exerceront à la fin de leurs études. L'internat peut durer de trois à cinq ans en fonction des spécialités et constitue une première expérience professionnelle. Les internes de médecine ont en effet des responsabilités professionnelles : elles et ils font des consultations médicales, prennent des décisions pour les patient-e-s et sont rémunéré-e-s au-dessus du Smic horaire. Ces étudiantes me signalent ainsi ne plus se sentir étudiantes. Les internes sont également chargé-e-s de faire les nuits de garde. En parallèle, elles et ils continuent à avoir une formation universitaire mais très dispersée (quelques heures en soirée, de manière peu régulière) et doivent rendre des travaux (au moins un mémoire et une thèse, d'une longueur plus courte que celle attendue en sciences humaines et sociales, ainsi que d'autres travaux qui varient selon les universités). L'internat implique donc bien souvent une lourde charge de travail pour les étudiant-e-s de médecine, mais les internes sont très bien intégré-e-s dans une carrière professionnelle et bénéficient d'un salaire supérieur au salaire minimum. Certaines dispositions légales permettent de se retirer temporairement du fort investissement demandé dans les études de médecines. Il est par exemple possible de prendre des années de césure pour faire d'autres études, ce dont a usé Esther Cohen.

Esther, dont les parents sont médecin et infirmière, a commencé à envisager la possibilité d'avoir un enfant lorsqu'elle a fait une année de master 2 au milieu de son internat de médecine. Elle n'a pas été payée pendant cette année là, mais son mari gagne un bon salaire. Surtout, cette année lui a permis de consacrer plus de temps à son épanouissement personnel car le rythme était beaucoup moins intense que pendant les stages d'internat à l'hôpital. Elle en a par exemple profité pour passer son permis. Avoir un enfant n'était pas envisageable avant l'internat car, pour sa spécialité, celui-ci s'obtient au prix d'un concours très difficile à préparer et chronophage, un contexte qui ne paraît pas propice à l'accueil d'un enfant pour Esther. Elle se souvient d'ailleurs qu'elle avait fait attention à prendre une pilule du lendemain après avoir oublié de prendre sa pilule quand elle était en sixième année (année de préparation des concours d'internat).

De plus, le statut d'interne permet aux étudiantes de facilement prendre un congé maternité, sans avoir l'impression de laisser leurs collègues avec une charge de travail supplémentaire.

> *Sophie Pichon* : Pendant les études d'internat en particulier, c'est une période qui est un peu adaptée pour les grossesses. On a des possibilités d'avoir des stages qu'on appelle « en surnombre », on a des possibilités qui nous aident… Parce que c'est vrai que l'internat c'est de 27 à 30 ans donc, ben forcément, ils savent que les internes on va tomber enceintes, probablement, et du coup y a quelques trucs qui nous aident. […]

> *Aden* : C'est quoi les stages en surnombre ?
>
> *Sophie Pichon* : En fait, quand on choisit notre stage, par exemple on va te dire « dans tel hôpital il y a trois postes de gynéco interne ». Et quand on nous demande les choix de stage, si on apporte la preuve qu'on est enceinte au moment des choix, on a le droit de choisir en surnombre. Donc ça veut dire qu'en plus des trois postes, y en a un quatrième d'ouvert. Et donc quand on prend notre congé mater, ça fait pas un déficit dans l'hôpital. Parce que le problème c'est que les internes, au quotidien, c'est nous qui faisons un peu tous les services et du coup… c'est un peu compliqué je pense de se passer de nous. C'est toujours la culpabilité de se dire, si on crée un poste en moins – enfin s'il y a un interne de moins dans le stage, ça va pas bien se passer et tout ça. Et donc là au moins on a cette possibilité-là, et c'est vrai que c'est assez agréable. *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

Il est bien sûr possible de prendre un congé maternité même si l'on n'est pas dans un stage en surnombre, mais avec le risque d'engendrer une forte charge de travail supplémentaire pour les autres internes, déjà soumis à des horaires de travail extensifs (nuits de garde par exemple).

Sophie Pichon a également obtenu une place dans une crèche hospitalière, dont les horaires extrêmement étendus comparés aux crèches classiques sont plus adaptés à son emploi du temps de stage. Les internes ne sont pas prioritaires sur ces places mais peuvent néanmoins les demander. Sophie a d'ailleurs choisi la crèche d'un hôpital à proximité de son domicile et qui n'est pas son lieu de travail, puisqu'en tant qu'interne elle est amenée à changer de lieu d'internat tous les six mois.

La période suivant l'internat semble moins propice à la maternité pour Sophie Pichon, car il s'agit d'être chef de clinique, un poste qui ne peut pas être dédoublé et dans lequel on ne peut pas être remplacé-e. Le « clinicat » est une période de recherche, d'enseignement et de pratique médicale, il dure deux ou trois ans et menace pour Sophie d'engendrer un report supplémentaire des projets d'enfant s'ils ne sont pas concrétisés avant.

> En général, tu finis l'internat t'as trente ans et si t'attends la fin de ton clinicat, donc autant te dire deux ou trois ans, ça veut dire que tu tombes pas enceinte avant tes 32-33 ans donc c'est un peu compliqué. *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

L'internat de médecine constitue une fenêtre d'opportunité pour avoir ses enfants lorsqu'on est engagée dans ce cursus. En effet, il existe des dispositifs qui permettent à l'étudiante de médecine de se retirer temporairement des pressions liées aux études : possibilité de prendre une année pour faire de la recherche, stages en « surnombre » pendant la grossesse qui permettent de partir en congé maternité sans que cela ne pèse sur les autres internes. L'internat se situe de plus entre un concours exigeant (pour obtenir une spécia-

lité en internat) et une période de deux ou trois ans durant laquelle les dispositifs tels que le « surnombre » n'existent pas.

Les étudiant-e-s envisagent le « bon moment » d'avoir des enfants sous l'angle de la trajectoire professionnelle lorsqu'elles et ils se sont engagé-e-s dans des études longues et rémunérées, qui consituent en elles-mêmes une première expérience professionnelle, comme la thèse financée ou l'internat de médecine. La thèse et l'internat forment des expériences professionnelles très différentes au sens où l'avenir professionnel des étudiant-e-s de médecine est assuré à partir du moment où elles et ils ont obtenu leur première année de médecine, tandis que la trajectoire professionnelle des doctorant-e-s est très incertaine après l'obtention du titre de docteur. Mais dans les deux cas, il s'agit de périodes de stabilité avec la possibilité de prendre un congé de maternité sans trop de répercussions négatives sur la carrière.

3 Âge civil et premier enfant

L'âge au premier enfant est un critère important de la norme procréative (Bajos et Ferrand 2006). Ce critère est plutôt appréhendé par les autrices comme un critère féminin. Qu'en est-il de l'âge du conjoint ? En effet, comme le montre Elsa Boulet dans sa thèse, la décision d'avoir un enfant au sein d'un couple hétérosexuel peut être le produit de négociations et de contraintes des hommes sur leur compagne (Boulet 2020). Dans ce contexte, l'âge des conjoints peut être un motif de pression pour avoir un enfant, quand bien même leur compagne est toujours en études.

L'âge est un sujet peu abordé par les hommes. Les informatrices l'évoquent de trois façons :

— soit il s'agit de l'âge du conjoint, bien plus âgé, qui désire un enfant et conduit sa compagne à l'envisager pendant ses études ;
— soit il est question d'une envie d'avoir un enfant « tôt » ;
— enfin, certaines informatrices (et quelques informateurs) n'évoquent l'âge que comme anecdotique, elles se situent dans l'âge « normal » pour avoir un premier enfant (entre 25 et 35 ans) [12].

Les informatrices tiennent généralement un seul de ces discours, ce ne sont pas des propos qui peuvent se superposer les uns aux autres. Ils sont donc caractéristiques de certains profils qui n'entretiennent pas le même rapport à l'entrée en maternité (ou paternité) et à la construction de soi.

Nous allons nous concentrer sur l'étude des deux premiers discours, dans lesquels l'âge (de soi ou de son conjoint) prend une place importante. Ils permettent d'explorer deux

12. Cela est à relier avec la trajectoire professionnelle de ces informateur-ice-s, cf partie 4 du chapitre à partir de la p.217

logiques de construction de soi chez les femmes (ainsi que chez certains hommes), la première est celle de femmes de classes supérieures en couple avec un homme plus âgé, pour qui l'enfant arrive après une période consacrée à l'épanouissement dans et en dehors du couple. La seconde logique est celle d'accorder de l'importance à avoir un premier enfant tôt, lié à des modèles familiaux dans lesquels le rôle de mère est important.

3.1 Un conjoint plus âgé

Un profil particulier s'est dégagé chez quatre des femmes rencontrées. Elles viennent toutes les quatre de classes supérieures avec des parents non séparés et biactifs. Elles sont en couple avec un homme travaillant dans un domaine culturel, plus âgé qu'elles et désirant devenir père. Cette situation les incite à avoir un enfant pendant leurs études, que ce soit en cursus initial ou dans une reprise d'études.

Vinciane Savigny est en couple avec un chercheur de dix ans plus âgé qu'elle. Ils ont l'âge « normal » pour avoir des enfants (elle a 33 ans lorsqu'elle accouche de son premier enfant) bien que l'âge ne fasse pas l'objet d'une grande discussion lors de notre entretien. Elle défend néanmoins l'idée qu'il est plus simple d'avoir ses enfants après avoir « profité » :

> Moi personnellement je me dis qu'avoir des enfants c'est tellement contraignant qu'il vaut mieux quand même profiter avant, en réalité tout le monde fait comme il le souhaite et si on veut des enfants à 20 ans ça devrait pouvoir être possible. *(Vinciane Savigny, premier enfant à 33 ans, père chef d'entreprise, mère professeur de SES (décédée))*

Vinciane Savigny vient d'une famille de classe moyenne-supérieure (son père est chef d'entreprise et sa mère professeure de SES). Après un master en droit et relations internationales, Vinciane a travaillé dans le secteur associatif avant de reprendre ses études en thèse. Il est possible que la fréquentation de son conjoint, chercheur, lui ait donné l'envie de faire une thèse afin de prendre un peu de distance avec l'association dans laquelle elle travaille et dont elle ne partage pas le point de vue éthique. Elle souhaite bénéficier d'un cadre intellectuel dans lequel elle peut élaborer sa propre réflexion sur les problèmes qui sont dans le champ d'action de son association. La question d'avoir des enfants ne s'est pas posée pendant un long moment pour Vinciane et son conjoint René. Cette envie a émergé pendant un voyage dans un pays éloigné, durant lequel Vinciane et René rencontrent une famille avec deux enfants en bas âge qui font un road-trip. Cette famille les inspire : « on se disait, un gamin ça se trimballe partout ».

Pour Vinciane, la question des revenus à assurer pour avoir un enfant ne se pose pas vraiment. Elle raconte ne pas accorder beaucoup d'importance aux revenus qu'elle percevait (habituée aux salaires assez bas dans le secteur associatif), même si son point de vue a changé depuis qu'elle a un enfant. Néanmoins, lorsque Vinciane et René ont décidé d'avoir un enfant, ils disposaient du salaire de René (environ 2 000€ par mois), de sa stabi-

lité professionnelle (fonctionnaire) ainsi que du chômage de Vinciane qui venait de quitter son travail. Finalement, Vinciane correspond à un profil déjà décrit par Bertrand Geay et Pierig Humeau, selon lesquels les individus possédant plus de capital culturel que de capital économique transposent dans l'entreprise familiale un mode de vie artiste et s'expriment contre l'idée de planification des investissements sociaux et de programmation des études de la vie, l'important étant de « trouver son style » (Geay et Humeau 2016, p.28). En effet, non seulement Vinciane est en couple depuis plusieurs années avec un chercheur, mais de plus elle travaille dans le milieu associatif, plus proche du pôle culturel que du pôle économique de l'espace social.

Anouck Mottet connaît une trajectoire qui ressemble beaucoup à celle de Vinciane. Elle est en couple avec un homme qui est artiste et vit d'une rente, ce qui lui procure une stabilité économique et un revenu équivalent à celui du conjoint de Vinciane. La question des enfants ne se posait pas à Anouck jusqu'à ce que son conjoint lui annonce qu'il en désirait. Cela fait alors huit ans qu'ils sont ensemble et ils possèdent une maison. Anouck n'avait pas forcément envie de devenir mère, avant ses 25 ans elle ne pensait même ne jamais avoir d'enfant, mais son conjoint de six ans plus âgé en voulait et lui a expliqué qu'il ne pourrait pas rester avec elle sans enfant, car il ne se projettait pas dans un tel avenir. Il avait également peur d'être trop vieux pour avoir un enfant, dans le sens où il souhaitait ne pas être trop « déconnecté » de la réalité juvénile, une éventualité qui l'inquiétait beaucoup. Il souhaitait un enfant car c'était une construction à deux, un projet de couple.

> Et donc du coup moi je me suis dit qu'il avait peut-être raison, que j'allais peut-être louper une aventure que je regretterais parce qu'en tant que femme, y a des formes aussi de temporalités biologiques qui imposent qu'à un moment ou un autre tu te décides ou tu te décides pas quoi, et si tu te décides pas t'as des risques plus importants de trisomie ou de malformation… […] Pour moi, si on veut un enfant et que c'est possible de le faire dans les conditions les plus naturelles possibles moi je pense que c'est le mieux, tu vois, dans ma représentation *(rire). (Anouck Mottet, premier enfant à 31 ans, père professeur contractuel d'espagnol, mère cadre supérieure de la fonction publique)*

Elle a donc accepté. Elle s'est dit que c'était maintenant ou jamais (l'« horloge biologique ») et qu'elle le regretterait peut-être ensuite. Ici également, l'acquisition du rôle de parent n'était donc pas une évidence mais un projet tardif, construit en couple.

Lola Molines est en couple avec Émilio Vidal, un chercheur de neuf ans son aîné. Il fréquente un milieu parisien très intellectuel dans lequel Lola évolue également car elle a déménagé à Paris afin de vivre avec Émilio et n'y a donc pas beaucoup de connaissances personnelles (ses ami-e-s sont des ami-e-s de son conjoint). Le père de Lola est écrivain et sa mère est journaliste. En vacances dans un pays étranger, Lola et Émilio rencontrent des familles avec enfants et réalisent qu'il est possible de continuer à faire des voyages en étant parent. À partir de ce moment, la parentalité devient un sujet de conversation entre eux.

Bien qu'Émilio ne mette aucune « pression » à Lola, celle-ci comprend qu'il en a envie. Lorsque Lola tombe enceinte (en master 2), elle n'a pas beaucoup de revenus propres mais gagne néanmoins environ 500€ par mois en assurant des vacations et peut s'appuyer sur la stabilité économique de son conjoint, avec lequel elle vit.

Tiphaine Coulet vient également d'une famille de classe supérieure. Son mari a sept ans de plus qu'elle et est déjà installé dans sa vie professionnelle (il est instituteur). Alors que Tiphaine réussit un concours d'entrée à l'école Polytechnique, son mari manifeste son envie d'un enfant.

> Le premier enfant je l'ai fait parce que je sentais que mon mari avait envie d'avoir un bébé, moi ça m'intéressait pas du tout, j'étais pas du tout attirée par les gamins, je trouvais ça un peu chiant. Et comme lui aimait vraiment ça, c'est pour ça que je lui avait proposé de faire un bébé. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

Tiphaine a donc accepté d'avoir un enfant mais elle n'avait pas de forte envie d'accéder à la maternité avant que son mari lui fasse part de son désir d'enfant.

Ces quatre femmes partagent ainsi de nombreux points communs : elles sont issues de classe supérieure et ont connu une socialisation au milieu culturel / intellectuel via leurs parents, leurs études, leur travail antérieur (pour deux d'entre elles) et leur conjoint. L'homme avec lequel elles vivent est plus âgé (de cinq à dix ans de plus) et a des revenus stables ainsi qu'un métier dans le pôle culturel. L'envie d'enfant vient plutôt de leur conjoint mais est aussi un projet élaboré en couple, au fil de discussions. Ce projet peut être envisagé à partir du moment où nos informatrices constatent qu'un enfant ne signifie pas forcément un changement radical de vie. Ainsi, ces femmes donnent une priorité à leur épanouissement personnel et intellectuel, à leurs projets d'études et de carrière. La maternité n'est envisagée que lorsqu'elle ne met pas en danger ces aspects de leur vie. De plus, elles n'ont pas songé spontanément à avoir un enfant avant que leur conjoint, déjà installé dans leur carrière, leur en parle. Enfin, ces quatre informatrices relativisent l'importance d'avoir des revenus propres au moment même d'avoir leur premier enfant (car elles peuvent s'appuyer sur la stabilité financière de leur conjoint), mais y prêtent néanmoins attention et souhaitent *in fine* posséder leur propre source de revenu stable. Pour résumer, ces quatre femmes se trouvent dans un pôle extrêmement muni en capital culturel et le projet d'enfant est vécu dans la logique de l'épanouissement personnel. On mesure ici les effets de la classe d'appartenance ainsi que de la classe visée (des métiers dans la recherche). Notons que si deux de ces femmes ont un enfant après trente ans, l'une d'entre elles (Lola Molines) a son premier enfant à 24 ans. Ainsi, la logique de l'épanouissement personnel portée par le pôle culturel des classes supérieures peut également mener à des maternités précoces (avant 25 ans) dans la mesure où le conjoint est plus âgé et a un revenu stable. Cela rejoint les conclusions de Michel Bozon quant à l'âge du conjoint : les femmes en couple avec des hommes bien plus âgés peuvent « entrer précocement dans l'âge conjugal » (Bozon 1990, p.355).

Ces femmes viennent de classe supérieure et détiennent beaucoup de capital culturel. Elles entreprennent de longues études prestigieuses (trois d'entre elles étaient en doctorat au moment de la naissance de leur premier enfant). Elles entretiennent spontanément un rapport distant à la maternité car celle-ci est assimilée à une charge empêchant de s'épanouir. Plusieurs facteurs expliquent que ces femmes décident finalement d'avoir un enfant pendant leurs études : leur conjoint, plus âgé et déjà installé dans sa carrière, désire un enfant. Elles s'appuient de plus sur des exemples positifs de couples ayant un ou des enfants et ne s'empêchant pas de vivre des aventures.

3.2 Avoir des enfants tôt

Cette sous-partie s'intéresse à des femmes (ainsi que quelques hommes) qui, contrairement au premier profil, mettent en avant l'importance qu'elles et ils ont toujours accordé à la maternité et leur volonté d'avoir un premier enfant suffisamment tôt. On remarque chez ces étudiant-e-s une disposition à la maternité ou la paternité précoce [13]. Elles et ils valorisent le statut de parent et manifestent surtout un fort désir d'avoir des enfants, qui remonte souvent à leur propre enfance. D'autres étudiantes souhaitent avoir un enfant « tôt » comparé à la norme française mais considèrent que c'est un âge normal au regard de l'environnement dans lequel elles ont grandi, souvent une région rurale et/ou un autre pays.

Déborah Lescure, par exemple, indique :

> Depuis que je suis très très jeune j'ai toujours eu envie d'avoir des enfants, j'ai fait beaucoup de babysitting et du coup je me projetais vraiment beaucoup en tant que mère. *(Déborah Lescure, premier enfant à 23 ans, père chef d'entreprise, mère au foyer)*

Non seulement ces étudiant-e-s s'imaginent avec envie dans le rôle de parent, mais elles et ils ont également envie d'avoir un enfant tôt, c'est-à-dire à un âge civil précoce comparé à la norme des personnes qui font des études supérieures en France. Pour Constance et Yoann, ce désir est en lien direct avec leur volonté de trouver une place, de constituer leur propre famille.

> J'avais vraiment cette envie de trouver ma vraie place, et je savais que j'avais une place en tant que maman, ça je l'ai toujours senti et c'est le jour où j'ai rencontré Germain où ça s'est concrétisé. Mais je pense que j'ai toujours su que je serais maman jeune. *(Constance Rameau, premier enfant à 23 ans, père au chômage (ex directeur de maison de retraite), mère au foyer)*

> Je me suis toujours dit de toute façon que j'aurais un gamin jeune. [...] Étant donné que je suis le dernier, j'ai été pas spécialement proche de mes frangins,

13. L'utilisation du terme « précoce » est dénuée de normativité. J'utilise le terme précoce pour parler des grossesses qui surviennent plus tôt que la moyenne, surtout pour des personnes qui font des études supérieures (les études longues tendent à repousser l'arrivée du premier enfant).

> peut-être qu'inconsciemment je me suis dit que j'aimerais créer ma famille à moi assez rapidement. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Certain-e-s des informateur-ice-s justifient en partie leur envie précoce d'enfant par des préoccupations pragmatiques. Pierre Duquesne et Sandra Augier indiquent notamment qu'elle et il veulent avoir l'énergie nécessaire pour s'occuper de leurs enfants [14]. Elle et il viennent tous les deux de classe populaire. Bérengère Soubiran, dont le père est pasteur et la mère aide-comptable, partage cet avis.

> Donc l'idée c'était aussi d'être les plus jeunes possibles pour avoir un enfant, parce qu'on adore les enfants, on adore nos neveux et nièces [...] et puis pour pouvoir en profiter le maximum, avoir le plus d'énergie possible... Je sais pas, c'est tout bête mais jouer avec eux, avoir l'énergie pour sortir, voilà quoi. *(Pierre Duquesne, premier enfant à 27 ans, père cuisinier, mère vendeuse)*

Comment expliquer cette disposition à valoriser la maternité et la paternité, et ce à un âge précoce ? Pour une partie des informateur-ice-s, nous pouvons faire l'hypothèse que cela s'ancre dans les modèles familiaux dans lesquels elles et ils ont grandit. C'est en particulier le cas pour les étudiant-e-s qui viennent des classes populaires, comme Pierre Duquesne, Sandra Augier ou encore de classe moyenne inférieure comme Yoann Robinneau. Les parents de ces trois étudiant-e-s n'ont pas fait d'études supérieures longues et ont eu leurs enfants assez tôt.

Bérengère Soubiran, qui vient de classe moyenne, développe particulièrement le lien entre son envie d'avoir des enfants tôt et le modèle parental dans lequel elle a grandi. Elle évoque le lien particulier qui s'est développé entre elle est son père, qui était assez jeune quand elle est née (24 ans). Bérengère voulait pouvoir avoir un enfant en étant elle-même « encore une enfant », de manière à éprouver une forme d'empathie et de proximité avec sa progéniture. En comparant l'éducation qu'elle a reçue à celle de sa petite sœur, de huit ans sa cadette, elle préfère la façon dont son père se comportait avec elle – de manière plus ludique, plus enfantine – qu'avec sa dernière fille. Elle élabore également ses priorités en termes de bonnes conditions pour avoir un enfant : avoir un enfant jeune est pour elle une bonne condition *per se*.

> En fait moi j'ai le souvenir que mon père est avec nous, mon père était jeune – il avait le même âge que ma mère – et j'étais, moi je trouvais ça bien de pouvoir jouer avec ses enfants en fait. J'avais envie d'avoir un enfant en étant moi-même encore une enfant. Pour pouvoir le comprendre, en fait. Je pense que c'est bien d'avoir encore... d'avoir encore un p'tit côté gamin quand on a

14. L'argument d'avoir suffisamment d'énergie pour s'occuper de l'enfant se retrouve également dans le discours de certaines étudiantes qui ont eu un enfant en dehors des études. Mélanie Fourier, par exemple, qui vient des petits classes moyennes, a eu un enfant jeune de manière à avoir l'énergie de s'en occuper.

> son enfant, pour pouvoir se mettre… En fait moi je voulais un enfant, au début, pour pouvoir aller dans les magasins de jouets *(rires)*. Pour pouvoir aller dans les aires de jeu, faire du toboggan, d'ailleurs je suis contente, je fais du toboggan et de la balançoire et maintenant j'ai pas l'air ridicule *(rire)*. Moi j'allais encore dans… j'allais encore dans les aires de jeu, faire du toboggan quand j'avais 20 ans… et il a fallu avoir un bébé pur justifier ça. Enfin c'est… c'était pas très réfléchi au début. À chacun ses goûts. Oui et euh… mon père par exemple, on faisait des cabanes dans les arbres et tout… *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

Mais d'autres informateur-ice-s viennent de classes sociales similaires aux étudiantes de la sous-partie précédente. Ainsi, le père de Deborah Lescure est chef d'entreprise, celui de Marguerite Leloup cadre supérieur du secteur privé. On note néanmoins que la mère de Déborah Lescure est au foyer, tandis que celle de Marguerite Leloup occupe un emploi moins élevé dans la hiérarchie sociale. Ainsi, le type d'activité de la mère semble avoir une influence implicite, bien que cela ne ressorte pas en tant que tel dans les entretiens.

Certain-e-s informateur-ice-s relient leur envie d'enfant précoce à celle de leurs parents avant eux. Les parents de Bérengère Soubiran ont eu leur premier enfant à 19 ans et c'est l'âge auquel on a couramment son premier enfant dans sa famille. Constance Rameau raconte pratiquement la même chose : sa mère a eu son premier enfant à 24 ans et elle-même souhaitait en avoir un avant ses 23 ans, ce qu'elle a raconté très tôt à sa mère. Il est intéressant d'observer que l'âge civil est très présent à l'esprit de ces deux informatrices, comme s'il s'agissait d'un décompte avant l'âge d'entrée dans la maternité. Marguerite Leloup était quant à elle en couple avec un homme dont les parents ont eu un enfant tôt. Le conjoint de Marguerite lui a parlé d'enfant jeune car il avait en tête le modèle ses propres parents, qui ont eu leur premier enfant à 21 ans.

L'environnement dans lequel l'étudiante a grandi joue également un rôle dans le référentiel d'âge normal pour avoir un enfant. Par exemple, Bérengère Soubiran souligne que, venant d'un petit village de province, elle a constaté une grande différence dans l'âge normal de la maternité entre son village et la région parisienne dans laquelle elle habite à présent :

> Par exemple là, mes beaux-frères, tous… Ils sont en région parisienne pour toujours, ils sont encore tous les deux célibataires, ils ont 27 et 30 ans. Si ils étaient célibataires à cet âge-là chez moi, ils se feraient charrier tout le temps par la famille (rires). […] J'ai passé les dix premières années de ma vie dans des villages de pas plus de 300 habitants. Voilà. Donc c'est pas du tout pareil, ouais. C'est pour ça, moi j'ai jamais trouvé ça bizarre… 'fin, je m'étais jamais dit : « oh, je suis jeune ! » Je m'étais juste dit : « oh, mes études sont trop longues, du coup je vais devoir le faire avant la fin ! » *(rires)*. Surtout quand on prévoit le doctorat, t'façon, j'allais pas attendre d'avoir fini le doctorat.

> Ça m'aurait fait quel âge, euh… 25 ans *(rires)*. *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

Imen Bourguiba, elle, est née et a grandi dans une région rurale de Tunisie et explique qu'il n'y a rien de plus « naturel », pour elle, que d'avoir des enfants pendant ses études. Elle a été habituée à voir des jeunes filles avoir des enfants tôt (comparée à la norme française) et elle connaissait une fille déjà mariée au lycée. Sa maternité était donc normale pour elle, elle l'annonçait par ailleurs à toutes les personnes de son cursus lorsqu'elle est arrivée. C'est donc plutôt la réaction de surprise des autres élèves de sa classe qui l'a intriguée.

> *Aden* : Du coup t'avais beaucoup de personnes autour de toi qui à ton âge – en Tunisie je veux dire – se mariaient, avaient des enfants etc ?
> *Imen* : Oui. Enfin, dans ma région c'est vrai que presque, enfin au moins la moitié des filles se marient soit avant de prendre leur diplôme soit vraiment au débouché, enfin, elle est fiancée sûrement avant. […]
> *Aden* : Avant d'avoir un enfant, comment tu voyais les personnes qui ont des enfants pendant leurs études ?
> *Imen* : C'était… C'était normal ! Pour moi. C'est ça en fait, c'est vraiment la mentalité avec laquelle on grandit, c'est normal pour toi qu'une fille qui est à la fac… *(Imen Bourguiba, enfant à 22 ans, père pilote militaire, mère au foyer)*

J'ai identifié quatre facteurs qui expliquent que ces informateur-ice-s désirent avoir un enfant tôt et associent la maternité ou la paternité à un élément important de leur épanouissement à venir : grandir dans une famille relativement éloignée des études supérieures, être élevé-e dans un environnement où la norme est d'avoir un enfant à un âge plus précoce que dans les études supérieures, avoir une mère au foyer ou qui n'occupe pas un emploi aussi élevé que son conjoint, avoir des parents qui ont eu leur premier enfant tôt ou être en couple avec un homme pour qui c'est le cas.

Deux logiques très différentes coexistent vis-à-vis de l'entrée dans la maternité. La première est celle de femmes engagées dans de longues études prestigieuses, qui viennent de classe supérieure et dont le mari plus âgé détient beaucoup de capital culturel. Ces étudiantes ont *a priori* bien intégré la logique de l'enseignement supérieur, selon laquelle il faut privilégier l'épanouissement intellectuel sur le reste. Conformément à la norme d'incompatibilité entre études et enfants, elles n'envisagent pas l'accès à la maternité comme essentiel pour s'épanouir voire elles associent implicitement les enfants à une forme de désagrément. Ces femmes privilégient donc un épanouissement par les études et la trajectoire professionnelle, c'est-à-dire par la construction d'un soi dans des domaines associés à la sphère publique. Leur conjoint est à l'origine de leur bifurcation dans cette trajectoire sans enfant. Nous pouvons remarquer que celui-ci est déjà installé dans sa profession et que donc c'est sa logique professionnelle qui prime sur celle de leur conjointe dans les choix du couple. Donc cette déviance n'en est pas vraiment une, il s'agit plutôt d'une

adéquation à ce qui convient le mieux aux temporalités du conjoint plutôt qu'à celles de l'étudiante.

La deuxième logique est celle d'une évidence de la maternité (ou de la paternité) dans la construction de soi. Nous la retrouvons chez des étudiant-e-s issu-e-s des classes populaires ou de classes supérieures dont les parents ne sont pas biactifs ou sont hétérogames. Dans tous les cas, leurs parents ont eu des enfants tôt (en termes d'âge civil) et c'est évoqué comme un repère important de la part des étudiantes. Ici, l'arrivée d'un enfant est synonyme d'une étape essentielle dans l'épanouissement personnel. Elle permet de s'établir dans sa propre famille et de recevoir une forme de reconnaissance de la part de ses parents. L'âge chronologique (nombre d'années) est un repère important : les informateur-ice-s souhaitent accéder à la maternité (la paternité) suffisamment tôt, souvent en référence aux modèles parentaux qu'ils ont eu lors de leur enfance.

4 Une conjugalité qui implique de devenir parent

Christophe Giraud a élaboré une typologie des relations amoureuses pendant les études (Giraud 2014). Outre les relations « orientées vers l'amusement » (« plans culs ») et qui ne mènent jamais à un projet d'enfant, il distingue les relations « orientées vers les statuts » et les relations « orientées vers les sentiments » (ibid.). Au sein des relations « orientées vers les statuts » (ou « relations sérieuses »), l'intimité partagée est minime et il s'agit de se fréquenter en vue d'un engagement formel (mariage) qui adviendra en principe après la fin des études et qui constitue le socle de l'entrée dans l'âge adulte. Les relations « orientées vers les sentiments » (ou relations « sérieuses-légères ») se construisent sur l'évidence d'un sentiment amoureux partagé par les deux membres du couple, qui ont des relations sexuelles ensemble. Il n'est néanmoins pas question d'enfants autrement que dans des projets futurs et peu concrets.

Dans cette sous-partie consacrée à la trajectoire conjugale des étudiant-e-s qui ont décidé d'avoir un enfant, il s'agit de montrer que les relations amoureuses, qu'elles soient orientées vers les statuts ou vers les sentiments, peuvent être à l'origine d'une envie d'enfant *pendant* ses études. Comment cela est-il possible ?

4.1 Être très amoureux (Expression utilisée par Déborah Lescure.)

Certaines étudiantes expliquent leur envie d'enfant par l'intensité de la relation amoureuse qu'elles ont avec leur conjoint. La passion amoureuse partagée par les deux partenaires implique très naturellement selon elles les engagements les plus forts de leur part. Ces relations amoureuses correspondent à un sous-type des relations orientées vers les sentiments, il s'agit des relations « évidentes », dans lesquelles les étudiant-e-s sont comme « dans une bulle » (ibid.). D'après Giraud, la sexualité dans ces relations est vécue sur le mode de l'intimité partagée, elle sert de support à l'expression des sentiments amoureux

forts mais ne doit pas être au cœur de la relation qui n'implique généralement pas de projets d'enfants immédiats.

Pourtant, j'ai rencontré plusieurs étudiantes pour lesquelles des sentiments amoureux intenses ont amené avec eux le désir de faire des enfants rapidement. Déborah Lescure raconte ainsi qu'elle se pensait avec « l'homme de [sa] vie » et donc avec le futur père de ses enfants (ils se sont séparé-e-s un an après la naissance de leur fille). Manon Gouraud décrit une situation similaire :

> J'avais déjà arrêté de prendre la pilule depuis un an, mais du coup quand je l'ai rencontré, la question s'est reposée – et j'avais pas envie de prendre la pilule, donc la question de la contraception s'est posée et puis il a été tout de suite clair entre nous que c'est pas – on était très amoureux, c'était évident entre nous, que j'allais pas reprendre la pilule pour l'arrêter dans six mois un an. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

Notons que Manon a pu connaître une accélération du désir d'enfant avec son avancée en âge, mais ce n'est pas le cas pour les autres informatrices concernées. Déborah Lescure par exemple a 23 ans quand elle devient mère, Constance Rameau 23 ans. Constance Rameau a un récit assez proche. Lorsqu'elle et Marceau se mettent en couple, ils développent une forte complicité. Constance parle de « l'amour fou » qu'ils nourrissent l'un pour l'autre. Cela débouche rapidement sur des discussions autour des enfants, alors que Constance n'avait pas eu de telles discussions dans ses relations précédentes.

Pour ces trois étudiantes, le projet d'enfant(s) est la concrétisation d'un sentiment amoureux très fort et donc nécessairement sérieux. Il semble que ce type de parcours n'est pas fréquent chez les étudiant-e-s puisque Christophe Giraud (ibid.) ne décrit pas de relations « orientées vers les sentiments » qui donnent lieu à des projets d'enfant à court terme.

Étant donné le peu de cas rencontrés, nous ne pouvons dresser que des hypothèses sur les éléments de socialisation qui ont pu jouer dans cette approche de la maternité comme aboutissement immédiat d'une relation amoureuse fusionnelle. Déborah Lescure et Constance Rameau ont en commun des mères au foyer, qui ont eu leur premier enfant tôt (à 17 ans, avant le bac, pour la mère de Constance, et pendant les études supérieures concernant celle de Déborah). Manon Gouraud a été élevée par une mère seule et « soixante-huitarde », qui valorise le fait de travailler. Elle a donc connu une socialisation primaire très différente au sujet de la maternité. Néanmoins, elle a également vécu une ascension sociale très tôt (à partir de la seconde, en changeant de lycée pour un lycée très privilégié). Elle évoque des années de psychanalyse qui lui ont « fait comprendre » le besoin qu'elle avait d'une famille plus traditionnelle. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette socialisation à sa nouvelle classe sociale (supérieure) a joué dans son envie d'enfant rapide après avoir rencontré son conjoint, qui survient par ailleurs plus tardivement que

pour Déborah Lescure et Constance Rameau (elle accouche de son premier enfant à 32 ans).

On repère ainsi deux logiques qui conduisent des étudiantes dans des relations passionnelles à faire le projet d'avoir un enfant rapidement. D'un côté, un âge plus avancé et une relation qui correspond aux critères que Manon a définis pour avoir un enfant, d'un autre deux étudiantes dont les mères sont au foyer et n'ont pas fait d'études supérieures, pour lesquelles la maternité a constitué le rôle social principal.

4.2 Des relations longues

Des informateur-ice-s ont décidé d'avoir un enfant pendant leurs études après avoir passé de nombreuses années en couple. Ces étudiant-e-s sont dans le deuxième sous-type de relations orientées vers les sentiments, qu'on peut décrire par l'expression « sortir ensemble sans se prendre la tête » (Giraud 2014). Dans ce type de relation amoureuse, les partenaires ne se promettent pas autre chose qu'une continuité de la relation dans le futur proche. Il y a une dimension d'expérimentation de la relation, des attentes du partenaire et des siennes, assez pragmatique. Dans le corpus de Giraud, les projets d'enfants ne sont pas à l'ordre du jour au début de ces relations et ne sont généralement évoqués qu'une fois les études achevées.

Pourtant, certain-e-s étudiant-e-s sont dans des relations depuis de nombreuses années avant d'avoir un enfant. Les étudiant-e-s concerné-e-s ici sont Yoann et Florence (en couple depuis qu'ils ont 15 ans) et Marguerite, qui est avec Antoine depuis la fin de la 3e. Il s'agit pour ces couples de leur première relation amoureuse. L'aboutissement de ces relations très longues qui comprennent au moins un an de vie commune est le projet d'avoir un enfant. L'entrée en parenté constitue ainsi une étape qui suit toutes les autres, sans aucune précipitation.

Antoine a commencé par parler d'enfant sur le mode du « délire » à Marguerite, c'est-à-dire sur un mode qui ne se veut pas sérieux. Selon Christophe Giraud (ibid.), cela permet de tester les attentes de l'autre et de révéler des souhaits que l'on voudrait faire dans le futur, sans pour autant s'engager car il ne s'agit pas de prévoir l'arrivée concrète d'un enfant.

Yoann Robinneau décrit également l'évolution lente d'une relation orientée vers les sentiments dans laquelle les enfants sont d'abord un rêve qui devient de plus en plus concret.

> C'est vrai qu'on avait bien étudié la question avant et puis nous ça va faire huit ans qu'on est ensemble donc au bout d'un moment on s'en doutait hein, ça faisait déjà deux ans qu'on en parlait au futur, puis au présent, puis... *(rires)* puis c'est arrivé. Mais de toute façon on savait qu'on partait sur des études longues et qu'on aurait au moins un gamin avant de finir nos études. Donc on s'était fait à l'idée. Et puis ça change pas énormément de choses,

> on n'était pas un couple qui sortait énormément, on a des amis on les voit pas hyper souvent donc ça nous a pas changé non plus grand chose. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Ainsi, la paternité n'est pas envisagée comme un bouleversement de leur relation de couple mais comme son évolution lente et naturelle. Elle est par ailleurs prévisible : le couple s'attendait à ce qu'ils aient un enfant avant la fin de leurs études, étant donné que celles-ci devaient durer cinq ans et qu'ils étaient en couple depuis leurs quinze ans.

Pour ces couples d'étudiant-e-s qui se sont connus très tôt, l'enfant est un évènement qui permet de justifier du sérieux de leur relation auprès de leurs parents. Devenir parents leur permet de faire entrer officiellement leur partenaire au sein de la famille. Les parents de Yoann Robinneau ne voyaient Florence que comme sa « première copine », une « amourette de jeunesse », c'est-à-dire comme une relation qui ne pouvait être synonyme de sérieux. Cette reconnaissance peut néanmoins être difficile à acquérir. La mère de Marguerite Leloup, qui désapprouve l'union entre sa fille et Antoine, fait tout pour cacher à son entourage la naissance de son petit-fils.

Ces relations longues qui ont débuté tôt dans la vie des étudiant-e-s mènent comme naturellement à un projet d'enfant, qui a lieu pendant les études du fait de leur longueur. Christophe Giraud ne pouvait rencontrer de telles relations dans son enquête car le protocole était de sélectionner des étudiant-e-s « qui sortaient avec quelqu'un depuis plus d'un mois et moins de six mois » (ibid., p.12). L'arrivée d'un enfant permet de forcer la reconnaissance de ces couples comme sérieux et officiels auprès des famille, malgré le fait que les relations aient débuté pendant l'adolescence.

4.3 L'enfant, la continuité du mariage

Six des informateur-ice-s se sont marié-e-s avant d'avoir leur premier enfant [15]. Il s'agit d'étudiant-e-s qui viennent de familles catholiques ou musulmanes pratiquantes et qui le sont également ou sont en couple avec une personne qui l'est. Pour tou-te-s ces étudiant-e-s, quelle que soit leur confession, le mariage implique un projet d'enfant à court ou moyen terme. Il existe néanmoins des différences entre les catholiques et musulman-e-s affirmé-e-s sur la place de la sexualité avant le mariage.

Les jeunes catholiques affirmé-e-s du corpus sont dans des relations orientées vers les sentiments, soit intenses dès le début soit progressives dans l'engagement. Il et elles valorisent néanmoins un engagement fort et officiel avec leur conjoint-e et y sont incité-e-s

15. En France en 2015, 57,9% des naissances ont eu lieu hors mariage (Source : Insee, statistiques de l'état civil sur les naissances). Six étudiant-e-s du corpus sont pacsé-e-s avec leur partenaire, néanmoins il s'agit plus d'un détail administratif pour ces étudiant-e-s que d'une étape importante de leur parcours conjugal. Cet élément était appris lors du remplissage du questionnaire après l'entretien.

par leur famille qui veille à ce que le mariage soit célébré avant l'arrivée d'enfants. Selon Marion Maudet, les femmes catholiques affirmées valorisent une « virginité morale », c'est-à-dire que la représentation de ce qui constitue un « bon » premier rapport n'est pas seulement le fait d'être en couple et d'éprouver des sentiments réciproques, mais également que ce premier rapport soit tardif (après le lycée) (Maudet 2019). Le premier rapport peut en revanche « avoir lieu très rapidement après la mise en couple et ancre la longévité de l'union » (ibid., p.219). Les hommes catholiques affirmés valorisent quant à eu une « éthique de la modération », c'est-à-dire que malgré une entrée dans la sexualité aussi précoce que celle des autres hommes, ils ont un nombre de partenaires sexuels moins important et expriment un attachement plus fort au mariage et à la fidélité (ibid.).

Tiphaine Coulet a grandi dans une famille catholique « très traditionnelle ». Elle vient d'une famille privilégiée : son père est ingénieur (il a fait Polytechnique) et sa mère pharmacienne. L'histoire qu'elle me raconte date un peu car elle a 40 ans lorsque nous faisons l'entretien. Elle a fait une classe préparatoire et a intégré Polytechnique après trois ans. La scolarité de Polytechnique comprenait une année de service militaire puis deux années de cours. Elle a ensuite enchaîné sur un DEA et une thèse en biologie. A partir du moment où Tiphaine est entrée à Polytechnique, elle a reçu un salaire d'élève fonctionnaire.

Tiphaine a rencontré son mari quand elle était en fin de classe préparatoire (CPGE). Elle logeait alors dans un couvent de bonnes sœurs. Son futur mari est un ami de sa sœur aînée, qui l'a rencontré durant ses études. Il a sept ans de plus que Tiphaine et est instituteur (donc fonctionnaire). Tiphaine et son mari sont « très traditionnels ». Ils se fiancent rapidement (après quatre mois de relation) pour « calmer » les fortes inquiétudes de leurs familles, surtout de celle de Tiphaine, et commencent à organiser leur mariage. Le projet de mariage s'accompagne assez logiquement pour Tiphaine de l'intention d'avoir des enfants, même si elle n'en a pas spécialement envie. Tiphaine tombe enceinte très rapidement et est donc visiblement enceinte le jour de son mariage. Cela crée d'ailleurs une polémique au sein de sa famille : sa grand-mère et sa mère ne se parlent plus depuis cette époque. À noter que Tiphaine était la première de sa génération à tomber enceinte, mais ses cousins n'ont eu aucun souci pour avoir eu un ou deux enfants avant de se marier.

Constance Rameau vient elle aussi d'une famille catholique assez traditionnelle, en lien avec sa filiation aristocratique. Elle a reçu une éducation selon laquelle il faut d'abord « finir les études, puis se marier, puis avoir les enfants ». Elle s'estime elle-même moins traditionnelle et avait la volonté de s'extraire de ces règles figées. Constance a accouché de son premier enfant avant de s'être mariée à Marceau, ce qui a fait scandale dans sa famille. Ils se sont ensuite mariés.

Ces deux exemples illustrent une trajectoire souhaitée par des familles catholiques assez traditionnelles mais également situées en haut de l'espace social. Selon Marion Maudet, le bon respect des règles morales religieuses peut participer de l'acquisition d'un capital social par les familles très privilégiées (ibid.).

Guillaume, qui a grandi dans une famille de notables de province « catho modérés », estime qu'à partir du moment où lui et sa femme se sont marié-e-s, ils s'étaient engagé-e-s à avoir des enfants ensemble. Guillaume avait évoqué la question des enfants avant le mariage et avait « travaillé » sa future femme. Leur premier enfant arrive « dans la foulée » du mariage, au sens où il était impliqué par l'engagement pris devant l'autel.

Les étudiant-e-s venant de familles catholiques traditionnelles, situées en haut de l'espace social, associent fortement mariage et arrivée d'un enfant. Les relations amoureuses sont parfois mal vues si elles se déroulent en dehors du cadre officiel (mariage). Le mariage implique quant à lui des enfants à venir, potentiellement à court terme.

Les deux étudiantes musulmanes du corpus partagent une vision du mariage comme commencement de la sexualité (officielle du moins) avec le partenaire. Marion Maudet montre que l'entrée dans la sexualité des femmes musulmanes en France est plus tardive et « fréquemment associée à une représentation maritale de la sexualité » (ibid., p.143). C'est à relier avec la culture d'origine de certains pays d'où ont émigré les familles de ces femmes : au Maroc par exemple, les femmes musulmanes entrent plus tardivement dans la sexualité et associent plus fréquemment celle-ci au mariage (Bakass et Ferrand 2013, cité par Maudet 2019). Mais c'est surtout que les personnes musulmanes en France partagent une situation de minorisation du fait de leur trajectoire migratoire. Ainsi elles retournent leur stigmate en investissant la virginité des femmes musulmanes comme une vertu, ce qui leur permet d'affirmer une supériorité morale (Tersigni 2001, cité par Maudet 2019). Sans pouvoir aller aussi loin dans mes entretiens, je retrouve cette logique de virginité jusqu'au mariage puis le projet d'avoir des enfants mais pas immédiatement après le mariage.

Sarah Soumaré a grandi en Mauritanie, dans une famille musulmane qui appartient à la haute bourgeoisie mauritanienne. Sa mère a fait des études supérieures et est au foyer. Sarah a été élevée dans l'idée que le plus important pour les femmes est de se marier avec un mari qui peut subvenir à ses besoins et d'avoir des enfants, même si son père pouvait parler de l'importance pour les femmes de faire des études et de s'émanciper. Sarah a entamé des études puis les a interrompues ; c'est à ce moment qu'elle a rencontré son futur mari, également Mauritanien. Très amoureux, ils décident de se marier afin de pouvoir emménager ensemble – c'est en effet important pour leurs proches et dans leurs cercles sociaux qu'ils soient mariés religieusement avant d'habiter en couple. Ils se connaissent très peu avant de se marier. Sarah reprend ses études et elle s'accorde avec son mari sur le fait qu'ils ne vont pas avoir d'enfant dans l'immédiat car ils souhaitent d'abord apprendre à mieux se connaître. Sarah s'attend pourtant à tomber enceinte et elle est à plusieurs reprises déçue de découvrir que ça n'est pas le cas. Cela finit par arriver au bout de plus d'un an de mariage.

Asma Sadik vient d'une famille de classe populaire et d'origine tunisienne. Ses parents n'ont pas fait d'études supérieures, son père est un petit commerçant. Asma a un long parcours dans les études supérieures : elle a commencé par une double licence, qu'elle a abandonnée pour une licence d'arabe. Une fois cette dernière complétée, elle a recommencé en

première année de licence de théologie musulmane, dans une université privée reconnue par l'État. Après ce diplôme, elle a fait une pause de deux ans car elle avait déjà passé sept ans dans les études supérieures. Asma s'est mariée à 25 ans, pendant l'une de ces licences. Elle ne souhaitait pas d'enfant dans l'immédiat car elle avait peur de ne pas pouvoir réussir dans ses études si elle devenait mère. On repère ici une volonté de réussir par l'école afin de faire une ascension sociale, malgré une certaine errance universitaire et l'absence de projet concret d'insertion professionnelle.

Sarah Soumaré et Asma Sadik ont toutes les deux connu une trajectoire universitaire relativement longue, ce qui explique en partie qu'elles se soient mariées pendant leurs études. Toutes les deux n'ont commencé à partager une intimité sexuelle avec leur conjoint qu'après leur mariage, ce qui diffère des pratiques des étudiant-e-s catholiques décrites précédemment. On peut faire l'hypothèse que c'est lié à la fois à des pratiques culturelles encadrées par leurs familles et, pour Asma, à l'importance de retourner le stigmate lié à l'immigration de ses parents. Sarah et Asma ont également toutes les deux voulu repousser le premier enfant de manière à pouvoir réussir leurs études, mais elles ont fini par avoir un enfant avant de les avoir achevées.

Ces deux trajectoires conjugales correspondent à ce que Christophe Giraud désigne comme des relations « sérieuses » (ou encore, « orientées vers les statuts ») (Giraud 2014). Au sein de ces relations, l'objectif de se marier et avoir des enfants est présent dès le début. Il ne s'agit pas d'un horizon d'attente lointain, mais d'une condition rendant possible la relation et l'intimité future. L'intimité partagée est très limitée (il n'y a pas de sexualité génitale avant le mariage) même si la perspective du mariage reste lointaine car les études sont prioritaires afin d'assurer une promotion sociale (pour Asma Sadik). Giraud observe ce type de relation chez deux étudiant-e-s musulman-e-s mais il postule que l'on peut les retrouver chez tou-te-s les étudiant-e-s dont la confession fait du mariage une valeur forte. D'après la littérature existante et la comparaison des parcours conjugaux de catholiques affirmé-e-s et de musulmanes, ces relations sérieuses sont pourtant très caractéristiques des femmes musulmanes, du fait notamment de leur appartenance à une minorité stigmatisée. Les jeunes hommes musulmans ne partagent *a priori* pas cette conception de l'entrée en sexualité, car le double standard sexuel est fortement accentué au sein de la population des jeunes musulman-e-s : les jeunes musulmans ont une sexualité abondante et active bien que leur répertoire sexuel soit moins diversifié par rapport aux hommes non musulmans (Maudet 2019).

Les étudiant-e-s catholiques (hommes et femmes) et musulmanes (femmes) affirmé-e-s partagent une vision de la sexualité comme fortement rattachée au cadre du mariage, bien que seules les musulmanes entretiennent une virginité avant le mariage. Ainsi, bien que les étudiantes musulmanes donnent leur priorité aux études (souvent en vue d'une ascension sociale), il n'est pas surprenant que lorsque leurs parcours d'études sont plus longs, elles se marient et finissent par avoir leur premier enfant pendant leurs études supérieures. De même, les étudiant-e-s catholiques affirmé-e-s associent le mariage au cadre propice

pour avoir une relation sérieuse, ce qui peut arriver durant les études. Le mariage étant lui-même associé à l'arrivée des enfants, il est dans l'ordre des choses d'en avoir.

Dans cette partie, j'ai montré la façon dont la conjugalité peut conduire à avoir un enfant pendant les études. Certaines relations « sérieuses-légères » émotionnellement intenses dès le début conduisent les partenaires à rapidement former un fort désir d'enfant, en accord avec l'impression d'avoir trouvé la personne avec laquelle elle vont passer le reste de leur vie. Les étudiantes qui partagent cette vision de la maternité ont souvent eu une mère qui a elle-même connu une maternité précoce.

D'autres relations « sérieuses-légères », qui se construisent plus progressivement au cours des années, sont déjà très longues au moment des études supérieures car elles ont commencé pendant l'adolescence. Le projet d'enfant est alors l'objet de discussions d'abord vagues puis de plus en plus concrètes. La grossesse se situe dans le prolongement de l'évolution lente de la relation partagée par les étudiant-e-s.

La religion peut également influencer la trajectoire conjugale lorsque les étudiant-e-s sont pratiquant-e-s. Ainsi, les relations « sérieuses-légères » des étudiant-e-s catholiques affirmé-e-s peuvent déboucher plus fréquemment sur un mariage, cadre approprié pour commencer à fonder une vraie relation. Le mariage implique assez naturellement l'arrivée d'un enfant à plus ou moins court terme, et peut donc conduire à une grossesse pendant les études supérieures. Les étudiantes musulmanes s'engagent quant à elle dans des relations « sérieuses », qui sont fondées sur la promesse d'un mariage futur dans le cadre duquel une sexualité génitale est possible. Les projets d'enfants sont néanmoins *a priori* repoussés à la fin des études et à une situation stable (Giraud 2014), sauf dans des cas où les études sont particulièrement longues (du fait de reprises d'études ou de changement de cursus).

5 La bonne trajectoire de vie dans l'enseignement supérieur

Cette partie conclusive, qui permet de faire le bilan de ce qui a été montré et d'introduire une nouvelle notion : la « bonne trajectoire de vie » au sein de l'enseignement supérieur. La bonne trajectoire de vie est celle qui est souhaitée au sein des études supérieures et qui semble la plus adaptée à la réussite étant donné les conditions d'études. Cette notion articule deux champs de la littérature sociologique pour l'instant séparés : celui de la jeunesse (et de l'entrée dans l'âge adulte) et celui de la norme procréative. Ces deux concepts se recoupent (certaines étapes de l'entrée dans l'âge adulte font partie des bonnes conditions pour avoir un enfant) mais ils sont pour l'instant peu reliés, mis à part dans certains travaux (voir Geay et Humeau 2016). Un des apports de cette deuxième partie de thèse est qu'elle permet de renouveler l'approche en termes de classe, jusque-là assez développée dans la sociologie de l'éducation, en mariant les préoccupations scolaires avec celles sur la

trajectoire de vie projetée / souhaitable, notamment au niveau conjugal qui varie selon l'environnement social dans lequel on grandit (Geay et Humeau 2016). Cette approche méthodologique revient à étudier le parcours des individus, c'est-à-dire à relier l'ensemble de leurs activités et à prendre en compte leurs aspirations, socialement situées. Les parcours des étudiant-e-s parents sont plus ou moins congruents avec la « bonne trajectoire de vie » car il s'agit de montrer que les parcours dans l'enseignement supérieur s'inscrivent dans des exigences implicites : priorisation faite au travail (non rémunéré) d'études, pas de vie de famille à proprement parler.

Norme de jeunesse au sein des études supérieures et norme procréatives sont deux concepts qui s'articulent aisément. Ce chapitre permet de repenser la norme procréative en lien avec les âges de la vie (en tant que rapports sociaux) et les classes sociales. Ainsi que nous l'avons vu en introduction de cette thèse (p.9), lorsque l'on est étudiant-e, on est prédisposé-e à ne pas remplir les bonnes conditions pour avoir un enfant : dépendance partielle à ses parents, sur le plan financier et résidentiel, absence d'emploi stable. Les bonnes conditions pour avoir un enfant coïncident avec les étapes repérées par Olivier Galland pour définir l'entrée dans l'âge adulte : décohabitation d'avec les parents, fin des études supérieures, mise en couple, emploi stable (Galland 1996). Dans ce champ, le concept de norme procréative fournit un affinement de l'articulation entre les différentes étapes de l'entrée dans l'âge adulte, en particulier de ce qui justifie encore aujourd'hui que le passage au statut de parent se produit généralement après que toutes les autres étapes aient été franchies. C'est au final assez logique qu'il y ait peu d'étudiant-e-s parents en France étant donné les conditions matérielles dans lesquelles les études s'y déroulent.

La construction de soi dépend en grande partie de la socialisation primaire, c'est-à-dire des « mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale » pendant leur enfance (Castra 2013, p.97). Le contexte familial dans lequel nous grandissons fournit des repères dans la succession des étapes de vie. Alors que quelques travaux soulignent que les individus valorisent différemment les études et la construction d'une famille selon leurs origines et leur trajectoire sociale(Geay et Humeau 2016), aucune étude ne porte sur la priorité que les étudiant-e-s accordent à ces étapes du parcours de vie selon leur classe d'origine. Ce chapitre permet ainsi de tester l'hypothèse selon laquelle l'étudiant-e ne se réfère pas aux mêmes critères pour définir l'autonomie et son épanouissement personnel en fonction de la classe sociale et du type de capital détenu par les parents.

De nombreux travaux ont questionné l'autonomie et l'indépendance des étudiant-e-s ainsi que leur construction personnelle (Cicchelli et Erlich 2000 ; Cicchelli 2001 ; Cicchelli 2013 ; Chevalier 2018). Ils nous renseignent finement sur ce que les politiques publiques font à l'expérience subjective des étudiant-e-s (et des jeunes). Néanmoins, ces études interrogent peu les liens entre construction identitaire des étudiant-e-s, importance des études dans cette construction et origines sociales. Par exemple, nous

pouvons soupçonner qu'il y ait des différences de rapport subjectif au diplôme et à la construction d'une famille en fonction des classes sociales.

Si la norme procréative semble partagée par l'ensemble de la population, on voit dans ce chapitre que l'appréhension des bonnes conditions reste subjective. En particulier, parmi les bonnes conditions et selon les classes sociales d'origine et d'arrivée projetée, certaines conditions sont vues comme plus importantes que d'autres. De la même façon, l'appréciation de ce qu'est une bonne situation financière ou le bon moment dans le parcours varie en fonction des classes et des sexes. Pour prendre en compte cette diversité du rapport à la norme procréative, il est nécessaire de penser les cheminements des individus non plus uniquement sous la forme du passage à l'âge adulte ou de l'appréciation des bonnes conditions pour avoir un enfant, mais en liant les deux à travers la notion de parcours. « Le parcours est en effet particulièrement adapté à l'analyse du social, a fortiori dans une perspective de genre, en ce qu'il permet de réintroduire des "passerelles pour combler le fossé qui sépare différentes situations de la vie active"(Zimmermann 2011 p.83) » (Landour 2015, p.18). En étudiant le parcours des individus, on ne privilégie pas l'étude, soit de la trajectoire scolaire, soit de la vie personnelle, mais l'on cherche à trouver le sens que les individus mettent dans leur cheminement. S'intéresser au développement de soi, i.e. à ce qui fait sens, subjectivement, pour les étudiant-e-s ouvre une nouvelle piste d'explication du recul de l'âge au premier enfant. Autrement dit, nous nous centrons sur les expériences étudiant-e-s et à leur rapport à l'âge adulte. Ici, le « devenir adulte » est défini, en suivant Van de Velde 2008, comme un horizon d'attente et non comme un statut définitivement acquis. Nous nous intéressons aux logiques de construction identitaire des étudiant-e-s. Les étudiant-e-s se sentent-elles et ils prêt-e-s à désirer un enfant, suffisamment matures pour devenir parents ?

Les étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant durant leurs études partagent effectivement qu'elles et ils se sentent prêt-e-s à avoir un enfant. Pourtant, elles et ils ne mettent pas derrière ces bonnes conditions les mêmes éléments. Les étudiant-e-s de classes supérieures, en particulier celles et ceux engagées dans des études prestigieuses comme les études de médecine, attendent d'avoir une situation extrêmement stable au niveau de leurs revenus de couple pour avoir leur premier enfant. À l'inverse, pour les étudiant-e-s de classes populaires ou moyenne, les revenus peuvent être une condition minimisée au regard d'autres conditions jugées prioritaires, comme le temps disponible pour l'enfant ou la stabilité de la relation conjugale. On retrouve chez les étudiant-e-s de classes supérieure et en particulier chez les femmes une priorité donnée à l'épanouissement par les études.

Ainsi, la déviance de certain-e-s à la norme de jeunesse semble plus ample que pour d'autres. Les situations de doctorant-e-s financé-e-s ou d'internes en médecine s'apparentent en effet à des situations professionnelles, si l'on met de côté le statut d'étudiant-e, et c'est ainsi qu'elle est identifiée par les informateur-ice-s concerné-e-s. Elles et ils sont par ailleurs issu-e-s des classes supérieures. Ces informateur-ice-s respectent ainsi pratiquement la bonne trajectoire de vie dans les études supérieures, selon laquelle il faut

d'abord privilégier l'épanouissement par les études et la carrière avant de pouvoir s'autoriser à avoir des enfants, c'est-à-dire que le parcours des étudiant-e-s doit accorder une place plus grande à la sphère publique qu'à la sphère privée. Selon Yvonne Khniebiehler (2019), la philosophie des Lumières a entraîné la dissociation entre la sphère publique (c'est-à-dire les activités professionnelles et politiques, réservées aux hommes) et la sphère privée, à savoir les activités liées à la famille, réservées aux femmes qui sont maintenues sous le contrôle masculin. On voit ici que le modèle de l'émancipation des femmes par les études a impliqué un mimétisme des femmes des classes supérieures sur le modèle des hommes de leurs classes, en marginalisant la sphère privée. Mais il ne s'agit que d'un modèle, qui n'est pas forcément partagé par les femmes des autres classes sociales.

Je propose d'appeler le parcours privilégié par les classes supérieures dans les études la « bonne trajectoire de vie » au sein des études supérieures, celle-ci étant celle qui est adaptée à une stratégie de reproduction sociale par les études supérieures, en particulier dans les cursus les plus prestigieux. Cette notion permet de mettre en évidence que la norme de jeunesse est socialement située : elle correspond à la vision du parcours des classes sociales les plus privilégiées. Il s'agit, à travers cette notion, d'inciter à réfléchir aux stratégies de reproduction ou d'ascension sociale dans l'étude des rapports aux parcours de vie, à la fois dans les études sur la norme procréative et sur la jeunesse. Ainsi, les décisions de parcours sont liées aux attentes d'épanouissement dans les divers rôles sociaux (études, profession, famille). Derrière la bonne trajectoire de vie se trouvent des implicites de classe et de sexe selon lesquels les étudiant-e-s doivent naturellement privilégier la sphère publique dans leur épanouissement. Cette notion de bonne trajectoire de vie, tout en donnant une place certaine à la subjectivité des individus puisqu'elle doit toujours être comparée à leurs parcours et attentes, reste ainsi ancrée dans un cadre théorique structuraliste.

Conclusion

Ce chapitre a permis de montrer que les étudiant-e-s qui décident d'avoir un enfant durant leurs études ne se situent pas en déviance vis-à-vis de la norme procréative car elles et ils considèrent avoir rempli les bonnes conditions pour avoir un enfant. On découvre en revanche une diversité de rapports à ces bonnes conditions. Alors que certain-e-s étudiant-e-s issu-e-s des classes supérieures ne s'autorisent à avoir un enfant qu'à partir du moment où elles et ils ont atteint une grande stabilité financière en plus de leur stabilité conjugale, les autres étudiant-e-s peuvent relativiser le niveau nécessaire de conditions matérielles voire les mettre entre parenthèses pour les femmes issues de classes populaires.

Alors que le chapitre 3 a montré que le parcours linéaire dans les études supérieures est socialement distribué selon les classes sociales des étudiant-e-s parents et le chapitre 4 que la bonne transmission de la norme de jeunesse demande de la part des parents un contrôle de la scolarité et une connaissance des enjeux sous-jacents à la norme de jeunesse, ce chapitre a exploré en miroir la diversité de parcours qui peuvent nourrir les aspirations des

étudiant-e-s parents. Ils nous ont permis de mettre en évidence l'importance que recouvre l'accès au statut adulte en devenant parent pour certaines classes sociales ainsi que le fait que les aspirations des étudiant-e-s parents issu-e-s des classes supérieures concordent avec cette « bonne trajectoire de vie » qui donne la priorité à l'épanouissement par les études et le travail sur celui par la constitution d'une famille.

Conclusion de la deuxième partie

Ces trois chapitres ont permis d'étudier la déviance à la norme d'incompatibilité entre études et charge parentale sous l'angle du parcours d'études et de vie. Deux résultats ressortent. Premièrement, la déviance des personnes qui ont des enfants pendant les études varie grandement. Certain-e-s de ces étudiant-e-s parents ont un parcours très linéaire et ont des salaires (il s'agit de personnes inscrites dans des études élitistes, issues des classes supérieures). D'autres, au contraire, ont fait des allers-retours entre l'emploi et les études. Pour ces dernières, le passage par une période où l'on est adulte joue comme un effet de cliquet : le retour aux études n'engendre pas un retour au statut de jeune. Le groupe d'étudiant-e-s parents qui dévie finalement le plus à ces normes est celui qui a à la fois un parcours linéaire dans les études et une absence de salaire. En second lieu, les personnes qui dévient le plus aux normes de parcours dans l'enseignement supérieur sont celles dont la socialisation était la plus éloignée des logiques d'épanouissement via les études, du fait de leurs modèles familiaux et du plus faible encadrement des choix scolaires par des parents qui n'ont pas fait d'études supérieures.

À travers l'hétérogénéité des parcours et des logiques qui les sous-tendent, ces conclusions mettent ainsi en valeur les différences en termes de classe et de genre dans la déviance à la norme de trajectoire linéaire. Cette norme repose sur un modèle de séparation stricte entre la sphère privée (famille) et la sphère publique (études, emploi, carrière) et la forte priorisation donnée à la stabilisation de l'emploi (donc l'obtention d'un diplôme) avant de fonder une famille. Or c'est un habitus situé dans les classes supérieures pour lesquelles la reproduction sociale passe par la réussite dans les études supérieures. Derrière l'apparente universalité de la norme d'incompatibilité entre études et enfantement, il existe en réalité une diversité des rapports à la norme procréative en fonction des contextes socialisateurs. Enfin, lorsque nous étudions le parcours des étudiant-e-s parents, la norme d'incompatibilité entre enfant et études ne semble s'appliquer qu'aux étudiant-e-s les plus jeunes, c'est-à-dire celles et ceux qui ont un âge civil peut élevé, qui n'ont pas encore eu d'expérience professionnelle et/ou qui ne gagnent pas un revenu équivalent ou supérieur au revenu minimum. L'allongement de la jeunesse dû à la massification des études supérieures ne se constate donc pas qu'à partir d'une approche statistique (retard dans les étapes d'entrée dans l'âge adulte) mais également dans une approche qualitative. On constate la formation d'une bonne façon de faire ses études, sans enfant, qui étend une norme de classe (supérieure) à l'ensemble des classes fréquentant les études supérieures.

La norme de jeunesse n'est pas uniquement transmise par les familles mais également via le contexte scolaire. La prochaine partie vise à éclairer comment la norme de jeunesse est produite et se manifeste au sein des institutions d'enseignement supérieur.

Troisième partie

La norme produite par les établissements

Introduction de la troisième partie

La partie précédente nous a permis de cerner la norme de la bonne trajectoire de vie, selon laquelle les études doivent être suivies de façon linéaire, sans enfant, et entraînent donc un allongement de la jeunesse. Il s'agit à présent de comprendre la manière dont la norme de jeunesse s'incarne au quotidien pour les étudiant-e-s parents. Le quotidien est appréhendé par les différents travaux qui le constituent (travail domestique, travail procréatif, travail de *care*, travail d'étudier).

En ce sens, nous cherchons à comprendre comment le temps quotidien participe également à la formation de catégories d'âge (jeune, adulte). Les étudiant-e-s parents sont confronté-e-s à des structurations temporelles contradictoires entre leurs études et leur charge parentale. Ces contradictions éclairent un nouveau pan de la norme de jeunesse dans les études supérieures, qui s'incarne par une exigence de disponibilité temporelle forte de la part des étudiant-e-s. Nous cherchons ainsi à comprendre si l'observation faite par Alsop, Gonzalez-Arnal et Kilkey 2008 au Royaume-Uni, selon laquelle « les femmes ont traditionnellement assumé le rôle de donneuses de *care* tandis que les étudiant-e-s ont été conceptualisé-e-s comme des hommes qui ne fournissent pas de *care* » (ibid., p.629), s'applique également au cadre français et si oui selon quelles modalités.

Plus précisément, cette partie se propose d'étudier la norme d'incompatibilité entre études et charge parentale à partir d'un concept classique des études de genre : celui du « travailleur neutre en genre » [1] (Acker 2006). Ce concept désigne la représentation du travailleur type, désincarné et isolé, sur laquelle s'appuient les politiques publiques et les régulations du monde du travail. Selon Joan Acker, des préjugés et croyances genré-e-s qui ont aidé à construire l'idée d'un travailleur neutre en genre sont en alignement avec la réalité vécue des hommes plutôt que celle des femmes (Sayce 2019). Il s'agit en l'occurrence de décrire l'étudiant neutre [2] tout en prenant en compte les différences de composition genrée et d'organisation temporelle des études (Lahire 1997). Cette approche organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur renouvelle les interrogations sur les inégalités scolaires, c'est-à-dire la façon dont « les acquis scolaires, les orientations, l'accès aux différentes filières, l'obtention de diplômes, etc. sont statistiquement liés aux caractéristiques sociales des individus » (Felouzis 2014, p.9).

Le **chapitre 6** a trait à l'absence de congé de maternité pour les étudiantes et à la façon dont cela induit à la fois des difficultés dans l'accès à des aménagements et des inégalités socialement situées dans la capacité à les demander et les obtenir, qui varient en fonction de l'origine sociale et le type d'établissement fréquenté. Nous cherchons à comprendre dans ce chapitre quelle porosité existe entre le monde du travail (où le congé de maternité est précisément défini) et le monde étudiant. Si l'absence de congé tend à marginaliser le travail procréatif des étudiantes avant l'accouchement, la grande majorité des étudiantes

1. *Gender-neutral worker*.

2. L'utilisation du masculin est délibérée, car il s'agit de retranscrire un postulat que l'étudiant est neutre en genre.

s'arrêtent en revanche après avoir accouché. Cela témoigne d'une priorité donnée à l'établissement d'une bonne relation mère / enfant, qui passe par le travail de *care* que la mère fournit pour son nouveau-né.

Le **chapitre 7** s'intéresse à l'organisation structurelle, quotidienne, des établissements : cours, travail personnel, examens, stages, etc. sont autant d'occasions de saisir l'étudiant neutre à travers la disponibilité temporelle et mentale qui est exigée des étudiant-e-s. Ce chapitre se consacre ainsi à l'articulation des temps sociaux et au travail gratuit réalisé par les étudiantes (ou les conjointes salariées des étudiants) pour rendre possible l'élevage des enfants pendant les études. Les injonctions contradictoires auxquelles les mères étudiantes sont confrontées s'accompagnent d'une charge mentale à l'origine de culpabilités multiples et envahissantes.

Ces deux chapitres nous permettent de dresser le portrait de l'« étudiant neutre », un étudiant dont le temps est d'abord disponible pour ses études. En étant parent, correspondre à ce modèle d'étudiant neutre n'est possible que si le travail de *care* est relégué à une sphère privée et assumé gratuitement par des femmes.

Chapitre 6

Des mères sans congé de maternité : la marginalisation du travail procréatif et de *care*

Paula prit le nouveau-né dans ses bras et le sens de la vie lui apparut soudain. Rebecca avait hérité de John ses yeux couleur de chêne et Paula reconnaissait sa mère dans le modelé de sa bouche. Elle confia l'enfant à John, qui vrilla son regard sur la bouille joufflue, avec la certitude que venait d'être comblé en lui un vide dont il ignorait l'existence. Il éprouva un amour instantané, plus intense que tous les attachements qu'il avait connus à ce jour. À cet instant, alors qu'épuisée par l'accouchement, elle observait son compagnon avec leur bébé dans les bras, Paula se laisse aller à imaginer en accéléré la tournure que pourrait prendre leur vie, eux trois, ensemble. John, pour sa part, étudiait les minuscules mains de sa fille, gagné par l'urgence de s'investir plus encore dans son travail, pour que la petite Rebecca grandisse en un monde meilleur. Lui rêvait succès politiques et construction d'un avenir radieux.
[…]
Pendant que John parcourait le pays et s'effondrait épuisé sur le plancher de son bureau, glanant quelques heures d'un sommeil agité, Paula et Becky passaient leurs journées ensemble dans l'appartement. […] Lorsque Paula contemplait sa fille, elle savourait l'énergie et la sérénité qui allaient de pair avec son rôle de mère. Elle regardait ses doigts s'allonger, les orteils, les jambes, les cils minuscules. Mon bébé grandit. Un mantra que tout récitait autour d'elle. J'ai un enfant. Une fille.

Kate Tempest
Écoute la ville tomber (2016)

Introduction

Le congé de maternité est une mesure qui concerne la totalité des femmes actives et rémunérées en France aujourd'hui. C'est une obligation légale pour l'employeur comme pour l'employée et consiste en quatre mois d'arrêt du travail (classiquement, six semaines avant la naissance et dix semaines après). Adopté voilà un siècle, ce congé modèle l'expérience routinière de la période entourant l'accouchement (désignée dans ce chapitre par l'expression « période périnatale »). L'État providence français, que l'on peut qualifier de corporatiste en adoptant la typologie de Gøsta Esping-Andersen (2007), accorde le droit à la protection sociale via les cotisations prélevées sur le salaire. L'absence de salaire de la majorité des étudiant-e-s implique ainsi mécaniquement une absence de droit au congé de maternité.

Selon l'enquête sur la santé des étudiants (ESE) de l'OVE (2016), 2% des étudiantes étaient enceintes lors de la passation du questionnaire, ce qui fait plus de 50 000 personnes [1]. Les étudiantes ne font pas partie de la population « active » au sens où les études ne sont pas rémunérées en France (à l'exception de certaines études longues comme en médecine ou encore de statuts particuliers et peu fréquents, comme celui d'étudiante normalienne). Elles ne sont donc pas concernées par le congé de maternité. Pourtant elles sont bien actives si l'on associe le mot au fait d'être quotidiennement soumises à des obligations de présence et de travail. Il existe ainsi une similarité de condition entre les étudiantes et les femmes actives sur le plan de leur occupation quotidienne et de leurs activités. Dès lors, il y a lieu de s'interroger : que se passe-t-il pour les étudiantes qui accouchent durant une année universitaire ? Bricolent-elles un congé de maternité et, si oui, quelle forme celui-ci prend-il ? Les étudiantes cherchent-elles à aménager leur propre « congé maternité » ? Quelle réalité cette disposition comporte-t-elle à leurs yeux, alors qu'elles ne sont pas concernées *a priori* ? Quelles conséquences cette absence de cadre légal a-t-elle sur la scolarité et les parcours des étudiantes qui accouchent pendant leurs études ?

Sur le plan international, les congés maternités pour les étudiantes, c'est-à-dire les dispositions permettant aux femmes qui font des études de pouvoir arrêter leurs études durant la période périnatale sans pour autant les sanctionner par rapport aux autres étudiant-e-s, sont relativement rares : sur les vingt pays comparés par Antoine Math et Christèle Meilland (2004) seul le Luxembourg offre un congé aux étudiantes rémunérées. En France, depuis un arrêté de 2014 [2], les établissements d'enseignement supérieur doivent

1. Ce chiffre est approximatif : il ne donne pas la totalité des étudiantes enceintes durant l'année universitaire 2015-2016 et ne permet pas de savoir si l'intention de l'étudiante est de poursuivre la grossesse ou de l'interrompre.

2. Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=D330619AC8737EC5D45FFA87409EE41F.tplgfr31s_1?cidTexte=JORFTEXT000028543525&dateTexte=29990101 (voir l'article 10 en particulier)

adopter un Régime spécifique d'études (RSE) s'appliquant aux étudiant-e-s en situation particulière, parmi lesquel-l-es les étudiantes enceintes. Ce RSE donne accès à une série de mesures à adapter selon les étudiant-e-s, comme l'absence de contrôle de l'assiduité ou la priorité sur le choix de l'emploi du temps [3]. Rien dans ces dispositions n'oblige ou ne garantit une période de retrait des études pour les étudiantes en période périnatale. Ces dispositions sont ainsi très différentes du congé de maternité puisqu'elles ne définissent pas une période durant laquelle l'étudiante serait obligée d'interrompre totalement ses activités étudiantes. Par ailleurs, le terrain de cette thèse s'est déroulé avant que le RSE (officiellement adopté en 2014) ne soit mis en place par les établissements. Ainsi, aucune étudiante rencontrée n'évoque ce régime spécial d'études, dont elles n'ont manifestement pas connaissance. Seules les étudiantes rémunérées dans le cadre de leurs études (comme les doctorantes financées ou encore les internes de médecine), avec un statut salarié, ont eu un véritable congé de maternité. La littérature sociologique sur le congé de maternité en France est encore peu développée. Ainsi, les entretiens avec les étudiantes rémunérées sont une occasion d'en apprendre davantage sur le déroulement du congé de maternité de manière générale, tout en gardant à l'esprit que leur statut est double : salariées et étudiantes. Comment se déroule leur congé ? Ont-elles une interruption totale de leur activité étudiante ?

La période périnatale constitue un moment clé pour étudier les effets que l'absence de cadre légal autour des mères étudiantes a sur leur parcours et leur quotidien. Souvent, l'absence de cadre est un objet difficile à analyser car il est plus facile d'étudier les effets d'une politique explicite. Mais durant la période périnatale, nous pouvons comparer la situation des étudiantes à celles de la grande majorité des femmes en France, qui ont un congé de maternité [4]. Nous verrons que le congé de maternité est une politique publique aux effets ambigus sur le genre : protecteur sur le plan de l'emploi, il tend néanmoins à renforcer les inégalités en termes de partage du travail domestique au sein du couple hétérosexuel. Les étudiantes sont bien sûr insérées dans la société française et évoluent donc dans un contexte où il est normal que l'on soit en congé pendant plusieurs mois durant la période périnatale. L'enquête 2016 de l'Observatoire de la vie étudiante montre d'ailleurs que 26% des femmes ayant eu un enfant durant une période d'études ont connu une interruption d'au moins six mois de leurs études (contre 14% des hommes dans la même situation) (Gaide et Régnier-Loilier 2019). Mais les conditions matérielles d'études ne prévoient pas cette interruption. Ainsi, comment se déroule la période périnatale pour les étudiantes qui accouchent pendant leurs études supérieures ? L'enseignement supérieur français est

3. Voici l'ensemble des mesures proposées par l'arrêté : dispense d'assiduité, possibilité de faire une année en deux ans (un semestre par an), priorité dans le choix des TP et TD, passer en contrôle terminal. Pour plus de précisions, consulter la page du gouvernement sur le RSE : https://www.etudiant.gouv.fr/cid150045/regime-special-d-etudes-rse.html (consultée le 9 juin 2020)

4. Selon le rapport de l'Enquête Nationale Périnatale (ENP) de 2016, 17% des femmes en fin de grossesse ne sont ni en emploi ni au chômage. On peut en déduire que 17% des femmes qui ont accouché en 2016 n'ont pas eu de congé de maternité. (INSERM et DREES 2017, tableau 12)

composé de filières multiples et hiérarchisées entre elles (VASCONCELLOS 2006) : note-t-on des différences dans le traitement des étudiantes en période périnatale selon le type de formation et d'établissement ?

À partir de 34 entretiens avec des étudiantes ayant accouché durant leurs études supérieures, il s'agit ainsi de saisir l'étudiant-e « neutre en genre » ou encore l'étudiant-e désincarné-e, c'est-à-dire l'étudiant-e envisagé-e par l'enseignement supérieur, à partir de son cadre légal (absence de prise en compte de la grossesse et de l'accouchement) et des adaptations qui en sont faites ou non. Ce cadre peut être désigné comme neutre au sens où il ne fait pas de différence entre divers types d'étudiant-e-s. Cette définition à vocation universelle de l'étudiant-e risque d'avoir un impact négatif sur les étudiantes mères, qui en tant que femmes prennent en charge le travail procréatif et le travail de *care*. On désigne par travail procréatif toutes les tâches liées au contrôle de sa fécondité, à la grossesse et à l'élevage des enfants (MATHIEU et RUAULT 2017) et par travail de *care* « l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin » (BENELLI et MODAK 2010, p.39). Ces travaux sont marginalisés dans les sociétés capitalistes contemporaines (PAPERMAN et LAUGIER 2006) alors qu'ils sont indispensables à la vie en société. L'hypothèse de ce chapitre est que l'étudiant « neutre en genre » est un-e étudiant-e qui ne fournit pas de travail de *care*. On le suppose ainsi indépendant. Or, tout être humain est en réalité vulnérable puisqu'il ne peut satisfaire ses besoins seuls (TRONTO 2009). Se sentent ainsi indépendantes les personnes dont l'activité repose de manière unilatérale sur le travail de *care* fourni par d'autres êtres humains. En ce sens, nous pouvons également faire l'hypothèse que cet étudiant-e neutre en genre a la statut de jeune car il ou elle n'a pas à charge une personne dépendante.

À travers l'expérience particulière des étudiantes enceintes, ce chapitre est également l'occasion de revenir sur le congé de maternité. Dans un contexte où le congé de maternité est la norme, l'analyse de ce qu'il se passe pour les étudiantes enceintes permet de saisir les enjeux affectifs des parents pendant la période périnatale, et en particulier durant les premiers mois qui suivent l'accouchement. L'absence de congé de maternité offre un angle d'analyse qui met en valeur les choix que les étudiant-e-s, pères et mères, opèrent lorsque l'enfant naît. Qui ressent le besoin de s'occuper de son enfant et pendant quelle durée ? Comment ce besoin varie-t-il en fonction des aspirations que les étudiantes nourrissent quant à leurs études et de l'importance qu'elles accordent à leur identité de mère ?

L'analyse de ce chapitre repose sur 45 entretiens avec des étudiant-e-s qui attendent [5] ou ont eu un enfant pendant une période d'études, dont 34 femmes et treize hommes. Elles et ils suivent des cursus d'études diversifiés : filières universitaires, écoles de commerce ou d'ingénieur, doctorat, internat de médecine, institut de formation aux soins infirmiers (IFSI), etc. Rappelons que les personnes rencontrées dans le cadre de la thèse avaient peu de chance d'avoir définitivement arrêté leurs études, puisque le mode de recrutement passait essentiellement par les lieux fréquentés par des étudiant-e-s. Néanmoins, un certain

5. Cela concerne les étudiantes qui étaient enceintes durant l'entretien.

nombre d'informatrice-s de ce chapitre ont connu des interruption de leurs études d'une ou plusieurs années après la naissance d'un enfant, et les ont ensuite reprises.

Ce chapitre commence par une contextualisation du congé de maternité par la littérature sociologique et historique. Il s'agit de comprendre quelles sont les origines du congé de maternité, comment il a été adopté, quel était l'agenda politique derrière cette politique publique. Nous verrons ainsi qu'à travers son histoire et son actualité sociale, le congé de maternité est une politique publique ambiguë en termes de genre, à la fois protecteur sur le marché du travail et participant à l'assignation des femmes au travail domestique et au travail procréatif, des travaux dévalorisés, invisibilisés et non rémunérés. Il s'inscrit dans le droit du travail et participe ainsi à définir l'activité étudiante comme ne donnant pas droit à un congé de maternité ou un encadrement de la grossesse. Cette première partie aboutit sur la construction de mon objet, la période périnatale, et la méthodologie qui a été déployée pour l'analyser.

Trois types de résultats sont ensuite présentés. La deuxième partie du chapitre revient sur la façon dont les étudiantes désignent leur période périnatale : utilisent-elles le terme « congé maternité » ? L'utilisation de ce terme dépend du type d'arrêt d'activité avant l'accouchement. Les étudiantes qui bénéficient d'un congé de maternité légal ou bien qui peuvent facilement s'arrêter avant leur accouchement ont tendance à parler de leur « congé maternité », ce qui n'est pas le cas pour le troisième type d'étudiantes qui sont celles qui continuent d'étudier jusqu'au dernier moment (parfois, le jour même de l'accouchement). L'absence de congé de maternité a ainsi tendance à marginaliser et invisibiliser d'autant plus le travail procréatif avant l'accouchement et ne rend ni facile ni légitime l'arrêt des études avant la fin de la grossesse. Étant donné que les étudiantes rémunérées disposent d'un congé maternité cadré, nous nous focaliserons par la suite sur le cas des étudiantes ne bénéficiant pas de congé de maternité de manière à comprendre ce que l'absence de cadre révèle à la fois sur la perception du congé de maternité et sur la hiérarchie établie entre les différentes activités (travail de *care* et études).

La troisième partie se concentre sur la période post-accouchement, durant laquelle la quasi totalité des étudiantes sans congé interrompent leurs études pendant plusieurs mois, souvent plus longtemps que le congé de maternité légal. Les étudiantes expliquent cette interruption par le besoin de s'occuper de leur nourrisson elles-mêmes, à la fois pour être sûres que tous ses besoins soient remplis mais également parce que cela participe pour elles activement à la construction d'une relation d'amour maternel. Les hommes sont beaucoup moins préoccupés par ce besoin de créer une relation de *care* avec leur enfant et n'interrompent pas leurs études à ce moment. En termes de durée d'interruption de l'activité, la période post-accouchement des étudiantes est donc similaire à celle des femmes en activité rémunérée, à la différence près (et non négligeable) que ce sont ici les étudiantes sans congé qui en assument les coûts, par exemple en redoublant une année ou en s'organisant très à l'avance pour être capables de valider leur semestre malgré une interruption conséquente.

Cette interrogation nous mènera à examiner également si les conditions d'études sont adaptées à des cas particuliers et quelles différences peuvent exister selon les établissements d'études supérieures. Les travaux qui portent sur ce sujet sont rares, mis à part la thèse de Claire Magimel sur la place des étudiant-e-s handicapé-e-s à l'Université (MAGIMEL 2014) et celle de Zoé Rollin sur la place des lycéen-ne-s atteint-e-s du cancer (ROLLIN 2016). La diversité des cursus d'enseignement supérieur en France participe à une stratification des études supérieures et les établissements n'ont ni les mêmes moyens ni les mêmes modes de fonctionnement administratif. Les demandes d'aménagement s'inscrivent donc dans des contextes différents. Nous verrons que les étudiantes en école (petits établissements plus sélectifs et avec des effectifs étudiants plus faibles que dans les universités) nourrissent une relation de plus grande proximité avec leurs encadrant-e-s (enseignant-e-s et administratifs) ce qui peut permettre d'obtenir des aménagements plus facilement qu'en université, où les étudiant-e-s sont constamment évalués (pour être ensuite sélectionné-e-s au fil du cursus) et sont relativement anonymes. Néanmoins, les aménagements obtenus en école sont souvent modestes. Quel que soit l'établissement fréquenté, il est ainsi attendu des étudiantes enceintes qu'elles se conforment au modèle de l'étudiant-e « neutre en genre », c'est-à-dire qu'elles prennent en charge les conséquences de leur grossesse sur leur cursus (responsabilisation individuelle).

Ainsi, après une recontextualisation historique du congé de maternité (partie 1), la partie 2 revient sur la période avant l'accouchement en comparant les étudiantes selon leur relation avec le monde du travail (étudiante rémunérée, étudiante salariée ou en reprise d'études et étudiante n'ayant jamais travaillé). La partie suivante (partie 3) s'intéresse à la période qui suit l'accouchement pour les étudiantes sans congé légal et interroge la diversité de rapports entretenus avec l'enfant selon le rapport subjectif aux études et à la maternité. Enfin, la dernière partie (partie 4) synthétise les différences d'accès aux aménagements pour les étudiantes sans congé légal en comparant les établissements entre eux.

1 Sociologie du congé de maternité

La littérature scientifique existante nous permet de mieux saisir les enjeux autour de la période qui précède et qui suit l'accouchement pour les étudiantes, que l'on qualifie ici de « période périnatale » (le terme sera plus précisément défini dans la partie 1.4 de ce chapitre). À travers l'histoire du congé de maternité, nous cherchons à comprendre ce qui a motivé la mise en place du congé maternité pour les femmes salariées au cours du 20ème siècle (puis son extension à l'ensemble des femmes ayant un travail productif[6]). Nous verrons notamment que, bien que le congé de maternité constitue une avancée féministe,

6. Je distingue ici un travail productif, qui se fait à partir d'une diversité de statuts (salariée, indépendante, intérimaire, etc.), d'un travail reproductif. L'utilisation du terme « travail productif » plutôt que simplement « travail » vise à éviter de marginaliser le travail que demande la reproduction humaine. Pour plus de travaux qui développent ce point, voir MATHIEU et RUAULT 2017 et BOULET 2020.

ce n'est pas tant la femme enceinte que son fœtus qui est au cœur des préoccupations lorsque le congé de maternité est adopté.

Les motifs qui ont mené à l'instauration du congé de maternité ne suffisent bien évidemment pas pour comprendre ce que recouvre ce congé aujourd'hui. Plusieurs travaux sociologiques récents montrent ce que produit le congé de maternité, à savoir la façon dont ce congé impacte la répartition du travail domestique au sein des couples de sexe différent au désavantage des femmes.

Enfin, il s'agit de faire une sociologie du droit du congé de maternité : l'absence de congé de maternité pour les étudiantes est ainsi traitée dans ce chapitre sous l'angle de la sociologie du droit. Il s'agit de comprendre la façon dont ces étudiantes se saisissent d'un droit existant mais dont elle ne sont pas les ressortissantes.

1.1 Les forces qui ont conduit à l'instauration du congé de maternité

L'instauration du congé de maternité date du début du vingtième siècle. Elle ne s'est pas faite facilement, d'une part parce que les députés rechignaient à mettre en place une mesure qui pouvait inciter les femmes à travailler (plutôt que de rester au foyer), d'autre part parce qu'il ne leur semblait pas logique de rémunérer des femmes pour une absence de travail productif. Néanmoins, l'essor des politiques natalistes à partir de la défaite de la France contre la Prusse en 1870 rend plus légitime cette disposition car elle est indispensable pour faire baisser la mortalité infantile. Le natalisme est en effet une doctrine défendue par tous les bords politiques (républicains comme royalistes), la défaite contre la Prusse étant essentiellement justifiée par l'infériorité numérique des troupes françaises (Knibiehler 2019). Le mouvement féministe joue également un rôle de lobby pour l'adoption des lois successives sur le congé de maternité.

Quels motifs ont conduit à l'instauration d'un congé de maternité ? Quel était l'esprit de ces lois au moment de leur instauration ? On peut en effet se demander s'il s'agissait de protéger le fœtus, de protéger la femme enceinte ou encore de donner à la fin de la grossesse un statut spécial, forme de reconnaissance de l'activité reproductive en tant que travail à part entière. En somme, quelle place accorde-t-on à la période périnatale des femmes dans la législation ?

Au cours des années 1890, les parlementaires sont réticents à adopter une législation comme le congé de maternité car la femme est présentée comme devant avant tout être mère (Cova 2000). Mais une logique d'assistance envers les femmes les plus démunies commence à se mettre en place avec l'adoption de la loi du 15 juillet 1893 sur l'assistance médicale gratuite, dans laquelle les femmes pauvres en couches sont assimilées à des malades et bénéficient d'une couverture des frais médicaux. La loi Engérand (1909) signe l'instauration d'un premier congé de maternité : elle accorde un congé de huit semaines avant et après la naissance et reconnaît le rôle des travailleuses (qui forment 35% de la population

active) (COVA 2000). Ce congé interrompt le contrat de travail d'une salariée sans pour autant le rompre, ce qui est novateur. Cela permet de protéger l'emploi de la salariée enceinte, qui peut retourner travailler une fois ces huit semaines écoulées. Néanmoins cette loi n'a pas eu beaucoup d'effets car les salariées les plus précaires avaient besoin d'un salaire pour vivre et ne pouvaient se permettre d'arrêter toute activité rémunérée (KNIBIEHLER 2019). Ce dispositif fait ainsi partie du droit du travail et s'inscrit dans un ensemble de mesures venant protéger les travailleuses et travailleurs, comme l'abolition du travail des enfants de moins de douze ans en 1874 ou le repos dominical en 1906.

En 1910, les institutrices obtiennent la rémunération à 100% des huit semaines du congé de maternité; en 1911, les employées des PTT obtiennent le même droit(ibid.). En 1913, une loi sur l'indemnisation proportionnelle au salaire pendant les huit semaines est promulguée. Elle rend obligatoire le repos de quatre semaines après l'accouchement et accorde une allocation journalière, qui ne compense néanmoins pas la perte de salaire (COVA 2000). On reste ainsi dans une logique d'assistance aux plus démunies. L'application de cette dernière loi est différée par la première guerre mondiale (KNIBIEHLER 2019).

En 1929, les avantages consentis aux institutrices en 1910 sont étendus à toutes les fonctionnaires. Le secteur privé s'aligne peu à peu. On passe ainsi d'une logique d'assistance à un modèle qui accorde des droits aux travailleuses. Les lois sur les assurances sociales de la fin des années 1920 vont dans le même sens, car elles instaurent une indemnité pour perte de salaire pour les femmes salariées qui ont un congé de maternité. L'indemnité devient ainsi un droit lié à l'exercice d'une activité salariée (COVA 2000). On perçoit ici la naissance de l'État providence français, qui met au centre de sa politique les citoyen-ne-s qui travaillent. La sécurité sociale instaurée en 1945-1946 assure l'extension des droits maternels à toutes les femmes (KNIBIEHLER 2019). En 1946, le congé de maternité est étendu à quatorze semaines indemnisées à 50%, en 1980 on passe à seize semaines indemnisées à 100%. On voit ainsi comment le congé de maternité relève du droit du travail, d'abord dans une logique de protection assistancielle des mères pauvres qui travaillent, puis dans la construction d'un État providence qui « contribue à la construction de l'identité nationale de certaines femmes : les mères uniquement et de préférence salariées » (COVA 2000, p.156).

L'adoption de ces lois de protection des mères est liée à l'activité des groupes de femmes qui luttent activement pour obtenir la protection de la maternité, une revendication qui, au début du 20ème siècle rassemble les mouvements féministes. Ces groupes font pression sur les députés pour obtenir un congé de maternité, à l'exemple de ce qui existe déjà dans des pays voisins (la Suisse par exemple) (ibid.). L'État providence ne s'est ainsi pas uniquement construit dans les chambres des députés : les femmes n'avaient pas le droit de vote mais pouvaient influencer les députés à travers leur nombre (le Conseil national des femmes françaises compte 100 000 membres en 1901) (ibid.) et leurs nombreux journaux. La loi Engérand (instauration du congé de maternité en 1909) est ainsi critiquée par ces groupes car elle n'inclue pas d'indemnités compensatoires. Les groupes de

femmes sont pragmatistes et cherchent à obtenir des avancées concrètes. Elles sont en lien avec plusieurs parlementaires, dont certains qui participent à leur congrès et y défendent publiquement un congé de maternité plus ambitieux. C'est ainsi qu'un député radical-socialiste, Ferdinand Buisson, expose au 10ème congrès international des femmes (1913) la nécessité d'inciter le Chambre à adopter une loi sur le repos des femmes en couches et une indemnité de grossesse et d'accouchement. Ce vœux est adopté à l'unanimité par le congrès et relayé par les publications féministes. La même année, la Chambre des députés adopte à l'unanimité la loi Strauss qui accorde une allocation journalière. La loi est à la fois accueillie comme une victoire par les féministes et critiquée car l'allocation journalière ne compense pas la perte de salaire (ibid.).

Ainsi, l'instauration d'un congé de maternité constitue une victoire des groupes de femmes, même si leurs revendications allaient souvent plus loin que ce qui était adopté. « La stratégie des mouvements de femmes est d'appuyer la tactique des petits pas des parlementaires favorables à l'idée de protection de la maternité, mais elles ne manquent pas, une fois les lois promulguées, d'en souligner les lacunes et de s'enquérir de leur application » (ibid., p.150). Les groupes de femmes ont contribué à l'adoption de ces mesures, sans que leur action ne suffise à expliquer cet important changement legislatif.

L'objectif qui a fait l'unanimité parmi les forces politiques et qui est encore aujourd'hui au centre de l'encadrement des grossesses est la protection de l'enfant (à naître ou venant de naître, Boulet 2020). La doctrine nataliste pousse à réduire la mortalité infantile, très forte à la fin du XIXème siècle (supérieure à 150‰contre 3,9‰en 2004, Pison 2005). Le spectre de la dépopulation et la menace de plus en plus forte de la supériorité démographique de l'Allemagne occupent une place importante dans les dynamiques politiques de l'époque (Cova 2000). L'hygiénisme donne une place de plus en plus importante au corps médical et les médecins souhaitent faire reculer la mortalité infantile par le biais d'un contrôle étroit des grossesses, des accouchements et des soins aux jeunes enfants (Knibiehler 2019). Le souci de la mortalité infantile a donné lieu à une première loi en 1874 (Loi Roussel) qui instaure une surveillance médicale particulière pour tout enfant de moins de deux ans placé en nourrice loin de ses parents (Cahen 2014). De nouvelles spécialités médicales dédiées à l'enfant apparaissent (puériculture, pédiatrie) au même moment, qui mettent l'enfant (à naître ou jeune) au centre de leurs préoccupations (Boulet 2020).

Après les premiers signes de recul de la mortalité infantile, l'attention se redirige vers la naissance d'enfants « sains », ce qui passe par la protection (et la surveillance) des mères (Cahen 2014). Il s'agit de créer les conditions d'une protection surveillée des grossesses : la consultation médicale gratuite pour les femmes enceintes est une pratique qui se répand à partir de l'Entre-deux guerres. Ces consultations sont l'occasion de rappeler aux femmes enceintes les devoirs d'une mère et les dangers du recours à l'avortement pour les médecins qui les pratiquent (ibid.). Les lois de 1928 et 1930 sur les assurances sociales généralisent

à l'ensemble du territoire les examens prénataux, qui sont pris en charge par l'assurance maternité. Ces examens sont rendus obligatoires en 1942.

Le congé de maternité fait donc partie du dispositif déployé par les médecins pour contrôler la bonne conduite des femmes pendant leur grossesse et à la naissance de leur enfant. Plus que la protection des femmes enceintes, c'est celle de leur enfant en devenir qui est au centre de la surveillance médicale. Pendant longtemps le repos pronatal[7] était facultatif. Sur les huit semaines accordées à partir de 1909, seules les quatre suivant l'accouchement deviennent obligatoires dans les lois de 1913. Non seulement le repos pronatal était facultatif mais on ne pouvait y prétendre que munie d'un avis médical attestant de l'impossibilité de travailler (ODUL-ASOREY 2013). La protection de la maternité est ainsi d'abord indexée sur celle de l'enfant qui était alors pensée exclusivement à partir de l'accouchement. Cela évolue à partir de 1946, puisque le repos devient obligatoire deux semaines avant l'accouchement et il a pendant longtemps été impossible de reporter une partie du congé pronatal sur le congé postnatal. En effet, il s'agissait d'éviter que « la future mère, tentée d'interrompre son activité professionnelle le plus tard possible, ne compromette ainsi gravement son état de santé et, par voie de conséquence, celui de son enfant » (ibid., p.6). En 2007, cette législation est assouplie et il est possible de reporter une partie du congé pronatal sur le congé postnatal, mais cela reste sous contrôle médical (il faut l'accord d'un médecin). Il s'agit donc avant tout de protéger l'enfant de sa mère et du capitalisme qui peut conduire cette dernière à avoir des comportements à risques. Cette logique, qui met au centre des soins l'enfant à venir et non sa mère, se retrouve dans l'encadrement médical de la grossesse et les diverses injonctions envers les femmes enceintes, ainsi que l'analyse Elsa Boulet dans sa thèse (2020)[8].

La protection de l'enfant justifie de créer un congé de maternité afin que les mères puissent garantir un accueil favorable à la survie de leur nouveau-né. Il s'agit d'abord de permettre aux mères de s'arrêter après la naissance en en faisant une obligation légale. Au fur et à mesure de la baisse du taux de mortalité infantile, il est également devenu obligatoire de s'arrêter deux semaines avant la date prévue de l'accouchement. Le congé de maternité protège les femmes contre le licenciement et la nécessité de travailler pendant la période périnatale. Il s'inscrit dans le droit du travail et contribue à créer la citoyenne de l'État providence français, qui peut prétendre à des droits parce qu'elle travaille. Le congé de maternité n'existe donc que pour les femmes qui ont une activité rémunérée et marginalise les autres activités, puisqu'elles ne donnent pas accès à des droits similaires. Ainsi, quand les étudiantes arrivent dans l'enseignement supérieur à partir des années 1960, elles

7. Le repos pronatal est le repos précédant l'accouchement.

8. Dans sa thèse, Elsa Boulet développe la façon dont les femmes enceintes sont confrontées à un grand nombre d'injonctions de la part du corps médical, qui touchent tous les domaines de la vie quotidienne, en particulier l'alimentation, l'hygiène de vie, les tâches domestiques... Elsa Boulet montre ainsi que le patient au centre de ces soins médicaux n'est pas la femme enceinte mais le fœtus, que l'on atteint à travers la femme enceinte.

n'ont pas droit à un congé de maternité. Bien qu'il s'agisse de victoires féministes, impulsées par les groupes de femmes, ces politiques périnatales ont été et sont, encore aujourd'hui, empreintes de méfiance envers les mères. Elles sont de plus liées au pouvoir du corps médical, les médecins contrôlant l'observance des bonnes pratiques pendant la grossesse (Boulet 2020).

1.2 Le congé de maternité pour les travailleuses aujourd'hui

En France, le congé de maternité est une spécificité féminine [9] : le congé de naissance accordé au père est bien plus court (un « congé de naissance » de trois jours ouvrables au moment de l'accouchement ainsi qu'un « congé paternité » de onze jours calendaires pour une naissance unique [10] avec le versement d'indemnités journalières si l'homme est en emploi ou au chômage rémunéré) [11]. Ce congé, seuls 68% des pères éligibles l'ont pris fin 2013 et quasi jamais en dehors de la période couverte par le congé maternité (la loi demande que le congé paternité soit pris dans les quatre premiers mois de l'enfant) (Legendre et Lhommeau 2016). Il semble ainsi admis pour les pères que leur présence n'est pas essentielle et surtout pas en tant que relais une fois que la mère a repris le travail.

On peut donc interroger la manière dont le congé de maternité participe à reconduire une définition traditionnelle des rôles de genre au sein du couple hétérosexuel. S'il n'existe pas pour les étudiantes de congé de maternité, il serait simpliste de penser que les étudiantes ne se réfèrent pas au moins inconsciemment à cette disposition légale qui s'applique à la majorité des femmes en France, qu'elles soient salariées, indépendantes ou au chômage. Ainsi, décrire les enjeux sociaux qui entourent le congé de maternité nous permet de mieux comprendre le modèle auquel peuvent se référer les étudiantes sur le point d'accoucher ou nouvellement mères. Dans ce cadre, nous allons également rapidement aborder les débats autour du projet de réforme des congés parentaux, car ils sont porteurs d'une autre façon d'envisager la période périnatale pour les parents des deux sexes.

La période périnatale, et notamment l'arrêt du travail productif chez la femme qui est sur le point d'accoucher ou vient d'accoucher, ne peut être strictement réduite aux quatorze semaines légales du congé de maternité. En effet, le congé pris par la mère dure généralement plus longtemps. Un congé pathologique peut être accordé par un médecin avant ou après le congé de maternité (jusqu'à deux semaines supplémentaires au congé pronatal et quatre semaines ajoutées au congé postnatal). Selon une enquête de la DREES [12], sept mères sur dix se voient accorder un tel congé (dans huit cas sur dix, il s'agit uniquement

9. Par spécificité féminine, on désigne bien sûr ici les femmes qui portent un enfant. Le congé des conjointes des femmes ne portant pas l'enfant est le même que le congé des hommes hétérosexuels dont la conjointe attend un enfant. Le corpus de cette thèse ne comportant que des couples hétérosexuels, nous procédons ici à une simplification des cas possibles en parlant uniquement des couples hétérosexuels.

10. 18 jours consécutifs pour une naissance multiple.

11. La législation est en train d'évoluer en faveur d'un congé paternité de 28 jours dont 14 obligatoires.

12. DREES : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

d'un avancement du départ en congé, à la fin de la grossesse) (PÉNET 2006). De plus, « un tiers des mères en emploi prennent à l'occasion de la naissance des congés annuels ou des congés particuliers tels que ceux prévus par les conventions collectives » (ibid., p.2). Cela est motivé à la fois par la volonté de rester plus longtemps avec leur enfant (45% des femmes évoquent ce motif) et par le besoin de solder ses congés annuels (41%) (ibid.). Au total, « seules 12% des femmes actives occupées dont c'est le premier ou deuxième enfant [...] ont pris un congé strictement égal à la durée légale » (ibid., p.4). Il est donc évident que le congé de maternité est associé à divers dispositifs qui allongent la durée que les mères passent en dehors du travail productif.

Autre dispositif pouvant prolonger le congé maternité, le congé parental offre aux mères de jeunes enfants la possibilité de rester auprès d'eux jusqu'à leurs trois ans maximum en contrepartie d'une compensation forfaitaire (sans condition de ressources). À sa création en 1984, ce dispositif était réservé aux mères de trois enfants et plus. Il a ensuite été étendu à celles de plus de deux enfants (depuis 1994) et enfin ouvert à l'ensemble des parents en 2003. Il reste essentiellement pris par les mères (ce sont des femmes qui y ont recours à 98%) (MATH et MEILLAND 2004a). La faible compensation (qui n'est pas proportionnelle au salaire) fait que les mères ayant des salaires peu élevés, de mauvaises conditions de travail et des perspectives d'emploi difficiles y ont bien plus recours que les autres (MARC 2004, cité par MATH et MEILLAND 2004a). Le rapport au congé parental varie ainsi selon les perspectives d'épanouissement qu'offrent le monde professionnel et la famille.

Dans leur grande majorité, les mères associent la période après la naissance à temps qui doit être consacré à l'enfant et ce le plus longtemps possible : 84% d'entre elles déclarent que le congé maternité devrait durer plus longtemps et 70% voudraient s'arrêter au moins un an (PÉNET 2006). Cependant il existe des différences sociales dans le rapport entretenu par les mères au travail productif : les mères ouvrières ont plus tendance à valoriser l'arrêt de l'activité professionnelle d'un des parents que les mères cadres (66% contre 17%) (ibid.), ce que l'on peut à nouveau relier avec les différences de perspectives que leur travail leur offre. Il ressort ainsi que les mères souhaitent être longtemps présentes pour leur enfant (plus longtemps que la durée légale du congé de maternité non pathologique). Cette volonté de pouvoir se consacrer uniquement à leur enfant en bas âge peut être reliée aux injonctions de disponibilité qui pèsent sur les mères, figures d'attachement prioritaires pour l'enfant selon les théories psychologiques majoritaires. La menace du stigmate de la « mauvaise mère » (CARDI 2007) plane toujours, d'autant plus sur les mères célibataires venant des classes populaires. On peut également lire dans ce désir de rester longtemps hors du travail productif l'influence de certaines théories récentes autour de la maternité, notamment le « maternage intensif » qui valorise une extrême disponibilité physique et affective de la mère, pour le bien-être de l'enfant (KNIBIEHLER 2017). Il est par ailleurs possible que ce souhait d'un congé maternité plus long soit le reflet de l'inadéquation du travail (notamment le travail salarié à 35h par semaine) avec le travail

requis par la prise en charge d'un enfant un bas âge ou le manque d'intérêt pour le travail occupé. Enfin, le congé parental étant accompagné par une compensation, les femmes peuvent avoir une motivation économique à rester s'occuper de leur enfant en bas âge plutôt que de le confier à un mode de garde payant. Cette motivation est plus ou moins grande selon le niveau de salaire de la femme, car la compensation est fixe et relativement peu élevée (moins de 400€).

Le congé de maternité en France protège l'emploi des femmes et leur permet de rester dans le monde professionnel tout en ayant un ou plusieurs enfants. En comparaison, le congé de maternité n'est pas une mesure obligatoire aux États-Unis, ce qui engendre une baisse d'activité rémunérée des femmes après une naissance (Périvier 2008). Les congés rémunérés pour des raisons familiales et médicales n'y existent que pour 8% des salariées (Fusulier 2010).Le congé de maternité n'est obligatoire qu'au sein des entreprises de plus de 50 employé-e-s, ainsi un quart des employeurs n'offrent aucun congé de maternité et seuls un cinquième des congés de maternité sont rémunérés (Périvier 2008). Pour s'arrêter après une naissance, les femmes doivent combiner des congés maladie, des congés pour incapacité, des jours de congés rémunérés et de congés sans solde. Après l'arrivée d'un enfant, les femmes aux États-Unis tendent ainsi à se retirer du marché du travail, d'autant que les modes de garde sont rares et chers (ibid.).

Malgré son rôle protecteur sur le marché de l'emploi, le congé de maternité français est une politique publique ambiguë au niveau du genre car il contribue à construire le déséquilibre dans les tâches ménagères au sein des couples avec enfant(s). Un ensemble de travaux statistiques longitudinaux ont documenté la façon dont l'arrivée du premier enfant dans les couples hétérosexuels entraîne la plupart du temps une traditionalisation de ces couples, c'est-à-dire que l'inégalité dans la prise en charge du travail domestique s'accentue après la naissance (Kühhirt 2012; Grunow, Schulz et Blossfeld 2012; Dominguez-Folgueras, Jurado-Guerrero et Botía-Morillas 2018; Baxter et al. 2015). Les auteur-ice-s cité-e-s mobilisent différentes hypothèses pour expliquer ce changement, à savoir les rôles traditionnellement différenciés des mères et des pères, des pertes d'argent plus grandes si le père s'arrêtait plutôt que la mère ainsi que la différence de temps disponible de chacun-e des partenaires (Dominguez-Folgueras, Jurado-Guerrero et Botía-Morillas 2018). Ainsi, le contexte institutionnel peut encourager les femmes à se retirer du marché du travail ou au moins réduire leur temps de travail salarié de manière à pouvoir s'occuper de leur(s) enfant(s) (Baxter et al. 2015). En particulier, le congé de maternité est un moment crucial car la mère reste au foyer tandis que le père reprend rapidement son travail productif. Cela participe activement à la redéfinition du partage des tâches domestique au sein du couple : les femmes adoptent de nouvelles normes et assument plus de responsabilités à la maison (Cowan et Cowan 1999, Fox 2009, cités par Dominguez-Folgueras, Jurado-Guerrero et Botía-Morillas 2018).

Ainsi, l'inégalité des congés des nouveaux parents (long congé maternité prolongeable vs congé paternité court et facultatif) et les injonctions envers les mères à faire passer le bien-être de leur enfant en premier se renforcent mutuellement dans l'assignation des femmes au foyer et au travail domestique.

Par ailleurs, le congé de maternité n'implique pas toujours que les femmes se retirent entièrement du travail productif qui ne peut être réalisé durant la période périnatale. D'une part, plus d'un tiers des mères signalent qu'elles ont dû anticiper leur congé maternité ou bien rattraper le travail non effectué durant le congé : 33% des mères ont dû réorganiser leur travail avant le congé et 37% ont dû faire face à une surchage de travail (PÉNET 2006). Cela concerne en particulier les mères cadres et, dans une moindre mesure, les mères qui occupent des professions intermédiaires. D'autre part, certaines mères consacrent du temps à leur activité professionnelle durant le congé (14% des mères cadres sont concernées) et elles sont également nombreuses à conserver des contacts professionnels durant cette période (à savoir, les trois quart des mères cadres et la moitié des mères ouvrières) (ibid.). Ainsi, si pour la majorité des femmes le congé de maternité permet de ne pas avoir à travailler durant le congé, cela n'est pas le cas de toutes et ça l'est d'autant moins quand le travail est dématérialisé et qu'il est possible de le faire au domicile (ce qui est plus le cas pour les cadres). Les étudiantes, si elles réussissent à obtenir une forme de congé maternité (ou à se l'accorder officieusement), parviennent-elles à ne pas travailler ? Nombre de travaux demandés dans les études supérieures peuvent en effet être réalisés depuis le domicile, d'autant plus si les enseignant-e-s acceptent de transmettre des documents pédagogiques à distance.

En outre, l'inégalité des congés des nouveaux parents peut avoir des conséquences négatives sur la carrière des femmes : bien qu'il y ait une absence regrettable de travaux qui le démontrent, on peut soupçonner que les futurs employeurs privilégient parfois une femme qui n'est plus en âge de procréer par rapport à une autre, sous le prétexte qu'ils ne peuvent se permettre un congé de maternité. Bien que les dispositions légales interdisent de telles actions (LAUFER 2003), il semble qu'elles existent toujours. Il est également probable que les congés maternité aient un impact négatif sur la carrière des femmes – et notamment celles qui sont cadres – du fait de leur longue absence, comme le redoutent certaines cadres supérieures de la fonction publique (MARRY et al. 2017). Le congé parental, pris par les femmes, a d'ailleurs un impact négatif sur leur salaire du fait de la durée de retrait du marché du travail plus longue que le congé maternité (LEQUIEN 2012).

Depuis deux décennies, des réformes ont été réalisées pour tenter de mieux égaliser les congés des parents et réduire l'impact qu'ils peuvent avoir sur les inégalités femmes/hommes. Cet objectif d'égalité fait l'objet d'un consensus au sein du débat public (COLLOMBET 2016). On cite généralement l'exemple des pays nordiques comme modèle à suivre en termes d'égalité des congés autour de la naissance. En effet, il s'agit de congés bien rémunérés (la compensation est proportionnelle au salaire) et surtout partageables entre les deux parents (MATH et MEILLAND 2004a). Les dispositifs norvégiens et suédois in-

citent fortement les pères à prendre un congé paternel relativement long. En Norvège par exemple, le congé peut durer jusqu'à 52 semaines et est à partager entre les parents : quatre semaines du congé après la naissance sont réservées au père et neuf semaines à la mère. Le Conseil Européen recommande ainsi aux États de promouvoir une plus grande participation des hommes dans la garde des enfants (Math et Meilland 2004b). En France, depuis 2014, le congé parental a été remplacé par la prestation partagée d'éducation de l'enfant (Prepare) qui, dans une visée plus égalitaire, a une durée réduite si les deux parents ne prennent pas chacun une part du congé (à savoir deux ans si le congé est pris par un seul parent contre trois s'il est pris alternativement) (Collombet 2016). Ces réformes ont eu une grande audience politique. On peut donc se demander si les étudiant-e-s envisagent la période périnatale également au regard de ces préoccupations de plus grande égalité entre les hommes et les femmes au moment de la naissance d'un enfant, d'autant plus si ces couples partagent le statut étudiant, qui implique à la fois une absence de congé de maternité et parfois une certaine flexibilité possible avec les emplois du temps et autres exigences de présence ou de travail.

Pour résumer, le congé de maternité dure généralement plus longtemps que seize semaines dans la pratique et les mères préfèrent très majoritairement pouvoir rester plus longtemps auprès de leur nouveau-né. Tout en étant protecteur sur le marché du travail et en permettant aux femmes de rester en activité après la naissance d'un enfant, le congé de maternité renforce l'assignation des femmes aux tâches domestiques et le congé parental peut inciter certaines mères à s'éloigner du marché du travail (surtout pour celles n'ayant pas de bonnes conditions d'emploi). Dans un contexte où le travail domestique n'est pas rémunéré et est dévalorisé, cela contribue à accroître l'exploitation des femmes. Ainsi, le congé de maternité et son éventuel prolongement en congé parental ont des effets ambivalents en termes de genre.

Les étudiantes partagent-elles cette volonté de rester le plus longtemps possible auprès de leur enfant ? Si oui, comment peuvent-elles jouer avec les contraintes académiques pour pouvoir le faire ? Les étudiant-e-s se réfèrent-ils et elles aux dispositions légales encadrant la période périnatale pour les personnes qui sont rémunérées ? S'accordent-ils et elles un congé similaire ou non ? Pour celles et ceux qui ne prendraient pas un congé similaire à celui qui concerne les travailleur-se-s, quelles différences enregistre-t-on et dénotent-elles d'une attitude différente à l'égard des congés des futurs/nouveaux parents ?

Répondre à ces questions nous permettra de comprendre la façon dont le congé de maternité et les autres congés parentaux sont perçus au sein d'une population non concernée par ces dispositions. Mais il s'agit également de documenter la façon dont les étudiantes demandent et parviennent ou non à obtenir des aménagements qui prennent en compte leur situation à un moment particulièrement critique, la période périnatale. Nous pouvons en particulier nous attendre à trouver des différences selon les cursus, le type d'encadrement ou la proximité entre les encadrants et les étudiant-e-s. Enfin, il est important de saisir ce que le « congé maternité » des étudiant-e-s recouvre en pratique du fait

des nombreuses implications que le congé de maternité peut avoir sur les inégalités au sein des couples hétérosexuels et dans les trajectoires professionnelles. Est-ce que l'absence de congé a tendance à renforcer les inégalités entre les étudiant-e-s parents selon leur sexe ? Ou bien au contraire permet-elle une meilleure égalité du fait de la flexibilité que cela implique (et notamment l'absence d'obligation de s'arrêter pendant un temps relativement long pendant ses études, pour les mères) ? Qui dit souffrir de l'absence de cadre, qui au contraire ne s'en plaint pas ?

1.3 L'absence de congé de maternité des étudiantes françaises

Comme nous l'avons vu dans la partie 1.1, il n'existe pas de congé maternité pour les étudiantes *a priori*. Le congé de maternité est inscrit dans le droit du travail et concerne donc les femmes qui ont une activité rémunérée. Bien que les études supérieures requièrent une forme de travail (au sens d'activité) de la part des étudiant-e-s, celui-ci n'est pas rémunéré.

Précisons dès maintenant qu'il existe quelques exceptions à cette règle : certaines étudiantes sont rémunérées dans le cadre de leurs études et bénéficient effectivement d'un congé de maternité. On peut citer comme exemples les doctorantes ou les internes de médecines, qui ont un double statut d'étudiantes et de professionnelles rémunérées, ainsi que les étudiantes en formation continue. Ces dernières sont inscrites dans une formation *dans le cadre de leur contrat de travail* (ou bien de leur statut de demandeuse d'emploi) et bénéficient de leur rémunération à la condition qu'elles assistent à l'ensemble des cours. Dans le cas contraire leur salaire est amputé, comme cela se passerait si elles avaient manqué un jour de travail. Pour toutes ces étudiantes, les études sont liées à un contrat de travail par le biais duquel s'appliquent les règles classiques du congé de maternité, c'est-à-dire la suspension du contrat durant une durée d'au moins seize semaines [13].

Mais en dehors de ces quelques exceptions légales qui se justifient du fait du statut de salariées de ces étudiantes, il n'a jamais existé de congé de maternité pour les étudiantes *en tant qu'étudiantes*. Alors que les femmes actives ont l'obligation de s'arrêter au moins huit semaines pendant la période périnatale, les étudiantes ne font l'objet d'aucune restriction de leurs activités studieuses avant ou après l'accouchement. Pourtant, la situation des étudiantes enceintes est-elle si différente de celle des travailleuses dans le même cas, au niveau de la fatigue liée à leur activité et des risques associés ?

L'absence de congé maternité des étudiantes s'inscrit dans des politiques publiques prenant peu en compte l'existence et les besoins des étudiant-e-s parents (cf première partie de la thèse, en particulier le chapitre 2). Un entretien que j'ai mené en 2017 avec

13. Notons néanmoins que les étudiantes normaliennes, qui sont effectivement rémunérées lors de leurs études dans une École normale supérieure (ENS), ne semblent pas pouvoir bénéficier d'un congé de maternité. Source : règlement intérieur de l'ENS Ulm, consulté en ligne le 15/04/2020, url : https://www.ens.psl.eu/IMG/pdf/2015/RI_ENS_CA_1er_juillet_2015.2.pdf.

un membre de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) au sein du Ministère de l'enseignement supérieur et de l'innovation (MESRI) m'a par ailleurs permis de confirmer qu'il n'existe effectivement pas de « vraie politique » envers les étudiant-e-s parents. Cependant, le MESRI préconise depuis peu de mettre en place certains dispositifs à l'intention des étudiantes enceintes ainsi que pour les étudiant-e-s « chargé-e-s de famille ». Un amendement au cadre national des formations a été adopté en ce sens en janvier 2014. Ces mesures et ce qu'il en découle (le régime spécifique d'études) n'ont jamais été évoqués au cours des entretiens que j'ai menés avec les étudiant-e-s parents rencontré-e-s, le terrain s'étant déroulé essentiellement avant l'adoption de ces textes ou leur mise en application.

Voici le contenu de l'amendement adopté pour protéger les étudiant-e-s enceintes et « chargé-e-s de famille » :

> Dans le cadre défini par la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique ou, à défaut, de l'instance en tenant lieu, l'établissement concilie les besoins spécifiques des étudiants avec le déroulement de leurs études.
>
> À ce titre, il fixe les modalités pédagogiques spéciales applicables notamment aux étudiants salariés qui justifient d'une activité professionnelle d'au moins 10 heures par semaine en moyenne, aux femmes enceintes, aux étudiants chargés de famille, aux étudiants engagés dans plusieurs cursus, aux étudiants en situation de handicap, aux étudiants à besoins éducatifs particuliers, aux étudiants en situation de longue maladie, aux étudiants entrepreneurs, aux artistes et sportifs de haut niveau et aux étudiants exerçant les activités mentionnées à l'article L. 611-11 du code de l'éducation .
>
> Ces modalités pédagogiques spéciales portent, en fonction des besoins, sur l'emploi du temps, les modalités de contrôle des connaissances et des compétences, la durée du cursus d'études ou peuvent prendre toute autre forme définie par les établissements qui peuvent, en particulier, avoir recours à l'enseignement à distance et aux technologies numériques. Pour les étudiants de licence, ces aménagements sont intégrés au contrat pédagogique pour la réussite étudiante qui peut comporter des stipulations plus favorables que les dispositions du présent article, afin de favoriser la réussite des étudiants au début de leurs études supérieures. *(Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations, article 12)*

Cet amendement délègue aux instances dirigeantes de chaque établissement d'enseignement supérieur la mise en place de modalités pédagogiques spéciales pour certain-e-s étudiant-e-s dont les étudiantes enceintes font partie. Les adaptations peuvent concer-

ner l'ensemble des modalités d'apprentissage et de contrôle des connaissance. La période périnatale n'est pas mentionnée dans l'arrêté.

En octobre 2015, le Plan nationale de la vie étudiante (PNVE) vient préciser cet arrêté en demandant aux université de mettre en place un régime spécifique d'études (RSE) :

> Les universités seront incitées à proposer un régime spécifique d'études pour les étudiantes enceintes et les étudiants parents de jeunes enfants, précisant par exemple le respect des congés pré et post accouchement, des droits à absence en cas de maladie d'un enfant, des priorités d'inscription pédagogique dans les choix de cours et de TD afin de ne pas avoir de cours après 18h ou le samedi matin lorsque l'on a un enfant en bas âge, sans qu'il soit nécessaire de prouver que l'on ne dispose pas de mode de garde... (*Plan national de la vie étudiante, octobre 2015, p.35)*

Ici, le congé de maternité est explicitement mentionné. Néanmoins il n'y a aucune précision sur la manière dont un congé de maternité devrait se dérouler pour les étudiantes. La politique menée par le ministère est de manière générale guidée par un principe d'autonomie des établissements et le Plan national de la vie étudiante de 2015 ne s'accompagne pas d'une forme de financement. D'après l'entretien avec le membre de la DGESIP, le ministère n'a pas mis en place de suivi actif sur ces questions.

En pratique, les universités qui ont mis en place des régimes spéciaux d'études (RSE) n'ont pas particulièrement défini de dispositions concernant le congé de maternité des étudiant-e-s. Il s'agit généralement d'un régime unique auquel les étudiant-e-s peuvent prétendre à la conditions qu'elles/ils correspondent aux situations susmentionnées. À l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) par exemple, il est précisé que l'on peut prétendre à un certain nombre d'aménagements comme la priorité sur le choix des horaires de TD et TP, des dispenses d'assiduité, l'accès à des cours en ligne, le passage en contrôle terminal au lieu du contrôle continu, le morcellement des validations (pouvoir valider une année en deux ans), etc [14].

Ces dispositions précisent les contours de ce qui est vu comme adaptable dans le cursus universitaire. D'un côté, tout ce qui concerne les règles formelles d'assiduité et les horaires de présence obligatoire est facilement modifiable. De l'autre, les examens terminaux sont plus difficiles à aménager, sûrement en raison des effectifs importants de personnes qui les passent simultanément. Les examens terminaux se déroulent généralement sur deux sessions, la deuxième permettant de rattraper la première si cette dernière a été manquée ou si la note n'était pas suffisante pour valider le semestre. Autrement dit, une femme qui accoucherait ou dont l'enfant serait malade pendant la première session d'examen n'aurait droit qu'à une seule session d'examens terminaux, alors que ceux-ci pèsent

14. Source : site de l'UBO, page "Régime spécial d'étude", url : https://www.univ-brest.fr/deve/menu/scolarite/Regimes_et_Statuts/Regime_special_d_etudes_-_RSE,consulteele4mai2020

beaucoup dans la validation d'une année universitaire. À l'UBO il n'est possible d'obtenir un rattrapage de la première session d'examens que si l'on a une absence justifiée. Un nourrisson d'un mois à la maison est-il une justification suffisante pour obtenir une autre session d'examen ? Enfin, dernier élément difficile à adapter : implicitement, un semestre universitaire signifie que l'étudiant-e acquière un certain nombre de connaissances qui seront testées à la fin du semestre. Contrairement à un-e personne salariée qui peut être remplacée le temps de son congé maternité, personne ne peut apprendre à la place de l'étudiant-e. L'accumulation des connaissance peut éventuellement se faire à distance (cours en ligne proposés par l'UBO) mais il paraît impossible de valider un semestre sans avoir effectivement appris la somme de connaissances universitaires requise. Ces dispositifs n'existaient pas au moment du terrain mais leur étude reflète des difficultés structurelles pour adapter des cursus, qui sont liées au fonctionnement même des établissements d'enseignement supérieur. Nous pouvons donc nous attendre à ce que l'on retrouve ces obstacles dans les entretiens.

Dans ce contexte, les étudiantes sont-elles protégées pendant la période périnatale ? Parviennent-elles à s'extraire des obligations définies dans le cadre de leurs études pour arrêter leur activité avant et après la naissance ? Quelles sont leurs préférences personnelles ? Est-ce qu'un accouchement ayant lieu pendant un semestre peut entraîner des conséquences négatives dans la vie des étudiantes ? Dans ce cas, nous pourrions également nous interroger sur les discriminations envers les étudiantes enceintes.

1.4 Définir un objet sociologique : le « congé maternité » des étudiantes

L'objet de ce chapitre, le congé maternité des étudiant-e-s, a donc pour spécificité qu'il n'existe pas. Comment définir ce qui fait partie de cet objet ou non dans le discours des enquêté-e-s ? Comment étudier le « congé maternité » des étudiantes ? Il s'agit ici de faire de la sociologie du droit, c'est-à-dire d'étudier à la fois les normes et les représentations que les étudiantes ont du congé maternité et ce que l'absence de congé de maternité a comme conséquences sur leurs pratiques.

Pour permettre l'analyse, les entretiens sont codés dans un logiciel d'analyse qualitative (NVivo). La question qui s'est ainsi concrètement posée est celle de savoir qu'est-ce qui devait entrer dans la catégorie congé maternité. Nous pouvons bien sûr nous appuyer sur un repère temporel : l'équivalent du congé de maternité chez les étudiantes se situe pendant la période périnatale, c'est-à-dire avant et après l'accouchement. Mais quelles bornes choisir exactement ?

J'ai adopté trois approches complémentaires pour résoudre ce problème. Premièrement, je me suis calqué sur la définition légale du congé de maternité en France. Le congé maternité dure classiquement seize semaines pour les salariées, dont six semaines avant la

date prévue d'accouchement [15] et dix semaines après l'accouchement [16]. Les indépendantes doivent s'arrêter au moins huit semaines, dont six obligatoirement après la naissance si elles veulent bénéficier d'une indemnité (BOULET 2020). Ces seize semaines autour de la naissance servent de repère utile. En effet, dans la perspective de faire de la sociologie du droit, nous nous intéressons ici à l'application des normes, c'est-à-dire la façon dont le congé de maternité est perçu par les étudiantes qui n'en sont pas les bénéficiaires. Si les étudiantes n'arrêtent pas leur activité étudiante pendant ces semaines, c'est aussi significatif que si elles le font car cela nous renseigne sur leur perception des normes et leurs pratiques dans un contexte d'absence de congé de maternité. Deuxièmement, j'ai également pris en compte les extraits d'entretiens dans lesquels les étudiantes parlaient de congé de maternité (quand elles y font explicitement référence). Troisièmement, les étudiantes ont toutes arrêté leur activité étudiante (soit partiellement soit entièrement) avant et après la naissance de leur enfant, parfois plus longtemps que la durée du congé de maternité classique. J'ai également codé ces propos car, même s'ils sont plutôt à comparer avec des dispositifs publics différents du congé de maternité (le congé parental), ils donnent des informations intéressantes quant aux choix que font ces étudiantes après la naissance d'un enfant. Il s'agit ainsi d'étudier les préférences de reprise d'activité des étudiantes suite à la naissance de leur enfant.

Ainsi, j'ai codé systématiquement les extraits d'entretiens qui correspondent à la durée normale d'un congé de maternité, auxquels j'ai ajouté les extraits qui témoignaient d'une rupture dans le déroulement normal des études avant et après un accouchement. L'objectif est d'avoir une vue assez globalisante des pratiques et des opinions des étudiantes mères quant au maintien ou à l'arrêt des activités autres que reproductives après un accouchement. Les entretiens étaient concentrés sur le parcours et le quotidien des étudiant-e-s, souvent rencontré-e-s plusieurs années après leur accouchement. Cela explique en partie le peu de matériau se rapportant au suivi médical de la grossesse. La seule question du guide d'entretien portant dessus, qui interrogeait la fréquentation et le déroulement des cours de préparation à la naissance, n'a pas engendré des propos très fournis de la part des étudiantes enquêtées.

La problématique principale est donc de comprendre ce que l'absence de congé maternité fait aux étudiantes pendant la période périnatale, la manière dont celles-ci vivent cette période et si elles obtiennent des aménagements ou mettent en place des stratégies pour reproduire un simili congé maternité. Nous allons à présent passer aux principaux résultats tirés de l'analyse des entretiens.

15. Huit semaines s'il s'agit d'une naissance du troisième enfant ou plus, dix semaines s'il s'agit d'une naissance gémellaire.

16. 18 semaines pour les naissances de rang supérieur à 2, 22 semaines pour la naissance de jumeaux/elles

2 Utiliser ou non l'expression « congé maternité » : des étudiantes qui appréhendent la période périnatale différemment

Une première façon d'appréhender le congé maternité des étudiantes est d'interroger directement la façon dont celles-ci mobilisent ou non cette notion dans leur discours. Trente-quatre des étudiantes rencontrées ont connu une grossesse et/ou un accouchement pendant leurs études [17]. Sur ces 34 étudiantes, 20 ne parlent jamais de « congé maternité » pour désigner leur période périnatale, même si toutes interrompent leur travail étudiant durant une certaine période autour de l'accouchement (au minimum une semaine, la plupart du temps plusieurs mois). Parmi celles qui mentionnent un « congé maternité », la moitié ont effectivement droit à un congé de maternité dans le cadre de leurs études, que ce soit au sein d'un doctorat rémunéré (cinq informatrices) ou d'un internat en médecine (deux informatrices). Les étudiantes restantes mentionnent un « congé maternité » sans pour autant y avoir légalement droit. Ces informatrices, au nombre de sept également, sont insérées dans le monde professionnel : elles sont salariées en parallèle de leurs études, sont en stage pendant la période périnatale ou encore font des études en alternance.

Nous pouvons ainsi distinguer trois groupes d'étudiantes : les étudiantes qui ont droit à un congé de maternité car elles font des études rémunérées (1), les étudiantes qui utilisent l'expression « congé maternité » quand bien même elles n'y ont pas droit dans le cadre de leurs études (2) et enfin les étudiantes qui n'utilisent jamais cette expression pour parler de leur période périnatale (3). Nous allons étudier la manière dont se déroulent leur période périnatale, en particulier la durée de l'interruption du travail étudiant et le moment où cette interruption advient.

2.1 Le congé de maternité des doctorantes contractualisées et des internes : un vrai congé ?

Dans le corpus d'entretiens, sept étudiantes bénéficient effectivement d'un congé de maternité pendant leurs études car elles sont financées. Elles sont soit internes en médecine, soit doctorantes financées. Il s'agit d'un groupe socialement situé dans les classes supérieures, à la fois pour les informatrices qui ont pour la plupart des origines aisées, mais également, de façon générale, pour les étudiant-e-s de médecine (selon l'enquête de l'OVE de 2016, les étudiant-e-s en filière santé sont 42% à avoir des parents cadres et professions intellectuelles supérieures, contre 25% en lettres et sciences sociales [18]) ou en doc-

17. Trois de ces étudiantes ont été interviewées durant leur première grossesse, avant l'accouchement.

18. Source : Fiche thématique de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), "Données sociodémographiques et académiques", mars 2017, consulté le 9/07/2020, url : http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2018/11/Fiche_sociodemo_CdV_2016-2.pdf

torat (dont environ 41% sont issu-e-s de classe supérieure SERRE 2015). Remarquons par ailleurs que ces étudiantes sont plus âgées que la moyenne puisque l'internat ou le doctorat arrivent à la suite d'un diplôme de niveau bac+5 ou bac+6. Comment ce congé de maternité se traduit-il pour ces étudiantes ? Ressemble-t-il au congé des travailleuses ?

Si la démarche de « poser » son congé de maternité ne pose pas de difficultés à ces étudiantes, le congé n'est pas toujours synonyme d'absence de travail étudiant [19]. Plusieurs facteurs jouent dans la possibilité de s'extraire de son travail et expliquent que les doctorantes et les internes rencontrées décrivent une expérience de congé de maternité différente. Ces facteurs sont :

— la possibilité d'être remplacée sur son poste de travail (à l'inverse d'un travail très individualisé, qui ne peut être réalisé par une tierce personne),
— l'impossibilité de réaliser le travail étudiant à distance (opposée au télétravail),
— l'absence de relation hiérarchique importante avec un-e supérieur-e.

Les doctorantes financées et les internes déclarent ne pas avoir eu de difficultés à poser leur congé de maternité : elles bénéficient à ce sujet du même traitement que les autres salariées de leur institution. Cela montre une évolution positive de l'université, car jusqu'en 2009 les services des universités pouvaient ignorer les congés de maternité des enseignantes chercheuses donc *a fortiori* des doctorantes, comparées à des professions libérales (BUI-XUAN 2017). Poser son congé de maternité peut d'ailleurs avoir un effet de formalisation administrative et rendre plus légitime le fait de s'absenter et de ne pas être disponible pour le travail, de la même manière que n'importe quelle salariée et ce malgré leur statut étudiant par ailleurs. Pour certaines doctorantes, le congé de maternité fournit une excuse légitime pour faire une pause dans leur travail de thèse. C'est le cas de Bérengère Soubiran :

> Je suis tombée enceinte du deuxième et ça m'a sauvé la vie *(rires)* parce que j'en pouvais plus de la thèse. Donc ça m'a permis d'avoir six mois de vacances quoi *(rires)*. Et ça, tu peux pas te les permettre, six mois [en temps normal]. *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

Les étudiantes en thèse ont en effet beaucoup moins d'occasions de prendre des vacances que les étudiantes en niveau licence ou master, puisque la scolarité n'est plus rythmée par des examens et des périodes inter-semestres libres.

En revanche, l'existence de ce congé de maternité n'empêche pas l'apparition de certains problèmes et pressions à travailler même durant le congé, en particulier pour les étudiantes qui sont en doctorat.

19. L'expression *travail* étudiant est utilisée à bon escient car il s'agit ici d'étudiantes qui fournissent un travail rémunéré et dont l'équivalent peut être produit par une personnes qui n'est pas étudiante.

D'une part, les congés maternité qui sont pris pendant les contrats doctoraux, CDD de trois ans destinés à financer les thèses, n'impliquent pas en eux-même le prolongement du contrat. Ainsi, une femme qui aurait « perdu » trois mois de thèse à cause d'un congé de maternité n'aurait pas forcément un délai de financement supplémentaire pour compenser cette durée non travaillée, alors même que le congé de maternité est financé par la sécurité sociale. Dans les disciplines STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques), où il est courant d'exiger un financement pour continuer sa thèse, cela a pour conséquence d'obliger les étudiantes qui ont eu un congé de maternité à finir plus tôt ou à trouver une autre forme de financement pour compléter les mois durant lesquels elles étaient en congé de maternité. La durée de thèse peut également constituer un critère fort dans le recrutement après la thèse et son prolongement crée parfois des craintes de la part des étudiantes, comme c'est le cas pour Maude Salmon, qui fait une thèse en automatique et a eu un congé de sept mois à la naissance de ses premiers enfants, des jumeaux.

D'autre part, interrompre sa thèse va à l'encontre d'injonctions à passer beaucoup de temps sur son travail de recherche. Marguerite Leloup estime par exemple que, quand bien même le congé maternité existe pour les doctorantes financées, on juge négativement les femmes qui y ont recours, sans donner d'exemple précis. Il est par ailleurs fréquent que les directeurs de thèse exigent de leurs doctorantes qu'elles fournissent une forme de travail durant leur congé de maternité. Ces pressions ne semblent pas particulièrement générées par un lien de travail direct entre la doctorante et sa direction de thèse – par exemple, le fait de participer à un projet de recherche commun ou d'écrire un article ensemble – mais peut-être par le prestige que les directeur-ice-s de thèse peuvent retirer de la réussite de leur doctorante. Ainsi, Lola Molines me raconte longuement la manière dont son directeur de thèse lui a imposé de manière répétée d'assister à des séminaires à plusieurs centaines de kilomètres de son lieu de résidence peu de temps après son accouchement. Elle a lui avait pourtant signalé de nombreuses fois qu'elle ne serait pas disponible du tout pendant son congé maternité, car elle avait déjà l'expérience d'un premier accouchement à la suite duquel elle n'avait pas réussi à travailler correctement pendant plusieurs mois. Il insiste tout de même pour qu'elle se rende à une réunion éloignée de chez elle, trois semaines après son accouchement. Lola cède à force qu'il insiste.

> Donc je suis allée aux réunions avec mon bébé de trois semaines et bien sûr la réunion s'est très mal passée parce que dès que la réunion a commencé le bébé s'est mis à se réveiller, pleurer, faire caca. C'était très bruyant, tout le monde me regardait, j'ai dû partir [...]. J'étais sur les nerfs et en plus après [mon directeur] m'a demandé si j'étais disponible le soir pour aller dîner, et je lui ai dit : « non, je viens d'arriver et j'ai un bébé d'un mois, je vais pas aller tard le soir dîner dans un bar bruyant, ça me semble insensé de me proposer. » Et après il me relance sur la réunion à la campagne, je lui dis que je ne peux pas. Et là il me dit qu'en janvier il veut qu'on se voit par Skype pour faire une feuille de route de ma thèse – donc toujours de manière très dé-

> licate, j'essaie, parce que c'est mon directeur – je lui dis en janvier d'accord mais a priori mon congé se termine en avril. *(Lola Molines, premier enfant à 24 ans, père écrivain sans revenu, mère éditrice free-lance)*

Le directeur de thèse de Lola insiste encore à de nombreuses reprises pour qu'elle travaille un minimum sur sa thèse, quand bien même elle est légalement en congé de maternité. Les doctorantes sont dans un milieu professionnel où le congé de maternité est appliqué de manière plus lâche qu'ailleurs. Olivia Bui-Xuan (2011) montre ainsi que, jusqu'à une circulaire de 2012, les congés maternité des enseignantes chercheuses ne donnaient pas toujours accès à des décharges d'enseignement. Ainsi, si une enseignante chercheuse accouchait pendant une période sans enseignements, elle devait quand même assurer l'ensemble de son service enseignant durant l'année. À présent, les décharges d'enseignement sont généralisées. En revanche, les enseignantes chercheuses restent évaluées sur leur production scientifique et n'ont pas droit d'office à une décharge d'enseignement après le congé de manière à pouvoir avancer sur leurs recherches (BUI-XUAN 2017).

Les deux internes en médecine rencontrées ne relèvent pas des difficultés aussi importantes pour se retirer du travail durant leur congé de maternité. L'essentiel de leur travail se déroulant effectivement dans un lieu spécifique, cela explique que leur absence physique permette de ne plus être disponible pour le travail. Les internes doivent certes réaliser des travaux de recherche durant leur internat (un mémoire et une thèse, qui ont un format très restreint comparés aux demandes auxquelles nous sommes familier-e-s en SHS). Mais elles n'ont généralement pas d'encadrement pour ces écrits et ce n'est pas le centre de leur activité : il s'agit de travaux qu'elles réalisent en plus de leur présence hospitalière. Sophie relève cependant avoir eu la tentation de travailler durant son congé de maternité, illustrant à nouveau l'incitation à travailler quand des tâches sont réalisables en télé-travail.

> Même pendant mon congé mater je m'étais dit je bosserai ma thèse, que ce soit avant ou après. Avant j'ai un peu réussi, et encore c'est pas facile parce que je pense qu'avant t'as quand même la tête à autre chose, quand c'est ton congé mater, même si… t'as un peu envie de t'occuper d'autre chose et finalement d'en profiter aussi un peu pour toi. Et après ça a été vraiment dur, parce que pour le coup [ma fille] faisait hyper bien ses nuits mais la journée elle a jamais dormi vraiment beaucoup et chaque fois je me disais « cool, elle va faire une sieste, je vais pouvoir bosser un peu ma thèse » *(rires)*, en fait je mettais une heure à l'endormir, elle dormait vingt minutes donc *(rires)* en vingt minutes j'avais juste le temps d'allumer mon ordi et de regarder où j'en étais restée la dernière fois mais… *(rires)* C'est pas grave. *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

Esther Cohen a successivement été interne et doctorante en biologie. Elle a également eu un enfant dans chacun de ces contextes et peut comparer leur déroulement. Elle note que la reprise après le congé en internat a été assez brutale, car elle a retrouvé ses horaires

de travail habituels. Elle avait d'ailleurs repoussé cette reprise en prenant un congé parental de six mois à la suite de son congé de maternité, pour prolonger le moment qu'elle pouvait passer avec son bébé avant de devoir reprendre. Le congé parental a été accueilli sans problème dans son univers professionnel, ce qu'elle relie au fait qu'il est assez féminisé. Sophie Pichon, interne elle aussi au moment de la naissance de son premier enfant, explique par ailleurs que ses rapports professionnels quotidiens se font avec d'autres internes en médecine. Le congé de maternité a un impact sur l'effectif disponible pour réaliser le travail alloué aux internes, elle se serait donc sentie coupable de prendre un congé si elle n'avait pas eu la possibilité de se mettre en surnombre, c'est-à-dire d'être ajoutée aux effectifs normaux d'internes dans son service.

Quand Esther Cohen a pris son congé de maternité en doctorat, cela s'est déroulé plus difficilement car son directeur de thèse refusait de comprendre qu'elle ait besoin de ne pas travailler durant plusieurs mois :

> J'ai pas du tout été arrêtée pendant ma grossesse sauf pendant la fin, et mon directeur de thèse a réagi super négativement, en mode : « tu vas être absente combien de temps ? » Et : « quel travail tu vas pouvoir faire quand tu seras physiquement pas là ? » Donc c'était vraiment pas perçu comme un temps off, dédié à la maternité, je l'ai super mal vécu. *(Esther Cohen, premier enfant à 28 ans, père médecin, mère infirmière)*

Esther profite en revanche de son statut de doctorante pour reprendre son travail de thèse de manière plus progressive après son congé de maternité.

On note ainsi de plus grandes difficultés à se retirer du travail durant le congé maternité pour les doctorantes que pour les internes. Ces difficultés sont liées à trois caractéristiques spécifiques au doctorat : le diplôme dépend uniquement d'un rendu final et non d'actes quotidiens [20], ce travail ne nécessite pas d'être réalisé sur place et il est encadré par une personne référente qui dirige la thèse. Il est difficile de s'en extraire du fait de l'impossibilité d'être remplacée (en congé, le travail de thèse n'avance pas, tandis que les patient-e-s continuent à être examiné-e-s par d'autres internes). Il n'est pas possible de se retirer physiquement de son travail de thèse de la même manière que l'on peut se retirer physiquement de l'hôpital où l'on travaille. Les enjeux professionnels sont également différent en internat au sens où les internes de médecines ont une place professionnelle assurée à la fin de leurs études car elles ont réussi le concours en première année (Millet 2003), tandis que les doctorantes seront confrontées à une très forte concurrence dans le marché du travail au sortir de leur doctorat. De nombreuses doctorantes ne souhaitent pas se retirer totalement du travail pendant leur congé de maternité, ce qui s'explique à la fois par les fortes pressions à avancer sur leur travail et par le fort intérêt qu'elles nourrissent pour leur travail. Par ailleurs, la relation d'encadrement par une (ou éventuellement deux) directeur-ice-s de thèse peut rendre plus difficile la négociation du retrait du travail.

20. Bien que les internes de médecines doivent fournir un mémoire et une thèse pour valider leur internat, il s'agit de travaux annexes et qui sont très courts comparés aux travaux exigés en doctorat.

En effet, cette relation peut se dérouler en dehors de cadres professionnels (Lola Molines voit son directeur de thèse à son domicile) et prendre une forme assez peu hiérarchique en apparence, ce qui semble permettre à certain-e-s directeur-ice-s de thèse de jouer sur un registre affectif pour obtenir de leur doctorante qu'elle travaille.

Cela a comme conséquence que, quand bien même les doctorantes peuvent prétendre à la même durée de congé maternité que toute autre salariée, elles repoussent souvent l'entrée en congé et recommencent à travailler avant sa fin officielle. Marguerite Leloup, par exemple, a accouché de son troisième enfant en doctorat. Elle aurait dû interrompre le travail pour une durée de 26 semaines (six mois et demi) mais raconte naturellement qu'elle n'a pas touché à son travail que pendant deux ou trois mois. Le congé de maternité lui a néanmoins permis de se remettre au travail à son rythme. Manon Gouraud, que je rencontre à la fin de sa grossesse, témoigne de même :

> En fait là normalement je pourrais être en congé maternité depuis la semaine dernière, sauf que moi je voudrais travailler jusqu'à début avril [21]. Du coup j'ai encore trois jours à faire là-bas et après je bosse sur ma thèse. Depuis janvier je bosse beaucoup sur ma thèse. Sauf que là, je commence un peu, j'ai eu beaucoup de contractions, j'ai été alitée, donc je commence à être fatiguée. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

Ainsi, plus le travail rémunéré demandé à l'étudiante est un travail long et qui se fait en autonomie, sous la supervision d'une seule personne, plus il est difficile de s'extirper de la contrainte de travailler durant le congé de maternité. Les doctorantes sont en effet généralement considérées comme les premières responsables de l'avancement quotidien de leur travail de thèse au sein de leurs institutions. Ce travail étant très individualisé, il est difficile de remplacer la doctorante sur sa recherche le temps de son congé et les doctorant-e-s s'attendent à être évalué-e-s sur la durée de leur doctorat lorsqu'elles chercheront un poste de titulaire en recherche. Les internes, qui ne peuvent emporter l'essentiel de leur travail (c'est-à-dire leurs patient-e-s) à la maison, profitent plus de leur congé de maternité comme d'une période de pause au sein d'un quotidien saturé par le travail. Par ailleurs, les internes de médecine sont assurées d'avoir une bonne place dans leur monde professionnel après avoir achevé leurs études, ce qui a certainement un impact sur leur capacité à s'extraire psychologiquement de leur travail de recherche.

2.2 Les étudiantes non rémunérées dans le cadre de leurs études qui parlent de leur « congé maternité »

D'autres étudiantes se réfèrent à leur « congé maternité » sans être doctorante salariée ou interne en médecine. Qu'ont en commun les étudiantes qui parlent d'un congé

21. Notre entretien a lieu le 18 mars

maternité sans pour autant êtres concernées par la mesure légale au sein de leurs études ? Comment ce « congé maternité » se traduit-il en pratique ? Nous cherchons ici à étudier ce que la mention explicite d'un congé maternité révèle des pratiques de suspension ou d'aménagement des études de ces étudiantes.

Nous allons voir que ces étudiantes sont toutes insérées dans un cadre professionnel, au sein de leurs études ou en dehors, et que la plupart de ces étudiantes ont en commun une durée de « congé maternité » qui est relativement similaire à la durée légale. En particulier, elles prennent une pause dans leurs études environ un mois avant leur accouchement. Cela s'explique à la fois par une socialisation au congé de maternité dans le monde du travail (soit préalable soit dans le cadre d'un travail salarié en parallèle des études) et par une plus grande facilité d'interrompre leurs études durant certaines périodes (comme celle du stage, facilement déplaçable et parfois facultatif). Ce groupe d'informatrice est relativement mixte, puisqu'il regroupe des étudiantes en grandes écoles (de commerce ou d'ingénieur) et des étudiantes salariées issues des classes populaires ou moyennes.

Iris Lazard vient d'une famille de classe populaire : son père, décédé récemment, était routier, sa belle-mère est agent d'entretien. Pendant ses études en master éco/gestion, Iris a un travail rémunéré à MacDonald. Dans ce cadre salarié, elle part en congé de maternité à sept mois et demi.

> *Iris Lazard* : C'était prévu que ma fille arrive le 20 mars, j'ai arrêté d'aller en cours début février.
>
> *Aden* : ça, c'était une décision que t'as prise toi, ou qu'on t'a demandé de prendre, ou qu'on t'a conseillée…
>
> *Iris Lazard* : Euh bah… j'étais presque à sept mois et demi, je commençais à fatiguer *(rires)*… mais… parce que j'avais mon travail de nuit, donc j'ai tout arrêté, j'étais en congé et j'ai dit les cours c'est compliqué [donc j'ai arrêté d'y aller aussi].
>
> *Aden* : Parce que des fois c'est aussi les médecins qui demandent…
>
> *Iris Lazard* : Non non… Ben ils avaient dit quand même : « à un moment il va falloir penser à… » *(rires)* arrêter. *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

Arrêter les cours pendant cette période lui semble normal étant donné qu'elle est en congé de maternité. Elle a néanmoins dû faire des démarches pour ne pas être pénalisée au niveau du contrôle de son assiduité, puisque sa bourse en dépendait. Le congé de maternité d'Iris n'est pas rémunéré car elle ne travaille pas un nombre suffisant d'heures par semaine pour ce faire. Iris Lazard accouche fin mars et a des examens en avril, auxquels elle ne va pas. Elle passe plutôt les rattrapages, qui ont lieu en juin, en confiant sa fille à des ami-e-s le temps de les passer, sur des créneaux de une à deux heures généralement. L'arrêt du travail salarié permet à Iris d'assimiler ses études à une activité similaire qui doit cesser durant la période périnatale. Pauline Deprez (qui vient de classe supérieure) a une

situation similaire : salariée à MacDonald, elle a un congé maternité durant lequel elle interrompt également ses études pour les reprendre ensuite, lorsque son bébé a un mois et demi.

D'autres étudiantes se réfèrent à un congé maternité sans être salariées. Elles utilisent les délais légaux pour définir la période de temps durant laquelle il est normal qu'elles ne travaillent pas. Anouck Mottet par exemple est en thèse financée par une bourse, ce qui ne lui ouvre pas le droit à un congé maternité (elle n'est pas officiellement active). Elle applique strictement les dispositions légales en termes de durée et s'accorde un congé par elle-même :

> C'est les délais légaux, je crois que t'as deux mois avant et deux mois et demi après, un truc dans le style. J'avais regardé, je m'étais focalisée là-dessus. Et puis en fait je me suis pas accordée par contre les congés pathologiques, parce qu'à partir du moment où j'ai commencé faire de l'hypertension, j'étais censée déjà être en congé grossesse quoi. *(Anouck Mottet, premier enfant à 31 ans, père professeur contractuel d'espagnol, mère cadre supérieure de la fonction publique)*

Anouck a été éducatrice spécialisée avant de reprendre ses études, une expérience professionnelle durant laquelle elle a été socialisée aux droits des salariés comme le congé maternité. Notons que toutes les doctorantes non rémunérées n'ont pas forcément la possibilité de s'arrêter selon les délais légaux. Une doctorante rencontrée durant mon mémoire de master 2, Caroline Coton, n'avait pas pu s'arrêter tant qu'on ne lui avait pas dit qu'elle avait le droit à une année de césure. En effet, elle rapporte une pression sur la durée de la thèse (qui doit être relativement courte) et surtout la nécessité de rendre chaque année un rapport qui montre à son école doctorale qu'elle a suffisamment avancé.

Un dernier groupe d'étudiantes peut aménager sa scolarité de manière à avoir un congé maternité qui est relativement de la même longueur que le congé légal et parlent donc de leur période périnatale comme étant un congé de maternité. Florence Schmidt par exemple obtient de prolonger un stage au début de sa grossesse de manière à pouvoir écourter celui qui a lieu après son accouchement. Elle a donc quatre mois de « congés », « comme quelqu'un de normal ». Florence fait une formation en alternance pour devenir éducatrice spécialisée. Bérengère Soubiran (en école d'ingénieur) et Constance Rameau (en école de commerce) ont elles aussi accouché au milieu d'une période normalement consacrée à un stage, ce qui leur a permis d'avoir trois ou quatre mois de pause dans leurs études. Ça n'est pas leur école mais elles-mêmes qui sont à l'origine de cette démarche et qui ont mis en place leur congé maternité.

Pour ce dernier groupe d'étudiantes, la référence au « congé maternité » pourrait venir soit d'une familiarité avec le monde du travail (elles ont toutes fait des stages ou des alternances avec leur monde professionnel futur) soit d'une rationalisation *ex post* possible uniquement parce que l'enfant naît dans une période particulière, celle prévue pour

un stage. En effet, le stage est sûrement plus facile à déplacer que les cours auxquels l'on devrait assister. Peut-être que la durée du stage déplacé (ou supprimé) à peu près égale à la durée légale du congé de maternité a permis aux étudiantes d'appeler cette période « congé maternité ». Notons qu'il n'est apparemment pas illégal pour les entreprises d'accueillir des stagiaires juste avant et après un accouchement, il faut donc que l'étudiante obtienne de son établissement d'enseignement supérieur le droit de reporter ou supprimer le stage s'il arrive pendant la période habituelle du congé de maternité.

Ainsi, d'un côté les étudiantes qui ont un contrat de travail en parallèle de leurs études ou bien qui ont travaillé de nombreuses années avant de reprendre leurs études ont tendance à reproduire la durée du congé de maternité légale dans leurs études et à s'arrêter à la fois avant et après la naissance. D'un autre côté, des étudiantes dont l'accouchement est prévu pendant une période de stage ont utilisé cette période pour se fabriquer leur propre congé maternité, qui suit également à peu près la durée normale du congé légal. Il est certainement plus facile de déplacer une période de stage à une date ultérieure que de rattraper des cours ou des examens.

Le fait d'être insérée dans le monde professionnel, que ce soit à travers un travail rémunéré ou la perspective de faire un stage dans une entreprise, peut également permettre aux étudiantes de penser d'une manière similaire leurs activités rémunérées et étudiantes du point de vue de la grossesse. Le fait d'étudier deviendrait ainsi une activité moins invisibilisée et que l'on prend en compte dans la nécessité de l'interrompre à la fin de sa grossesse notamment. Cette comparaison entre travail salarié et étudiant donne à voir le statut qui est accordé à l'activité d'étudier qui, bien que s'accompagnant de nombreuses contraintes similaires au travail salarié, n'est pas reconnue en tant qu'activité contraignante.

Dans tous les cas, les étudiantes qui se réfèrent à un congé maternité alors qu'elles ne sont pas rémunérées dans le cadre de leurs études ont en commun d'être insérées dans le monde professionnel et de respecter les délais légaux du congé maternité – en particulier, elles s'arrêtent au moins un mois avant l'accouchement. Nous pouvons rapprocher ce résultat d'une observation faite dans le cadre de l'enquête par questionnaire « Parentalité et jeune recherche » de l'association EFiGiES (2016). D'après cette enquête, les jeunes chercheurs parents étaient 53% à exprimer leur manque de connaissances quant aux congés de maternité et paternité au sein de l'université. L'enquête montre que les personnes les mieux renseignées sont en fait celles qui sont en couple avec une personne qui ne travaille pas dans le monde académique.

2.3 Les étudiantes qui ne mentionnent pas le congé de maternité : aller jusqu'au bout

Les étudiantes qui n'utilisent pas la notion de « congé maternité » sont majoritaires dans le corpus d'entretiens. Il s'agit d'étudiantes qui ne travaillent pas en dehors des études et qui font majoritairement des formations à l'université, que ce soit en licence ou en

master. On retrouve ici un grand nombre d'informatrices issues des classes populaires et moyennes, les universités ayant un recrutement plus populaire que la plupart des autres institutions d'enseignement supérieur.

Ces étudiantes ont tendance à repousser le plus possible l'interruption de leurs études. Elles ne considèrent que le besoin de s'arrêter un moment après l'accouchement, ce qui leur permet de satisfaire le plus possible les exigences de leurs cursus pour obtenir une validation de l'année ou du semestre en cours [22]. Cette interruption tardive de leurs études témoigne de leurs conditions matérielles (arrêter les études au mauvais moment à l'université peut entraîner un redoublement) mais également de leur besoin subjectif d'être à la hauteur du modèle universitaire.

Plusieurs de ces étudiantes signalent qu'elles ont eu de la chance d'accoucher au « bon moment », ce qui signifie durant une période de pause universitaire, la plupart du temps après les examens de fin de semestre. C'est le cas d'Ines Rivière, en deuxième année de master de droit international durant sa grossesse.

> On s'était dit – en fait, j'étais encore simple étudiante, entre guillemets, donc on se disait bon, ça tombera juste – elle est née avec un mois d'avance, normalement elle devait naître un mois après les examens, on s'était dit bon ça va, on aura le temps de tout faire et puis ça clôturait mes études, donc ça me faisait pas trop peur. [...] J'ai passé les examens, j'étais enceinte jusqu'au cou. [...] Et du coup ça s'est plutôt très bien passé vu que j'avais pu passer mes examens et elle est née juste après. *(Ines Rivière, premier enfant à 19 ans, père absent, mère au foyer)*

Les examens de fin de semestre font l'objet de beaucoup d'inquiétudes de la part des étudiantes, qui cherchent à tout prix à pouvoir les passer de manière à valider leur année. Dans ces formations universitaires qui reposent sur des sessions d'examens regroupées dans la même période de l'année, ne pas pouvoir assister à ses examens peut entraîner l'invalidation de tout un semestre. C'est ce qui mène Léa Durand, en deuxième année de licence de droit, à passer un examen alors que les médecins souhaitent déclencher son accouchement, ainsi qu'elle le raconte pendant notre entretien :

> *Léa Durand* : Parce qu'en fait quand j'ai accouché, c'était un peu particulier aussi, c'était une nuit je me suis réveillée en panique parce que je sentais plus mon bébé bouger. Et donc j'ai réveillé le papa, le papa il m'a dit « mais non t'inquiète pas tout va bien. » Mais le lendemain matin j'étais pas trop trop bien quand même donc je suis allée aux urgences. Et aux urgences ils m'ont dit : « vous n'avez plus de liquide amniotique. »

22. Je rappelle ici que je n'ai rencontré que des étudiantes qui n'ont pas abandonné leurs études à la suite de leur accouchement (à l'exception d'une informatrice). Cela est dû au mode de recrutement, qui passait essentiellement par les crèches universitaires et les lieux liés à l'enseignement supérieur.

Aden : wahou !

Léa Durand : Et voilà, ils savaient pas comment ça avait disparu, j'avais pas perdu les eaux, rien. Euh… et donc la gynéco me dit il faut qu'on vous déclenche, sinon le bébé on n'est pas sûrs qu'il tienne une semaine de plus. Donc je les ai regardés et j'ai dit « ah non, c'est pas possible, j'ai un exam' à 14h » *(rires)*. Donc ils m'ont dit : « oui ok d'accord on vous laisse repartir mais à 16h il faut que vous soyez là hein ». Et donc j'ai fait : « ok d'accord ». Donc forcément j'étais pas très très bien hein. On m'a annoncé qu'on devait me déclencher à 10h, il fallait que j'annonce ça à mes parents et au papa « oui bah en fait ce soir on doit retourner à l'hôpital parce que voilà… » *(rires)*. C'était moyen quoi. Et donc… j'ai passé mon exam', j'ai eu plutôt une pas trop mauvaise note hein ! Pour info, alors que j'étais pas dans mon état… j'étais pas au top hein *(rires)*. Et à 16h, oui, j'y suis retournée à l'hôpital. Et entre temps je suis passée voir le directeur [de ma résidence universitaire] pour lui dire : « au fait, si vous entendez du bruit la semaine prochaine c'est parce que j'aurai accouché ». Voilà ! *(rires) (Léa Durand, premier enfant à 20 ans, profession des parents inconnue, parents non diplômés)*

Alors qu'elle vit une situation médicalement très stressante, Léa Durand préfère obtenir des médecins l'autorisation de passer son dernier examen, plutôt que de déclencher immédiatement l'accouchement. Ce cas est un exemple emblématique de la manière dont les étudiantes enceintes, en particulier dans des formations universitaires, évoluent dans un cadre où il est difficile de s'arrêter de manière légitime. Léa a le sentiment qu'elle se doit de passer son examen, pour ne pas mettre son année universitaire en danger. Ainsi, si les étudiantes ne s'arrêtent pas avant l'accouchement cela est à relier avec leurs contraintes matérielles d'études. Cela est d'ailleurs particulièrement saillant dans la suite du parcours de Léa, qui reprend ses études très rapidement après son accouchement :

Léa Durand : Sachant que j'ai repris les cours huit jours après avoir accouché.

Aden : d'accord – pourquoi ?

Léa Durand : Parce que. Parce qu'on m'a dit… *(rires)* c'est comme les secrétaires quand je suis allée leur donner bah l'avis de naissance, au début elles ont pas compris en fait. Elles m'ont demandé pourquoi est-ce que je leur montrais ça, elles ont dû penser que c'était genre ma mère ou ma sœur qui avait accouché. Et je leur ai dit : « mais la dame là sur le papier c'est moi. » Et elles ont fait : « oh merde ! » Voilà. Et elles m'ont dit : « mais vous auriez pu prendre un mois ou deux de vacances quoi, de repos. » J'ai fait : « oui, et qui c'est qui passe mes examens à ma place ? C'est qui qui fait tous mes cours ? » *(Léa Durand, premier enfant à 20 ans, profession des parents inconnue, parents non diplômés)*

On retrouve la question des conditions matérielles d'études : si Léa avait voulu prendre du temps pour son enfant et se reposer après son accouchement, elle aurait dû retarder

sa validation. Il arrive que certaines étudiantes qui accouchent pendant leurs examens se retrouvent effectivement entravées dans leurs études. C'est le cas d'Iris Lazard :

> Donc j'ai fait six années d'études, du coup, au lieu de cinq. J'ai eu ma fille pendant le master 1, d'où mon master 1 en deux ans. J'ai accouché au moment des partiels donc *(rires)* c'était compliqué d'y aller. Donc... Mon ami a eu un stage à Paris, donc j'ai dû m'occuper de la petite seule donc je pouvais vraiment pas aller aux rattrapages, donc voilà... *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

Dans un contexte où il n'y aucun dispositif dont les étudiantes peuvent se saisirent pour accoucher durant leurs études, beaucoup éprouvent également le *besoin subjectif* de faire comme les autres étudiant-e-s. Sarah Seroux explique ainsi avoir voulu faire comme tou-te-s les autres étudiant-e-s et se plier aux règles. Elle rapporte avoir trouvé l'exercice difficile malgré toute sa bonne volonté.

> *Aden* : Ah oui c'est vrai que du coup t'as accouché... au début de ta L2 c'est ça ?
> *Sarah Seroux* : Ouais, j'ai accouché à neuf mois et demi- enfin, j'ai accouché deux semaines en avance, avant le terme, et je suis restée à la fac jusqu'à neuf mois et une semaine en fait [23].
> *Aden* : D'accord.
> *Sarah Seroux* : Donc ça a été un peu dur quand même. Ça a été très dur. *(Sarah Seroux, premier enfant à 21 ans, père agent de sécurité, mère en formation professionnelle)*

Les étudiantes qui ne se réfèrent pas à un « congé maternité » ont ainsi fortement intériorisé le fait qu'il était de leur responsabilité de rendre les études et le travail reproductif compatibles sans que cela ne résulte en un échec universitaire. Cette posture est caractéristique des « groupes minoritaires » au sens de Colette Guillaumin (1972), c'est-à-dire les groupes dans une situation de domination socio-économique. Le minoritaire n'existe pas dans l'absolu, il est défini en fonction de sa relation avec le groupe majoritaire, ainsi « il ne peut se définir sur des références internes et indépendantes, il doit le faire à partir des références que lui offre le système majoritaire (GUILLAUMIN 1972, p.125). Ainsi, si l'enseignement supérieur n'est pas fait pour que les étudiantes qui accouchent durant leurs études puissent le faire avec la garantie que cela ne cause pas de dommages à leurs études, l'idéologie est modelée sur le modèle du groupe majoritaire et ces étudiantes intériorisent une responsabilité, celle de réussir leurs études malgré leur accouchement.

Dans ce contexte, la période précédant l'accouchement n'est pas envisagée comme une période impliquant une interruption des études. La plupart d'entre elles s'interrompent

23. Sarah Seroux compte ici les mois de grossesse en fonction de la durée d'aménorrhée, c'est-à-dire la date des dernières règles. Selon ce mode de comptage, une grossesse dure 40 semaines, i.e. dix mois.

néanmoins après l'accouchement, ce qui peut avoir comme conséquence un redoublement ou un allongement de la période d'études, comme nous le verrons dans la partie suivante, consacrée à l'interruption des études suite à l'accouchement. Le « bon moment » pour accoucher est ainsi celui des vacances, en particulier de celles d'été qui durent plusieurs mois et leur permettent de se reposer (avant et) après l'accouchement sans avoir à modifier le fonctionnement de l'institution.

Ces étudiantes sont dans une situation de déviance par rapport à la norme du congé de maternité au sens où elles n'interrompent pas leur activité d'études un mois avant l'accouchement, mais s'arrêtent la plupart du temps à partir du moment où elles ont accouché. Néanmoins, cette déviance s'explique facilement par l'invisibilisation de l'activité reproductive au sein de leur établissement d'enseignement supérieur. Dans un article sur la gestation médicalement assistée, Lucile Hertzog mettait en valeur la manière dont l'activité reproductive est naturalisée :

> « La société salariale ne pense pas en effet la production d'enfant autrement que sur le mode de la naturalité et de l'invisibilité, ne la valorise pas, et peine à prendre au sérieux la charge de travail qu'elle représente. Les femmes à qui cette tâche est dévolue sont donc toujours censées neutraliser leur travail re-productif car « une femme doit autant que possible rendre sa maternité non seulement privée, mais clandestine, et en dissimuler les charges si elle ne veut pas compromettre ses chances professionnelles » (Collin 2001, p.183). [...] Suspectées d'être moins impliquées dans leur activité professionnelle, les femmes n'exposent en retour qu'avec beaucoup de précaution leur projet de maternité médicalement assistée sur leur lieu de travail. » (Hertzog 2017, p.p. 127, cité par Boulet 2020).

Elsa Boulet (2020) montre ainsi la manière dont les grossesses sont « clandestines » sur le lieu de travail. Nous pouvons dresser le même constat quant aux grossesses sur le lieu des études. L'absence de dispositifs encadrant la période périnatale et obligeant les institutions à adapter les modalités d'apprentissage et d'évaluation des étudiantes étend cette clandestinité à l'ensemble de la période périnatale et, en particulier, lors du dernier mois de grossesse.

Les étudiantes qui ne parlent pas de leur période périnatale dans les termes d'un congé maternité sont celles qui, de fait, ont le moins la possibilité de s'arrêter avant leur accouchement. Contrairement aux étudiantes qui travaillent en dehors des études, elles n'ont pas de congé de maternité sur lequel s'appuyer pour légitimer (à leurs yeux et à ceux de leurs formateurs) un arrêt un mois avant l'accouchement. De plus, leur accouchement n'arrive pas à une période de stage qui est déplacée mais durant un semestre ou – l'idéal pour elles – durant des vacances universitaire. Dans ce dernier cas, elles peuvent s'arrêter sans dommage sur leur activité, ce qui est le propre du congé maternité mais cela n'a pas été marqué par un congé extraordinaire. Ces étudiantes sont celles qui intériorisent le plus

une « responsabilité » à réussir leurs études malgré l'absence de cadre, ce qui s'explique par leur situation matérielle (impossibilité de s'interrompre sans risquer de ne pas valider son année) mais également par l'idéologie majoritaire, selon laquelle réussir ses études n'est lié qu'au travail et à la détermination des étudiant-e-s.

Nous nous interrogions dans cette partie sur ce que l'utilisation ou non du terme « congé maternité » révèle des pratiques des étudiantes durant la période périnatale. Pour certaines étudiantes, salariées dans le cadre d'études longues (internat, doctorat), le congé de maternité est bien réel puisqu'il s'applique à leur contrat de travail et interrompt leurs études durant la durée légale. Néanmoins, l'interruption formelle des études n'empêche pas qu'elles soient soumises à des injonctions de travailler, notamment sur les travaux qui ne nécessitent pas d'être physiquement présentes sur un lieu de travail, ne peuvent être réalisés par des remplaçant-e-s et sont encadrés par un-e supérieur-e hiérarchique direct-e.

D'autres étudiantes parlent de « congé maternité » (ou comparent leur période périnatale à un tel congé), ce qui est le signe qu'elles ont pu s'arrêter dans des délais similaires aux délais légaux encadrant le congé de maternité. Ces étudiantes sont peu nombreuses dans le corpus d'entretiens. Qu'est-ce qui explique qu'elles aient également pu interrompre leurs études ? Nous avons vu deux facteurs explicatifs :

— D'une part, la connaissance du monde professionnel, et encore plus le fait d'être salariée en dehors des études et donc d'avoir un congé de maternité au sein de ce travail, vient légitimer le besoin de s'arrêter durant la période périnatale et ce même pour les études.
— D'autre part, avoir des conditions matérielles favorables à l'interruption des études sans que cela ne cause de dommage à sa trajectoire d'étudiante, par exemple quand l'accouchement arrive pendant une période de stage, facilement reportable à une date ultérieure.

Notons que même le premier facteur repose sur la faisabilité institutionnelle : même si Iris Lazard fabrique son « congé » sur les durées classique du congé de maternité, elle assiste par exemple à ses examens lorsque son bébé a un mois et demi de manière à valider son année.

Enfin, un troisième groupe d'étudiantes, le plus important, ne désigne pas sa période périnatale par le nom de « congé maternité ». Ces étudiantes continuent d'étudier jusqu'à ce qu'elles accouchent. On fait l'hypothèse qu'elles n'utilisent pas le terme « congé maternité » car leur période périnatale n'y ressemble effectivement pas, au sens où elles ne peuvent interrompre leurs études avant la naissance sans mettre en péril leur année.

Trois éléments importants ressortent de cette partie. Le premier a trait à la norme dans l'enseignement supérieur. En analysant l'utilisation ou non du terme « congé maternité » chez les étudiantes, nous avons étudié le rapport que ces étudiantes entretiennent à la norme dominante dans leurs institutions d'enseignement supérieur. Ainsi, la socialisation au droit du travail permet de penser comme normale l'interruption des études avant l'accouchement, par association avec le congé de maternité des travailleuses. Celles

qui n'ont ni droit à un congé de maternité ni été socialisées au monde du travail (durant un stage ou une expérience antérieure de travail) se sentent particulièrement responsables des difficultés que peuvent entraîner leur accouchement durant les études.

Deuxième élément, le cadre temporel est déterminant dans la facilité à bricoler un congé de maternité quand on n'en bénéficie pas officiellement. Accoucher durant les vacances d'été ou pendant une période normalement consacrée à un stage rend plus facile d'adapter sa scolarité (le stage se reporte plus aisément qu'un semestre de cours auquel l'étudiante n'a pas assisté).

Troisième point, les trois groupes décrits précédemment sont situés différemment dans l'espace des études supérieures en France. Les études les plus avancées et les plus prestigieuses s'accompagnent, quand elles sont rémunérées, d'un congé de maternité. Celles qui sont ouvertes à tou-te-s sans sélection préalable (filières universitaires) et/ou qui mènent à un niveau de diplôme plus bas ne permettent pas de prendre de congé et obligent les étudiant-e-s à rendre compatibles études universitaires et enfantement.

3 Après la naissance : la nécessité et l'injonction de tisser un lien d'amour mère-enfant

Toutes les étudiantes, qu'elles bénéficient ou non d'un congé de maternité, prennent un temps post-accouchement plus ou moins long durant lequel elles se reposent et surtout s'occupent de leur nouveau-né. Nous nous concentrons à présent sur les étudiantes qui ne sont pas rémunérées dans le cadre de leurs études et n'ont donc pas de congé de maternité. Il s'agit de comprendre les raisons pour lesquelles ces étudiantes s'interrompent.

Même si certaines étudiantes prévoient de reprendre rapidement les études après l'accouchement, la plupart le font moins vite que prévu une fois qu'elles ont accouché. L'arrêt d'activité étudiante s'explique la plupart du temps par deux motifs : le besoin de se reposer après un accouchement par césarienne et le besoin de s'occuper soi-même du nouveau-né.

Alors que les études supérieures françaises sont d'abord pensées comme ne devant pas comporter d'interruption (Charles 2015), les mères sont confrontées à des difficultés d'ordre médical après l'accouchement (qui sont largement invisibilisées quand il ne s'agit pas d'un accouchement par césarienne) (partie 3.1) et à la nécessité ou l'injonction morale de tisser un lien d'amour avec leur nouveau-né, lien qui passe par le *care*, une relation de soin très prenante psychologiquement et physiquement (partie 3.2). Ces deux éléments viennent expliquer des trajectoires souvent non linéaires, avec des interruptions autour de la naissance de leur(s) enfant(s). À l'inverse, les pères rencontrés, qu'ils soient rémunérés ou non dans le cadre de leurs études, ne ressentent pas d'obligation à se préoccuper du bien-être et des besoins de leur bébé. Ils donnent la priorité à leurs objectifs d'études supérieures quand ils doivent faire un choix entre réussir leurs études et être présent pour leur nourrisson et leur conjointe (partie 3.3).

Les étudiantes sans congé officiel sont celles qui sont amenées à faire le choix le plus drastique entre d'un côté rendre compatibles coûte que coûte un cursus linéaire (i.e. sans interruption) dans leurs études et leur accouchement, quitte à revenir en cours quelques jours après l'accouchement, et de l'autre interrompre leurs études et donc allonger ainsi leur parcours étudiant pour prendre le temps d'être avec leur nourrisson. Le premier choix est fait par celles qui investissent le plus leur identité d'étudiante et le moins celle de mère, à l'inverse de celles qui font le deuxième choix pour qui la maternité est très importante. Cela ne signifie pas que ces dernières souhaitent abandonner leurs études, mais que leurs perspectives étudiantes sont incertaines. Les étudiantes rencontrées retournent finalement aux études, mais il est possible que certaines (non rencontrées durant l'enquête) abandonnent définitivement.

3.1 Se remettre d'un accouchement par césarienne

On pourrait s'attendre à ce que la première raison pour laquelle les étudiantes interrompent leurs études suite à l'accouchement soit qu'elles ont besoin de temps pour s'en remettre, physiquement notamment. Néanmoins cela est peu évoqué dans les entretiens, à l'exception des femmes qui ont accouché par césarienne et qui ont besoin de temps pour cicatriser et retrouver leur autonomie au quotidien. Malgré cette condition médicale commune, les étudiantes s'interrompent dans leurs études plus ou moins longtemps selon le statut qu'elles accordent à leurs études et le type d'établissement dans lequel elles étudient.

Aya Hani, qui est dans une formation professionnelle pour devenir cadre moyenne dans le secteur du travail social, raconte ainsi la façon dont son accouchement par césarienne l'a épuisée, d'autant plus que sa grossesse avait été très douloureuse et fatigante également. Après la césarienne, elle a du mal à se baisser, se courber ou encore porter son enfant. Mélanie Fournier, qui suit une licence en psychologie à distance, relate des difficultés similaires :

> *Aden* : Et au début, quand ta fille était toute petite, est-ce que tu avais le temps d'étudier quand même ou pas ?
> *Mélanie Fournier* : Au tout début, non pas du tout. Parce qu'elle est née en septembre. Moi j'ai eu une césarienne donc déjà je pouvais même pas me plier en deux pendant facile deux mois. Je pouvais pas me déplacer, donc les deux premiers mois c'est juste dormir… Je faisais rien hein. Je pouvais rien faire à la maison… Rien du tout. Après, à partir du troisième mois c'est recommencer à faire des démarches, les trucs du quotidien, assurer le quotidien. Le quatrième mois aussi, là elle a cinq mois elle va sur ses six mois, là elle a bientôt six mois, là je commence à pouvoir dégager – parce qu'elle a cette sieste du matin, je commence à avoir un peu de temps. Parce qu'à partir de cinq-six mois ça commence à devenir possible. *(Mélanie Fournier, premier enfant à 23 ans, père absent, mère professeure des écoles)*

Mélanie a ainsi mis plusieurs mois à retrouver de l'énergie pour pouvoir recommencer à se consacrer à ses études, une tâche d'autant plus compliquée qu'elle suit sa licence à distance et n'a donc pas besoin d'être physiquement présente sur son lieu d'études, donc n'a pas de coupure avec sa vie familiale pour étudier.

Aya Hani explique ne pas avoir tout de suite accepté de se trouver diminuée physiquement à la suite de son accouchement. Elle raconte néanmoins avoir progressivement réalisé qu'un accouchement était « une épreuve » pour toutes les femmes, que ce soit par voie basse ou par césarienne. Cette observation lui permet de rendre légitime son besoin de temps et d'être assistée par son mari pour certaines tâches domestiques qui demandent de la force physique, comme le fait de donner le bain à leur enfant.

> J'ai pas voulu le reconnaître en fait. Sur le coup je me disais non, je suis comme tout le monde. Je suis comme toutes les femmes. Y a pas de raison que ça soit plus difficile pour moi que pour les autres. Et en fait je me suis rendue compte qu'on était toutes à se mentir, ou en tout cas toutes à mentir au monde *(rires)* en disant que c'est pas si difficile que ça alors qu'en fait c'est extrêmement difficile pour toutes. Après, quand on en parle plus sincèrement… Voilà. *(Aya Hani, premier enfant à 35 ans, père chauffeur de taxi, mère assistante maternelle)*

À la suite de son accouchement, Aya est en effet extrêmement fatiguée, un épuisement notamment « psychique » dû à la cicatrisation et aux soins à prodiguer à son bébé. C'est cette dépression, qu'elle rapproche d'un « baby blues » sans se sentir totalement légitime pour utiliser le terme, qui l'a conduite à arrêter de nier l'éreintement que l'enfantement engendre. Son témoignage montre la manière dont l'accouchement et ses conséquences en termes de fatigue sont invisibilisés.

La nature médicale de l'accouchement par césarienne a aidé Sarah Seroux à obtenir une interruption de ses études durant un mois après son accouchement, qui a lieu au début de son premier semestre de L2 en histoire.

> Heureusement j'ai eu une césarienne, donc heureusement parce que du coup j'ai pu me reposer au moins un mois mais sinon limite il fallait que je rentre tout de suite à la fac. Enfin, je trouve ça un peu compliqué quand même ! *(Sarah Seroux, premier enfant à 21 ans, père agent de sécurité, mère en formation professionnelle)*

La légitimité de son absence repose sur la reconnaissance médicale des difficultés liées à l'accouchement par césarienne. Sarah Seroux a l'avantage d'être suivie par le médecin de son campus, qui est particulièrement bienveillant et l'aide à obtenir des justificatifs. Cela ne semble pas être le cas de Tiphaine Coulet, étudiante à Polytechnique, qui accouche un 1er décembre alors que son semestre n'est pas fini et retourne très rapidement en cours :

> À chaque fois les naissances ça a été des césariennes, donc fatigantes. Je dis pas que les autres c'est reposant, mais là c'est plus long pour s'en remettre.

> Avec souffrance fœtale, accouchement qui vire mal, césarienne, enfin assez classique. Et là c'était assez difficile puisque, enfin, je suis restée une semaine à la maternité pour le premier et quand je suis sortie, je suis revenue en cours dès que je pouvais. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

Tiphaine fait « bon an mal an » jusqu'aux vacances de Noël, qui lui permettent de se reposer un peu plus. On retrouve ici ce réflexe d'assumer toutes les conséquences de l'accouchement sur les études. Tiphaine était certes rémunérée sur le lieu de ses études mais n'avait pas fait la démarche de demander un congé de maternité, elle ne sait même pas si ça aurait été possible. Elle fait partie des premières générations de femmes à être arrivées à l'École Polytechnique, un établissement prestigieux et au recrutement très masculin. Contrairement aux autres étudiantes, qui sont dans un cursus à distance ou à l'université, Tiphaine s'arrête très peu de temps. Cela s'explique par l'effet conjugué du cursus prestigieux et de l'importance plus grande que Tiphaine accorde à la réussite dans ses études comparativement à son statut de mère.

Les autres étudiantes rencontrées ne mentionnent pas leur besoin de se reposer pour se remettre de leur accouchement, mais cela s'explique par cette invisibilisation de l'épreuve que constitue un accouchement – une épreuve qui devient difficile à cacher lorsqu'elle se déroule particulièrement difficilement et implique une longue période d'invalidité partielle. Par ailleurs, j'ai souvent rencontré les étudiantes plusieurs années après leur accouchement. Il est donc possible qu'elles aient oublié certains détails de cette période post accouchement, d'autant qu'elles ont pour la très grande majorité eu une période de repos suite à leur accouchement. L'invisibilisation de l'accouchement comme épreuve s'inscrit dans un contexte où des aménagements ne sont pas prévus pour permettre aux étudiantes de se reposer ne serait-ce qu'une semaine après leur accouchement. Dans un tel contexte il n'est pas étonnant qu'elles se sentent responsables de la fatigue qui pénalise leurs études, ne pouvant se comporter comme les autres étudiant-e-s. Cela a pourtant des conséquences différenciées selon le type de cursus et, surtout, selon le rapport que ces étudiantes entretiennent avec leurs études.

3.2 S'occuper du nouveau-né, créer une relation mère-enfant

Après la naissance de l'enfant, les étudiantes s'arrêtent généralement pour s'occuper de lui. L'absence de congé ne se traduit généralement pas par un partage du travail domestique plus égalitaire entre les parents, mais bien par une charge très forte pour les mères qui interrompent parfois longtemps leurs études et sont donc à la maison. Le temps qui suit l'accouchement est très souvent un temps exclusivement dédié à l'enfant. Les mères éprouvent le besoin de tisser une relation d'amour qui passe par le *care*, c'est-à-dire l' « attention active et responsable au bien-être de l'autre » (RAÏD 2011, p.185). L'investissement de cette relation mère-enfant dépend néanmoins de l'origine sociale des mères de la place

qu'elles donnent à leur rôle de mère, comparativement à leurs études, dans leur construction identitaire.

Beaucoup d'étudiantes de ce groupe font plutôt le choix d'interrompre leurs études durant un temps assez long suite à leur accouchement. Passer plus de temps avec son enfant que ce que le congé légal permet peut être un choix assumé, et rendu facile dans certains cas :

> Et du coup moi j'ai décidé de prendre une année de pause, pour pouvoir finir ma grossesse tranquille et pour pouvoir m'occuper de ma fille parce que je voulais pas la mettre à trois mois à la crèche. Je voulais vraiment profiter de ce statut d'étudiant pour pouvoir faire une pause sans que ça ait de conséquence vraiment sur ma carrière, et voilà de reprendre un an après. *(Aurore Martin, premier enfant à 21 ans, père directeur des ressources humaines (retraité), mère infirmière)*

Les parcours des étudiantes qui accouchent durant leurs études et n'ont pas de congé maternité sont ainsi souvent plus longs, avec des périodes d'interruption des études qui entraînent la validation d'une année en deux ans par exemple. Il est en effet difficile de faire moins d'une année de césure dans le cadre des formations universitaires, organisées par années.

La dépendance de l'enfant à l'égard de ses parents et en particulier de sa mère est une question très présente pour déterminer le temps qu'il est nécessaire de passer auprès d'elle ou lui après l'enfantement. Cette préoccupation interagit avec le désir de « profiter » des premiers mois avec son enfant (Agathe Bourdard). Beaucoup de mères (ou futures mères) ont peur que leur enfant manque d'une forme d'attention en étant gardé par quelqu'un d'autre qu'elles-mêmes. Ainsi, Coline Michel qui a accouché de jumeaux explique que ses enfants n'ont pas été confiés à un mode de garde extérieur jusqu'à leurs six mois :

> *Aden* : Et comment ça se fait que tu aies du mal à les faire garder avant leurs six mois ?
>
> *Coline Michel* : Ben parce que je trouve qu'un tout petit bébé il a des besoins qui sont pas forcément comblés par une garde en crèche… A la limite un peu plus avec une nounou, mais même avec une nounou c'est pas évident parce que la nounou elle a ses façons de faire… *(Coline Michel, premier enfant à 26 ans, père chirurgien, mère orthophoniste)*

La période post accouchement est décrite comme un moment privilégié pour tisser des liens avec son enfant, s'en occuper alors qu'il est extrêmement vulnérable. Pour ces femmes, il est important de tisser une relation de soin (de *care*) avec son enfant de manière à ce qu'un amour maternel puisse se développer. Il s'agit d'être là pour répondre à tous les besoins de l'enfant, physiologiques comme affectifs, pour faire que l'enfant se sente aimé. S'occuper de son enfant et l'aimer semblent indissociables, au moins pendant les

premiers mois. Certaines informatrices font néanmoins l'expérience que ces deux activités (s'occuper de l'enfant et lui porter de l'amour) ne sont pas forcément indissociables ou nécessairement liées. Lola Molines découvre en passant une année entière auprès de son premier bébé (elle est alors en master) qu'elle n'apprécie finalement pas tant que ça de s'occuper de son enfant au quotidien :

> J'ai découvert avec étonnement que j'aime beaucoup ma fille mais que j'aime pas le boulot de m'en occuper à plein temps. *(Lola Molines, premier enfant à 24 ans, père écrivain sans revenu, mère éditrice free-lance)*

Lola Molines vient d'une famille appartenant aux classes supérieures et a alors des aspirations à faire une thèse en sciences sociales : c'est un premier indice de la façon dont le rapport à la maternité et aux tâches associées à celle-ci est construit en relation avec le rapport aux études, lui-même souvent lié à l'origine sociale de l'étudiante.

C'est cette association *care*-amour qui est au cœur de la construction du stigmate de la mauvaise mère (CARDI 2007), celle-ci étant la mère qui ne s'occupe pas du bien-être physiologique de son enfant (avec une vision assez hygiéniste de la part des travailleuses sociales). On peut également relier ce stigmate aux théories psychologiques contemporaines, qui rendent souvent la mère fautive du mal-être de leurs enfants car responsable de leur épanouissement (STETTINGER 2018).

Le besoin de s'occuper de son enfant de manière exclusive durant plusieurs mois après la naissance est exprimé par des femmes de classes sociales très diverses. Les études supérieures peuvent être saisies comme un moyen d'obtenir plus de temps avec son bébé au début de sa vie sans subir de discriminations dans le monde du travail en répercussion d'une absence prolongée. Ces études, en particulier à l'université, permettent une forme d'anonymat et de liberté dans le fait de s'absenter longuement sans avoir à fournir d'explications. Ainsi, pour une grande partie des étudiantes qui ont accouché durant leurs études et n'ont pas de congé de maternité à proprement parler, cette absence d'encadrement permet de passer plus de temps avec leur bébé que dans le cadre du congé de maternité légal.

Les femmes rencontrées décrivent l'activité de s'occuper d'un nouveau-né comme extrêmement prenante et chronophage. Cela n'est pas surprenant étant donnée la vulnérabilité extrême des nourrissons et donc leur besoin de *care*. Joan Tronto définit le *care* (soin) comme un processus qui se déroule en quatre étapes : 1) reconnaître l'existence d'un besoin chez une personne (*se soucier de*), 2) *prendre en charge* ce besoin (en assumant une responsabilité), 3) *prendre soin* c'est-à-dire exercer des compétences particulières et 4) vérifier l'adéquation du soin (*réception du soin*) en étant capable de réceptivité (TRONTO 2009, cité par GARRAU et GOFF 2010). Cette définition montre comment le *care* recouvre à la fois des actes (nourrir le bébé, changer ses couches…) et l'anticipation des besoins de l'autre, donc une forte disponibilité. Tout être humain repose sur un réseau complexe de *care*, qu'il en soit conscient ou non. Mais la condition du nourrisson est particulière car il est extrêmement dépendant et ne peut survivre longtemps sans qu'une tierce personne pourvoie à l'ensemble de ses besoins, ce que Marc Bessin qualifie de « besoin absolu de

soin » (Bessin 2014, §15). Par ailleurs, l'absence de verbalisation possible des besoins renforce la nécessité de *se soucier* des besoins de son nouveau-né et de les *prendre en charge*, c'est-à-dire de prendre des décisions sur la façon de répondre au besoin du bébé. Bérengère Soubiran s'est ainsi profondément impliquée dans une relation de *care* auprès de son bébé.

> Ça obnibule pas mal un bébé hein, on pense qu'à ça. Du coup c'est dur de se concentrer sur autre chose. Enfin voilà, dès que j'ai fini mes cours, là j'ai vraiment eu des mois où… où j'ai pas pensé du tout *(rires)*, alors mais pas du tout à rien de scolaire. Bon, j'étais très occupée mais j'ai vraiment fait une pause, une vraie pause, au niveau du cerveau. D'ailleurs, j'étais bien pressée de recommencer quand même, parce qu'au bout d'un an, on a envie de faire d'autres choses. Parce que, alors, le premier mois, bah après c'est ce que toutes les mamans peuvent dire quoi… pendant un mois un bébé ça prend… Je le portais tout le temps, ensuite à un mois il mange toutes les heures… Moi j'allaitais, hein, donc… J'avais l'impression de l'avoir constamment au sein, enfin… J'ai rien fait d'autre. J'ai l'impression, les quatre mois de congé maternité je peux pas dire ce que j'ai fait, je crois que j'ai rien fait d'autre que de m'occuper du bébé. *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

Nombreuses sont les étudiantes à décrire ainsi les premiers mois après la naissance de leur enfant. Le rythme du nouveau-né implique de se caler sur lui de manière à pouvoir le nourrir très régulièrement et dormir en même temps que lui. L'accumulation de travail domestique, même si celui-ci est partiellement partagé avec le conjoint, ne laisse pas beaucoup de temps pour travailler. Bérengère, par exemple, devait écrire un petit mémoire durant ce « congé maternité » mais n'a jamais réussi à le faire, car elle était constamment occupée et préoccupée par son bébé.

La durée de la période pendant laquelle les étudiantes de ce groupe s'arrêtent après l'accouchement varie selon la date de l'accouchement ainsi qu'en fonction de leurs projections dans les études ou dans la maternité. Plusieurs étudiantes ont eu la « chance » d'accoucher à un moment où leur arrêt peut passer quasiment inaperçu, c'est-à-dire en fin de deuxième semestre universitaire. Elle ont repris ensuite leurs études après un mois ou deux d'interruption. C'est le cas de Sandra Augier (issue d'une famille de classe populaire), qui accouche durant la période des examens et enchaîne ensuite en troisième année de licence LEA. Sandra aime les études mais ne sait pas exactement ce qu'elle veut faire professionnellement ensuite. Elle souhaite finir son cursus mais l'arrivée de son enfant entraîne un besoin de rester avec lui plus longuement et elle est frustrée de ne pas pouvoir plus profiter davantage de l'épanouissement que lui offre la maternité. À l'inverse, Tiphaine Coulet (issue de classe supérieure et qui étudiante dans une grande école) reprend les études rapidement après son accouchement, qui a lieu au milieu du semestre.

Elle est contente de reprendre même si elle est fatiguée. Je fais l'hypothèse ici que, comme ces deux étudiantes n'ont pas les mêmes perspectives professionnelles à la suite de leurs études, elles n'investissent pas la maternité avec la même intensité. Enfin, d'autres étudiantes allongent leurs études suite à leur accouchement. C'est le cas de Sarah Séroux par exemple, qui fait sa deuxième année de licence en deux ans de manière à pouvoir avoir plus de temps pour s'occuper de sa fille. Plusieurs étudiantes s'arrêtent un long moment avant de reprendre leurs études, comme Jasmine Mokongo (étudiante de nationalité camerounaise et dont les parents, décédés, étaient de classe populaire) qui a arrêté son master suite à son accouchement durant le deuxième semestre. Elle reprend une formation en master deux ans plus tard, après s'être consacrée à sa fille, car elle a du mal à trouver du travail. Jasmine témoigne, comme Sandra Augier, de la difficulté de laisser sa fille tant qu'elle est petite. Ainsi, les étudiantes qui n'ont ni congé maternité légal ni congé maternité aménagé reprennent parfois leurs études immédiatement après l'accouchement, notamment celles qui investissent le plus leurs études et le moins leur maternité, mais la plupart s'arrêtent un long moment, surtout si l'accouchement a lieu durant un semestre universitaire.

Si ces étudiantes mères s'arrêtent souvent plusieurs mois après la naissance de leur enfant, elles n'avaient pas forcément prévu de le faire avant la naissance. C'est le cas de Louise Gaudet, qui se rend compte qu'elle va avoir beaucoup de difficultés à retourner en cours, dans une filière qui ne l'intéresse de toute façon pas suffisamment :

> Au début je disais « bon ben de toute façon quand j'accoucherai, je pourrai toujours y aller [en cours], machin. » Et puis en fait, vu que ça m'intéressait pas plus que ça, mon bébé était quant même beaucoup plus intéressant. Et puis le laisser tout de suite après j'aurais pas... J'aurais pas pu. Ben je l'ai laissé du coup que pour les partiels de fin d'année. Ça a été dur en plus parce que j'allaitais donc je l'ai pas allaité de toute la journée alors que normalement je l'allaitais cinq fois par jours, donc c'était très très compliqué. D'ailleurs, un surveillant a dû bien rigoler parce que j'avais des taches, à un moment, c'était génial. Mais... ça a été très dur ce jour-là mais j'ai un chéri en or qui s'en est très bien occupé et qui était venu me voir à midi exprès. J'avais qu'une heure je crois pour manger, et ils étaient venus tous les deux pour venir me chercher pour qu'on aille manger ensemble, parce qu'ils savaient que c'était dur pour moi. *(Louise Gaudet, premier enfant à 19 ans, père absent, mère agent de service de la fonction publique)*

Louise s'arrête ainsi 18 mois au total, avant de reprendre ses études dans une autre filière. Durant ces 18 mois, elle passe quelques concours sans succès. Dans cette citation, différents éléments s'entrecroisent et viennent expliquer pourquoi Louise Gaudet interrompt longuement ses études. Le premier élément lui est spécifique quand on compare avec les autres étudiantes rencontrées : Louise ne se plaît pas dans ses études et cherche à en changer. Elle investit donc son rôle de mère comme une source d'épanouissement et celui-ci devient central à sa construction identitaire. Louise vient de classe populaire

et a été élevée par sa mère. L'intensité de son investissement dans son rôle de mère ne se retrouve pas dans les récits des étudiantes venant de classe supérieure et dont les parents sont bi-actifs.

Les autres éléments de la citation de Louise Gaudet se retrouvent largement dans les autres témoignages. Il y a déjà l'allaitement, qui implique une présence régulière auprès de l'enfant, et la difficulté à laisser son enfant à des personnes inconnues (assistante maternelle, personnel de crèche) et à s'en séparer alors qu'il est encore très petit. Cette dernière dimension renvoie au souci du bien-être et de l'épanouissement du bébé, dont les mères sont largement faites responsables, mais également à un fort investissement identitaire et affectif dans le rôle de mère qui est plus présent chez les étudiantes qui ont le moins de perspectives d'insertion professionnelle après leurs études. Enfin, il faut également relever la présence implicitement assez faible du père dans ces citations – un élément que la sous-partie suivante consacrée aux pères viendra confirmer.

Ce moment après l'accouchement, où les mères étudiantes non rémunérées prennent quasi toutes une pause dans leurs études de manière à se consacrer à leur nouvel enfant, est parfois décrit comme potentiellement enfermant. Cela revient surtout dans les propos des étudiantes issues de classe supérieure, dont les parents sont bi-actifs, des propos qui contrastent fortement avec ceux tenus par Louise Gaudet. Avant d'accoucher, ces étudiantes redoutent l'idée d'être « l'esclave » (Coline Michel) de leur enfant. Tiphaine Coulet, également issue de classe supérieure, ne s'empêche pas de faire un voyage linguistique un mois et quelques jours après son accouchement, ce dont elle est très heureuse :

> J'ai fait un voyage linguistique pendant une semaine parce que j'apprenais l'arabe, et ça avait vachement surpris que je parte alors que je venais d'avoir un bébé alors que moi ça m'avait même pas effleuré l'esprit – la mère indigne par excellence. Donc c'était très bien, je regrette pas d'être partie. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

Cette situation est assez rare et contraste fortement avec celle que décrivait Louise Gaudet précédemment et que plusieurs mères partagent dans nos entretiens : l'extrême difficulté à laisser son enfant et le confier à un mode de garde extérieur à leur famille proche. Tiphaine exprime moins la culpabilité de ne pas être présente autant que prescrit auprès de son enfant, car elle s'investit fortement dans ses études et surtout peut compter sur son conjoint pour qu'il prenne en charge une partie importante des tâches de *care*.

Ainsi, Manon Gouraud (qui a un congé de maternité dans le cadre de son contrat d'ATER et que je rencontre à la fin de sa première grossesse) s'interroge sur son envie de laisser son enfant toute la journée lorsqu'elle devra reprendre son travail.

> Et plus [ma grossesse] avance, plus je me dis, mon bébé il aura que quatre mois, est-ce que à quatre mois alors que j'aurai passé les quatre premiers mois avec elle tout le temps j'aurai envie de le donner cinq jours par semaine tout le temps à des étrangers – en plus j'aimerais l'allaiter – donc je me dis à un moment il va falloir tailler dans le vif, c'est-à-dire l'allaiter le matin et le soir et

> le reste au biberon, quatre mois ça me semble un peu juste… C'est aussi que j'ai pas trop conscience de comment grandit un enfant, donc j'avais l'impression avant qu'en septembre ça allait plus être un… Mais je me rends compte que ça va être encore quelqu'un qui sera encore dépendant de moi, et de Mathieu, elle saura rien faire seule. *(Manon Gouraud, premier enfant à 32 ans, père absent, mère secrétaire à la retraite)*

On voit ici que la question de l'allaitement rentre en conflit avec le fait de reprendre une activité toute la journée, au sens où il n'est plus possible (ou bien plus difficilement, en tirant son lait) de nourrir son enfant exclusivement au sein lorsqu'on n'est pas proche de lui toute la journée.

La possibilité de prendre du temps supplémentaire pour s'occuper de son bébé après la naissance se joue aux dépens de la longueur des études, alors que cette dernière peut apparaître comme un handicap dans un CV. De plus, rappelons que certaines étudiantes font le choix de revenir en cours seulement une semaine après leur accouchement en l'absence de possibilités d'aménagements leur permettant de ne pas perdre une année d'études. Cela est arrivé à Léa Durand mais également à une autre informatrice rencontrée durant mon mémoire, Lucie Bernard, étudiante en dernière année dans une grande école parisienne et qui avait besoin d'être financièrement indépendante et de valider ses études. Quelle que soit la solution choisie (retarder la fin des études ou reprendre les cours très vite), ces femmes assument individuellement les conséquences liées à l'absence de congé maternité durant les études qui ont souvent pour résultat de décaler leur parcours étudiant par rapport à la norme des études linéaires, sans interruption.

Ainsi, la période suivant l'accouchement est très largement vue par les informatrices comme une période dédiée au nourrisson. Lorsque l'accouchement n'a pas lieu au « bon moment » c'est-à-dire durant les vacances scolaires ou un stage qui peut être déplacé, la majeure partie des mères interrompt ses études, souvent bien au-delà de la durée classique d'un congé de maternité. Alors qu'avant l'accouchement, les étudiantes ne ressortant pas du congé de maternité ont tendance à aller le plus loin possible dans leurs études, après l'accouchement elles ont généralement tendance à arrêter. Cela s'explique par leur préoccupation pour le bien-être de leur bébé, mais aussi par leur besoin de tisser une relation mère-enfant qui passe par une extrême disponibilité aux besoins du nouveau-né. Ce besoin est éprouvé de manière moins prioritaire par les étudiantes qui ont de fortes perspectives d'épanouissement et de construction statutaire par leurs études supérieures, ainsi que celles qui ont des parents homogames de classe supérieure, qui sont souvent les mêmes personnes.

3.3 Du côté des pères : profiter du congé maternité de sa conjointe

Nous avons vu dans la sous-partie précédente que les étudiantes mères non rémunérées prennent pour la plupart un temps assez long (plusieurs mois, parfois un an ou plus) pour s'occuper de leur enfant une fois qu'il est né. Que se passe-t-il du côté des pères, qu'ils soient étudiants ou non ? S'arrêtent-ils après la naissance et, si oui, pour quelle durée ? Au sein du couple, quel est l'impact de la période post-accouchement sur le partage des tâches domestiques ? Pour répondre à cette question, je mobilise les témoignages des pères mais également des mères. Le travail de *care* est une activité très prenante pour les mères et elles ont une injonction morale à le fournir. Les pères quant à eux peuvent s'extraire de la nécessité à fournir du *care* à leur enfant, notamment quand leur objectif étudiant demande un fort investissement. Ceux qui se retirent le plus facilement du travail domestique et de *care* sont ceux dont la mère était au foyer. Au final, les pratiques des étudiant-e-s parents imitent l'inégale répartition des congés de maternité et de paternité et ses conséquences sur la répartition du travail domestique au sein du couple hétérosexuel. Dans cette sous partie, nous étudions l'ensemble des pères étudiant-e-s, qu'ils soient rémunérés ou non au sein de leurs études.

Bérengère Soubiran et son conjoint, Osmane, suivaient la même formation. Pendant que Bérengère prend un « congé » en reportant un stage à une date ultérieure, Osmane effectue bien son stage. Il joue cependant sur les horaires pour partir tard et revenir tôt. Un compromis qu'Emilio, le compagnon de Lola Molines, fait également. Mais cela ne suffit pas à Lola, qui se sent extrêmement fatiguée par les tâches domestiques et le travail de *care* :

> Pendant cette première année, ma première année de vie de Jade, mon compagnon avec qui j'étais pacsée il travaillait. Il est chercheur en mathématiques et il était détaché dans une autre institution que son institution d'origine. Ça faisait beaucoup de boulot mais il avait des délégations CNRS pour pas donner beaucoup de cours. Et la première année de Jade, ses journées de boulot commençaient vers 10h ou même 11h et il revenait entre 15h et 16h30. Il m'aidait avec le bébé. Il a rien produit au niveau académique cette année, mais il se plaignait pas du tout, c'était comme ça qu'il voulait vivre la paternité. Et moi j'ai le souvenir que je pensais que c'était pas assez, j'aurais voulu qu'il aille jamais travailler parce que j'étais très fatiguée. *(Lola Molines, premier enfant à 24 ans, père écrivain sans revenu, mère éditrice free-lance)*

Cette asymétrie entre le « congé » pris par les mères et celui pris par les pères se retrouve fréquemment dans les témoignages. Elle est intéressante à observer au sens où il s'agit souvent de couples qui sont formés de deux étudiant-e-s des mêmes établissements d'enseignement supérieur, donc soumis-es exactement aux mêmes modalités d'évaluation et de présence. Mais quand la mère s'arrête plusieurs mois, le père ne prend que quelques

jours de congé juste après l'accouchement. Cela peut mener à de grosses tensions au sein des couples, comme cela s'est produit dans celui de Sixtine Pelissier.

> Il y a eu un moment où ça a été hyper compliqué dans notre couple, quand moi je restais à la maison, Jules était en stage, il était crevé. Et puis, c'est un peu le truc classique, toi tu restes à la maison, t'es claquée, t'as un bébé, t'as pas eu le temps de te poser, le matin tu t'es dit « putain il dort, est-ce que je me brosse les dents, est-ce que je prends un petit déj' ou est-ce que je prends ma douche ? » C'est l'un des trois, le temps qu'elle se réveille. Et il rentre le soir et il a l'impression – bah, forcément, lui il sait pas ce que c'est de rester à la maison avec un enfant – que t'as rien fait de ta journée. Et puis le gosse qui pleure ça le saoule un peu il a un peu envie de se détendre, et je comprends hein, et du coup ben tu lui dis « tu veux pas le prendre ton gosse ?! » et il te dit « ben non, je suis fatigué ». Tu vois. C'est compliqué, toi t'as qu'une envie c'est de te poser mais lui aussi, on a plus ou moins les mêmes envies au même moment, et je me suis mise à vraiment m'interroger aussi sur notre couple. Et puis je me disais : « ben voilà, putain je suis coincée avec lui, fait chier… » *(Sixtine Pelissier, premier enfant à 20 ans, père courtier, mère professeur d'histoire (Capes))*

Notons que selon sa description, le quotidien de Sixtine lors des premiers mois de vie de son enfant est particulièrement dense. Elle n'a quasiment pas le temps de prendre soin d'elle, même pour satisfaire les besoins les plus primaires comme se laver ou manger. Alors que Sixtine Pélissier a décidé de ne pas faire son stage optionnel pour avoir un « congé maternité », son conjoint Jules retarde le sien d'environ trois semaines, une période pendant laquelle ils vont séjourner chez la mère de Sixtine de manière à pouvoir se reposer et s'habituer à leur quotidien de jeunes parents. Jules réalise ensuite son stage pendant que Sixtine reste à la maison pour s'occuper de leur bébé. Ainsi, alors que Sixtine et Jules suivent la même formation et pourraient se partager équitablement la charge de l'enfant, ils reproduisent finalement un schéma similaire à celui des parents qui ont des congés maternité et paternité : un congé assez court pour le père et plus prolongé pour la mère. Ce choix n'est pas expliqué par Sixtine au cours de l'entretien, comme s'il était évident que Jules fasse son stage alors qu'il est optionnel et que Sixtine y a renoncé. On voit ainsi la façon dont les politiques publiques existantes et les normes sociales façonnent deux rôles parentaux genrés et inégaux en termes de présence auprès du nourrisson.

Du côté des doctorants, certains profitent du fait d'avoir un emploi du temps flexible pour passer plus de temps auprès du nourrisson. Nicolas Teissier a par exemple pris deux mois et demi durant lesquels il n'a pas travaillé, pour se consacrer à sa fille après sa naissance. Sa femme a un travail salarié et donc un congé maternité. Il explique avoir néanmoins continué à entretenir certains échanges par mail de manière à ne pas perdre l'accès à son terrain (en sciences sociales). Comme sa fille est née près de l'été il n'était pas trop difficile d'être moins réactif et productif à cette période pour lui. En pratique, Nicolas a

pu se permettre de prendre ce « congé parental » [24] car il tirait ses revenus de missions qui duraient quelques mois chacune. Il s'est donc contenté de ne pas reprendre de mission à ce moment-là tout en signalant qu'il serait moins disponible pendant quelques temps. Sa position d'auto-entrepreneur lui rend plus facile de se retirer temporairement du monde professionnel. Le salaire de sa conjointe (environ 2 000€ par mois) a également dû faciliter cette décision. L'utilisation de l'expression « congé parental » est intéressante car ce dispositif a effectivement été étendu aux pères récemment (en 2014) mais notre entretien est antérieur à cette réforme.

Le cas de Nicolas Teissier constitue une exception dans les entretiens. Le seul autre père à s'être arrêté autant de temps pour se consacrer à son nouveau-né est Nathan Guéroux, le conjoint de Victoria Herpin. Nathan est justement au chômage suite à un accident du travail qui lui pose encore des problèmes de santé.

> *Aden* : Et ton copain il fait quoi dans sa vie ?
>
> *Victoria Herpin* : Ben avant il travaillait dans une usine et là en ce moment il est au chômage, il s'occupe de ma petite fille. Il a envie de profiter un petit peu, de la voir grandir avant de reprendre le travail et, comme il avait un accident de travail, il a des problèmes au genou, au moins il peut se poser en même temps. *(Victoria Herpin, premier enfant à 21 ans, père technicien, mère infirmière)*

Si la principale activité du conjoint de Victoria est de s'occuper de sa fille, cela se justifie également par sa situation économique (chômage) et son incapacité temporaire à travailler (problèmes de santé). Myriam Chatot (2017) montre justement la manière dont les pères qui ont recours au congé parental ont besoin de se le justifier, en prétextant d'autres activités (un projet associatif par exemple) qu'ils pourraient avancer durant la même période. Ainsi, non seulement les cas de pères qui arrêtent leurs activités pour s'occuper de leur nourrisson sont rares mais ils relèvent également de circonstances particulières.

La plupart des autres pères s'impliquent peu dans les soins à l'enfant après la naissance. Cela est d'autant plus le cas des étudiants qui ont grandi avec une mère au foyer. Ils considèrent que c'est à leur femme de prendre en charge leur enfant car elle est en congé de maternité donc à la maison. En entretien, ils l'affirment de manière très franche, avec un ton désinvolte, ce qui montre la manière dont ces pères prennent pour acquis leur exemption du travail procréatif, domestique et de *care*. Guillaume Duflos, dont la femme est salariée et a donc un congé de maternité classique, nous fournit un exemple typique de ce genre de discours :

> Et donc pendant qu'elle était enceinte, j'étais absent pendant à peu près sept mois. Je suis rentré le 1er août, et un tout petit peu en mai, peu importe les détails mais *grosso modo* j'ai loupé les premiers trimestres de la grossesse,

24. Nicolas Teisser utilise spontanément cette expression dans son discours.

> donc ça m'a pas paru trop pénible *(rires)* forcément. Et puis elle a accouché en octobre 2013, de notre fils qui a maintenant presque 20 mois – il s'appelle Isaac, ma femme s'appelle Julie. Et puis voilà, alors qu'est-ce que ça a changé au niveau… ben en fait, pendant le congé maternité, ma femme, pendant trois mois, elle était – jusque mi-janvier, elle était à la maison. J'avoue que j'ai pas énormément changé mes habitudes de travail de doctorant *(rire)*. […] Et c'est à partir du moment où elle a repris le boulot où j'ai dû être plus régulier, on s'est partagé la tâche d'aller chercher l'enfant chez l'assistante maternelle. […] [Pendant le congé maternité] j'ai enseigné aussi parce que j'ai eu une opportunité, un prof qui était mon contact m'a proposé, ça s'est bien passé et ça demandait beaucoup de boulot, j'avais envie de m'avancer en tout cas, j'ai pas beaucoup aidé ma femme pendant les trois premiers mois en me disant : « toi t'es libre pour t'occuper de lui… » C'est pas tout à fait faux, donc non ça a pas beaucoup bouleversé mes habitudes. *(Guillaume Duflos, premier enfant à 26 ans, père chirurgien, mère au foyer)*

Guillaume était donc absent durant les deux premiers trimestres de la grossesse de sa femme et a profité du congé maternité pour travailler énormément, sans changer ses habitudes de travail pour les adapter. Si, par délicatesse, il en parle d'abord sous la forme rhétorique d'une confession (« j'avoue que »), plus tard dans l'entretien il montre qu'il pense que c'est normal (« c'est pas tout à fait faux »). Ce raisonnement témoigne que Guillaume n'est pas pris dans une relation de *care* auprès de son enfant. Il peut donc s'extraire de toute contrainte morale à créer une relation de soin avec lui.

Valérian Duchamp, en thèse financée également, admet également assez facilement que sa femme prenait en charge l'essentiel des soins à l'enfant durant son congé de maternité, ce qu'il justifie par son absence d'activité et, élément important, l'allaitement :

> Bah du coup moi j'ai eu mes quinze jours de congé paternité. Donc ça s'est bien goupillé parce que c'est tombé à Noël donc ça a permis de me faire quasiment un mois de vacances, avec les quinze jours. Donc j'ai bien pu en profiter et ensuite je me suis remis à travailler tout de suite. Et ma femme, elle, a eu les quatre mois je crois de congé maternité classique. Donc cette période a été assez facile pour moi parce que du coup, comme ma femme ne travaillait pas c'était surtout elle qui prenait en charge le quotidien avec le bébé. Comme elle allaitait, tout ça, moi j'étais finalement un peu secondaire. Et quand elle s'est mise à reprendre sa thèse, là ça a été un peu plus sport, surtout pour elle. *(Valérian Duchamp, premier enfant à 25 ans, père architecte, mère au foyer)*

La fin de la citation est particulièrement éclairante. Valérian prend certes un mois (congé paternité puis congés annuels) pour « profiter » de son enfant lors de son premier mois, mais il prend pour acquis que c'est à sa femme d'assurer le travail domestique. Qu'elle assume plus de tâches ménagères peut effectivement se justifier par une répartition rationnelle du travail (productif et domestique) entre les deux membres du couple durant

le congé de maternité. Mais Valérian Duchamp indique de manière implicite qu'après la fin du congé de maternité de sa femme ce partage du travail n'a pas été réellement renégocié. La femme de Valérian est également en thèse et dispose donc des mêmes conditions de travail et injonctions à la productivité que Valérian, mais c'est pour elle que c'est devenu particulièrement fatigant de travailler tout en s'occupant de leur enfant. Le dispositif du congé de maternité renforce ainsi l'assignation de la mère aux tâches domestiques, d'autant plus lorsque le conjoint a été élevé par une mère au foyer. La socialisation familiale joue un rôle en ce qu'elle rend légitime et naturel que ce soit la femme qui prenne en charge la quasi-totalité du travail domestique lorsqu'elle n'a pas d'activité rémunérée.

Les étudiants qui n'ont pas grandi avec leur mère au foyer parlent différemment de leur implication dans le travail domestique après la naissance de leur enfant. Lorsqu'ils ont la possibilité de prendre du temps pour rester auprès de leur bébé sans pour autant pénaliser trop leurs études, ils en profitent. Flavien Chapelain, dont les deux parents sont psychanalystes, explique qu'il a passé beaucoup de temps à s'occuper de son fils lorsque sa femme a repris le travail après son congé maternité. Il était en thèse financée et avait ainsi la possibilité de prendre du temps sans que cela ne lui soit reproché.

Mirek Ilic est quant à lui en formation continue dans un Institut de formation aux soins infirmiers (IFSI). La femme de Mirek est infirmière et a donc un congé de maternité classique. Mirek aurait voulu prendre un congé paternité, mais y a renoncé car il ne pouvait pas le prendre en dehors d'une période de cours ou de stage :

> *Aden* : Et est-ce que vous avez réussi à avoir une forme de congé à la naissance ou quelque chose comme ça ?
>
> *Mirek Ilic* : Alors… D'entrée on a trois jours, à la naissance de l'enfant, on a le droit à trois jours – c'est la législation. Et après on a le droit à onze jours, qui est congé parental de onze jours en tant que père. Là pour le coup, je l'ai pas pris parce que ça tombait soit sur ma période de stage soit mes cours et donc ça voulait dire finalement reporter un stage, donc avoir un stage en rattrapage, donc reporter la date de diplôme, ou au niveau des cours devoir rattraper onze jours d'absence de cours, même s'ils sont justifiés mais y a tout ce qui est acquis par les autres pendant ce temps-là, il faut que je l'apprenne aussi donc ça aurait voulu dire finalement onze jours à rattraper et c'est quelque chose qui est valable uniquement pendant trois mois donc voilà. Mon employeur m'a fait comprendre que si je le prenais pas là, c'était perdu. *(Mirek Ilic, premier enfant à 35 ans, père ouvrier retraité, mère femme de ménage retraitée)*

Le désir de Mirek de prendre un peu de temps après la naissance de son enfant semble ainsi moins important que sa diplomation dans les temps prévus. La logique qu'il applique est donc inverse à celle appliquée par la plupart des mères étudiantes, qui sont aussi confrontées à des choix entre mettre en péril leur année (en étant absente en cours) ou ne

pas pouvoir rester auprès de leur nourrisson après la naissance. La femme de Mirek a un congé de maternité via son statut de salariée, ce qui rend certainement plus légitime pour Mirek de s'appuyer sur elle et ne pas pénaliser son cursus.

Lorsque les enjeux professionnels deviennent élevés, même les pères les plus disponibles peuvent s'extraire entièrement du travail domestique et de *care* de manière à être à la hauteur de la performance qui est attendue de leur part dans leurs études. Flavien Chapelain a par exemple pu terminer sa thèse grâce à sa femme qui a prolongé son congé de maternité de manière à ce qu'il ait plus de temps pour travailler. De même, Pierre Duquesne n'a pas du tout participé au travail domestique lors de la naissance de son fils car il préparait le concours d'entrée en IFSI.

> Et du coup, bah c'était plutôt difficile parce que j'étais en pleine période de révision quand Solal était né – donc Solal, c'est mon fils – et du coup je pouvais pas dormir à la maternité avec elle, je pouvais pas rester la journée avec elle parce que j'étais en train d'étudier à fond, toute la journée toute la journée, voilà je me faisais une petite pause en fin d'après-midi pour aller les voir. *(Pierre Duquesne, premier enfant à 27 ans, père cuisinier, mère vendeuse)*

Pierre souligne qu'il a plutôt mal vécu cette période sur le plan psychologique. Il aurait préféré pouvoir être auprès de son fils et sa femme mais accordait plus d'importance encore à l'obtention de son concours. Ainsi, les étudiants en couple avec des femmes qui ont un congé de maternité en profitent souvent pour pouvoir travailler plus sur leurs études en leur laissant faire le travail domestique.

Dès la naissance de l'enfant, la répartition du travail de *care* auprès de l'enfant est déséquilibrée au sein des couples. Avec son « anthropologie de la vulnérabilité et des besoins », Joan Tronto (2011) propose une grille de lecture stimulante pour comprendre les implications de ce constat au niveau de la société. En effet, selon Tronto, les êtres humains sont par essence vulnérables car ils ont des besoins qu'ils ne peuvent satisfaire seuls. Toute-s les humain-e-s sont ainsi pris dans des réseaux complexes de *care*. Mais le *care* n'est pas un travail reconnu, il est au contraire dévalorisé et assigné aux catégories les plus dominées de la population. Ainsi, les seules personnes à pouvoir se sentir indépendantes sont celles qui sont suffisamment dominantes pour s'appuyer sur le travail de *care* invisible qui leur est fourni sans qu'elles ne prennent soin des autres en retour. Nous avons vu la façon dont les mères ne parviennent pas à s'extraire de cette relation de *care* avec leur nourrisson. Même celles qui revendiquent le peu d'intérêt qu'elles ont à s'occuper de leur enfant, comme Tiphaine Coulet, font face à des injonctions à tisser une relation de ce type avec leur enfant – Tiphaine s'en distancie en se qualifiant elle-même de « mauvaise mère ». À l'inverse, les hommes n'ont pas de culpabilité à ne pas être pourvoyeur de *care* pour lui. Cela n'empêche pas qu'ils puissent avoir envie de tisser une relation forte et d'être présent et disponible pour leur enfant. Mais lorsqu'un choix doit être fait entre s'occuper de son enfant ou ne pas prendre de retard sur ses études supérieures, la majorité des mères choisissent d'être présentes pour leur enfant tandis que les pères priorisent leurs études.

Faire le choix de prioriser ses études au détriment de tisser une relation de *care* avec son enfant est ainsi typique des pères et non des mères. Les rares mères à le faire sont culpabilisées. À l'opposé, non seulement les pères peuvent s'extraire de la contrainte morale de fournir du *care* à leur nourrisson, mais de plus ceux qui ont été élevés par une mère au foyer trouvent légitime de laisser leur conjointe faire la quasi-totalité du travail domestique. Les études supérieures sont organisées de telle manière qu'il est souvent nécessaire de faire un choix entre *care* et déroulement normal et optimal de la scolarité, d'autant plus au début de la vie de son enfant. C'est la marque d'une institution genrée : l'étudiant implicitement pris comme modèle est un étudiant qui a la possibilité se retirer de ses relations de *care* tout en bénéficiant du *care* qu'on lui apporte. Les établissements d'enseignement supérieur participent ainsi à la marginalisation du travail de *care* et de celles et ceux qui fournissent ce travail.

Bien que l'organisation plus souple de certains cursus d'études permette aux pères de prendre plusieurs semaines après la naissance de leur enfant, cela n'a pas d'impact fort sur la répartition du travail de *care* auprès de l'enfant qui vient de naître. La priorité la plus forte pour les pères est leur réussite dans leurs études supérieures et non l'assurance d'une bonne relation de *care* avec leur enfant. On retrouve dans les pratiques des étudiant-e-s la répartition inégalitaire des congés de paternité et de maternité. Les pères ont donc des trajectoires étudiantes linéaires malgré l'arrivée d'un enfant en cours de cursus, contrairement aux mères qui retardent souvent leurs études. La manière dont les établissements d'enseignement supérieur forcent les parents à faire un choix entre ne pas pénaliser leurs études ou prendre du temps pour s'occuper du nourrisson montre que ces établissements sont des institutions genrées, qui reposent sur le modèle d'un-e étudiant-e qui peut facilement se retirer des relations de *care* alors même qu'elles sont pensées comme indispensables au développement harmonieux de l'enfant et que rien ne permet de s'organiser différemment : qui procure du *care* à l'enfant si ça n'est pas la mère ? Peut-on le remplacer sans détérioration de sa qualité ?

4 Différences dans les demandes d'aménagements selon les profils et les filières

Nous avons vu la façon dont les établissements d'enseignement supérieur marginalisent le travail de *care* et défavorisent ainsi les étudiantes qui ont un enfant durant leurs études. Dans le cadre de cette institution genrée et plus particulièrement pour les étudiantes qui n'ont pas de congé de maternité, la question des aménagements de scolarité est stratégique pour rendre compatibles maternité et validation de son année. Les besoins d'aménagement de la période périnatale peuvent concerner le contrôle de l'assiduité, les modalités d'évaluation et de validation ou encore la possibilité de rattraper des cours manqués durant une période relativement longue (un mois par exemple). *Qui* demande des

aménagements, c'est-à-dire qui s'en sent suffisamment légitime ? *À qui* accorde-t-on des aménagements ?

La littérature sociologique sur l'enseignement supérieur souligne la diversité des formations et montre que la démocratisation dans l'accès aux études supérieures s'est accompagnée d'une différenciation des filières. Certaines, comme les CPGE, permettent d'accéder aux cursus les plus prestigieux et sont fréquentées par une majorité d'enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures (49,5% en CPGE en 2014-2015), tandis que d'autres mènent à des diplômes moins valorisés sur le marché du travail et sont plus fréquentées par les classes populaires (13,8% d'enfants de cadres et 20,4% d'enfants d'ouvriers en STS en 2014-2015) (MERLE 2017). D'autres auteurs ont montré comment les formations dans le supérieur différaient en termes de rythmes d'études, les filières demandant plus ou moins de travail personnel ou de travail en classe (LAHIRE 1997). Cette partie propose une nouvelle typologie des établissements d'enseignement supérieur, sur la base des différences dans le rapport entre étudiant-e-s et encadrant-e-s pédagogiques.

Je distingue ainsi les universités, grands établissements dans lesquels le rapport avec les enseignant-e-s est distant et le processus de tri des étudiant-e-s a lieu tout au long des études, des grandes écoles sélectives [25], petits établissements dans lesquels les étudiant-e-s sont sélectionné-e-s à l'entrée et où les enseignant-e-s sont dans des rapports plus individualisés avec leurs étudiant-e-s et des écoles de formations aux professions intermédiaires de la santé ou des services sociaux, petits établissements dans lesquels la taille des formations et l'organisation des activité induit une forte interconnaissance et où les reprises d'études sont fréquentes. La différence de rapports entre étudiant-e-s et enseignant-e-s selon le type d'établissement peut être expliquée par une plus grande stabilité des personnels enseignant-e-s dans les écoles comparé-e-s aux universités, qui auraient plus recours à des enseignant-e-s vacataires (je n'ai cependant pas trouvé de statistiques pouvant appuyer cette hypothèse). Dans cette typologie, sont laissés de côté des établissements qui n'apparaissent pas dans le corpus, à savoir les STS et les IUT ainsi que les CPGE. Le raisonnement présenté ici ne prétend donc pas concerner l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Dans les grandes écoles sélectives et les écoles de formation aux professions intermédiaires, les étudiant-e-s sont facilement en contact avec leurs responsables pédagogiques et obtiennent généralement une certaine individualisation de leur année, bien que le cadre (modalités de validation de l'année) ne soit pas fondamentalement modifié. Les encadrant-e-s entretiennent une relation de confiance avec leurs étudiant-e-s qui, quand elles sont issues de classe supérieure, s'en saisissent dans certains cas pour faire preuve de bonne foi et être accompagnées durant l'année de leur grossesse. Les étudiantes de classe populaire ont en revanche tendance à ne pas chercher à obtenir des aménagements. Au sein des universités, il est rare que les étudiantes cherchent à obtenir des aménagements du fait de leur grossesse, car le cadre s'impose à elles via des formalités bureaucratiques qui les rendent anonymes (par exemple les sessions d'examen en fin de semestre). Par ailleurs,

25. Cet ensemble d'établissement contient par exemple les IEP, les ENS et les écoles d'ingénieurs.

les étudiantes issues des classes supérieures et passées par des CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) peuvent mettre à profit leurs acquis pour valider une année de licence sans pour autant reprendre les cours directement après l'accouchement.

4.1 Les grandes écoles sélectives, un accompagnement privilégié

Dans les grandes écoles sélectives, comme les écoles de commerce ou les écoles d'ingénieur, les étudiant-e-s sont sélectionné-e-s à l'entrée par un concours qui souvent se déroule à l'issue de plusieurs années en classe préparatoire (CPGE). L'équipe encadrante a pour objectif la réussite de tou-te-s les étudiant-e-s. Dans ce contexte socialement privilégié, les grossesses étudiantes sont rares et remarquées mais les enseignant-e-s et responsables pédagogiques cherchent à assurer la réussite de leurs étudiant-e-s. Ce contexte rend relativement facile de demander des aménagements et d'en obtenir, bien que cela n'empêche pas les enseignant-e-s d'attendre des étudiantes concernées qu'elles participent aux cours et aux autres activités le plus tard possible avant l'accouchement.

La grossesse d'une étudiante dans une grande école ne passe pas inaperçue et constitue souvent un évènement exceptionnel et remarqué. Comme les promotions sont petites, l'interconnaissance entre étudiant-e-s, et entre elles/eux et les professeurs, est forte. Les étudiantes annoncent ainsi souvent leur grossesse à la personne responsable de leur formation, avant même qu'elle soit visible, car elles posent la question des aménagements rapidement. La vie personnelle des étudiant-e-s est ainsi un fait connu des enseignant-e-s ou du moins des responsables pédagogiques. Ainsi, lorsque Sixtine Pélissier annonce sa grossesse au directeur de sa formation, elle lui indique également qu'elle est en couple avec un étudiant de la même formation, que le directeur connaît également. Lucie Bernard explique dans son entretien que les cas de grossesses dans sa grande école parisienne sont très rares et note qu'il « y a eu une fille en M1 y a genre dix ans qui est tombée enceinte et tout le monde en parle encore ». Constance Rameau quant à elle raconte la façon dont elle a vu les étudiant-e-s de son école de commerce se moquer de Sixtine Pélissier, une camarade, comme elles et ils ont appris qu'elle venait de tomber enceinte :

> Et puis en plus [au moment où j'ai appris ma grossesse] j'ai appris que Sixtine, qui était de la promo en-dessous de moi, avec qui vous avez fait un entretien aussi, était enceinte aussi. Donc je me suis dit, c'est fou, on est deux de la même école à être enceintes en même temps ! Et le truc c'est que tout le monde la critiquait. Du coup les gens m'en parlaient parce qu'ils savaient pas que j'étais enceinte, et c'était vraiment… et puis surtout parce qu'elle était hyper catho, Sixtine, elle l'est toujours d'ailleurs, et elle était présidente de l'association catho de notre école. Il y avait beaucoup de moqueries quoi. *(Constance Rameau, premier enfant à 23 ans, père au chômage (ex directeur de maison de retraite), mère au foyer)*

Ainsi, les grossesses dans les grandes écoles sont des évènements rares, qui font souvent l'objet de commentaires désobligeants. À l'École Polytechnique, la grossesse de Tiphaine Coulet était particulièrement atypique au sens où Tiphaine faisait partie des premières générations d'étudiantes à entrer dans l'école. Sa grossesse a néanmoins été très bien accueillie par les professeurs. Elle précise que cela n'aurait sûrement pas été le cas si elle n'avait pas été mariée avant de tomber enceinte. Tiphaine raconte que ses professeurs sont conservateurs et encouragent ainsi la maternité dans le cadre du mariage, à tel point qu'on lui propose spontanément des aménagements très arrangeants car ils ne laisseraient pas de trace sur son parcours.

> Je me rappelle avoir envoyé un mail un peu embêtée au grand colonel en lui disant que j'étais un peu embêtée parce que j'allais pas pouvoir mettre le grand uniforme pour la rentrée, parce que j'étais enceinte. Et réponse très enthousiaste, j'étais mariée... ils sont tradi, donc à partir du moment où on est mariée, c'est normal qu'une femme fasse des enfants. Y avait même le directeur des études qui était venu me voir parce qu'il m'avait vue passer les examens écrits enceinte, il m'avait dit il faut vous ménager, c'est pas le plus important, on peut s'arranger pour le classement, donc super arrangeant. Les élèves m'appelaient pour savoir où j'en étais. Moi j'étais en train de dépasser le terme donc j'étais en position fœtale en me disant que j'accoucherai jamais. Je répondais pas trop au téléphone mais quand ils ont su que j'avais une césarienne, le directeur des études est venu nous raconter les deux césariennes de sa femme... C'était vachement sympa. J'ai même été invitée à un repas chez le général, il faisait des dîners régulièrement avec certains étudiants, et j'avais eu le grand honneur d'être invitée en tant que celle qui avait fait un enfant sur le plateau. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

Tiphaine Coulet est la seule étudiante qui évoque une proposition d'aménagement de parcours spontanée de la part des professeurs – proposition qu'elle n'a d'ailleurs pas acceptée (rappelons que Tiphaine a repris ses cours une semaine après son accouchement). La sollicitude des professeurs envers elle pendant sa grossesse va de pair avec une vision très traditionnelle des rôles de genre, qui n'apparaît pas dans la plupart des autres institutions. Mais il est courant qu'il soit facile d'obtenir des aménagements dans les grandes écoles, du fait du recrutement social et de la sélection qui créent une attente d'accompagnement individualisé de la part des étudiant-e-s. Dans son école de commerce, Sixtine Pelissier a pu aller voir le directeur de sa formation car il est disponible pour recevoir les étudiant-e-s dans son bureau à certains horaires fixes toutes les semaines. Il a fait preuve d'empathie et lui a expliqué qu'il trouvait irréaliste d'imaginer passer les examens au moment du terme de sa grossesse, mais ne lui a pas proposé des aménagements conséquents. Il envisageait plutôt un accompagnement plus fort sur les matières dans laquelle Sixtine est faible (celles que, justement, il enseigne).

> [Le responsable de la formation de mon école de commerce] m'a donné les périodes d'examen et du coup je lui dis : « ah bon, ben c'est parfait mon terme est deux jours après les examens » ou quelque chose comme ça. Donc, ben du coup je ferai les examens, c'est parfait, et puis si j'accouche avant c'est pas grave je les ferai quand même et tout. Et c'est là qu'il m'a dit « non mais en fait je pense que vous vous rendez pas bien compte de ce que c'est ». Je lui dis « ben pourquoi ? » Il me dit « non mais à la limite si vous avez pas accouché et que vous êtes encore un peu en forme, pourquoi pas, mais si vous accouchez ça va pas être possible ». Je lui dis « ça dépend comment ça se passe », « non mais ça va pas être possible vraiment ». Et du coup il me dit « vous irez directement en rattrapage », donc je lui dis « d'accord », il me dit « vous serez considérée comme absente pour raison médicale, comme quelqu'un qui aurait eu malheureusement une gastro toute la semaine, ben sa première session à lui c'est la deuxième session de tous les autres ». Il me dit « en revanche, méfiez-vous, vous n'aurez le droit, vous, qu'à une session, donc vous êtes obligée de toute valider ». Donc j'ai un peu la pression. Et... et du coup il m'a dit « du coup, surtout n'hésitez pas, surtout pour la finance et la compta, venez me voir si vous avez besoin de cours en plus, vous n'avez pas le droit à l'erreur vous ne pouvez pas vous planter sinon vous allez redoubler ». *(Sixtine Pelissier, premier enfant à 20 ans, père courtier, mère professeur d'histoire (Capes))*

La démarche initiale de Sixtine Pelissier n'était pas d'obtenir des aménagement mais bien de « permettre de s'organiser », signe qu'elle a intériorisé une responsabilité à rendre compatibles études et grossesse. On retrouve ici à nouveau la marque de son appartenance à un groupe minoritaire (au sens de Colette Guillaumin 1972) : en tant qu'étudiante enceinte, Sixtine se sent responsable de son décalage par rapport au groupe majoritaire, pour lequel les études supérieures sont pensées. Cette intériorisation de sa responsabilité est renforcée par son enseignant qui lui signale qu'elle aura moins de chances de valider que les autres étudiant-e-s (« vous n'avez pas le droit à l'erreur vous ne pouvez pas vous planter sinon vous allez redoubler »), ce qui signifie que les modalités d'évaluation des études restent les mêmes pour elle. Sixtine signale d'ailleurs qu'elle se « mettait la pression » pour que cela se passe bien car elle avait fait le « choix » de ne pas avorter.

Lorsque Constance Rameau fait la démarche de demander un aménagement à son école, la même que Sixtine donc, l'accueil est très différent. Constance est en stage obligatoire à la fin de sa grossesse et souhaite l'écourter d'un tiers, mais les négociations sont ardues avec la directrice de sa formation. Elle obtient finalement de faire quelques semaines à mi-temps au lieu d'un temps complet et de partir un peu plus tôt. La directrice de formation la menaçait de redoubler si elle refusait de faire le stage dans les délais prescrits par le cadre de la formation. Pourtant Constance avait du mal à faire les trajets (une heure de transports en commun) pour se rendre à son lieu de stage et craignait pour sa santé et

celle de son enfant. L'accueil de la directrice de formation est bien plus froid et catégorique que ce que Sixtine décrit. La directrice a explicitement dit à Constance que si elle avait fait le choix de faire un enfant pendant ses études, il fallait qu'elle en assume toutes les conséquences – ce avec quoi Constance est plutôt d'accord, mais pas au point de redoubler son année pour quelques mois de stage manqués parce qu'elle est en fin de grossesse. Ainsi, non seulement les aménagements proposés dans ces écoles sont somme toute assez limités, mais leur obtention est également très personne-dépendante. Que la position de pouvoir stratégique pour les aménagements soit occupée par une femme n'implique pas, loin de là, que l'étudiante enceinte soit accueillie de manière plus empathique et qu'on adapte son cursus. Quelle que soit la posture adoptée par cette personne clé qui détient le pouvoir de changer les modalités de validation du cursus de l'étudiante, on observe que les attentes du cursus sont très peu modifiées.

De plus, ces aménagements (ou plutôt ces accompagnements bienveillants) n'ont-ils pas été possibles grâce à une date d'accouchement quasi compatible avec le calendrier étudiant ? En effet, Constance Rameau, Sixtine Pelissier ou encore Tiphaine Coulet accouchent à la fin d'un semestre. Dans sa grande école, Lucie Bernard a quant à elle connu de grandes difficultés pour adapter son cursus alors qu'elle accouchait en deuxième semestre de master 2. Elle a la « chance » d'accoucher au début de la semaine de vacances qui sépare le semestre en deux mais doit revenir en cours immédiatement après car l'école la menace de la compter comme défaillante sinon.

Dans les grandes écoles sélectives et prestigieuses, les étudiantes se voient donc souvent – mais pas toujours – proposer un aménagement ou au moins un accompagnement renforcé lorsqu'elles sont enceintes. Cela tient à plusieurs choses : d'une part, la sélection avant l'entrée et le rapport de confiance avec les enseignant-e-s, d'autre part l'origine sociale des étudiantes. Venir de classe supérieure entraîne un plus fort sentiment de légitimité à demander et obtenir des aménagements pendant sa grossesse. Néanmoins, les aménagements sont loin d'être systématiques et, comme ils s'obtiennent en demandant à une seule personne, l'avis de cette personne en charge détermine leur obtention. Par ailleurs, même si les enseignant-e-s font preuve de compréhension, elles et ils poussent souvent à aller le plus loin possible dans les études durant la grossesse. Les étudiantes sont renvoyées à leur « responsabilité individuelle » pour rendre compatible période périnatale et études supérieures. Ainsi, dans les écoles, le cadre d'études, et notamment les modalités de validation de l'année, n'est pas modifié, mais il est possible d'obtenir des exceptions et un accompagnement empathique de la part des enseignant-e-s et responsables pédagogiques.

4.2 Les écoles de formation aux professions intermédiaires, un cadre relativement adaptable

Les écoles de formation aux professions intermédiaires de la santé et du secteur social (école de travailleurs sociaux, d'éducateurs spécialisés, IFSI, école de sages-femmes)

sont des structures dans lesquelles il y a une bonne interconnaissance entre les étudiant-e-s et les professeurs. Les relations d'encadrement sont parfois peu hiérarchisées et les responsables pédagogiques sont faciles à contacter. Dans ces cursus fortement féminisés, les reprises d'études y sont par ailleurs relativement fréquentes et il peut ainsi exister des dispositifs systématiques pour aider à l'aménagement au moins sommaire des parcours en cas de grossesse ou d'autres situations exceptionnelles.

Les écoles de formation aux professions intermédiaires de la santé et du secteur social favorisent une bonne interconnaissance entre les étudiant-e-s et les enseignant-e-s et un esprit de promotion. Alice Olivier (2018) montre ainsi que dans les écoles de sages-femmes et les écoles d'assistantes de service social, les études se déroulent durant trois ou quatre ans au sein du même groupe à effectif réduit (30 à 40 étudiant-e-s). Les enseignant-e-s considèrent que la solidarité est un élément clé de la formation et encouragent cette dynamique. Le témoignage de Florence Schmidt, en formation d'éducateur spécialisée (IRTS), montre le lien de proximité qu'elle entretient avec ses enseignant-e-s et ses camarades de promotion.

> En fait j'ai accouché au CHU, l'école est juste à côté, et le matin avant d'accoucher je savais que j'allais accoucher, sauf que j'avais pas envie d'aller tout de suite à l'hôpital parce que je savais que ça allait être long, donc j'ai fait le plus de marche possible. Donc j'ai été dans l'IRTS, dire bonjour à tout le monde, monter les escaliers, redescendre, et ils ont vu que j'étais *a priori* en train d'accoucher donc… *(rires)* […] J'avais des contractions, j'étais en travail. Donc ils sont très fiers de raconter ça… *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Après son accouchement, elle a tenu à présenter son enfant à sa promotion. Elle l'amène à plusieurs reprises dans des cours en petits groupes. Il s'agit de cours d'accompagnement à l'alternance professionnelle (la formation d'éducateur spécialisé se fait en alternance).

> *Florence Schmidt* : Ils adorent que je l'emmène en cours, même avec les profs ça se passe très très bien, ils sont très sympas. Ils sont habitués, y a pas mal de bébés de toute façon…
>
> *Aden* : donc ça t'arrive de l'amener en cours et tout ?
>
> *Florence Schmidt* : C'est arrivé plusieurs fois ouais. Quand elle était toute petite, que j'avais pas encore repris, j'ai assisté à quelques cours avec elle – déjà parce que j'avais envie de revoir des gens, et des cours où on était en groupes – parce que ma promo on est 70, mais y a des cours où on est 10-15, je l'ai amenée plusieurs fois avec moi pendant une heure ou deux. Je restais pas – c'est 3h30 nos cours normalement – je restais pas longtemps, j'y suis allée trois quatre fois. Sinon je suis allée une fois à l'IRTS – donc à l'école – avec elle mais juste pour dire bonjour. Et là je l'ai amenée deux fois depuis que j'ai repris,

> parce que les profs du coup ont suivi ma grossesse donc ils sont contents de la revoir. Là je l'ai amenée à un cours de trois heures et demie, elle est restée avec moi, elle a pris son goûter pendant que les autres discutaient. Après c'est des cours où on s'entend très bien avec le prof… *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Le cours que Florence évoque est un cours d'accompagnement à leur stage en alternance, qui a un format assez informel. Il y a ainsi une forme de familiarité avec les professeur-e-s au sein de son école. Cela est également dû au rôle des formateurs et formatrices car il y a très peu d'examens et de notes au cours de la formation. C'est une formation qui donne la priorité à la pratique du métier (deux tiers du temps de formation est passé en alternance), les formateur-ice-s ayant un rôle d'accompagnement de cette professionnalisation plus que d'évaluation du niveau des étudiant-e-s. La formation d'éducateur spécialisé de Florence se validant par la passation d'un examen à la fin de ses trois années, les formateurs sont ainsi là pour aider les étudiant-e-s à obtenir ce diplôme.

Certaines écoles, comme les instituts de formation aux soins infirmiers (IFSI), proposent très facilement un aménagement du cursus des étudiant-e-s qui le souhaitent. Il y est possible de faire une année de césure et de reprendre l'année suivante, mesure qui ne coûte pas beaucoup à l'école au sens où elle est très peu individualisée et demande peu de suivi. Il est probable que l'existence de cette mesure soit liée au nombre élevé d'étudiant-e-s parents dans cette filière (14% selon RÉGNIER-LOILIER 2011a), du fait du fort taux de reprises d'études. La possibilité de prendre une année de césure est connue des étudiant-e-s et certaines la prennent en compte dans leurs calculs.

> Après je me dis que, enfin je verrai, pour le moment j'en suis pas du tout là mais je voudrais quand même bien un autre enfant avec mon compagnon actuel et… voilà, je sais pas, en tout cas je sais qu'à l'IFSI, on a la possibilité de – par exemple, si on tombe enceinte – de mettre une année en pause, et de la reprendre l'année suivante. […] Disons que je pense à ce qui serait le plus judicieux, c'est-à-dire qu'une fois que je serais diplômée, la première année après mon diplôme il faut que je trouve un poste et que je garde ce poste, et vu qu'ils nous apprennent pas tout non plus, tu vois en sortie de l'école on sait pas tout, c'est important de directement travailler. Donc déjà l'année après mes études je pourrai pas me permettre d'être enceinte. Du coup tout ça ça m'amènera vers 34 ans, tu vois, et je me dis : « est-ce que je veux attendre ce moment-là, est-ce que ça fait pas tard pour avoir un enfant ? » Enfin à mon sens quoi. Donc je… Je ne sais pas encore, je ne sais pas. *(Elise Louveau, premier enfant à 26 ans, père et mère professeurs de musique)*

Il semble ainsi que des dispositifs simples et publicisés peuvent, chez les étudiantes, augmenter leur sentiment de légitimité à y recourir. En revanche on peut s'interroger sur la manière dont ce dispositif peut être envisagé comme le seul possible à partir du moment où il est le seul à être visible. Comme il implique de prendre une année de plus pour

compléter ses études, cela peut jouer en la défaveur des étudiantes, notamment de celles qui ont besoin d'être diplômées au plus vite pour trouver une source de revenu stable. Au passage, notons qu'Élise envisage la question d'avoir un deuxième enfant en fonction de l'ensemble de sa trajectoire étudiante et professionnelle et non comme devant forcément arriver après les études.

Au sein des écoles de formation aux métiers du social et du (para)médical, on voit ainsi que les maternités sont des évènements plus acceptés qu'au sein des grandes écoles, ce qui s'explique par une forte interconnaissance mais également par une composition sociale moins privilégiée et une proportion élevée d'étudiant-e-s en reprise d'études.

4.3 À l'université : faire avec le cadre

À l'université, les étudiantes envisagent généralement le cadre comme non adaptable à leur cas particulier. Les responsables administratifs sont hors de portée et le public étudiant est plus défavorisé. L'absence de sélection avant l'entrée implique un processus de tri des étudiant-e-s, surtout durant la licence, ce qui a un impact sur l'implication des professeurs dans l'accompagnement individuel de chaque étudiant-e, d'autant plus que les enseignant-e-s, en raison de leur nombre, ne les connaissent pas bien. Le type de rapport entre étudiant-e-s et enseignant-e-s est ainsi un rapport plus distant, dans lequel la vie personnelle des étudiant-e-s est moins connue. Dans ce contexte, les étudiantes ne demandent généralement pas d'aménagements et le bon déroulement de la période périnatale dépend du moment de la naissance (idéalement, pendant les vacances) et des capacités d'adaptation des étudiantes.

Les rapports entretenus entre les étudiant-e-s et les enseignant-e-s sont moins personnels et/ou chaleureux à l'université que dans les deux autres types d'établissements, il y a beaucoup moins d'interconnaissance. Les étudiant-e-s peuvent rester relativement anonymes, d'autant plus pendant les examens de fin d'année qui se déroulent dans de grands amphithéâtres réunissant toute la promotion. Ainsi, alors que Florence Schmidt passe dire bonjour à toute son école avant d'accoucher (voir p.303), Léa Durand passe un partiel alors qu'elle doit déclencher son accouchement, sans que personne ne s'en rende compte (voir p.276). Ines Rivière raconte quant à elle qu'elle avait peur de s'évanouir pendant ses examens car elle faisait régulièrement des chutes de tension.

> À Toulouse il commence à faire vraiment chaud en avril. Et j'avais des palpitations en fait et des grosses chutes de tension. Ce qui fait que des fois en cours je faisais des petits malaises, notamment juste avant de passer les examens. Je me souviens d'un examen, droit de la concurrence en plus, c'était vraiment pas mon fort, et j'ai fait un gros malaise avant et je m'étais dit « oh non, c'est pas possible, il faut absolument que j'aille passer cet examen, je

> peux pas faire ça. » Donc je me souviens je m'étais allongée sur un banc *(rires)* en me ventilant, en espérant aller mieux. Et puis finalement j'avais pu passer l'examen sans aucun problème quoi, c'était ma meilleure note. En plus c'était vraiment pas ma matière… *(rires)* Donc ouais, y a eu des petits soucis comme ça mais c'était pas très très grave quoi. *(Ines Rivière, premier enfant à 19 ans, père absent, mère au foyer)*

Dans cet extrait d'entretien, Ines raconte implicitement comment elle a pris en charge la compatibilité entre ses examens et sa grossesse. Elle n'a pas cherché à contacter un-e responsable pour repousser ses examens et personne n'était témoin de ses difficultés. D'ailleurs, comment repousser des examens passés simultanément par plusieurs centaines d'étudiant-e-s ? J'ai demandé à Ines Rivière si elle aurait souhaité que l'on prenne plus en compte sa grossesse pendant ses études. Dans sa réponse, elle n'évoque pas les professeurs ou les responsables de son cursus mais les autres étudiant-e-s, desquel-le-s elle aurait voulu obtenir un peu plus de considération (comme lui céder une place assise quand il n'y en avait pas suffisamment pour tout le monde). Inès Rivière n'attend donc rien de la part du personnel de l'université, ce qui témoigne d'une forme d'anonymat en tant qu'étudiante.

Dans les universités, les étudiant-e-s ne s'appuient donc pas sur un accompagnement personnalisé et sont évaluées via des formalités uniformisées, dans lesquelles elles restent anonymes. En comparant sa situation d'étudiante en université avec celle de son conjoint, Marguerite pense que les étudiant-e-s en université sont soumis à des règles bureaucratiques fixes impossibles à modifier (même à la marge), tandis que les étudiant-e-s normalien-ne-s sont « maternés » :

> Mais après, on n'a pas du tout vécu la même pression [avec mon copain] parce qu'à l'ENS les étudiants sont vraiment très, très maternés quoi. Enfin je sais pas, quand ils ont besoin de donner un papier par exemple, la secrétaire elle l'appelait : « Antoine, vous penserez bien à me donner votre truc. Oh, oui, il y a juste trois mois de retard mais c'est pas grave je vais mettre votre dossier en attente. » Et moi, j'hallucinais complètement ! À la fac, si t'oubliais un truc, bah, tu l'as pas, tant pis, tu recommenceras l'année prochaine on n'en a rien à faire quoi ! Moi, j'étais dans un système hyper contraint où il fallait que je loupe aucune opportunité, que je sois super rigoureuse parce qu'en permanence je risquais de perdre des choses vitales quoi, et me battre absolument… *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

À l'université donc, les étudiantes n'évoquent pas souvent une forme de compréhension et d'adaptation de la part des enseignant-e-s. Cette différence de traitement peut être rapprochée de deux éléments : les effectifs étudiants bien moindres en École normale supérieure et la forte sélection à l'entrée des ENS qui implique que les étudiant-e-s

normalien-ne-s n'auront plus à être confronté-e-s à des processus de sélection une fois le concours réussi. À l'inverse, les étudiant-e-s à l'université sont trié-e-s tout au long de leur cursus. Pour obtenir un financement de thèse, Marguerite a passé un concours très exigeant, tandis qu'Antoine s'est apparemment vu proposer une thèse financée sans avoir à faire de candidature, ce qui est sans doute lié à un plus grand nombre de financements de thèse pour les étudiant-e-s normalien-ne-s que pour celles et ceux qui viennent des universités.

Florence Schmidt compare elle aussi sa situation avec celle de Yoann Robinneau, en master MEEF à l'université.

> Les profs de Yoann savent qu'il a eu un bébé parce que c'était un peu compliqué. J'ai accouché fin août – le 28 – et il devait partir en sortie scolaire le 4 je crois, ou le 5 septembre. Dans les Alpes, pendant une semaine. Donc on leur a expliqué que ça allait pas être possible, sachant que je venais tout juste de sortir de l'hôpital, que j'avais un enfant d'une semaine à charge. Mon copain n'allait pas se barrer dans les Alpes pendant une semaine *(rires)*. Donc les profs ont compris totalement, y a pas de soucis, mais ils demandent pas de nouvelles, pas de photo… Nous ils sont toujours en train de me demander des photos… C'est plus protocolaire je pense la fac. Ils sont étudiants, on se mélange pas entre prof et étudiant à la fac. *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Si Yoann a obtenu assez facilement un aménagement, Florence souligne que les rapports entre enseignant-e-s et étudiant-e-s sont très différents à l'université comparativement à ce qu'elle connaît dans son école. Les professeurs de Yoann savent qu'il est père car il a dû leur annoncer assez vite pour pouvoir rester auprès de Florence et de leur fille, mais ils ne se tiennent pas au courant de sa vie de père. Yoann le souligne également en entretien, en expliquant qu'il ne veut de toute façon pas plus parler que ça de son enfant car il ne voudrait pas qu'on pense qu'il cherche des excuses pour être traité différemment des autres étudiant-e-s. En revanche, Yoann en parle beaucoup avec le professeur pour lequel il fait un stage (un emploi d'avenir professeur) et qu'il considère plus comme un collègue de travail que comme un de ses enseignant-e-s. Les rapports interpersonnels sont en effet plus fréquents, ils ont lieu dans un milieu professionnel et Yoann le connaît depuis longtemps.

Ainsi, les rapports étudiant-e-s / enseignant-e-s changent selon le statut qui est donné aux étudiant-e-s et le rôle aux professeurs. Lorsque les étudiant-e-s sont envisagé-e-s d'abord comme des professionnel-le-s en formation, il est plus simple d'avoir des rapports qui ressemblent à ceux que l'on entretient sur un lieu de travail, où la vie personnelle est facilement évoquée entre collègues même quand ces rapports prennent place au sein d'un univers hiérarchique. À l'inverse, lorsque le processus de sélection continue est omniprésent dans les études, les étudiant-e-s sont assigné-e-s à une place d'élève en cours d'évaluation. Les rapports entre étudiant-e-s et professeurs sont ainsi plus distants, la frontière

symbolique entre étudiant-e-s et enseignant-e-s est forte et les rapports entre étudiant-e-s et professeurs sont de ce fait plus distants.

Ces différences de rapports entre étudiant-e-s et enseignant-e-s ne sont pas irréductibles à la question de l'évaluation et de la sélection des étudiant-e-s. En effet, Ines Rivière souligne qu'elle a senti un changement important de rapport entre les étudiant-e-s et les professeurs en passant d'une petite université (Angoulême) à une université plus importante (Toulouse). Ines a eu son premier enfant au lycée puis a fait un DEUG à l'université.

> En DEUG à Angoulême les profs étaient très compréhensifs. Donc quand j'avais pas la possibilité de me rendre à un cours, ils savaient très bien que je le faisais pas exprès, que c'était vraiment parce que j'avais eu une urgence ou quelque chose qui m'avait vraiment empêchée de venir, donc ils me faisaient confiance quoi et ils m'aidaient à rattraper le TD, ils me comptaient pas comme absente… enfin, ils justifiaient mon absence systématiquement. Après à Toulouse c'était un peu plus compliqué parce que les profs – en fait, c'est une grande fac donc je pense qu'ils ont pas la possibilité de faire dans le social, on va dire, et ils étaient beaucoup plus froids quoi. *(Ines Rivière, premier enfant à 19 ans, père absent, mère au foyer)*

Les effectifs étudiants constituent ainsi un élément important pour expliquer si les professeurs ont les moyens de s'intéresser à la situation personnelle de leurs étudiant-e-s. La taille de l'établissement joue surtout concernant les examens de fin d'année, durant lesquels les étudiant-e-s sont plus anonymes si les promotions sont plus grandes. Les enseignements en petites classes (comme les TD, si les effectifs sont restreints) doivent permettre à l'étudiante de négocier plus facilement avec les enseignant-e-s (assiduité, contrôle continu), à condition encore une fois que cet-te enseignant-e soit d'accord.

Somme toute, dans la grande majorité des universités les étudiant-e-s sont relativement anonymes et évoluent dans un cadre bureaucratique où les rapports avec les décisionnaires sont assez distants. Cela a pour conséquence que les étudiantes enceintes se réfèrent à ce cadre comme une donnée non modifiable, à laquelle elles doivent s'adapter. Elles ne cherchent donc pas à obtenir des aménagements mais plutôt à être à la hauteur des exigences, alors même que ces exigences sont inadaptées. Cette absence de négociation du cadre se retrouve d'autant plus chez les étudiantes issues des classes populaires. Sandra Augier, par exemple, a accouché durant la période des partiels et a donc passé un examen en rattrapage sans avoir eu de première session. Elle n'a pas signalé sa situation par ailleurs. Iris Lazard se trouve dans une configuration similaire :

> Donc j'ai fait six années d'études, du coup, au lieu de cinq. J'ai fait mon master 1 en deux ans, j'ai eu ma fille en 2014, d'où mon master en deux ans. J'ai accouché au moment des partiels donc *(rires)* c'était compliqué d'y aller. Donc… Mon ami a eu un stage à Paris, donc j'ai dû m'occuper de la petite seule donc je pouvais vraiment pas aller aux rattrapages, donc voilà… *(Iris*

Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)

Cette citation est assez caractéristique des entretiens avec les étudiantes issues de classes populaires, en ce que l'échec universitaire du fait d'une situation exceptionnelle (comme un accouchement) n'est jamais présenté comme injuste ou nécessitant des aménagements. Souvent, la perspective d'aménager les études au moment de l'accouchement n'est même pas évoquée, comme c'est le cas dans mon entretien avec Léa Durand :

> Et puis après, bah, au niveau des exams – j'avais eu mon premier semestre mais le deuxième j'ai réussi à en valider que la moitié. Donc je l'ai redoublée, ça m'a permis aussi d'avoir plus de temps pour [ma fille] l'année d'après, lors de sa première année. J'avais validé mon premier semestre ben je me suis occupée d'elle pendant le semestre que j'avais validé et après j'ai repris mais à un rythme moins soutenu vu que j'en avais déjà validé la moitié.*(Léa Durand, premier enfant à 20 ans, profession des parents inconnue, parents non diplômés)*

La raison pour laquelle Léa Durand n'a pas validé son deuxième semestre est que son enfant est né durant la session de partiels. Léa utilise l'expression « réussir à valider » son semestre, ce qui témoigne d'une vision du cadre des études universitaires comme non adaptable aux situations extraordinaires, comme l'est un accouchement. Le dispositif d'évaluation de fin de semestre en deux sessions peut ainsi permettre à certaines étudiantes de bénéficier d'une deuxième chance de passer leur partiel quand elles accouchent durant la première session. Les rattrapages tendent cependant à être groupés à la fin du second semestre, donc peu de temps s'écoule entre la première et la deuxième session d'examens. Plusieurs étudiantes disent d'ailleurs avoir passé des partiels de rattrapage peu après leur accouchement. Le dispositif des rattrapages ne garantit donc pas la possibilité de bénéficier d'une période de deux ou trois mois après l'accouchement et demande des étudiantes qu'elles soient suffisamment en forme, disponibles et qu'elles aient un mode de garde pour passer les rattrapages, alors même qu'il n'est pas facile d'obtenir un mode de garde avant que l'enfant ait atteint les deux mois (pas de possibilité de garde en crèche). Ces dipositions les placent dans une situation inégalitaire comparativement aux étudiant-e-s qui passent en rattrapage après avoir eu une note insuffisante lors de la première session d'examen : elles n'ont, elles, qu'une seule possibilité de valider leur année.

Les étudiantes qui s'en sortent le mieux à l'université sont encore celles qui peuvent mobiliser des compétences acquises au cours de leur parcours étudiant antérieur. Ainsi, Marguerite Leloup, issue d'une famille de classe supérieure, ne remet pas non plus en question le cadre de l'université mais s'y adapte en revanche très bien car elle peut s'appuyer sur le socle de connaissances qu'elle a acquises en classe préparatoire (CPGE).

> La grossesse de Lucas par exemple bah j'ai dû arrêter vers le mois d'avril la fac parce que j'avais des soucis de santé. Et ça a pas vraiment posé de problèmes

> parce que j'avais pas de bourse donc y avait pas de problème d'assiduité ou de choses comme ça. Et puis je sortais de prépa l'année d'avant, donc j'avais beaucoup d'avance. C'était assez facile pour moi ce qu'on faisait en fait. Donc j'ai pas pu passer mes partiels en juin, j'étais complètement alitée. Je les ai passés en septembre mais globalement même si j'y allais pas j'avais mon année parce que j'avais... Je crois que j'avais 19 de moyenne au premier semestre en fait. *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

Marguerite a déployé une véritable stratégie durant cette année universitaire car elle savait qu'elle allait accoucher au cours de l'année et que le deuxième semestre risquait d'être plus difficile à valider. Elle explique ainsi qu'elle a calculé la moyenne qu'il lui fallait atteindre au premier semestre pour garantir l'année même si le deuxième semestre se déroulait très mal. Cela témoigne d'excellentes dispositions à comprendre le cadre universitaire, cela même si elle venait d'un cursus différent l'année précédente. Marguerite était alors en CPGE et y a certainement acquis des compétences de maîtrise de son temps (Murielle Darmon montre que c'est une partie importante de la socialisation qui se fait en classes préparatoires, DARMON 2013). Elle y a également assimilé l'essentiel des connaissances dont elle a besoin pour valider son année universitaire. Marguerite Leloup réussit ainsi à jouer avec le cadre de l'université, en pariant sur les deuxièmes sessions d'examens qui heureusement se déroulent en septembre. Elle peut le faire grâce à son parcours antérieur, lui-même caractéristique des classes supérieures, milieu dont elle est issue.

À l'université, le cadre semble s'imposer aux étudiantes, qui demandent très peu d'aménagements. Cela s'explique par des éléments matériels tangibles. Les effectifs étudiants importants contribuent à une forme d'anonymat pour les étudiantes. Les rapports entre enseignant-e-s et étudiant-e-s sont très peu personnalisés. Cela rend difficile pour les étudiant-e-s d'envisager qu'on adapte leur cursus. Les partiels sont un exemple typique : passés anonymement au milieu de centaines d'autres étudiant-e-s, ils ne se prêtent pas aisément à des adaptations. Par ailleurs, le nombre de places dans les formations universitaires diminue à mesure que l'on monte dans le niveau de formation. Par conséquent, les étudiant-e-s sont soumis-es à un processus constant de sélection et donc d'évaluation. Les enseignant-e-s n'ont pas comme premier objectif de faire réussir l'intégralité des étudiant-e-s, contrairement aux écoles qui acceptent le nombre d'étudiant-e-s qu'elles peuvent mener jusqu'au diplôme de fin d'études. Enfin, les étudiant-e-s des universités sont plus fréquemment issu-e-s des classes populaires que les étudiant-e-s des écoles.Or, les étudiantes issues des classes populaires ne se sentent pas suffisamment légitimes pour demander des aménagements, ce qui renforce l'aspect immuable du cadre universitaire. À l'opposé, les étudiantes issues des classes supérieures à l'université ont plus souvent fait un passage par les classes préparatoires aux grandes écoles, ce qui leur permet (en licence) de rentrer dans le cadre universitaire même en manquant une partie de l'année.

Le cadre des études influence les demandes d'aménagements de la part des étudiant-e-s et le type d'accompagnement qui leur est proposé. En particulier, nous pouvons distinguer deux types d'établissements en fonction de trois critères : les effectifs étudiant-e-s (qui ont un impact sur le rapport enseignant-e-s/étudiant-e-s), le moment où la sélection des étudiant-e-s se fait (à l'entrée du cursus ou bien tout au long des études) et la fréquence des reprises d'études au sein des filières.

Dans les écoles post-classes préparatoires ou les écoles postbac prestigieuses et sélectives, la très forte sélection scolaire et sociale a un effet sur les effectifs, et de ce fait sur les relations interpersonnelles, mais elle entraîne aussi une obligation sociale institutionnelle et une attente étudiante concernant le suivi individualisé des parcours (plus fortes dans le cas d'institutions privées) ainsi que la réussite de tous. La maternité est un impensé (et plus fortement encore dans les écoles d'ingénieurs très masculines), mais si cet « accident » arrive, l'institution se doit de le prendre en charge (et les étudiants feront sinon appel à elle) même si, ne s'agissant pas d'une obligation légale, on peut observer des variations selon la bonne volonté des personnes en charge et les capacités de négociation des étudiantes (étroitement liées à leur degré d'appartenance aux classes supérieures).

Dans les écoles de travail social (et dans d'autres formations professionnelles de ce type), la taille des formations mais aussi l'organisation des activités induit une forte interconnaissance, un effet « promotion », mais d'autres facteurs favorisent aussi une meilleure acceptation des maternités, notamment la forte féminisation et l'importance des reprises d'études (et donc d'étudiantes plus âgées) ainsi que la forte présence d'étudiantes issus des classes moyennes et populaires.

Dans les universités, le poids de la bureaucratie dans la gestion des scolarités est lié au nombre d'étudiants mais aussi à une certaine vision de l'égalité de traitement au sein d'un service public peu coûteux ainsi qu'aux caractéristiques d'un public peu porté à demander des aménagements. Dans ce contexte, en outre, la maternité est un « accident » comme tant d'autres (problèmes économiques, familiaux, migratoires) qui accroît la probabilité de redoublements, de bifurcations, d'arrêts et reprises d'études qui concernent beaucoup d'étudiants.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objet la période périnatale des étudiantes, c'est-à-dire la période précédant et suivant leur accouchement durant laquelle elles devraient être arrêtées (si elles sont/étaient rémunérées dans le cadre de leurs études) et/ou celle durant laquelle elles interrompent effectivement leurs études.

Le congé de maternité est une politique publique qui a des effets ambigus au niveau du genre : elle protège à la fois les femmes sur le plan de l'emploi et renforce en même temps l'assignation des femmes au travail domestique et de *care*. L'instauration du congé de maternité s'inscrit dans la construction d'un État-providence corporatiste, dans lequel les

citoyen-ne-s ont accès aux droits sociaux par leur statut de travailleur-se. Le congé de maternité relève en effet du droit du travail, ce qui explique que les étudiantes ne bénéficient pas d'une mesure similaire. Dans le même mouvement, on ne reconnaît pas à l'activité d'étudier qu'elle est porteuse de risques pour la femme enceinte et son enfant à venir.

La grande majorité des étudiantes n'ont pas droit à un congé de maternité durant leurs études. Nous cherchions alors à comprendre quels étaient les effets de l'absence de cadre légal sur le parcours étudiant et le quotidien des mères, en prenant en compte leurs contraintes (par exemple, l'accès aux aménagements de cursus, mais aussi l'injonction et le besoin de fournir un travail de *care* conséquent suite à la naissance de leur enfant).

La majorité des étudiantes rencontrées n'interrompent pas leurs études avant leur accouchement. Ce sont également les étudiantes qui sont généralement dans des cursus moins favorisés (à l'université par exemple). Plusieurs témoignent avoir passé des examens à la toute fin de leur grossesse, voire le jour de leur accouchement (voir p.276). Elles ont intériorisé que leur déviance à la norme de l'institution relève de leur responsabilité, attitude caractéristique des membres d'un groupe minoritaire (GUILLAUMIN 1972).

Après l'accouchement, certaines reprennent leurs études une semaine après – il s'agit des femmes qui nourrissent des aspirations fortes par rapport à leurs études – mais la majeure partie interrompt ses études plusieurs mois, surtout si la naissance a eu lieu pendant un semestre universitaire. Les parcours de ces étudiantes comportent ainsi des interruptions et vont à l'encontre du modèle des études supérieures linéaires tel qu'il est pensé en France (CHARLES 2015). L'interruption après l'accouchement s'explique par le besoin que la plupart des mères éprouvent à tisser un lien d'amour *via* le *care* qu'elles apportent à leur nourrisson. Ce besoin ne ressort pas des entretiens avec les pères, alors même que les nouveaux-nés sont des êtres extrêmement demandeurs de *care* puisqu'ils ne peuvent subvenir à aucun de leurs besoins seuls. Les pères étudiants dont la femme a un congé de maternité profitent d'ailleurs souvent de cette période pour ne fournir aucun travail domestique et s'avancer sur leurs études.

Ainsi, l'absence de cadre légal a pour effet d'exacerber les inégalités de genre dans le partage du travail domestique et de *care*, tout en ne protégeant pas la mère dans le déroulement de ses études. En ce sens, nous pouvons parler d'une organisation genrée.

Les études supérieures se déploient à travers un grand nombre d'établissements différents. À travers l'étude des demandes d'aménagement et de leur réception dans les différents établissements, ce chapitre montre la pertinence de différencier deux types d'établissements : les écoles et les universités. Dans les écoles, les étudiant-e-s sont sélectionné-e-s avant l'entrée et ensuite amené-e-s jusqu'au diplôme. Les rapports entre enseignant-e-s et étudiant-e-s se font sur le mode de la confiance et les promotions sont plus petites. Les professeurs identifient ainsi leurs étudiant-e-s, qui peuvent rapidement signaler leur grossesse et demander une forme de clémence de leur part. À l'inverse, dans les universités, les étudiant-e-s ne sont pas sélectionné-e-s à l'entrée mais trié-e-s au fil des semestres. Les

promotions sont grandes (surtout au niveau de la licence) et les rapports entre les étudiant-e-s et l'institution se font sur le mode de la bureaucratie, les rendant assez anonymes. Dans les universités, les étudiantes ne s'attendent pas à ce que le cadre soit modifié pour leur rendre leur parcours plus facile en raison de leur grossesse.

Mais dans les deux types d'institutions, les attendus pour valider son semestre ou son année ne sont pas modifiés. Dans les écoles, aider les étudiantes signifie faire preuve de compassion et de compréhension. On touche ici à la question du mérite, c'est-à-dire ce qui fonde la valeur du diplôme accordé à l'étudiante. Le modèle français de l'enseignement supérieur exige ainsi que les étudiant-e-s valident tou-te-s les mêmes épreuves, passées dans les mêmes conditions, sans pour autant prendre en compte les différences de conditions matérielles entre les étudiant-e-s. On peut ainsi en conclure que l'enseignement supérieur français est une organisation genrée, au sens où elle marginalise le travail de *care* et rend les mères responsables de leurs absences durant la période périnatale. Ainsi, alors que la norme est une trajectoire linéaire, sans interruption, dans l'enseignement supérieur (ibid.), les étudiantes qui accouchent durant leurs études ont beaucoup de chances d'y déroger.

Ces questions sont corrélées à celle des classes sociales et de la hiérarchie des établissements d'enseignement supérieur. Les étudiantes qui ont un congé de maternité sont celles qui font les études les plus avancées et très sélectives (internat de médecine, thèse financée). Les étudiantes qui peuvent s'attendre à une forme de compréhension de la part de leurs encadrant-e-s et d'éventuels petits aménagements sont dans les écoles qui, si toutes ne sont pas élitistes, sélectionnent néanmoins à l'entrée les étudiant-e-s. Enfin, le cursus qui ne sélectionne pas les étudiant-e-s est également celui où le cadre s'impose le plus aux étudiantes. Par ailleurs, les étudiantes issues de classe supérieure se sentent plus légitimes pour obtenir des aménagements dans leur cursus ou peuvent s'appuyer sur leur parcours étudiant antérieur (CPGE) pour réussir une année sans assister aux cours pendant une période assez longue. À l'inverse, les étudiantes venant de classe populaire ne s'imaginent pas modifier les modalités d'évaluation de leurs capacités.

Dans ce chapitre, nous avons abordé la norme de jeunesse sous le plan de la reconnaissance sociale de l'activité d'étudier. Être étudiant-e est synonyme d'être jeune au sens où les étudiant-e-s ont un statut plus proche de l'élève que du travailleur : être étudiant-e signifie ne pas avoir de statut, l'activité d'étudier n'est pas reconnue au même titre que celle de travailler et on ne reconnaît pas la participation possible des étudiant-e-s à d'autres types d'activités, non rémunérées et pourtant indispensables pour la vie en société, comme le travail de *care* auprès de personnes dépendantes. Le chapitre suivant explore la façon dont les d'étudiant-e-s parents d'enfants dépendants s'adaptent au quotidien à cette marginalisation du *care* et interroge l'ampleur que demande le travail d'étudier.

Chapitre 7

La norme de disponibilité dans les études supérieures

Aujourd'hui cours avec les Li. Rapidement après le début du travail en groupes, Ines (prénom anonymisé) m'appelle pour me poser des questions sur les consignes des devoirs qui étaient à rendre pour aujourd'hui. Elle a l'air de beaucoup remettre en question son travail (que je n'ai pas trouvé si mauvais). Elle me dit « je ne vais pas vous mentir, la dernière fiche je l'ai faite à l'arrache, regardez à quoi ça ressemble » (sa feuille semblait écrite à la va-vite). Nous discutons un moment, je la rassure : elle a les compétences de réussir facilement sa Li. Ines m'explique à nouveau qu'elle a fait sa fiche « à l'arrache » et précise : au milieu de ses enfants, qui courraient autour d'elle, ça n'est pas sérieux. Alors je lui demande si elle a lu Une chambre à soi *de Virginia Woolf. Elle répond par la négative. Je lui explique que ça ressemble à ce qu'elle décrit, que c'est un essai du 19ème siècle, sur le fait que les femmes ne peuvent pas écrire comme les hommes parce qu'elles sont sans cesse interrompues, parce qu'elles ne travaillent jamais dans une chambre à soi, un bureau, mais dans des lieux où elles sont interpellées. Ines me répond que c'est exactement ça.*

Carnet de terrain – 17 octobre 2019

Introduction

Dans le chapitre précédent, j'ai montré comment le cadre juridique entourant les études supérieures était genré. L'absence de dispositions protégeant les femmes enceintes ou venant d'accoucher les incite à travailler jusqu'au dernier moment (le jour de l'accouchement) tout en décalant la reprise de leurs études pour rester auprès de leur nouveau-né durant plusieurs mois.

Ce chapitre permet de pousser plus loin cette analyse en partant également du concept d'étudiant désincarné mais sur le plan du temps quotidien. Au sein des entreprises, le « travailleur désincarné » (*disembodied worker,* Acker 1990) est « celui dont les caractéristiques (disponible à temps complet, hautement qualifié, se définissant d'abord par son travail) sont présentées par les textes de l'organisation du travail comme abstraites et neutres, mais correspondent dans la réalité quotidienne aux caractéristiques des travailleurs plutôt qu'à celles des travailleuses » (Benschop et Doorewaard 1998, p.788, traduction personnelle). Le temps quotidien des étudiant-e-s est façonné par les établissements d'enseignements supérieur : temps à passer obligatoirement en cours, temps requis pour étudier en dehors des heures de cours, examens... Dans ce chapitre, je montre comment l'apparente neutralité de ce quotidien implique en réalité que les étudiant-e-s ne soient pas responsables d'autres êtres humains et qu'elles/ils réalisent peu de travail domestique et de travail de *care*.

L'école prend un temps conséquent dans le quotidien des enfants : « le système scolaire est quasi exclusif de toute autre activité du fait de ses horaires » (Bonnardel 2015, p.263). Je fais l'hypothèse que les étudiant-e-s seraient, dans le cadre de leurs études en particulier, majoritairement traité-e-s comme des mineurs du fait de leur statut d'apprenant-e-s. D'après Patrick Le Galès, « les étudiants [...] apparaissent assez représentatifs d'un "âge intermédiaire de la vie"qui brouille les structures sociales, sans les supprimer, marqué à la fois par une dépendance et un rapport étroit à la famille et une autonomie sans pour autant endosser complètement le rôle d'adulte » (Le Galès 1995, p.91). En effet, un tiers des étudiant-e-s vivent chez leurs parents, un sur dix vit dans une résidence collective et seul-e-s deux étudiant-e-s sur cinq ne rentrent jamais chez leurs parents le week-end (Régnier-Loilier 2011b). Il y a ainsi une dépendance normalisée des étudiant-e-s.

Ainsi, les étudiant-e-s bénéficient du travail domestique gratuit fourni par leurs parents (en particulier, leur mère) ou bien par les infrastructures collectives destinées aux étudiant-e-s (CROUS). Il n'est pas rare que leurs parents leur verse également une aide financière (65% des étudiant-e-s sont bénéficiaires d'une aide financière de la part de leur famille, Le Pape et Tenret 2016). « Étudier est une activité qui demande du temps et ce temps spécifiquement consacré aux études suppose que soit réglé le problème du temps passé à faire autre chose : s'occuper des courses, de la lessive, du repassage, du ménage, de la cuisine, des tracas administratifs liés à la responsabilité d'un logement et d'un budget et, bien sûr, travailler pour gagner l'argent nécessaire à son autonomie financière » (Lahire 1997, p.38). Ainsi entrent en contradiction les injonctions sociales à prendre son

autonomie pendant les études supérieures avec la nécessité d'être pris-e en charge pour s'approprier les connaissances universitaires (Lahire 1997). Ces analyses, construites à partir de quelques questions dans une base de données statistiques (ibid.) sont peu développées dans la littérature sociologique. L'étude du quotidien des étudiant-e-s parents est ainsi l'occasion d'interroger de manière plus approfondie les présupposés qui sous-tendent l'activité d'étudier et si celle-ci est aisément cumulable avec une charge parentale, plus largement un statut d'adulte.

Est stratégique donc la question du temps que prennent les études au quotidien et si ces contraintes temporelles permettent ou non d'assumer une part de travail domestique. Mais l'enseignement supérieur français est composé de différentes filières qui ne demandent pas le même investissement temporel aux étudiant-e-s. Ainsi, Mathias Millet souligne que certaines filières (la licence de sociologie), moins demandeuses en temps d'études que d'autres (la troisième année de médecine), rendent possible l'apparition d'étudiant-e-s plus indépendant-e-s, comme les étudiant-e-s salarié-e-s (Millet 2003). Il remarque également des effets différenciés selon le genre : par exemple, il cite une étudiante en licence de sociologie vivant en couple, qui prend en charge tout le travail domestique nécessaire à la vie commune avec son compagnon ainsi que son petit frère (ibid.). Bernard Lahire dresse un constat similaire dans l'analyse de l'enquête « Conditions de vie » (1994) de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) : les étudiantes vivant en couple ont moins de temps pour les études que les étudiants dans la même situation (Lahire 1997).

En résumé, cette littérature décrit les tensions de catégories d'âge qui entourent la figure de l'étudiant-e, la- ou lequel-le serait soumis-e à des injonctions contradictoires (entre autonomisation désirée et état de dépendance nécessaire). Les questions de genre sont également présentes dans ces travaux : ce sont les étudiantes et non les étudiants qui assument le plus de travail domestique lorsqu'ils se mettent en couple. Nous voyons ici que, lorsque l'on analyse les catégories sociales sous le prisme de la dépendance et de sa prise en charge, les questions de genre et d'âge s'entremêlent. Dans ce chapitre, j'adopte l'angle de la dépendance (et du travail domestique et de *care*[1]) qu'elle implique car elle permet d'analyser d'un même coup :

— Les attentes et exigences temporelles des filières d'enseignement supérieur dans lesquelles les étudiant-e-s parents sont inséré-e-s. Quels sont les principes qui guident la structuration du temps des étudiant-e-s par les établissements et qu'en déduit-on sur le travail domestique et le travail de *care* que l'étudiant neutre est censé assumer ou non ?
— Le degré de dépendance / d'indépendance des étudiant-e-s parents au quotidien et leur accord avec les exigences temporelles de leur filière d'études. Parmi les étu-

1. Je différencie le travail domestique et le travail de *care* au sein de ce chapitre car les tâches d'entretien de la maison et les tâches de soin sont analysées séparément et, bien que structurées par des dynamiques de genre commune, elles ne recouvrent pas exactement les mêmes enjeux.

diant-e-s parents, certain-e-s sont-elles/ils plus dépendant-e-s que d'autres ? Chez quel-les informateur-ice-s peut-on trouver ce besoin de remise de soi ?
— Si oui, qui réussit le mieux à remplir les exigences temporelles des études malgré la responsabilité d'un ou de plusieurs enfants ?

S'ajoute à cette question des contraintes temporelles imposées par les études celle du bon rapport au temps pour réussir ses études. Ainsi, ce n'est pas parce que les études à l'université sont peu demandeuses de temps qu'elles n'impliquent pas d'assimiler un certain rapport au temps, de se préparer aux examens suffisamment en avance et de ne pas tomber dans le piège du temps « élastique », insaisissable, pour ne pas risquer de ne pas valider son année (Beaud 1997). Parallèlement, le travail domestique implique une « charge mentale », une conscience permanente des tâches à venir de manière à les faire tenir dans le temps quotidien (Haicault 1984). Quel rapport au temps subjectif entretiennent les étudiant-e-s parents ?

Une étude pionnière menée par Rosalind Edwards montre que l'enseignement supérieur en Grande Bretagne peut être conceptualisé comme une *Greedy Institution*, une institution gourmande temps mais également en énergie (Edwards 1993). Cette étude repose sur l'exploitation de 31 entretiens avec des femmes en reprise d'études dans une structure proche de l'IUT, qui demande donc beaucoup de temps de présence en cours ainsi que du travail universitaire en dehors des cours. Mon corpus d'entretien est plus varié sur le plan des filières et permettra de voir si cette analyse en termes de *Greedy Institution* est pertinente pour tous les cursus d'études abordés (filières universitaires, formations au travail social, grandes écoles, doctorat, internat). L'étude d'Edwards (1993) se focalise par ailleurs sur un groupe de femmes reprenant leurs études. Le corpus mobilisé dans ce chapitre est plus large : il contient un certain nombre de personnes en reprise d'études, mais également des personnes qui ont eu un enfant pendant leurs études initiales (que cela soit prévu ou non).

Grâce à l'étude du quotidien des étudiant-e-s parents, ce chapitre vient dresser le portrait de l'étudiant neutre qui sert de modèle pour l'organisation temporelle des études. Une première partie explore les émotions négatives des étudiant-e-s parents vis-à-vis de leur quotidien et montre de fortes différences genrées dans l'objet de ces émotions. Une deuxième analyse la répartiton genrée du travail domestique et de *care* au sein des couples comportant au moins un-e étudiant-e parent. La dernière offre une description du quotidien des études pour les étudiant-e-s parents, population moins disponible au quotidien, et démontre que l'étudiant neutre est un étudiant dont on suppose par défaut qu'il est disponible une grande partie de son temps pour ses études, sans contrainte extérieure.

1 Culpabilité et frustrations chez les parents étudiant-e-s : le genre des sentiments

Les travaux sociologiques qui s'intéressent au temps quotidien (des parents ou des étudiant-e-s) soulignent la façon dont le rapport au temps quotidien ne se forme pas uniquement de contraintes mais aussi d'un rapport subjectif, d'une manière d'envisager le temps (Haicault 1984, Lima et Nakhili 2016). Nous entrons dans le temps quotidien des étudiant-e-s parents par une approche subjective : à quelles émotions raccordent-elles et ils leur quotidien ? En particulier, je fais le choix de me focaliser sur les tensions psychologiques qui peuvent sous-tendre le quotidien et qui sont le produit de structures sociales. Il est fréquent que les étudiant-e-s rencontré-e-s décrivent un sentiment de culpabilité ou des frustrations en lien avec l'accumulation de leurs deux (parfois trois) statuts : étudiant-e, parent et éventuellement travailleur-se rémunéré-e. Ces sentiments sont exprimés par un-e informateur-ice sur deux, il s'agit d'étudiant-e-s à l'origine sociale variée et dans des cursus divers. L'objet des sentiments négatifs diffère selon le genre.

Revenir sur ces sentiments négatifs permet de relever les demandes contradictoires qui peuvent émerger du double statut. Dans le cadre d'une approche genre dans les organisations, il s'agit de s'interroger sur l'étudiant-e neutre qui sert d'étalon pour l'organisation temporelle des études supérieures, dont la neutralité cache des présupposés sur la place sociale des étudiant-e-s et – en l'occurrence – leur disponibilité. Les sentiments négatifs peuvent provenir de problèmes d'incompatibilité sur le plan matériel (chevauchement d'emploi du temps par exemple) tout comme sur le plan subjectif (seuil de satisfaction qui peut varier selon les personnes).

Qui évoque des sentiments négatifs tels que la culpabilité ou la frustration en entretien ? Quelles sont les différences vis-à-vis de ces sentiments ? En particulier, les femmes et les hommes culpabilisent-elles et ils dans les mêmes proportions et pour les mêmes sujets ?

1.1 Le déchirement intérieur des mères étudiantes

Lorsque les mères évoquent un sentiment de culpabilité ou de frustration, cela concerne un manque de disponibilité pour leur(s) enfant(s) ou des difficultés à pouvoir s'investir dans leurs études. La source de ces sentiment négatifs se trouve donc dans les difficultés d'articulation entre travail domestique et travail étudiant.

Beaucoup d'étudiantes culpabilisent de ne pas être assez disponibles [2] pour leur(s) enfant(s). Le temps pour étudier serait irrémédiablement pris sur un temps qu'elles auraient pu consacrer à leur(s) enfant(s). Certaines ont l'impression de manquer des moments importants qu'elles ne pourront rattraper ensuite, lorsque leur(s) enfant(s) aura (auront) grandi. Un tel sentiment de culpabilité est partagé aussi bien par des femmes pour qui la

2. Le critère de disponibilité est bien sûr subjectif donc varie selon les étudiantes.

maternité occupe une place centrale dans leur épanouissement personnel que pour celles qui lui accordent une place plus secondaire. Louise Gaudet fait partie de la première catégorie. Elle a passé dix-huit mois à s'occuper de son enfant avant de reprendre ses études en IFSI, une filière dans laquelle elle est peu intégrée. L'entretien a lieu au second semestre mais Louise a toujours du mal à se détacher de son fils, elle préférerait être auprès de lui pour assister à ses progrès :

> Et puis j'ai vraiment l'impression de manquer des choses en fait, à la crèche, ici... il apprend à parler, il apprend plein de choses, et puis moi bah je suis pas là. Alors que j'avais été dix-huit mois complets avec lui. *(Louise Gaudet, premier enfant à 19 ans, père absent, mère agent de service de la fonction publique)*

Vinciane Savigny, en thèse de sociologie, accorde quand à elle une place plus centrale à sa carrière qu'à son statut de mère pour se définir. Elle partage pourtant ce sentiment de culpabilité, qu'elle rattache à des injonctions explicites à mieux investir son statut de mère, en consacrant plus de temps à sa fille.

> Moi perso j'ai envie que ma fille soit épanouie mais c'est pas mon objet, ça remplit pas toute ma vie d'avoir une fille. Par contre je culpabilise beaucoup. Cette grosse différence entre lui [le père] et moi, et on en parle souvent, moi je culpabilise tout le temps parce qu'on la fait garder, on n'est pas assez disponibles pour elle, on la récupère le soir à 6h et c'est que des contraintes : la faire manger, la coucher, l'histoire, et après on peut se remettre au boulot. Ça par contre ça me donne pas envie de faire ce boulot, pas tant pour avoir plus de temps avec ma fille mais juste pour vivre un peu plus. Par contre la charge de la culpabilité lui il n'en a pas. Par exemple là elle avait une varicelle, l'école nous dit « on la reprend pas », lui hier était là « c'est bon, pas de soucis, on la remet à l'école ». C'est un peu les parents indignes, normalement c'est une semaine où on la met pas à l'école, nous deux jours et demi... Quand même, j'ai insisté un peu, on la garde à la maison et on alterne. Mais c'est super lié à notre environnement parce que moi tout ce que je fais c'est jamais assez ! Mes collègues dans les associations comprennent pas que j'ai pas vraiment de boulot fixe et que je la fasse quand même garder les mercredi et jusqu'à six heures le soir. J'ai beau être politiquement d'accord avec moi-même, c'est vachement dur de lutter contre ça. En plus maintenant elle a quatre ans, elle parle et elle le verbalise : « maman tu travailles tout le temps ». Et ça ne touche pas mon compagnon, lui tout ce qu'il fait c'est bien, en plus c'est lui qui fait la cuisine alors que moi je fais les choses qui ne se voient pas. *(Vinciane Savigny, premier enfant à 33 ans, père chef d'entreprise, mère professeur de SES (décédée))*

Dans ce riche extrait d'entretien, Vinciane avance plusieurs pistes pour expliquer son sentiment de culpabilité. D'un côté, elle ne peut pas faire garder sa fille sans recevoir des

remarques négatives de la part des femmes de son entourage, sous prétexte que son activité n'est pas un vrai travail. Sa fille elle-même lui reproche son manque de disponibilité, des remarques sûrement liées aux modèles de parentalité plus traditionnels qui doivent l'entourer (à l'école par exemple). Vinciane insiste sur l'importance que ces remarques ont sur son sentiment de culpabilité. Son conjoint, chercheur en sciences sociales, échappe selon elle aux critiques, d'autant qu'il s'inscrit dans une masculinité moderne en prenant part aux tâches domestiques (Bereni et Jacquemart 2018), sans pour autant prendre en charge les corvées plus ingrates et invisibles. C'est ainsi que Vinciane se retrouve à insister auprès de son conjoint pour que leur fille ne retourne pas à l'école en étant malade, car elle s'attend à être la cible des critiques. D'un autre côté, se dégage en fond une frustration quant à la qualité du temps que Vinciane passe avec sa fille. Aller la chercher à six heures du soir et ensuite ne faire que des tâches nécessaires plutôt que de partager des loisirs ne la satisfait pas. Son conjoint, lui, ne s'en plaint pas. On retrouve ici la place importante que les mères donnent au *care* au sens large dans leur relation avec leur(s) enfant(s) : être une *bonne mère* passe par le fait de développer des relations de personne à personne avec ses enfants, c'est-à-dire en passant du temps de qualité durant lequel on apprend à connaître l'autre et à s'y attacher. Pour les informatrices, la qualité du temps se mesure à son aspect ludique, non conflictuel, entièrement consacré à un seul enfant, suffisamment long et non délimité par des activités concurrentes. Pour Vinciane, il ne s'agit pas uniquement de se plier à des attentes de manière à éviter un stigmate, mais également d'avoir un sentiment de satisfaction et de pouvoir accorder du temps et de l'énergie à ces activités. Le temps pour travailler est ainsi « pris » sur le temps qui pourrait être donné à son enfant et Vinciane culpabilise d'attendre d'avoir fini de s'occuper de sa fille pour pouvoir se remettre à son travail. Vinciane décrit un chevauchement des deux temporalités : alors qu'elle s'occupe de sa fille, elle songe qu'elle aimerait pouvoir recommencer à travailler. Cette difficulté à être entièrement dans le travail de *care* du fait de préoccupations liées aux études engendre de la culpabilité. Ce type de propos ressort le plus dans les entretiens avec les mères issues de classes supérieures, qui accordent une place importante à leur carrière dans leur développement personnel.

Les informatrices, quelle que soit leur origine sociale, sont ainsi confrontées à de fortes injonctions à être à la hauteur de leur rôle de mère. Avoir un enfant tôt, tôt étant ici relatif à l'âge habituel au premier enfant dans son milieu social d'origine, peut conduire à surinvestir ces injonctions à être une « bonne mère », ainsi que le décrit Sixtine Pelissier :

> Et d'ailleurs, je pense que je me suis même un peu trop mis la pression avec Jeanne. Je me disais : il faut que je sois une mère parfaite, il faut que j'en fasse deux fois plus parce qu'il faut que je prouve aussi à tout le monde que j'ai bien fait, que je peux y arriver, que je… Ce qui, je crois, pour en avoir parlé à d'autres copines, c'est un peu toujours comme ça pour le premier, mais je pense que moi j'en ai rajouté des caisses parce que… parce que j'avais 21 ans, que j'ai voulu me prouver à moi-même et prouver au monde entier que je

> pouvais le faire, que j'allais y arriver. *(Sixtine Pelissier, premier enfant à 20 ans, père courtier, mère professeur d'histoire (Capes))*

Les injonctions à être une bonne mère ont ainsi un impact émotionnel important sur les étudiantes, qui peuvent être démultipliées lorsque la maternité est précoce et constitue une forme de déviance aux yeux de l'étudiante et de son entourage. Être une bonne mère ne consiste pas uniquement à assurer une bonne hygiène de vie à son enfant (comme le décrit Cardi 2007) mais également à être entièrement psychologiquement présente pour son enfant, apprendre à le connaître et passer des moments agréables avec lui – ce qui implique d'en avoir le temps.

Une autre partie des informatrices partagent la frustration de ne pas s'investir autant que ce qu'elles le voudraient dans leurs études. Asma Sadik, qui vient de reprendre ses études après une interruption liée à la naissance de son premier enfant voudrait pouvoir consacrer plus de temps à son master mais elle est trop prise par son fils. Ce dernier a cinq mois et est gardé par sa grand-mère (au foyer) pendant que sa mère assiste à ses cours. Aya Hani, qui était confrontée à une charge de travail trop grande dans sa formation, son travail rémunéré et le travail domestique, a rapidement fait le choix de donner la priorité à son enfant. Cela crée en retour de la culpabilité à ne pas se consacrer suffisamment à son travail, car elle est employée dans une structure d'accueil de jeunes en difficultés et n'est pas remplacée pendant sa formation qui lui prend une semaine par mois. Elle nourrit également la peur de ne pas suffisamment avancer dans son mémoire. Pour se rassurer, Aya commence à élaborer une réflexion de recherche pendant ses cours, en prenant des notes sur son mémoire en parallèle du cours. Lola Molines a l'impression que le niveau d'exigence dans ses études (doctorat) n'est pas atteignable lorsque l'on a des enfants et éprouve de l'angoisse à l'idée de ne pas être à la hauteur.

De rares étudiantes disent ne pas culpabiliser ni sur le domaine de leurs études ni sur celui de leur maternité. Cependant, cela n'a été possible qu'à la condition d'y sacrifier certains besoins primaires (au premier plan duquel figure le sommeil). Marguerite Leloup explique qu'en master, alors qu'elle souhaitait entrer en doctorat et devait donc réaliser un excellent travail de mémoire, elle y passe tout le temps possible en dehors des heures qu'elle consacre à ses enfants :

> J'étais au boulot à la maison à 8h15 et je travaillais sans discontinuer de 8h15 à 5h15, parce qu'à 5h30 j'allais chercher ma fille – mais je mangeais pas, je pissais pas je… Je le faisais pas parce que je me disais : t'as que ce temps-là ! Et donc je faisais tout à fond à fond à fond à fond, je récupérais mes gamins, j'étais avec eux de 17h30 jusqu'à 20h30 et à 21h je retournais au boulot jusqu'à 1h du matin. Ça aussi, j'ai pas tenu très très longtemps *(rire)*. Mais il fallait que rien, il n'y ait pas de concession sur rien. Je préférais ne pas dormir, ne pas manger et me rendre malade… *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

Tout se passe comme si remplir l'ensemble des attentes que l'on a d'elle n'est possible pour Marguerite qu'en y sacrifiant ses heures de sommeil, de repas et même les pauses pour aller aux toilettes. Marguerite confie d'ailleurs avoir fini dans « un sale état » mais a obtenu son financement de doctorat et ne culpabilise pas vis-à-vis de ses enfants.

Quel que soit l'objet des sentiments de frustration, de culpabilité voire d'angoisse des étudiantes mères, on y retrouve le signe de contradictions entre les différents temps sociaux : travail étudiant, travail domestique et de *care* (et, quand c'est le cas, travail salarié). Les étudiantes mères sont confrontées à des injonctions à être de bonnes mères, un rôle qui est par ailleurs important à leurs yeux, quelle que soit leur origine sociale, et auquel elles aimeraient dans l'absolu pouvoir consacrer plus de temps. Le temps consacré à leur rôle de mère tend par ailleurs à les frustrer quant au temps disponible pour leurs études. Cette imbrication des temps sociaux est caractéristique de la « charge mentale » (Haicault 1984), qui incombe à celles qui tâchent de « faire tenir ensemble les successions de charges de travail, de les imbriquer, de les superposer » (ibid., p.272) pour rendre compatibles travail salarié (ou, ici, travail étudiant) et travail domestique.

1.2 Les hommes frustrés par les limites que l'enfant met à leur investissement dans les études

Les sentiments négatifs exprimés par les hommes sont très majoritairement tournés vers leur carrière et le temps plus limité qu'ils peuvent consacrer à leurs études. Contrairement aux entretiens avec les mères, les tensions propres au travail de *care* (disponibilité psychologique, attention à l'enfant) n'apparaissent jamais dans les entretiens. Mais certains, issus de classes moins favorisés, investissent l'identité de père de manière plus importante, surtout quand elle a contribué à les faire accéder à un statut d'adulte auprès de leur famille proche.

Les pères, en particulier ceux issus des classes supérieures, expriment souvent des regrets de ne pas pouvoir profiter de leur famille à cause de leurs études. Ces *regrets* sont très différents de la *culpabilité* des mères car le temps en famille est d'abord vu comme un loisir sacrifié, non comme un devoir mal réalisé. C'est beaucoup le cas des doctorants en fin de thèse, à l'instar de Flavien Chapelain :

> *Aden* : pendant la période de finir ta thèse, est-ce que t'as ressenti une forme de culpabilité ?
>
> *Flavien Chapelain* : C'était ambivalent – c'était assez organisé, on en avait parlé depuis longtemps avec Aude, on savait que la fin de ma thèse serait compliquée, elle était mobilisée autour de ça. Donc il y avait aussi une sorte de – c'était agréable de se reposer sur une famille qui faisait les choses. Arriver et la table est mise… Ça me rassurait. J'avais toujours l'impression que je

> travaille pas assez. Et puis après quand elle partait le week-end [avec les enfants] oui c'était pas agréable, c'était un peu triste de me dire, mes enfants sont jeunes, il fait beau, ils sont dehors et moi je suis en train de travailler pour quelque chose… Et vis-à-vis d'Aude je voulais vraiment me dépêcher parce que c'était plus possible pour elle. Je voulais pas trop que… je me sentais mal qu'elle soutienne toute la famille. Et elle me disait aussi qu'elle en avait marre. Je promettais qu'après avoir fini ma thèse c'était fini mais en fait c'est pas si simple, y a toujours des trucs à faire après la thèse, il faut réapprendre à plus travailler, à séparer le temps, ça a pris du temps. *(Flavien Chapelain, premier enfant à 26 ans, père et mère psychanalystes)*

La culpabilité de Flavien s'oriente d'abord envers son travail : face à la tâche d'achever sa thèse, il a l'impression de ne jamais pouvoir fournir suffisamment de travail. Pourtant, à l'inverse des mères étudiantes, il bénéficie d'une prise en charge totale de la part de sa conjointe. Cela a fait l'objet de discussions entre eux au préalable, signe que ce couple partage un ethos égalitaire [3] (Clair 2011), mais la conjointe de Flavien, qui est journaliste, lui signale également à plusieurs reprises qu'elle ne peut pas continuer à tout prendre en charge trop longtemps. Il est intéressant de noter qu'ici, Flavien n'exprime pas de la culpabilité à reposer sur sa femme, bien qu'il trouve la situation inégalitaire. De plus, si Flavien regrette de ne pas pouvoir profiter de bons moments avec sa famille au lieu de travailler, on ne relève pas dans ses propos une forme de culpabilité d'être un mauvais père, peu disponible pour ses enfants. Ainsi, le vrai moteur de la culpabilité de Flavien Chapelain est bien son doctorat, non son rôle de père.

Flavien signale par ailleurs que le cadre fourni par sa famille le rassure et lui permet de mieux vivre la culpabilité qu'il ressent dans sa thèse. D'autres hommes issus de classes supérieures et en doctorat partagent cette idée que leur famille leur offre un encadrement temporel. Valérian Duchamp quant à lui se sent un peu excusé de moins avancer sur son travail puisqu'il est père d'un jeune enfant :

> D'un côté ça t'enlève un peu de pression parce que tu te dis : j'ai « l'excuse » d'avoir un enfant pendant ma thèse, mais d'un autre côté tu vois le temps qui passe à une vitesse folle et tu peux pas avancer au rythme et tu te dis que tu peux pas compenser à la maison. Donc y a ce stress. *(Valérian Duchamp, premier enfant à 25 ans, père architecte, mère au foyer)*

On retrouve ainsi toujours cette culpabilité d'abord liée au temps qu'il est possible de passer sur son travail et non au temps que l'on peut consacrer à sa famille. Leur carrière est au centre de leurs préoccupations et de leurs sentiments.

Certains pères, plus minoritaires, expriment de la culpabilité vis-à-vis de leur enfant. Yoann Robineau, issu d'une fraction inférieure des classes moyennes et étudiant en master MEEF, s'est senti coupable de ne pas apprécier s'occuper de sa fille après la naissance :

3. L'ethos égalitaire est le fait de partager un principe d'égalité des sexes.

Yoann Robinneau : Je suis peut-être méchant de dire ça, pourtant j'aime ma fille hein, mais non, c'est pas intéressant les premiers mois de la vie, c'est... Voilà quoi. C'est intéressant – c'est très très méchant ce que je vais dire – mais c'est intéressant comme avoir un animal de compagnie au début. C'est-à-dire que ça fait pipi, caca, ça mange et voilà quoi. Ça parle pas, ça bouge pas, ça n'a pas d'émotion. Donc au début ben on sait qu'on est papa mais voilà *(rires)* c'est pas intéressant. [...] Mais c'est comme ça que je le ressentais moi, je l'aimais, j'aimais être avec elle, mais je prenais pas de plaisir à m'occuper d'elle.

Aden : Est-ce que ça t'as fait culpabiliser de pas... ?

Yoann Robinneau : Euh ouais, pas mal. Ben c'est surtout – là, les mots que j'emploie en fait, je sais que c'est des mots très durs, c'est des mots que j'ai pensés, que je pense encore. Ça me fait culpabiliser dans le sens où je me dis que je suis peut-être pas fait pour être père en fait, enfin, vu comment je parle de ma fille, peut-être que, peut-être que voilà, je serais un mauvais père tout ça. Je culpabilise beaucoup mais après je suis quelqu'un d'assez honnête et c'est ce que je pense. C'est-à-dire que j'aimais ma fille mais j'avais pas de plaisir à être avec. Maintenant j'en ai. Donc...

Aden : Donc ça te rassure un peu

Yoann Robinneau : C'est rassurant. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

On le voit dans cet extrait d'entretien, Yoann Robineau investit beaucoup son rôle de père, au sens où il a peur d'être un « mauvais père » – expression qu'on ne retrouve pas dans les autres récits d'hommes. On peut le relier à l'importance qu'a eu son accession au statut de père dans sa famille, pour qu'il soit enfin reconnu comme un adulte, quelqu'un qui avait accompli quelque chose. Cet accès à l'âge adulte par la paternité rend plus fragile son statut de bon père, qui nécessite d'être construit car il ne possède pas les autres attributs de l'âge adulte (indépendance financière totale, diplôme, premier emploi). En revanche, sa peur d'être un mauvais père n'est pas issue d'un problème de compatibilité entre le temps qu'il consacre à ses études et celui pour sa fille. Par ailleurs, les tâches de *care* avec un nouveau-né l'ennuient et il n'a pas l'impression d'être face à un être humain avec qui il peut commencer à développer une relation. Cela contraste fortement avec les informatrices qui expliquent (dans le chapitre 6) vouloir profiter le plus possible des premiers mois de leur enfant.

Les frustrations et sentiments de culpabilité des pères sont ainsi plus orientés vers leur carrière à venir et l'impact qu'un enfant peut avoir sur leur investissement dans les études. Si l'on retrouve la peur d'être un mauvais père chez l'un des informateurs, c'est à mettre en lien avec l'importance qu'a eu son accès à la paternité pour reconnaître son statut d'adulte dans sa famille. Dans aucun des entretiens avec les pères, on ne retrouve les

tensions propres du travail de *care* comme le fait d'être présent et entièrement disponible pour son enfant lorsqu'il est à proximité.

Les sentiments négatifs des étudiant-e-s parents sont donc fortement genrés. D'un côté, les mères ont peur d'être de mauvaises mères ou souffrent de ne pouvoir passer autant de temps qu'il le faudrait dans leurs études. C'est le signe que ces informatrices prennent en charge une partie conséquente des tâches domestiques et surtout de la charge mentale (Haicault 1984) qui l'accompagne. Elles font face à des tensions psychologiques quand elles ne peuvent pas dissocier (matériellement et psychologiquement) les temps consacrés à leurs études et ceux pour leur(s) enfant(s). D'un autre, les pères sont frustrés de ne pouvoir dédier autant de temps qu'ils le souhaiteraient à leurs études, sans que cela soit lié à une responsabilité de donner un temps conséquent de leur quotidien à leur(s) enfant(s). Leur conjointe peut par ailleurs leur fournir un soutien nécessaire pour qu'ils se concentrent uniquement sur leur travail. Ainsi, les culpabilités et frustrations des étudiant-e-s parents sont liées aux standards auxquels les étudiant-e-s se comparent. Le travail de *care* est absent dans les standards des pères, alors qu'il est omniprésent dans les récits de mères. Les normes usuelles de la répartition du *care* au sein du couple ne semblent donc pas subverties par le fait d'avoir un enfant pendant les études.

L'exploration des relations subjectives au temps donnent l'impression que le quotidien des hommes et des femmes est très différent. Cela est-il confirmé par l'étude des récits des journées des mères et des pères étudiant-e-s ?

2 Les étudiant-e-s parents, une population indépendante ?

Dans cette partie, nous interrogeons la part d'indépendance des étudiant-e-s parents. Qui prend en charge les besoins de travail domestique des étudiant-e-s parents, à la fois les leurs et ceux de leurs enfants ? Sont-elles et ils indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents ? Comment se passent leurs relations avec leurs propres parents et ces derniers les aident-elles/ils beaucoup au quotidien ? Au sein des couples qui comportent au moins un-e étudiant-e parent, qui prend en charge le travail domestique et de *care* ? Pour résumer : dans quelles relations de dépendance les étudiant-e-s parents entretiennent-elles et ils ?

À travers ces questions, il s'agit d'investir la figure de l'étudiant-e jeune au sens où elle/il serait pris en charge au moins partiellement par un tiers (e.g. ses parents), donc non indépendant-e. Par ce biais, la catégorie de jeunesse est également abordée sous le prisme de la relation avec les parents (est-ce que ces étudiant-e-s se sentent dépendre ou non de leurs parents). Nous interrogeons ensuite la répartition du travail domestique et de *care* au sein des couples comportant au moins un-e étudiant-e"parent.

2.1 Les relations avec les (grands-)parents

Quel rôle les grands-parents jouent-ils dans le quotidien des étudiant-e-s parents ? Quelle aide leur apportent-ils dans les tâches domestiques et parentales et comment cette aide s'inscrit dans les relations intergénérationnelles ? Vient-elle remettre en question le statut d'adulte des étudiant-e-s parents ? L'aide apportée par les grands-parents n'est généralement pas porteuse de tensions statutaires pour les étudiant-e-s parents. Elles et ils conservent un statut d'adulte dans leurs relations avec leurs parents même quand l'aide (garde d'enfant) est quotidienne, sauf lorsque cette aide s'inscrit dans une situation de dépendance financière ou résidentielle des étudiant-e-s par rapport à leurs parents.

2.1.1 Des étudiant-e-s parents indépendant-e-s, reconnu-e-s comme adultes par leurs parents

Les étudiant-e-s parents rencontré-e-s sont la plupart du temps indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents, sur le plan du logement (elles/ils ont un domicile propre) et des revenus (très peu déclarent recevoir des sommes d'argent régulière de la part de leurs parents). Elles / ils peuvent en revanche recevoir des aides matérielles de la part de leurs parents, sous des formes qui ne remettent pas en question leur statut d'adulte. Lorsqu'ils le peuvent, les grands-parents sont par ailleurs très présents pour garder leur(s) petit(s)-enfant(s), ce qui s'inscrit dans le rôle habituel des grands-parents aujourd'hui (Duprat-Kushtanina 2013).

Le logement indépendant est la norme même lorsque l'enfant n'était pas prévu et arrive précocement. Sur le plan financier, les étudiantes les plus fragiles (mères célibataires, enfants précoces, situations précaires) sont plus susceptibles d'être discrètement aidées par leurs parents, d'une manière qui ne remet pas en question leur indépendance. Ainsi, les parents de Victoria Herpin paient son loyer (son conjoint est au chômage, ses parents sont technicien et infirmière), ce qu'elle préfère car ils gardent une autonomie sur la façon dont ils dépensent leurs revenus. Autre exemple, Ines Rivière reçoit une aide de sa mère sous la forme de cadeaux pour sa fille Iris, ce qu'Ines apprécie car elle lui permet de mieux vivre sans pour autant compromettre son statut officiel d'indépendance financière.

> Ma mère m'a aidée d'un point de vue matériel, pour la garde de ma fille, ou les vacances les trucs comme ça, après financièrement non je me suis vraiment toujours débrouillée toute seule. Après j'y tenais aussi beaucoup, j'avais vraiment pas envie qu'on puisse me dire « si t'as fait des études c'est grâce à moi » ou… c'était quelque chose d'assez important pour moi. Après, elle m'a quand même aidée en – elle faisait beaucoup de cadeaux à Iris, donc je lui ai pas beaucoup acheté de vêtements par exemple, les trois premières années. Pareil, au niveau des jouets, elle la couvrait de cadeaux à son anniversaire ou à Noël donc elle manquait de rien à ce niveau-là. Après ma mère, quand elle

> venait me voir souvent elle me ramenait des paniers complets de nourriture *(rires)*. Je refusais son aide financière mais elle trouvait le moyen de m'aider autrement quand même. *(Ines Rivière, premier enfant à 19 ans, père absent, mère au foyer)*

Ines Rivière a eu son premier enfant lorsqu'elle était en terminale. Elle a élevé sa fille seule pendant deux ans avant d'habiter en couple avec un nouveau conjoint qui finit par adopter Iris. Ces deux premières années, Inès est indépendante financièrement vis-à-vis de sa mère en s'appuyant sur les APL, l'API (allocation parent isolé) et sa bourse étudiante. Les cadeaux, officiellement adressés à Iris et non à Ines, sont une forme d'aide qu'Ines ne trouve pas « intrusive », elle n'avait « pas l'impression d'être achetée », c'est-à-dire que cet apport n'impliquait pas de retours de sa part donc préservait son statut d'adulte autonome. Il est effectivement courant que lors de la naissance du petit enfant, les investissements des grands-parents se déplacent de leur enfant au nouveau-né. Ainsi l'indépendance est toujours une notion relative, ici par exemple elle est permise grâce aux politiques sociales. Mais ces aides ne semblent pas rentrer en tension avec le statut adulte pour Ines, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait qu'elle ne soit pas issue des classes supérieures.

Les étudiant-e-s parents entretiennent ainsi généralement des relations d'enfant adulte avec leurs propres parents, au sens où elles et ils se sentent suffisamment indépendant-e-s (sur le plan financier et résidentiel) pour voir leur autonomie respectée par leurs parents. L'aide apportée par leurs parents peut alors être conséquente, surtout sur le plan de la garde des enfants, puisqu'elle ne met pas en péril la reconnaissance du statut adulte des étudiant-e-s parents. Ainsi, l'arrivée du petit enfant rend les enfants (étudiant-e-s) définitivement adultes aux yeux de leurs parents, un processus aujourd'hui classique (Attias-Donfut et Segalen 2007).

La garde des petits-enfant par les grands-parents est une pratique courante (82% des grands-parents le font plus ou moins régulièrement, ibid.). L'arrivée de l'enfant tend à intensifier les contacts avec les grands-parents, lorsqu'ils sont disponibles pour garder leur petit-enfant, c'est-à-dire lorsqu'ils sont géographiquement proches et qu'ils sont inactifs (Robin 2005). Pour certain-e-s étudiant-e-s parents qui habitent à proximité d'une partie de leur famille, les grands-parents font partie intégrante des modes de garde quotidiens [4]. Les beaux-parents de Cristan Leroy, par exemple, habitent le même quartier et emmènent leur petite fille à l'école tout les jours. Le père d'Elise Louveau accompagne sa petite fille à l'école et la récupère tous les soirs. Cela permet à ces parents de gagner du temps pour travailler et pour arriver à l'heure en cours, car leur enfant est à l'école, un mode de garde aux horaires moins extensifs que la crèche. D'autres informateur-ice-s, moins géographiquement proches de leurs parents, profitent des vacances pour laisser leur enfant une semaine chez ses grands-parents et pouvoir ainsi réviser avant les examens ou avancer sur leur travail

4. La classe sociale ne semble pas jouer dans la propension à recevoir une aide de la part des parents tous les jours, mais les exemples sont peu nombreux et 2013 montre que l'aide intensive des grands-parents est plutôt typique des classes populaires.

(en thèse typiquement). Quand les grands-parents sont inactifs mais éloignés, les étudiant-e-s parents ne doutent pas qu'ils se déplaceraient en cas de besoin exceptionnel d'aide pour la garde. Ces relations entre les étudiant-e-s et leurs parents ne sortent pas de l'ordinaire des relations parents/enfants à la naissance d'un petit enfant, les grands-parents ayant généralement aujourd'hui une fonction de soutien moral, affectif et pratique aux parents (Attias-Donfut 2008). Sauf exception, les étudiant-e-s parents entretiennent donc des relations d'enfant adulte vis-à-vis de leurs parents.

Lorsque les grands-parents sont très loin et encore actifs, ils ne font pas partie du réseau qu'il est possible de mobiliser pour rendre compatibles mode de garde et études. Cet isolement est alors souligné par les étudiant-e-s parents comme facteur de difficultés. L'isolement géographique et des grands-parents actifs n'explique pas toujours l'absence d'aide de la part des grands-parents pour la garde des enfants, il peut également s'agir de ruptures familiales, comme c'est le cas pour Margaux Carbonel, dont la mère est décédée et qui entretient une relation distante avec son père. Lorsqu'elles sont de plus célibataires, ces mères ont recours à d'autres modes de solidarité pour rendre compatibles maternité et études :

> *Margaux Carbonel* : Peut-être que si j'étais en couple y aurait possibilité que la personne avec laquelle je suis elle pourrait aller le déposer un peu plus tard le matin ou aller le récupérer un peu plus tôt le soir, il y aurait un système de relai qui serait je pense plus profitable pour tout le monde.
>
> *Aden* : et est-ce que t'as d'autres personnes sur lesquelles tu peux compter sur place ?
>
> *Margaux Carbonel* : Euh alors, là en ce moment j'ai ma voisine – alors, c'est super compliqué, en fait mon fils a une demi sœur. En fait, le père de mon fils avait déjà une petite fille avec une de ses ex, et donc la sœur du coup de la mère de cette petite c'est ma voisine, elle habite dans le même immeuble que moi, c'est la tante de la demi-sœur de mon fils, pour essayer d'être un peu plus claire, et donc du coup voilà on s'est déjà vues, on se connaît, on s'apprécie un petit peu, on n'est pas super amies mais on se dépanne du coup, comme elle est aussi mère célibataire, dès qu'il y a besoin on peut se dépanner. Donc là c'est vrai que quand j'ai cours le soir, ce qui est le cas le lundi et le mardi par exemple, je lui demande de – là c'est depuis la rentrée c'est elle qui est chargée une, deux, grand maximum trois fois par semaine, d'aller chercher mon fils à la crèche à 18h et de le garder du coup dans mon immeuble, enfin chez elle, jusqu'à ce que je rentre. Et du coup, bon, je, on peut pas dire que je la paie parce que c'est pas déclaré mais je donne un petit quelque chose quand même parce que c'est quand même super sympa de sa part et moi ça me coûte toujours moins cher qu'une babysitter. *(Margaux Carbonel, premier enfant à 18 ans, père infirmier retraité, mère décédée)*

Margaux Carbonel a quitté le père de son enfant après deux ans de relation. Cet homme, qu'elle qualifie de violent et manipulateur, a contribué à lui faire quitter ses études et à se couper de sa famille, vis-à-vis de laquelle reste relativement distante aujourd'hui. Ils n'avaient pas de logement et vivaient à la rue. Après sa rupture, elle commence à envisager de reprendre des études pour « s'en sortir ». Rendre compatibles ses études en école d'infirmière avec sa charge de mère n'est possible qu'à la condition d'exploiter les solidarités locales dont elle dispose, par exemple en reposant sur sa voisine pour pouvoir assister aux cours programmés le soir, quand la crèche est fermée. Plusieurs autres étudiantes reposent sur des solidarités féminines locales (voisines, camarades de promotion, copines, gardienne d'immeuble) pour pouvoir assister à leurs cours et étudier en dehors des horaires de garde de l'enfant, ce qui témoigne d'une circulation du travail domestique et de *care* entre femmes (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonax 1985). La quasi totalité des étudiant-e-s disposent d'un mode de garde institutionnel (crèche, école, assistante maternelle) mais cela ne suffit pas entièrement à leur fournir le temps nécessaire pour leurs études. C'est ainsi un premier indice du temps que prennent les études supérieures dans le quotidien des étudiant-e-s, loin d'être négligeable puisque ces étudiant-e-s éprouvent le besoin d'avoir des relais pour garder leur enfant, un besoin exacerbé lorsque l'enfant est à l'école, dont les horaires sont moins extensifs que la crèche. Les étudiant-e-s parents, en particulier les mères, seraient ainsi confronté-e-s à des tensions temporelles quotidiennes similaires à beaucoup de salariées (Barrère-Maurisson 1992), voire plus grande car leurs revenus sont souvent peu élevés.

La majorité des étudiant-e-s parents rencontré-e-s sont indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents, ce qui est notamment permis grâce à un état social assez efficace, qui fournit des sources de revenus (APL, API) ainsi que la crèche et l'école. Ainsi, les relations avec les grands-parent s'inscrivent dans le cadre de relations d'entraide qui ne remettent pas en question leur statut d'adulte bien qu'il y ait une intensification des contacts entre les étudiant-e-s, parents d'enfant en bas âge, et leurs propres parents. Les grands-parents constituent un soutien stratégique pour les étudiant-e-s parents car ils leur permettent de résoudre des tensions temporelles liées à leurs études et les horaires de leurs modes de garde.

2.1.2 Quelques étudiantes chez leurs parents : entre aide bienvenue et tensions statutaires

Certaines étudiantes mères vivent au domicile de leurs parents (parfois de leurs beaux-parents) ou y ont vécu tout en étant déjà mères. Cette situation, moins souvent évoquée dans les entretiens [5], est rencontrée chez des étudiantes plus vulnérables : souvent plus jeunes en âge civil, dont les revenus sont bas, parfois célibataires et n'ayant pas prévu

5. Sur l'ensemble des étudiant-e-s parents rencontré-e-s, seules sept étudiantes mères ont mentionné avoir vécu chez leurs parents tout en élevant un enfant.

d'avoir un enfant. Quasiment toutes ces étudiantes ont vécu hors du domicile familial avant d'y retourner lors de la naissance ou d'un moment de crise (séparation avec le conjoint). Le retour au foyer parental leur permet d'accéder à certaines aides (logement, garde, tâches domestiques) mais implique une certaine dépendance, porteuse de tensions statutaires (être à nouveau considérée comme un enfant).

Les motifs de retour au domicile parental sont divers mais ils sont généralement liés à une situation de vulnérabilité. Habiter chez ses (beaux-)parents permet de bénéficier d'un soutien assez important, tant sur le plan matériel que financier. Bérengère Soubiran et son conjoint décident d'habiter chez les parents de ce dernier au moment de la naissance de leur premier enfant, qui a lieu à la fin de leurs études d'ingénieurs. Bérengère s'inscrit à un master recherche proche du domicile et peut compter sur le cadre que sa belle-mère lui fournit pour s'adapter progressivement à son rôle de mère. La belle-mère de Bérengère s'occupe de toutes les tâches domestiques et garde son petit-fils pendant que Bérengère suit ses cours (environ une demi-journée par jour). Bérengère Soubiran est très satisfaite d'avoir habité chez ses beaux-parents pendant cette période car ça lui a permis d'avoir un peu de temps pour elle, ne serait-ce qu'en pouvant laisser son enfant le temps de prendre une douche ou d'aller aux toilettes. Asma Sadik, qui habite chez ses parents avec son mari, peut quant à elle compter sur sa mère pour garder sa fille durant ses cours. La mère d'Asma l'a d'ailleurs incitée à reprendre ses études et le soutien matériel qu'elle lui apporte en gardant sa fille joue un rôle important dans la reprise d'études d'Asma. Les étudiant-e-s parents qui retournent vivre au domicile parental peuvent ainsi compter sur une aide parentale forte, allant selon les situations de la garde régulière de l'enfant à la prise en charge complète des tâches domestiques quotidiennes (lessives, courses, cuisine, ménage).

En plus de cette prise en charge parfois conséquente des besoins des étudiant-e-s par leurs parents, le retour au domicile s'accompagne généralement d'une absence de loyer, ce qui constitue d'ailleurs le motif principal du retour de Déborah Lescure. Cet hébergement gratuit implique que ces étudiant-e-s sont dans une forme de dépendance et de remise de soi vis-à-vis de leurs parents. Asma Sadik et son mari sont dans une situation différente. Ils habitent chez les parents d'Asma car ils ne peuvent pas se permettre de louer un appartement dans le privé avec l'unique salaire du mari d'Asma. Asma et son mari cherchent un logement HLM depuis longtemps, une situation à laquelle des amies d'Asma ont aussi été confrontées (elles la conseillent sur les façons d'en obtenir un). Contrairement aux autres étudiant-e-s vivant au domicile parental, Asma et son mari versent un loyer aux parents d'Asma et participent à égalité aux tâches domestiques, ce qui s'apparente plus à une colocation qu'à une continuité de la relation de cohabitation entre parents et enfants.

Sauf quand il implique un partage du loyer et des tâches domestiques entre parents et enfants, le retour au domicile parental entraîne une forme de régression statutaire d'adulte

à enfant, ce qui est généralement vecteur de tensions chez les étudiant-e-s parents. Après avoir décidé de ne pas interrompre une grossesse non prévue, Anne-Lise Perrot retourne habiter quasiment chez ses parents (dans un appartement du même immeuble dont ils sont propriétaires) après avoir essayé, avec son conjoint, de s'occuper seul-e-s de leur enfant tout en étant en classe préparatoire (CPGE). Les tensions étaient trop fortes au sein de leur couple et ils ont fini par s'en remettre aux parents d'Anne-Lise, qui gardent l'enfant durant leurs cours et leurs révisions. Pour Anne-Lise et son conjoint, prendre cette décision signifie accepter qu'ils ne soient pas encore suffisamment adultes (« grands ») pour être totalement autonomes et indépendant-e-s :

> C'était difficile à gérer et tu vois on n'a pas renouvelé l'expérience de vivre ensemble tous les trois quoi. On s'est dit bon ok, on a voulu essayer d'être grands, de faire les choses comme les grands, peut-être qu'on n'a pas encore vraiment l'âge, peut-être qu'à notre âge on peut encore demander de l'aide à nos parents. Et donc voilà. C'est pour ça qu'après on a recommencé à habiter près de chez nos parents ou chez nos parents, parce que genre juste tous les deux c'était trop compliqué en fait, on n'y arrivait pas. *(Anne-Lise Perrot, premier enfant à 18 ans, père chef d'entreprise, mère consultante en ressources humaines)*

Pauline Desprez n'a quant à elle jamais quitté le domicile parental et tombe enceinte sans le vouloir durant son cursus en école d'architecture. Elle apprend la grossesse en allant voir sa gynécologue, qui effectue une échographie durant laquelle Pauline entend le cœur du fœtus battre, elle lui annonce que c'est « une petite fille de 700 grammes ». Pauline est enceinte de cinq mois et demi et ne peut pas envisager l'avortement (qui ne lui est d'ailleurs pas proposé). Elle habite encore au domicile de ses parents et sa mère la prend « sous son aile » :

> Ma mère m'a vachement prise sous son aile, entre guillemets, en me disant « il faut acheter ça, il faut qu'on fasse ça ». Ma mère m'a aidée à faire les courses et en fait le déclic de la grossesse vraiment, tu l'as en le disant en fait. Plus on le dit autour de soi, plus on encaisse la nouvelle. À part ma famille, les premières personnes à qui je l'ai annoncé, j'étais pas bien, j'avais l'impression de pas être à ma place. *(Pauline Desprez, premier enfant à 22 ans, père ingénieur informaticien, mère directrice des ressources humaines)*

On voit dans cet extrait d'entretien que Pauline a vécu un choc biographique en apprenant sa grossesse, qui a été difficile à assimiler, ce qui est généralement le cas pour les grossesses non prévues et précoces chez les étudiantes (Gaide 2018). La mère de Pauline Desprez lui aménage alors un cadre dans lequel Pauline peut rester jeune. Elle lui dit : « tu as le statut étudiant, alors tu restes sur un rythme étudiant » et garde sa petite-fille les vendredis toute la nuit pour que Pauline puisse continuer à sortir avec ses ami-e-s. Pauline, qui n'était pas indépendante avant d'apprendre sa grossesse, bénéficie ainsi d'un prolon-

gement partiel de sa jeunesse grâce à sa mère qui la décharge de ses responsabilités de mère une fois par semaine.

La dépendance à leurs parents implique des tensions statutaires pour les étudiant-e-s parents, qui peuvent se retrouver assigné-e-s à une position d'enfant alors qu'elles/ils ont déjà été indépendant-e-s (donc adultes). Ainsi, même Bérengère Soubiran, pourtant enchantée d'être aidée par sa belle-mère après la naissance de son premier enfant, relève qu'au bout d'un moment la cohabitation avec sa belle-famille est devenue étouffante. Plus les étudiant-e-s ont connu une période d'indépendance longue avant de revenir chez leurs parents, plus les tensions ressenties sont fortes. Lorsque Déborah Lescure a 25 ans et après de nombreuses années à vivre en couple, elle se sépare de son compagnon et se retrouve simultanément au chômage. Elle occupait auparavant un emploi de professeur dans un lycée privé tout en préparant les concours public d'enseignement secondaire. Ses parents l'incitent alors à venir habiter chez eux, ce à quoi elle se résout en l'absence d'autres solutions financières. Cela lui permet de ne pas travailler et d'avoir plus de temps pour préparer sérieusement les concours, qu'elle obtiendra d'ailleurs à la fin de cette année. Bien que bénéficiant de l'aide de ses parents au quotidien, Déborah Lescure vit très mal cette période de cohabitation avec eux :

> *Aden* : Et le retour chez les parents, ça s'est bien passé ?
> *Deborah Lescure* : Non c'était horrible *(rires)*. Non non, c'était horrible. Parce qu'en plus moi j'étais partie jeune parce que j'avais besoin d'être indépendante, de faire ma vie, j'étais partie pendant cinq ans, donc on prend l'habitude de faire tout soi-même. Donc retourner chez papa et maman c'était vraiment pas évident, avec un enfant encore plus dur. Je me sentais vachement jugée par ma mère dans mon rôle de mère puisque ma mère c'est un peu… la mère parfaite dans le sens où elle a consacré toute sa vie à ses enfants en fait. Donc c'était dur de me retrouver là-dedans et de pas me sentir jugée parce que moi j'avais besoin de faire ma vie aussi en plus de ma vie de mère, ma vie d'étudiante, ma vie de femme aussi. C'était pas évident du tout *(rires)*, j'étais bien pressée de partir. *(Déborah Lescure, premier enfant à 23 ans, père chef d'entreprise, mère au foyer)*

La mère de Déborah cherche à prendre le rôle principal dans l'éducation de sa petite-fille, alors que les grands-parents ont plutôt tendance à avoir un rôle second dans l'éducation aujourd'hui (Attias-Donfut 2008), surtout pour les classes supérieures (Duprat-Kushtanina 2013). Cette démarche affecte la légitimité de Déborah en tant que mère, qui se sent renvoyée à une place d'enfant, limitée dans son autonomie. Ainsi, la plupart du temps la cohabitation avec ses parents crée des tensions statutaires pour les étudiant-e-s parents, qui ont du mal à conserver leur place d'adulte quand elles/ils se remettent à dépendre fortement de leurs parents sur le plan financier.

Plus les étudiantes ont franchi des étapes dans l'entrée dans l'âge adulte et ont été indépendantes longtemps, plus le retour au foyer parental s'accompagne de tensions sur l'âge statutaire des étudiantes mères. Pour autant, ce retour au domicile et cette dépendance permet de dégager du temps pour les études en bénéficiant d'une aide matérielle conséquente de la part de ses parents, notamment sur la garde de l'enfant.

La majorité des étudiant-e-s parents rencontré-e-s sont reconnu-e-s comme adultes par leurs parents car elles/ils sont indépendant-e-s sur le plan financier et résidentiel. Les grands-parents qui sont à proximité et/ou disponibles fournissent une aide, parfois quotidienne, dans la garde des petits-enfants, ce qui s'inscrit dans la reconnaissance du statut adulte de leur enfant. Quelques unes des informatrices habitent encore ou à nouveau au domicile de leurs parents, pour une période voulue transitoire à un moment de vulnérabilité (naissance du premier enfant, séparation, revenus faibles). Cette situation s'assortit la plupart du temps d'une dépendance des étudiantes à leurs parents et met en tension leur statut d'adulte précédemment acquis (lors d'une période d'indépendance antérieure), car la cohabitation intergénérationnelle peut créer une remise en question de leur autonomie par leurs parents.

Ainsi, sauf dans de rares cas de retour au domicile parental, les étudiant-e-s parents ne reposent pas sur leurs parents pour la majorité des tâches domestiques et financièrement. Dans la partie suivante, nous allons resserrer la focale sur les étudiant-e-s qui vivent en couple (avec un-e autre étudiant-e ou non) et la façon dont se répartit le travail domestique et le travail de *care* au sein du couple.

2.2 Un travail domestique et de *care* inégalement réparti entre les conjoint-e-s

L'analyse de la répartition du travail domestique au sein des couples de parents comportant au moins un-e étudiant-e montre que le travail domestique est en grande partie assuré par les femmes, quel que soit le membre du couple qui soit étudiant. Plus encore, la charge mentale (c'est-à-dire la responsabilité de coordonner les tâches domestiques et les organiser en relation avec ses autres activités) (Haicault 1984) reste une prérogative féminine. Ainsi, même si ces couples partagent un ethos égalitaire (l'idée qu'il est important que les conjoints soient égaux au sein du couple, Clair 2011), ils conservent des structures ancrées dans l'exploitation des femmes : elles fournissent un travail gratuit. En ce sens, les étudiant-e-s parents ne dérogent pas à la norme (Régnier-Loilier 2010).

Bien que les couples d'étudiant-e-s parents soient indépendant-e-s (sauf exception) vis-à-vis de leurs parents, les pères étudiant-e-s ont plus tendance à reposer sur le travail gratuit de leur femme et les mères étudiantes à assumer une charge de travail domestique supérieure à leur conjoint.

Cette partie est aussi l'occasion d'interroger quel statut est accordé à l'activité d'étudier au sein des couples avec au moins un-e étudiant-e parent. En effet, on sait que le partage

du travail domestique est sensible à l'activité et au revenu des conjoints. Quel impact a le statut d'étudiant-e d'un-e membre du couple sur le partage des tâches ? Plus que le statut, nous verrons que c'est le temps de présence contraint dans un lieu extérieur (cours par exemple) qui peut influencer le partage des tâches domestiques.

2.2.1 Les étudiantes mères assument la majorité du travail domestique au sein de leur couple

Une première approche de la répartition des tâches domestiques dans les couples comportant un ou des étudiant-e-s parents montre la façon dont le travail domestique est plus assumé par les femmes que par les hommes. Il s'agit notamment de la quantité de travail assurée mais surtout de la charge mentale (s'assurer que les tâches soient faites en temps et en heure), que les femmes portent entièrement. Les mères se préoccupent par ailleurs plus du travail de *care* de leur enfant, en cherchant à tisser une relation privilégiée avec leur enfant dans laquelle il se sent aimé.

Les entretiens avec les mères étudiantes révèlent que plusieurs d'entre elles considèrent fournir plus de travail domestique que leur conjoint, alors que les pères étudiants déclarent généralement un travail domestique partagé à égalité ou assumé en plus grande partie par leur conjointe. Ainsi, Sandra Augier explique qu'elle fait la quasi totalité des tâches domestiques :

> *Aden* : c'est vous qui faites tout à la maison ?
>
> *Sandra Augier* : Euh… ouais, quasiment.
>
> *Aden* : C'est quoi le quasiment qui reste ?
>
> *Sandra Augier* : Bah de temps en temps il m'aide ! Mais voilà, c'est de temps en temps quoi. Si il y pense ou si il voit que j'en peux plus *(rires)*. Il dit : là, je vais peut-être… Ou quand il me met trop le bazar. Peut-être qu'il se dit : là, peut-être pas que je charrie non plus.
>
> *Aden* : Ok.
>
> *Sandra Augier* : Ben je pense que c'est un peu de ma faute aussi. J'ai tellement l'habitude de tout faire que… ben il se dit : ça va être fait. Je vais pas m'embêter. En plus quand il fait je râle parce que c'est pas fait comme je veux *(rires)*.
>
> *Aden* : Ouais parce que c'est vraiment mal fait ou parce que juste… ?
>
> *Sandra Augier* : Non, parce que j'ai mes habitudes et parce que j'aime que ça soit fait comme je fais. Parce que le linge, s'il est pas étendu comme je veux, je râle. Donc du coup il le fait plus parce qu'il dit : ça sert à rien, tu refais derrière, faut pas que je le fasse. C'est pas faux, en même temps. *(Sandra Augier, premier enfant à 21 ans, père maçon, mère éboueuse)*

Le conjoint de Sandra Augier ne participe pas beaucoup aux tâches domestiques, ce que Sandra met sur le compte d'une plus forte exigence de sa part (qui le découragerait à participer) mais aussi, peut-être, d'une forme de paresse de la part de son conjoint. Sarah Soumaré témoigne d'une répartition des tâches similaires entre elle et son conjoint, ce qui l'épuise (« c'est un peu difficile de joindre les deux bouts »). Des proches lui conseillent de s'arranger pour qu'une partie du travail domestique soit partagée avec son conjoint, mais Sarah n'y parvient pas :

> J'ai essayé, on a essayé, mais ça marche pas. Je me suis dit bon – on a essayé, pour les week-ends, samedi de faire toutes les courses à faire, dimanche faire le maximum le ménage, se diviser les tâches. Mais non, parce que lui le week-end il a envie de se reposer, d'aller faire du sport, de voir ses amis un peu. Et du coup ça a pas du tout bien marché, le plan partage des tâches. Du coup, là quand j'ai vraiment au maximum la pêche, j'attaque, je nettoie, je range. Ouais il me file un coup de main, parfois, ça arrive, mais pas tout le temps. *(Sarah Soumaré, premier enfant à 24 ans, père diplomate, mère au foyer)*

Le conjoint de Sarah Soumaré place donc la priorité sur son temps de loisir et de détente le week-end, plutôt que sur le partage des tâches domestiques. Ses loisirs reposent ainsi sur l'exploitation de sa femme, qui se voit contrainte de faire la quasi intégralité du travail domestique seule.

L'absence de partage du travail domestique a conduit plusieurs informatrices à quitter leur conjoint. C'est le cas de Léa Durand, qui explique que son conjoint a arrêté ses études après la naissance de leur fille et ne s'occupait d'aucune tâche ménagère, tout en ne prenant pas la défense de Léa face à ses parents qui la critiquaient quotidiennement. Pour Léa, son conjoint était devenu une charge de plus à assumer :

> Quand j'ai quitté son père je lui ai dit « écoute, je peux pas tout gérer je peux pas te gérer toi, je peux pas gérer ta famille, je peux pas gérer ma fille, je peux pas gérer mes études, je peux pas gérer tout ça en même temps ». C'est trop pour moi, je lui ai dit « voilà, je décide de gérer ma fille et mes études. Tout le reste je veux plus en entendre parler. » Donc je lui ai dit « soit tu fais des efforts soit tu t'en vas », il a pas fait d'efforts, il est parti. *(Léa Durand, premier enfant à 20 ans, profession des parents inconnue, parents non diplômés)*

La non implication de l'homme dans le travail domestique entraîne ainsi de fortes tensions dans les couples et d'autres informatrices témoignent avoir sérieusement réfléchi à quitter leur conjoint lorsqu'elles devaient assumer ce travail seules. Quelques couples ont opté pour une délégation d'une partie du travail domestique à une personne salariée. Sixtine Pelissier raconte qu'elle a très mal vécu la période qui a suivi la naissance de sa fille car le travail domestique était très mal réparti au sein de son couple. Elle a envisagé la rupture mais son conjoint a fait des efforts et surtout ils embauchent à présent une femme de ménage, ce qui a rendu possible un partage vécu comme égalitaire du travail domestique,

puisque la femme de ménage prend en charge la moitié des tâches, celle qui reviendrait à l'homme. Suite aux plaintes de sa femme, le mari d'Anouck Mottet décide d'embaucher une aide ménagère qui réalise également la moitié des tâches ménagères. L'externalisation du travail domestique n'est pratiquée que par des couples disposant de revenus plutôt conséquents.

De leur côté, les pères déclarent généralement une répartition presque égalitaire des tâches domestiques, avec des périodes où ils en faisaient moins. Certains disent en faire beaucoup moins que leur conjointe, comme Alan Villaume qui déclare réaliser entre 15 et 20%[6] des tâches domestiques (en comptant les tâches liées à l'enfant). Lorsqu'il détaille la répartition des tâches au sein de son couple, on constate par ailleurs que les tâches qu'il réalise peuvent être secondaires et peu récurrentes, comme de s'occuper du matériel électronique, ce qui rejoint les constats déjà réalisés dans d'autres enquêtes (Champagne, Pailhé et Solaz 2015) :

> La lessive, c'est ma femme qui le fait souvent car elle est là pendant la journée, on peut pas faire tourner la nuit ça va réveiller notre fille. Les courses souvent on essaie de faire que ma femme fasse la commande sur internet et je vais les chercher en rentrant. C'est ma femme qui fait à manger... Tout ce qui est s'occuper du matériel électronique, de l'entretien, des mises à jour, c'est moi qui fait. La vaisselle, oui oui je la fais tout autant. *(Alan Vuillaume, premier enfant à 30 ans, père ingénieur, mère infirmière)*

Yoann Robinneau déclare quant à lui un partage du travail domestique presque à l'équilibre :

> La cuisine je la fais moins souvent mais parce que je la fais moins bien. Donc ça me dérange pas de la faire mais je la fais moins bien donc... Donc voilà. Et par contre, ben moins depuis qu'on habite ensemble mais étant jeune j'étais très maniaque, donc tout ce qui va être rangement c'est moi, vaisselle on est sur du 50/50 à peu près, les tâches ménagères en général ouais c'est ça, c'est 60/40, ça doit être ça. *(Yoann Robinneau, premier enfant à 22 ans, père chef de chantier, mère préparatrice de commande)*

Dans son discours, Yoann Robinneau laisse transparaître ce qui ressemble à une stratégie de l'incompétence pour ne pas réaliser une partie des tâches domestiques (la cuisine) (Hochschild et Machung 1989). On note également que le caractère « maniaque » de Yoann ne se matérialise que par une répartition des tâches ménagères à équité, alors que les femmes utilisent cette excuse plutôt pour justifier une répartition très inégalitaire des tâches domestiques (en leur défaveur). Florence Schmidt, la conjointe de Yoann Robinneau, confirme dans son entretien que la répartition du travail domestique est presque

6. Lors de chaque entretien, je demandais aux informateur-ice-s en couple d'attribuer un quota pour la répartition du travail domestique au sein de leur couple.

égalitaire au sein de leur couple. Mais elle explique également qu'elle prend plus en charge les tâches quotidiennes que lui :

> Généralement je fais un planning semaine. Ça ne compte pas les tâches de ménage, je note nos horaires, nos rendez-vous et qui va chercher Élise à la crèche et l'emmène le matin. Parce que Yoann il est très tête en l'air, donc ça évite qu'il me demande trois fois à quelle heure je finis le soir. Je fais ça, je – lui ça le dérange pas que la vaisselle elle s'entasse pendant trois jours, tant qu'il y en a encore pour manger, du coup si je le presse pas pour faire la vaisselle il va pas la faire de lui-même. Mais en fait, moi non plus j'aime pas la faire donc ça change pas grand chose. Dans le quotidien, je vais être plus pressante pour faire les tâches qui ont besoin d'être faites, par contre ça me gêne pas qu'il y ait de la poussière sur les meubles. Moi je gère vraiment le quotidien, Yoann ça va lui prendre un samedi, il va passer sa journée à laver la maison. Mais oui au quotidien je pense que je gère beaucoup plus, tout ce qui est tâches administratives, prendre les rendez-vous, que ça soit pour Élise, pour moi ou pour lui. C'est-à-dire que Yoann il a besoin d'un rendez-vous chez le dentiste, c'est moi qui décroche le téléphone pour que… après je lui passe mais il va pas prendre rendez-vous tout seul pour lui. Même tout ce qui est un petit peu administratif, faire les papiers tout ça… Et il prend très peu de décisions aussi, tout seul. *(Florence Schmidt, premier enfant à 22 ans, père chef d'une TPE, mère assistante de direction)*

Cette citation est un parfait exemple de ce que Monique Haicaut a conceptualisé sous l'expression « charge mentale » (Haicault 1984). La charge mentale est le travail quotidien et permanent qui permet de « faire tenir ensemble les successions de charges de travail » (ibid., p.272), c'est-à-dire de prévoir ce qui doit être réalisé à temps. Selon Monique Haicault, la charge mentale est encore portée par les femmes. Cette charge mentale va de paire avec une intériorisation du temps spécifique : il faut avoir le sens de l'heure, du moment pour faire ce qu'il faut faire… Cette charge mentale est omniprésente au quotidien (on pense au travail domestique pendant que l'on travaille, par exemple) et cela implique donc que le travail domestique ne consiste pas uniquement en des tâches supplémentaires à réaliser en rentrant du travail (la « deuxième journée »). Florence Schmidt réalise un planning hebdomadaire de manière à ce que Yoann se souvienne des horaires de garde, s'il doit déposer ou chercher sa fille. Florence doit également rappeler à son conjoint que la vaisselle s'entasse et que c'est à son tour de la faire. Ainsi, même si dans les faits les deux membres du couple passent un temps similaire à réaliser des tâches domestiques dans la semaine, Florence est celle qui rend possible le bon accomplissement de ces tâches, en temps et en heure. Par ailleurs, Florence se préoccupe du quotidien en priorité, c'est-à-dire des tâches les plus indispensables au foyer, qui reviennent le plus souvent et impliquent donc une charge mentale plus forte.

Dans les entretiens, si l'on s'arrête au ressenti subjectif des informatrices sur la répartition des tâches, nombreuses sont celles qui déclarent comme Florence Schmidt être dans une relative égalité du partage des tâches domestiques. Mais les verbatims qui relèvent de la charge mentale montrent que celle-ci est portée par les femmes. La prégnance de l'ethos égalitaire (Clair 2011), selon lequel il est normal que les couples reposent sur une relation égalitaire, rend indispensable d'interroger les informateur-ice-s sur la charge mentale[7] pour disposer d'une image plus réaliste de la répartition du travail domestique au sein du couple, d'autant plus quand les entretiens ne sont réalisés qu'avec un seul membre du couple et ne sont pas assortis d'observations des foyers (ce qui est le cas ici).

Lorsque la charge mentale ressort dans les entretiens, ce sont des entretiens avec des femmes. Louise Gaudet signale par exemple que son conjoint oublie systématiquement de descendre les poubelles.

> *Louise Gaudet* : Quand il faut, même, descendre une poubelle, soit c'est moi qui le fait, soit je lui dis de le faire. Lui il le fait pas.
>
> *Aden* : Il y pense pas de lui-même ?
>
> *Louise Gaudet* : Oh il me dit qu'il y pense pas, après est-ce qu'il y pense pas ou est-ce qu'il veut pas le faire, je sais pas. Après… Moi quand c'est pas fait je le fais. De toute façon quand je descends prendre le bus je passe devant les poubelles donc en soi je peux le faire quoi. *(Louise Gaudet, premier enfant à 19 ans, père absent, mère agent de service de la fonction publique)*

Louise ne sait pas si son conjoint ne pense réellement pas à descendre les poubelles ou s'il s'agit d'une stratégie pour attendre qu'elle s'en charge. Arlie R. Hochschild et Anne Machung décrivent de telles stratégies de la part des hommes, qui peuvent ne rien faire tant qu'on ne leur demande pas, feindre l'incompétence (c'est-à-dire mal exécuter les tâches de manière à ce qu'on arrête de leur demander de les faire) ou encore argumenter que la maison n'a pas besoin d'être aussi propre (Hochschild et Machung 1989). On retrouve ces stratégies dans de nombreux entretiens avec les mères étudiantes. Ainsi, la charge mentale portée par les femmes peut être redoublée par les stratégies de leur compagnon pour ne pas fournir de travail domestique.

Enfin, les entretiens révèlent également que les hommes et les femmes ne perçoivent pas de la même façon le travail nécessaire pour élever leur enfant. En effet, en dehors de tâches nécessaires au bien-être physique de l'enfant (propreté, nutrition, sommeil), les informatrices prennent en compte ses besoins de *care* (épanouissement, sentiment d'être aimé…). Comme d'autres informatrices, Margaux Carbonel fait attention à avoir un moment privilégié avec son fils tous les jours pour créer un lien mère-enfant.

7. Exemples de questions qui peuvent être posée pour obtenir plus d'informations sur la charge mentale : « Est-ce qu'au sein de votre couple l'un d'entre vous prend plus en charge que les tâches soient accomplies (à temps) ? », « Comment vous organisez-vous pour les tâches domestiques ? ».

> Le matin c'est vraiment la course, je le réveille, moi il faut que je me prépare, il faut que je le prépare aussi parce qu'il est pas en mesure de s'habiller ou de se brosser les dents tout seul. Donc j'ai pas vraiment le temps de prendre un petit temps avec lui pour jouer, pour faire un... pour passer vraiment du temps entre mère et enfant, un espèce de lien. Donc du coup j'en profite le soir. Je fais pas du jeu avec lui parce que j'aime pas ça, ça me soule un peu, mais du coup je fais beaucoup soit d'activités créatives – mais c'est assez court – mais soit on fait du dessin, ou avec différents types de crayons, ou alors on lit des histoires. *(Margaux Carbonel, premier enfant à 18 ans, père infirmier retraité, mère décédée)*

Ce moment consacré à son fils ne doit pas être un moment occupé par des obligations (autres tâches domestiques) mais entièrement consacré aux loisirs de son enfant. On retrouve ici un constat déjà dressé dans le chapitre précédent, c'est-à-dire que ce sont les femmes qui s'assurent du travail de *care* auprès de leur enfant. Ce travail est également ressenti comme un besoin et une caractéristique inhérente à la fonction de mère : il faut que l'enfant se sente aimé, ce qui passe par le temps que l'on lui consacre mais aussi par l'attention (entière) qu'on lui porte.

Les étudiants-pères ne témoignent jamais de telles préoccupations dans les entretiens. Cela ne veut pas forcément dire qu'ils ne prennent pas de tels moments avec leurs enfants mais, contrairement aux mères, cela n'est pas pensé comme un tâche devant être accomplie. Les moments où les pères s'occupent de leur enfant en partageant des instants de complicité sont présents dans les entretiens, mais ils se couplent avec d'autres activités (par exemple surveiller ses devoirs, donner le goûter, coucher son enfant). Cela ne ressort pas non plus de la description qu'ils font de leur journée type, à l'exception d'Arthur Morin, qui a repris ses études après avoir passé un an au chômage, année durant laquelle il a ainsi beaucoup pris en charge le travail domestique et de soins aux enfants :

> Au début de l'année je rentrais j'essayais de travailler tout de suite en rentrant, et puis y a le plus petit qui est venu sur mes genoux, il m'a fait comprendre qu'il fallait que je m'occupe un peu de lui quoi *(rires)*. Donc du coup c'est des moments où je sais que je rentre, d'abord je m'occupe d'eux, ça peut aller du bain à faire à manger, tout ça quoi, des trucs de tous les jours. Et oui, je vois que eux ont besoin de ce moment-là quoi. *(Arthur Morin, premier enfant à 24 ans, père et mère formateur-ice-s dans un lycée agricole)*

Arthur Morin, qui souhaite travailler alors que son fils est à la maison, est vite rattrapé par ce dernier qui lui signifie son besoin d'attention. Depuis, il intègre à son emploi du temps quotidien un moment consacré uniquement à ses enfants, qui est généralement couplé à des tâches domestiques. Le jeune âge des enfants peut contribuer à expliquer le peu d'attention que les pères étudiants semblent manifester à la personnalité de leur enfant et au lien privilégié qu'ils pourraient développer avec lui. En effet, Patrick André

est le père d'enfants plus âgés et prend un plaisir particulier à échanger avec ses enfants depuis qu'ils sont plus âgé-e-s :

> [...] et notamment avec ma grande fille qui a 19 ans, ça devient vraiment super sympa [...]. On se réserve parfois un soir par semaine pour manger ensemble, ça crée aussi une autre relation avec mes enfants qui sont plus vraiment des enfants parce que maintenant ce sont de grands étudiants. *(Patrick André, premier enfant à 26 ans, thèse en reprise d'études, père employé retraité, mère employée retraitée)*

Ainsi, les mères cherchent à tisser une relation privilégiée avec leur enfant dès leur plus jeune âge quand, pour les pères, cela peut attendre plus tard. Par ailleurs, le travail de *care* est plus souvent présenté par les mères comme une tâche à part entière dans leur emploi du temps, alors que quand il est présent chez les pères il se fait en parallèle d'autres activités. Cette préoccupation de lier une relation d'amour avec son enfant représente une partie du travail de *care* particulièrement invisibilisée, qui mériterait de faire l'objet d'investigations futures, d'autant que les mères sont par ailleurs confrontées à des injonctions à tisser le bon lien d'amour avec leur enfant, ainsi que le montre le travail de thèse en cours de Déborah Guy sur le *baby blues* [8].

Malgré des propos mettant régulièrement en valeur l'implication des hommes dans le travail domestique, une analyse attentive du contenu de ce travail pour les informateur-ice-s et de la charge mentale montre que le travail domestique et le travail de *care* sont plus assumés par les femmes que les hommes. Cependant, quelques étudiant-e-s parents assurent que c'est l'homme du couple qui fournit le plus de travail domestique. De telles configurations ont déjà été rencontrées dans des enquêtes précédentes et peuvent permettre à des femmes de faire une carrière exigeante, comme c'est le cas dans la haute administration française (Marry et al. 2017). Qu'en est-il chez les étudiant-e-s parents ?

2.2.2 Des hommes qui en font plus ?

Certaines informatrices signalent que leur réussite dans leurs études n'aurait pas été possible sans le soutien de leur conjoint, qui a pris en charge une plus grande part du travail domestique. Mais cela se résume souvent à des périodes ponctuelles et négociées avec le conjoint. Une réelle implication importante de la part des pères demande un partage équitable de la charge mentale, ce qui implique que les mères fournissent un travail pour le mettre en place.

Durant notre entretien, Tiphaine Coulet souligne à plusieurs reprises que son parcours d'étudiante mère a été énormément facilité par l'implication de son mari, instituteur, dans le travail domestique :

8. Guy, Déborah (en préparation). « Les déterminants sociaux de la dépression post-partum. Investigation des liens entre mal-être et institution maternel-le ». Thèse en sociologie. Paris : EHESS.

> J'ai toujours bénéficié d'une super infrastructure familiale et mon mari était grandement impliqué dans tout ça. Souvent je dis que pour comprendre mon couple il faut inverser le rôle des deux sexes et puis on a le fonctionnement hyper traditionnel du couple. Au point de vue études, c'était pas facile mais c'est jamais facile, on avait pas mal de boulot à Polytechnique, mais ça allait,le gamin était cool et c'est mon mari qui se levait la nuit parce que lui il arrive à se rendormir après trois minutes. C'était assez facile. *(Tiphaine Coulet, premier enfant à 22 ans, père ingénieur, mère pharmacienne)*

Mais cela n'empêche pas Tiphaine de beaucoup participer aux différentes tâches. Elle déclare d'ailleurs ne pas avoir les mêmes critères de propreté que son mari et donc souvent prendre le relais quand il entame une tâche. Par ailleurs, cette organisation découle d'une négociation entre Tiphaine et son mari : elle a accepté d'avoir des enfants pendant ses études à la condition qu'il s'en occuperait plus (« c'était le *deal* »).

Ainsi, cette prise en charge masculine du travail domestique est généralement provoquée : elle ne constitue pas le mode d'organisation premier du couple mais fait l'objet de négociations entre les conjoints. De plus, elle est souvient liée à des périodes de difficultés temporelles, durant laquelle la mère est trop occupée ou exceptionnellement absente. Ainsi, quand Marguerite doit rédiger son mémoire tout en complétant son année de master 2, elle négocie avec son conjoint pour qu'elle n'ait pas à s'occuper de la maison :

> L'année de mon master, il a pris énormément de choses en charge. D'abord parce que j'avais énormément de travail et qu'il voulait me soutenir pour être sûr je puisse faire ce que je voulais faire, donc globalement, je lui avait dit « écoute, toi t'as eu tes moments de *speed* et où il fallait que tu bosses à fond, moi c'est maintenant mon année donc laisse-moi la vivre. » Donc il a pris énormément de choses en charge. *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

Cette année durant laquelle Marguerite peut se consacrer à ses études grâce à son conjoint est précédée et suivie d'années où Marguerite assurait plus de travail domestique et rendait possible les moments de « *speed* » de son conjoint. Les étudiantes qui reposent sur une plus grande participation de leur mari durant une période tendent d'ailleurs à culpabiliser de ne pas participer à égalité. Ainsi, quand Manon Gouraud s'exclame humoristiquement que son conjoint prend en charge les tâches domestiques du fait de sa grossesse (« Il fait tout ! »), elle reprend ensuite sur un ton plus sérieux : « Non mais c'est vrai en plus, c'est horrible ! », comme pour s'excuser.

En outre, reposer sur son conjoint temporairement ne signifie pas qu'il y ait un transfert de la charge mentale. Rendre son conjoint aussi responsable que soi de la temporalité des tâches domestiques est également un travail, que certaines femmes ont assumé durant une longue période avant de pouvoir faire confiance à leur conjoint pour qu'ils assument la charge mentale avec elles. Vinciane Savigny a mené une telle entreprise :

> Les deux premières années c'était vraiment moi qui me préoccupais de tout. Il ne se préoccupait pas d'organiser la vie de ma fille. Mais ça a changé, parce que je me suis assuré qu'il ait les numéros des médecins, par exemple, qu'il ait la possibilité et les réflexes – mais j'ai l'impression qu'il y a dû avoir une période de passation, où je me suis assurée que c'était pas à moi de toujours avoir la réponse sur ce qu'il faut faire pour notre fille. *(Vinciane Savigny, premier enfant à 33 ans, père chef d'entreprise, mère professeur de SES (décédée))*

Maïmouna Diop, qui milite dans une association féministe, a quant à elle pris les devants dès l'arrivée de son premier enfant et s'est assurée que son mari élève autant leurs enfants qu'elle :

> Dès le départ j'ai dit à mon mari de s'impliquer parce que moi je suis pas seule à faire les enfants donc c'était partage des tâches. C'est-à-dire que la période où je suis entrée par exemple, même en congé maternité, dans la journée je suis avec ma fille je l'occupe et tout, dès qu'il rentrait lui à 19 ou 20h, ça y est – je l'allaitais hein, je les ai allaités exclusivement toutes les trois jusqu'à six mois. Exclusivement. Mais dès qu'il rentrait, à partir de là, je ne les connaissais plus. Je lui dis : tu récupères tes gosses. *(Maïmouna Diop, premier enfant à 27 ans, père gendarme, mère infirmière, parents au Sénégal)*

Pour obtenir un partage de la charge mentale, il faut donc des périodes où le père n'a pas le choix et doit s'organiser seul, sans que la mère ne prenne en charge l'organisation et un véritable dispositif de responsabilisation du père mis en place par la mère. Lorsque le mari de Maïmouna a connu une période de chômage, Maïmouna a ainsi pu lui laisser la responsabilité des tâches domestiques quotidiennes pendant qu'elle se consacrait à la validation de son master. Néanmoins, cela fait longtemps qu'elle exige qu'un grand ménage soit fait tous les dimanches, durant lequel les tâches sont partagées entre les membres de la famille.

Les témoignages faisant état d'une plus grande participation du conjoint sont très rares et concernent la majeure partie du temps des périodes limitées dans le temps, justifiées par une trop grande quantité de travail. Cela confirme le constat selon lequel, chez les parents étudiant-e-s, les mères sont plus susceptibles d'avoir une grande partie du travail domestique (et de la charge mentale qui l'accompagne) que les pères. À cela s'ajoute qu'elles fournissent également le travail de *care* auprès de leurs enfants, ainsi que nous l'avons déjà constaté.

2.2.3 Le statut d'activité au sein du couple et répartition du travail domestique

Les enquêtes sur la répartition du travail domestique entre les conjoints montrent que l'activité principale des conjoints a une influence sur la part de travail domestique qu'elles et ils effectuent. Mais les travaux n'ont pas donné d'éléments sur l'impact du statut étudiant de l'un des membres du couple sur la répartition du travail domestique. Ainsi, si la

femme a une activité, il est plus courant que l'homme assure un certain nombre de tâches (Pailhé et Solaz 2004). L'écart dans la répartition des tâches domestiques est sensible à l'écart de revenu avec la conjointe (Ponthieux et Schreiber 2006). Si la femme est au foyer, alors elle a trois fois plus de chances d'assumer la quasi totalité des tâches ménagères (Bauer 2007). À l'inverse, un homme au chômage avec une femme en emploi rémunéré ne cherche qu'à assurer la moitié des tâches domestiques (Maison 2007) et participe toujours moins que sa femme aux tâches parentales (Pailhé et Solaz 2004).

Dans le corpus d'entretien, la majorité des informateur-ice-s ne sont pas en couple avec un-e autre étudiant-e mais avec une personne salariée [9]. Examiner s'il existe des différences de répartition du travail domestique selon le type d'activité de la/du conjoint-e permet de mieux comprendre quel statut est accordé au travail d'étudier par les deux membres du couple. Plus précisément, étant donné que nous avons déjà établi l'inégalité de répartition des tâches domestiques au sein des couples, nous allons ici analyser si, quand le conjoint a une activité moins légitime et rémunératrice que sa femme, celui-ci prend plus part aux tâches domestiques. On part de l'hypothèse selon laquelle le statut étudiant est moins légitime qu'un statut salarié – et dispense donc moins des tâches domestiques – mais plus légitime que l'inactivité. Ainsi, que se passe-t-il dans les couples composé d'un homme inactif et d'une femme étudiante, ou encore d'un homme étudiant et d'une femme salariée ? Ces hommes prennent-ils plus part aux tâches domestiques ?

Concernant les couples d'étudiantes avec un conjoint au chômage, la disponibilité temporelle de ce dernier crée effectivement des opportunités pour qu'il prenne en charge plus de tâches domestiques. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente (partie 2.2.2), Maïmouna Diop a réussi à imposer à son mari qu'il prenne en charge la quasi totalité des tâches domestiques quotidiennes pour qu'elle puisse étudier suffisamment. Victoria Herpin peut compter sur son conjoint pour qu'il assure la plus grande partie des tâches domestiques et une partie de la garde de leur enfant en bas âge :

> *Aden* : Et le papa du coup, il s'en occupe de sa fille ?
> *Victoria Herpin* : Oui, il va faire des promenades avec elle, il la garde le matin comme ça je peux dormir un peu plus longtemps. Parce que c'est vrai qu'elle fait pas beaucoup ses nuits alors du coup comme elle est fatiguée bah forcément la fatigue ça joue beaucoup sur le moral et réussir à bosser, c'est sûr. Et j'ai de la chance, il m'épaule bien, c'est lui qui fait à manger, il fait le ménage, il s'occupe de toutes les tâches à la maison. Il fait vraiment beaucoup, j'ai de la chance de l'avoir, mais c'est vrai qu'en ce moment même le fait qu'il soit là ça n'aide pas à pouvoir travailler. *(Victoria Herpin, premier enfant à 21 ans, père technicien, mère infirmière)*

Victoria ne dispose pas de solution de garde pour son enfant, qu'elle garde donc à domicile. Elle avait commencé une formation de BTS à distance mais ne parvient plus

9. Dans « personne salariée » on n'inclut pas ici les étudiant-e-s salarié-e-s dans le cadre d'études longues, comme le sont les internes de médecines ou certain-e-s doctorant-e-s.

à avancer son travail depuis la naissance (sa fille a six mois). Le conjoint de Victoria, au chômage, lui apporte une forme d'« aide » mais pas suffisamment pour qu'elle puisse travailler dans sa journée. On se rappelle que, dans le chapitre précédent, les congés de maternité des femmes salariées pouvaient aider leur conjoint étudiant (en particulier doctorants) à travailler autant voire plus qu'avant la naissance de l'enfant. La situation de Victoria contraste fortement avec celle des étudiants pères dont la femme est en congé.

L'inactivité du conjoint n'est ainsi pas toujours suffisante pour qu'il prenne en charge une plus grande partie des tâches domestiques et liées à l'enfant, bien qu'il participe sensiblement plus au quotidien.

Au sein des couples où l'homme est étudiant et la femme salariée, on constate que l'exercice d'une activité rémunérée et un salaire plus élevé n'empêchent pas que ces femmes assument une grande partie du travail domestique au moins à certains moments stratégiques pour les études de leur conjoint. Dans ces couples, les pères étudiants sont des doctorants ou des étudiants en reprise d'études, des situations souvent associées à une forme de financement des études. Mais le revenu du père étudiant étant toujours inférieur à celui de leur conjointe dans les entretiens du corpus, on pourrait s'attendre à ce qu'ils prennent plus en charge l'organisation du travail domestique.

La fin d'une thèse ou l'approche d'un concours est l'occasion pour les conjointes salariées de se charger de tout le travail domestique. Tout en expliquant qu'il contribuait auparavant largement aux tâches domestiques, Flavien Chapelain explique que cela a radicalement changé lorsqu'il finissait la rédaction de sa thèse :

> Il y a eu des périodes de la thèse, à la fin, elle faisait tout. Tout ou presque, vraiment. Elle a géré l'intendance pour tout. Évidemment je débarrassais mais c'est peut-être possible que j'ai pas touché l'aspirateur pendant six mois. *(Flavien Chapelain, premier enfant à 26 ans, père et mère psychanalystes)*

Cette prise en charge importante des tâches domestiques par des femmes salariées dans des périodes stratégiques des études de leur conjoint témoigne d'une implication des femmes dans les projets de professionnalisation de leur compagnon. Ainsi, lorsque Damien Meynard reprend des études pour devenir infirmier et prépare le concours d'entrée dans les IFSI, sa femme l'enjoint à se concentrer sur ses études. Elle assurera tout le reste pourvu qu'il réussisse :

> J'ai la chance d'avoir une compagne qui assure beaucoup à côté et qui m'a permis de travailler, parce que sinon le rythme avec un enfant en bas âge, il ne dort pas forcément donc nous non plus… […] On en avait discuté au départ, et de principe elle m'avait dit : « écoute, toi travaille, moi je m'occupe de la maison. » C'est vrai qu'au départ on était partis sur ce rythme-là, sauf que moi je vivais assez mal la situation parce que je voyais que la vie de famille grandissait autour de moi, je voyais ma compagne s'occuper de tout, se fatiguer, et ça m'allait pas en fait. Je ne voulais pas ça pour elle, alors on

> en a rediscuté et on a réussi à rééquilibrer, je m'occupe à nouveau un peu de la maison. *(Damien Meynard, premier enfant à 31 ans, père cadre bancaire, mère Atsem)*

Bien que Damien ressente une forme de culpabilité à voir sa femme se fatiguer en s'occupant de tout à la maison, et souhaite plus s'impliquer dans les tâches domestiques, il indique que sa femme continue à beaucoup prendre en charge la maison de manière à ce qu'il puisse davantage travailler.

De son côté, Cristian Leroy s'est engagé auprès de sa compagne pour que sa reprise d'études n'entraîne pas une surcharge de travail domestique pour elle et qu'elle puisse conserver des moments de loisirs, ses cours de yoga. Cristian Leroy est inséré dans des milieux militants d'extrême gauche, dans lesquels il a rencontré sa conjointe, qui revendique une appartenance féministe. Cristian raconte que sa conjointe lui en apprend beaucoup sur les combats féministes et il se positionne comme un allié de la cause. Cela peut expliquer que sa reprise d'études ait été négociée avec sa compagne, notamment au niveau du partage du travail domestique. Les entretiens avec Maïmouna Diop et Cristian Leroy nous indiquent que le partage des tâches domestiques fait particulièrement l'objet de négociations lorsque la femme est une militante féministe.

Nous partions de l'hypothèse que, au sein des couples, l'activité d'étudier n'est pas aussi légitime que celle de travailler mais plus que celle d'être en inactivité. La répartition des tâches domestiques devait alors être impactée par un statut d'activité inférieur de l'homme comparé à la femme. Le bilan est plus mitigé. D'un côté, disposer de davantage de temps rend plus légitime que l'homme contribue plus au travail domestique. D'un autre, même dans ce cas on retrouve des situations inégalitaires. Par exemple, alors que le congé de maternité peut être l'occasion pour les pères de moins s'impliquer dans les tâches domestiques et plus dans leur travail qu'avance la naissance, l'inactivité du conjoint de Victoria Herpin ne permet pas à cette dernière de dégager du temps pour étudier. Par ailleurs, les études du conjoint constituent un investissement professionnel pour la famille et les femmes salariées peuvent contribuer à le rendre possible en assurant une plus grande part des tâches domestiques. Ainsi, le statut d'étudiant ne serait pas envisagé de la même façon selon le sexe : les femmes étudiantes seraient toujours chargées d'une grande partie des tâches domestiques par défaut, tandis que les hommes pourraient justifier d'une période critique de leurs études pour ne pas assurer de travail domestique.

Comment cela se déroule-t-il au sein des couples d'étudiantes avec des hommes actifs, qui constituent la plus grande partie des entretiens réalisés ? Est-ce que certaines caractéristiques de l'activité d'étudier favorisent un meilleur partage des tâches domestiques ?

2.2.4 Le temps de présence contraint dans les études

Malgré une inégalité générale dans le partage des tâches domestiques au sein des couples étudiante-salarié, une étude plus fine des entretiens montre qu'il existe des différences

dans ce partage en fonction du temps que les études prennent à l'étudiante. Plus précisément, le temps de présence contraint des études, durant lequel l'étudiante ne peut être présente physiquement à la maison, redéfinit le contour de sa disponibilité pour le travail domestique.

Les étudiantes dont le temps de présence contraint est le plus fort sont les internes de médecine. Esther Cohen témoigne que ses horaires de travail très extensifs à l'hôpital (au moins cinquante heures par semaine, dont des nuits de garde) jouent en la faveur d'une réduction de son temps de travail domestique :

> En fait, l'internat c'était : Esther est tout le temps à l'hôpital donc Esther ne fait pas grand chose. Donc je gère tout ce qui est paperasse, les courses et les choses liées aux enfants, et mon mari est top, il va gérer les lessives, le petit ménage de la maison… *(Esther Cohen, premier enfant à 28 ans, père médecin, mère infirmière)*

Pour Esther, la répartition des tâches domestiques au sein de son couple était inégalitaire durant son internat au sens où son conjoint en prend en charge une plus grande partie quand elle a des horaires extensifs. À l'inverse, lorsqu'elle a fait un doctorat en recherche, elle était plus disponible et estime que les tâches étaient également réparties entre eux. Le conjoint d'Esther a des horaires de travail moins étendus, ce qui permet sans doute qu'il prenne en charge si besoin une grande part des tâches domestiques.

Le constat est différent pour Sophie car elle a cherché à avoir plus de temps après son accouchement. Au moment de notre entretien, Sophie Pichon a accouché depuis moins de six mois. Au retour de son congé de maternité, elle a réussi à obtenir un stage dans un service n'impliquant pas de garde, ce qui lui permet de s'occuper de sa fille le soir après sa journée de travail qui s'étend de 7h30 à 18h environ. Comme elle commence tôt, son conjoint prend intégralement en charge la préparation de leur fille le matin et l'emmène à la crèche. Le stage ne dure néanmoins que six mois et il en existe peu sans nuit de garde. Il est donc très probable que Sophie retourne à des horaires plus extensifs, ce qui entraînera une répartition nouvelle des tâches domestiques au sein de son couple. Elle songe déjà à employer une femme de ménage pour pouvoir en déléguer une partie.

D'autres étudiantes peuvent être particulièrement prises à l'extérieur du foyer par leurs études. C'est le cas de Louise Gaudet quand elle est en stage. Cela ne tend pas à rééquilibrer le partage des tâches domestiques dans son couple pour autant :

> Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui viendraient ici qui diraient que c'est le bazar, que c'est pas propre, en même temps bah… J'ai une vie et puis le ménage, ben je lave par terre et je fais l'aspirateur une fois par semaine et puis ben le reste je le fais quand c'est sale. Quand j'ai le temps. Là j'ai eu le temps, j'ai fait du rangement hier, c'est les vacances donc j'ai le temps. Mais la semaine sinon j'ai pas… en stage c'est pire quoi, je rentre le week-end à la fin de mon stage je suis dégoûtée de ma propre maison tellement c'est sale. Parce qu'il fait pas le ménage, il aime pas ça et je veux pas qu'il le fasse. J'aime

> bien que ça soit fait à ma façon, je suis un petit peu maniaque sur les bords et un petit peu chiante. *(Louise Gaudet, premier enfant à 19 ans, père absent, mère agent de service de la fonction publique)*

Le conjoint de Louise est surveillant à mi-temps dans un collège mais ne contribue pas beaucoup aux tâches domestiques. En revanche, le temps de présence contraint dans les études la force à consacrer moins de temps aux tâches domestiques et donc à baisser ses exigences de propreté, au moins durant la semaine. Ainsi, le temps contraint entraîne souvent un partage moins inégalitaire du travail domestique au sein du couple ou entraîne une relativisation des exigences que les femmes ont envers la satisfaction des tâches domestiques.

De l'autre côté du spectre du temps de présence contraint dans les études, nous trouvons les étudiantes qui sont inscrites dans des formations à distance, dont l'ensemble du travail peut donc se dérouler à la maison. Deux étudiantes sont dans cette situation : Victoria Herpin (dont on a vu qu'elle était occupée toute la journée par les tâches domestiques et la garde de son enfant) et Mélanie Fournier, qui est inscrite dans une licence de psychologie à distance. Le compagnon de Mélanie n'a pas d'activité fixe, il vit de petits boulots au noir et a donc un emploi du temps variable. Mélanie s'occupe la majeure partie du temps de sa fille, qui a moins d'un an, et ne trouve pas de temps pour faire autre chose de sa journée. Ainsi, l'absence de mode de garde cumulée avec l'absence de temps de présence contraint rend très difficile pour ces deux étudiantes de s'extraire du travail domestique.

Pour conclure, le temps de présence contraint peut permettre aux femmes de s'extraire du travail domestique voire de le déléguer. À l'inverse, lorsque les étudiantes mères ne sont pas obligées d'être à l'extérieur du foyer pour étudier, le travail domestique et de *care* peut envahir leurs journées. En effet, la structure temporelle du travail domestique est liée à un rapport de service : les femmes sont soumises à une norme de disponibilité permanente pour leurs proches (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonax 1985). Ces autrices montrent que, bien que les hommes puissent participer aux tâches domestiques, cela n'implique pas la même disponibilité permanente aux besoins des proches présents au foyer au même moment. Ces analyses apportent une contribution importante à la littérature sur le travail domestique, à savoir que le temps contraint à l'extérieur du foyer est important pour délimiter le temps que la femme a de disponible pour exécuter les tâches domestiques et peut jouer dans un rééquilibrage de la répartition de ce travail au sein de leur couple. Nous verrons dans la partie suivante que cela a des implications sur la possibilité de travailler de chez soi quand on a des enfants.

Dans les couples comportant au moins un-e conjoint-e étudiant-e, la répartition des tâches domestiques est largement en défaveur des femmes, quel que soit le statut des membres du couple. Elles portent ainsi la charge mentale, qui implique d'anticiper et

planifier le travail domestique de manière à ce qu'il soit réalisé dans les bonnes temporalités. La répartition du travail domestique est impactée par le temps de présence contraint sur le lieu d'études : en l'absence de contraintes, les mères peuvent être en difficultés pour trouver le temps d'étudier, tandis que les emplois du temps extrêmement chargés peuvent entraîner une certaine délégation des tâches domestique envers le conjoint, à la condition que ce dernier soit plus disponible que sa femme.

L'enquête OVE 2016 expose que seul-e-s 2% des étudiant-e-s parents vivent au domicile de (l'un de) leurs parents, ce qui est congruent avec la population rencontrée composée majoritairement d'étudiant-e-s parents indépendant-e-s. Elles et ils ne sont donc pas statutairement jeunes et reposent moins que les autres étudiant-e-s sur le travail domestique et l'aide financière fournis par leurs parents. En revanche, les pères étudiants peuvent se remettre dans une forme de dépendance vis-à-vis de leur conjointe, qui prend plus en charge qu'eux le quotidien, ce qui n'est pas le cas des mères. Au final, les mères étudiantes assument la majeure partie du travail domestique et les préoccupations qui vont avec. Le sentiment de culpabilité exprimé par les mères et leur impression de ne pas être à la hauteur s'explique donc par la normalisation du partage inégalitaire du travail domestique et de *care* au sein des couples hétérosexuels.

L'articulation des temps sociaux entre études et travail domestique et de *care* souligne des temporalités antagonistes qui nécessitent l'aide des grands-parents dans cette gestion quotidienne. Mais quel temps l'activité d'étudier prend-elle au quotidien ? Comment ce temps est-il structuré ? Les étudiant-e-s parents, en particulier les étudiantes mères, qui ont moins de temps disponible pour étudier que les étudiant-e-s sans enfants (et sans travail salarié), parviennent-elles et ils à remplir les exigences de leurs études supérieures et, si oui, par quels moyens ?

3 Le travail d'étudier

Le temps quotidien des étudiant-e-s a déjà fait l'objet de travaux, qui soulignent la diversité des emplois du temps et charges de travail selon les filières d'études (Lahire 1997 ; Millet 2003 ; Giret, Van de Velde et Verley 2016b). Ces travaux distinguent deux types de temps d'études : ceux imposés par la présence en classe (cours) et ceux qui se font en autonomie. Je reprends ici cette distinction et j'explore, dans chacun de ces temps d'études, la manière dont ils s'articulent avec les autres temps de travail et le travail domestique en particulier, dont nous avons vu qu'il était à la fois plus important chez les étudiant-e-s parents (comparé-e-s aux étudiant-e-s sans enfant) et inégalement réparti selon leur sexe.

Les travaux sur le temps des étudiant-e-s soulignent l'hétérogénéité des emplois du temps selon les filières. On distingue classiquement quatre types de filières en fonction du temps de cours et du temps de travail autonome (Lima et Nakhili 2016).

	Temps en cours ++	Temps en cours −−
Travail personnel ++	CPGE	Travail autonome
Travail personnel −−	Travail présentiel	Modèle universitaire

Cet article distingue 1) le modèle « universitaire classique » comportant peu de temps de cours (entre 14 et 22h par semaine) et un temps de travail autonome moyen (15h par semaine), 2) le modèle « travail autonome » comportant également un temps de cours faible (inférieur à 20h par semaine) mais un temps de travail autonome important (plus de 25h par semaine), qui concerne les filières de santé et les écoles du domaine de la culture (par exemple les Beaux-Arts), 3) le modèle du « travail présentiel » (IUT, STS, écoles d'ingénieurs) où les nombreuses heures de cours (entre 25 et 30 par semaine) sont compensées par un travail autonome réduit (entre 7 et 12h par semaine) et 4) le modèle « CPGE » impliquant à la fois une grande quantité d'heures de cours et de travail autonome, qui totalisent plus de 55h par semaine. Le corpus de l'échantillon ne correspond pas exactement à ces quatre modèles pour deux raisons : il comporte certaines formations absentes de l'enquête de l'OVE qui a servi à établir cette typologie (par exemple, les IFSI ou les doctorant-e-s) et les étudiant-e-s parents en CPGE et BTS ou IUT sont très rares. En s'inspirant du modèle établi par Lima et Nakhili (2016), on peut distinguer quatre types de formations dans le corpus :

— Le premier type de formation demande un temps de présence important et peu de travail en dehors. Il s'agit de l'internat en médecine (le maximum légal d'heures est fixé à 48h, mais d'après les entretiens il est très classique qu'il soit dépassé puisqu'une garde en elle-même compte déjà 24h).
— Le deuxième a également un nombre important d'heures de formation (environ 30-35h par semaine) et demande du travail personnel régulier (plusieurs heures tous les soirs et si possible le week-end). Il s'agit des formation de type IFSI.
— Le troisième type correspond au modèle « universitaire classique » (ibid.), il demande moins d'heures en présentiel et autant de travail personnel. Il regroupe les étudiant-e-s de licence, de master, en école de commerce, école de travail social.
— Enfin, le dernier type correspond au doctorat, qui ne demande aucune heure en présentiel (ou très peu) : quelle que soit la discipline, les doctorant-e-s rencontré-e-s n'ont pas de contraintes horaires précises. La quasi totalité du doctorat se fait ainsi en travail autonome.

Les autrices d' *Espace et temps du travail domestique* (1985) montrent que la structuration du temps constitue un aspect important des rapports sociaux. La structure temporelle du travail salarié est par exemple liée au rapport salarial : l'employeur achetant le travail de l'employé-e sur une durée de temps limitée, il cherche à obtenir de la/du salarié-e un rendement maximum pour le temps donné. La structure temporelle du travail domestique est, quant à elle, liée à un rapport social de service : les femmes sont au service de leur famille, c'est-à-dire que leurs proches et la satisfaction de leurs besoins passent toujours

avant elles. Dans ce rapport, les femmes sont désappropriées de leur temps. Elles satisfont une norme de disponibilité temporelle permanente pendant le temps au domicile.

Par analogie, nous interrogeons ici quel rapport social structure le temps de l'étudiant-e. Pour éviter d'assimiler les études supérieures uniquement à un investissement personnel, gardons à l'esprit que l'inflation scolaire a rendu nécessaire d'entreprendre des études plus longues (et donc des études supérieures) pour des espérances d'insertion sociale équivalentes à des diplômes moins élevés auparavant (Duru-bellat 2006). Le travail étudiant ne fait pas l'objet d'une rémunération car la convention capitaliste de valorisation économique du travail est que l'on rémunère uniquement un travail productif (Casta 2012). Pourtant, le travail fourni par les étudiant-e-s lors de leurs études sert à la société, à la fois car il permet d'avoir une main-d'œuvre qualifiée et parce qu'il contribue au bien-être de la population. Ainsi, il serait possible d'envisager une rémunération étudiante comme consécration de l'importance du travail d'étudier, comme cela a été envisagé durant l'Après-guerre lors des débats sur le salaire étudiant (ibid.).

Le prolongement des études, impliquant un prolongement du maintien dans un statut non adulte des étudiant-e-s, participe à les assigner à une place d'apprenant-e-s face à des adultes sachant ce qui est bon pour elles et eux. Pour mieux décrire ce rapport social d'âge, il est ainsi stratégique de comprendre la dynamique de structuration du temps des études, que ce soit au niveau des temps de présence contraints ou du travail autonome.

Tout en s'inscrivant dans les approches matérialistes des rapports sociaux, cette partie n'a pas pour objectif de forger une théorie de l'exploitation des étudiant-e-s – nos matériaux ne s'y prêtent pas – mais plutôt de déplacer le regard habituellement porté sur les études supérieures en les envisageant comme un travail à part entière.

Cette partie montre ainsi comment le rapport d'apprenant-e se structure en fonction des conditions pour obtenir le diplôme ou la validation de l'année [10]. Bien que cela prenne des formes différentes, quelle que soit la formation fréquentée la structure temporelle des études se heurte aux contraintes liées à la charge d'un enfant. En particulier, deux aspects saillants de la structure temporelle des études supérieures ressortent : une norme de disponibilité par défaut (peu de choix sur les emplois du temps, horaires de cours très étendus, emplois du temps imprévisibles) et une forte quantité de travail personnel nécessaire pour réussir. Contraint-e-s par les besoins de leur(s) enfant(s), les étudiant-e-s parents étalent et programment leur travail personnel tout au long de l'année, ce qui met en valeur une quantité de travail autonome réelle des étudiant-e-s sûrement supérieure à celle évaluée dans les enquêtes statistiques, et notamment celles de l'OVE. Ces dernières ne prennent pas bien en compte les moments précédant des échéances d'évaluation (les partiels par exemple) dans leur évaluation du temps de travail autonome [11].

10. La réussite à un concours ne fait pas partie de l'analyse car seules deux personnes sont concernées dans le corpus.

11. Les questions des enquêtes de l'OVE tendent à demander la quantité de travail autonome réalisée durant la semaine précédant l'enquête. Cette évaluation du travail étudiant est liée à un souci d'éviter de

Le statut de parent rend difficile de satisfaire la norme de disponibilité par défaut (horaires de garde fixes et non étendus, sauf exception) et de passer la majorité de son temps libre à réviser ou écrire (nécessité de donner du temps à ses enfants tous les jours sans exception). La structure temporelle des études illustre ainsi la norme de jeunesse des études supérieures, puisqu'elle correspond à ce qu'on exige d'un-e élève mineur-e (forte disponibilité en priorité pour les études). L'étudiant neutre, pris comme modèle implicite dans l'organisation des études supérieures, est ainsi un étudiant qui n'a pas la charge d'autres personnes qui lui sont dépendant-e-s, voire un étudiant qui est pris en charge par d'autres (parents, structures collectives).

3.1 Étudier : une norme de disponibilité par défaut

L'étude des emplois du temps des étudiant-e-s montre que, quelle que soit leur filière d'études, il est attendu qu'elles/ils soient disponibles dans des tranches horaires très étendues et, régulièrement, sans être prévenu-e-s à l'avance. Le temps de présence contraint renseigne ainsi sur la norme temporelle qui définit l'étudiant neutre, selon laquelle celui-ci est par défaut toujours disponible pour assister à des cours.

L'internat de médecine est la formation qui impose le nombre d'heures en présentiel le plus important. Les internes de médecine enchaînent les stages de six mois sans que des pauses soient prévues (les hôpitaux ayant besoin de personnel en permanence). Elles/ils peuvent théoriquement prendre cinq semaines de vacances dans l'année, mais leurs services sont souvent en sous effectif ce qui limite la possibilité pratique de leur accorder ces congés (d'après le témoignage de Sophie Pichon). Les internes de médecine travaillent la journée mais assument aussi la plupart du temps des gardes la nuit, de une à trois par semaine. Sans surprise, les informatrices qui sont internes témoignent de difficultés à assurer ces horaires tout en ayant un enfant en bas âge. Sophie Pichon, interne en chirurgie, doit être sur son lieu d'internat à 7h30 le matin et repart à 18h environ. C'est son conjoint qui amène leur fille à la crèche. Ils ont la chance d'avoir obtenu une place en crèche d'hôpital, alors que les internes ne sont pas prioritaires sur l'attribution des places. Les crèches d'hôpital proposent des horaires très étendus de garde pour les parents (6h30 – 22h30 et un week-end sur deux) du fait des horaires des salarié-e-s de la structure, ce qui permet aux internes de médecine qui y bénéficient d'une place de faire face à l'exigence de forte disponibilité que l'on a d'elles.

Esther Cohen a également obtenu une place en crèche d'hôpital lorsqu'elle était interne de médecine pour son premier mais a dû recourir à une nourrice pour son second enfant avant qu'elle entre dans une crèche municipale quelques mois plus tard. Une nourrice le récupère à la fermeture de la crèche, une solution possible du fait des revenus d'Esther et de son mari (plus de 5 000€ par mois).

poser des questions qui portent sur une durée trop long ou sur un moment trop éloigné, ce qui rendrait les données trop sensibles aux effets de mémoire.

Ainsi, pour les deux informatrices internes en médecine, la norme d'extrême disponibilité semble en partie compensée par un salaire important et la possibilité d'avoir une place dans une crèche spécialisée, bien que les internes ne soient pas prioritaires pour en obtenir. Cela n'empêche que ces formations exigent de leurs étudiant-e-s un temps de travail en présentiel colossal (Sophie Pichon calcule qu'elle fait régulièrement des semaines de 90 heures). Sophie Pichon le met en lien avec la masculinité historique de la filière :

> Après, le fait qu'il y ait de plus en plus de femmes en médecine, le fait qu'il y ait de plus en plus de femmes avec des enfants – il faut pas croire hein, mais avant les médecins c'était tous des hommes, qui du coup s'occupaient pas de leur vie de famille, c'étaient les chefs de service, c'est clairement aussi pour ça que toutes ces choses-là n'étaient pas respectées. Le repos de garde, les gens étaient vraiment corvéables à merci et aujourd'hui je pense que c'est des professions qui se féminisent et qu'avec la féminisation et le fait qu'on est plus corvéables à merci, qu'on a envie d'avoir des vies de famille, c'est des choses qui vont changer petit à petit quoi. *(Sophie Pichon, premier enfant à 28 ans, père ingénieur, mère statisticienne)*

Nous ne pouvons bien sûr ni confirmer ni infirmer l'hypothèse de Sophie Pichon selon laquelle la féminisation du métier conduirait à ce que les salarié-e-s résistent plus à leur exploitation, mais il est intéressant de garder en tête le parallèle qu'elle établit entre cette norme de très forte disponibilité et le modèle des médecins hommes peu impliqués dans leur famille. Sofiane Ben Ammar, qui a repris des études en médecine et est en troisième année lors de notre entretien, remarque d'ailleurs que si l'on est très ambitieux dans cette formation alors il est compliqué d'avoir une vie extérieure à ses études :

> En tout cas, je pense qu'il faut pas être très ambitieux, les dents qui raient le parquet. C'est possible peut-être pour un homme qui s'investit pas, comme à l'époque, dans l'éducation de ses enfants, mais je pense que si t'as décidé d'être un père qui s'investit dans l'éducation des enfants, tu peux pas… t'es obligé de… comment dire, de limiter ton ambition. Parce qu'en tout cas, en médecine, très clairement, y a un moment où il faut passer du temps au service. Si tu finis pas tous les jours à 22h parce que tu finis la clinique à 18h et après tu passes dans ton bureau pour faire de la recherche, ça marche pas. Comme c'est la recherche qui fait progresser, y a un moment où ça marche plus. Donc y a quand même une antinomie, dans le milieu – en tout cas dans le milieu médical mais comme dans beaucoup d'autres milieux – entre la paternité ou la parentalité et l'ambition, je pense, un petit peu. *(Sofiane Ben Ammar, premier enfant à 29 ans, père et mère médecins)*

Si l'on suit les propos de Sofiane, ces études – et cette profession – n'empêchent pas en tant que telles d'avoir des enfants mais plutôt d'adopter un style de maternité ou de paternité très présent pour ses enfants. Dans sa structuration historique, l'internat de mé-

decine reposait ainsi sur l'hypothèse que l'étudiant est un homme dont la femme s'occupe des tâches domestiques et d'élever les enfants.

Les étudiant-e-s du deuxième type de formation (type IFSI, sage-femme, kinésithérapeute) ont un nombre d'heures de présence moins important (30 à 35h par semaine). En IFSI, la présence aux cours magistraux peut être obligatoire ou facultative selon les établissements. Ce nombre d'heures de présentiel est très proche de celui des salarié-e-s, on pourrait ainsi penser que les étudiant-e-s de ce type de formation ne sont pas confronté-e-s à des difficultés d'articulation entre leurs responsabilités parentale et la nécessité d'assister aux cours. Néanmoins, les informateur-ice-s inscrit-e-s en IFSI expliquent que les horaires de cours sont souvent non compatibles avec leur système de garde. Marine Sochard, par exemple, ne peut pas amener son enfant à l'école ou le récupérer, ce qui pose des problèmes lorsque son conjoint se déplace pour le travail (ce qui arrive régulièrement) :

> Donc il y a des fois où c'est des semaines entières où je suis seule avec mon enfant, avec des horaires d'étudiante, à commencer à 9h et à finir à 17h voire 18h le soir. Donc pour concilier l'école… très clairement, en fait, je ne peux pas amener mon fils le matin à l'école et je peux pas le chercher le soir. Sauf exception quand on commence un peu plus tard ou qu'on finit un peu plus tôt, mais sinon c'est pas possible. *(Marine Sochard, premier enfant à 30 ans, père chef de service retraité, mère médecin retraitée)*

Sixtine, en école de sage-femme, est confrontée à la même difficulté et explique en quoi il est difficile pour elle d'arriver à l'heure le matin si elle doit déposer ses enfants à l'école :

> *Aden* : T'as cours à quelle heure ?
> *Sixtine Pélissier* : Souvent 9h. Alors 9h c'est pas très tôt mais quand on voit que l'école, là, ouvre à 8h20 – en maternelle il faut les déposer dans leur classe, qui est au troisième étage, et le temps que les maîtres disent « gnagnagna pour demain il faut apporter le cahier bleu blablabla » t'es jamais sortie de l'école avant 35, tu passes un quart d'heure entre le temps de monter, machin, « allez t'enlève ton manteau tu mets tes lunettes » machin. Et après, donc l'école elle est plutôt vers Trinité et après je prends mon train à Saint-Lazare, qui est là tous les quart d'heures donc en fait, si je l'emmène le matin, ça me met dans le jus pour être à mon cours à 9h. Et parfois on a cours à 8h, 8h30. *(Sixtine Pelissier, premier enfant à 20 ans, père courtier, mère professeur d'histoire (Capes))*

Les étudiant-e-s dont l'enfant va à la crèche ont également le problème car la plupart n'ouvrent qu'à 7h45. Quand les étudiantes mères ne peuvent pas compter sur le père de l'enfant pour qu'il l'emmène à l'école ou à la crèche, elles expliquent généralement à leur enseignant-e la raison de leur retard récurrent. Les enseignant-e-s comprennent la situation et ne les en pénalisent pas administrativement. Il n'empêche que la structuration de

l'emploi du temps rend difficile d'arriver à l'heure en cours pour ces étudiant-e-s parents, car elle postule que les étudiant-e-s n'ont pas la responsabilité d'un enfant qui doit être accompagné à l'école ou à la crèche. Certains cours peuvent par ailleurs être placés après 17h.

Lorsque les étudiant-e-s d'IFSI sont en stage, les problèmes d'horaires sont encore plus prégnants car les stages commencent à partir de 6h de matin (les stages sont généralement de 6h à 14h ou de 14h à 21h). Ainsi, Marine Sochard se demande comment elle va pouvoir prendre son service dans son prochain stage à 6h30 alors qu'il est situé à 1h45 en transports de chez elle. Les échanges de stages entre étudiant-e-s ne sont pas organisés par son école, bien que possibles si elle trouve un-e autre étudiant-e volontaire pour échanger. Louise Gaudet a résolu un problème similaire grâce à sa mère qui emmène sa fille à l'école lorsque Louise est en stage.

Les étudiant-e-s en IFSI sont ainsi également confronté-e-s à une norme de disponibilité étendue, qui est par ailleurs renforcée par l'instabilité des emplois du temps (qui peuvent changer d'une semaine sur l'autre) et l'ajout à la dernière minute de certains cours. Les crèches demandent souvent à être prévenues à l'avance des horaires durant lesquels l'enfant doit être gardé, ce qui n'est pas compatible avec un emploi du temps mouvant. Cela peut entraîner des problèmes pour bien articuler les cours et les modes de garde, ainsi que l'explique Pierre Duquesne, en école de kinésithérapeute :

> Par exemple, l'autre fois il nous est arrivé aussi un petit imprévu, c'est-à-dire que j'avais mis mon emploi du temps – mardi dernier je devais finir à midi et puis en fait ils nous ont rajouté deux heures de cours l'après-midi. Et si tu veux j'ai pas prévenu la crèche, parce que voilà j'étais dans mon rythme et puis j'avais oublié ce que j'avais dit quoi. Donc je reçois un appel en plein cours, tu vois, la directrice de la crèche, donc je dis « excusez-moi, je dois prendre cet appel », je sors du cours – donc c'était un TD, présence obligatoire etc – et donc en fait elle me dit « y a un problème ? » je dis « ben non, pourquoi ? » « Parce que vous aviez prévu Solal jusqu'à midi trente et puis là il est 14h30 donc on voulait savoir s'il y avait pas eu de problème… » Je dis « oula, pardon, je suis vraiment désolé ! C'est vrai en fait, on a eu deux heures qui ont été rajoutées vendredi dernier, j'ai oublié de vous prévenir. » Bon ben je suis parti du cours en fait, en plein milieu, j'ai dit « excusez-moi, j'ai la crèche qui m'a appelé, je dois y aller. » Ca c'est des petits imprévus qui interviennent et c'est vrai que c'est pas toujours facile quoi. Ou par exemple, voilà, la semaine d'après on apprend que les cours ils durent jusqu'à 18h et moi j'ai prévu la crèche que jusqu'à 17h, ben donc je pars une heure avant en fait, donc je loupe une heure de cours. *(Pierre Duquesne, premier enfant à 27 ans, père cuisinier, mère vendeuse)*

Lorsque Pierre a dû partir précipitamment de cours pour récupérer son fils à la crèche, son professeur ne lui en pas tenu rigueur. C'est aussi parce que les revenus de Pierre sont

faibles (il a repris ses études avec une bourse de 390€) qu'il ne se permet pas de laisser son enfant à la crèche durant des horaires trop étendus : adapter le mode de garde à ses horaires de cours lui fait faire des économies.

Dans ce type de formations, la norme de disponibilité des étudiant-e-s s'incarne à la fois par les horaires extensifs et les emplois du temps imprévisibles, qui peuvent être modifiés au dernier moment. L'étudiant neutre est celui qui n'a pas d'autre responsabilité que celle d'être présent-e en cours, pas d'enfant à amener à l'école ou à la crèche par exemple. On peut disposer de son temps au dernier moment car il n'a pas à rendre de compte à d'autres institutions que son école.

Les formations qui correspondent à un modèle de type universitaire sont moins contraignantes au sens où elles exigent moins d'heures de présence à leurs étudiant-e-s. Ainsi, certain-e-s étudiant-e-s inscrit-e-s à l'université soulignent que leur quotidien de parent est facilité par leur emploi du temps universitaire. Sandra Augier dit avec humour que sa licence de LEA équivaut à un « mi-temps », ce qui l'a d'ailleurs encouragée à envisager la maternité pendant ses études. Constance Rameau, qui a eu son premier enfant durant ses études de commerce puis a travaillé plusieurs années dans un cabinet de recrutement, explique quant à elle qu'elle a eu plus de mal à travailler avec un enfant qu'à étudier. Ses études lui demandaient beaucoup moins de temps de travail et d'implication. Si l'assiduité aux TD et TP est contrôlée, les étudiant-e-s expliquent qu'il est commun de s'arranger avec les enseignant-e-s en cas de difficultés pour venir. Cassandre Peyrat indique ainsi qu'elle peut se permettre de ne pas aller en cours lorsque sa fille est malade, ce qu'elle trouve très pratique en comparaison avec le monde du travail.

En raison du faible nombre d'heures obligatoires et de la compréhension fréquente des enseignant-e-s pour les absences des étudiant-e-s, les études de type universitaire sont plus flexibles. Cela n'empêche pourtant pas à ces étudiant-e-s d'être soumis à la norme de disponibilité. Celle-ci se manifeste de deux façons : des heures de cours tôt le matin ou en soirée et des changements d'emploi du temps imprévus.

Les changements d'emploi du temps à la dernière minute impliquent pour les parents une organisation supplémentaire. Déborah Lescure, séparée du père de son enfant, explique ainsi que chaque heure déplacée demande de trouver une solution pour garder son enfant en dehors des horaires habituels :

> C'était toujours une organisation supplémentaire pour moi, quand on changeait d'heure de cours je savais que ça impliquait qu'il fallait que moi je m'organise différemment par rapport à la garde ou… qu'il faudrait que je prévois, je ne pouvais plus ne penser que pour moi et me dire : « y a une conférence le samedi matin, très bien. » Il fallait que je me dise : « il faut que je trouve quelqu'un pour la garder, ou que je la laisse à son père. » *(Déborah Lescure, premier enfant à 23 ans, père chef d'entreprise, mère au foyer)*

Dorine Clavel a obtenu une place à la crèche de l'université, mais les horaires de ses cours peuvent dépasser ceux de la crèche (la crèche ferme à 18h30 et les cours peuvent

aller jusqu'à 19h ou 20h). Avant la crèche, elle avait essayé de passer par une assistante maternelle, mais celle-ci voulait faire des horaires fixes et finissait plus tôt encore (18h).

> Ça s'est mal passé avec [l'assistante maternelle], elle voulait pas que je continue à avoir des horaires disparates, mais j'ai pas les mêmes heures de cours tous les jours et je vais pas te le laisser dix heures si j'ai besoin que de six heures, ça me paraissait logique. T'as envie aussi de passer du temps avec ton enfant, ça sert à rien d'en avoir si c'est juste pour le prendre le soir, lui donner à manger, lui prendre le bain et le coucher quoi. *(Dorine Clavel, premier enfant à 25 ans, père régulateur ambulancier, mère intérimaire en usines)*

La forte amplitude horaire des cours (et en particulier les cours en soirée) est ainsi difficilement compatible avec les modes de garde courant pour les enfants en bas âge et encore moins pour les enfants qui vont à l'école, car les horaires sont moins étendus. Dans le corpus, les étudiant-e-s du type universitaire ont souvent des revenus peu élevés, qui reposent sur les aides sociales et les bourses. Il n'est donc pas envisageable pour elles et eux d'avoir recours à une babysitter, ainsi que l'explique Iris Lazard, en stage :

> Au niveau de mon travail c'est possible qu'il y ait parfois des réunions le soir. Donc c'est ça qui m'inquiète un peu. Pour l'instant, depuis que je suis en stage j'en ai pas eues, bon après j'ai briefé mes copines de ce stage pour expliquer que s'il y avait besoin de quoi que ce soit je pouvais les appeler mais c'est vrai que c'est embêtant. Mais vu le salaire du stage je peux pas me permettre la babysitter. *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

L'étude des emplois du temps des étudiant-e-s (hors doctorant-e-s) montre que l'étudiant neutre est supposé être disponible sans contrainte pour assister à ses cours. Dans la mesure où les étudiant-e-s en IFSI (hors reprise d'étude professionnelle) et à l'université ne sont pas rémunéré-e-s pour leurs études, et ne peuvent donc se permettre des modes de garde chers (babysitter par exemple), le modèle d'étudiant neutre est celui d'un jeune sans enfant. Louise Gaudet en arrive à ce constat lors de notre entretien :

> A l'IFSI, qu'ils ont pas du tout des emplois du temps arrangeant pour les gens qui ont une vie à côté, alors que justement on est beaucoup. Et… je trouve que c'est pas du tout fait pour, en fait. En soi, avoir une journée par exemple de 8h30 à 16h30, ça j'admets, voilà c'est une journée, on est en cours c'est normal. Mais quand ils nous font une journée où on a une heure à 8h30, une heure à 15h30, et puis entre temps on a rien, c'est pas arrangeant. Des fois on finit à 18h30 voire plus tard, c'est déjà arrivé, c'est pareil c'est pas arrangeant […] pour les gens qui ont une vie autour en fait. La plupart non, mais bon c'est vrai que les jeunes étudiants à part sortir, je me dis eux c'est vrai que c'est pas gênant, si ils habitent chez papa maman… qu'ils aient un emploi du

> temps pourri je pense pas que ça soit gênant. Mais des gens où y en a qui ont deux-trois enfants je me demande comment ils peuvent faire en fait, dans des cas comme ça. Moi j'en ai qu'un, et j'ai pourtant un mari qui est quand même assez présent. *(Louise Gaudet, premier enfant à 19 ans, père absent, mère agent de service de la fonction publique)*

Lors de l'internat de médecine, les étudiant-e-s sont rémunéré-e-s et peuvent obtenir une place dans une crèche d'hôpital (bien que n'étant pas prioritaires). Leurs horaires de travail particulièrement extensifs peuvent ainsi être compensé-e-s par la possibilité d'un mode de garde adapté et d'embaucher des babysitters de temps en temps. La norme de disponibilité des internes postule également qu'elles et ils ne doivent pas s'occuper d'enfants ce qui, dans une institution qui a longtemps été très masculine, ne s'explique pas tant par la jeunesse que par l'exploitation des femmes des médecins.

L'organisation temporelle des cours postule que l'étudiant neutre est disponible tôt le matin et tard le soir, parfois au dernier moment, ce qui pénalise les étudiant-e-s parents. Ces horaires ne prennent pas en compte les horaires habituels des crèches et de l'école, alors qu'étudier ne génère pas de revenus permettant d'embaucher des babysitter pour satisfaire les exigences de présence dans les études supérieures. Si ces exigences sont souvent adoucies par les enseignant-e-s compréhensif-ve-s, il reste que cela force *a minima* les étudiant-e-s parents à ne pas assister à tous les cours, alors que l'évaluation portera dessus.

3.2 Un travail autonome cadré par les contraintes familiales

Nous partons de l'hypothèse que le travail autonome des étudiant-e-s est en priorité structuré par les modalités d'évaluation : l'apprentissage est tourné de manière stratégique d'abord vers ce qui est perçu comme nécessaire pour réussir à valider son année ou obtenir son diplôme. Tou-te-s les étudiant-e-s fournissent du travail autonome, qui varie selon les filières. Ce temps est par exemple estimé à quinze heures par semaine en moyenne pour les étudiant-e-s des universités et écoles de commerce, contre plus de 25 heures par semaine pour les étudiant-e-s en filières santé (médecine) (Lima et Nakhili 2016). On retrouve ces observations dans le corpus. Lors de l'internat de médecine, les étudiant-e-s doivent fournir du travail autonome pour réaliser différents travaux (article, mémoire, thèse) en plus de leurs nombreuses heures de travail à l'hôpital. Les étudiant-e-s en formations type IFSI doivent fournir un travail personnel régulier. Les étudiant-e-s en formations de type universitaire ont un travail personnel peu encadré *a priori* (Fernex et Lima 2016). Enfin, les doctorant-e-s ne fournissent que du travail autonome (elles et ils ne vont pas en cours).

Malgré cette grande hétérogénéité du statut du travail autonome selon le type de formation, on retrouve dans les entretiens des grands traits communs. Les étudiant-e-s parents ont comme particularité d'avoir un temps de travail autonome contraint par leur vie familiale. Pour les mères, le temps de travail domestique et de *care* peut entrer en concurrence avec leur temps de travail personnel. Ces éléments conduisent les étudiant-e-s pa-

rents à organiser et anticiper l'étalement de leur travail personnel sur des créneaux plus réguliers, généralement le soir après que les enfants soient couchés. Les périodes précédant une évaluation importante sont difficiles à gérer car elles demandent de prendre plus de temps pour travailler et donc de mettre entre parenthèses le déroulement normal de leur quotidien de parent. En somme, bien que la charge parentale pousse à mieux s'organiser et peut être vécue comme l'occasion d'être plus efficace dans ses études, le cumul des cours, des enfants et du travail autonome est très chronophage et engendre beaucoup de fatigue.

Dans les entretiens avec les étudiant-e-s parents, le travail en autonomie s'articule ainsi autour de deux impératifs : d'une part, la nécessité d'anticiper et de travailler régulièrement tout au long du semestre de manière à ne pas se trouver submergé-e-s, d'autre part, être à la hauteur des évaluations [12] qui, quand elles se rapprochent, impliquent une quantité de travail plus importante pour les préparer. Tout cela témoigne à nouveau de la norme de disponibilité qui définit l'étudiant neutre.

Le temps quotidien des étudiant-e-s parents est structuré par leur vie de famille. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, avoir un enfant (en particulier de moins de dix ans) s'accompagne de contraintes horaires. Le partage inégal du travail domestique et de *care* n'empêche pas que certains moments soient consacrés à la famille pour les pères, notamment le soir avant le coucher des enfants. Du moment où l'on rentre à la maison à celui où les enfants sont couchés, les étudiant-e-s parents ne se consacrent qu'à leur famille. Arthur Morin, en reprise d'études dans un IFSI, en témoigne :

> Oui voilà après c'est sûr que c'est une organisation, parce que quand on rentre le soir on peut pas faire comme les plus jeunes ou ceux qui n'ont pas d'enfants qui peuvent attaquer directement [le travail], moi j'ai ma vie de famille quoi. *(Arthur Morin, premier enfant à 24 ans, père et mère formateur-ice-s dans un lycée agricole)*

Estelle Landrin, elle aussi étudiante en IFSI, dresse un constat similaire :

> Donc concrètement je peux pas travailler quand je sors de l'école, entre 18h et 20h je peux pas travailler. J'ai essayé, j'ai pas réussi. Parce qu'entre celui qui fait les devoirs qui comprend pas, après le repas à préparer, le petit de 10 mois mon mari est là il prend le bain mais faut le surveiller de partout... C'est pas mal de faire une petite coupure aussi. Les enfants ont besoin de voir que je suis quand même là. Y a un décalage, avant j'étais là soit le matin soit l'après-midi, là maintenant je suis pas là de la journée, ils me voient que le soir. Donc ça c'est flagrant, c'est dans les bras, et il faut pas que je fasse autre chose parce qu'ils râlent... je pense qu'ils ont besoin. Donc pas avant qu'ils soient couchés le travail. *(Estelle Landrin, premier enfant à 24 ans, père miroitier retraité, mère couturière retraitée)*

12. Par évaluation, on entend ici à la fois les examens sur table (e.g. les partiels) et les rendus écrits (par exemple les mémoires ou thèses).

Au passage, Arthur et Estelle n'ont pas les mêmes activités dans ces moments consacrés à la famille, par exemple Estelle veille que les devoirs soient faits. Ce moment de la journée, qui se situe entre le retour des enfants et leur coucher, est ainsi occupé par de nombreuses tâches. Il s'agit de préparer le repas, jouer avec les enfants, surveiller leurs devoirs, les faire manger, leur donner la douche ou le bain... Comme on peut le constater dans le récit d'Estelle Landrin, les enfants sont généralement demandeurs d'attention quand leurs parents sont à côté. Impossible, dans ces conditions, de chercher à travailler en leur présence. Bien que partagé par les pères et les mères étudiantes, ce constat est accentué pour les mères qui ont de grandes difficultés à étudier quand elles ne sont pas physiquement séparées de leur enfant (voire de leur espace domestique). C'est ce que Cécile Tricout (doctorante) développe quand elle explique qu'elle se rend au laboratoire pour pouvoir travailler, même s'il est éloigné, car sinon elle court le risque de passer sa journée à faire du travail domestique :

> Moi ça me coûte de venir [au laboratoire], parce que je paie mes tickets... C'est loin et tout, mais c'est structurant d'être dans une *team*, que tu te recréées, et que t'es pas toute seule chez soi, pauvre mère qui en même temps fait ses lessives et tout... Parce que c'est pour ça qu'on avait une petite crise, là, en septembre avec [mon compagnon], c'est que j'étais en train de rentrer dans ce système-là et ça colle pas du tout, il faut vraiment séparer les choses quoi. Je pense que le télétravail ça peut être un sacré piège – alors, à moins que t'habites à la campagne, que t'aies une grande maison avec une salle pour travailler, une salle pour... Mais c'est pas notre cas ! On habite dans des trous à rats à Paris, c'est clair. Et puis, de toute façon, ça va vite de procrastiner sur la thèse... *(Cécile Tricout, premier enfant à 30 ans, père professeur des universités, mère professeure de collège (Capes))*

Réviser des cours en la présence d'enfants est également ardu, comme en témoignent Iris Lazard et Bérengère Soubiran.

> *Aden* : Est-ce que tu as l'impression qu'avoir un enfant ça a changé ton rapport aux études, ou pas ? À ce que tu attends de tes études...
> *Iris Lazard* : Ouais, j'ai plus de mal à me concentrer. Je sais pas c'est dû à quoi mais ne serait-ce en termes de temps, les autres étudiants par exemple quand il y a les partiels, ben moi j'ai la petite dans les bras, ben quand elle était toute petite, j'ai la petite dans les bras, quand je révise elle joue à côté je révise, mais c'est pas le même... *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

> En fait c'est plus compliqué de travailler avec un grand qu'avec un bébé quoi. Parce que le bébé à la limite... justement, le bébé, tu le gardes sur les genoux, au sein, et ça le calme *(rires)* et il s'endort sur toi, et il est heureux et toi pendant ce temps-là tu peux travailler sur ton PC... alors que les grands, ils

> parlent toute la journée quoi *(rires)*. A partir du moment où ils savent parler, c'est vrai c'est plus pareil hein. *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

Les enfants en bas âge ont tendance à beaucoup solliciter l'attention de leurs parents : il faut les occuper et les surveiller. Par exemple, quand ils apprennent à marcher, on ne peut pas les laisser s'aventurer n'importe où. Même s'ils s'endorment au sein, il faut d'abord les bercer et l'on ne sait jamais combien de temps cela pourra durer. Les enfants plus âgé-e-s sollicitent explicitement l'attention de leurs parents, via la parole notamment. Les conditions ne sont donc pas idéales pour travailler. Ces observations sont simples mais illustrent la manière dont le quotidien des parents (et en particulier des mères) est occupé par leur enfant, d'autant plus quand celui-ci est petit. Il ne s'agit pas uniquement de subvenir à ses besoins primaires (manger, se laver, dormir) mais également de fournir une attention constante. Cette attention se retrouve d'ailleurs dans l'expérience subjective de certains entretiens, menés avec un père ou une mère d'un enfant en bas âge qui est dans la pièce également, durant lesquels nous passons la plus grande partie de notre temps à observer l'enfant et cherchons à l'occuper s'il s'ennuie. On peut rapprocher ce constat de l'essai féministe de Virigina Woolf *Une chambre à soi* (titre original : *A room of one's own*) (2001), dans lequel l'autrice développe la thèse selon laquelle les femmes ont rencontré des difficultés pour écrire des romans car elles ne disposaient pas d'une pièce à soi et devaient travailler dans des lieux communs, de passage. Les étudiant-e-s parents ont besoin d'un lieu à soi pour écrire et étudier, dans lequel elles et ils ne sont pas interrompu-e-s par leurs proches et leurs besoins. Notons que, si la majorité des étudiant-e-s parents s'abstiennent de travailler en la présence de leurs enfants, certains étudiants pères y parviennent néanmoins. C'est le cas de Cristian Leroy, qui s'est aménagé un bureau dans la cave de sa maison pour pouvoir travailler sur sa thèse et y travaille après avoir récupéré sa fille à l'école.

> Et après, une fois qu'on est à la maison, très souvent je lui donne son goûter, s'il y a des devoirs on les fait ensemble et puis après je retourne travailler encore à mes lectures et à mes études de dossier. [...] Des fois elle aime bien venir avec moi dans le bureau en bas. Souvent elle joue, elle descend en bas, elle joue avec ses poupées etc... ou alors elle colorie en haut toute seule, elle se débrouille, y a pas de problème. Non là-dessus elle est assez... Du coup oui, oui oui, Cora s'occupe bien, y a pas de problème, et surtout elle est assez adorable à garder. Franchement, il faut avouer ce qui est, et donc elle s'occupe très bien, elle s'ennuie pas, elle est fille unique et donc elle a l'habitude de s'occuper toute seule, de faire des dessins... Alors j'ai beaucoup de dessins pour décorer mon bureau. Elle a compris aussi que c'était un lieu de travail, donc des fois je lui dis : « non écoute, je peux pas... faut que tu me laisses un petit peu, je suis en train d'écrire un truc », donc ça ouais mais par contre je me suis attaché à lui expliquer. Parce qu'après, c'est vrai qu'elle avait du mal à comprendre aussi que papa soit là sans être là... C'est un peu bizarre. Je me

> suis attaché à lui expliquer et je pense que oui, ça fonctionne et ça me... Y a une bonne compréhension, aussi, de sa part. C'est vrai qu'elle est assez respectueuse, j'avoue, quand je travaille en bas et des fois elle veut rentrer jouer ça me dérange pas, y a des fois par contre c'est pas trop possible quand je fais notamment de la retranscription d'entretien, je dis : « écoute là, non, je peux vraiment pas, remonte jouer et puis... » Ou alors des fois aussi ce que je fais, pour pas qu'elle soit toute seule et parce que aussi des fois ça me manque de pas être avec elle, j'ai un ordinateur portable pour mon ordinateur de thèse et donc je monte là haut pour être là avec elle. Pour qu'il y ait une présence quoi. Généralement, là, c'est sur des travaux qui nécessitent un peu moins de concentration. *(Cristian Leroy, premier enfant à 36 ans, père imprimeur, mère femme de ménage)*

Cristian réussit ainsi à travailler pendant que sa fille s'occupe dans une autre pièce ou dans son bureau (s'il n'est pas occupé à une tâche demandant trop de concentration), ce qui fait figure d'exception chez nos informateur-ice-s. Ces difficultés pour travailler en présence des enfants se redoublent pour certaines mères par une mise en concurrence du temps qui pourrait être consacré au travail personnel avec celui que l'on peut consacrer à ses enfants (travail de *care*). Coline Michel, par exemple, a du mal à laisser sa fille à la garderie après l'école car elle ne se sent pas légitime à prendre ce temps pour qu'elle puisse travailler sur ses cours. Coline était salariée mais a repris ses études pour un master en études culturelles.

> Je pense que comme je ne suis plus salariée, j'ai quand même une certaine culpabilité à faire garder les enfants pour moi, tu vois, donc c'est vrai que j'avais aussi organisé un truc où je les récupérais à 16h, tu vois ma fille allait plus du tout à la garderie après l'école, le petit il était chez la nounou mais je le récupérais à 16h. Donc ça faisait des journées très courtes, c'est très très court en fait quand tu poses ton gamin à l'école et qu'après tu reprends sans aller à la garderie. En plus j'avais des trajets parce que la nounou elle est pas tout à côté, donc ça fait des journées, tu te retrouves avec des journées de six-sept heures, ce qui est extrêmement court en fait. Vraiment c'est très court, donc ça a été un peu compliqué jusqu'à fin décembre et en plus, si, je devais vraiment tout tout gérer à la maison donc... *(Coline Michel, premier enfant à 26 ans, père chirurgien, mère orthophoniste)*

Cette asymétrie de genre rentre en résonance avec une observation tirée d'*Espace et temps du travail domestique* : « La femme n'entreprend son travail d'enseignant que si les enfants et le mari ne sont pas présents au foyer et qu'elle est assurée que la femme de ménage fait, pendant ce temps-là, une partie du travail domestique. Au contraire, l'homme poursuit son travail en présence des enfants puisqu'il est assuré que sa femme a la charge de s'occuper d'eux et qu'il peut, ainsi, préserver sa tranquillité. » (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonax 1985, pp.62-63). Ainsi, le travail autonome

sur leurs études entre en concurrence avec le travail domestique et de *care*. J'ai montré dans la première partie de ce chapitre la manière dont ce travail domestique et travail de *care* sont d'abord pris en charge par les mères, ce qui fait que les étudiantes mères sont confrontées à des tensions quotidiennes importantes sur l'allocation de leur temps entre le travail domestique et le travail d'étudier en dehors des cours.

Nous avons constaté que les possibilités de travailler sont réduites lorsque les enfants sont éveillés et présents. Selon la même logique, les week-ends sont également entièrement consacrés au temps en famille, sauf en cas de charge de travail très importante (et, dans ce cas, à la condition que quelqu'un s'occupe de garder son ou ses enfants). Cette restriction du temps disponible pour le travail autonome n'est pas forcément synonyme de difficultés dans les études quand ce travail peut être fait pendant les journées de semaine. Ainsi, pour de nombreuses doctorantes, l'absence de travail le week-end est un moyen de ne pas se faire engloutir par une logique professionnelle qui voudrait que l'on soit disponible à tout moment pour travailler. Mais les doctorant-e-s ont la particularité de ne pas avoir d'heure de présence obligatoire (ou très peu), contrairement aux autres étudiant-e-s. Pour ces derniers, il faut trouver le temps d'étudier en dehors des heures de cours. Ainsi, les étudiant-e-s parents étudient pour la plupart après que les enfants soient endormis. Différents créneaux horaires sont signalés : 21h-23h (Hind Ouali), 21h-22h30 (Sixtine Pélissier), 21h-minuit (Arthur Morin), parfois jusqu'à deux ou trois heures du matin (Margaux Carbonel). S'il est répandu, chez les étudiant-e-s parents (hors doctorant-e-s), de travailler de façon autonome le soir quelle que soit la filière et le sexe, le risque de travailler le soir et d'avoir des nuits très courtes ressort comme démultiplié par la monoparentalité. C'est le cas pour Margaux Carbonel par exemple, qui élève seule sa fille :

> Je mange le repas du soir parce que sinon il y a trop de choses à faire en même temps. Ça me permet de manger et d'envisager, dans 99,9% des cas, de remettre mes cours au propre ou de terminer le travail que j'ai pas fini ou d'apprendre mes cours. Et on va dire une fois par semaine je m'accorde un petit temps, le temps de regarder un film ou de me poser un peu, défaire autre chose quoi. Du coup voilà, et après au niveau des heures de sommeil, je me couche entre 23h et 2-3h du matin et je me réveille entre 6-7h. *(Margaux Carbonel, premier enfant à 18 ans, père infirmier retraité, mère décédée)*

Comme l'illustre la citation suivante, le travail personnel en soirée s'inscrit dans une organisation quotidienne cadrée par le temps familial : après la fin des cours, l'étudiant-e va récupérer son enfant, s'en occupe (devoirs, dîner, coucher), mange puis se remet à étudier.

> [...] Ensuite dîner à 7h, [mon fils] il est au lit à 7h15 / 7h30. Et après du coup j'ai une demi-heure / 45 minutes avec [ma fille], où elle finit de dîner parce qu'elle mange lentement, où on discute, elle me raconte sa journée, je lui raconte la mienne, on fait un jeu, une histoire toutes les deux. Elle elle est au

> lit à 8h... Et après, Jules [mon compagnon] lui il est rentré vers 7h au milieu des bains et de tout ça. Et après, on a une soirée que pour nous deux, mais généralement je dois un peu travailler quand même, réviser... Je passe une- j'essaie de passer au moins une heure avec Jules. Et... au moins une à deux soirées complètes que tous les deux, sans travailler, par semaine. Sinon je me remets à bosser à 21h. Jusqu'à 22h30, après dodo. Voilà ! *(Sixtine Pelissier, premier enfant à 20 ans, père courtier, mère professeur d'histoire (Capes))*

Le travail en soirée s'inscrit dans une rationalisation du temps disponible pour étudier. Les étudiant-e-s parents déclarent ainsi généralement être plus efficaces dans leur travail (comparé aux étudiant-e-s sans enfant). Elles/ils profitent de tous les moments possibles (où les enfants ne sont pas présents) même s'ils sont courts et étalent le travail de manière à ne pas être submergé-e-s en cas d'imprévu, si l'enfant tombe malade par exemple. Ainsi, Bérengère Soubiran est devenue organisée dans son travail en autonomie à partir du moment où elle a eu son premier enfant. Jusque-là, elle révisait plutôt ses examens au dernier moment et perdait beaucoup de temps sur internet avant de commencer sérieusement à travailler :

> Au niveau du travail scolaire, je travaille mieux depuis que j'ai un enfant. Parce que du coup on profite vraiment… En fait, on a tellement peu de temps qu'on profite à fond du temps qu'on a – au lieu de faire tous les sites web avant de s'y mettre, « est-ce que tu connais ça ? » Quand on sait qu'on n'a qu'une demi heure parce qu'il ne fait qu'une demi heure de sieste, hé ben... On bosse pas de la même manière. *(Bérengère Soubiran, premier enfant à 22 ans, père pasteur, mère aide comptable)*

De même, Iris Lazard révise à présent en avance ses examens car elle ne peut plus s'y prendre au dernier moment. En ayant un enfant, elle est devenue responsable d'une autre personne qu'elle même et doit être disponible en cas d'urgences :

> On doit s'organiser pour réviser quoi. Que par exemple, moi, avant, au début de mes études, la veille des examens je me couchais à pas d'heure pour réviser. Là c'est moins probable quoi, il peut arriver n'importe quoi. Par exemple, une fois elle était malade la veille d'un examen, donc réviser la veille c'est pas possible. C'était pas possible parce que je devais m'occuper de la petite, donc heureusement j'avais révisé avant. Mais au dernier moment – je suis une pro du dernier moment, là avec un enfant c'est pas possible le dernier moment *(rires)*. C'est pas possible parce que sinon, le dernier moment il peut se passer n'importe quoi, quoi ! *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

Cette citation illustre la théorie de Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonax 1985 selon laquelle le travail domestique crée une relation de service de la mère envers ses enfants, dont les besoins passent en premier. Les étudiant-e-s parents,

en particulier les mères, ont le souci d'étaler leur travail de manière à préserver un temps pour leur famille. Ainsi que l'explique Estelle Landrin, en formation de soins infirmiers, un travail autonome régulier permet de réduire le temps consacré aux études donc de ne pas y passer tout son temps :

> Je suis comme ça, moi tout ce qui est anticipable je le fais – comme ça je me fais pas des noeuds au cerveau en me demandant comment je vais faire. Et là avec la formation, c'est encore plus... d'actualité parce qu'avec les devoirs, tous les cours qu'on nous demande d'ingurgiter, si je fais tout au dernier moment, et pour mon apprentissage et pour ma vie de famille c'est pas possible. Il faut que j'arrive à me dégager des temps pour moi, pour ma famille. *(Estelle Landrin, premier enfant à 24 ans, père miroitier retraité, mère couturière retraitée)*

L'attention à garder un temps pour sa famille ressort surtout dans les récits de mères, reflet de leur charge mentale et du travail de *care* qu'elles effectuent pour leurs proches. La nécessité de fournir plusieurs heures de travail autonome tous les soirs de semaine après le coucher des enfants met quant à elle en valeur la quantité de travail requise pour faire des études supérieures. Malgré des efforts pour étaler le travail tout au long du semestre, les périodes qui précèdent les partiels ou d'autres rendus importants (de la thèse par exemple) impliquent de trouver le temps de travailler encore plus. Pour préparer ses partiels, Maïmouna Diop part réviser dans des espaces extérieurs (des bibliothèques par exemple) et revient tard pour que son mari prenne le relai sur le travail domestique :

> Mais avec des périodes où par exemple, quand je savais que j'avais des partiels, ça en fait deux par an quand même, c'est des moments où par exemple pendant un mois, que ce soit au niveau des enfants ou de mon mari, je leur dis « je suis pas à la maison ». Je quitte la maison il est 7h, je reviens il est minuit, une heure du mat. Donc quand c'est comme ça c'est mon mari qui gère le truc. *(Maïmouna Diop, premier enfant à 27 ans, père gendarme, mère infirmière, parents au Sénégal)*

De la même manière, Flavien Chapelain a pu rédiger sa thèse grâce à l'aide de sa compagne qui emmenait leurs enfants en week-end chez leurs grands-parents pour qu'il puisse finir son manuscrit :

> Si je n'avais pas été en train de terminer ma thèse je me serais occupé de mon fils [qui venait de naître]. Moi mai-juin juillet, elle était en congé, elle partait le week-end chez ses parents pour que je termine ma thèse. Pour qu'ensuite on soit tranquilles. *(Flavien Chapelain, premier enfant à 26 ans, père et mère psychanalystes)*

Ces deux exemples parmi d'autres illustrent que les échéances d'évaluation entraînent une augmentation de la quantité de travail autonome à effectuer, quand bien même ces

étudiant-e-s parents ont étalé et planifié leur travail tout au long du semestre (ou de l'année). Ainsi, le temps de travail autonome est d'abord structuré par les modalités d'évaluation et par les attentes que les étudiant-e-s perçoivent de la part de leurs enseignant-e-s. Soulignons par ailleurs que Maïmouna Diop, dont nous avons déjà vu qu'elle était militante féministe et avait toujours travaillé à obtenir un partage des tâches équitable au sein de son couple, est la seule étudiante mère à se décharger autant sur son époux de manière à pouvoir réviser ses partiels. Flavien Chapelain, en revanche, est l'un des nombreux exemples de pères étudiants qui se déchargent entièrement des tâches domestiques sur certaines périodes, de manière à réussir leurs études.

Les étudiant-e-s peuvent essayer de moduler les critères des évaluations en faisant reconnaître à leurs enseignant-e-s que leur statut de parent rend plus difficile de répondre à certaines exigences. L'analyse des entretiens fait ressortir de nettes différences genrées dans l'affichage ou le camouflage du statut de parent auprès des enseignant-e-s. Alors que les étudiants pères ont souvent le réflexe de faire valoir leurs difficultés pour obtenir des délais sur leurs devoirs, les étudiantes mères ont un rapport complexe à la visibilité possible de leur maternité dans le cadre de leurs études et y ont recours moins souvent. Cette attitude est liée à des peurs d'être traitée d'une façon différente une fois que le statut de mère est connu. Ces peurs ne sont d'ailleurs pas détachées de la réalité. Iris Lazard, en master d'ingénierie des projets entrepreneuriaux, explique ainsi qu'en comparaison avec un autre étudiant père de sa promotion, ses camarades la traitent de manière très différente. Ils expliquent leurs caractères et comportements différents en fonction de leur statut : ils attendent d'Iris qu'elle soit responsable tandis que l'autre étudiant, peu sérieux, était excusé par sa paternité :

> *Iris* : Les gens de ma classe me désignaient toujours comme quelqu'un de responsable. Parce qu'il faut savoir que dans ma classe il y avait un autre étudiant, qui était plus âgé que moi et qui était papa. Et donc lui, c'était un garçon, son fils est plus jeune, il doit avoir un an là quelque part, parce qu'ils doivent avoir un an de différence avec Lorie. Et donc pour eux, donc lui avait vraiment un comportement tout le contraire de moi, à s'agiter en cours etc etc. Et donc, moi c'est dans mon caractère que je suis comme ça, je suis calme voilà. Et si j'aurais eu le comportement du monsieur, ils auraient pas eu le même discours. Lui c'était parce qu'il a un enfant, il est marié, donc il doit se défouler quoi *(rires)*. Ils justifiaient son comportement quoi : « ah bah oui, tu te rends compte, il a un enfant, il doit se défouler quoi. » Donc ça j'aimais pas forcément parce que ben non, t'as un enfant, moi aussi, donc tu vas pas sortir ça. Lui il le mettait en avant par exemple, aux profs ou… Ils le disaient, et moi c'était pas quelque chose que je disais.
>
> *Aden* : c'est drôle, qu'il le dise alors que toi tu l'as même pas vraiment dit quand t'étais enceinte. *(Iris Lazard, premier enfant à 23 ans, père routier décédé, mère au foyer, belle-mère agent d'entretien)*

Marguerite Leloup fait une observation similaire au sein même de son couple : alors que son conjoint s'est servi de multiples fois de son statut de père pour expliquer des difficultés scolaires, elle-même a plutôt fortement cloisonné ces deux univers de manière à ne pas subir un traitement différencié par rapport à ses camarades de promotion :

> *Marguerite* : Parce que je voulais vraiment pas que ça se sache.
>
> *Aden* : Parce que tu avais peur qu'on te mette des bâtons dans les roues, c'est ça ?
>
> *Marguerite* : Oui, j'avais peur qu'on me juge comme une mère en fait. Je voulais pas être réduite à ça. Parce que j'avais peur qu'on me dise : bah oui, mais c'est bien normal, c'est parce qu'elle est mère, c'est bien normal, avec son enfant, c'est bien normal, etc. J'avais pas du tout envie de…
>
> *Aden* : Et est-ce que tu sais si Antoine il l'a dit, lui, autour de lui ?
>
> *Marguerite* : Ah oui, lui ouais ! Oui oui oui oui ! Ah bah lui, tout le monde était au courant ! Et à la rigueur, il s'en est presque servi pour… Pas pour avoir des facilités mais pour qu'on comprenne quoi. Parce que la première année, quand il était à Lyon et que moi j'étais à Marseille, il faisait un truc de malade hein ! Parce qu'il voulait pas me laisser seule trop longtemps, moi j'étais enceinte ça se passait moyennement bien donc il faisait quasiment un aller-retour par jour en fait. Donc il arrivait toujours à la bourre, il partait toujours en avance, il oubliait toujours ses cours… parce que déjà il est un peu étourdi en temps normal tu vois, mais alors là c'était pompon tu vois ! Et il dit : « oui mais c'est que ma femme elle est enceinte ! » « Oui mais parce que mon gamin il dort pas la nuit ! » Et ça a été comme ça tout le long. Et moi je sais que ça s'est pas forcément très bien passé parce que, comment dire, bah cette année-là finalement moi je demandais pas autant que ça, en tout cas, j'imaginais pas qu'il se mettait vraiment en difficultés par rapport à ça. L'année d'après, j'étais tout le temps avec Lucas [mon fils] donc j'imaginais pas non plus qu'il se mettait en difficultés en ne travaillant pas ses cours ou quelque chose comme ça parce que moi j'étais très… J'ai toujours essayé de faire en sorte que tout rentre ! […] Alors que Antoine il a fait d'autres choix, il a dit : « bah ok, je vais faire ce qui est possible d'être fait. » Et à la fin de sa maîtrise, donc la première année où on a été sur Lyon, la première année de Lucas, à un moment donné j'avais eu un de ses copains/collègue/camarade de classe au téléphone qui devait me donner les résultats de ses partiels. Et puis ben c'était pas terrible quand même *(rire)*. Ca allait hein ! Il faisait toujours en sorte que ça passe. Mais ça passait juste. Donc bref, il fait en sorte que ça passe et je me confiais à lui et je lui disais : « mais je sais pas comment il fait Antoine, il va à la moitié des cours, il passe les partiels il les a à moitié révisés, moi je serais complètement flippée à l'idée de faire ça, ça serait terrible ! » Et globalement, le copain m'a dit : oui mais attends, pose-toi des questions, c'est

> quand même à cause de toi qu'il fait ça ! Et j'ai compris, à ce moment-là, et ça s'est confirmé, qu'en fait il disait à tout le monde : ah oui mais attends, moi je peux pas je peux pas hein ! Il a dit ça dans ton son master 2, c'est-à-dire au point que le prof il me fusillait du regard quand il me voyait parce que genre c'était à cause de moi que son étudiant était pas suffisamment au labo… *(Marguerite Leloup, premier enfant à 19 ans, père cadre dans le privé, mère travailleuse sociale)*

Dans ce récit détaillé, Marguerite Leloup montre la façon dont elle a toujours caché sa maternité pendant ses études alors que son conjoint a fait valoir sa paternité à chaque fois que cela pouvait impacter sa scolarité. Ces différences genrées sont renforcées par les différences d'institutions dans lesquelles elle et il étudient : Marguerite étudie en université tandis qu'Antoine est dans une école normale supérieure (ENS). Ainsi, être mère s'associe d'un risque de ne plus être considérée pour soi-même mais comme fondamentalement différente des autres étudiantes (avec un risque de discrimination), tandis qu'être père n'a pas cet impact sur l'image de l'étudiant. On trouve ici une trace de la norme de genre dans les études supérieures, qui ne sont pas un univers séparé du reste de la société et dans lequel les représentations genrées sont présentes de la même manière. L'étudiant neutre peut éventuellement être un père, pas une mère. Les peurs que les mères ont d'être traitées différemment et leurs efforts pour convenir aux attentes de leurs études indiquent à nouveau leur position de minoritaires (au sens de Guillaumin 1985), c'est-à-dire qu'elles appartiennent à un groupe défini en fonction du statut du dominant, ici l'étudiant neutre qui représente la majorité.

Le travail autonome fait partie du quotidien des étudiant-e-s parents. Il est réalisé à la fois dans les créneaux disponibles au cours de la journée (durant les heures où l'enfant est gardé ou à l'école) et les soirs de semaine, après le coucher des enfants. Le temps quotidien des étudiant-e-s parents est ainsi fortement structuré par les enfants et, surtout pour les mères, par la satisfaction de leurs besoins (physiques comme psychologiques). Le peu de temps disponible et la perspective d'avoir des imprévus (par exemple, un enfant malade) incite les étudiant-e-s parents à étaler et planifier en avance leur travail autonome, de manière à être plus efficaces et à ne pas avoir trop de travail d'un coup. Mais malgré un travail autonome régulier, les périodes précédant des échéances d'évaluation importantes (partiels, rendu de thèse) impliquent de devoir trouver le moyen de travailler plus à tout prix. Les études ne demandent ainsi pas seulement un temps de présence contraint mais également un temps de travail autonome conséquent et sûrement sous-estimé par les études statistiques car variant fortement selon l'imminence des évaluations. À ce titre, il serait intéressant d'étudier le temps de travail journalier déclaré par les étudiant-e-s parents dans les enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante.

La structure temporelle des études supérieures repose sur une partie contrainte et une partie autonome. Cette dernière s'agence en fonction des évaluations et de ce que les é-

tudiant-e-s perçoivent des exigences de leurs enseignant-e-s à remplir pour réussir. Ces deux temps impliquent un volume horaire de travail important, même pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans des filières généralement décrites comme moins demandeuses en temps (comme les cursus universitaires). Ainsi, bien qu'usuellement non rémunérée, l'activité d'étudier ne s'articule pas aisément avec d'autres activités et être parent en parallèle demande une grande organisation. Non seulement les étudiantes mères tendent à plus réaliser le travail domestique et de *care* et leur charge mentale, mais de plus elles reposent moins souvent sur leur conjoint pour s'aménager plus de temps de travail. Cela conjugué aux horaires extensifs et à des changements d'emploi du temps au dernier moment témoigne d'une norme de disponibilité des étudiant-e-s : l'étudiant neutre n'a pas de personnes à charge ou d'autres activités prenantes. Enfin, les mères étudiantes ne peuvent pas profiter de leur statut pour obtenir des aménagements, tandis que les pères le font fréquemment. Cette norme de disponibilité semble ainsi plus aisée à contourner de la part des pères que de celle des mères, qui ont même tendance à chercher à y correspondre d'autant plus qu'elles en ont moins les moyens que les étudiant-e-s sans enfant.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exploré la figure de l'étudiant neutre (ou étudiant désincarné) à l'aune du temps quotidien et des travaux qui le composent (travail domestique, travail de *care*, travail d'étudier). L'étudiant neutre est l'image de l'étudiant type, étalon selon lequel les établissements d'enseignement supérieur organisent les études supérieures. Nous avons montré comment l'étudiant neutre est une personne non totalement indépendante, partiellement prise en charge par ses parents ou des services à l'intention des étudiant-e-s, qui n'assume pas une charge conséquente de travail domestique et n'est pas responsable d'une personne dépendante. Ce modèle d'étudiant permet de structurer le temps des études supérieures autour d'une norme de disponibilité de l'étudiant-e : celle/celui-ci est par défaut pensé-e comme disponible tôt et tard dans la journée, parfois en étant prévenu-e au dernier moment. Le travail autonome demandé aux étudiant-e apparaît également conséquent, d'autant plus lorsque l'on considère les périodes de révision ou d'achèvement des travaux pour valider un diplôme ou une année. L'étudiant neutre n'a pas de tâche plus importante à réaliser que de consacrer la majeure partie de son temps à ses études, qui ne font pas l'objet d'une rémunération.

Les étudiant-e-s parents forment une population particulière puisqu'elles/ils sont (sauf exception) indépendant-e-s vis-à-vis de leurs parents et ont la charge d'une ou plusieurs personnes dépendantes. Leurs journées sont structurées par l'emploi du temps de leur(s) enfant(s), en particulier par le mode de garde, et la répartition du travail domestique au sein du couple. Le temps que les étudiant-e-s parents peuvent consacrer à leurs études est chronométré. Elles/ils ne peuvent pas se permettre de venir à des cours qui sont en dehors des horaires de garde ou d'école de leur enfant et ne parviennent pas à travailler

lorsque leur(s) enfant(s) est (sont) présent(s) et éveillé(s). Avoir des enfants entraîne également une difficulté à prévoir ses disponibilités car des imprévus peuvent toujours arriver, comme une maladie ou un accident. En réaction à ces contraintes, les étudiant-e-s parents ont tendance à travailler dès que cela est possible, pendant leurs pauses mais également le soir après le coucher des enfants, et certain-e-s peuvent manquer de sommeil en conséquence.

Les étudiants pères satisfont plus facilement la norme de disponibilité des études supérieures que les étudiantes mères car on constate une inégalité genrée du partage des tâches domestiques dans les couples, qui persiste quelles que soient les activités des conjoints. Les étudiantes mères assument ainsi plus de travail domestique et portent la charge mentale de rendre compatibles les différents travaux. Elles portent également plus attention aux besoins de leurs enfants et sont dans une relation de service (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonax 1985) vis-à-vis de leurs enfants et de leur conjoint, donc leurs besoins passent en second, y compris ceux d'étudier en dehors des cours. Cela explique qu'elles décrivent des sentiments de culpabilité à l'égard de leur famille et de leurs études. Les étudiants pères restent ainsi dans un état de dépendance vis-à-vis de leur conjointe, alors que c'est l'inverse pour les étudiantes mères. Enfin, les hommes parviennent à négocier la norme de disponibilité en expliquant leurs responsabilités familiales, tandis que les femmes ont plutôt tendance à ne pas révéler leur maternité par peur d'être traitées différemment par leurs enseignant-e-s.

Conclusion de la troisième partie

L'étude du quotidien des étudiant-e-s parents fait apparaître des structuration temporelles différentes selon les âges de la vie. D'un côté, être parent (d'enfants mineurs) - et donc adulte - entraîne un resserrement du temps disponible au quotidien autour des heures de garde ou d'école des enfants et de leurs heures de sommeil. De l'autre, être étudiant-e - et donc jeune - implique une disponibilité d'abord et avant tout pour ses études. Cela repose sur la prise en charge des besoins des étudiant-e-s par d'autres personnes (parents) ou institutions Ainsi, l'étudiant neutre est considéré comme immédiatement disponible par défaut tandis que les parents, responsables d'êtres qui leurs sont dépendants, ont besoin de s'organiser à l'avance et consacrent un temps quotidien au travail domestique, travail de *care* et à leur vie familiale. Ce temps est décuplé pour les femmes tandis que les hommes contribuent généralement moins. Cette norme de jeunesse définissant les étudiant-e-s comme d'abord et principalement disponibles pour leurs études est ainsi une norme genrée : un étudiant père a les moyens d'y correspondre tandis qu'une étudiante mère devra faire des sacrifices pour y parvenir (sur son temps de sommeil par exemple). Nous retrouvons ainsi le constat dressé par Alsop, Gonzalez-Arnal et Kilkey 2008 tout en allant plus loin : l'observation du quotidien des étudiant-e-s parents montre une co-construction des rôles d'âge et de genre, favorisant les hommes et les personnes n'assumant pas de rôle de *carer*. La non prise en compte de l'ensemble des travaux effectués par les étudiant-e-s et de leur inégale répartition en fonction du sexe et de la classe sociale produit ainsi des inégalités scolaires, l'attribution du mérite et des diplômes étant affectée par la capacité des étudiant-e-s à se plier au modèle de l'étudiant neutre.

Conclusion générale

La sociologie des étudiant-e-s parents permet de dévoiler les rapports d'âge au sein de l'enseignement supérieur français. Alors que les recherches sur les étudiant-e-s ont tendance à prendre pour acquis que celles et ceux-ci sont des jeunes, il s'agit ici de dénaturaliser et recontextualiser cette évidence en comprenant sa construction sociale, sa transmission, ses mutations. Sans proposer une synthèse exhaustive des résultats présentés dans la thèse, cette conclusion revient sur ses apports principaux à la sociologie de l'âge et de la jeunesse en retraçant les mécanismes qui fabriquent et maintiennent la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur.

Cette thèse présente une approche de l'âge en tant que rapport social à part entière. Cette perspective rend importante l'étude de la façon dont se forge le statut d'adulte, car les personnes reconnues comme adultes forment le groupe dominant à l'inverse des enfants, des jeunes et des vieilles et vieux. L'un des apports de cette thèse est de montrer comment le statut d'adulte se construit en opposition avec les attributs de la jeunesse : ainsi, les parents sont les adultes des enfants, les enseignant-e-s les adultes des étudiant-e-s. Dans ces relations sociales se rejouent sans cesse l'attribution d'une classe d'âge et la reconnaissance du pouvoir des adultes. Ensuite, la jeunesse ne peut se comprendre sans prendre simultanément en compte que c'est durant cette période que se joue l'allocation des places au sein de la société française. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré comment la sélection scolaire se fonde sur des attentes culturelles implicites qui correspondent à la culture des classes supérieures (Bourdieu et Passeron 1964). Je prolonge ici ce résultat en montrant comment la sélection scolaire se produit sur des implicites de parcours qui correspondent aux aspirations et dispositions des hommes issus des classes sociales les plus dominantes.

L'évidence de la jeunesse des étudiant-e-s se construit sur trois piliers. Le premier réside dans la condition matérielle des étudiant-e-s. L'activité d'étudier n'est pas reconnu en tant que travail car il n'est pas assorti d'une rémunération ou de droits protecteurs. Le deuxième pilier de la jeunesse des étudiant-e-s est le rapport éducatif que les institutions et les enseignant-e-s entretiennent avec elles et eux, leur déniant la capacité de décider pour elles/eux-mêmes. Le troisième et dernier pilier repose sur l'âge civil des étudiant-e-s, effectivement peu élevé étant donné que les études se font majoritairement d'un bloc,

sans interruption, immédiatement après l'obtention du baccalauréat (CHARLES 2015) : les étudiant-e s ont en moyenne 22,8 ans en France et sont donc les plus jeunes d'Europe (FERRY 2019). Ce dernier élément qui participe à construire la jeunesse des étudiant-e-s renforce l'apparente naturalité des rapports d'âge dans l'enseignement supérieur tout en rendant peu visibles les parcours atypiques, en particulier les personnes qui reprennent leurs études, alors même que les diplômes sont indispensables pour accéder aux corps de métier.

La norme de jeunesse dans les études supérieures a une histoire, qui se dévoile dans l'étude des actions publiques en direction des étudiant-e-s parents. Au début du 20ème siècle, les étudiants étaient dans leur écrasante majorité des hommes issus des classes supérieures. Ils n'étaient pas mariés et n'avaient donc pas de filiation légitime, ce qui les maintenait dans la jeunesse à une époque où le mariage constituait le rite de passage à l'âge adulte. Les études, étape préalable, permettait à ces hommes d'assurer une position en accord avec leurs origines sociales avant d'accéder au statut d'adulte.

Cette norme aurait pu être remise en question par l'arrivée des femmes dans l'enseignement supérieur. Les femmes ne peuvent en effet se départir d'un enfant aussi facilement que les hommes car elles se voient assigné la responsabilité sociale d'élever et aimer leurs enfants. Pourtant, la norme s'est transformée et adaptée à la nouvelle population étudiante grâce à la légalisation et la diffusion massive des moyens de contraception et de l'avortement, qui ont permis aux étudiantes de se plier au standard masculin en évitant des grossesses durant cette période. Cette révolution contraceptive s'est accompagnée d'un mouvement de redéfinition des rapports d'âge qui prend ses racines dans les années 1968. Deux aspects de lutte contre les rapports d'âge transparaissent à cette époque : d'une part, les étudiant-e-s manifestent leur volonté de ne pas être infantilisé-e-s au sein des institutions de l'enseignement supérieur, ce qui se traduit par des revendications pour une sexualité libre au sein des résidences universitaires et pour une gestion démocratique des universités dans laquelle les étudiant-e-s ont leur part. Cela se concrétise grâce à la permission d'une certaine mixité dans les résidence ainsi que par l'adoption de la loi Faure en 1968, qui donne une place aux élu-e-s étudiant-e-s dans les différents conseils de direction des établissements d'enseignement supérieur. D'autre part, le rapport adultes/enfants est repensé au sein du mouvement des centres d'activités pour enfants, crèches « sauvages » imposées aux universités par des parents et militant-e-s durant les années 1968. Il s'agit de mettre au centre du fonctionnement de ces crèches non plus des principes hygiénistes mais des notions de psychologie infantile qui prêtent attention aux besoins affectifs des enfants et les envisagent comme porteurs d'apprentissages pour les adultes. Paradoxalement, ce double mouvement qui vise à modifier les rapports d'âge au sein et en dehors de l'enseignement supérieur a surtout permis à la norme de jeunesse dans les études supérieures de se pérenniser en se transformant. Elle augure en effet une nouvelle « norme procréative », qui met au centre des « bonnes conditions pour avoir un enfant » la satisfaction des besoins de l'enfant à venir et donc une stabilité professionnelle, conjugale et

matérielle (Bajos et Ferrand 2006). Les études supérieures en France ne fournissent pas ces éléments par défaut puisque les études ne sont pas rémunérées pour la grande majorité des étudiant-e-s.

Ainsi, l'étude de l'histoire des actions publiques en faveur des étudiant-e-s parents durant le dernier demi siècle révèle le passage d'une norme de jeunesse liée à l'autorité du père, qui avait le pouvoir de marier ses enfants, à une intériorisation de la nécessité d'attendre la fin des études pour réunir les bonnes conditions pour avoir un enfant. La norme de jeunesse se traduit par une histoire d'exclusion mutuelle entre études supérieures et enfantement. La norme de jeunesse est un héritage de la structuration de l'enseignement supérieur au début du 20ème siècle, alors réservé aux fils des classes bourgeoises et aristocratiques.

Loin de n'être qu'un héritage du passé, la norme de jeunesse des étudiant-e-s est quotidiennement produite au sein des établissements d'enseignement supérieur selon deux mécanismes. Premièrement, les étudiant-e-s sont toujours dans un rapport d'éducation, dans lequel des adultes déterminent ce qui est le meilleur pour elles et eux, ce qui prolonge le rapport entretenu entre adultes et enfants au sein des écoles. Deuxièmement, les normes organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur partent du principe que les étudiant-e-s sont jeunes c'est-à-dire que leur seule activité est d'étudier.

Une première façon de dévoiler la fabrication de la norme de jeunesse par les établissements repose ainsi dans l'analyse des rapports entretenus entre les étudiant-e-s et leurs enseignant-e-s. Cette relation est une relation éducative dans laquelle, comme à l'école, le présupposé est que l'étudiant-e est encore un être en devenir. Les étudiant-e-s sont dans une position d'apprenant-e-s vis-à-vis de leurs professeurs. Dans les établissements d'enseignement supérieur, la relation enseignant-e-s / étudiant-e-s est une relation d'autorité directe. Les étudiant-e-s ont peu de droits et l'accès à des aménagements est d'abord l'affaire de négociations interpersonnelles avec leurs enseignant-e-s, qu'elles et ils doivent convaincre de leur sérieux et de leur implication, en particulier à l'université. Dans ces rapports éducatifs, les étudiant-e-s ne sont pas donc reconnu-e-s comme des adultes : on leur nie la capacité à décider de ce qui est le meilleur pour eux. Chez les étudiant-e-s non traditionnel-le-s, les hommes s'extraient par ailleurs plus facilement de leur assignation à la jeunesse que les femmes. Les hommes en reprise d'études parviennent à se retirer de cette assignation à la jeunesse dans les interactions avec leurs enseignant-e-s, grâce à leur âge calendaire (ils sont nettement plus âgés que les étudiant-e-s de leur promotion), leur parcours (ils sont en reprise d'études et ont donc déjà été insérés dans des équipes professionnelles) et leur statut de père qui permet aux enseignant-e-s qui ont des enfants de s'identifier à leur quotidien. Ainsi, la non conformité à la norme d'étudiant-e jeune casse ce rapport d'âge entre enseignant-e-s et étudiant-e-s. Les internes de médecine et les doctorant-e-s se sentent quant à elles/eux peu concerné-e-s par le statut d'étudiant-e car elles/ils n'ont pas ou très peu de cours et exercent au quotidien un métier. Ainsi, le rapport aux enseignant-e-s est un élément important de la fabrication de la jeunesse des étudian-

t-e-s, qui sont placé-e-s dans une position d'apprenant-e, soit de personne ne détenant pas le savoir. Les étudiant-e-s ont donc des capacités différentielles à s'extraire de ce rapport éducatif, tout particulièrement en fonction de leur catégorie de sexe et de leur âge social.

En dehors de ces cas, les étudiant-e-s parents n'échappent pas au rapport éducatif avec leurs enseignant-e-s. Au contraire, être une jeune mère étudiante peut entraîner un stigmate, ce que les étudiantes mères anticipent pour la plupart. C'est en particulier le cas si cela arrive au cours des premières années de licence à l'université car les étudiant-e-s y font l'objet d'une sélection et le rôle des enseignant-e-s peut ainsi être de repérer quel-le étudiant-e n'est pas suffisamment impliqué-e dans ses études. La grossesse pourra être interprétée comme un indice de décrochage. Ce rapport éducatif se maintient notamment parce que, malgré un transfert d'un nombre croissant de compétences initialement détenues par les enseignant-e-s vers les services centraux des universités, les étudiant-e-s ont encore peu de pouvoir de décision quant à leur statut et leurs droits car elles/ils ont un nombre restreint de représentant-e-s dans les conseils.

D'un autre côté, au sein des institutions qui délivrent des diplômes d'études supérieures, les emplois du temps et les tâches des étudiant-e-s sont définie au regard d'un modèle d'« étudiant neutre » qui ressemble en réalité plus au quotidien des jeunes hommes étudiants sans enfants et sans emploi salarié. L'étudiant neutre est un étudiant disponible avant tout pour ses études, auxquelles il peut consacrer autant de temps que nécessaire sans être limité par d'autres contraintes. Ainsi, souvent les emplois du temps des étudiant-e-s ont des horaires extensifs et peuvent changer au dernier moment. L'étudiant neutre est ainsi jeune car il dépend financièrement des bourses et/ou de l'aide familiale, ce qui lui permet de limiter le temps qu'il consacre à des activités rémunérées. Cela lui réserve un temps important qu'il peut consacrer à ses études, modèle sur lequel les établissements d'enseignement supérieur fondent l'organisation temporelle des études. Si les universités permettent plus facilement l'activité salariée des étudiant-e-s que d'autres établissements grâce à des adaptations du cursus et un emploi du temps allégé, ces adaptations sont marginales en ce qu'elles ne consistent généralement qu'à permettre l'absence de cours sans penser les modalités de rattrapage de ces apprentissages. L'étudiant neutre correspond ainsi plus au quotidien des hommes issus de classes supérieures qu'aux autres étudiant-e-s.

Les étudiant-e-s qui ont la charge d'enfants ne sont également pas disponibles selon les modalités que l'on attend d'elles et eux car elles/ils doivent emmener leurs enfants à l'école ou les ramener de la crèche, institutions dont les horaires sont fixés en fonction des horaires classiques des salarié-e-s et qui demandent de donner l'emploi du temps en avance. La structuration quotidienne des activités liées aux études ne prend donc pas en compte la présence possible d'activités concurrentes auxquelles les étudiant-e-s ne peuvent se soustraire. Comme ce sont les femmes qui assument la majorité du travail domestique et de *care* et qu'elles en portent la charge mentale, les mères étudiantes sont fortement défavorisées par cette organisation des études. Dans le même temps, la quantité de travail à fournir

pour étudier est importante, quelle que soit la filière, et postule ainsi également la disponibilité des étudiant-e-s pour consacrer un grand nombre d'heures à leurs études. Cette quantité de travail personnelle semble en réalité plus importante que celle calculée par les enquêtes classiques sur le sujet car la répartition du travail personnel sur un semestre varie en fonction des échéances de contrôle des connaissances et augmente donc lors des périodes de partiels et des fins de semestre. Il faut ainsi pouvoir bénéficier d'une quantité de temps libre importante à ces moments-là, ce qui n'est pas facile à obtenir lorsque l'on a la charge d'enfants ou d'autres personnes dépendantes pour qui l'ont doit fournir du travail domestique et de *care* au quotidien. Cette structuration temporelle des études supérieures marginalise le travail procréatif – notamment celui réalisé durant la grossesse – le travail domestique et le travail de *care*, soit des travaux féminisés car assumés en majeure partie par les femmes. Ainsi, l'étudiant neutre est un jeune homme au sens où c'est un étudiant qui réalise peu de travail domestique et de *care* et peu potentiellement externaliser une partie de ce travail grâce à l'aide de ses parents ou aux infrastructures collectives (Crous). Bien que les étudiants pères aient certaines contraintes liées à leur paternité, ils assument une partie moindre des tâches domestiques, ce qui les rapproche plus de l'étudiant neutre que les étudiantes mères. Ces dernières prennent en charge la majorité des tâches domestiques et du travail de *care* au sein de leur couple ainsi que leur organisation et la responsabilité que ces travaux soient bien réalisées. Cette exploitation domestiques est naturalisée et peu explicitée au sein des couples. Comme les étudiantes mères ne correspondent pas au modèle de l'étudiant neutre, les mères étudiantes individualisent ce phénomène structurel et se sentent responsables de leur déviance – en particulier, du peu de temps dont elles disposent pour leurs études – tout en culpabilisant de ne pas être suffisamment disponibles pour s'occuper de leur(s) enfant(s). Ce rapport au temps n'est pas uniquement tributaire des rapports de genre. La difficulté à trouver du temps pour étudier dépend également des revenus du couple, qui sont en lien avec le type d'études (rémunérées) et/ou l'activité professionnelle de la/du conjoint-e. Les étudiant-e-s parents qui sont rémunérés dans le cadre de leurs études peuvent se permettre de faire garder leurs enfants légèrement plus longtemps, ce qui dégage du temps pour le dédier aux études. Ainsi, la structuration temporelle de l'enseignement supérieur est réalisée à partir d'un idéal d'étudiant jeune non seulement parce que cet étudiant type n'aurait pas de personnes à charge mais qu'il serait également lui-même au moins partiellement pris en charge par ses parents ou par des institutions collectives. Les étudiant-e-s parents transgressent cette norme mais les coûts de cette transgression sont essentiellement portés par les mères étudiantes et par les couples dont les revenus sont peu élevés, ce qui ne leur permet pas de faire garder leur enfant par des personnes rémunérées, comme des babysitters. Cette norme de jeunesse institutionnelle repose sur le peu de reconnaissance accordée au travail d'étudier. En effet, la convention capitaliste de valorisation économique du travail ne reconnaît pas de valeur à un travail qui ne crée pas de valeur marchande, ce qui explique que bien que les études demandent un travail celui-ci ne soit pas rémunéré (Casta 2012). Pourtant, il est

possible de subvertir cette convention capitaliste en reconnaissant au travail d'étudier une valeur qui ne soit pas marchande, en évaluant « le travail non pas pour ses résultats "matériellement productifs"mais selon sa capacité à contribuer au bien commun », ainsi que le formulent les partisan-e-s du salaire étudiant dans l'Après-guerre (CASTA 2012, p.262).

Étant donné que les études supérieures sont organisées autour d'un modèle d'étudiant-e jeune, on peut s'attendre à ce que les classes sociales dont la reproduction passe par l'enseignement supérieur aient une stratégie adaptée à ces exigences. Dans la société française, les diplômes ont un rôle déterminant pour l'allocation des places socio-professionnelles : la jeunesse consiste ainsi à trouver comment se placer au sein d'une société encore largement corporatiste (VAN DE VELDE 2008). Les études supérieures sont pensées comme devant être linéaires, entamées juste après le lycée et réalisées sans interruption jusqu'à l'obtention du diplôme final (CHARLES 2015). L'absence d'enfant durant les études prend son sens.

On constate de fait une concordance entre la trajectoire des étudiant-e-s de classes supérieures, hommes comme femmes, et celle supposée par les établissements. La norme de jeunesse dans les études supérieures – et en particulier le retardement de l'enfantement – s'est diffusée à toutes les classes sociales, mais sa transmission est plus efficace au sein des familles pour qui cette norme entre en cohérence avec les aspirations de l'âge adulte, qui sont des familles dans lesquelles les parents ont eux-même fait des études supérieures. Ainsi, la disposition à ne pas avoir d'enfant durant les études se transmet plus efficacement lorsqu'elle est transmise implicitement à travers une vision de l'âge adulte comme étant d'abord et avant tout l'âge où l'on exerce un métier qui nous intéresse grâce au diplôme que l'on a obtenu. À l'inverse, dans les familles au sein desquelles les perspectives d'épanouissement et d'accès à l'âge adulte passent d'abord par le passage au statut de parent, la disposition à ne pas avoir d'enfant durant les études est moins bien transmise car elle n'est pas comprise. La structuration des aspirations dépend ainsi de la place dans l'espace social (GEAY et HUMEAU 2016) et elle se transmet en partie aux enfants à travers le modèle que leur fournissent implicitement les parents et parfois les frères et sœurs.

Dans ce cadre, la norme de jeunesse peut être appréhendée comme la perception de la bonne trajectoire à adopter au sein des études supérieures. Cette bonne trajectoire fait passer en premier les études et la carrière, qui sont pensées comme la première source d'épanouissement, et accorde une place secondaire au statut de parent. Cette norme de jeunesse correspond aux aspirations des hommes des classes les plus privilégiées et reproduit la valorisation différentielle des rôles sociaux (travailleur ou parent) par le système capitaliste.

Au terme de cette thèse, quelles seraient les pistes de changement possibles à l'aune de ces résultats ? Dans une perspective de justice, de prise en compte des étudiant-e-s parents et de déconstruction de la norme implicite de jeunesse, il est possible de faire évoluer la place assigné-e aux étudiant-e-s au sein des établissements d'enseignement supérieur à

deux conditions. La première est que les étudiant-e-s aient une place dans la direction des établissements, la deuxième que les étudiant-e-s acquièrent des droits qui les protège des risques induits par le travail d'étudier et son chevauchement avec d'autres travaux indispensables, comme le travail salarié, le travail domestique et le travail de *care*.

Au Québec, des mouvements étudiants ont fait émerger la revendication de la reconnaissance du travail reproductif et étudiant au sein de l'enseignement supérieur. Les Comités unitaires sur le travail étudiant (CUTE) revendiquent ainsi la rémunération normale des stages et théorisent les études comme un lieu d'exploitation. « Cette exploitation prend différentes formes : l'inculcation de savoirs et d'une discipline recherchés sur le marché du travail d'abord, et donc la production de leur propre valeur de la part des étudiant.es à travers leur travail en classe et à la maison ; le travail gratuit réalisé en stage par une majorité de femmes, ensuite ; enfin, l'imposition de frais de scolarité qui obligent les étudiant.es à s'endetter et à multiplier les emplois mal payés pour payer les factures. » (Thibault et Bilodeau 2020). Sur le plan des frais d'inscription, la situation en France diffère encore puisqu'à l'université les frais de scolarité sont relativement bas, du moins pour les étudiant-e-s qui ont la nationalité d'un pays de l'Union Européenne. Mais si les frais d'inscription venaient à augmenter, peut-être verrons-nous des théorisations similaires émerger des prochains mouvements étudiants.

La situation sanitaire actuelle, qui a entraîné le « confinement » de la population française et le passage à des cours en ligne pour tou-te-s les étudiant-e-s entre fin mars et mai 2020 ainsi que la fermeture des crèches, écoles, collèges et lycées, a certainement entraîné des difficultés spécifiques pour les étudiant-e-s parents et, plus largement, pour tou-te-s les étudiant-te-s en charge d'une personne dépendante. L'Observatoire de la vie étudiante montre ainsi que « 34% d'étudiant-e-s ayant eu à s'occuper d'un proche ou d'un enfant malade » ont signalé être peu satisfait-e-s de leurs conditions pour étudier (Belgith et al. 2019). Aujourd'hui plus que jamais, il est nécessaire d'intégrer au centre des analyses qui portent sur les rapports sociaux et les études supérieures les questions de cadre d'études et de l'organisation temporelle.

Cette thèse ouvre des perspectives de recherche future. Je souhaiterais par exemple continuer à interroger les rapports entre enseignant-e-s et étudiant-e-s selon le prisme de l'âge, en fonction des filières de l'enseignement supérieur – que ce soit en termes d'établissements ou de disciplines au sein de l'université. En particulier, je désire m'interroger sur le rôle que jouent les caractéristiques sociales perçues et/ou réelles des étudiant-e-s et des enseignant-e-s jouent-elles dans les rôles adoptés par ces deux catégories d'acteur-ice-s. Comment les enseignant-e-s définissent-elles et ils ce qu'est « bien enseigner » en fonction de leur sexe et de leur parcours scolaire ? Qui prend le plus appui sur les rapports d'âges pour asseoir son autorité sur les étudiant-e-s ? D'où vient la reconnaissance du statut d'enseignant-e-s si elle ne repose pas sur une différence d'âge entre enseignant-e-s et étudiant-e-s ? Quel-le-s enseignant-e-s prennent en compte les conditions de vie et le temps disponible de ses étudiant-e s ?

L'école est un lieu de pouvoir, dans lequel l'accès au savoir peut servir à l'émancipation tout comme à la minorisation de groupes sociaux. La philosophe bell hooks (1994) raconte ainsi comment l'école non mixte dans laquelle elle a passé le début de sa scolarité était un lieu d'élévation culturelle et sociale des populations noires, dans lequel les élèves les plus doué-e-s étaient poussé-e-s le plus loin possible. À l'inverse, l'école mixte dans laquelle elle poursuit ses études apprend aux élèves noir-e-s à adopter une place inférieure qui leur est assignée. La pédagogie forme ainsi une arme redoutable et elle peut entretenir la condition minoritaire de certains groupes sociaux pour empêcher la sortie du capitalisme et reconduire l'exploitation systémique des groupes minoritaires. Quel rôle les rapports d'âge jouent-ils actuellement pour réaffirmer ou contester les autres rapports sociaux au sein des institutions d'enseignement ?

Les recherches sociologiques sur les études supérieures, en analysant leur structuration et leur fonctionnement et en intégrant la perspective des rapports sociaux d'âge et plus de ceux de classe, de genre et de race, nous permettraient de questionner nos pratiques en tant que chercheur-se-s et enseignant-e-s. Renverser les rapports d'âge au sein de l'enseignement supérieur, rendre les étudiant-e"s plus actrices et acteurs de leurs études, permettrait de mieux prendre en compte les conditions de vie et les parcours des étudiant-e-s.

Bibliographie

Achin, Catherine, Samira Ouardi et Juliette Rennes (2009). « Âge, intersectionnalité, rapports de pouvoir ». Dans : *Mouvements* 59.3, p. 91-101.

Acker, Joan (1990). « Hierarchies, jobs, bodies : A theory of gendered organizations ». Dans : *Gender & society* 4.2, p. 139-158.

— (2006). « Inequality Regimes : Gender, Class, and Race in Organizations ». Dans : *Gender & Society* 20.4, p. 441-464.

Aït Ali, Nawel et Jean-Pierre Rouch (2013). « Le "je suis débordé" de l'enseignant-chercheur ». Dans : *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines* 18.

Alsop, Rachel, Stella Gonzalez-Arnal et Majella Kilkey (2008). « The widening participation agenda : the marginal place of care ». Dans : *Gender and Education* 20.6, p. 623-637.

Aristide, Isabelle (2006). « Le CROUS de Paris, des origines aux années soixante ». Dans : *Les cahiers du GERME* 26, p. 36-41.

Attias-Donfut, Claudine (2008). « Les grand-parents en Europe : de nouveaux soutiens de famille ». Dans : *Informations sociales* 149.5, p. 54-67.

Attias-Donfut, Claudine et Martine Segalen (2007). *Grands-parents : la famille à travers les générations*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Odile Jacob. 360 p.

Bajos, Nathalie et Michèle Ferrand (2006). « L'interruption volontaire de grossesse et la recomposition de la norme procréative ». Dans : *Sociétés contemporaines* 61.1, p. 91-117.

Bakass, Fatima et Michèle Ferrand (2013). « L'entrée en sexualité à Rabat : les nouveaux "arrangements" entre les sexes ». Dans : *Population* 68.1, p. 41-65.

Barrère-Maurisson, Marie-Agnès (1992). *La division familiale du travail. La vie en double*. Économie en liberté. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 251 p.

Battagliola, Françoise (2001). « Les modes sexués d'entrée dans la vie adulte ». Dans : *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Sous la dir. de Thierry Blöss. T. 2e éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, p. 177-195.

Battagliola, Françoise, Élizabeth Brown et Maryse Jaspard (1997). « Être parent jeune : quels liens avec les itinéraires professionnels ? » Dans : *Economie et statistique* 304.1, p. 191-207.

Bauer, Denise (2007). « Entre maison, enfant(s) et travail : les diverses formes d'arrangement dans les couples ». Dans : *Études et Résultats*. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques (drees) 570, [en ligne].

Baxter, Janeen et al. (2015). « A Life-Changing Event : First Births and Men's and Women's Attitudes to Mothering and Gender Divisions of Labor ». Dans : *Social Forces* 93.3, p. 989-1014.

Beaubatie, Emmanuel (2019). « L'espace social du genre. Diversité des registres d'action et d'identification dans la population trans' en France ». Dans : *Sociologie* 10.4, p. 395.

Beaud, Stéphane (1997). « Un temps élastique. Etudiants des "cités"et examens universitaires ». Dans : *Terrain. Anthropologie & sciences humaines* 29, p. 43-58.

— (2009). « La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire ». Dans : *Agora debats/jeunesses* 53.3, p. 99-116.

Becker, Howard (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Metailié. 247 p.

Belgith, Feres et al. (2019). « La vie étudiante au temps de la pandémie Covid-19. Incertitudes, transformations et fragilités. » Dans : *OVE Infos* 42, [en ligne].

Benelli, Natalie et Marianne Modak (2010). « Analyser un objet invisible : le travail de care ». Dans : *Revue française de sociologie* 51.1, p. 39-60.

Benschop, Yvonne et Hans Doorewaard (1998). « Covered by equality : The gender subtext of organizations ». Dans : *Organization Studies* 19.5, p. 787-805.

Bereni, Laure et Alban Jacquemart (12 juil. 2018). « Diriger comme un homme moderne ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales* 223.3, p. 72-87.

Bergström, Marie (2018). « De quoi l'écart d'âge est-il le nombre ? L'apport des big data à l'étude de la différence d'âge au sein des couples ». Dans : *Revue française de sociologie* 59.3, p. 395.

Bertho, Raphaële (2014). « Les grands ensembles. Cinquante ans d'une politique-fiction française ». Dans : *Études photographiques* 31, [en ligne].

Bessin, Marc (1993). « Cours de vie et flexibilité temporelle : la crise des seuils d'âge : service militaire, majorité juridique ». These de doctorat. Paris : Paris 8.

— (2014). « Présences sociales : une approche phénoménologique des temporalités sexuées du care ». Dans : *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines* 20, [en ligne].

Bessin, Marc, Claire Bidart et Michel Grossetti, éd. (2010). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Recherches. Paris : La Découverte. 397 p.

Bhrolchain, Máire Ní et Eva Beaujouan (2012). « En France comme en Grande-Bretagne, l'allongement des études retarde les maternités ». Dans : 495.

Bidart, Claire (1988). « Sociabilités : quelques variables ». Dans : *Revue française de sociologie* 29, p. 621-648.

Bodin, Romuald et Mathias Millet (2011). « L'université, un espace de régulation. L'"abandon"dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». Dans : *Sociologie* Vol. 2.3, p. 225-242.

Bongrand, Philippe et Maria Vasconcellos (2013). « V. L'enseignement supérieur ». Dans : *Le système éducatif*. Repères, p. 65-79.

Bonin, Sylvie et Rémy Auclair (2004). « Les étudiants "non-traditionnels"à l'Université du Québec. Un portrait de la situation à l'Université du Québec à Trois-Rivières ». Dans : *Magazine électronique du CAPRES*, [en ligne].

Bonnardel, Yves (2015). *La domination adulte : L'oppression des mineurs*. 1re éd. Myriadis. 352 p.

Bordet-Kerharo, Gwenaëlle (2003). « La Résidence Universitaire "Jean Zay" d'Antony de 1945 à 2003 (Eugène Beaudouin, architecte) ». Mémoire de master 2. Paris : Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. 113 p.

Borras, Isabelle et Nathalie Bosse (2016). « Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France ». Dans : *CÉRÉQ ÉCHANGES* 3, p. 141-154.

Boulet, Elsa (2020). « L'organisation sociale du travail reproductif. La grossesse au coeur d'un système de normes, d'échanges et de rapports de pouvoir ». Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière – Lyon 2. 660 p.

Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit. 672 p.

— (1980). « La jeunesse n'est qu'un mot ». Dans : *Questions de sociologie*. Paris : Editions de minuit, p. 143-154.

— (1989). *La Noblesse d'État*. collection "le Sens commun". Paris : Éditions de minuit. 569 p.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Le sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit. 192 p.

Bourillon, Florence et al., éd. (2018). *De l'université de Paris aux universités d'Île-de-France*. Histoire. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 356 p.

Boyer, Régine (2002). « Manières de faire cours, manières d'être en cours. Les face à face enseignants/étudiant ». Dans : Boyer, Régine et al. *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire : une comparaison entre l'histoire et la sociologie*. Rapport INRP, p. 72-113.

Bozon, Michel (1990). « Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints : une domination consentie. I. Types d'union et attentes en matière d'écart d'âge ». Dans : *Population (French Edition)* 45.2, p. 327-360.

— (1991). « Le mariage : montée et déclin d'une institution ». Dans : Singly, François de. *La famille, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 47-57.

Brooks, Rachel (2012). « Student-parents and higher education : a cross-national comparison ». Dans : *Journal of Education Policy* 27.3, p. 423-439.

Bui-Xuan, Olivia (2011). « Le congé de maternité des enseignantes-chercheures ». Dans : *Droit et société* 77.1, p. 109-136.

Bui-Xuan, Olivia (2017). « Le congé de maternité des enseignantes-chercheures depuis la circulaire du 30 avril 2012 ». Dans : *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux* 12.

Cadart, Marie-Laure (2006). « 1. Des "crèches sauvages"à la structuration du réseau associatif (1968-1986) ». Dans : *Enfance & parentalité*, p. 11-24.

Cahen, Fabrice (2014). « Le gouvernement des grossesses en France (1920-1970) ». Dans : *Revue d'histoire de la protection sociale* 7.1, p. 34-57.

Cardi, Coline (2007). « La "mauvaise mère" : figure féminine du danger ». Dans : *Mouvements* 1, p. 27-37.

Casta, Aurélien (2012). « Le financement des étudiants en France et en Angleterre de 1945 à 2011. Le *student finance*, l'*award* et le salaire étudiant et leur hégémonie. » Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense. 428 p.

Castra, Michel (2013). « Socialisation ». Dans : Paugam, Serge. *Les 100 mots de la sociologie*. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France – PUF, p. 97-98.

Cayouette-Remblière, Joanie (2015). « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) ». Dans : *Sociologie* 6.4, [en ligne].

Chabaud-Rychter, Danielle, Dominique Fougeyrollas-Schwebel et Françoise Sonthonax (1985). *Espace et temps du travail domestique*. Réponses sociologiques. Paris : Librairie des Méridiens. 145 p.

Chamahian, Aline (2011). « Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille ». Dans : *Recherches familiales* 1, p. 91-100.

— (2013). « Se former dans le temps de retraite ». Dans : *Retraite et société* 2, p. 81-100.

Chamborédon, Jean-Claude (1991). « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation ». Dans : *Enquête* 6, [en ligne].

Champagne, Clara, Ariane Pailhé et Anne Solaz (2015). « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? » Dans : *Economie et Statistique* 478.1, p. 209-242.

Charles, Nicolas (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Études & recherche. Paris : La documentation Française. 196 p.

Chatot, Myriam (2017). « Profiter des enfants ou s'offrir du temps ? Les conditions auxquelles les pères prennent un congé parental ». Dans : *Revue française des affaires sociales* 1.2, p. 229-246.

Chauveau, Sophie (2003). « Les espoirs déçus de la loi Neuwirth ». Dans : *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 18, p. 223-239.

Chevalier, Louis (1958). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXème siècle*. Paris : Plon. 567 p.

Chevalier, Tom (2018). *La jeunesse dans tous ses États*. Humensis. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 259 p.

Choquet, Olivier (1988). « Les sorties : une occasion de contacts ». Dans : *Economie et statistique* 214, p. 19-25.

Cicchelli, Vincenzo (2001). *La construction de l'autonomie : Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 228 p.

« De fille à mère. Transformations des rapprots entre les générations et définition de l'adultéité à la naissance du premier enfant. Enquête en Île-de-France » (2003). Dans : Maunaye, Emmanuelle et Marc Molgat. *Les jeunes adultes et leurs parents. Autonomie, liens familiaux et modes de vie*. Sous la dir. de Vincenzo Cicchelli. Laval : Les Presses de l'Université Laval, p. 201-222.

Cicchelli, Vincenzo (2013). *L'autonomie des jeunes : questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*. Panorama des savoirs. Paris : Documentation française. 216 p.

Cicchelli, Vincenzo et Valérie Erlich (2000). « Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles ». Dans : *caf.fr*. Recherches et prévisions, [en ligne].

Clair, Isabelle (2011). « La découverte de l'ennui conjugal : Les manifestations contrariées de l'idéal conjugal et de l'ethos égalitaire dans la vie quotidienne de jeunes de milieux populaires ». Dans : *Sociétés contemporaines* 83.3, p. 59-81.

Collectif et al. (2018). *MLF, psychanalyse et politique 1968-2018 : 50 ans de libération des femmes. Volume 1, Les premières années*. Paris : Editions des Femmes. 288 p.

Collin, Françoise (2001). « Mettre au monde ». Dans : Knibiehler, Yvonne. *Maternité, affaire privée, affaire publique*. Paris : Bayard, p. 171-187.

Collombet, Catherine (2016). « Histoire des congés parentaux en France. Une lente sortie du modèle de rémunération de la mère au foyer ». Dans : *Revue des politiques sociales et familiales* 122.1, p. iii-122.

Cova, Anne (2000). « Généalogie d'une conquête : Maternité et droits des femmes en France fin XIX^{è}-XX^{è} siècles ». Dans : *Travail, genre et societes* 1, p. 137-159.

Cowan, Carolyn Pape et Philip A. Cowan (1999). *When Partners Become Parents : The Big Life Change for Couples*. Rev Ed. Mahwah, NJ : Routledge. 280 p.

Daguet, Fabienne (2000). « L'évolution de la fécondité des générations nées de 1917 à 1949 : analyse par rang de naissance et niveau de diplôme ». Dans : *Population (French Edition)* 55.6, p. 1021-1034.

Darmon, Muriel (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte. 324 p.

Davie, Emma (2012). « Un premier enfant à 28 ans ». Dans : *Insee Première* 1419.

Demazière, Didier et Claude Dubar (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval. 350 p.

Derks, Belle, Colette Van Laar et Naomi Ellemers (2016). « The queen bee phenomenon : Why women leaders distance themselves from junior women ». Dans : *The Leadership Quarterly*. Special Issue : Gender and Leadership 27.3, p. 456-469.

Deschavanne, Éric et Pierre-Henri Tavoillot (2007). *Philosophie des âges de la vie : pourquoi grandir ? pourquoi vieillir ?* Pluriel. Paris : Grasset. 540 p.

Desplanques, Guy et Michel De Saboulin Bollena (1986). « Mariage et premier enfant : un lien qui se défait ». Dans : *Economie et statistique* 187.1, p. 31-45.

Dominguez-Folgueras, Marta, Teresa Jurado-Guerrero et Carmen Botía-Morillas (2018). « Against the Odds ? Keeping a Nontraditional Division of Domestic Work After First Parenthood in Spain ». Dans : *Journal of Family Issues* 39.7, p. 1855-1879.

Driant, Jean-Claude (2016). « Les étudiants face à la crise du logement dans les territoires ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 193-211.

Duby, Georges (1964). « Dans la France du Nord-Ouest : Au XIIe siècle : les "Jeunes" dans la société aristocratique ». Dans : *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 19.5, p. 835-846.

Duprat-Kushtanina, Veronika (2013). « Le care auprès des enfants dans un parcours de vie féminin, les rôles des mères et des grand-mères (France-Russie) ». Dans : *Recherches familiales* 10.1, p. 139-147.

Duru-bellat, Marie (2006). *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil. 110 p.

Duru-Bellat, Marie et Jean-Pierre Jarousse (1996). « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents ». Dans : *Economie et statistique* 293.1, p. 77-93.

Duru-Bellat, Marie et Agnès van Zanten (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. 320 p.

Edwards, Rosalind (1993). *Mature Women Students : Separating Of Connecting Family And Education*. London ; Washington, D.C : Taylor & Francis. 188 p.

Erik, Neveu (1996). *Sociologie des mouvements sociaux*. Repères. Paris : Découverte. 122 p.

Esping-Andersen, Gøsta (2007). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Le lien social. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 308 p.

Felouzis, Georges (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 306 p.

— (2014). *Les inégalités scolaires*. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France - PUF. 128 p.

Fenneteau, Hervé (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. 3ème édition. Dunod. 126 p.

Fernex, Alain et Laurent Lima (2016). « Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de

Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 83-100.

Ferry, Odile (2019). « Être étudiant en France ou dans d'autres pays européens : une phrase de transition vers l'indépendance ou une expérience continue au cours de la vie ? » Dans : *OVE Infos* 40, [en ligne].

Fischer, Didier (2000). *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*. Paris : Flammarion. 612 p.

— (2009). « Les étudiants dans les années 1960 ou la gestation d'un monde nouveau ». Dans : Gruel, Louis et al. *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 21-67.

Fourcaut, Annie (2012). « La construction des grands ensembles : reconquérir Paris et régénérer la banlieue ». Dans : *Agrandir Paris (1860-1970)*. Sous la dir. d'Annie Fourcaut et Florence Bourillon. Éditions de la Sorbonne, p. 343-356.

Fox, Bonnie J. (2009). *When Couples Become Parents : The Creation of Gender in the Transition to Parenthood*. Toronto ; Buffalo, NY : University of Toronto Press. 334 p.

Fraser, Nancy (1996). « Social Justice in the Age of Identity Politics : Redistribution, Recognition, and Participation ». Lecture. Stanford University.

Fusulier, Bernard (2010). « La conciliation famille-emploi par l'accession à un congé parental aux États-Unis : un lent cheminement inachevé. » Dans : *Revue des politiques sociales et familiales* 101.1, p. 5-17.

Gaide, Aden (2014). « Les temporalités de la maternité étudiante. Cycle de vie, temps du quotidien. » Mémoire de Master en sociologie. Paris : Sciences Po. 120 p.

— (2018). « Être mère et étudiante en France : Se confronter à une norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur ». Dans : *Agora débats/jeunesses* 79.2, p. 23-36.

— (2019). « Mères et étudiantes : une typologie ». Dans : Cordazzo, Philippe. *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*. Grandes enquêtes. INED, p. 163-174.

Gaide, Aden et Arnaud Régnier-Loilier (2019). « Les étudiants-parents : contextes d'arrivée des enfants et déroulement des études ». Dans : *Regards croisés sur les expériences étudiantes. L'enquête Conditions de vie 2016*. Sous la dir. d'Observatoire de la vie étudiante et al. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 39-52.

Galland, Olivier (1984). « Précarité et entrées dans la vie ». Dans : *Revue française de sociologie* 25.1, p. 49-66.

— (1990). « Un nouvel âge de la vie ». Dans : *Revue française de sociologie* 31.4, p. 529-551.

— (1995). « Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte ». Dans : *Economie et statistique* 283.1, p. 33-52.

— (1996). « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques ». Dans : *Sociologie et sociétés* 28.1, p. 37-46.

— (2007). *Sociologie de la jeunesse*. 5ème édition. U. Paris : Armand Colin. 248 p.

Galland, Olivier (2010). « Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? » Dans : *Ethnologie francaise* Vol. 40.1, p. 5-10.

— (2016). « Le budget étudiant ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 17-32.

Galland, Olivier, Élise Verley et Ronan Vourc'h (2011). *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Études & recherche. Paris : La documentation Française. 239 p.

Gallot, Fanny (2012). « Les ouvrières, des années 1968 au très contemporain : pratiques et représentations ». Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière - Lyon 2. 608 p.

Garrau, Marie et Alice Le Goff (2010). *Care, justice et dépendance*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 160 p.

Gastaldi, Lise et Caroline Lanciano-Morandat (2017). « L'enseignement supérieur et la recherche. Une pression temporelle accrue ». Dans : *La Nouvelle Revue du Travail* 11, [en ligne].

Gaudet, Stéphanie (2001). « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte ». Dans : *Lien social et Politiques* 46, p. 71-83.

Gaullier, Xavier (1998). « Âges mobiles et générations incertaines ». Dans : *Esprit* 246, p. 5-44.

Gaxie, Daniel (1977). « Économie des partis et rétributions du militantisme ». Dans : *Revue française de science politique* 27.1, p. 123-154.

Geay, Bertrand et Pierig Humeau (2016). « Devenir parents : Les appropriations différenciées de l'impératif de procréation ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales* 214.4, p. 4.

Gerbod, Paul (1980). « La sociabilité étudiante depuis 1870 ». Dans : *Historical Reflections / Réflexions Historiques* 7.2, p. 507-517.

Giraud, Christophe (2014). « Les chemins du couple. Une sociologie de la vie personnelle des jeunes en milieu étudiant ». Habilitation à diriger des recherches en sociologie. Paris : Paris Descartes. 315 p.

Giret, Jean-François, Cécile Van de Velde et Élise Verley (2016a). « Introduction ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 9-14.

— éd. (2016b). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Études & recherche. Paris : La documentation Française. 312 p.

Griffiths, Vivienne (2002). « Crossing boundaries : the experiences of mature student mothers in initial teacher education ». Dans : *International Journal of Inclusive Education* 6.3, p. 267-285.

Grosso, Crystel (2013). « Genre et petite enfance à la crèche ». Dossier d'analyse des pratiques professionnelles. Rennes : Rennes 2. 46 p.

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), Valérie Canals (coord.) et Séverine Landrier (coord.) (2020). *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Céreq échanges 14. 184 p.

Grunow, Daniela, Florian Schulz et Hans-Peter Blossfeld (2012). « What determines change in the division of housework over the course of marriage ? » Dans : *International Sociology* 27.3, p. 289-307.

Guillaumin, Colette (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. La Haye : Mouton. 247 p.

— (1985). « Sur la notion de minorité ». Dans : *L'Homme et la société* 77.1, p. 101-109.

Guillemard, Anne-Marie (2008). « Où va la protection sociale ? » Dans : *Un cours de vie plus flexible, de nouveaux profils de risques, enjeux pour la protection sociale*. Le lien social. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, p. 25-48.

Guittet, André (1997). *L'entretien. Techniques et pratiques*. 2ème édition. Paris : Armand Collin. 158 p.

Haicault, Monique (1984). « La gestion ordinaire de la vie en deux ». Dans : *Sociologie du travail* 26.3, p. 268-277.

Hauschildt, Kristina et al. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe : Synopsis of indicators. Eurostudent V 2012-2015*. German Center for Higher Education Research et Science Studies (DZHW), [en ligne].

Hertzog, Irène-Lucile (2017). « Le travail re-productif des femmes : le cas de l'assistance médicale à la procréation (AMP) en France ». Dans : *Tracés. Revue de Sciences humaines* 32, p. 111-132.

Hochschild, Arlie et Anne Machung (1989). *The second shift. Working parents and the revolution at home*. New York : Viking. 321 p.

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. New York : Routledge. 216 p.

INSERM et DREES (2017). *Enquête nationale périnatale. Rapport 2016. Les naissances et les établissements. Situation et évolution depuis 2010*, p. 316.

Jarvin, Magdalena (2006). « Sortir la nuit à Stockholm et à Paris : un indicateur de la transition biographique ». Dans : *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*. Sous la dir. de Claire Bidart. Paris : L'Harmattan, p. 145-159.

Kaufmann, Jean-Claude (1992). *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*. Essais & Recherches. Paris : Nathan. 215 p.

Kellerhals, Jean et Cléopâtre Montandon (1991). *Les Stratégies éducatives des familles*. Actualités. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 256.

Knibiehler, Yvonne (2017). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. 4e éd. Que sais-je ? 3539. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 128 p.

— (2019). *Réformer les congés parentaux. Un choix décisif pour une société plus égalitaire*. Controverses. Rennes : Presses de l'EHESP. 166 p.

Kohli, Martin (1989). « Le cours de vie comme institution sociale ». Dans : *Enquête* 5.

Kohn, Melvin L. (1959). « Social Class and Parental Values ». Dans : *American Journal of Sociology* 64.4, p. 337-351.

Kühhirt, Michael (2012). « Childbirth and the Long-Term Division of Labour within Couples : How do Substitution, Bargaining Power, and Norms affect Parents' Time Allocation in West Germany ? » Dans : *European Sociological Review* 28.5, p. 565-582.

Lahire, Bernard (1997). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. Avec la coll. de Mathias Millet et Everest Pardell. Les cahiers de l'observatoire de la vie étudiante 2. Paris : La documentation Française. 75 p.

— (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte. 176 p.

Lanciano-Morandat, Caroline (2013). « Temps officiels et disponibilités temporelles des travailleurs de la recherche académique et industrielle ». Dans : *Temporalités* 18, [en ligne].

Landour, Julie (2015). « S'engager en parentalité et créer son activité. » Theses. Paris : EHESS. 609 p.

Lareau, Annette (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley : University of California Press. 480 p.

Laufer, Jacqueline (2003). « Entre égalité et inégalités : les droits des femmes dans la sphère professionnelle ». Dans : *L'Annee sociologique* Vol. 53.1, p. 143-173.

Le Galès, Patrick (1995). « Les étudiants et leurs familles : entre dépendance et autonomie négociée, un idéal de cadre ». Dans : *Le monde des étudiants*. Sous la dir. d'Olivier Galland. Sociologie. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, p. 85-105.

Le Pape, Marie-Clémence (2012). « L'art d'être un "bon" parent : quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines ». Dans : *Les Cahiers français : documents d'actualité* 371, p.36-42.

Le Pape, Marie-Clémence et Élise Tenret (2016). « Solidarités familiales et conditions de vie étudiante : des disparités objectives aux inégalités perçues ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 33-46.

Legendre, Émilie et Bertrand Lhommeau (2016). « Le congé de paternité : un droit exercé par sept pères sur dix ». Dans : *Études et Résultats*. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques (drees) 957, [en ligne].

Lequien, Laurent (2012). « Durée d'une interruption de carrière à la suite d'une naissance : impact sur les salaires [L'exemple de la réforme de l'APE] ». Dans : *Politiques sociales et familiales* 108.1, p. 59-72.

Lima, Laurent et Nadia Nakhili (2016). « Allocation du temps par les étudiants : quelles évolutions ? » Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 61-81.

Loubet del Bayle, Jean-Louis (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan. 272 p.

Magimel, Claire (2014). « La place du handicap et des étudiants handicapés à l'Université. Accessibilités et usages en Ile-de-France et au Québec. » Thèse de doctorat. Paris : Université René Descartes-Paris V. 387 p.

Maison, Dominique (2007). *Femmes au foyer. Expériences sociales*. 92. Dossier d'études CNAF.

Marc, Céline (2004). « L'influence des conditions d'emploi sur le recours à l'APE : Une analyse économique du comportement d'activité des femmes ». Dans : *Recherches et Prévisions* 75.1, p. 21-38.

Marry, Catherine et al. (2017). *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique.* Paris : Armand Colin. 199 p.

Martel, Ludovic (2015). « Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ». Dans : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 69.1, p. 91-107.

Math, Antoine et Christèle Meilland (2004a). « Les congés aux parents : contre l'égalité entre femmes et hommes ? » Dans : *La revue de l'IRES* 46, p. 136-145.

— (2004b). « Un état des lieux des congés destinés aux parents dans vingt pays européens ». Dans : *La revue de l'IRES* 46, p. 113-136.

Mathieu, Marie (2016). « Derrière l'avortement, les cadres sociaux de l'autonomie des femmes. Refus de maternité, sexualités et vies des femmes sous contrôle. Une comparaison France - Québec ». Thèse de doctorat. Paris : Université du Québec à Montréal, Université Vincennes - Saint Denis Paris 8. 348 p.

Mathieu, Marie et Lucile Ruault (2017). « Une incursion collective sur un terrain éclaté pour une approche matérialiste des activités liées à la production des êtres humains ». Dans : *Recherches sociologiques et anthropologiques* 48, p. 1-27.

Mathieu, Nicole-Claude (1991). *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*. Recherches. Paris : Côté-femmes éditions. 291 p.

Maudet, Marion (2019). « Sécularisation, genre, sexualité. Des catholiques et des musulman-e-s en quête de sens (France, années 1970 - années 2010) ». Thèse de doctorat. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales. 530 p.

Mauger, Gérard (1995). « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie ». Dans : *Recherches et prévisions* 40.1, p. 19-36.

Maunaye, Emmanuelle (2013). « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se "placer"et se "trouver" ». Dans : *Formation emploi. Revue française de sciences sociales* 124, p. 7-22.

Mazuy, Magali et al. (2016). « L'évolution démographique récente de la France : baisse de la fécondité, augmentation de la mortalité ». Dans : *Population* 71.3, p. 423-485.

Merle, Pierre (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Repères. Paris : La Découverte. 128 p.

Millet, Mathias (2000). « Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant ». Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière - Lyon 2. 511 p.

— (2003). *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*. Sociologie. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 256 p.

Millet, Mathias et Gilles Moreau (2011). *La société des diplômes*. Paris : La Dispute. 280 p.

Mozère, Liane (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. "Logiques sociales". Paris : L'Harmattan. 256 p.

Musselin, Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po. 304 p.

Odul-Asorey, Isabel (2013). « Congé maternité, droit des femmes ? » Dans : *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux* 3, [en ligne].

Olivier, Alice (2018). « Étudiants singuliers, hommes pluriels. Orientations et socialisations masculines dans des formations "féminines"de l'enseignement supérieur ». Thèse de doctorat. Paris : Sciences Po. 542 p.

Pailhé, Ariane et Anne Solaz (2004). « Le temps parental est-il transférable entre conjoints ? » Dans : *Revue economique* Vol. 55.3, p. 601-610.

Paperman, Patricia et Sandra Laugier (2006). *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Raisons pratiques. Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales. 348 p.

Paugam, Serge (2009). *La disqualification sociale*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 256 p.

Pavard, Bibia (2012). *Si je veux, quand je veux : Contraception et avortement dans la société française*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 358 p.

Pénet, Sophie (2006). « Le congé de maternité ». Dans : *Etudes et Résultats*. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques (drees) 531, [en ligne].

Perriard, Anne (2017). « Les figures de la dépendance problématique des adultes : analyse intersectionnelle des politiques sociales liées à l'âge et à l'emploi dans le canton de Vaud. » Thèse de doctorat. Lausanne : Université de Lausanne. 297 p.

Périer, Pierre et Jean-Manuel de Queiroz (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 221 p.

Périvier, Hélène (2008). « L'impact de la maternité sur l'activité des femmes aux États-Unis. » Dans : *Brussels Economic Review* 51, p. 221-242.

Petrovitch, Adeline et Séverine Landrier (2020). « Panorama des reprises d'études diplômantes post-bac des demandeurs d'emploi et des salariés en Provence-Alpes-Côtes d'Azur selon les modes de financement ». Dans : *CÉREQ Échanges* 14, p. 27-34.

Pison, Gilles (2005). « France 2004 : l'espérance de vie franchit le seuil de 80 ans ». Dans : *Population et Sociétés* 410.

Ponthieux, Sophie et Amandine Schreiber (2006). « Dans les couples de salariés,la répartition du travail domestique reste inégale ». Dans : *Données sociales. La société française*. Insee Références. Paris : Insee, p. 43-51.

Poullaouec, Tristan (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Collection "l'enjeu scolaire". Paris : La Dispute. 147 p.

Poupart, Jean et al. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 405 p.

Priestley, Mark (2000). « Adults Only : Disability, Social Policy and the Life Course ». Dans : *Journal of Social Policy* 29.3, p. 421-439.

Prost, Antoine (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 290 p.

— (1987). « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres ». Dans : *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 13, p. 35-43.

Raïd, Layla (2011). « Baier et la critique du libéralisme moral ». Dans : *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Sous la dir. de Patricia Paperman et Sandra Laugier. Raisons pratiques. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 285-300.

Ramos, Elsa (2001). « Vivre chez ses parents quand on est étudiant : Ou la construction de l'autonomie ». Dans : *Dialogue* 153.3, p. 41-52.

Rapoport, Danielle (2011). « Du printemps des crèches à l'aube des sens ». Dans : *Spirale* 57.1, p. 45-52.

Régnier-Loilier, Arnaud (2007). *Avoir des enfants en France. Désirs et réalités*. Les cahiers de l'Ined 159. Paris : Ined. 268 p.

— (2010). *Portraits de familles – L'enquête Étude des relations familiales et intergénérationnelles*. Paris : Institut national d'études démographiques. 455 p.

— (2011a). « Etudier et avoir des enfants en France ». Dans : *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 61-71.

— (2011b). « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance ». Dans : Galland, Olivier, Élise Verley et Ronan Vourc'h. *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 193-206.

— (2016). « Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées ». Dans : *Les vies étudiantes*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La documentation Française, p. 277-291.

Régnier-Loilier, Arnaud et Zoé Perron (2016). « Intentions de fécondité et arrivée du premier enfant ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales* 214.4, p. 81-93.

Régnier-Loilier, Arnaud et Anne Solaz (2010). « La décision d'avoir un enfant : une liberté sous contraintes ». Dans : *Politiques sociales et familiales* 100.1, p. 61-77.

Rennes, Juliette (2016). « Âge ». Dans : *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux*. Sous la dir. de Juliette Rennes. Hors collection Sciences Humaines. Paris : La Découverte, p. 42-53.

— (2019). « Déplier la catégorie d'âge ». Dans : *Revue francaise de sociologie* Vol. 60.2, p. 257-284.

Robert, André (1998). *Système éducatif et réformes. De 1944 à nos jours*. Paris : Nathan. 254 p.

Robin, Monique (2005). « Entre mères et grands-mères… Les rapports intergénérationnels après la naissance d'un premier enfant ». Dans : *Petite enfance et parentalité*, p. 43-57.

Rollin, Zoé (2016). « Le lycée à l'épreuve du cancer : étude de la coordination des professionnel-le-s soignant-es, non soignant-es et enseignant-es autour du suivi des trajectoires scolaires d'élèves atteint-es de cancer ». Thèse de doctorat. Paris : Paris, EHESS.

Rosselli, Mariangela, Nathalie Chauvac et Saïd Jmel (2016). « Le temps libre des étudiants ». Dans : *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Sous la dir. de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Élise Verley. Études & recherche. Paris : La Documentation française, p. 245-258.

Ruault, Lucile (2015). « La force de l'âge du sexe faible. Gynécologie médicale et construction d'une *vie féminine* ». Dans : *Nouvelles Questions Féministes* 34.1, p. 35-50.

Sauvayre, Romi (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod. 144 p.

Sayce, Susan (2019). « Revisiting Joan Acker's work with the support of Joan Acker ». Dans : *Gender, Work & Organization* 26.12, p. 1721-1729.

Schwartz, Olivier (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 544 p.

Serre, Delphine (2015). « Etre doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires. Introduction au dossier ». Dans : *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* 10, [en ligne].

Sheppard, Elisabeth (2020). « Problème public ». Dans : *Dictionnaire des mouvements sociaux. 5ème édition entièrement revue et corrigée*. Sous la dir. de Laurie Boussaguet. Paris : Presses de Science Po, p. 504-510.

Skeggs, Beverley (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire*. L'ordre des choses. Agone. 224 p.

Sperling, Liz (juin 1991). « Can the barriers be breached? Mature women's access to higher education ». Dans : *Gender & Education* 3.2, p. 199-213.

Stake, Robert E. (1994). « Case Studies ». Dans : *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage Publications, p. 236-247.

Stettinger, Vanessa (2018). « Mère "je fais tout", des pratiques éducatives populaires en tension ». Dans : *Travail, genre et societes* 39.1, p. 83-99.

Teichler, Ulrich (1999). « The university and lifelong learning ». Dans : Tuijmann, Albert et Tom Schuller. *Lifelong learning policy and research : proceedings of en international symposium*. London : Portland Press, p. 173.

Tersigni, Simona (2001). « La virginité des filles et l'"honneur maghrébin" dans le contexte français ». Dans : *Hommes et Migrations* 1232.1, p. 34-40.

Testenoire, Armelle (2006). « Des femmes sans jeunesse ? Les mères précoces ». Dans : *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*. Sous la dir. de Claire Bidart. Débats jeunesses. Paris : L'Harmattan, p. 181-194.

Tétard, Françoise (2007). « Les étudiants : une jeunesse pas tout à fait comme les autres ». Dans : Legois (coord.), Jean-Philippe, Alain Montchablon (coord.) et Robi Morder (coord.) *Cent ans de mouvements étudiants*. Collection Germe. Paris : Syllepse.

Théry, Irène (2001). *Le Démariage, justice et vie privée*. Paris : Odile Jacob. 469 p.

Thévenot, Anne (2006). « Fonction des grands-parents dans l'accès à la parenté de leurs enfants ». Dans : *Informations sociales* 4, p. 36-43.

Thibault, Claudia et Jeanne Bilodeau (2020). « Pour l'école au travail, contre l'une et l'autre. Retour sur l'expérience des CUTE ». Dans : *Contretemps*, [en ligne].

Tocqueville, Alexis de (1999). *Sur le paupérisme*. Petite collection. Paris : Éditions Allia. 112 p.

Tronto, Joan (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Textes à l'appui / Philosophie pratique. Paris : La Découverte. 240 p.

— (2011). « Au-delà d'une différence de genre, vers une éthique du care ». Dans : *Le Souci des autres. Éthique et politique du care*. Sous la dir. de Patricia Paperman et Sandra Laugier. Éditions de l'EHESS, p. 26-49.

Van de Velde, Cécile (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 288 p.

— (2015). *Sociologie des âges de la vie*. 128. Tout le savoir. Paris : Armand Colin. 127 p.

Van Gennep, Arnold (2011). *Les rites de passage*. Paris : Editions A&J Picard. 316 p.

van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF. 304 p.

Vasconcellos, Maria (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Repères. Paris : La Découverte. 121 p.

Volant, Sabrina (2017). « Un premier enfant à 28,5 ans en 2015 : 4,5 ans plus tard qu'en 1974 ». Dans : *Insee Première* 1642.

Woolf, Virginia (2001). *Une chambre à soi*. 10 × 18. 176 p.

Zimmermann, Bénédicte (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica. 256 p.

Annexes

Annexe A. Enquête par entretiens auprès d'étudiant-e-s parents

1 Déroulement du terrain

1.1 Petite annonce pour obtenir des entretiens (version finale)

Vous êtes père ou mère et étudiant.e ?

Etudiant en sociologie, je réalise une étude sur les étudiants et étudiantes qui ont des enfants en France (quel que soit l'âge des parents ou des enfants, les études suivies et la ville des études). Cette étude a pour but de mieux comprendre la situation des parents étudiants et est réalisée en collaboration avec la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf). Vos témoignages sont donc précieux !
NB : j'ai beaucoup de difficultés à rencontrer des pères pour l'instant, toute aide est la bienvenue !
Si vous voulez participer à l'étude, contactez-moi par email à l'adresse : parents.etudiants@gmail.com
Nous pourrons organiser ensemble un entretien anonyme sur votre expérience. Je peux me déplacer ou faire des entretiens par téléphone.
Merci et à bientôt !
Aden

2 Guide d'entretien (version finale, février 2015)

Le guide d'entretien ne correspond pas aux questions réellement posées ou à leur ordre mais plus à une trame permettant de garder en tête toutes les dimensions potentiellement intéressantes pour l'enquête. Il a évolué au fil des entretiens jusqu'à arriver à cette forme. Le guide a été rédigé avec une forme de vouvoiement mais dans la pratique la plupart des entretiens se sont fait en se tutoyant réciproquement, du fait d'une proximité en âge ou de statut étudiant (généralement soulignée par l'informateur-ice au début de notre rencontre).

Grille d'entretien thèse n°4

1. Question de lancement :

Racontez-moi comment ça s'est passé pour vous ?
(être parent pendant ses études)

Typologie du mémoire :
Pour étudier cette typologie on s'appuie sur deux axes : le rapport aux études et le rapport à la parentalité.

2. Rapport aux études :

En général : est-ce que vous avez toujours voulu faire des études ?
Famille : Vos parents ont fait des études supérieures ?
Et vos frères et sœurs ?

Quelles études, cursus, filière, etc ?

Qu'est-ce qui vous a mené-e à faire ces études-là ?

Est-ce que ça s'inscrit dans un projet ? Après vos études, vous voulez faire quoi ?

Dans vos études, vous diriez que vous recherchez plutôt les débouchés professionnels ou l'épanouissement intellectuel ?

Est-ce que vous avez l'impression de beaucoup vous investir dans vos études ? (est-ce que ça a pu varier ?)

Est-ce qu'avoir un enfant a changé votre rapport aux études ?

3. Notion d' « étudiant.e »

Ici on veut tester notre hypothèse selon laquelle on verrait l'étudiant.e comme 1) un.e jeune 2) sans désir d'enfant pendant les études.

Qu'est-ce qui fait que vous faites des études ?
Vous sentez-vous étudiant.e ? / Vous définissez-vous comme un.e étudiant.e ? (si non, qu'est-ce qu'un.e étudiant.e pour vous ?)
(Rôle du statut, du regard des autres…)

A quel moment vous êtes-vous senti-e adulte ?

(Si arrivée de l'enfant pendant les études) : avant d'avoir un enfant, comment est-ce que vous envisagiez votre futur ? Est-ce que le fait d'avoir un enfant a changé quelque chose ?
Est-ce que vous pensez qu'avoir un enfant vous a fait changer de regard sur vos études ?

Comment ça s'est passé la grossesse à la fac ? (si pertinent)
Est-ce qu'on vous a fait des remarques sur le fait que vous ayez des enfants pendant vos études ?

4. Rapport à la parentalité :

Comment est-ce que cet enfant est arrivé ? (conception, désir ou non, prévision…)

A quel moment est-ce que vous vous êtes senti.e mère/père de cet enfant ?

Est-ce que vous pensez que faire des études a influencé votre rapport à la parentalité ?

Revoir les différentes étapes chronologiques :

Grossesse
- ➔ cours de préparation à l'accouchement (comment ça se passe etc)
- ➔ déclaration ? A l'école ?
- ➔ difficultés particulières ?

Accouchement
- ➔ pendant un temps « scolaire » ? Alitement ?
- ➔ comment ça s'est passé avec le personnel ?

Petit
- ➔ garde ?
- ➔ Avant d'avoir cet enfant, est-ce que vous aviez déjà réfléchi à des solutions pour trouver du temps pour étudier ?
- ➔ Les nuits

Plus grand (?)
- ➔ vous parlez avec les autres parents quand vous allez chercher votre enfant à la crèche/l'école ?

Est-ce que la question du deuxième enfant s'est posée ?

5. Temps du quotidien :

(si pertinent :) Est-ce que le fait d'avoir un enfant a changé votre quotidien ?
Comment est-ce que vous gérez votre quotidien ?
Journée type avant d'avoir un enfant/après (si pertinent)

Comment ça se passe si l'enfant est malade ? / Et quand vous vous êtes malade ?

Est-ce que vous pouvez travailler quand l'enfant est présent ?

- Cursus :

Quelles sont vos obligations scolaires ? (obligation de présence ? contrôle continu ou en fin de semestre ? exposés ? etc) + périodes de stage ?
Emploi du temps type ?

- Rapport personnel aux études :

Quelle marge est-ce que vous avez/prenez par rapport à ces obligations ?

Combien de temps est-ce que vous consacrez aux études en-dehors des heures de cours ?
Où est-ce que vous travaillez dans ce cas-là ? Et à quels moments ?

- Environnement

Est-ce que des personnes vous aident ? (proches, famille, assistante sociale…)
Pouvez-vous compter sur certaines personnes si besoin ? (garde, aspect financier…)

- Garde ?

Modalités de garde de l'enfant si nécessaire ? (crèche, à domicile, …)

- Répartition des tâches dans le couple :

· quel pourcentage (ex : 60/40, 20/80) pour la répartition des tâches ?
· qui fait quoi ?
· comment ça s'explique ?
· charge mentale :

A votre avis, lequel d'entre vous s'investit le plus mentalement dans les charges domestiques ?

Qui prend en charge la responsabilité de la saleté, que les tâches domestiques soient effectuées ?

6. Parentalité et études

Annonce de la grossesse (Université / amis / famille) ? (quand, comment ça s'est passé…)

Est-ce qu'on vous a fait des remarques ? / Réaction de la famille ?

- Prise en compte d'une situation différente par les autres ? (institution, prof, encadrants, étudiants, …)
- Prise en compte d'une situation différente par la personne concernée ?

Demande de prise en charge ?
Ou au contraire, intériorisation ?

- Contraintes dues à la parentalité ? (spécifiquement)

- Vie sociale :

Relations sociales et amicales ? Ont-elles changé après arrivée de l'enfant ?

Est-ce que vous partagez une vie sociale avec les autres étudiant.e.s ?

Quelle est la composition (genre, âge, classe…) de votre promo ?

7. Questions plus larges

Est-ce que vous connaissez des personnes qui ont aussi eu des enfants pendant leurs études ? Si oui, comment est-ce que vous les avez rencontrées ?

Est-ce que vous dites (et à quel moment) que vous avez un enfant aux personnes qui sont dans votre cursus ?

Est-ce que le fait d'avoir un enfant a eu un impact sur votre couple ? (si pertinent)/ Quelles relations entretenez-vous avez l'autre parent ?

Comment est-ce que vous voyez votre avenir ?

Si vous aviez des revendications à adresser, ce serait quoi et à qui ?

Qu'est-ce qui vous a motivé pour faire un entretien ? Y a-t-il une raison qui vous a poussé à me répondre ?

Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? Avez-vous l'impression que l'on a oublié de parler de quelque chose d'essentiel ?

Est-ce que vous vous diriez féministe ?

Connaissez-vous d'autres personnes que je pourrais contacter ?

3 Tableaux synthétiques des informateurs et informatrices

Sont présentés ici deux tableaux, le premier concerne les informateur-ice-s cité-e-s au cours de la thèse, le deuxième les entretiens complémentaires (non cités dans la thèse). Les entretiens marqués d'une étoile (*) après le nom de l'informatrice sont issus de mon travail de mémoire.

Tableau A.1 – Tableau synthétique des informateurs et informatrices cité-e-s

Prénom	**Nom**	**Âge au moment de l'entretien (âge au premier enfant), nationalité, situation matrimoniale, nombre d'enfants au moment de l'entretien**	**Études au moment de la naissance / Études suivies tout en étant parent**	**Diplôme et métier de son père**	**Diplôme et métier de sa mère**	**Revenus mensuels**	**Durée de l'entretien**
Patrick	André	45 ans (26 ans), nationalité belge, en couple cohabitant, quatre enfants	Doctorat en sciences politiques	Etudes secondaires interrompues à 16 ans; retraité, ex employé du secteur mutualiste	Études secondaires interrompues à 16 ans; retraitée, ex employée du secteur bancaire	2900€; conjointe idem	1 :26 :25
Sandra	Augier	21 ans (21 ans), nationalité française, en couple, un enfant	L2 LEA	Pas de diplôme; maçon, en formation de conducteur de bus	Pas de diplôme; éboueur	Salaire de son conjoint : 1200-1300€ / Paje : 180€ / Bourses : 470€ / APL : 176€	0 :46 :27
Sofiane	Ben Ammar	31 ans (29 ans), nationalités française et tunisienne, PACSé, un enfant	3ème année de médecine	Diplôme de médecine (bac +10); médecin	Diplôme de médecine (bac +10); médecin	Allocation chômage pendant 2 ans (1190€/mois) puis prêt de 20 000€, soit 760€/mois / Salaire de sa conjointe (institutrice) : 1700€ / Allocations : 184€	0 :11 :34
Lucie	Bernard*	24 ans (23 ans), nationalité française, en couple, un enfant	Grande école	Retraité	Active (profession non connue)	*Non renseigné*	1 :18 :00

Agathe	Boudard	19 ans (19 ans), nationalité française, en couple, un enfant	L1, études interrompue après l'accouchement	Master de droit; mandataire judiciaire	École normale; retraitée, ex institutrice	CAF, RSA, Prime à la naissance	1 :04 :36
Imen	Bourguiba	24 ans (22 ans), nationalité tunisienne, mariée, un enfant	École d'ingénieur (à partir de la troisième année)	Pilote militaire	Au foyer	*Non renseigné*	01 :06 :37
Tristan	Breton	32 ans (27 ans), nationalité française, en couple, un enfant	Doctorat (en sciences de l'éducation ?)	Diplôme de médecine (bac +10); médecin	Éq. CAPES; professeure d'anglais dans un collège privé	Contrat doctoral (+/- 1350 €) / Salaire de sa conjointe : 1400€	1 :08 :58
Margaux	Carbonel	21 ans (18 ans), nationalité française, séparée du père, un enfant	Pas en études au moment de la naissance / Licence de droit	Diplôme d'infirmier; retraité, ex infirmier	Diplôme de monitrice éducatrice; décédée, ex monitrice éducatrice (à mi-temps)	RSA (800€) jusqu'en août 2017, bourse échelon 7 (540€/mois sur 10 mois), APL (je ne connais pas le montant), Paje	0 :42 :08
Flavien	Chapelain	30 ans (26 ans), nationalité française, en couple, deux enfants	3ème et 6ème années de doctorat	Licence de psychologie; psychanalyste	Licence de psychologie et reprise d'études; psychanalyste	Contrat doctorat, puis ATER, puis chômage (800€) / Salaire de sa conjointe : +/- 1000€	1 :35 :16
Dorine	Clavel	27 ans (25 ans), nationalité française, séparée ?, un enfant	Pas en études au moment de la naissance / L1 et L2 de psychologie (cursus commencé l'année suivant la naissance)	Pas de baccalauréat; régulateur des ambulances	BEPC; ouvrière en interim	Bourse : 450€ / CAF + pension CAF : 700€	1 :30 :34
Esther	Cohen	33 ans (âge non connu), nationalité française, mariée, deux enfants	4ème année d'internat en médecine et 2ème année de doctorat en biologie	Diplôme de médecine (bac +10); médecin	Bac +3; infirmière	Internat : 2500-2700 €, thèse : 1500€ net / PAJE pour le 2ème enfant : 250€ / Salaire de son conjoint : +/- 3000€	1 :15 :16
Caroline	Coton*	37 ans (34 ans), nationalité française, en couple, un enfant	3ème année de doctorat en sciences sociales	Cadre dans le secteur privé	Marchande d'art	*Non renseigné*	1 :45 :00

Tiphaine	Coulet	40 ans (22 ans), nationalité française, mariée, deux enfants	Etudes suivies : École polytechnique, DEA, doctorat	Diplôme de l'École polytechnique(éq. Bac +5); ingénieur DGA	Diplôme de pharmacie; pharmacienne	Salaire important mais non précisé, puis bourse pendant le DEA, puis allocation pendant la thèse / Salaire du conjoint (instituteur, début de carrière) : +/- 1100	1 :30 :28
Pauline	Desprez	22 ans (22 ans), nationalité française, séparée ?, un enfant	Master 1 d'architecture	Diplôme d'ingénieur; ingénieur informaticien	Diplôme d'ingénieur (ESTP); RH dans un groupe bancaire	CAF (RSA, ASJ et la base) : 1630€	0 :14 :44
Ibrahim	Diao	30 ans (27 ans), nationalité sénégalaise, séparé de la mère (divorcé en droit sénégalais), un enfant	4ème année de doctorat en droit public/administratif	Agrégé de mathématiques; professeur de mathématiques	Brevet; secrétaire	Bourse de l'État sénégalais : 500€, "petits boulots" (chef de cuisine) : 2000€/mois	0 :45 :33
Maïmouna	Diop	41 ans (27 ans), nationalité française et sénégalaise, mariée, trois enfants	L3 d'arabe, L3 de théologie musulmane / Master à l'EPHE	Diplôme de gendarmerie au Sénégal; gendarme au Sénégal, puis salarié de l'UNESCO en France	Diplôme d'infirmière au Sénégal; infirmière au Sénégal; Sénégalaise	Congé parental rémunéré pendant la licence puis uniquement allocation familiales / Salaire de son conjoint 5000-7000€ puis aucun revenu car cessation d'activité indépendante	0 :45 :43
Valérian	Duchamp	27 ans (25 ans), nationalité française, PACSé, un enfant	Doctorat en océanographie	Diplôme d'architecte (éq. Bac +5); architecte	Baccalauréat; au foyer	Contrat doctoral CIFRE : 1450€ / Salaire de sa conjointe : 1800€/mois / Allocations : 150€	0 :55 :21
Guillaume	Duflos	28 ans (26 ans), nationalité française, marié, un enfant	Doctorat	Diplôme de médecine (bac +10); chirurgien	Baccalauréat; au foyer	Bourse FNSP :1160€/mois, puis ATER mi-temps et vacations : +/- 1500€ / Salaire de sa conjointe : 2500€	1 :33 :17
Pierre	Duquesne	29 ans (27 ans), nationalité française, fiancé, un enfant	Licence STAAPS / Licence STAAPS, école de kinésithérapeute (?)	CAP; cuisinier salarié	CAP coiffure; vendeuse (après avoir été coiffeuse pendant plus de vingt ans)	Bourse : 390€, PAJE : 180€ / Salaire de sa conjointe : 1750€	1 :38 :29

Léa	Durand	22 ans (20 ans), nationalité française, séparée du père, un enfant	Licence de droit	Pas d'études supérieures	Pas d'études supérieures	APL, allocation familiale jusqu'au 3 ans de son enfant / RSA parent isolé / Bourses / Pc pas plus la première année de la petite + pension alimentaire de son père	1 :49 :23
Murielle	Essombo	38 ans (25 ans), nationalité camerounaise, séparée du père, deux enfants	M2 APU	Diplôme d'ingénieur; retraité, ex ingénieur des télécommunications	Études supérieures interrompues en 1ère année (grossesse); retraitée, ex employée en pharmacie	Pas de revenus, hébergement social	1 :21 :56
Pierre-Alexandre	Fauvel	31 ans, 21 ans au premier enfant, nationalité française, divorcés, un enfant	M1 Sciences Po / Doctorat en sciences politiques	Diplôme de Sciences Po et ENA; ambassadeur	Diplôme d'interprétariat (éq. Bac + 3); interprète de conférence	"Petits boulots" / ATER, puis 1 an chômage, puis ATER, puis 1 an chômage : +/- 1500€/mois (vit en partie au au Vénezuela où le coût de la vie est moins élevé) / Patrimoine : +/- 100 000€	3 :12 :58
Mélanie	Fournier	24 ans (23 ans), nationalité française, en couple, un enfant	Licence de psychologie à distance	Baccalauréat; secrétaire administratif	DEUG puis École normale; professeure des écoles	RSA parent isolé : +/- 800€ parent isolé / CAF aide : 180€ / Logement gratuit	0 :42 :42
Didier	Frenay	53 ans (26 ans), nationalité française, en couple cohabitant, trois enfants	Naissance juste avant la L3 / Caferuis	Pas de diplôme; décédé, ex militaire, technicien dans l'armée de l'air et adjudant	Certificat d'études; retraitée, ex cheffe de service dans les assurances	Allocation chômage : 1600€ / Salaire de sa conjoint (éducatrice spécialisée) : +/- 2200€	1 :25 :27
Louise	Gaudet	22 an (19 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	1ère année de médecine (redoublée) / IFSI	Baccalauréat; chef d'orchestre	Baccalauréat comptabilité; gérante des temps périscolaires dans une école privée	PAJE : 200€ / RSA : 500€ / Bourse : 460€ / Salaire de son conjoint (mi-temps) : 600€	1 :18 :53
Manon	Gouraud	32 ans (32 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	4ème année de doctorat en design	Père absent	Baccalauréat; retraitée, ex secrétaire	ATER : 1700 € / Allocation chômage de son conjoint : +/- 1100€	2 :11 :53

Aya	Hani	36 ans (35 ans), nationalité française, mariée, un enfant	Naissance juste avant le DEIS	CAP plomberie; chauffeur de taxi, plombier, puis employé dans la restauration; nationalités algérienne et française	Pas de diplôme; assistante maternelle (après de nombreuses années au foyer); nationalités algérienne et française	1800 net avec primes d'astreintes donc environ 2000 net mais à 80% donc 1400-1600, conjoint 1400	1 :42 :39
Victoria	Herpin	21 ans (21 ans), nationalité française, fiancée, un enfant	1ere année de BTS à distance	Diplôme non connu; technicien en usine	Diplôme d'infirmière; infirmière	CAF, APL / Conjoint sans emploi, RSA / Ses parents paient loyer (610€)	1 :05 :16
Mirek	Ilic	40 ans (35 ans), nationalité française, en couple cohabitant, deux enfants	1ère naissance avant le concours IFSI; 2ème naissance en 1ère année d'IFSI	Pas de diplôme (formation de charpentier); retraité, ex ouvrier du bâtiment; immigré de l'ex-Yougoslavie	Pas de diplôme; retraitée, ex femme de ménage; immigrée ex-Yougoslavie	Salaire sa conjointe (infirmière) : 3200€	1 :17 :35
Virginie	Jacquet	46 ans (30 ans), nationalité française, séparée du père, un enfant	Master de sociologie ?	BEP électricien; décédé, ex policier (CRS); Martiniquais	CFPA; secrétaire au sein de la Police (après dix ans comme électricienne salariée)commissariat	Contrat doctoral CIFRE pendant 2 ans, puis allocation chômage pendant 2 ans, puis ASS, RSA et CDD par intermittence	3 :05 :00
Estelle	Landrin	39 ans (24 ans ?), nationalité française, PACSé avec le père de son dernier enfant, trois enfants et un beau-fils	IFSI	Pas de diplôme (apprentissage); retraité, ex miroitier	Pas de diplôme (apprentissage); retraitée, ex couturière puis nourrice	Salaire de formation (financée par le CHU) : 1800€ / PAJE / Salaire de son conjoint : 1500€	0 :56 :24
Iris	Lazard	24 ans (23 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	M1 / M1 redoublée et M2	BTS; décédé, ex routier	Mère au foyer; belle-mère a repris des études, agent d'entretien dans un lycée, Camerounais epris ses études, camerounaise)	Bourses : 477€, salaire de serveuse (par intermittence) : 2000-3000€/an, puis CDI : +/- 600€, puis 300€, stage : 400€	1 :33 :48

Marguerite	Leloup	32 ans (19 ans), nationalité française, en couple cohabitant, cinq enfants	Titulaire d'un DEUG avant la 1ère naissance; puis reprise d'études en licence et M1; 2è naissance après le M1; M2; 3ème naissance en 1ère année de doctorat; 4ème naissance pendant la 2ème année de doctorat; doctorat interrompu	DEA de physique théorique puis doctorat interrompu à la naissance de Marguerite; cadre supérieur dans l'industrie automobile	Licence en physique, puis reprise d'études en Master 1 Travail social; travailleuse sociale	Salaire de son conjoint (normalien) : +/- 1300€ (1er enfant)	2 :11 :30
Cristian	Leroy	42 ans (36 ans), nationalité française, PACSé, un enfant	Master 2 de sociologie / Doctorat en sociologie	CAP; cadre dans l'imprimerie (après promotion interne, commence comme ouvrier)	Pas de diplôme; au foyer, ex femme de ménage	Congé de formation pendant 1 an : 1000€ puis bourse doctorale : 15 000€/an pendant 3 ans / Salaire de sa conjointe : 1200€	1 :47 :20
Déborah	Lescure	28 ans (23 ans), nationalité française, séparée du père, un enfant	Master 2 de Littérature espagnole et préparation des concours agregation/CAPES espagnol	Diplôme d'ingénieur (éq. Bac +5); formateur dans un lycée agricole	Pas le baccalauréat; au foyer	pas de revenus l'année où elle était née (mais un logement sans payer de loyer) ->1 seul salaire (du papa) environ 2000€. Ensuite 1 année prof env 1300€/mois (+CAF 180€), 1 année chômage 1000€ (retour chez ses parents) et pension	1 :14 :58
Elise	Louveau	30 ans (26 ans), nationalité française, en couple non cohabitant (pas avec le père), un enfant	Classe préparatoire aux études infirmières / 1ère année d'IFSI	Lience; musicien et professeur de musique (fonctionnaire)	Pas le baccalauréat; professeure de musique	RSA (600), APL, Alocation parent isolé (même si garde alternée), Bourse (300€), prêt étudiant (34 000€)	1 :00 :32
Aurore	Martin*	23 ans (21 ans), nationalité française, en couple, un enfant	BTS design de mode	Retraité, ex DRH	Infirmière libérale	*Non renseigné*	2 :25 :00

Damien	Meynard	32 ans (31 ans), nationalité française, PACSé, un enfant	Classe préparatoire aux études infirmières	Baccalauréat et études supérieures; directeur d'établissement bancaire	CAP; Atsem	Allocation chômage pendant 2 ans : 1100€, puis allocation chômage 950€, puis formation : 650€ / Salaire de sa conjointe : 1900€	1 :12 :56
Coline	Michel	31 ans (26 ans), nationalité française, en couple, deux enfants	1ère naissance avant la licence de biologie; 2ème naissance juste un Master d'études culturelles (30 ans)	Diplôme de médecine (bac +10); chirurgien	Bac+ 4 en reprise d'études; orthophoniste, ex secrétaire (avant reprise d'études)	en moyenne : 1200€ + conjoint en moyenne 1800€, OAGE et allocs : 350€, aides nounous : rembourse 450 sur 650 par mois)	1 :44 :41
Jasmine	Mokongo	31 ans (27 ans), nationalité camerounaise, séparée du père, un enfant	M2 MBA / MBA interrompu; puis reprise d'une formation aide-soignante après les 3 ans de sa fille	Pas de diplômes; décédé, ex tailleur	Pas de diplôme; décédée, ex femme au foyer et cultivatrice	Formation financée : 500€	1 :20 :17
Lola	Molines	27 ans (24 ans), nationalité espagnole, mariée, deux enfants	1ère naissance en M2 redoublée; 2ème naissance en 2ème année de doctorat en histoire des sciences et de la médecine	Licence de journalisme; écrivain (de roman), pas de revenus (soutenu financièrement par sa mère à lui)	Licence de journalisme; éditrice free-lance	Contrat doctoral : 1380€ / Salaire de son conjoint (maître de conférences) : 3000€	2 :09 :30
Arthur	Morin	39 ans, (24 ans), nationalité française, marié, trois enfants	Classe préparatoire aux études infirmières / IFSI	Diplôme d'ingénieur; formateur dans un lycée agricole	Licence sciences de l'éducation puis concours IUFM; formatrice dans un lycée agricole	Allocation chômage : 900€, devrait recevoir le RSA / APL : 300€/ Bourse : 300€ / Conjointe n'a aucun revenu (reprise d'études)	1 :04 :47
Anouck	Mottet	36 ans (31 ans), nationalité française, en couple, un enfant	Doctorat en sociologie	Maîtrise d'espagnol; professeur d'espagnol contractuel	Licence espagnol; fonctionnaire cat. A à la DRASS	Bourse CNAF (pendant 3 ans : 15 000€/an / Salaire de son conjoint : 2 500€	1 :17 :00

Hind	Ouali	31 ans (28 ans), nationalité algérienne, mariée, un enfant	3ème année de doctorat en urbanisme (2ème année effective)	Diplôme de médecine (bac +10); médecin	Bac +5; retraitée, ex infirmière	Revenus de 250€/mois en vendant des objets sur leboncoin / CAF, APL : 200€ / PAJE : 184€ / Salaire de son conjoint (auto-entrepreneur) : +/-1700 €	1 :51 :40
Sixtine	Pelissier	26 ans, 20 ans au premier enfant, nationalité française, mariés, deux enfants	3ème annéed' école de commerce / Reprise d'études en école de sage-femme	Bac +5; militaire (officier) puis commercial (courtier en yacht)	CAPES; professeure d'histoire	Bourse : +/- 480€ / PAJE et aide de leurs parents : +/- 300€ / Réduction des frais d'inscription à l'école de commerce : 3000€/an / Ecole de commerce verse AREF : 1100€ / Salaire de son conjoint : 2300€	2 :05 :00
Anne-Lise	Perrot*	23 ans (18 ans), nationalité française, en couple, un enfant	1ère année de CPGE lettres / 2ème année de CPGE lettres puis grande école	Dirigeant d'une TPE	Consultante en ressources humaines	*Non renseigné*	1 :03 :00
Cassandre	Peyrat	22 ans (22 ans), nationalités française et belge, PACSée, un enfant	1ère naissance juste avant le M1	Formation d'imprimeur (type BEP); travailleur manuel indépendant dans le milieu de l'édition	BEP; aide médico-psychologique en maison de retraite	Bourse : 450€ / CAF : 180€, APL : 330€ / Allocation chômage du conjoint : 800€	0 :52 :53
Sophie	Pichon	28 ans (28 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	3ème année d'internat en médecine	Diplôme d'ingénieur (éq. Bac +5); ingénieur	Bac +5 (école de statistique); statisticienne	Internat : 1950€ + des gardes / PAJE 92€ / Salaire de son conjoint : 3200€	1 :28 :32
Constance	Rameau	28 ans (23 ans), nationalité française, mariée, deux enfants	1ère naissance en 4ème année d'école de commerce; 2ème année en M2 redoublée d'école de commerce	Diplôme d'école de commerce (bac +4); au chômage, ex directeur d'une maison de retraite de l'Eglise	BTS tourisme; au foyer	CAF / Salaire de son conjoint : +/- 2000€	2 :05 :09

Ines	Rivière	33 ans (19 ans), nationalité française, mariée avec le père de son deuxième enfant (a adopté le premier enfant), deux enfants	1ère naissance en terminale / DEUG en AES, Licence, Master de droit	Pas de diplôme; décédé	Études non précisées; au foyer	APL pendant le DEUG / API ou bourse :400€ et allocation; APL et bourse pendant la licence et le master pdt licence / Conjoint d'alors participe aux courses et au loyer	1 :21 :00
Yoann	Robinneau	23 ans (22 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	1ère naissance avant le Master 1 MEEF	CAP ou BEP; chef de chantier dans les travaux publics	CAP ou BEP; préparatrice de commandes, ex femme au foyer et assistante maternelle par intermittence	Salaire (EAP) : 409€ / Bourse EAP : 260€/ Aide de ses parents : 200€	1 :27 :27
Asma	Sadik	30 ans (29 ans), nationalité française, mariée, un enfant	Master de théologie musulmane	Pas d'études supérieures; commerçant	Formation de couturière; au foyer	revenus mari (entre 1300 et 1700 par mois), CAF 0-3 ans (habitent chez sa mère)	1 :04 :37
Maude	Salmon	26 ans (25 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	2ème année de doctorat en automatique	Bac pro; décédé, ex technicien supérieur	École d'infirmière; retraitée, ex cadre infirmière	Contrat doctoral : +/- 1350€ / Salaire de son conjoint : +/- 1700€ / CAF : 1000€	1 :18 :24
Vinciane	Savigny	36 ans (33 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	3è année de doctorat en sociologie	Diplôme d'école de commerce (éq. bac +5); dirigeant d'une grande d'entreprise	École de commerce (éq. bac +5); décédée, professeure de SES	CDI temps plein interrompu avec la grossesse, allocation chômage : +/- 1100€, puis "petits boulots" et vacations, formatrice en école de travail social : +/- 6000€, puis ATER mi-temps pendant 1 an : 1200€/mois / Salaire du conjoint (chercheur CNRS) : 2100€	1 :32 :48
Florence	Schmidt	22 ans (22 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	Naissance entre la 1ère et la 2ème année d'études d'éducateur spécialisé	CAP soudeur; créateur et dirigeant d'une entreprise de pêche	BTS comptabilité, VAE d'assistante de direction au moment de l'entretien; comptable et assistante de direction	Formation rémunérée : 600-630 € /APL + PAJE : 564€ / Salaire de son conjoint : 600€	1 :07 :54

Sarah	Seroux	23 ans (21 ans), nationalité française, en couple cohabitant, un enfant	Licence 2	Diplôme malgache équivalent au baccalauréat; agent de sécurité (en arrêt maladie au moment de l'entretien); Malgache	Formation de monitrice éducatrice, BEP commerce obtenu à 40 ans; différents emplois dans le travail social, la restauration et autres	Salaire : 400€ / Paje : 185€ / Salaire conjoint (surveillant collège-lycée) : 1200€	1 :20 :23
Marine	Sochard	35 ans (30 ans), nationalité française, en couple, un enfant	Naissance avant la reprise d'études / IFSI	Pas de baccalauréat; retraité, ex chef d'un service foncier immobilier	Diplôme de médecine (bac +10); retraitée, ex médecin	Allocation Afdas : 900€/ Salaire conjoint 2000-2500€ / accession à la propriété (prêts à taux zéro)	1 :29 :17
Bérengère	Soubiran	26 ans (22 ans), nationalité française, en couple (mariage prévu), deux enfants	1ère naissance en dernière année d'école d'ingénieur; 2ème naissance en 3ème année de doctorat	Master de théologie; pasteur	Pas le baccalauréat; aide comptable	Contrat doctoral : 1600€ / Salaire du conjoint (ingénieur) : 2600€	1 :59 :49
Sarah	Soumaré	25 ans (24 ans), nationalité espagnole, mariée, un enfant	Licence 2 LEA / Licence 3 LEA	Etudes supérieures sans précision; diplomate; Mauritanien	Baccalauréat; au foyer	En attente de la PAJE / Salaire de son conjoint : +/- 3500€	0 :48 :40
Nicolas	Teissier	29 ans (27 ans), nationalité française, PACSé, un enfant	2ème année de doctorat (en sciences politiques ?)	Licence; retraité, ex professeur en lycée	Licence; retraitée, ex professeure en lycée	Salaire : +/- 15 000€/ an, puis +/- 1000€ / PAJE : 187€ / Salaire de sa conjointe : 2000€	1 :38 :19
Cécile	Tricout	30 ans (27 ans), nationalité française, en couple, un enfant et un beau-fils	Doctorat en sociologie/études de genre	Doctorat; professeur des universités	Licence et CAPES; professeure en collège	Allocation chômage et vacations	0 :29 :00
Alan	Villaume	31 ans, 30 ans au premier enfant, nationalité française, mariés, un enfant	4ème année de doctorat en géographie	Diplôme d'ingénieur (éq. Bac +5, obtenu en cours de carrière); ingénieur	Diplôme d'infirmière (éq. Bac+3); infirmière	Contrat doctoral : 1640€ / Congé parental de sa conjointe : 900€	1 :25 :19

Tableau A.2 – Tableau synthétique des entretiens complémentaires

Prénom	**Nom**	**Âge au moment de l'entretien (âge au premier enfant), nationalité, situation matrimoniale, nombre d'enfants au moment de l'entretien**	**Études au moment de la naissance / Études suivies tout en étant parent**	**Diplôme et métier de son père**	**Diplôme et métier de sa mère**	**Revenus mensuels**	**Durée de l'entretien**
Selena	Arslan	46 ans, 20 ans au premier enfant, nationalité française (origine turque, naturalisée), mariée, cinq filles	arrêt de la 3ème à 19 ans, puis premier enfant, à 26 ans formation maintenance et hygiène (CAP et BEP) pour adulte en 1 an; formation aide soignante 34 ans; IFSI à partir de 45 ans	primaire; coiffeur et travail dans une usine	illettrée; au foyer	pour IFSI : financée par le CHU (1550€), mari (retraité) 1000€	0 :55 :19
Andréa	Bertrand	37 ans, pas d'enfant mais souhaite en avoir, nationalité roumaine, mariée	Doctorat (pas d'enfant)	Diplôme de l'École polytechnique (éq. bac +5); décédé, ex ingénieur dans l'électronique	Diplôme d'Etat éq. Bac +5; retraitée, ex enseignante	Contrat doctoral avec mission d'enseignement :1800€ / Salaire de son conjoint (cheminot) : 1800€ +/- 300€ de prime	1 :06 :24

Alain	Castelin	43 ans, 32 ans au premier enfant, nationalité française, marié, deux enfants	Bac 18 ans, deux ans de médecine, formation en 3 ans pour radiologie, travaillé en tant que praticien jusqu'à 31 ans, 1 an de diplôme d'Etat cadre de santé, arrivée de ses enfants, 32-35 ans a travaillé comme cadre de santé puis 35-36 : DU de médecine légale, 40-42 : master management et économie de la santé	maîtrise de théologie; pasteur	licence en lettres et diplôme Inalco en arménien; enseignante FLE pour arméniens	pendant master : détaché donc salaire normal (3000€) + revenu de son épouse (3000€)	1 :10 :27
Patricia	Cibot	44 ans, 28 ans au premier enfant, nationalité française, séparée, trois enfants	premier enfant entre maîtrise et études d'assistante sociale, puis deux fils, puis DEIS	absent (bac+5); absent (ingénieur ds qqc)	d'aide soignante; (retraite d'aide-soignante)	salaire 1900€ car formation payée	2 :09 :51
Louis	Croiset	36 ans, 30 ans au premier enfant, nationalité française, marié, deux enfants	1ère année d'IFSI	pas de diplôme; décédé depuis 5 ans (plombier)	pas de diplôme; ouvrière à l'usine	Chômage (1000€), revenu compagne (1600€)	0 :47 :00
Nathalie	Delacroix	43 ans, 41 ans au premier enfant, nationalité française, séparée du père, un enfant	avant la reprise du doctorat	licence; professeur dans le supérieur	d'ingénieur; professeur dans le supérieur	chômage + allocations (belges) : 1300€/mois; missions : environ 300€/mois mais pas tous les mois	1 :49 :13
Carine	Doumergue	36 ans, 26 ans au premier enfant, nationalité française, pacsée, trois enfants	reprise d'études après ses trois enfants : M1 MEEF pour préparer le Capes	pas de diplôme; décédé (policier)	pas de diplôme; mère (gardienne d'immeuble)	Salaire du conjoint (gendarme) et Caf 360€	1 :19 :38

Frédéric	Giroud	45 ans, 30 ans au premier enfant, nationalité française, pacsé, deux enfants	reprise d'étude master sciences cognitives puis doctorat psychologie (enfants avant)	diplôme non renseigné; décédé il y a longtemps	maîtrise de droit public; retraitée de la DDASS	Master : chômage, formation prise en charge par ANPE (3000€/mois); Thèse : contrat, 1800€/mois. Allocation familiale 129€/mois. Femme environ 1400€/mois	0 :51 :00
Janice	Grandjean	25 ans, 24 ans au premier enfant, nationalité française, séparée du père, un enfant	avant M1 en neuropsychologie	aide soignant (bac+1); retraité (ex aide soignant)	diplôme d'IRTS; auxiliaire de vie (gérontologie)	CAF : RSA + Paje; bourse échelon max (rupture familiale); salaire de CDI étudiant sauf pendant le congé mat	1 :07 :27
Alison	Gruel	36 ans, 29 ans au premier enfant, nationalité française, en couple, deux enfants	reprise d'études en IFSI à 35 ans (financée par son entreprise)	pas de diplôme; retraité (ouvrier)	passé un BTS à 52 ans; retraitée (assistante de gestion, au chômage à 52 ans et est repartie dans le social ensuite)	payé par formation donc même revenu qu'avant (1300€ net), allocations familiales 127€, conjoint revenu 1600€ net	1 :19 :26
Sébastien	Le Bel	36 ans, 28 ans au premier enfant, nationalité française, pacsé, deux enfants	reprise d'études : Caferuis (enfants avant)	ingénieur en informatique mais pas eu son bac au départ donc reprise d'études; retraité (informaticien)	DEA en psycho; psychologue	Revenu éduc spé (1800€) et revenu compagne (2100€) (habitent dans l'Alliers, loyers pas chers)	1 :14 :28
Shirley	Lefebvre	23 ans, 22 ans au premier enfant, nationalité française, PACS, un enfant	IFSI	pas d'études supérieures; sapeur pompier	pas d'études supérieures; agent du patrimoine	revenu conjoint 1800€ + aide caf 180€/mois	0 :42 :00
Brune	Moiret	33 ans, 31 ans au premier enfant, nationalité française, mariée, un enfant	enfant, avant de reprendre des études en psychomotricité	Diplôme d'ingénieur; retraité (ingénieur)	licence en langues; au foyer (décédée)	propriétaire de la maison : pas de loyer; RSA pour elle (revenus endessous du minimum et plus de 26 ans); PAJE; économies (je me verse 500€ par mois)	2 :52 :35

Dounia	Mokonzo	35 ans, 23 ans au premier enfant, nationalité française (a vécu de ses 5 à 20 ans au Cameroun), séparée du père, deux enfants	reprise d'études en IFSI (financée)	je ne sais pas; travaille pas mais a beaucoup d'argent (a grandi avec enfants de ministres et politiciens de Cameroun, donc ils lui font des marchés)	CAP Couture; a un atelier de couture et formait des apprentis, a tenu un restaurant	CIF	1 :16 :56
Laure	Morel	27 ans, 25 ans au premier enfant, nationalité française, couple libre, un enfant	reprise d'études : école de chiropraxie, enfant né avant la reprise d'études	diplôme non connu; professeur en Colombie	diplôme non connu; Médecin généraliste	Conjoint : 3000€/mois	2 :02 :25
Coralie	Page	26 ans, 23 ans au premier enfant, nationalité française, célibataire , un enfant	grossesse à la fin du BTS Tourisme à distance (accouchement après la fin)	école de commerce (bac +4 à l'époque); chômage (ex directeur de maison de retraite de prêtres)	BTS tourisme; au foyer	Pendant le BTS : missions d'hôtesse, environ 200€ (pas tous les mois); des sous de côté	1 :11 :05
Isabel	Pereira	24 ans, 21 ans au premier enfant, nationalité brésilienne, mariée, un enfant	Au Brésil, lors de l'année de préparation aux concours pour rentrer à l'université, puis Li AES en France	diplôme de dentiste (bac+5 ?), Brésil; dentiste	pas de diplôme; petits boulots (dernier connu : dans la restauration, préparation de sandwich)	pas de revenus propres, mari : 3400€/mois environ (mais plutôt en train de divorcer)	1 :59 :49
Laetitia	Piau	30 ans, 30 ans au premier enfant, nationalité française, en couple, un enfant	3ème année de thèse en philosophie	Bac; retraité (mécanicien dans un garage)	Bac; retraitée (comptable dans un garage)	AAH 800€ par mois + avant mécennat pour thèse (10 000 €/an) + de quoi employer auxiliaires de vie	1 :26 :59
Alma	Reynaud	41 ans, 39 ans au premier enfant, nationalité française, divorcée du père, en couple avec un nouveau conjoint, un enfant	reprise d'études : doctorat sociologie (fille née avant)	BTS (dans un second temps); ingénieur d'études	BAC + 5 en école de commerce et reprise d'études; gestionnaire en entreprise (actuellement : retraite)	AAH 800€ par mois. AAH + RSA parent isolé + APL + PAJ = 1470€/mois + pension du père 90€/mois	1 :52 :23

Juliette	Roux	29 ans, 26 ans au premier enfant, nationalité française, concubinage, un enfant	entre l'IFSI et l'école de puéricultrice	diplôme non renseigné; décédé	Bac+5; infirmière anesthésiste	1700 €/mois : parce que la formation était payée par l'hôpital (en échange de 3 année de travail). Mari 1700€/mois	0 :45 :41
Marion	Thebault	26 ans, 25 ans au premier enfant, nationalité française, séparée du père, en couple avec une conjointe, un enfant	M1 de psychologie puis master genre	diplôme d'ingénieur; ingénieur	pas de bac mais école d'infirmière (ascension sociale); cadre de santé (infirmière)	pendant le master : a arrêté le boulot (avant : babysitter), chez ses parents et reçoit CAF RSA parent isolé	1 :20 :52
Lina	Valière	34 ans, 28 ans au premier enfant, nationalité française, mariée, deux enfants	reprise d'études : Caferuis (enfants avant)	brevet; cadre B dans collectivité territoriale	bac; responsable de collection photo pour une collectivité (cadre A)	pôle emploi (2800€ net), conjoint (3400€)	1 :03 :47
Mila	Watier	34 ans, 31 ans au premier enfant, nationalité belge, séparée du père, un enfant	reprise d'études : DU de sociologie au master 2 de sociologie (enfant né avant)	Lettres modernes, musicologie; Professeur de piano	conservatoire; Professeure de guitare	Chômage 600-700€, 450€ CAF (+ RSA 90€) + cours = revenu variable (environ 60€/h)	1 :39 :52

4 Récits de vie

Cette section présente deux récits de vie d'étudiant-e-s parents aux parcours différents. Il s'agit de documents de travail.

4.1 Récit de vie de Mélanie Fournier, 24 ans

Mélanie Fournier vient d'une famille de classe moyenne : son père est secrétaire administratif et sa mère professeure des écoles (institutrice). Les parents de Mélanie sont séparés et elle n'a pas beaucoup de contacts avec son père. La famille du côté de sa mère compte beaucoup de profs (grands-parents, oncles et tantes).

Mélanie s'est toujours vue faire des études supérieures, elle appréciait l'école. Elle ne pouvait pas s'imaginer travailler en entreprise. ; elle a commencé par faire des études de médecine mais ça ne lui plaisait pas. Même si sa mère ne comprenait pas pourquoi elle voulait abandonner, a ensuite accepté le fait que ça ne lui convenait pas. Plus généralement, Mélanie estime que sa mère a toujours accepté ses décisions (« elle m'a toujours laissée faire ») et n'a pas du tout essayé d'orienter ses choix. Pendant l'été, Mélanie a exercé un boulot d'ouvrier dans une usine et s'est ensuite vue proposer un poste de secrétaire dans l'entreprise. Elle y a travaillé dix mois mais ça ne lui plaisait pas du tout, elle est donc partie à la fin du contrat.

Mélanie a ensuite tenté de faire une licence en linguistique (espagnol), pour « s'ouvrir » et « passer la page ». Le fait de s'orienter vers une licence littéraire alors qu'elle venait d'une formation scientifique a été l'occasion d'une grosse remise en question personnelle et elle en est arrivé à la conclusion qu'elle voulait devenir professeur, un métier courant dans sa famille. Mélanie n'a pas poursuivi sa licence, ce qu'elle impute au fait qu'elle n'avait pas de logement convenable : en effet, elle vivait à trois dans un petit espace et très vite la situation est devenue tendue. Elle s'est mise en couple à ce moment-là et s'est installée avec son compagnon dans une maison appartenant à sa famille, située dans un espace rural et inoccupée. Son compagnon étant sans papiers (encore à l'époque du premier entretien), il ne

pouvait pas exercer de profession déclarée mais trouvait des petits boulots à droite à gauche.

La grossesse de Mélanie était voulue et programmée, notamment parce qu'elle voulait profiter de l'énergie de sa jeunesse (« ça aurait été plus compliqué après »). En outre, avoir une maison constituait un élément très stabilisant pour Mélanie, qui vivait jusque-là dans des squats. Mélanie et son compagnon avaient l'habitude de travailler « à droite à gauche » et de dépenser peu, ce qui convenait à Mélanie : c'est une « posture » de vie pour elle. Avoir un « chez-soi » lui a donc suffit pour se projeter dans la maternité et l'envie d'avoir un enfant est venue.

Quand Mélanie a annoncé sa grossesse à sa mère, elle a perçu de l'inquiétude de sa part – ou peut-être que c'était juste des « questionnements de base ». Mélanie identifie ainsi deux aspects qui pouvaient susciter de l'incertitude aux yeux de sa mère ; la stabilité du couple (elle n'avait pas encore rencontré le compagnon de Mélanie) , et le fait que Mélanie n'avait pas encore « son » diplôme. Sinon, sa mère était surtout très contente et le fait qu'elle décide d'avoir un enfant n'a pas fait l'objet de longues discussions entre elles. L'ensemble de sa famille a plutôt bien réagi, tout comme les amis de Mélanie. Lorsqu'elle est tombée enceinte, elle avait 23 ans et était en couple depuis deux ou trois ans avec son copain qui a quatre ans de plus qu'elle.

Lors de sa grossesse, Mélanie a décidé de commencer une licence en psychologie à distance Il était essentiel pour elle de ne pas abandonner les études et d'avoir son enfant en même temps. En revanche elle avait « revu ses ambitions à la baisse » en prenant une formation peu prenante de manière à pouvoir faire les deux. Le fait de percevoir le RSA (parent isolé) a permis à Mélanie d'envisager de reprendre ses études, même si elle l'estime rétrospectivement « pas évident » financièrement. Sa mère trouvait que la licence en psychologie lui « [allait] très bien » et l'a comprise. En effet, Mélanie a « toujours privilégié le temps à l'argent » et faire des études lui permettrait d'avoir du temps avec sa fille tout en étudiant, ce qui a réjoui sa mère puisque ça augurait une augmentation de son niveau de vie. La fille de Mélanie est née en septembre ; le temps de faire l'inscription Mélanie

a commencé la licence en novembre. S'étant faite opérer pendant son accouchement, elle a mis trois mois à retrouver toute son autonomie après la naissance de sa fille. Pour Mélanie, conjuguer études à distance et enfant en bas âge a été très difficile, car elle ne trouvait pas le temps de travailler sur ses cours. Au moment du premier entretien, la fille de Mélanie a 5 mois et Mélanie arrive à dégager environ une heure et demie par jour pour travailler. Le compagnon de Mélanie est souvent occupé par des petits boulots, mais Mélanie considère qu'elle s'occupe plus de leur enfant que lui surtout parce que le lien avec le bébé « est plus fort avec la maman » les deux - trois premières années. Elle ne veut pas non plus mettre sa fille à la crèche parce qu'elle est « beaucoup trop jeune pour ça » : comme elle-même est à la maison, elle préfère la garder avec elle. Mélanie vise de faire sa première année de licence en deux ans, elle pense pouvoir valider deux matières cette année (ce qui représente la moitié d'un semestre). Elle insiste sur sa fatigue permanente, comme si elle « courait un marathon » tous les jours, sans pouvoir s'arrêter.

Actualisation après un rapide entretien par téléphone deux ans plus tard :

Mélanie s'est séparée de son compagnon, qui a réussi à obtenir des papiers mais qui lui prenait beaucoup d'énergie. Il y avait beaucoup de tensions dans leur couple et elle a décidé de se concentrer davantage sur son travail, de « carburer toute seule ». Elle pense que c'était pour le mieux », et que, notamment sur le plan du travail, elle est plus performante depuis qu'ils sont séparés. A ce stade, son faible niveau de revenus ne la dérange pas ; en revanche, elle souhaiterait en avoir davantage dans quelques années, lorsque sa fille sera adolescente, car elle veut pouvoir lui offrir des sorties et des vêtements quand elle le lui en demandera.

4.2 Récit de vie de Tristan Breton, 32 ans

Tristan Breton vient d'une famille de classe supérieure, avec un père médecin (décédé pendant la thèse de Tristan) et une mère qui était devenue enseignante d'anglais après un diplôme de secrétariat (bac+2), une expérience d'enseignement dans un collège privé, et finalement une obtention

de diplôme en équivalence. Le frère et la sœur de Tristan ont tou-te-s deux entamé des études (CAP et médecine) avant de les interrompre en cours de cursus.

Tristan voulait faire médecine au lycée mais n'a pas pu parce qu'il ne supportait pas l'un des composants d'un vaccin obligatoire pour poursuivre ces études. Cet empêchement l'a beaucoup déçu. Il s'est orienté vers une licence math/info, des matières qui l'intéressaient mais sans qu'il ait de perspectives professionnelles précises pour la suite. Il a obtenu un DEUG en math-informatique. Puis il s'est dit qu'il deviendrait bien éducateur spécialisé ou professeur, car il s'intéressait de plus en plus au côté social/humain des études et des métiers ; il a passé les concours correspondant sans les réussir. Dans le même temps, il a appris l'existence d'un cursus en sciences de l'éducation. Il a donc continué sur une L3 de sciences de l'éducation – car ça l'intéressait et qu'il pensait repasser les concours ensuite.

Comme la L3 lui avait beaucoup plu, il a poursuivi en Master, conservant d'abord l'intention de passer les concours par la suite - même si la licence lui avait déjà également donné le goût de la recherche. Puis, en cours de Master, il a commencé à envisager l'idée d'une thèse, et a donc candidaté pour une allocation qu'il a obtenue. Tristan et sa compagne Clarisse se sont connu-e-s quand ils avaient 22 et 24 ans respectivement (Clarisse étant la plus âgée). Le projet d'enfant est venu progressivement, de leur part à toute-s deux, sans qu'ils aient l'intention de le mettre en œuvre dans l'immédiat. Ils étaient ensemble depuis 6-7 ans et avaient le projet depuis déjà un moment quand ils ont parlé de le concrétiser, de « mettre la machine en route ». À ce moment-là, Clarisse était plus pressée que lui d'avoir un enfant, Tristan pense que c'est parce que lui était en première année de thèse et voulait avoir du temps à y consacrer

Cinq mois après avoir pris la décision d'avoir un enfant, alors qu'ils étaient tous deux en Angleterre dans le cadre du double doctorat de Tristan, Clarisse a appris qu'elle était enceinte. Tristan était alors en deuxième année de thèse. La mère de Tristan était très heureuse d'apprendre cette nouvelle, elle ne se posait pas de questions sur l'incidence que ça pouvait

avoir sur l'avenir professionnel de son fils. Clarisse, pour sa part, avait quitté son emploi d'assistante sociale pour suivre Tristan. Elle a donc vécu la majeure partie de sa grossesse et son accouchement en Angleterre, juste avant qu'ils reviennent en France. Sur cette période , c'est elle qui prenait en charge la plupart des tâches domestiques. Pendant une partie de sa grossesse elle a aussi travaillé en parallèle dans un café, jusqu'à ce qu'elle soit trop fatiguée pour continuer.

Le quotidien du couple s'est trouvé un peu chamboulé en Angleterre. Tristan n'avait pas d'heures de travail fixe et devait faire du terrain. Le fait que Clarisse soit enceinte a aussi changé quelques détails dans leur emploi du temps : le suivi de grossesse (auquel Tristan a essayé de participer) s'y est ajouté, les sorties dans des pubs se sont raréfiées. Tristan dit d'abord que c'est surtout la naissance de sa fille (Camille) qui a changé ses habitudes quotidiennes, puis se reprend : en fait, c'est surtout sa compagne qui s'occupait de sa fille pendant la journée. Le fait qu'elle allaite et qu'elle ne travaille pas y a contribué.

Clarisse a accouché un mois avant la fin du séjour. Le couple a ensuite déménagé à nouveau vers la France. Clarisse a repris un emploi environ six mois après la naissance de Camille, elle ne souhaitait pas recommencer à travailler immédiatement. La petite est allée chez une assistante maternelle et à la crèche. A partir de ce moment-là, c'est Tristan qui l'amenait et la ramenait tous les jours, car il avait un emploi du temps « plus souple » : il travaillait à la maison sauf quand il avait des TD à donner à Bordeaux. Il travaillait la journée, pendant les heures de garde de Camille, et de nouveau le soir.

Son récit est remarquable par le fait qu'il ne parle pas de culpabilité (ni de ne pas suffisamment se consacrer à sa thèse, ni de ne pas passer assez de temps avec son enfant). Il ne semble pas être confronté aux problèmes des doctorantes mères. S'il s'est organisé différemment après l'arrivé de sa fille, il ne se souvient plus exactement comment, ce qui suggère qu'il n'a pas beaucoup rationalisé sa gestion du temps à ce moment-là. Par ailleurs, s'il pense contribuer assez équitablement aux tâches ménagères, il n'en a pas

la charge mentale, c'est-à-dire qu'il ne les anticipe pas et que le sujet ne le préoccupe pas (contrairement à sa compagne). Par ailleurs, quand Tristan doit aller à un colloque, il s'arrange avec sa compagne qui garde sa fille le temps de son absence.

Tristan a mis cinq ans à finir sa thèse. Il avait un contrat doctoral de trois ans puis a fait deux ans en tant qu'ATER.

5 Entretiens

Quelques entretiens sont ici retranscrits. Il s'agit des entretiens avec Aya Hani, Sixtine Pélissier et Arthur Morin. Les prénoms de toutes les personnes mentionnées ont été modifiés, ainsi que les noms de lieux et d'établissements.

5.1 Entretien avec Aya Hani

ADEN : Voilà c'est fait. Eh bien est-ce que vous pouvez me raconter comment ça se passe pour vous, de faire des études en ayant un/des enfants ?

AYA : D'accord. Donc c'est…

ADEN : Ouais. Alors c'est moi qui fait tout le travail de guidage de l'entretien etc, donc… Vous répondez comme vous voulez et je vous poserai des questions, si vous avez rien à dire y a pas de… *(rires)*

AYA : *(rires)* Euh… comment ça se passe ? C'est ça la question ?

ADEN : Hmmm ouais.

AYA : C'est extrêmement difficile. *(rires)* C'est extrêmement difficile et je ne pensais pas que ça serait aussi difficile que ça. Euh… Vous voulez que je vous explique un petit peu la situation dans laquelle je suis ?

ADEN : Ouais ! Si vous voulez commencer par ça ouais !

AYA : Euh… Parce que du coup moi là je suis en formation professionnelle, enfin formation à Pôle emploi, donc je suis en poste, je travaille en tant que responsable socio-éducative.… Euh… Dans une petite structure. Et donc j'ai été recrutée sur ce poste-là en ayant simplement la qualification d'assistante sociale. Et avec le projet de rentrer en formation, ça, ça

allait avec l'embauche. Après j'ai eu la chance d'avoir la latitude pour choisir la formation que je voulais faire - ça c'était plutôt pas mal. Et donc, deux ans après mon embauche j'ai pu rentrer en formation – parce qu'en plus y avait des opportunités en termes de financement par l'OPACIF qui étaient intéressantes. Euh… et en fait je suis devenue maman entre-temps. Donc quand j'ai été embauchée, c'était pas… c'était pas forcément d'actualité, en tout cas c'était pas en cours, et… et donc j'avais pas forcément cette donne que j'aurais tout ça à gérer en même temps. Et en fait dans l'année où on était en train de négocier le financement de la formation, enfin de prendre tous les renseignements et de négocier avec l'OPACIF, sur les possibilités, euh… bah je… là j'ai eu ma grossesse, et du coup la question s'est posée pour moi. Parce que je l'ai pas posée en termes –parce qu'en fait c'était très rapide en termes de décision *(rires)* – de savoir si j'allais mener tout de front ou pas. Et en fait bah je l'ai pris comme… je sais pas, comme un signe… Je sais pas si c'est un signe ou les aléas de la vie, mais en tout cas, à dire que pour moi, la formation et ma carrière professionnelle étaient importantes et qu'en même temps la venue, enfin ce projet d'enfant et la venue de ce petit être était tout aussi importants. Peut-être même un petit peu plus, mais quand même j'avais pas envie de lâcher mon projet de formation. Donc j'ai décidé de tout mener de front. Donc quand je me suis présentée au centre de formation, que j'ai monté mon dossier de candidatures, j'étais déjà enceinte. Voilà, donc c'est dans ce contexte-là que je suis entrée en formation, et là je suis en formation pour devenir cadre dans le travail social (je fais un DEIS). Donc le diplôme d'État d'ingénierie sociale, donc qui se mène en trois ans, et là j'en suis à la première année. Donc avec un enfant en bas âge, qui a 7 mois actuellement. Voilà un peu le contexte…

Aden : Et du coup c'est difficile, c'est ça ?

Aya : C'est super difficile ! *(rires)* Parce que je pensais pas que ça le serait à ce point-là. Euh… Au point où au départ j'ai culpabilisé de pas arriver à tout faire en même temps, et puis finalement je me suis dit que ça ne servait à rien, que là pour le coup la priorité c'était mon bébé et la présence que je pouvais avoir et dont il avait besoin là, dans sa… dans son début de vie. Ce qui fait qu'au niveau de la formation, je fais ce que je peux quand

je peux mais effectivement je suis pas forcément complètement dedans - enfin, en tout cas pas autant que je le souhaiterais. Et j'essaie vraiment de tout concentrer sur les semaines de regroupement, que j'ai. Parce qu'en fait le rythme il est sur un rythme d'alternance, où je suis à mon travail quotidiennement et y a une semaine de formation par mois. Enfin, quatre jours par mois. Pas une semaine complète. Et du coup j'arrive à…

ADEN : Et le cinquième du coup c'est retour au travail…

AYA : Ouais, ouais ouais. Et j'essaie en fait d'optimiser ces journées de formation en travaillant à ces moments-là aussi, parce que les journées sont plus courtes que quand je suis au travail… Effectivement, elles sont moins denses aussi. Donc j'essaie de fonctionner comme ça, de me réserver quelques jours avant si j'ai des choses à préparer… Enfin voilà, des choses comme ça quoi. Et je condense là-dessus. Mais comme on est censés être dans un rythme de recherche etc… j'ai pas commencé moi complètement les recherches, enfin je les touche mais timidement du doigt, en me disant que c'était l'année prochaine que je me mettrai plus à fond dedans. Parce que là c'est compliqué… le bébé demande beaucoup beaucoup d'attention et de… et de disponibilité, en fait. Parce que j'ai essayé à un moment, *(rires)* avant d'en arriver à ce fonctionnement-là, j'ai essayé un moment mais je m'étais retrouvé du coup à travailler la nuit entre deux réveils du petit. Parce qu'il fait pas encore ses nuits, donc entre deux tétées et deux… dès qu'il était rendormi, je travaillais. Donc autant te dire que c'était très très fatiguant. Et là je me disais que je pourrais pas, enfin que ça fonctionnait pas et que ça n'avait pas de sens.

ADEN : Un rythme de recherche c'est-à-dire ?

AYA : Ben c'est-à-dire qu'on est dans une démarche de recherche, donc on doit faire un mémoire, entre autre. Voilà, on a trois épreuves de certification qui sont toutes fondées sur une démarche de recherche. Et voilà, donc si je voulais bien faire les choses il faudrait que je commence à lire beaucoup de choses et enfin, voilà, je ne peux pas. J'ai essayé : j'ouvre un bouquin, je m'endors parce que je suis trop fatiguée… Donc voilà, j'ai touché des limites que je ne pensais pas trouver là. Et donc j'ai opéré des choix et j'ai revu… Pas revu mes priorités parce que je mettais pas ma forma-

tion en priorité sur le bébé, mais là j'ai clairement posé des priorités en fait. Je voulais tout mener de front, je me suis aperçue que c'était pas possible en même temps et qu'il fallait mettre des priorités, s'aménager des espaces pour chaque chose… Et voilà

Aden : Les limites, du coup c'était quoi ?

Aya : Physiques, surtout. Du coup, à cause des limites physiques.

Aden : Le fait de s'endormir ?

Aya : Ouais, elles sont aussi intellectuelles, parce que quand on n'arrive pas à se mettre à réfléchir parce qu'on est trop fatiguée… Moi j'étais pas forcément habituée à ça. J'ai fait un certain nombre d'études aussi avant d'en reprendre là, j'avais un parcours universitaire au départ, avant de bifurquer dans le social tout ça. Du coup je savais à quoi m'attendre, c'est pas quelque chose – je suis pas tombée des nues, c'était pas trop de travail pour moi, c'est simplement que l'expérience de la maternité, d'être parent, là pour le coup c'est une première pour moi et je pensais pas que c'était aussi difficile et aussi prenant en termes d'énergie et de… Moi c'est surtout physiquement en fait, que je suis impressionnée. Parce que tout ce qui est de la difficulté d'être parent, sur plein de choses, ça je m'y attendais. Et puis il y a des choses que je savais aussi de par mon travail et des expériences personnelles aussi. Mais le fait de vivre cet épuisement, *(rires)* franchement je m'y attendais pas.

Aden : Et l'épuisement, du coup, il est relié à quoi ?

Aya : Alors, moi j'ai allaité mon enfant déjà. J'ai eu une césarienne pour commencer, donc j'ai eu une grossesse assez compliquée, très douloureuse. Voilà, la naissance ça a pas été simple non plus, donc du coup physiquement je pense que j'étais pas super en forme. C'est toujours – enfin, c'est toujours une épreuve même pour les femmes pour qui tout se passe bien, l'accouchement c'est toujours très difficile… très fatiguant, mais voilà je pense que là moi j'ai eu des trucs en plus qui m'ont épuisée… J'ai pas voulu le reconnaître en fait. Sur le coup je me disais non, je suis comme tout le monde. Je suis comme toutes les femmes. Y a pas de raison que ça soit plus difficile pour moi que pour les autres. Et en fait je me suis rendu compte qu'on était toutes à se mentir, ou en tout cas toutes à mentir au monde

(rires) en disant que c'est pas si difficile que ça alors qu'en fait c'est extrêmement difficile pour toutes. Après, quand on en parle plus sincèrement… Voilà. Et… et en fait c'est ça que j'ai eu du mal à reconnaître au départ, mais ça je pense que c'est un trait de personnalité que de me dire… j'aime pas me reconnaître en… euh… me sentir un petit peu diminuée, entre guillemets. Et donc là j'étais pas capable de prendre mon bébé parce que physiquement, entre la cicatrisation et l'épuisement j'y arrivais plus, enfin voilà des choses comme ça où c'est… après ça devient psychologiquement très très difficile. Je pense pas avoir fait un baby blues, mais je pense quand même que j'étais pas en forme psychiquement quoi. Euh… mais je pense que j'ai eu la chance d'être bien entourée.

ADEN : Entourée par rapport à quoi du coup ?

AYA : Par rapport à des relais possibles ! Par rapport à la famille, mon conjoint, le fait d'avoir des personnes autour de moi. Je me suis souvent fait la réflexion en me demandant comment font les femmes qui sont seules. Enfin, qui se retrouvent pour une raison X ou Y seules avec un enfant je… Voilà, ça m'a renvoyée à ça en me disant : je n'imagine même pas comment elles font *(rires)*. Et puis malgré tout… pour moi, le fait d'évoluer dans mon métier etc, ça reste important, j'avais pas envie de me mettre entre parenthèses non plus… C'est assez, c'est… On est pris dans des sentiments qui sont très très très… paradoxaux. Je sais pas si on peut dire ça comme ça ? Contradictoires, et… enfin moi je sais que je suis très ambivalente là-dessus, parce que d'un côté je ne veux pas me sacrifier, je ne veux pas sacrifier mon enfant. Voilà. Donc j'essaie d'être partout. Et comme c'est impossible, je suis épuisée et à un moment je me suis aperçue que j'étais finalement pas assez partout et que j'ai préféré être pas assez à la formation et auprès de mon bébé.

ADEN : OK.

AYA : Voilà, donc ça a été ça. Et en fait je dis ça comme si c'était réglé mais c'est pas réglé en fait, parce que régulièrement je me pose la question, je me mets face à ce que j'ai fait, ce que j'ai pas fait… Au niveau du travail, je suis souvent prise un peu de culpabilité de pas avoir dégagé suffisamment de temps pour travailler. Je me dis "Bon, je vais travailler tel jour"et

puis finalement tel jour ben non, j'ai fait des purées et des compotes enfin *(rires)* c'est un peu… J'ai pas travaillé mes cours et puis des fois je le fais autrement… C'est vrai que ça m'arrive encore de me réveiller la nuit et de faire des trucs parce que je les ai en tête. Mais je me suis aperçue que j'avais une stratégie qui était vraiment de condenser sur ma semaine de regroupement en disant : "Là c'est mon temps de formation et donc du coup c'est là où j'essaie de blinder". Et mon cerveau il se met aussi… je pense qu'il y a une mécanique qui s'enclenche : en même temps que je suis des interventions (parce qu'en regroupement on a très souvent des interventions sur une journée complète sur une thématique), parallèlement en fait je suis en train de réfléchir sur des thématiques de recherche des trucs comme ça. Et en fait je note en parallèle. C'est mes collègues de formation qui me l'ont fait remarquer. En me disant "En fait tu fais ton mémoire en plein cours toi". "Ben non", "Ben si ! T'as toujours plein de feuilles, t'es toujours en train d'écrire plein de trucs". Et je me suis aperçue qu'en fait si, c'est ce que je fais. Je le fais pas, enfin, je le faisais pas tel que mais c'était, je veux pas oublier et donc je note. Et puis j'ai commencé à travailler comme ça et ça me permet du coup de me déculpabiliser un petit peu, de me rassurer en me disant : non je ne fais pas rien, j'avance quand même…

Aden : Et en même temps, c'est pas quelque chose que les autres font par exemple. Enfin… euh, je sais pas comment dire… Est-ce qu'on n'attend pas autre chose comme type de travail pour se dire "on a travaillé", par exemple prendre deux heures pour lire un truc ou quelque chose comme ça…

Aya : Euh… je sais pas. Alors après nous au niveau de la formation, on a la responsable de formation par exemple qui nous rappelle régulièrement qu'il faut lire. Et à un moment moi je l'ai vécu vraiment comme quelque chose d'hyper oppressant parce que j'y arrivais pas. J'ai essayé – en plus, moi, avant de rentrer en formation pendant que j'étais enceinte je m'étais dit "Je vais prendre de l'avance", j'ai acheté plein de bouquins que je voulais lire sur des grosses thématiques, des auteurs de référence dans les politiques sociales etc donc des choses je me suis dit "De toute façon, quoi que je fasse ça va me servir". Et en fait : non, bah non, c'était pas possible, j'étais trop

fatiguée, enfin dès que je faisais un truc… Alors j'ai alterné les phases de fatigue et les phases de douleurs extrêmes, ce qui fait qu'en gros le cerveau il est ja-mais opérationnel *(rires)*. Et à chaque fois que j'essayais de lire, soit je m'endormais, soit j'étais pas du tout du tout concentrée sur ce que je faisais et ça fonctionnait pas. Je me suis dit "Bon bah tant pis, ça sera après". Et après, ben non, y a toujours quelque chose, parce que là maintenant c'est le petit qui me sollicite, c'est les nuits qu'il fait pas donc moi je ne dors pas suffisamment, euh c'est tout ça quoi. Donc je me suis dit : "Bon bah voilà, je suis pas en… là en possibilité de faire ces lectures-là en tant que tel". Par contre j'essaie de rassembler des références. Dès que j'entends, on me parle d'un auteur et je me dis "Là ça fait un lien avec ce que j'ai envie de travailler", je le note et puis je fais quelques petites recherches en parallèle… Voilà, je m'autorise ça parce que je sais que sinon je vais effectivement être en retard ou voilà, à un moment me sentir en décrochage ou en inadéquation avec ce que j'ai envie de faire.

ADEN : Euh… vous vous autorisez ça, c'est-à-dire, de faire des choses pendant les cours ?

AYA : Ouais.

ADEN : Parce que c'est pas quelque chose que… qui est normal ou… vu comme normal ou… ?

AYA : Euh par rapport à moi ?

ADEN : Ouais ?

AYA : Parce que moi j'estime que - par ailleurs, en plus, je fais des interventions dans l'école de travail social pour des étudiants *(rires)* assistants sociaux, notamment, et aussi CEFF et… Et c'est vrai que c'est pas forcément ce qu'on attend d'un auditoire quand on fait une intervention. On attend soit qu'il y ait de l'interaction avec les étudiants et qu'il y ait une dynamique qui s'installe, soit qu'il y ait au moins une écoute active qui fait qu'on n'a pas l'impression d'exposer face à des murs, et effectivement là je pense que du coup je suis pas en posture de très bonne élève *(rires)*.

ADEN : En même temps vous travaillez sur… Enfin c'est pas comme si vous consultiez vos mails ou…

AYA : Ah oui oui oui ! Oui oui !

Aden : Enfin ça reste…

Aya : Oui oui, sans doute, mais voilà, c'est…

Aden : Ça reste une activité étudiante quoi.

Aya : C'est une activité étudiante mais je ne le ferais pas si par ailleurs j'avais l'impression d'avoir suffisamment de temps… C'est parce que j'ai le sentiment de manquer de temps que… Et je l'ai fait inconsciemment en fait, c'est quand on me l'a renvoyé que j'ai réalisé que oui, j'étais là-dedans.

Aden : C'est pas des reproches quand on vous dit… ?

Aya : Non. Non non, non non, c'est des moqueries gentilles. *(rires)*

Aden : Et quand vous dites que vous êtes beaucoup sollicitée par votre enfant ?

Aya : Ouais.

Aden : Euh ben concrètement, … ça se réalise comment ? La sollicitation ?

Aya : Ouais, alors moi je pense que j'ai aussi… j'ai aussi contribué à installer ça hein, quelque part. C'est qu'en fait je suis dans un… un maternage de proximité, avec mon bébé. Et… encore une fois, moi je marche beaucoup à la culpabilité, c'est une catastrophe hein mais le fait que la grossesse ait pas été si simple que ça, que l'accouchement… voilà, encore moins… Moi j'ai énormément culpabilisé au niveau de l'accouchement, du fait de la césarienne, et c'est vrai que très rapidement j'ai été… Euh, j'ai été… J'ai pas envie de… hmm il faut pas utiliser les termes n'importe comment mais… ouais dans un maternage proximal quoi, c'est comme ça qu'on dit maintenant.

Aden : Ça veut dire quoi ?

Aya : Ça veut dire d'être dans un maternage de grande proximité. Ça veut dire que j'ai vraiment tout fait pour que je puisse l'allaiter et l'allaiter autant qu'il le souhaite etc, j'ai pas… être dans la demande du bébé, le prendre dès qu'il a besoin, enfin voilà vraiment des choses… une proximité même corporelle importante.

Aden : C'est un… ?

Aya : Y a des personnes qui diraient que voilà, c'est quelque chose de fusionnel. Moi je me méfie de ces termes-là, c'est pour ça que je vais pas…

Et je pense que d'un côté, moi, j'étais dans… dans quelque chose d'un peu coupable de la façon dont ça s'est passé, et puis euh d'un autre côté… Le bébé le demandait et moi j'en avais besoin et tout ça combiné fait que voilà.

ADEN : C'est un terme qui vient de votre boulot, maternage proximal, ou c'est un… ?

AYA : Pas du tout. On en parle beaucoup avec mes collègues de formation qui sont aussi mamans, et je pense que ça vient un peu de… de… de courants canadiens. Parce qu'elles, elles sont très là-dedans. Y en a une qui a vécu au Canada et l'autre qui a de la famille au Canada et qui s'appuie beaucoup là-dessus. Et elles ont contribué à me déculpabiliser en fait, vachement, parce qu'elles aussi sont dans ce type de relations-là avec leurs bébés respectif et à me dire "Mais non mais le maternage proximal c'est ce qu'il y a de mieux pour les enfants"et tout, alors après j'étais confortée en me disant "Très bien, je fais tout très bien alors c'est bien". *(rires)* Non non, ici on parlerait plutôt de fusion et on aurait plutôt tendance à culpabiliser la mère en disant qu'elle fait pas bien et tout…

ADEN : Et puis c'est quelque chose que vous ressentez, aussi, même si vous n'en avez pas envie… J'ai l'impression que vous parlez de culpabilité par rapport au rapport que vous avez à la maternité ?

AYA : Ouais. Oui oui oui parce que j'ai été dans le truc de : j'ai pas réussi à accoucher naturellement, et j'ai culpabilisé de ça en fait. Même si c'est totalement absurde en fait *(rires)* j'en ai conscience mais en même temps, ouais, c'est des sentiments qui sont… Je sais pas si ça vient de l'éducation ou si ça vient un peu des pressions de société, enfin j'en sais rien. Mais en tout cas, tout en sachant qu'il y a des causes médicales qui font que et que c'est indépendant de la responsabilité de qui que ce soit, ben n'empêche que je culpabilise quand même de ça.

ADEN : C'est un truc que vous aviez beaucoup réfléchi, votre accouchement ?

AYA : Euh… L'accouchement en tant que tel, je sais pas, j'avais des appréhensions et des… ouais des craintes par rapport à la façon dont ça allait se passer, mais plus parce que je l'avais jamais vécu je pense… Euh mais par

contre, la grossesse, le désir d'enfant etc c'était pas si simple que ça pour moi, et je pense qu'il y a toute cette histoire-là aussi que je traîne avec moi…

Aden : Pourquoi c'était pas si… vous avez dit évident c'est ça ? Ou simple ?

Aya : Pas si simple… je sais plus. *(rires)*

Aden : Pourquoi c'était pas si simple ?

Aya : Parce qu'en fait j'ai eu un suivi, j'ai eu un parcours médicalisé – avec beaucoup de chances parce que j'ai pas dû avoir recours à de la procréation médicalement assistée, j'ai pas dû aller jusque-là, mais quand même ça a pas été évident. J'ai eu des problèmes de santé au niveau de… En lien avec des soucis hormonaux, qui faisaient que j'arrivais pas à tomber enceinte naturellement… spontanément, en tout cas. Parce que le problème il est pas naturel, il est… j'ai eu une, ça s'est fait finalement naturellement mais avec de l'aide au niveau de… voilà, pour caler les choses quoi.

Aden : Spontanément, c'est-à-dire qu'il y a pas eu de PMA mais y a eu, je sais pas, un traitement normal ou… ?

Aya : Mais y a eu de l'aide, voilà c'est ça un traitement hormonal pour permettre l'ovulation au bon moment pour que ça se fasse… Donc je pense qu'il y a ça aussi, dans le fait que bon, j'ai pas réussi à tomber enceinte "normalement", l'accouchement il se fait pas "normalement", enfin y a un moment on porte beaucoup de choses. Donc je pense que j'étais vraiment dans ce truc d'être dans un rapport et une relation à mon bébé qui puisse être le plus naturel possible. Et effectivement j'ai beaucoup donné et insisté de ce côté-là, parce qu'à un moment ça a même créé de grosses tensions avec mon conjoint parce qu'il comprenait pas pourquoi j'insistais à ce point-là quoi.

Aden : Sur quel type de… ?

Aya : Sur l'allaitement par exemple. Voilà, sur l'allaitement, quand j'étais trop fatiguée, que j'étais épuisée, il me disait "Mais pourquoi ? On n'a qu'à introduire un petit peu de biberon, de lait par ailleurs machin", et je disais "Mais non" ! Enfin voilà, c'était des choses comme ça que j'avais du mal, au départ, à concevoir. Et puis après, une fois que le bébé grandi et que ça commence à *(rires)* devenir long, là on est sur la phase autre mais là le bébé

il en veut plus parce qu'il a bien compris *(rires)*. Donc voilà. Donc c'est en ça, en fait, que ça demande beaucoup. Alors je pense pas que ça soit plus que quelqu'un d'autre mais oui, c'est… même en termes d'investissement… physique, de présence… et puis après c'est tout organiser, parce que j'ai toujours mon activité professionnelle par ailleurs, qui est aussi prenante. Donc… Donc moi j'ai le sentiment d'avoir un peu plus que deux journées en une, quand même.

ADEN : En quoi c'est prenant, le boulot ? Sous quels aspects ?

AYA : Euh… Alors moi je suis dans une toute petite structure avec une petite équipe et en poste à responsabilité, donc je suis cadre intermédiaire. Donc les… je fais à la fois l'accompagnement sur le terrain auprès du public qu'on accompagne et à la fois les fonctions aussi d'encadrement de l'équipe socio-éducative. Ce qui fait que du coup il faut arriver à gérer ce côté multitâches, qui déjà n'est pas simple, pour arriver à tout faire et ne rien oublier. Euh… mine de rien, vis-à-vis de mon collègue avec qui je travaille (parce qu'on est deux, principalement, sur les accompagnements… après au niveau de l'équipe socio-éducative un petit peu plus, mais on fait autre chose avec les autres) hé ben on est censés faire la même chose. Donc… on se répartit les tâches mais n'empêche que ben voilà, moi y a toute une logistique derrière que je dois avoir. Et puis y a une préoccupation aussi en termes de réglementation, enfin un certain nombre de points que… dont je dois me soucier en plus. Et on travaille à flux tendus parce qu'en tant que petite structure, ben c'est de l'associatif, avec des moyens qui sont ce qu'ils sont dans de l'associatif aujourd'hui, donc on est clairement en sous-effectifs par rapport à ce qu'on aurait à faire.

ADEN : Et en faisant une formation, on vous demande moins de travail, ou est-ce que … ?

AYA : Non. En fait, on me demande pas moins, on me demande pas… Y a une prise en compte de ce temps réduit, sachant qu'en plus j'ai repris à 80% parce que moi je voulais pas aussi reprendre… Enfin je voulais aussi avoir une reprise progressive par rapport à mon enfant, et ce 80% je le vis aussi comme tel c'est-à-dire que j'ai… j'ai organisé mon temps de travail sur 4 jours par semaine. Et en fait je ne souhaite pas, sur le jour qui correspond

à ce 80%, faire autre chose que de m'occuper de mon enfant. Donc voilà, c'est ça aussi, j'ai pas pris le 80% pour faire autre chose parce que c'est à son détriment et c'est pas ce que je voulais au départ. Et… donc j'ai repris à 80%, je suis pas déchargée pour autant, par contre y a quand même une prise en compte de cette présence réduite. C'est-à-dire qu'on ne va pas m'en vouloir en termes de délais et d'échéances, mais par contre ce qu'il y a à faire il faut le faire de toute façon. Si moi je ne le fais pas, ça va retomber sur quelqu'un d'autre et quand on est dans une petite équipe on se permet pas ça, en fait, tout simplement. Par qu'on est… dans une petite équipe, soit on s'entend bien soit on s'entend pas et c'est invivable, et quand on s'entend bien on n'a pas envie de faire peser ça sur les autres parce que par ailleurs quand y a besoin d'un soutien, de… on se trouve. Donc voilà.

Aden : Ouais, moi j'avais discuté avec des personnes qui étaient sur le même type de… Enfin sur un rythme quelques jours au boulot et quelques jours de formation, et qui elles étaient remplacées par exemple pendant les jours de formation.

Aya : Ouais, alors moi je suis pas remplacée parce qu'en fait… Alors je pense que là-dessus mon directeur a mal joué sa carte. On va dire ça comme ça, parce qu'en fait théoriquement s'il avait fait cette demande de remplacement dans les conditions classiques, il aurait pu être remplacé sur le temps où moi je suis absente. Sauf qu'en fait, en pratique, dans le cadre de notre travail ça n'a pas de sens. Parce que quelqu'un qui serait là 4 jours par mois, s'il ne connaît pas la structure, s'il ne connaît pas le public, si il connaît pas… et qu'il doit se former… (soupir) c'est quelqu'un finalement qui va faire peser sur le service le temps qu'il soit formé pendant pas mal de temps. Donc ça paraissait compliqué.

Aden : Mais du coup pourquoi est-ce qu'il a mal joué sa carte ?

Aya : Parce qu'il a essayé de négocier, en fait, une enveloppe de financement qui permette de payer les heures sup des collègues, sauf que ça a été refusé. Après je dis qu'il a mal joué parce qu'il avait déjà expérimenté ça avec la personne qui m'a précédée et ça avait fonctionné. Donc en fait il était parti du principe-là que c'était possible, et en fait quand ça a été refusé, du coup il pouvait pas revenir en arrière sur la demande et la for-

muler autrement, donc c'était perdu. Parce que là en l'occurrence… Après je suis dans une structure particulière hein, parce qu'il y a une dimension humaine qui est assez forte et bienveillante et tout ça donc c'est super – avec aussi l'inconvénient qu'après des fois c'est pas complètement borné. Et en fait j'ai mon collègue aussi qui part en formation – qui a démarré une formation, là, en même temps. Et donc on alterne sur le rythme de formation. Donc on est encore moins présent *(rires)* en étant tous les deux en formation, donc c'est extrêmement compliqué de jongler avec tout ça. Mais voilà, en même temps, on va pas cracher dans la soupe, on nous offre cette possibilité-là, c'est pas si simple que ça de se faire financer une formation longue et coûteuse pas un employeur donc…

ADEN : Ouais du coup… juste pour revenir sur un truc, la dimension humaine, c'est-à-dire c'est… ?

AYA : Bah c'est-à-dire que c'est essayer vraiment de s'appuyer sur l'esprit (?) des employés pour qu'ils se sentent bien au travail et qu'ils aient envie d'être là quoi. Donc c'est vrai qu'au niveau planning on essaie d'arranger tout le monde, en termes aussi de… Bah y a une prise en compte, effectivement, de la vie familiale des uns et des autres… Enfin voilà… Sans que ce soit non plus du "n'importe quoi", je pense qu'en fait le fait de savoir que s'il y a un souci y a de la compréhension et on est soutenus, ça fait qu'il y a finalement très peu de débordements ou d'abus parce que… Parce que voilà, c'est dans l'intérêt de personne en fait.

ADEN : Mais du coup "c'est pas borné" : c'est-à-dire ?

AYA : Euh… bah c'est-à-dire que par exemple, euh… on compte pas vraiment nous tout ce qui est heures sup et récup. Si je devais être très formaliste, on devrait compter vraiment les heures sup qu'on fait d'un côté pour pouvoir les récupérer d'un autre côté. Et en fait on part juste d'un postulat de confiance et de constat mais à la louche, c'est-à-dire qu'on sait très bien qu'on en fait un peu tous, et donc quand il y a un besoin – parce que je sais pas, pour une raison X ou Y, des fois on demande même pas de justifier "j'ai besoin de partir un petit peu plus tôt, là j'ai un souci avec les gamins"machin, ben… on dit jamais non en fait. Et c'est en ça que je dis qu'il y a très peu d'abus, enfin y a… Je pense qu'une ou deux fois j'ai

senti que c'était un petit peu tiré mais c'était rien de méchant. Et de l'autre côté comme il y a un investissement au travail et, effectivement, une présence des fois sur des moments qui sont pas prévus, où y a besoin de renforcer l'équipe parce qu'on a un évènement dans l'établissement, des choses comme ça, tout le monde est là et tout le monde s'arrange pour être là, s'organise, ben du coup… Voilà. Ça c'est un exemple mais on peut le décliner sur d'autres points…

Aden : Et concrètement si vous faites le même travail mais à 80% et avec 4 jours de travail dans la semaine, vous êtes payée moins ?

Aya : En étant à 80% oui.

Aden : Parce que la formation du coup… ?

Aya : Non, je suis pas payée moins, j'ai un maintien de salaire.

Aden : OK, donc c'est un salaire à 80% comme si vous travailliez sur tout le mois ?

Aya : Là pour le moment, mais c'est dans le cadre du 80% du congé parental en fait.

Aden : Donc c'est la sécurité sociale qui s'en occupe ?

Aya : C'est la Caf. Enfin la Caf donne une indemnité compensatoire, mais qui ne compense pas la perte… Ça correspond pas du tout aux 20% de perdus mais y a ce système-là ouais.

Aden : Et vous faites les mêmes journées maintenant que vous êtes à 80% avec une formation qu'avant ? Ou vous travaillez plus, en termes d'heures ?

Aya : Je pense pas que j'en fasse plus en fait. Parce qu'au départ je m'étais dit : je ramènerai pas de boulot à la maison. Parce qu'en fait avant d'être enceinte et de… ça m'arrivait de ramener du boulot à la maison, notamment sur des périodes un peu chargées où y a les bilans de fin d'année, rapports d'activité etc à faire, où là ça demande des productions plus importantes sur une temporalité réduite. Ou des rushs parce qu'on est aussi en lien avec des partenariats et par exemple avec l'aide sociale à l'enfance, où y a aussi des périodes comme ça de production écrite importante, euh… Y avait des fois où pour terminer des écrits je pouvais rester un peu plus longtemps, ou pour faire toutes mes stats, rédiger les rapports d'activité, ça m'arrivait

de le faire à la maison. Donc là je m'étais dit je ne ferai pas ça parce que voilà, je vais pas bouffer sur mon temps de vie familiale. J'ai pas réussi à le faire, concrètement. Donc je pense pas que j'en fasse plus parce que je le faisais déjà avant, par contre je pense même que j'en fais un peu moins parce que je me suis tellement mis une pression pour pas le faire que je le limite vraiment. Voilà.

ADEN : Et les journées de travail ressemblent à celles d'avant ou… ?

AYA : Non. Euh… non parce que moi je me sens vachement moins efficiente, on va dire. Parce que déjà, après un congé maternité la reprise… il m'a fallu du temps pour me remettre dedans. Après, le fait d'être absente une semaine par mois – parce que ça donne ça, finalement, chaque fois que je suis en retour il faut que je récupère l'actualité de la semaine précédente, que je me mette à jour, que je vois tout ce qu'il y a à faire etc. Donc y a un temps d'organisation finalement qui crée un petit battement. Et puis avec le recul on se rend compte qu'il y a toujours des petits loupés à droite à gauche quoi.

ADEN : D'accord

AYA : Donc… après, ça nous remet aussi en cause en termes de pratiques, c'est intéressant. Parce que c'est là qu'on se rend compte qu'il y a des choses, même si on pensait avoir formalisé un certain nombre de pratiques dans notre fonctionnement d'équipe, on se rend compte qu'il y avait quand même une grosse part d'informel et que dans un contexte pareil c'est plus possible, parce que forcément y a de la déperdition. Et donc ça nous oblige un peu à repenser nos outils de transmission d'info par exemple, de fonctionnement d'équipe tout simplement, enfin voilà des choses comme ça où ça vient révéler aussi… Là où on arrivait à jongler parce que nos personnalités faisaient que, là on se rend compte qu'en fait quand…

ADEN : Vous avez des exemples concrets par rapport à ça ?

AYA : Euh par exemple… par exemple, la coordination de transmission d'informations quand il y a des contacts avec des partenaires à avoir, sur une situation. C'est-à-dire, pour donner un exemple concret, donc moi dans la structure où je suis, on suit des jeunes majeurs principalement, et donc on peut être amenés à travailler avec l'aide sociale à l'enfance. Et, avec

des échéances en termes de situation autour de la prise en charge de l'ASE, d'évènements particuliers au niveau de la vie du jeune etc qui font que on doit pas se louper sur ces moments-là. Et on s'est aperçu qu'on avait eu des loupés parce qu'entre celui qui avait eu l'information et celui qui était en mesure de la traiter ben y a eu un trou, ou en tout cas un décalage dans le temps qui a fait qu'on s'est dit "ben zut". Voilà. Par exemple.

Aden : Ça se faisait par exemple à une pause café ou quelque chose comme ça ?

Aya : En fait on faisait beaucoup ensemble. On avait un fonctionnement avec mon collègue, à beaucoup travailler ensemble. Par exemple on a pas installé de références, de répartition des accompagnements en termes de référents. On n'a pas voulu de ça en disant : "On est effectivement dans une petite structure, ça serait dommage que le jour où l'un s'absente, l'autre ne connaisse pas du tout la situation du jeune… "Voilà. C'est dans ce soucis-là. Et quelque part heureusement *(rires)* parce que preuve en est que ça avait du sens. Par contre on est toujours détenteur de quelque chose de différent de l'autre. Et quand en plus on est dans des moments où on ne se croise pas, ça on n'avait pas créé d'outils pour ces moments où on ne se croise pas. Et en fait comme on avait beaucoup de temps en commun finalement, même si c'était pas toujours des journées entières, y avait toujours un moment où on pouvait effectivement se poser, débriefer, voilà se tenir au courant oralement. De temps en temps on glissait un tout petit texto parce qu'on avait oublié ce point-ci ou ce point-là. Là on peut plus faire comme ça, parce que ce qu'on a à transmettre c'est beaucoup trop volumineux. Voilà, c'est ça. Et on le voit sur les situations qui sont un peu complexes, en tensions etc, et où ce qu'on oublie, si on a un petit loupé, ça a des conséquences importantes sur le jeune. C'est là où on s'est dit il faut qu'on fasse un effort, qu'on soit hyper vigilants là-dessus…

Aden : Parce que ça demande de la réactivité ?

Aya : Ouais. Ouais ouais. Ou un soutien particulier, enfin voilà.

Aden : Du coup si je refais la chronologie, vous avez commencé à avoir le projet d'une grossesse après l'entrée en poste dans cette structure, c'est ça ?

AYA : C'est pas tout à fait ça parce qu'en fait, je l'avais en tête mais j'avais en tête que j'avais des soucis de santé qui faisaient que ça allait être compliqué et que je ne pouvais absolument pas prévoir ce qui allait se passer. Et comme j'étais dans un suivi médical avec beaucoup d'incertitudes, je faisais pas de projets, enfin voilà c'était pas… C'était pas si fixé en fait.

ADEN : Ouais.

AYA : Pour moi ça pouvait arriver n'importe quand et donc je voulais pas commencer à me dire "oui mais si je tombe enceinte il va se passe ci ça ça ça."Donc j'ai dit non, je fais ma vie aussi par ailleurs et voilà. C'est pour ça que j'essaie de dissocier un peu les choses.

ADEN : Et le personnel médical il vous a donné des… des questions de délais ou durée de traitement… ?

AYA : Non. Jamais. Mais je crois que ça, ça fait partie de certaines pathologies, on ne dit pas parce qu'effectivement c'est trop incertain et on sait jamais ce qui peut se passer.

ADEN : Et ça a été posé en tant que quelque chose qui n'était pas certain ? Même pas ?

AYA : Si ! Ah si si. Si si si… Si si puisque j'ai pu avoir un diagnostic, ce qui est pas mal, ça permet à un moment de savoir ce qui ne va pas. Non ouais non c'est… Mais justement, dans les aléas et les choses que je pouvais pas prévoir et qui m'ont fait me rendre compte que j'étais dans une structure "à dimension humaine"etc, c'est qu'en fait moi quand j'ai commencé, quand j'ai pris mon poste donc sur un poste d'encadrement, j'avais 4 mois de… de période d'essai. Donc c'est 4 mois de période d'essai, ou c'est deux mois renouvelables deux mois – je crois que c'est ça : deux mois renouvelables deux mois, ce qui fait qu'on peut aller jusqu'à 4 mois… Non non ! C'est 4 mois et on peut prolonger de deux mois si jamais y a besoin. C'est quelque chose comme ça. Et en fait, le diagnostic est tombé peu de temps après mon embauche et on m'a annoncé rapidement que je devais avoir une intervention chirurgicale pour aller vérifier quelque chose, en fait, à la base. Et le petit truc, moi qui me semblait pas beaucoup quand on m'en a parlé, on va dire un examen qui semblait de routine. Mais moi dans ma tête le fait qu'on m'ouvre, qu'il y ait une intervention chirurgicale, j'ai pas

réalisé que ça pouvait pas être de routine *(rires)*. Je pense que c'est aussi la façon qu'on a de mettre les choses à distance… Et ben du coup quand c'est arrivé, je me suis quand même retrouvée avec presque un mois d'arrêt, et je savais pas que ça allait se passer comme ça, et ça arrivait avant la fin de ma période d'essai. Et donc j'étais super en flip, me disant, voilà, ça peut vraiment être quelque chose qui fait remettre en question un recrutement en disant "Finalement elle est pas fiable, ou alors si elle tombe malade tous les quatre matins comment ça va se passer ?"Et en fait, mon directeur, je pense qu'il a dû percevoir ça parce qu'il m'a pris en entretien avant ma date d'arrêt – parce que c'était quand même une date programmée etc donc j'en avait parlé ; je pensais que j'allais être arrêtée deux semaines en fait ça a pris un mois et demi *(rires)*–. Et donc il m'avait pris avant en disant : "Va faire ce que t'as à faire, la santé c'est le plus important, pour moi ne t'inquiète pas c'est validé". Et du coup ça m'a (soupir de soulagement). Et je pense que ça c'est quelque chose de très humain et de très… et que si ça avait pas été ça, je pense que je sais pas comment j'aurais vécu ça ! Parce qu'aussi avec du stress et plein de choses… Et là ça m'a permis un petit peu d'être moins chargée. Et ça, j'ai envie de dire, c'est assez rare.

Aden : Mais du coup, ouais… Au moment où vous vous rendez compte que vous êtes enceinte, pas très longtemps après vous vous retrouvez à faire des dossiers pour le financement c'est ça ?

Aya : Ouais, c'était déjà amorcé.

Aden : Et concrètement, la question elle s'est posée en quels termes pour vous à ce moment-là ?

Aya : Euh… est-ce que ça va être possible de tout faire en même temps ? C'est un grand chamboulement… enfin y avait une partie d'inconnu pour moi. La partie reprise d'études, moi elle m'inquiétait pas, j'avais pas d'incertitudes par rapport à ça, mais j'étais aussi dans une conscience que ça allait me demander beaucoup de travail et du coup de la disponibilité. Et par contre je savais pas du tout ce que l'arrivée d'un bébé dans une vie a comme effet *(rires)*. Même si on en entend parler, on essaie de s'en faire une idée, on sait pas. Et je me disais : "Est-ce que ça va être possible tout ça en même temps ?". Et très honnêtement, je pense que c'est aussi que je savais a priori

que j'allais avoir du soutien et des relais que je me suis dit : "Ça devrait être faisable".

ADEN : Du soutien et des relais, du coup c'est la famille et les amis c'est ça ?

AYA : Ouais. Principalement la famille. Ben mon mari déjà, qui m'a dit : "Écoute, si toi tu le sens, tu sens que tu peux le faire, vas-y". Je pense que ça c'est pas rien. Mes parents, mes frères et sœurs, donc voilà qui… Là par exemple c'est ma mère qui garde mon fils, et ça c'est énorme ! Parce que j'ai pas du tout le souci de me dire : "Y a une histoire de crèche, y a une histoire de nounou, d'avoir une pression sur les horaires etc", je n'ai pas ça ! Et je pense que c'est déjà un soulagement énorme, énorme énorme. Donc c'est ça aussi. Et en me disant que… C'est pour ça que je parlais plus de limites physiques tout à l'heure, c'est mon physique qui ne suit pas. Mais sinon, pour moi j'ai vraiment toutes les conditions pour favoriser… pour rendre ça possible.

ADEN : Et vous en avez du coup discuté avec votre conjoint, de la question de est-ce que vous alliez faire les deux en même temps ou…

AYA : Oui.

ADEN : Cétait quoi qui était important pour lui ?

AYA : Comment on allait faire. Est-ce que je serais assez présente pour le bébé. C'était sa question principale : "Est-ce que je serai assez présente pour le bébé ?". Et donc du coup je lui ai gentiment expliqué qu'il allait devoir peut-être être un peu plus présent que lui ne l'imaginait, du coup. Mais…

ADEN : Parce que vous en aviez parlé avant, de… ? Je sais pas, des rôles parentaux, des trucs comme ça ?

AYA : Pas dans ces termes-là mais un peu de la conception de la famille, de comment on envisage d'élever un enfant, au détour de certaines conversations sur des sujets qui viennent comme ça. Donc on commençait à… à cerner un peu les attentes de l'un et de l'autre et effectivement, je pense que là-dessus on était assez raccord. Sur le fait qu'autant c'était hyper important que le papa soit présent auprès de l'enfant dès le début, autant y avait une… comme on était dans l'idée d'allaitement, tout ça, c'était des

choses dont on avait parlé, ben qu'il fallait une disponibilité de la maman pour ça. C'est des choses dont on a parlé parce que ça coulait pas de source quoi. Y a un moment on aurait aussi pu faire le choix de dire ben non, on fait pas d'allaitement… Mais on n'était pas sur cette dimension, sur ce choix-là.

Aden : Mais plus présent du coup c'était sur quel type de relais ?

Aya : Sur… euh… la vie en dehors de la maison. Parce qu'en fait on est deux personnalités à être multi-tâches et à avoir beaucoup d'activités, en tout cas jusqu'à maintenant, en dehors même de la vie professionnelle. Et c'est vrai que, ben moi par exemple voilà, j'ai mon métier principal, par ailleurs je fais des interventions en formation et j'en faisais pas mal avant (j'ai levé le pied, largement). Je menais des ateliers théâtre, j'avais un investissement aussi dans la vie associative locale, donc je faisais beaucoup de choses. Mon mari c'est exactement la même chose. Et donc du coup voilà, je lui ai dit : "Il va falloir et l'un et l'autre qu'on lève le pied, et pas que tu te dises « elle, elle lève le pied donc moi je peux continuer ». Parce qu'il va falloir qu'il y ait un relai, pour que j'ai du temps il va falloir que toi tu t'en occupes et que tu sois disponible". On se l'était dit, on était d'accord au début. Après quand il a fallu l'expérimenter, il a fallu réajuster un peu les choses, ça s'est pas fait si facilement que ça du tout du tout. Mais maintenant, donc le petit il a 7 mois, je vois qu'on fonctionne à peu près sur ce registre-là. Avec un déséquilibre quand même manifeste, parce que ben voilà, il est sur plusieurs activités professionnelles donc ça lui prend plus de temps que ce qu'on aimerait et l'un et l'autre. Mais globalement quand il est là il prend le relais et moi ça me permet de me décharger un peu.

Aden : Qu'est-ce qui fait qu'il a plusieurs activités professionnelles ?

Aya : Euh…

Aden : *(rires)*

Aya : Je sais pas, le fonctionnement en France je pense ? Il est dans l'animation et il est artiste. Donc c'est un peu compliqué en tant qu'artiste d'en vivre, et dans l'animation y a un fonctionnement qui fait qu'il y a des périodes où on travaille moins et des périodes où on travaille plus, mais quand on travaille plus c'est juste des heures hallucinantes quoi. Donc du

coup c'est *(rires)* c'est des choses qui sont imposées, qu'on ne choisit pas, donc on fait avec. Voilà. C'est en ça où c'est un peu compliqué. Parce que si vraiment on avait le choix à deux, je pense qu'on aménagerait les choses autrement.

ADEN : Du coup une journée type, quand vous êtes en formation, ça ressemble à quoi du lever au coucher ?

AYA : Alors j'ai envie de dire, quand je suis en formation c'est les journées les plus cools *(rires)*. En dehors du fait que je dois me lever tôt, ce qui n'est pas mon rythme naturel. Je peux vous faire les journées types des deux côtés, comme ça, ça va vous permettre de voir. Quand je suis en formation, la journée type c'est réveil à 7h pour pouvoir quitter la maison à 9h. Donc réveil à 7h, suivant si le petit il est réveillé ou pas, je l'allaite. S'il est pas réveillé et qu'il ne se réveille pas d'ici à ce que je parte, je tire mon lait pour qu'il l'ait. Parce que du coup voilà, je tire mon lait. Donc voilà, je me prépare, euh… une fois que je suis partie, ben je rejoins le centre de formation, je suis les cours (avec les modalités que je vous avais annoncées tout à l'heure). Le midi on a une heure pour déjeuner et en fait, sur l'heure de déjeuner je dois tirer mon lait et déjeuner (ce qui n'est pas simple, ce qui fait que je suis un peu tout le temps speed). Et après l'après-midi intervention également, jusqu'en fin de journée, et après en fin de journée ben soit… Soit je rentre directement – alors au départ c'est ça, ah oui c'est ça oui, j'ai pas voulu : au départ quand j'ai commencé la formation je voulais pas lâcher sur ce que je suis fondamentalement, donc à faire plein de trucs. Donc je m'étais inscrite à des cours de relaxation machin en me disant : "Je me fais un petit temps pour moi."J'ai lâché l'affaire parce qu'en fait c'était juste pas possible. Ça me mettait plus de stress qu'autre chose de me dire : "Je me prévois une activité sur une heure, soit, sauf que pour cette heure ça veut dire que mon petit bout il est en garde chez ma mère pour plus longtemps, donc il faut que je calcule est-ce qu'il a assez de lait, est-ce que j'en ai tiré assez ou pas, si j'en ai pas assez il faut que j'aille le nourrir et que je reparte…"Donc c'était juste pas gérable, il était trop petit en fait. Et… et donc ça j'ai lâché, et en fait depuis que j'ai lâché ça aussi et que je m'organise mieux sur les questions d'allaitement et de lait à tirer – parce que du coup

il grandit, avec la diversification il en prend moins donc je suis un peu soulagée de ce côté-là. Et ben du coup ça m'a laissé un peu plus de temps pour me sociabiliser avec mes collègues de promo. *(rires)* Chose qui n'était pas le cas jusqu'à maintenant, où en fait j'étais l'ombre qui passe. Donc je prends aussi ce temps-là, pour déjeuner avec les collègues, pour éventuellement prendre un verre après… Discuter un petit peu… on s'est aussi organisés pour prendre une soirée où on se fait un atelier théâtre entre nous, avec les collègues de promo… Mais sinon c'est des journées assez cool, parce qu'à partir de 17h je peux retrouver mon bébé chez ma mère, souvent je reste un peu là-bas… Ma mère est super contente, on se voit beaucoup plus qu'avant *(rires)*. Et puis du coup c'est aussi du temps où je me dis : "Là je peux travailler". Donc des fois, quand ma mère est pas trop fatiguée, je me mets sur l'ordi, je fais quelques petits trucs. Donc c'est plutôt cool de ce côté-là, et pourquoi je dis que c'est plus cool : parce qu'habituellement, moi j'ai un rythme de travail sur du 14-22h, et donc on jongle avec mon mari, pour à chaque fois qu'il y en a un dispo le soir pour aller chercher le petit. Donc moi je me suis organisée au travail pour faire moins de soirées, j'ai réduit un petit peu, et on essaie en fait de pas avoir nos emplois du temps qui se terminent tard, tous les deux, tous les jours. Qu'il y en ait toujours un qui. Donc c'est plus de… Voilà.

Aden : Et au niveau des tâches domestiques vous vous organisez comment entre vous ?

Aya : Sur ce qu'il y a à faire ?

Aden : Ben ouais.

Aya : En règle général, je fais un état des lieux, je vois ce que je peux faire et ensuite je donne des consignes à mon mari sur ce que j'aimerais bien qu'il fasse. C'est un peu ça en gros. *(rires)*

Aden : Y a des tâches que vous faites systématiquement l'un ou l'autre ou… ?

Aya : Ouais, y a des tâches qu'on fait systématiquement mais voilà qui sont… C'est un peu la force des choses qui ont instauré ça. Par exemple le bain du petit c'est lui qui le donne. Au départ parce que c'était un plaisir pour lui, c'est un moment qu'ils ont créé tous les deux. Et puis avec la

césarienne c'était hyper compliqué pour moi. Et puis en fait, mine de rien, physiquement je suis pas en super état et je n'arrive pas à lui donner le bain. Et plus il grandit, plus il grossit, moins j'y arrive. *(rires)*

ADEN : Parce que ça demande des efforts physiques.

AYA : Ouais, ouais ouais, bah ouais parce qu'il faut le porter, enfin voilà y a tout ça, se baisser, se courber, c'est un petit peu compliqué pour moi et donc c'est lui qui le fait. Et c'est vrai que dans les premiers temps, lui il faisait beaucoup de choses. Je pouvais plus du tout faire ni rangement ni ménage ni… donc il a assuré tout ça pendant un certain temps, avec un relais de ma mère et de ma sœur mais c'était principalement lui en fait. Et c'est vrai que je pense qu'à un moment il a voulu… pfou ! Et donc y a un moment où il a plus rien fait. Et donc là on a repris et donc sa "tactique" c'est : "Ben dis-moi ce qu'il y a à faire et je le ferai". Donc on fonctionne comme ça *(rires)*

ADEN : C'est-à-dire sa tactique ?

AYA : Bah c'est-à-dire que si je lui dit pas, il fait pas. Voilà.

ADEN : Alors que… du coup s'il a fait tout pendant un moment, il doit savoir ce qu'il faut faire.

AYA : Ouais, en principe ouais. Donc voilà, donc après, pour dire un peu les choses… C'est marrant parce qu'il y a vraiment un avant et un après ! Avant, je trouve qu'on avait une répartition des tâches domestiques qui était beaucoup plus équilibrée que maintenant, avec le bébé.

ADEN : Avant le bébé, OK.

AYA : Ouais. Parce qu'il y a eu toute la phase du congé maternité qui a fait que j'étais à la maison et où du coup, même si au départ j'étais pas physiquement en mesure de, à un moment c'était : "Bah ouais mais je m'en préoccupe pas parce qu'elle est là, à la maison". Alors qu'en fait non, c'est ça…

ADEN : Et… si on devait mettre un quota type 50/50…

AYA : En proportion ?

ADEN : Ouais, entre vous deux

AYA : (inspiration, silence) Ce serait pas le même quota suivant le groupe de tâches. Parce que… par exemple, il va beaucoup plus s'investir dès qu'il s'agit de faire des trucs directement pour le petit – pour le bébé. Là on peut

être sur du 60/40 si on enlève la partie alimentaire qu'il ne peut pas faire. Mais sinon voilà, j'en fais un peu plus parce que c'est moi qui va avoir la préoccupation de savoir ce qu'il faut préparer comme nourriture à l'avance etc. Mais après pour s'en occuper physiquement voilà, il le fait, il est content de le faire, donc y a pas de soucis de ce côté-là. Après, sur les tâches plus ménagères, de rangement, de tout ça, c'est clairement hyper déséquilibré quoi, on est sur du 80/20, quelque chose comme ça.

Aden : Et du coup quand vous dites "Je vois ce que je peux faire et après je délègue", dans ce que vous pouvez faire, est-ce que vous prenez en compte le fait que vous avez besoin, je sais pas, de vous reposer ou de prendre du temps pour étudier ou lire des livres, des trucs comme ça, ou est-ce que ça rentre pas dans… ?

Aya : J'essaie mais je n'y arrive pas. Ouais, réellement c'est ça, j'essaie mais j'y arrive pas.

Aden : Qu'est-ce qui fait que c'est difficile… ?

Aya : Euh… pour être tout à fait honnête, y a le quotidien qui fait qu'à un moment de façon très pragmatique il faut que les choses elles soient faites à tel moment sinon ça pose problème. Par exemple pour les courses, voilà en termes de timing c'est moi qui vais être dispo à ce moment-là même si je suis plus fatiguée ou que j'aurais autre chose à faire. Par contre, y a aussi une dimension où moi je suis pas très très patiente je pense, et que du coup je vais peut-être demander les trucs, une fois ou je vais glisser "Il me faudrait un petit peu de temps". Et si je vois que ça réagit pas de l'autre côté je me dis "Bon bah tant pis, je me débrouille". Et ça c'est à mon détriment, je sais que c'est aussi mon tempérament qui fait ça parce que je pourrais dire "Bon bah tant pis, je laisse et ça se fera quand ça se fera"mais non.

Aden : En même temps il doit être au courant que vous fonctionnez comme ça, non ?

Aya : Oui.

Aden : *(rires)*

Aya : C'est pour ça que je parle un peu de tactique mais… *(rires)* oui oui il sait très bien que de toute façon je le ferai, donc… et après voilà, y a des moments – on n'est pas du tout sur le, alors pour le coup on n'a pas

du tout le même caractère, la même temporalité de gestion des choses… Donc… on compose *(rires)*.

ADEN : c'est marrant, ça contraste un peu avec le fait que vous disiez que c'était un soutien pour vous, votre conjoint, dans…

AYA : Oui. Bah ça l'est en fait surtout par rapport au petit. Parce que moi je ne pensais pas a priori qu'il serait aussi présent et aussi actif sur ce volet-là.

ADEN : Même si il en fait moins que ce que vous faites.

AYA : Exactement. Ouais ouais. Mais ça après… voilà, sans rentrer dans des généralités à deux balles, je pense que de toute façon on a une répartition dans le couple entre homme et femme qui est hyper déséquilibrée tout le temps, on est un peu conditionnés à ça… J'en ai conscience et j'essaie de lutter contre un petit peu mais après y a le pragmatisme du quotidien qui fait que (soupir) c'est trop fatiguant de lutter constamment. Et que ça génère des tensions énormes hein, y a des moments où on a pu être en très très gros conflits… et puis finalement on priorise quoi. Non non, c'est là-dessus, c'est là-dessus surtout. Et puis aussi qu'il y a des choses… je pense qu'on n'a pas une perception… on ne perçoit pas les choses de la même manière quoi. Moi y a des fois où je me dis "Effectivement, il le sait"donc il pourrait prendre les devants, et lui il part du principe qu'à partir du moment où je n'émets pas une demande, un besoin, c'est que j'ai pas besoin en fait.

ADEN : Non mais c'est aussi partir du principe que c'est à vous de faire les choses.

AYA : Non parce qu'il y a des choses pour lui qui sont pas essentielles et qui, pour moi, vont l'être.

ADEN : D'accord.

AYA : Quel exemple je peux prendre par rapport à ça… Je sais pas quel exemple je peux prendre par rapport à ça. On pourrait être – le fait que ça soit dérangé, moi ça va me gêner, il va falloir à un moment ranger les choses. C'est un peu fictif mais c'est ça. Lui ça va pas le déranger et donc il va dire "Ben…", il va pas penser à le faire parce que ça le dérange pas.

ADEN : Mais ça le dérange pas que vous rangiez non plus.

Aya : Ah non ça le dérange pas que je range, ça c'est pas un problème. C'est jamais un problème.

Aden : *(rires)* OK.

Aya : Non non, ça va être sur des trucs comme ça quoi et… Lui il va faire les choses à partir du moment où ça va le gêner. C'est-à-dire par exemple que faire les machines régulièrement, ça va pas lui traverser l'esprit de le faire et de se dire "La machine est presque pleine", il va attendre que la machine soit complètement pleine et qu'elle déborde et qu'il ait plus de T-shirt pour la faire. Et je pense que ça c'est un truc où on est un peu basiquement sur des fonctionnements masculin/féminin, qui sont un peu génériques. Et du coup ben moi ça m'agace, parce que moi je me dis "Il faut le faire par anticipation", parce que le temps de faire ci, y a machin après derrière nininin, et voilà. Donc là où moi ça va m'énerver, lui il comprend pas pourquoi je m'énerve et… et bien évidemment que ça l'arrange que je le fasse, mais il comprend pas aussi pourquoi je me mets cette pression-là, il me le dit. Il me dit : "Mais en fait c'est toi qui te crées des problèmes toute seule, y a personne qui t'oblige, je te demande rien". Par exemple *(rires)*.

Aden : D'accord. Vous en parliez, du coup j'imagine, s'il y a une démarche d'accompagnement médical etc, du fait que vous aviez envie d'avoir des enfants ensemble etc, ça faisait un moment que c'était là ou… ?

Aya : Ouais, ouais.

Aden : Et vous étiez en couple depuis longtemps ?

Aya : Euh pas tant que ça, ouais pas si longtemps que ça en fait. Parce qu'en fait on s'est rencontrés en fait… bon, autour de la trentaine tous les deux, donc déjà avec un certain vécu derrière et avec des projets de vie un peu différents de quand on est plus jeunes. Et du coup on s'est aussi retrouvés sur une volonté de fonder une famille etc, donc c'est quelque chose qui est arrivé assez rapidement…

Aden : OK. Et vous travailliez tous les deux, à côté, depuis un moment à ce moment-là non ?

Aya : Ah oui oui, oui.

ADEN : Et quand vous disiez que vous aviez fait des études à la fac avant de faire… ça s'est passé comment du coup ? Depuis le bac, il s'est passé quoi au niveau de vos études ?

AYA : Alors, moi j'ai fait un bac éco, ES. Après j'ai été à la fac, j'ai fait un cursus AES (administration économique et sociale). À l'époque on était encore du DEUG licence maîtrise et DES DESS, donc j'ai fait mon DEUG. Après pour la licence, je savais pas quoi faire, j'ai basculé sur une licence d'administration publique en me disant "Je vais préparer les concours", les concours administratifs catégorie A. Finalement, en faisant l'année de licence, je me suis aperçue que c'était pas du tout ce que j'avais envie de faire dans la vie. Donc je suis revenue, ne sachant pas trop quoi faire précisément, sur une maîtrise AES parce que le côté pluri-disciplinaire etc me plaisait bien. Tout en sachant que les débouchés c'était beaucoup autour des DRH des choses comme ça, donc ça m'a pas emballée plus que ça non plus. Et donc j'ai fait ma maîtrise dans ce contexte-là, mais en plus en parallèle avec une histoire personnelle un peu compliquée / mouvementée, qui faisait que je devais absolument être autonome financièrement etc, sur plein de volets. Et donc du coup moi j'ai travaillé pendant quasiment tout mon cursus universitaire, de façon progressive, mais la progressivité a fait qu'en cours de licence j'ai commencé à travailler à temps plein. A temps plein, et donc j'ai fait ma maîtrise dans ce contexte-là.

ADEN : C'était lié - c'était quoi comme travail ?

AYA : Ah non, c'était pas du tout lié à ce que je faisais à la fac. J'avais commencé comme télé-opératrice à la Poste, et en rentrant dans cette grosse boîte ben finalement après on arrive à trouver un poste etc, et j'étais plus agent commercial….

ADEN : Mais vous travaillez parce que vous aviez besoin de financer vos études comme ça ?

AYA : Euh… au départ c'était pour le financement des études et puis avoir un peu d'argent de côté, après rapidement y a eu payer le permis etc, enfin tout ce qui était un peu… et puis après y avait payer le loyer tout ça, donc y avait une vraie autonomie…

ADEN : Parce qu'avant vous étiez chez vos parents ? OK.

Aya : Ouais.

Aden : Et du coup après ça vous êtes restée sur le temps plein… ?

Aya : Oui. Parce que faire un DEA, partir dans des études monstres c'était plus possible avec un travail à temps plein, c'était plus gérable. Et faire un DESS ça nécessitait au moins de faire 3 mois de stage et je pouvais pas me le permettre non plus financièrement et… Donc j'ai dû arrêter.

Aden : Et du coup à partir de là il s'est passé combien de temps ?

Aya : À partir de là, j'ai travaillé… encore… alors ça c'était en 2001, j'ai travaillé encore 4 ans à la Poste à temps plein, sur différentes fonctions… avant d'engager une reconversion professionnelle. Et c'est dans le cadre d'une reconversion professionnelle que j'ai repris mes études et que j'ai fait une formation d'assistante sociale. En 2006.

Aden : C'est… combien de temps je sais plus ?

Aya : Trois ans. Alors ça, ça a été… ça a été compliqué à vivre parce que c'était repartir d'un niveau bac, pendant trois ans… mais là au moins je savais quel métier je voulais faire, bon, j'avais au moins ça qui me tenait. Mais ça a été très difficile à vivre à cause de ça, parce que dans un premier temps je me faisais chier, j'avais l'impression d'être complètement… de repartir en arrière en fait, de pas valoriser ce que j'avais fait avant. Pour moi c'était - pas un échec mais c'était un petit peu un retour en arrière quoi. La formation, à vivre, a été difficile. Et puis finalement, moi depuis que je suis diplômée et que j'ai travaillé, pour le coup j'ai pas regretté du tout. Mais par contre je pense que c'est ce qui m'a motivée aussi à envisager une évolution professionnelle autre que travailleur social de base quoi.

Aden : À partir de là vous avez travaillé puis vous avez trouvé le poste avec la formation ?

Aya : Ouais, ça a été une opportunité, ce poste dans l'encadrement. Parce que c'était pas ce que je souhaitais, moi je voulais plus un poste de développement de projet ou des choses comme ça. Et… Voilà, ça a pas pu se faire, j'avais pas la qualification dans le domaine du social qui était requise. Donc c'était compliqué, en termes de légitimité. Et on a beau dire qu'on a un parcours universitaire autre… ça fait pas vraiment écho. Et du coup, j'ai eu cette opportunité qui m'a été proposée par le théâtre - moi de toute

façon j'ai toujours rebondi comme ça, par mes activités annexes, c'est pour ça que *(rires)*… De rencontrer cette structure et ce directeur, et c'est par mes activités autres (associatives etc) que du coup il a, quand le poste était à pourvoir il me l'a proposé.

ADEN : OK.

AYA : Voilà.

ADEN : D'accord. Et dans votre famille, on fait des études ?

AYA : Euh… mes parents non, mes frères et sœurs - moi je suis l'aînée. Donc on est 5 : moi et ma sœur qui est juste après moi on est des bosseuses, on a fait des études, on a été encouragées pour ça, les autres ça a été plus compliqué en termes de scolarité. Parce que je pense qu'on n'a pas eu tout à fait la même éducation entre nous, les aînées, et les plus petits. Donc je pourrais pas dire qu'on est… mais je pense que mes parents ont mis beaucoup d'espoirs là-dedans, du coup ils ont été déçus avec les petits. Mais en même temps ils ont pas forcément eu les mêmes attentions et le même suivi qu'ils avaient mis pour nous deux au départ, donc voilà…

ADEN : Ils font quoi dans la vie vos parents ?

AYA : Alors, mon père il est… dans la restauration, mais côté bar-restaurant… il a été chauffeur de taxi, plombier, il termine dans la restauration. Et ma mère, elle a été très longtemps mère au foyer et puis quand elle a commencé à travailler elle s'est orientée sur le métier d'assistante maternelle. Donc là elle finit sa vie professionnelle en tant qu'assistante maternelle - ce qui est une chance énorme pour moi *(rires)*.

ADEN : Et pourquoi est-ce qu'ils avaient de l'espoir pour vous, par rapport aux études ?

AYA : Parce que nous on a été éduquées avec… Avec l'obligation de réussir à l'école, c'était pas une option facultative, *(rires)* c'était obligé, c'était une évidence. On nous a toujours dit que l'école c'était le plus important pour réussir etc, et puis que de toute façon il fallait avoir des bonnes notes ! Si on n'avait pas des bonnes notes, ça n'allait pas.

ADEN : Le fait qu'ils aient pas fait d'études ça a joué dans… ?

AYA : Ouais ouais. Oui. Oui oui. Du côté de la frustration, du manque, ouais ouais, bien sûr.

Aden : Euh… Je vais prendre mon ordinateur. Et les opportunités de financement, du coup, ça s'est passé comment les recherches de financement pour la formation et… ?

Aya : Pour le DEIS aujourd'hui ?

Aden : Ouais, pour le DEIS ouais.

Aya : Euh… en fait moi j'avais un souhait de poursuite d'études avant ce poste-là. Parce que déjà, où je travaillais avant j'avais formulé des demandes, que je réitérais tous les ans, mais qu'on me… voilà. Qu'on me refusait ou qu'on reportait en me disant que les possibilités de financement pour cette année faisaient que ma demande n'était pas prioritaire ou des choses comme ça. Ce qui fait que du coup, moi j'étais aussi dans ce souhait-là. Donc quand on en a parlé au moment de l'embauche, ça a été posé comme un préalable en termes de pré-requis pour le poste d'une part et de souhait de ma part d'autre part. Je savais déjà que je voulais faire cette formation-là.

Aden : C'était quelque chose dont vous aviez déjà parlé informellement avant ça ou… ? Puisque vous vous connaissiez.. ?

Aya : Euh… bah on se connaissait mais de quelques mois avant en fait, ça avait vraiment été une rencontre comme ça en fait… et du coup moi j'avais dit tout de suite que c'était ça que je voulais faire comme formation, que c'était pas une formation de cadre intermédiaire mais que c'était vraiment une formation dans le cadre… de l'ingénierie sociale… ça correspond pas tout à fait au poste que j'occupe, en même temps. Donc ils ont accepté ça. Et donc très rapidement on a regardé ce qui était proposé en se renseignant directement auprès d'Uniformation (c'est l'organisme de l'OPCA, c'est comme ça qu'on dit ? Ou l'opacité, je sais plus). Et en fait… très rapidement j'ai pris les renseignements, et en fait ça a été le temps d'avoir un rendez-vous avec le conseiller de formation, de lui formuler le projet, d'avoir le retour etc sur la faisabilité, qui a fait que ça a pris finalement deux ans. Mais nous on a eu la réponse au bout d'un an que c'était possible de monter le dossier, donc après on a monté le dossier. Voilà. Donc mine de rien ça a été hyper rapide quoi.

ADEN : Et dans vos études, ce qui est important pour vous, c'est vos débouchés professionnels ou l'épanouissement intellectuel ?

AYA : L'épanouissement intellectuel. Parce que les débouchés professionnels en plus ils sont pas forcément très clairs, on va dire. Parce que c'est une formation qui est un peu hybride entre les formations de cadre sup social (CAPDES, etc.) où là ça prépare aux fonctions de directeur et tout ça. Là le DEIS voilà, on peut pas dire que ça prépare à un métier. Par contre c'est très rattaché à la notion de cadre développer, ils le formulent comme ça, pour mettre en avant et la dimension recherche (mais dans le sens recherche universitaire, ça se rapproche un peu de tout ce qui est socio tout ça) et la dimension développement de projet sur un territoire, en lien avec les politiques sociales, le réseau, les partenariats tout ça. Donc c'est pas fléché sur des métiers mais en même temps c'est plus fléché sur des fonctions. Et après, sur le terrain, il faut arriver à le valoriser ça et à le faire comprendre.

ADEN : Mais de fait vous, vous avez déjà un poste, dans tous les cas… ?

AYA : Moi j'ai déjà un poste mais du coup qui ne correspond pas complètement à ça. Parce qu'en fait le poste que j'ai c'est un poste de cadre intermédiaire, le diplôme correspondant c'est ce qu'on appelle le CAFERUIS.Eet moi ce que je prépare c'est, en termes de niveau équivalent au CAPDES donc niveau 1, et en fait en termes de fonction, le DEIS est pas axé sur le management, l'encadrement d'équipe. Y a une petite part de ça mais c'est pas la fonction principale.

ADEN : Est-ce que vous vous sentez étudiante ?

AYA : Ah oui ! Ah oui oui oui. Ouais. Alors après c'est marrant parce que c'est… étudiante dans le sens vraiment, études, se mettre dans les livres etc. Mais pas étudiante dans le sens j'ai ma carte d'étudiant et je suis… en termes de statut. Voilà, ça c'est pas tant le statut que réellement ce qu'on fait quoi.

ADEN : Je regarde si j'ai abordé tout ce que je voulais aborder.

AYA : Parce que d'ailleurs y a une terminologie qui est pas juste là-dessus, parce que quand on fait une demande on fait des demandes de formation. Et donc on dit : "On part en formation". Et moi, mon collègue, très justement – parce qu'au départ je me suis dit "Mais pourquoi il me dit ça ?", je

trouvais ça un peu bizarre – qui lui est rentré en CAFERUIS, il me disait : "Je suis pas en formation, parce que là on me forme à rien, je suis en train de suivre des cours".

Aden : Ça veut dire quoi être formé à quelque chose ?

Aya : Je lui ai pas demandé en tant que tel, mais lui c'est sa façon de le dire : "C'est pas une formation que je fais, je suis en train de suivre des cours". Pour lui, si si, il a dit : "Être formé, c'est quand on te forme sur un sujet précis ou à faire quelque chose de précis". Et moi je l'avais pas du tout imaginé comme ça mais c'est vrai que dans le vécu, je me sens pas en train de me former/ d'être en formation, mais plus en train d'étudier. Mais… Voilà. Entre ce qu'il dit et la question que vous me posez, ça fait écho à ce que lui a pu dire…

Aden : De fait, c'est assez universitaire ce qu'on vous demande quand même.

Aya : Ouais ouais ouais. Et d'ailleurs c'est couplé avec un master sciences de l'éducation. Y a le double cursus.

Aden : Donc c'est vrai que ça ressemble à *(rires)* à des études.

Aya : Ouais, c'est des études effectivement. Donc c'est pour ça… Et du coup, enfin c'est vrai que je l'aurais pas formulé comme ça parce que dans le jargon professionnel ça prend pas trop de sens quand on est au boulot, mais… mais oui, on est plus en études qu'en formation effectivement.

Aden : Est-ce que dans la formation on prend en compte le fait que vous ayez une situation différente des autres personnes de votre formation ? Du fait d'avoir, par exemple, un enfant en bas âge ?

Aya : Euh… oui. Oui, à plusieurs niveaux. D'une part, parce que moi j'ai passé mon entretien pour l'entrée dans la formation, j'étais enceinte. Du fait de ma grossesse

Aden : Elle était visible ?

Aya : Ah oui ! J'étais enceinte jusque-là ! Donc du fait de ma grossesse j'ai eu un entretien anticipé par rapport aux périodes d'entretien qu'ils avaient envisagé, en se disant "Potentiellement ça pourrait tomber dans le mois critique où on dit que ça peut arriver à tout moment". Donc déjà, y a eu ça dès le début. Ensuite, on me demande régulièrement comment ça va, le

rythme, etc. Le fait que j'allaite et que je tire mon lait, on nous met quand même un bureau à disposition pour nous isoler (on est deux), pour pouvoir faire ça tranquillement. Voilà, ça peut paraître des petites choses mais c'est des choses qui soulagent bien.

ADEN : Vous avez fait la demande pour tirer le lait ?

AYA : Non non non, pas directement en fait, c'est en en discutant avec les formatrices qui quand elles ont vu notre organisation ont dit "Ah bon, vous tirez votre lait ? Mais si vous avez besoin vous nous dites, on vous laisse une salle et puis y a votre frigo vous pouvez stockez ça là…"

ADEN : OK d'accord !

AYA : Ouais. Et puis voilà, moi je sais que la responsable de formation me demande souvent comment je vais, si je suis pas trop fatiguée, ou me fait remarquer que là j'ai l'air vraiment très très très très fatiguée *(rires)* "Est-ce que ça va ?" Parce que des fois je suis très très marquée quand je dors pas. Donc y a cette prise en compte là, dans cette dimension-là. Sans en faire plus que ça et je trouve que c'est pas mal, parce que ça permet aussi de pas être sur un statut non plus complètement différent des autres parce qu'il y a un besoin aussi de se sentir comme les autres étudiants quoi, y a un truc…

ADEN : Pas être à part…

AYA : Ouais, et puis de pas être cantonnée à ça. Aussi.

ADEN : Si vous aviez des revendications à adresser, ça serait quoi et à qui ?

AYA : Sur le lien entre les deux ?

ADEN : Sur tout ce dont on a parlé pendant l'entretien, voire plus.

AYA : Moi ça serait plus… parce que voilà, je pense que d'un certain côté j'ai des facilités, dans mon contexte j'ai des choses qui facilitent et qui me donnent cette possibilité-là. Par contre ce que moi j'ai trouvé extrêmement compliqué c'est le fait d'être mère et le rapport au travail - et inversement. Et je pense que voilà, tout en reconnaissant que je suis dans une structure à dimension humaine et… y a quand même, à un moment, je trouve qu'on ne tient pas compte du fait qu'avoir un enfant c'est pas la même chose pour un homme ou une femme. Vivre une grossesse c'est ex-

trêmement difficile, la législation française elle est minime par rapport à ce qui pourrait être proposé et surtout la prise en compte de ce que c'est, y a clairement une priorité qui est donnée au travail et très honnêtement je ne comprends pas ça et je le trouve assez insupportable, en fait. Parce que ça voudrait dire (et c'est pour ça aussi que j'ai repris à 80% machin) parce que ça voudrait dire que le fait de… De concevoir et d'élever un enfant devrait être moins important que le travail ou devrait passer en second-lieu. Et pour moi ça va pas du tout avec les valeurs d'une société, enfin les valeur de la société telle que je la conçois, telle que j'ai envie de l'avoir. Et ça je suis complètement en inadéquation avec notre société actuelle *(rires)* et si j'avais une revendication, ça serait pour moi, à mon sens, ça serait de pouvoir avec son enfant en bas âge quand on reprend le travail au départ. Çca, c'est quelque chose que je n'arrive pas à comprendre dans notre société, la dichotomie qu'on fait entre notre capacité à travailler et le fait d'avoir son enfant. Et je suis profondément convaincue maintenant, en plus en étant mère et en le vivant dans mes tripes, que je serais beaucoup plus tranquille si je savais que mon gamin il fait la sieste à côté, plutôt que de me dire "il faut que je tire mon lait parce que peut-être il aura faim et je suis pas là et que machin, il faut que je cours derrière vite en sortant du travail…"Ça c'est quelque chose que je ne comprends pas. Voilà. Effectivement, je fais le parallèle avec des sociétés qui fonctionnent totalement différemment, moi j'aurais pu avoir mon gamin sur le dos… tout en faisant un entretien… j'ai aucun problème avec ça *(rires)* en termes de projection.

Aden : Enfin moi ça m'aurait pas dérangé *(rires)* j'aurais peut-être dû préciser mais ça me dérange pas du tout qu'il y ait les enfants à proximité.

Aya : Ah non non je parle pas pour là. Quand je dis en entretien c'est pas par rapport à l'entretien d'aujourd'hui, c'est parce que moi mes modalités pratiques avec mon public c'est des entretiens *(rires)* c'est pas ça du tout *(rires)*.

Aden : Oui oui, je précise *(rires)*.

Aya : Non non y a pas de soucis. Y a pas de soucis.

Aden : Qu'est-ce qui vous a motivée pour faire un entretien avec moi ?

AYA : Bah le fait qu'on s'intéresse à ça, à cette question-là et qu'on la prenne en compte comme un phénomène à part entière, parce que c'est pas si évident que. Et que honnêtement, moi avant d'être moi-même mère, c'était pas forcément quelque chose que j'avais à l'esprit en tant que tel. Je trouvais même ça chiant, moi, mes collègues qui parlaient de leurs gamins au travail, honnêtement, moi ça allait jusque-là. Je peux reconnaître mon décalage là-dessus parce que ouais, je trouvais ça chiant. Alors que maintenant je trouve ça tellement évident parce que voilà, on est tellement tiraillée, partagée…

ADEN : Est-ce qu'il y a un truc dont on a pas parlé et qui vous paraît important ou intéressant..? (silence) C'est pas une question piège hein! Dès fois les gens se demandent ce qu'ils ont oublié…

AYA : Non non, j'essaie de me dire qu'est-ce qui pourrait être important effectivement à faire passer comme information… Le fait que je pense que c'est pas si évident que ça, et qu'il y a peut-être beaucoup de personnes qui souhaiteraient être à ma place et qui peuvent pas.

ADEN : Par rapport au financement des formations ?

AYA : Par rapport au financement des formations, sur la question d'être mère et étudiante en même temps par rapport au fait de faire un arbitrage entre le fait de gagner de l'argent et un certain épanouissement ou une nécessité en termes d'évolution professionnelle. Je pense qu'il y a plein de femmes, notamment – parce que c'est plus du côté des femmes que la question se pose quand même – qui ne vont pas évoluer professionnellement parce que ça va être, ben voilà, y a les gamins à s'occuper, ça va être trop compliqué, c'est pas gérable les deux en même temps. Ou qui vont se le permettre mais jusqu'à un certain niveau. Et moi je réalise quand même que j'ai cette chance-là et que c'est pas si évident que ça. Et je pense que si on interrogeait des personnes qui ne font pas, mais en termes de souhaits je pense qu'il y en aurait beaucoup beaucoup.

ADEN : Est-ce que vous vous diriez féministe ?

AYA : Oui. Ouais.

ADEN : Ça veut dire quoi pour vous ?

Aya : Ça veut dire accepter le fait qu'il y a des conditions différentes entre les hommes et les femmes, en plus vraiment avec terminologie genre etc, l'accepter et être sur des revendications que les choses puissent bouger. Tout en étant prise dans mes propres contradictions au quotidien hein *(rires)*. Je le disais tout à l'heure, c'est-à-dire que voilà, j'aimerais que les choses elles se passent différemment mais y a un moment aussi on fait comme on peut.

Aden : Elles se passent, quoi.

Aya : Oui oui mais clairement. Après, féministe, y a aussi, c'est vrai que parfois ça peut paraître comme un gros mot parce qu'il y a des mouvements féministes que je trouve trop radicaux et qui desservent, un peu on va dire malgré eux, la condition de certaines femmes (qui essaient justement de revendiquer des choses à leur niveau et ça peut pas se faire plus que ça), mais en allant trop vite et trop loin ou en parlant à la place de. Ben, c'est compliqué quoi. Et ça, j'ai du mal à me reconnaître avec ces mouvements-là. Mais après, féministe, oui, c'est sûr. *(rires)*

Aden : OK! J'ai juste un questionnaire… [fin de l'enregistrement]

5.2 Entretien avec Sixtine Pélissier (extrait du début)

Aden : Et puis du coup, ma première question, c'est comment ça s'est passé pour toi, d'être parent- enfin, mère et d'avoir un enfant pendant tes études ?

Sixtine : Tu veux l'histoire ?

Aden : Comme tu veux le raconter en fait. Ce qui te vient, en premier, dis-moi.

Sixtine : Euh… alors, moi après le bac, j'ai fait une école de commerce. Donc j'ai eu mon bac en 2007. J'ai fait une école de commerce, j'ai en gros j'ai rencontré un mec au bout d'un an, on était ensemble et au bout d'un an de relation j'ai découvert que j'étais enceinte - donc grossesse surprise. Du coup, c'était quand même une relation sérieuse dans le sens où on avait déjà commencé à se dire que voilà, peut-être qu'un jour on aimerait bien avoir une famille. Enfin ça restait des rêves d' "enfants"de vingt ans quoi.

Du coup quand même grosse surprise pour nous deux. Gros choc, parce que du coup moi je prenais la pilule et que j'avais pas l'impression d'avoir merdé, je comprenais pas trop comment c'était possible. On s'y attendait pas du tout. Et… et du coup on s'est quand même un peu posé la question de la poursuite ou pas de la grossesse. On a fait le choix d'abord d'en parler à nos parents, tous les deux, tout de suite, dès qu'on a su, avant de décider. De mon côté, mes parents m'ont dit en gros : "Réfléchis bien, prends le temps", voilà, j'ai plutôt été soutenue. On nous a dit : "Évitez d'en parler autour de vous tant que vous n'avez pas décidé parce que vous allez avoir tout type de conseil"etc. Et… de l'autre côté, mes beaux-parents, eux, l'ont très très mal pris, et ont pas compris qu'on réfléchisse, pour eux le choix était fait et il fallait que j'avorte. En plus on leur a expliqué que finalement c'était pas notre choix et qu'on voulait garder l'enfant, ça a été hyper douloureux pour eux à gérer. Et du coup, très compliqué dans leur relation avec leur fils. On a décidé de le garder, du coup on s'est installés ensemble plus pour que ça soit pratique on va dire *(rires)*, voilà. Et pour autant, on s'est dit : "On habite ensemble, on garde ce bébé et nous deux on verra si ça tient ou pas", enfin voilà on voulait pas, je sais pas, se marier parce qu'on avait un enfant ou un truc comme ça. Du coup, c'était donc l'année entre ma deuxième année et ma troisième année d'études. Donc j'ai été enceinte en gros toute ma troisième année. Ça s'est très bien passé. L'école a été top, ils nous ont vachement soutenus. Moi, j'ai eu une grossesse parfaite donc je suis allée en cours jusqu'à la dernière seconde pratiquement. J'ai accouché la semaine des examens, pas de bol, et du coup je les ai passés directement au rattrapage deux mois après. Et cette année-là, qui était un peu une année à la carte – en fait ça s'est vraiment bien goupillé, on a eu un peu de bol, le stage était optionnel, c'est le seul été où – donc moi j'ai pas fait de stage pour pouvoir rester un peu avec mon bébé, mon mari a fait un stage. Mon mari maintenant, donc. Et puis… et puis voilà, donc Jeanne en avril 2010. Voilà, donc je sais pas trop quoi te dire d'autre, et pour continuer, donc ça c'était la troisième, quatrième année, c'était l'année où on devait partir à l'étranger. On est partis en Erasmus en Allemagne avec Jeanne, qui était bébé. Je sais pas, tu veux que je continue ?

Aden : Vas-y, franchement, tu peux me parler une demi-heure si tu as une demi-heure de trucs à me raconter.

Sixtine : Non je sais pas trop où tu veux que je m'arrête, c'est pour ça.

Aden : En fait, ne t'arrête pas, et je reprendrais après sur des trucs qui m'ont intéressé, mais je veux bien que tu déroules tout.

Sixtine : OK. Euh… donc on est partis en Allemagne, encore une fois on a été vachement aidés par le responsable des Erasmus, notre prof d'allemand qui gérait un peu les universités allemandes partenaires. En gros, on leur a expliqué, en Allemagne ce qui est vachement bien c'est qu'il y a beaucoup de crèches dans les universités, ce qu'il y a très très peu en France – enfin, à ma connaissance en tout cas. Et on lui a dit clairement "Ben non on va mettre en choix, parce qu'on pouvait faire des choix d'universités et des universités où il y avait des crèches" – encore fallait-il qu'on ait les places en crèche etc. Et on a eu les places d'université qu'on a demandées, aussi parce que l'Allemagne ça fait partie des destinations peu exotiques, qui font peu rêver les étudiants. Et nous on avait envie, ça faisait longtemps qu'on avait envie d'y partir même avant cette grossesse, donc ça tombait hyper bien. Et nos profs responsables etc nous ont aidés à faire du forcing pour qu'on ait une place en crèche là-bas. Sachant que nous on avait déjà une place en crèche en France, on avait déjà obtenu une place en crèche pendant que je continue mes études donc ça c'était cool. En fait c'est un peu l'impression que toutes les portes se sont ouvertes à nous en tant qu'étudiants parents, un peu en galère financièrement et au niveau pratique, les gens nous ont quand même beaucoup soutenus. Par exemple la crèche a fait un truc qu'ils ont pas l'habitude de faire, ils nous ont dit "Comme vous partez que six mois à l'étranger, on va vous garder votre place, on la met en attente, vous payez pas, on trouvera quelqu'un à mettre à votre place, et puis quand vous revenez votre place est maintenue", enfin… des trucs assez sympas. Et on voyait bien qu'on avait beaucoup de coups de pouces autour de nous, vachement de solidarité. Clairement on n'avait vraiment pas d'argent, on était boursiers d'État, nos parents nous aidaient encore un petit peu, on a eu une bourse par l'école, donc voilà. Et on a eu un espèce d'élan de solidarité de tous les gens qui nous connaissaient de près ou de loin, qui tout

d'un coup avaient tous un lit à barreau à donner, des fringues de bébé, donc génial. Et on se rend compte à ce moment-là – on revient à l'essentiel on se rendant compte qu'on est hyper contents de notre choix et qu'en fait, un enfant a pas besoin de grand-chose et voilà. Ça c'était cool, c'était cool on était un peu moins matérialistes qu'avant en fait. Donc quatrième année, on est revenus à Amiens– parce que notre école était à Amiens – on est revenus à Amiens pour nos études, et puis on a fait notre cinquième année, qui était la dernière et stage de fin d'études, on a cherché tous les deux à Paris en nous disant que c'était là qu'il y avait le plus d'opportunités d'emploi.

ADEN : C'était la deuxième partie de la cinquième année ou c'était après la cinquième année ?

SIXTINE : C'était ouais, en fait la cinquième année, c'est jusqu'en janvier. Et c'est ça en fait, t'es censé partir en stage de février à – 6 mois de stage quoi. Donc 2012, exactement, donc tu vois on a fait septembre-janvier à Amiens, après on a cherché un stage à Paris, donc on a trouvé tous les deux et c'est pareil pour – enfin, trouver un appartement avec une situation comme ça où t'es stagiaire à Paris c'est pas possible, et encore une fois c'est par relations qu'on a réussi à avoir un petit appart dans le premier. Qu'on n'avait jamais vu avant : on est arrivés à Paris on s'est pointés avec nos bagages *(rires)* dans un appart' meublé dans le premier, qui était un T2 mais ça nous convenait très bien. Et pareil, en faisant le tour des haltes-garderies par téléphone et en tapant un peu à toutes les portes, je crois qu'il y a une directrice de halte garderie qui a eu pitié et qui m'a dit "Bon allez, moi je vous la prends cinq jours par semaine". Parce que du coup je sais pas si tu sais mais les haltes-garderies normalement c'est de l'accueil ponctuel, c'est pas de l'accueil… C'est maximum mi-temps normalement, et puis là elle m'a dit "Bah moi je vous la prends cinq jours". Donc… "et je vous la prends au tarif municipal", parce que c'était en plus une halte-garderie privée. Bon, après, tout nous est pas toujours tombé tout cuit dans le bec, enfin évidemment à chaque fois on cherchait, c'était un peu la débrouille. Mais finalement on s'en est toujours bien sortis. Du coup, stage de fin d'études à Paris, CDI à peu près direct derrière pour mon mari, Jules, et du coup on

a décidé de se marier en 2012. On s'est mariés en hiver 2012, en novembre. Moi j'ai mis un peu plus longtemps à trouver, enfin pas beaucoup plus, peut-être deux trois mois pour trouver un CDI, dans le recrutement. Du coup on a déménagé pour un appart un peu plus grand, ici, dans le neuvième. Là on a deux chambres. Parce qu'on était quand même dans un – Jeanne dormait dans le salon, c'était un peu compliqué, enfin bref, on la changeait le soir, on l'endormait dans notre chambre, on la mettait dans le salon après… dans notre petit T2 là. Donc voilà on a déménagé pour plus grand, et puis on s'est dit que maintenant qu'on avait un bébé et que de toute façon on voulait d'autres enfants, autant ne pas trop attendre. Et du coup, la nature s'est un peu foutue de nous parce qu'on a eu un peu de mal à l'avoir, le deuxième. Et du coup Roméo (donc c'est un petit garçon) est né en novembre 2014.

Aden : Donc deux ans plus tard.

Sixtine : Non, elle est née en 2010 Jeanne.

Aden : Oui, deux ans après le mariage.

Sixtine : Oui pardon c'est ça, ils ont quatre ans d'écart, elle est de début avril, donc ils ont quatre ans et demi d'écart. Et du coup en parallèle je suis de nouveau étudiante. Pour refaire le lien, en fait quand j'étais enceinte de Jeanne, j'avais rencontré une sage-femme et je m'étais dit "Wahou en fait c'est trop cool comme métier", parce que je connaissais pas du tout ce métier. Moi j'avais fait école de commerce parce que je savais pas trop quoi faire de ma vie et que quand t'as fait un bac ES, que t'as pas très envie de te lancer dans une prépa, je sais pas, la fac je me disais "Ohla moi je vais à la fac, je vais jamais réussir à travailler, j'ai besoin d'un peu de cadre". Je m'étais dit "Bon bah, école de commerce". J'ai rencontré une sage-femme je me suis dit "C'est génial, c'est ça que j'aurais dû faire, mais la P1 ça me fait peur, je peux pas faire médecine, je vais pas reprendre des études, j'ai déjà un enfant, j'ai emprunté 35000€ pour mon école"donc voilà. Donc j'avais un peu mis ça de côté mais ça me restait un peu dans le coin de la tête. Et puis j'ai découvert qu'il y avait la passerelle, je sais pas si tu connais ?

Aden : Non mais vas-y, je t'écoute.

SIXTINE : Donc il y a une passerelle qui a été mise en place en, je crois, 2011, qui s'appelle "passerelle d'accès en deuxième année des études médicales". Donc c'est une passerelle qui permet à tous les étudiants qui ont validé un diplôme de master, ou d'école de commerce, ou d'ingénieur, de rentrer par un concours sans passer par la P1 en pharma, dentaire, sage-femme ou médecine. Donc c'est un petit concours de motivation, plutôt, voilà, que j'ai passé là l'année dernière du coup. J'ai profité de la naissance de Roméo pour poser un grand congé parental, pour avoir le temps de bien être sûre de tout ça, j'ai fait quelques stages d'observation pour être sûre avant de me lancer.

ADEN : Des stages d'observation ? C'est quoi ?

SIXTINE : Ben en fait j'ai fait des stages sans convention. Un avec une sage-femme en libéral, qui voilà, et un à l'hôpital en salle de naissance, en hospitalisation suite de couches, donc c'est les mamans qui viennent d'accoucher, et en grossesse pathologique en hospitalisation.

ADEN : De combien de mois ?

SIXTINE : Oh bah c'est quelques jours à chaque fois, parce que c'est déjà hyper dur à obtenir, et ils sont pas très chauds parce qu'on n'a pas d'assurance – enfin ils ont pas d'assurance. Donc à l'hôpital c'était trois jours, un jour dans chaque service, et en libéral en fait c'est une sage-femme qui fait de l'accompagnement global – je sais pas si tu vois ce que c'est ?

ADEN : Euh ça veut dire qu'elle fait aussi de la gynécologie etc ?

SIXTINE : En fait – alors je suis pas très sûre de ce que j'avance mais du coup tu m'as mis le doute – en fait quand on parle d'accompagnement global, on parle de l'accompagnement global de la grossesse. Par opposition à l'accompagnement classique, où on est suivi par une sage-femme en gynéco, et puis ensuite on va à l'hôpital, peut-être qu'on est suivi les deux derniers mois par une sage-femme ou des gynécos de l'hôpital, et ensuite le jour où t'accouches ben la personne qui t'accouche c'est celle qui est là le jour-j, et puis après c'est pareil. Et du coup en fait c'est des dames qui décident d'être suivies par une seule sage-femme toute leur grossesse, qui s'inscrivent dans une maternité dans laquelle la sage-femme est "partenaire". Et quand elles se mettent au travail elles appellent la sage-femme

(qui travaille pas dans la maternité hein, qui a juste un accord avec elle), qui se rend à la maternité et qui reste avec elle tout le temps du travail. Donc elles ont vraiment leur sage-femme dédiée, qui les aide à mettre au monde leur bébé et qui ensuite pareil, vient en suite de couche et les aides pour la rééducation du périnée, pour le retour à la maison, l'allaitement blablabla. Et du coup, elle, elle avait demandé à des patientes si elles seraient OK pour qu'il y ait une étudiante qui vienne. Eles ont pas toutes dit oui, il y en a quatre qui ont dit oui, donc je les ai vues tu vois pour deux consults les deux derniers mois.Celles qui avaient dépassé le terme, ensuite je suis allée à leurs accouchements. Quand elles accouchaient elles appelaient leur sage-femme et elle me disait "Tiens Sixtine ça y est, y a un accouchement, go on y va"à deux heures du matin. Et y en a quelques-unes que j'ai vu après à la maison avec leur bébé et tout. Donc c'était assez cool. C'était trop bien et ça m'a vraiment confortée dans l'idée que c'était ce que j'avais envie de faire et que… Et voilà, et oui c'était un peu fou parce que j'étais en CDI et que du coup *(rires)* je me suis barrée, et que par les temps qui courent voilà –mais en même temps… – et que maintenant on a deux enfants – mais en même temps après avoir fait des études avec un enfant, ben avec deux ça change pas grand -chose au final. Donc oui, il y a des gens qui nous ont dit que - enfin, je comprends hein, ça parait un peu fou. J'avais emprunté 35000€ mais ça y est, j'ai presque fini de les rembourser. Enfin voilà, on ne vit pas – mon mari a un salaire qui nous permet de vivre correctement, ça on n'est pas – on fait un peu attention mais voilà. Et puis moi je fais un truc qui me fait, que j'adore quoi, qui me fait vibrer. Donc voilà, et du coup aujourd'hui je suis à nouveau étudiante sauf que cette fois-ci, j'ai deux enfants, qui ont donc bientôt 6 ans pour Jeanne et pour Roméo 15 mois. Voilà, pour l'histoire *(rires)*. C'est clair ou pas ?

Aden : Ouais ça va ! Euh… Du coup, si on reprend, t'as commencé par me dire que t'étais en couple depuis un moment et que tu prenais la pilule etc, et que c'était un choc quand tu t'es rendu compte de ta grossesse – comment ça s'est passé en fait ? Concrètement, comment tu t'en es rendu compte, à qui est-ce que tu en as parlé… ?

Sixtine : La découverte vraiment… ?

ADEN : Ouais ?

SIXTINE : Ben… alors, on était à ce moment-là en stage l'été. Donc Jules était en stage au Havre, chez ses parents, du coup il était retourné chez ses parents pour faire son stage et moi j'étais en stage à Paris. On avait trouvé le même stage mais dans deux endroits différents. On travaillait chez Nicolas, les vins, dans les magasins, donc en fait on remplace les cavistes qui partent en vacances. On nous forme avant un peu en œnologie, vaguement, et en techniques de vente, et après ils se cassent en vacances et on tient la boutique. A deux étudiants par deux généralement, avec un autre étudiant que tu connais pas, qui vient d'une autre école. Donc c'est hyper sympa à faire comme stage, c'est marrant tu vois, et puis tu te retrouves à conseiller des gens que tu connais pas, enfin bref. Et donc j'étais en stage l'été, du coup on s'était pas vus avec Jules depuis deux semaines. [on parle de mon dictaphone] Et moi que je sois sous pilule ou pas j'étais réglée comme une horloge. Mais presque à l'heure près, tu sais. Je me levais, à 7h30, je me disais : dans une demi-heure, c'est le moment. Et donc je me suis levée, c'est pas arrivé, je me suis dit : "Bon, OK, bizarre mais bon pourquoi pas, j'ai changé d'environnement… OK". Et puis je suis partie bosser, j'ai commencé à trouver ça un peu bizarre et je me suis dit : "Arrête de te focaliser dessus parce que… n'importe quoi". Pour la petite histoire, je suis arrivée *(rires)* j'avais oublié, je suis arrivé ce jour-là au magasin et mon co-stagiaire était déjà là, dans la réserve. Il était habillé comme hier, et il m'a dit "C'est horrible, je suis sorti, j'ai trop picolé cette nuit, *(rires)* j'ai dit à mes potes que j'allais chercher ma voiture, je l'ai jamais retrouvée, j'ai tourné pendant des heures dans Paris et tout d'un coup je me suis retrouvé devant le magasin. *(rires)* Et genre je me suis dit « Enfin un truc que je reconnais »". Et donc on avait les clés, on avait déjà vu qu'il y avait un matelas dans la réserve, il me dit "Du coup j'ai dormi là, c'est horrible, j'ai trop mal, je suis trop malade, je me sens tellement mal", c'était drôle *(rires)* bref. Et je lui dit "Moi aussi, j'ai pas eu mes règles ce matin, je suis stressée"du coup. Il me dit "Ah ouais". Bon, c'est un mec alors… "Je sais pas, peut-être que tu les auras demain ?"J'étais là "Oui bah je sais pas, mais je suis stressée quand même". Donc on déjeunait tous les deux dans la boutique, on avait le droit

de fermer pendant un quart d'heure pour déjeuner, et il me dit "Est-ce que ça te dérange, j'ai un copain qui était avec moi hier soir, j'ai laissé toutes mes affaires au bar parce que j'étais trop bourré, il va me les rapporter". Je lui dis "Non non". Il me dit "Je vais l'appeler pour lui demander". Donc je tenais la boutique, je servais des clients, et je l'entends qui appelle son pote et qui lui dit "Ah ouais, si tu passes devant une pharmacie, prends-moi de la citrate de bétaïne, parce que j'ai un mal de crâne pas possible, et ah ouais, prend un test de grossesse pour ma pote". Je me dis "Mais il est dingue!"Donc là il y a son pote, donc que je ne connaissais pas, qui arrive "Bonjour, je crois que c'est pour toi", "Oui, je vais te faire un chèque". Donc voilà, j'attends qu'il parte et je le fais en me disant "Je serai rassurée, faut que j'arrête de psychoter…"Et en même temps j'étais déjà un peu… c'est-à-dire que dès que je décalais ma pilule d'une heure, j'étais cinglée à la fin du mois, j'attendais mes règles enfin… Je sais pas pourquoi, c'était toujours un truc qui m'avait un peu angoissée, la grossesse, quand même. Alors que, si, d'ailleurs ça m'était arrivé une fois d'oublier ma pilule aussi : pareil, j'avais ultra angoissé tout mon cycle et à la fin j'avais mes règles. Et j'étais un peu, déjà, avant, je crois que c'est toujours un truc qui me tendait un peu. Donc là je me suis dit "Ça va, t'es un peu psycho, tu vas faire ton test, ça va être marqué négatif, tac". C'était le clearblue digital, "marqué noir sur blanc tu te poseras plus de questions", et je me souviens – du coup je l'ai fait au magasin. Et j'ai fait pipi dessus et c'était marqué que ça devait s'afficher en cinq minutes. Ça s'est affiché en dix secondes quoi. Du coup, le premier au courant c'était mon co-stagiaire *(rires)*, que je connaissais depuis ben deux semaines. Et du coup, tu m'as demandé quoi, ce que j'ai fait c'est ça ?

Aden : Oui, comment t'as réagi…

Sixtine : Ben du coup je lui ai dit "Je me casse, il faut que j'aille à la pharmacie". Quand j'y pense j'ai un peu honte. Je suis allée les voir et je leur ai dit "Je crois qu'il faut que j'en fasse un deuxième, parce que le premier a pas dû marcher"et le mec m'a dit "Si si, si si, c'est rare quand même, vous devriez peut-être aller faire une prise de sang plutôt". Et pareil, gentiment, il m'a aiguillé, il m'a dit "Y a un labo deux rues plus loin, vous venez

de ma part, il vous prendra tout de suite, en plus vous avez un résultat assez rapidement, même sans ordonnance, y a pas de problème tout ça". Ce que j'ai fait, je suis tombée sur un mec pas fin du tout "Ah, vous avez un retard de règles c'est pour ça ?""Oui oui""Ah, vous êtes contente ?""Ben non pas trop.""Ah vous venez parce que du coup vous allez peut-être avorter ?"Bon ben c'est bon, ta gueule enfin, juste un peu de finesse, tu vois à ma tronche que je suis pas là pour rigoler donc… Bref. Donc j'ai fait la prise de sang, et du coup j'ai pas appelé Jules, je voulais être sûre, je me suis dit "Peut-être qu'il y a encore une chance que ça soit faux…"Je suis rentrée au magasin et j'ai bossé et puis j'ai appelé le labo trois heures plus tard, qui m'a confirmé par téléphone. Et du coup j'ai appelé Jules, parce que du coup je pouvais pas attendre de le voir – parce qu'on faisait pas le stage dans la même ville. Et lui, comment il a réagi… Je me souviens qu'il m'a dit "T'es sûre ?"Je lui ai dit oui. Après il a juré un peu, genre "Oh putain, oh putain, oh putain". Et lui, ce qui est assez mignon, son premier – moi, je pleurais, enfin je lui disais "Mais comment on va faire, c'est horrible"en plus, moi j'ai été élevée dans la religion catholique, pour moi l'avortement – surtout à l'époque *(rires)* – c'était le mal, c'était pas bien donc… Mais premier truc que je me suis dit en sortant c'était "Ben tant pis, je vais avorter, je vois pas d'autre solution". Et je lui disais en pleurant "C'est horrible, je vais devoir avorter alors que je me vois pas faire ça, ça me correspond pas, mais je vois pas comment faire autrement". Et lui m'a dit "Bah, non, pourquoi tu veux avorter ? C'est un bébé de l'amour après tout."*(rires)* Il est vraiment… enfin c'est vraiment un rêveur mais c'est ça qui est trop cool en même temps. Il m'a dit "Mais c'est pas grave !"Je suis là "Mais c'est pas grave, mais c'est pas grave, c'est pas toi qui va le porter, c'est pas ton corps, moi j'en veux pas !"C'est horrible quand j'y pense *(rires)*. Et lui il était complètement détendu sur le sujet. Passé le gros choc, il m'a dit "Mais écoute c'est pas grave". Et d'ailleurs il est toujours comme ça Jules, ce mec, rien n'est jamais grave, on va toujours s'en sortir. On s'aime on est en bonne santé et c'est ce qui compte. Et c'est vrai que c'est assez cool d'avoir ce genre de discours hein, parce que… Et après, donc moi je lui ai dit "Non non, de toute façon je peux pas le garder, on va avorter". Et puis on va dire que durant un mois on n'a pas cessé de changer d'avis l'un

l'autre. C'est-à-dire qu'un jour je lui disais "Non mais c'est pas possible, je vais jamais, je peux pas avorter, j'en suis pas capable, tant pis on le garde"et puis lui il me disait "Non mais en fait, t'as raison, c'est pas possible, comment on va faire financièrement", tout d'un coup il avait des stress parce que ses parents lui mettait une pression énorme. En plus il vivait chez eux à ce moment-là. Et je les avais rencontrés qu'une fois, ils avaient été adorables avec moi, et il s'est trouvé qu'ils sont devenus horribles à partir de ce moment-là. Ils ont essayé de le manipuler, d'exercer une pression psychologique sur nous… Elle, sa maman avait fait une IMG, donc tu vois ce que c'est ? C'est une interruption médicale de grossesse, donc plus tardivement – enfin, ou pas, dans la grossesse – mais c'est autorisé jusqu'au terme quand le bébé a une malformation ou une pathologie grave et tout ça. Ils avaient un bébé qui avait je crois une trisomie et elle a fait une IMG tardive, genre 7-8 mois. Et elle m'appelait en me disant "Moi je sais ce que c'est"alors que rien à voir ! Ça n'a rien à voir enfin, on n'a pas le même âge, rien à voir comme situation. "C'est pas si terrible que ça"et après, le père il m'appelait pour me mettre la pression en me disant "Si si si, il faut que tu le fasses"… Le père de Jules un jour m'a appelée en me disant, donc lui il a trois sœurs, en me disant "tu sais, tu te rends pas compte de ce que c'est qu'un enfant, moi qui suis père de cinq enfants""euh cinq ?""Bah oui, tu sais, on a perdu un bébé""oui mais je croyais que…"Enfin hyper bizarre, ils tenaient un discours assez ambivalent par rapport à ce bébé mort, qu'ils considéraient ou pas comme un enfant, c'était très bizarre. Et tu vois, ils m'appelaient et ils me disaient "De toute façon c'est pas un enfant que tu as dans le ventre, c'est rien, c'est une cellule, il suffit de l'éliminer, ton problème sera parti". C'est le pire je pense, la pression comme ça quand déjà on est hyper paumée c'est horrible. Et moi mes parents… j'ai appelé ma mère aussi pareil le jour où je l'ai su, ou le lendemain je sais pas exactement, et passé le "Mais, t'es un boulet *(rires)* comment on fait pour tomber enceinte par erreur de nos jours"je lui ai dit "Mais maman, je prenais ma pilule"elle m'a dit "Mais ça suffit pas ! Faut mettre le préservatif aussi !"J'étais là "Ouais enfin bon…"En plus c'était trop bizarre parce que j'avais jamais parlé de ça avec mes parents donc… Et ma mère a été assez cool, vraiment cool, passé le, en gros, "Tu fais

chier, t'es un boulet", elle m'a dit "Bon écoute ben maintenant, il faut que vous vous posiez tous les deux, il faut que Jules vienne te voir et que vous en discutiez que tous les deux… Vous avez le temps, écoute t'es enceinte de quoi, de trois semaines, vous avez deux mois et demi pour décider c'est énorme… Vous précipitez pas…"Plutôt des bons conseils, en disant : "Si vous avez besoin d'en parler à d'autres gens, choisissez bien à qui vous allez en parler, parce que vous allez en recevoir de tous les côtés et que c'est peut-être le pire d'avorter des vies". Et en me disant, je me souviens elle m'a dit "Bon, de toute façon, quel que soit ce que tu choisis, tu vas en chier"OK, merci maman. "Mais, le bon côté c'est qu'on sera là". Donc c'est vrai que c'est un peu ce qu'on a besoin d'entendre dans ce cas-là… Elle m'a dit "Moi je te lâcherai pas, si tu choisis de le garder je serai là pour toi et en gros si tu choisis d'avorter je viendrais aussi te tenir la main". Et les parents de Jules sont allés jusqu'à – au moment où ils sentaient qu'on allait vouloir le garder, lui dire "Si tu restes avec elle et que vous gardez le bébé, tu nous verras plus jamais". "C'est elle ou nous, c'est elle et son gosse ou nous". Et il m'a quitté une soirée. *(rires)* On a décidé de le garder, on a attendu un peu avant de le dire. Ses parents lui ont dit ça, il m'a dit "Écoute, je suis désolé, je peux pas faire ça, j'ai vingt ans, je peux pas me séparer de ma famille, du coup je suis désolé au revoir". Voilà. Et ça a duré, en fait il est revenu deux ou trois heures après en me disant "En fait non, j'ai réfléchi, tant pis pour eux, c'est toi la femme de ma vie…"*(rires)* Il m'a quand même quitté trois heures. Je peux lui ressortir un peu dans les disputes "Je te rappelle que tu m'as quittée enceinte !"*(rires)*. Et donc voilà. Et du coup ça nous a vraiment… je sais pas, ça a soudé notre couple, un truc de dingue, de traverser ça ensemble. Et lui, le fait qu'il me choisisse – alors oui, certes, c'était dur pour moi mais qu'il me choisisse face à ses parents, qui du coup évidemment quand il leur a dit "Bon bah désolé mais j'ai choisi Sixtine""Non, mais c'est pas du tout ce qu'on voulait dire, t'inquiète pas…"C'est une preuve d'amour de dingue quoi. Et voilà, et après on a attendu pas mal avant de le dire parce qu'on se disait qu'il y avait encore des – on savait pas encore si la grossesse allait marcher, au final, au tout début, ça peut encore ne pas tenir. Et on l'a annoncé à nos potes, on a fait *(rires)* on a fait une soirée pour l'annoncer à

nos potes, on a fait un barbecue et on leur a dit "On a un truc à vous annoncer"et c'était drôle parce que les réactions des gens, ben, ils savent pas trop. A vingt ans, ils savent pas trop s'ils doivent être contents pour nous ou pas, s'ils doivent nous féliciter, mais globalement nos potes ont été hyper cools avec nous. Ils ont été d'un très grand soutien, parce qu'on était à Amiens séparés de nos deux familles et ça a été un peu nos familles de substitution pendant les trois ans où on a eu la grossesse, l'accouchement et les premières années de Jeanne, c'était avec eux tout le temps quoi. Donc… ils disaient en rigolant "C'est le bébé de promo", c'était un peu ça Jeanne elle était partout avec nous. On l'emmenait aux petites soirées (pas les grosses teufs hein) mais c'était un bébé qui dormait partout. Donc on était invités à un dîner, on la mettait dans une chambre, elle dormait, elle était habituée à passer de bras en bras, hyper sociable et bébé hyper facile. Et c'est vrai que je parle beaucoup de Jeanne mais parce que c'est pas elle que je suis devenue maman et que j'ai vraiment compris ce que c'était qu'être étudiante et maman. Et au final, pour avoir vécu la maternité, être maman – pas forcément la grossesse et le fait de le devenir mais – étudiante, et ensuite être maman et être cadre à Paris, hé ben c'était vachement plus simple d'être étudiante.

Aden : Pourquoi ?

Sixtine : Parce que quand on est en entreprise, il y a une pression de dingue sur les horaires. Surtout à Paris, c'est des dingos des horaires. T'as l'impression que plus t'es là, plus ils croient que tu bosses, ce qui est complètement débile. Je me souviens que le premier cabinet de recrutement où j'ai travaillé, j'arrivais la première le matin, j'arrivais à 7h45, c'était Jules qui déposait Jeanne, j'avais pas encore Roméo, et du coup je partais dans les premières vers 19h, mais je m'arrêtais pas dans la journée. Y avait une consultante qui arrivait le matin entre 10 et 11 parce qu'elle "était pas du matin"et du coup elle partait à 22h et tous les jours elle disait "Han, hier je suis encore partie à 22h, j'ai bossé comme une dingue", tout le monde était là "Wahou"comme si c'était un signe… C'est complètement débile. Et donc moi quand je partais à 19h en disant que je partais à 19h parce que c'était pour ma fille, déjà je la voyais qu'une demi-heure par soir et c'était pas beaucoup, on me disait toujours "Tu prends ton après-midi ?"Super

drôle ! Quand elle est malade, tu dis à ton boss "Je suis désolée, la crèche m'a appelée elle a 40 de fièvre", "Et tu peux pas faire autrement ?", "Ben comment, je comprends pas, tu veux que je fasse quoi ?"Dès que ta gosse est malade, c'est… on te… "Han"… tu dis que tu vas la chercher plus tôt, ou y a la grève de crèche donc du coup tu vas poser un jour tel jour "Han pffff". C'était dingue ! Alors que, t'as ton collègue qui te dit, le même week-end "Ben moi je vais poser un jour parce que je pars trois jours avec ma meuf", "Ah c'est cool super !"C'est incroyable ! La maternité en entreprise, ça pour le coup c'est hyper dur à assumer. Tu vois, en étant étudiante, si évidemment t'es dans une structure qui te soutient et qui est pas contre l'idée je pense… ce qui était mon cas, moi ils étaient plutôt cool, ça a dû m'arriver une ou deux fois enceinte de dire "Là faut que je rentre chez moi, je suis pas bien ou je suis fatiguée"et qu'on me dise "Ouais, OK". Enfin tu vois c'est ta vie, tu te démerdes, tu rattrapes tes cours et… t'es autonome quoi. On te fait confiance et… Et puis ça a dû m'arriver quelques fois, pareil, quand elle était malade, forcément bébé… que Jules ou moi rations les cours, et y avait pas de problème. Ils se posaient même pas la question quoi, "Elle est malade ? Ben allez y !"Aucun problème quoi. Et c'est vrai que t'as pas vraiment de comptes à rendre à quelqu'un quand t'es étudiant.

ADEN : T'avais des obligations de présence, en cours, ou… ?

SIXTINE : Oui, sur le principe. Mais… du coup… bon. Sachant qu'il y en avait beaucoup qui séchaient de toute façon, moi j'avais jamais été – je dis pas que j'avais toujours été hyper bonne en cours mais j'avais jamais été la meuf qui séchait les cours, enfin je voyais pas l'intérêt de sécher pour sécher, donc ils savaient qu'à la base j'étais un – une élève assidue. Et si je loupais, je crois qu'il devait y avoir quelques absences tolérées ou… enfin ils me faisaient pas suer. Je pense que si ça avait été tout le temps, peut-être qu'ils auraient tilté, mais ils m'ont laissée tranquille quoi. Et d'ailleurs là, dans mon école de sage-femme, c'est pareil. Tous les cours sont pas obligatoires. J'y vais autant que possible. Et quand il m'arrive de louper des cours obligatoires, en vrai j'ai toujours une bonne raison *(rires)* et c'est vrai qu'ils peuvent trop rien dire quoi.

Aden : Du coup, ça se passe comment quand tu dois louper un cours obligatoire ?

Sixtine : Tu parles, pour le rattraper ?

Aden : Juste toi, comment est-ce que tu gères, est-ce que tu préviens quelqu'un, est-ce que tu…

Sixtine : Ouais, je préviens la secrétaire. Et selon, c'est un peu fouillis, il faut que je justifie ou pas si c'est un cours dans un (?) pourri [chuchote], donc on ferme les yeux. Et y a eu un moment, quand est-ce que c'était, on a eu une semaine avec plein de cours obligatoires en décembre. Et – ah ben non, c'était même pas Roméo d'ailleurs, c'était moi, c'est pareil j'ai été malade. Si c'est plusieurs jours il faut fournir un certificat. Mais dans ce cas-là j'ai pas trop de soucis à le faire. Et c'est comme en entreprise, enfin, je trouve ça normal, si mon fils est vraiment malade et que je dois louper trois jours, de toute façon je dois l'emmener chez le médecin, donc je demande au médecin de me faire un certificat de nécessité de présence de maman ou je sais pas, ce qu'on fait quand on est dans une boîte. Donc je fournis ça et voilà, ça passe. Après j'abuse pas aussi, peut-être que c'est pour ça que… enfin voilà, mes enfants, ils sont à l'école et à la crèche, c'est mon mari qui les dépose le matin pour que je puisse être à l'heure en cours même quand j'ai cours tôt.

Aden : T'as cours à quelle heure ?

Sixtine : Souvent 9h. Alors 9h c'est pas très tôt mais quand on voit que l'école, là, ouvre à 8h20 – en maternelle il faut les déposer dans leur classe, qui est au troisième étage, et le temps que les maîtres disent "Gnagnagna pour demain il faut apporter le cahier bleu", blablabla, t'es jamais sortie de l'école avant 35. Tu passes un quart d'heures entre le temps de monter, machin, "Allez t'enlève ton manteau tu mets tes lunettes"machin. Et après, après je prends mon train qui est là tous les quarts d'heures donc en fait, si je l'emmène le matin, ça me met dans le jus pour être à mon cours à 9h. Et parfois on a cours à 8h, 8h30. C'est rare quand même. Donc voilà. Et du coup, globalement, c'est rare que j'ai des cours qui se finissent après 17h, ça c'est cool. Si c'est le cas j'y vais pas. Sauf si c'est un cours vraiment très important, ou obligatoire, ou que vraiment je ne veux pas louper, je peux

prendre une babysitter, ou éventuellement Jules peut s'arranger pour sortir un peu plus tôt. Mais j'estime que c'est mon moment avec les enfants, je vais les chercher entre 17h30 et 18h et jusqu'à 20h c'est le moment pour nous quoi. Et après éventuellement je travaille le soir encore… quand je suis en révisions et tout ça.

ADEN : Et du coup c'est tous les jours Jules qui fait le matin, toi qui fais le soir.

SIXTINE : Ouais. C'est notre petite organisation et ça fait longtemps hein que c'est comme ça. C'était déjà comme ça quand j'étais en entreprise, parce que du coup ça nous permettait tous les deux de faire des horaires convenables. C'est-à-dire que moi je commençais à 8h, je te dis, je finissais à 18h30-19h, et lui (et encore, là on avait une nounou le soir quand j'étais en cabinet, c'était ma première boite) et lui il commençait du coup à 9h30, il finissait à 20h30. On a tous les deux changé de boite après. Ça a toujours été notre organisation ouais, d'en avoir un qui gère le matin et un qui gère le soir, et ça se passe plutôt bien.

ADEN : C'est un truc que vous avez trouvé au fur et à mesure, j'imagine ?

SIXTINE : Ouais, ben ça s'est fait, je sais pas, ça s'est fait comme ça parce que… je sais plus pourquoi. Je sais pas, ouais, au fil de notre job et des besoins qu'il y avait et de… Voilà. Après, bah aujourd'hui il est à Londres pour la journée, du coup, bon ma fille est pas là elle est en vacances chez mes parents, mais du coup j'ai emmené Roméo plus tôt à la crèche que d'habitude, j'étais un petit peu en retard en cours mais c'était un peu de ma faute. J'aurais pu me lever plus tôt et l'emmener plus tôt encore. Mais voilà ça se gère. Et puis on est un réseau maintenant de mamans dans le quartier, enfin j'ai rencontré pas mal de mamans par l'école et tout, qui sont du coup vachement plus vieilles que moi.Je suis le bébé, à chaque fois elles rigolent… A chaque fois elles rigolent, elles nous disent "Oui, en 2000, quand il y a eu ça – t'étais née toi en 2000 ?"Je leur dis "Non non, j'étais pas née". Et de temps en temps je leur dis "Oui, et vous, tu te souviens de la deuxième guerre mondiale, Verdun tu t'en rappelles ?"Et je me fous un peu de leur gueule aussi. Et au final c'est sympa parce que c'est quand même de bonnes copines, même si on a pas mal d'écart. Et on se file pas

mal de coups de main, quand il y en a une qui a une réunion tôt le matin… quand il y a grève de crèche par exemple, et que moi je suis étudiante donc si j'ai pas de cours obligatoires je peux louper le – pas grève de crèche, grève d'école pardon – j'avais pas de cours obligatoires. Donc j'ai loupé en disant "Je garderai Jeanne", mais du coup en fait j'ai fait garderie à la maison, j'en ai gardé cinq. J'ai gardé cinq gosses de mes copines *(rires)* et on s'arrange comme ça les unes avec les autres, donc c'est la débrouille quoi.

Aden : C'est que des mamans, y a pas de… Ça pourrait être des papas qui amènent les enfants à l'école…

Sixtine : Ben c'est vachement les mamans quand même. Si tu regardes… Y a beaucoup beaucoup de mamans, je pense qu'il y a soixante-dix pour cent de mamans qui emmènent leurs enfants à l'école. Et d'ailleurs elles rigolent, parce que Jules il fait un peu super papa.Lui déjà, il est là tous les matins, c'est toujours lui pratiquement : il emmène les enfants en trottinette, donc il a Roméo en porte bébé, Jeanne qui est sur la trottinette devant, et là ouh ! Il arrive comme un fou à l'école, ouh ! l jette sa trottinette, ils montent avec Jeanne ils montent au pas de course tous les deux. Et nos copines disent "Tu sais, c'est vraiment le super papa, en plus il est hyper jeune par rapport aux autres". C'est vrai qu'il est cool, il gère pas mal quand même. Peut-être que lui, t'aurais intérêt à l'Aden *(rires)*

Aden : Bah il fait pas des études. Enfin, quoique, il en a fait pour le coup. Franchement, pourquoi pas.

Sixtine : Ouais mais ça fait déjà peut-être beaucoup ?

Aden : Parce qu'en fait j'ai du mal à avoir des pères. [on parle d'entretien]

Sixtine : Je pense ça le dérangera pas, mais il est moins bavard.

Aden : Ouais, souvent. Et du coup, tu me disais que l'école t'avait beaucoup soutenue et tout. Concrètement, ça se traduit comment, "l'école m'a beaucoup soutenue" ?

Sixtine : Quand j'étais enceinte de Jeanne ?

Aden : Ouais. Est-ce que tu le leur as annoncé d'ailleurs ?

Sixtine : Ouais. Alors, j'avais un bon contact avec le directeur de l'école. Et du coup je lui ai annoncé - j'étais même pas avant trois mois, mais je vou-

lais lui annoncer avant la rentrée. Pourquoi– ah oui, parce que je voulais la date d'examen en avance. Parce que normalement ils donnent dans l'année, mais je m'étais dit "Il faut vraiment que je m'organise et que je réfléchisse à mon truc". Du coup je me suis dit : "C'est pas grave, je lui dis un peu plus tôt, il peut tenir sa langue en attendant et… et comme ça, ça va me permettre de m'organiser s'il me donne déjà les dates de vacances, d'examens, les dates de stage ou pas, etc". Et du coup, je me souviens… il a des horaires d'ouverture de bureau où il reçoit. Je me suis pointée dans son bureau, je suis arrivée, c'était pas lui. C'était un mec que j'adorais, qui était hyper sympathique, proche des élèves et tout. Et c'était un prof de finance qui était dans son bureau, qui me faisait une peur – parce que la finance c'est ma bête noire – j'avais hyper peur de ce mec. C'était un prof, tu sais, un peu à l'ancienne, qui au début de chaque cours interrogeait sur les questions du cours précédent, il disait "Madame machin [claque des doigts] comment est-ce qu'on équilibre un bilan ?"Et il disait "3, 2,1, vous sortez". Genre si tu réponds pas ou que tu sais pas, tu sors. Donc c'est hyper impressionnant. Je me souviens, au début du cours je me disais "Pas moi pas moi pas moi pas moi", c'était horrible. Donc ce prof me faisait une peur, tu sais, il était respecté, enfin tout le monde avait surtout les jetons. Donc personne n'ouvrait la bouche pendant ses cours. Et j'arrive, il était dans son bureau, j'ai dit "Euh, M. Garmon n'est pas là ?""Hé bien, il a eu un ennui de santé, il sera plus directeur, cette année c'est moi""Ah, d'accord". "Vous vouliez me parler ?""Euh, je sais plus trop, je vais peut-être revenir plus tard"– et là je me suis dit "Non mais c'est trop bête, t'es venue pour, bon bah parle-lui". Et le pauvre, donc il était directeur en intérim depuis le matin même, donc son bureau il avait des dossiers partout, je lui ai dit "Je vais vous parler d'un truc un peu spécial, en fait j'ai un truc à vous dire…"Et le pauvre, je pense qu'il était encore pire que moi quoi, bien plus mal que moi, il savait tellement pas quoi dire. Et en même temps il a été très gentil. Parce que du coup voilà "Je viens vous dire que je suis enceinte."alors il dit "Ah, et c'est une bonne nouvelle ou pas ?""Oui, oui puisqu'on le garde""Ah, donc c'est très bien""Et aussi, le papa, vous le connaissez, il est aussi étudiant ici""Ah oui""Jules Desplanques""Jules Desplanques, si je me souviens bien, il est

comme vous, il a pas trop brillé en finance au semestre dernier ? "Oui bon bah ça va !"Et… je lui ai demandé qu'on soit pas dans la même classe, si c'était possible, que les classes étaient pas encore faites, et que ce serait plus simple pour nous : "En plus, on va habiter ensemble et tout, si c'est possible qu'on soit pas dans la même classe ça m'arrangerait *(rires)*"Je me suis dit, ça va peut-être faire un peu beaucoup, déjà que j'étais pas très sûre de moi sur le coup d'habiter ensemble, d'avoir un bébé ensemble, enfin je me suis dit "Si on est en cours ensemble, ça va pas aller". Et il m'a dit "Je regarde, bon ben en fait vous êtes déjà pas ensemble en cours". Très bien, et c'est vrai que c'est plus simple parce qu'on avait les mêmes cours, mais juste pas au même moment, enfin les mêmes profs tout ça, juste pas au même moment. Et du coup c'était plus simple. Si, tu vois, quand je te dis qu'il a dû m'arriver de manquer les cours : j'ai dû avoir une fois où j'ai un peu perdu du sang, on est allés à la maternité ensemble, une ou deux fausses alertes, un petit truc ou tu vas consulter, il m'avait accompagnée. Et c'était plus pratique de pas être dans la même classe, on ratait pas les mêmes cours, bref. Et donc je lui ai dit ça, du coup il m'a donné les périodes d'examen et du coup je lui dis "Ah bon ben c'est parfait mon terme est deux jours après les examens ou quelque chose comme ça. Donc, ben du coup je ferai les examens, c'est parfait, et puis si j'accouche avant c'est pas grave je les ferai quand même et tout". Et c'est là qu'il m'a dit "Non, mais en fait je pense que vous vous rendez pas bien compte de ce que c'est". Je lui dis "Ben pourquoi", il me dit "Non mais à la limite si vous avez pas accouché et que vous êtes encore un peu en forme, pourquoi pas, mais si vous accouchez ça va pas être possible". Je lui dis "Ça dépend comment ça se passe""Non mais ça va pas être possible vraiment."Et du coup il me dit "Vous irez directement en rattrapages", donc je lui dis "D'accord", il me dis "vVus serez considérée comme absente pour raison médicale, comme quelqu'un qui aurait eu malheureusement une gastro toute la semaine, ben sa première session à lui c'est la deuxième session de tous les autres". Il me dit "En revanche, méfiez-vous, vous n'aurez le droit, vous, qu'à une session, donc vous êtes obligée de toute valider". Donc j'ai un peu la pression. Et… et du coup il m'a dit "Du coup, surtout n'hésitez pas, surtout pour la finance et la compta, venez me voir si vous

avez besoin de cours en plus, vous n'avez pas le droit à l'erreur vous ne pouvez pas vous planter sinon vous allez redoubler."On n'a pas le droit, dans cette école-là, de passer avec des dettes, ou y a pas de compensation, tu peux pas passer avec des… Et du coup j'avais pas de rattrapages au cas où je me plantais. Et au final j'ai pas utilisé ce qu'il m'a proposé, parce que par des potes j'ai pris des cours particuliers, pour être sûre de pas me planter. Mais j'ai trouvé que c'était hyper gentil. Et régulièrement quand il me croisait dans les couloirs "Ça va ? Ça se passe bien ?"De temps en temps il me faisait des mini convoc dans son bureau, "Vous venez me voir dans mon bureau tout à l'heure ?"Et après il me disait "Alors, comment ça va ? Ça se passe bien, c'est pas trop dur, les autres sont gentils avec vous ? "Enfin c'était mignon. Et il m'avait demandé s'il pouvait prévenir l'équipe pédagogique, je lui avais dit : "Ben si ça vous dérange pas d'attendre la rentrée, je suis pas encore à trois mois on sait jamais. Donc vous le redirez dans deux semaines si tout va toujours bien."Et c'est sympa parce que du coup il les a prévenus, et j'ai pas eu à, chaque cours, "Ben oui, je suis enceinte"voilà. Et du coup ben les profs ont fait comme si de rien n'était, à peu près. Je crois. Globalement, tout le monde était sympa. Je peux pas si on peut dire au final qu'ils ont été d'un grand soutien, mais moi je me suis sentie soutenue, globalement.

ADEN : Et… donc c'est lui qui a demandé s'il pouvait prévenir l'équipe pédagogique, mais toi t'y avais réfléchi déjà, à comment l'annoncer aux autres profs ou… ?

SIXTINE : J'avais pas du tout envie de le faire, donc c'était très bien. J'étais très contente de le dire à mes potes. On leur a dit "vous le gardez pour vous pour l'instant, encore un petit peu. Dans deux trois semaines, vous pourrez le dire à tout le monde, pareil". Et en fait on l'a annoncé au compte-goutte un peu, quand les gens… Parce qu'en fait, dans une promo de 450, y a beaucoup de gens qu'on connaît comme ça [pas trop]. Donc je pense que la moitié l'a su par le bouche-à-oreille, et puis il y a quelques amis qui étaient un petit peu moins proches à qui on a pu le dire au compte goutte, c'était marrant. Mais voilà. Et puis les vrais amis sont restés et nous ont beaucoup soutenus, et y en a une partie qui sont partis, ce qui est pas très étonnant dans ce genre de situation.

Aden : Pourquoi du coup ?

Sixtine : Ben… je sais pas, je sais pas d'ailleurs ce qui les motive vraiment à… Mais y en a quelques-uns, ouais, qui sont pas restés. On fait un peu le tri dans ces moments-là je pense. J'avais notamment la nana avec qui j'étais en coloc l'année d'avant, donc elle était quand même assez proche, qui du coup gentiment s'est barrée de la coloc. En fait Jules est venu habiter à sa place en gros *(rires)* puisqu'on était dans un salon, deux chambres. Et du coup elle est partie, elle nous a dit "Je vous laisse l'appart", et Jules est venu. Et du coup ça nous a permis d'avoir une chambre pour Jeanne et une pour nous. Et de moi pas avoir à déménager enceinte et tout c'était cool. Et elle s'est éloignée de moi assez rapidement, et on en a reparlé après, quand c'était un peu plus apaisé et que je l'avais un peu moins là [dans la gorge], et elle m'a dit "Je sais pas, j'ai eu l'impression qu'on aurait plus les mêmes centres d'intérêt"et je lui ai dit "En même temps, c'est sûr que si on se parlait plus, enfin tu vois, à un moment". Elle m'a dit "Je sais pas, ça me faisait un peu peur, et puis je me disais que ça pouvait me tomber dessus aussi, et puis je savais pas de quoi te parler"enfin bref.

Aden : "Ça pouvait me tomber dessus aussi" ?

Sixtine : Ouais, je sais pas. Et puis j'avais une autre proche, dont j'étais assez proche, qui elle était ultra ultra catho, très pas "avant le mariage"machin. Elle savait très bien que moi j'étais pas vierge, elle le savait, on n'en parlait pas, mais elle m'a dit en gros – elle ça a été assez clair, elle a pratiquement arrêté de me parler enfin… Et pareil, un jour on en a parlé – c'est moi qui ai pris les devants, peut-être deux ans après, parce qu'on se croisait – gentiment, on se souriait, mais c'était fini enfin voilà. Et je lui ai dit, un peu sur le ton de la plaisanterie "Enfin c'est comme quand tu t'es cassée au moment où j'avais le plus besoin de mes amis.", "Non mais c'est pas comme ça que je le voyais". Je lui ai dit "Mais qu'est-ce qui s'est passé dans la ta tête à ce moment-là pour te dire que…"Et elle m'a dit un truc que je comprends pas trop, mais "C'était déjà assez difficile pour moi de voir qu'on n'avait plus trop les mêmes valeurs"Et c'est comme si, en gros, je portais sur moi le signe du péché, enfin j'exagère mais c'était un peu ça qu'elle essayait de me dire. Et que du coup pour elle ça faisait trop. J'étais là : "Hé ben tant mieux,

j'ai envie de dire". Enfin… en fait des amis comme ça on se dit qu'on n'a pas envie de les garder, et sur le moment on le vit pas hyper bien mais voilà.

ADEN : Et quand tu l'as annoncé à tes potes, globalement ils ont réagi comment ?

SIXTINE : Ben je te disais, ils étaient surpris *(rires)* très surpris, ils savaient pas trop comment réagir, ils attendaient un peu "Mais vous, vous êtes contents ?","Ouais on est contents","Ah bah on est contents aussi pour vous, alors, c'est cool". C'est drôle, surtout les mecs. Ils se posent pas de question les mecs, c'est dingue : ils disaient à Jules "T'es content ? Hé c'est cool, tu vas être papa, c'est cool !"Genre ils réfléchissent pas. Les filles ont plus été dans le "Mais ça va ? Et tes parents l'ont pris comment ?", à beaucoup plus s'enquérir "Et vous allez vous organiser comment, et ça va t'es pas stressée et… tu nous dis si t'as besoin de quelque chose…". Et d'ailleurs, très mignon aussi, dans une autre – là ça te parait un peu grossier mais c'était un peu comme ça que je l'ai ressenti, donc c'était marrant. Et nos potes ont vraiment été cools, et notamment ils nous disaient, j'avais des copines qui me disaient "Tu veux pas que j'aille faire le ménage chez toi ?"J'étais là "Non, je peux faire mon ménage, vous inquiétez pas, je vous assure que je peux faire mon ménage". Et… On a eu donc une fois, je t'avais dit, à l'école des petits saignements, j'étais un peu inquiète, c'était le premier… Je suis jeune, j'ai personne à qui en parler… T'as cette dimension, rien à voir pour la deuxième grossesse où t'as déjà du coup des copines, que tu connais (?) par l'école ou plus âgées qui ont déjà des enfants : t'as un doute, à la limite t'appelles ta copine. Ou j'appelle ma mère plus naturellement, ce que je faisais pas pour ma première, parce que tu te mets un peu la pression, je me disais "J'ai voulu garder ce bébé, faut que je sois parfaite, il faut que tout soit parfait."Enfin bref. Petits saignements, je me dis, houla, Jules il faut qu'on aille à la maternité consulter, vite vite vite. Et on était à l'école à ce moment-là, on n'avait pas de voiture évidemment. Et on a des copains qui nous ont dit "Ven nous, on vous emmène", on s'est retrouvés à partir à cinq *(rires)*. "Enfin juste, s'il y en a un qui nous conduit c'est suffisant", "Non non mais moi je veux venir aussi, comme ça, si il faut rester avec Jules ou boire un café avec lui et tout"enfin c'était trop drôle. Et tout était tout

le temps comme ça. Je pense qu'on devait faire un peu bande de jeunes dégénérés quand j'y pense, mais… C'était cool, on était toujours en bande, c'était sympa, on était vachement soutenus. A la maternité j'ai eu plein de visites de nos copains, et c'était nos baby-sitters attitrés quoi. Quand je te dis qu'on sortait avec elle, ils nous ont tous dit "C'est hyper important, il faut conserver votre vie de couple", et régulièrement on voyait nos copains ils nous disaient "Ça fait longtemps que vous vous êtes pas vus que tous les deux, allez ce soir je vous la garde, sortez vous faire une balade, un resto, un truc, un ciné"et ils nous la gardaient gratos à chaque fois quoi. Donc les potes ont été tops.

Aden : C'est drôle qu'ils aient ces représentations… parce que j'imagine qu'ils avaient pas non plus trop de potes qui avaient des enfants non ? Je me demande d'où ça vient…

Sixtine : Ils nous posaient des questions improbables aussi, c'était marrant. On a été le couple test… Genre des questions trop bizarres, surtout les garçons, ils peuvent poser des questions improbables sur la grossesse. Je me souviens quand ils sont venus me voir à la maternité, les mecs, trop gênés, genre comme ça qui regardaient le gamin comme ça : "Mais… *(rires)*"je te raconte une anecdote, tu peux la couper si tu veux après *(rires)*. L'accouchement s'est pas très bien passé, c'était un siège inopiné

Aden : D'accord, ça veut dire quoi ?

Sixtine : Ça veut dire qu'elle était tête en bas toute la grossesse et que donc tu t'attends pas à ce que ça soit un siège. Et la veille j'ai eu effectivement un- ce que j'ai pas analysé sur le moment - elle s'est retournée entièrement, donc les pieds en bas, elle s'est assise en tailleur. Trop relou. Donc le lendemain j'ai perdu les eaux "woh trop bien !", on est tout excités on part à la maternité et tout. Et donc le mec sage-femme m'examine et me dit "C'est bizarre, je sens pas la tête". Comment ça ? Donc siège, on le tente par voie basse, par les voies naturelles. Et il y a eu une grosse complication, le cordon est sorti avant. Donc le cordon passe dans les voies vaginales, et le bébé, en bougeant, à un moment passe le cordon et du coup ça coupe instantanément les échanges en oxygène donc… Le bébé il a de l'oxygène que par le cordon, il respire pas. Donc si le cordon est pincé, kkk. Donc le

cerveau a plus rien, et donc arrêt cardiaque hyper vite. Et donc elle a fait un arrêt cardiaque, dans mon ventre. Donc césarienne de ouf, même pas au bloc, césarienne comme ça, pffft, dans la salle d'accouchement, enfin. Mais en même temps, hyper cool d'être dans un hôpital tellement réactif, parce que, dans un hôpital où si le médecin il est en pause il est à la cafet, le temps qu'il arrive, ton bébé son cerveau il est cramé. Puisque quand le cœur s'est arrêté, on dit qu'au bout d'une minute il peut y avoir des séquelles sur un fœtus. Et du coup ils l'ont sorti en 2-3 minutes. Donc voilà, et du coup moi anesthésie générale. Donc bref, des potes viennent nous voir, on leur explique, Jules leur dit "Ben non, elle est dans ce service qui est l'unité kangourou"c'est pour les petits préma, enfin les moyens prépa, les mères qui sont avec des bébés prépa qui ont besoin d'être un peu surveillés, ou soit les mères qui ont eu des césariennes un peu plus compliquées. Et en gros, les chambres sont plus grandes, pour que tu puisses faire tout dans la chambre avec le bébé, que t'aies pas forcément besoin de sortir, tu peux avoir plus de visites et le personnel est un peu plus présent. Et donc "Mais c'est quoi cette unité ?"Et donc on leur explique, Jules leur dit "Parce que Jeanne est née d'un siège""C'est quoi un siège ?""Ben c'est quand le bébé, au lieu de sortir normalement, il est sorti par les fesses". Et là *(rires)* "Mais c'est possible ça ?"Alors Jules leur dit "Ben oui, c'est possible, mais", "Genre il peut sortir par les fesses ? !", "Oui oui, c'est possible mais c'est juste un peu plus compliqué, et puis ben du coup, il peut y avoir plus de déchirures pour la maman, tu vois ? Du coup il y a plus de médecins qui sont présents et tout."Le mec était comme ça, les deux genre, "Mais comment c'est possible ? ! Mais je savais même pas que c'était possible dans la nature alors… ?""Oui bah détends-toi c'est pas très grave !"Et puis là, d'un coup, je dis "Attends, mais par les fesses, du bébé pas de la maman !", "Aaaaah". J'étais là : "Oh putain. Putain, les mecs sont vraiment des boulets quoi". Donc voilà, c'était marrant. Mais voilà, les mecs nous posaient des questions tout le temps… Ils auraient pu aller plus en cours d'SVT. Et ouais, nos copains n'hésitaient pas à la garder. Et puis on continuait un peu à se faire des week-ends de copains, même si c'était un peu plus soft, qu'ils faisaient pas de grosses beuveries. On emmenait Jeanne avec nous et on a des

copains, enfin, on s'est dit ils ont trop la fibre, c'est incroyable, la fibre paternelle quoi. Qui à vingt ans, allaient – enfin, j'ai accouché à vingt-et-un – allaient lui faire des gouzi-gouzi, tu sais quand elle pleurait pendant le dîner et tout "Vas-y, mange, moi je vais la bercer", qui se mettaient à la bercer, comme ça, autour de la table… Qui lui chantaient des chansons, qui lui faisaient les marionnettes… qui après quand elle était plus grande, si elle se réveillait trop tôt de la sieste, disaient "Bah je vais l'emmener faire un foot", ils allaient jouer au foot avec elle… C'était génial quoi. Et d'ailleurs, c'est encore le cas, de ce groupe de potes-là d'école de commerce, on est presque les seuls à avoir des enfants – en tout cas, l'été dernier, parce que tous les étés on se fait des vacances entre copains,on était encore les seuls. Et ils ont l'habitude, c'est les vacances entre copains plus les enfants de Jules et Sixtine. Donc c'est marrant, et ouais c'est cool. Jeanne elle les connaît comme s'ils faisaient partie de la famille quoi. C'est marrant.

Aden : C'est cool.

Sixtine : Ouais c'est cool.

Aden : Tu me disais que tu avais beaucoup de solidarités, de réseaux et tout… c'est des réseaux qui passaient par quoi, des amis d'amis, par… notamment tu m'as parlé de quand vous avez trouvé un appart, des personnes qui te donnent des affaires, de…

Sixtine : Alors… euh… pour tout ce qui est habits, y a eu un truc par – je t'ai dit qu'on était catho – par la paroisse, par l'église. En gros, le prêtre de l'église où on allait a fait un appel à témoin, en mode "Bon, si vous avez des trucs à donner et que ça pourrait être dans votre cave, c'est trop bête, si vous avez des trucs en bon état, j'ai un petit couple trop mignon". *(rires)* On était là à la messe le jour-j, j'étais là : "J'espère qu'il va pas nous appeler. J'espère qu'il va pas nous faire ça!"Et heureusement il nous a pas cités et nous a pas dit "Levez-vous", le truc que j'aurai détesté. Et donc il a dit "Donc vous me contactez, vous m'envoyez un mail si vous avez des trucs à donner, ils ont besoin d'à peu près de tout, donc si vous avez poussette, lit, baignoire, ce que vous voulez, des habits, vous donnez."Donc on a récupéré vachement de trucs par ce biais-là, ça c'est quand même trop cool. Et du coup, j'essaie de vachement donner aussi. Tu vois, tout ce qu'on m'a

donné, j'ai essayé que ça reparte dans le circuit. Bon il y a des trucs que j'ai gardés et que Roméo a réutilisé. Y a vachement de trucs que j'ai essayé de redonner. On a eu des fringues aussi par des… nos copains d'école, qui en avaient parlé à leurs parents qui en avaient parlé à leurs amis. Tu vois, des amis des parents de nos copains. Tu vois, en cadeaux de naissance j'ai eu des cadeaux de naissance de gens que je ne connaissais pas. Au-delà des dons. Et par exemple, nos copains de l'École, bon XXX il avait pas mal d'argent, mais il est arrivé en disant "Oui, je suis allé chez Cyrilus avec maman, moi j'y connais rien c'est elle qui a tout choisi". Et là il sort un truc, tu sais les espèces de papiers cadeaux rigides là, comme ça [mime avec les mains]. "C'est gentil mais j'ai jamais vu ta mère et tout", "Oui ben elle savait pas donc elle a pris un peu de tout un peu dans toutes les tailles". J'étais là : "OK". Et donc, elle devait savoir qu'on avait pas de tunes et voilà, et c'était trop mignon, elle avait acheté trois bodies, trois pyjamas et trois tenues en un mois, et pareil en trois mois, six mois, neuf mois quoi. Trop sympa. Trop gentil.

ADEN : *(rires)* Toute une garde-robe

SIXTINE : Ouais c'est ça ! Trop sympa ! On a eu par des profs de l'École par exemple, tu vois quand je te parle – je pensais plus à tou, mais notamment, si, je sais, quand je t'ai dit "solidarité"que j'ai oublié des trucs. Y en a une qui nous a filé des articles de puériculture et des fringues.

ADEN : Des profs ?

SIXTINE : Ouais, enfin c'était pas des profs c'était ce qu'on appelle les permanents, c'est les assistantes, les responsables de pôles marketing machin.

ADEN : Des gens de l'administration ?

SIXTINE : Ouais voilà. Et y en a qui m'ont gardé ma fille. Il est arrivé deux fois que je me retrouve coincée – donc en fait, elle était en crèche familiale au tout début. Donc, c'est-à-dire, chez une assistante maternelle agréée par la mairie : c'est un réseau , elles sont rattachées à une crèche, je sais pas si tu sais. Elles ont les enfants chez elles, elles sont visitées par la crèche ou quelqu'un de la mairie, une fois par semaine, et deux fois par semaine elles se retrouvent avec toutes les autres assmat avec les enfants à la crèche. Et il m'est arrivé une fois ou deux une merde de nounou, et le matin où

Jules était pas là il avait un entretien à Paris et moi j'avais une présentation, notée, enfin c'était ma note du semestre à 8h30, et ma nounou qui me dit "Écoutez je peux pas, je dois emmener mon mari à l'hôpital, vous pouvez me la déposer à partir de 10h, je serai revenue". Mais moi j'avais présentation à 8h30. Et je me souviens que je me suis dit "Tant pis, je vais avec elle à l'école et je trouverai une solution". Je suis là avec mon landau et je suis allée voir les assistantes, j'ai dit "J'ai un petit problème""Oh mais donne-la moi, j'adore, et tout, c'est trop bien, mais Jeanne on va faire des gouzi et tout". Je me souviens parce qu'elle avait genre 4-5 mois, c'était le début de la diversification "Mais on va prendre la purée de carottes avec tata Christelle ça va être trop bien"et tout. Et moi j'étais là "Oh putain merci". Et donc elle me l'avait gardée genre toute la matinée dans son bureau, trop sympa, et elle faisait son job à côté. Et je pense que la direction l'a su, mais ils ont jamais rien dit alors qu'ils auraient pu me dire "Non mais ça, vous le refaites plus jamais, ça se fait pas"- ce que j'aurais compris hein, parce que c'est un peu abusé. Et, ça a dû m'arriver une deuxième fois, mais plus tard, mais, je sais plus quand c'était. Mais ça m'est arrivé une deuxième fois. Et donc voilà, et puis… quand on parlait, attends, ta question, j'ai un peu dévié, c'était sur les réseaux de solidarité, les machins, les lits

Aden : Les réseaux.

Sixtine : Et puis pour l'appart c'était des amis d'amis d'amis de mes parents.

Aden : D'accord.

Sixtine : Mes parents, je sais pas, ils avaient des copains qui avaient fait une soirée et puis en discutant, "Et ta fille alors, dis donc","Oh, elle est courageuse, elle a eu son bébé ahlalala". Et t'as une autre dame à côté qui dit "Ah bon, Ah t'as une fille, dis donc vous êtes jeunes, vous êtes déjà grands-parents!"Alors ma mère qui fait "Oui, hé oui, ma dernière a eu son premier, c'était pas vraiment prévu et tout ça, là ils vont à Paris donc c'est un peu galère, on sait pas trop comment ils vont faire, bon on croise les doigts. Pour l'instant ils s'en sortent, ils ont trouvé un truc, il leur reste plus qu'à trouver un appart". Et là la nana elle fait "Ah mais moi j'ai un appart si tu veux, je leur loue pas cher. C'est quand même trop cool les

jeunes qui essaient de s'en sortir, allez hop, je leur loue… ils sont près à mettre combien par mois ?"Ma mère qui fait "Ben je sais pas, pas plus de 800€", "Hé ben allez, 800 ! Bon d'habitude je le loue à 1900 mais pour eux je le ferai à 800". Voilà.

ADEN : Et elle a gardé le prix même quand vous étiez en CDI ou… ?

SIXTINE : Non, on a changé après. On est venus ici.

ADEN : Oui c'est vrai. Tu m'as dit "Oh elle est courageuse et tout", on t'as dit que t'étais courageuse parce que… ?

SIXTINE : Ouais. Ouais vachement.

ADEN : Et c'est un truc que t'as ressenti, toi, ou c'est… ?

SIXTINE : Le courage ? Non, pas du tout. Mais par contre je suis toujours contente quand les gens me le disent. J'ai pas du tout eu l'impression d'avoir été courageuse, parce que j'ai l'impression – je veux pas faire illuminée parce que je ne suis même pas sûre que ça soit une question de foi – j'ai l'impression que depuis qu'on a eu Jeanne et qu'on a décidé de l'avoir, toutes les portes se sont ouvertes à nous. Tu vois ce que je veux dire ? Après, je pense qu'on était beaucoup plus déterminés pour tout ce qu'on cherchait et qu'on voulait.

ADEN : Parce qu'il y avait. ?

SIXTINE : Ouais, parce qu'il y avait Jeanne, et parce que je pense qu'il fallait pas qu'on se plante et que… On s'est pas non plus laissés vivre, on s'est démerdés pour plus… C'est ce que je disais à Jules en rigolant aussi, c'est que j'ai jamais eu d'aussi bons résultats qu'après avoir eu Jeanne, parce qu'on se dit "Putain là il faut pas se planter". Mes stages, je les cherchais dès que c'était le moment de les chercher… Notre truc à l'étranger, on l'a bossé, on a passé des heures, des jours entiers à essayer de trouver, comment, pourquoi. Et puis pareil, trouver un logement à l'étranger, quand tu es jamais allé là-bas, un logement qui peut accueillir un enfant mais qui reste dans tes prix parce que t'as – et puis aller là-bas alors qu'on n'a pas de voiture, enfin tout était… Et en même temps, ouais, c'est comme si les gens nous tendaient la main, je sais pas, que tout s'ouvrait à nous quoi. J'ai trouvé ça plutôt cool. Du coup j'ai pas eu l'impression d'être courageuse. Mais je trouvais ça cool quand les gens me le disaient, ça me faisait du bien.

Parce que forcément, y a des moments où oui c'est un peu dur, mais… Forcément.

Aden : Pourquoi est-ce que tu te sentais pas courageuse ? Ça aurait voulu dire quoi, d'être courageuse ?

Sixtine : Ben comme si c'était quelque chose de – comme si j'avais fait un choix pas… qui me rendait pas heureuse. Pour moi c'était pas une forme de courage parce qu'on était sur notre petit nuage quoi, avec Jules. Donc… pour moi ça relevait pas du tout du courage. C'était normal quoi, c'était la vie.

Aden : OK.

Sixtine : Mais j'étais contente quand les gens me le disaient, ils me disaient "Franchement, je t'admire", j'étais là "Ouais" ! *(rires)* Et y a vachement de gens qui sont venus m'en parler, des gens que je ne connaissais pas. Parce que ça s'est su, notamment à l'école, on était cinq promo de 400 à peu près à chaque fois. Et y a des gens que je connaissais pas qui sont venus m'en parler. Et on n'est jamais venus m'en parler pour me dire "Non mais… t'es cinglée…"

Aden : Ça aurait pu hein !

Sixtine : Ouais, ça aurait pu. Y a une fois, je me souviens, un mec bourré, mais archi bourré, à une soirée, qui m'a dit "Mais c'est n'importe quoi, t'aurais jamais dû le garder". Mais à cette époque-là, Jeanne était née elle avait un an, ce mec je le connaissais à peine, ça me faisait ni chaud ni froid d'entendre ça de sa bouche. Je lui dis "Ouais ouais d'accord". Y a un autre mec, c'était drôle, qui s'est mis à me défendre "Mais ça va pas de parler comme ça ! Tu te rends compte que tu parles d'un enfant", à vouloir le frapper, "Non mais détendez-vous, c'est pas grave hein je m'en fous. Moi je le vis très bien, il peut dire ce qu'il veut, il est complètement bourré donc"… Donc voilà.

Aden : Et tu m'as dit, on se met plus la pression. Qu'est-ce qui fait qu'on se met plus la pression ? Pourquoi est-ce que tu fais des projets qui sont plus élaborés, pourquoi est-ce que t'as des meilleures notes… ?

Sixtine : Parce qu'il n'y a plus que moi moi moi derrière, c'est plus moi moi moi, y a moi, et puis y a Jeanne, et puis maintenant il y a Jules parce que

maintenant on est une famille. Donc si je me plante, je me mets pas juste moi dans la merde. J'ai toujours été un peu, enfin tu vois mes premières années, oui je bossais mais bon, juste ce qu'il fallait. Du coup bah j'allais un peu aux rattrapages… Après je me disais "Wouh dis donc, il faut que bosse parce que j'ai pas envie de redoubler", donc, je m'en suis toujours sortie un peu comme ça quoi. Là je me disais "Non mais non, parce que j'ai pas le droit à l'erreur"en fait. Et d'ailleurs, je pense que je me suis même un peu trop mis la pression avec Jeanne. Je me disais : "Il faut que je sois une mère parfaite, il faut que j'en fasse deux fois plus parce qu'il faut que je prouve aussi à tout le monde que j'ai bien fait, que je peux y arriver, que je…"Ce qui, je crois, pour en avoir parlé à d'autres copines, c'est un peu toujours comme ça pour le premier, mais je pense que moi j'en ai rajouté des caisses parce que… Parce que j'avais vingt-et-un ans, que j'ai voulu me prouver à moi-même et prouver au monde entier que je pouvais le faire, que j'allais y arriver, et voilà.

ADEN : Et c'était en réaction à des discours qu'on avait tenus sur toi ou… ?

SIXTINE : Je pense un peu. Par rapport à ce que les parents de Jules nous ont dit depuis le début et ils nous l'ont dit pendant longtemps, c'était dur. Que de toute façon on n'allait pas y arriver, que ça servait à rien, que… Dès qu'on leur parlait d'un truc, on leur disait ben… En plus je pense qu'ils sont bêtes parce qu'ils doivent se dire que ça doit nous décourager, moi ça a l'effet inverse sur moi. On les voyait, on disait "Ben là du coup on hésite mais on pense qu'on va chercher à Paris pour avoir plus de chances de trouver un stage dans la même ville, parce que si on cherche en province, il y a peu de chances, dans les stages de fin d'études qui nous intéressent, de… on veut pas être séparés, enfin, du coup on réfléchit à Paris, mais on sait pas trop". "Non mais n'importe quoi, mais vous rêvez complètement, mais jamais vous trouverez un appartement, et puis vous aurez jamais de nounou, enfin, c'est du délire, vous connaissez absolument rien à la vie, vous croyez que vous savez tout…"Alors je disais "Mais alors là *(rires)* tu sais pas à qui tu dis ça"*(rires)*. Bon voilà. Et ce bébé, quand j'y pense "Mais vous vous rendez pas compte, vous allez pas y arriver, vous savez pas ce que

c'est que d'élever un enfant". Et résultat, moi je suis hyper fière de ma fille, enfin elle est – honnêtement, c'est pas objectif – je trouve qu'elle est très bien élevée *(rires)*. Non mais tu vois, les gens nous disent tout le temps, quand on est chez des gens "Mais qu'est-ce qu'elle est bien élevée ta fille !"Je me dis "Ah !"c'est une fierté ! De me dire : "Ouais, j'ai réussi". C'est quand même ça qui est important. Bon ça fait un peu manque d'humilité ce que je dis, mais c'est comme ça que je le ressens en tout cas.

Aden : Et euh… question très précise en tête, attend…

Sixtine : En revanche, il y a un truc que j'ai un peu – si je veux être vraiment juste dans ce que je t'ai raconté, il y a un truc que je t'ai pas dit. Je suis restée vachement sur la phase bonheur etc, y a quand même eu une phase après la naissance de Jeanne où ça a été très dur psychologiquement. J'ai fait un très très très très très gros baby blues. Ça a été hyper cool, j'étais très bien entourée, mais moi ça allait pas… juste après j'allais très mal. Je pense, bon, fatigue, hormones, etc, plus cette pression que je me mettais pas possible, sur tout. Et du coup, difficultés aussi dans le couple etc, je dirais que ça a bien duré cinq-six mois. Et au bout d'un moment, en fait – c'est pour ça que je te dis, c'est pas très juste parce que je l'ai raconté – je me suis dit : "Tiens, j'ai pas parlé de ça, mais en fait il faut quand même en parler, c'est important". Et je pense que c'est un aspect… bref, c'est un aspect important. Il y a eu un moment où ça a été hyper compliqué dans notre couple, quand moi je restais à la maison, Jules était en stage, il était crevé. Et puis c'est un peu le truc classique, toi tu restes à la maison, t'es claquée, t'as un bébé, t'as pas eu le temps de te poser, le matin tu t'es dit "Putain il dort, est-ce que je me brosse les dents, est-ce que je prends un petit déj ou est-ce que je prends ma douche ?"C'est l'un des trois, le temps qu'elle se réveille. Et il rentre le soir, et il a l'impression – bah, forcément, lui il sait pas ce que c'est de rester à la maison avec un enfant, bah que t'as rien fait de ta journée. Et puis le gosse qui pleure ça le saoule un peu, il a un peu envie de se détendre, et je comprends hein. Et du coup ben tu lui dis "Tu veux pas le prendre ton gosse ?!"et il te dit "Ben non, je suis fatigué". Tu vois. C'est compliqué, toi t'as qu'une envie c'est de te poser mais lui aussi, on a plus (ou un peu (?)) les mêmes envies au même moment. Et

je me suis mise à vraiment m'interroger aussi sur notre couple. Et puis je me disais : "Ben voilà, putain, je suis coincée avec lui, fait chier…"A aucun moment j'ai regretté de pas avoir avorté, ça c'est un truc, c'est parce que ma fille c'est.. voilà. Je pense qu'on peut pas regretter. Mais je me disais "Putain, maintenant je suis coincée avec ce mec". Et… (c'est peut-être lui là [qui va rentrer]) Et en fait… sous les conseils d'une pote j'ai fini par aller voir une psy. C'était drôle parce qu'elle était top, mais en fait elle disait pas grand-chose. Et je me suis rendu compte toute seule que non, que en fait le problème c'était pas Jules, c'était moi. Et qu'il fallait juste que j'encaisse le fait que, ça y est, ben oui, j'avais un enfant, j'étais étudiante, et que ma vie ça y est elle avait changé, et que c'était moi qui l'avais voulu et qu'en fait j'étais hyper heureuse comme ça. Et puis elle me dit "Mais, Jules, vous pensez que si vous vouliez le quitter, vous le pourriez pas ?", "Ben si"Enfin en fait j'étais encore libre, complètement libre. Je serais jamais seule, que si je voulais le quitter demain je pouvais tout à fait, que je m'en sortirai toujours, que j'avais pas besoin de lui en soi. Et le fait de me dire ça j'ai retrouvé au fond de mon tout l'amour que j'avais pour lui et… et voilà, et ça allait beaucoup mieux. Donc j'ai dû voir une psy je pense deux fois et c'était tout réglé. C'était assez cool *(rires)*.

ADEN : Et du coup, toi t'as pas fait de stage juste après avoir accouché c'est ça ?

SIXTINE : Ouais, parce que c'était optionnel.

ADEN : Tu l'aurais fait si t'avais pas eu un…

SIXTINE : Ouais.

ADEN : Et là du coup, c'était pour passer du temps avec elle c'est ça ?

SIXTINE : Ouais.

ADEN : Et Jules par contre il s'est pas dit "je vais pas faire de stage"

SIXTINE : Non, mais…. il a un peu retardé le début du stage prévu. Il y en a qui ont commencé plus tôt. Je pense qu'il est resté trois semaines avec nous, où on était trois semaines tous les deux ensemble on en avait besoin, c'était bien. Et y a un moment où on était claqués, Jeanne elle a eu vachement de coliques au début. Et c'était un tout petit bébé un peu crevette, qui s'est mise à pas prendre de poids, à plus prendre le sein. Elle

pleurait beaucoup, avec des parents angoissés, un bébé qui pleure encore plus… Avec une mère qui fait un baby blues. Et ma mère m'a dit : "Bon, venez un peu à la maison". Et c'était cool parce qu'elle nous a… elle est assez juste parfois, dans ses analyses des gens. Elle nous a laissé un petit cocon, genre toute une partie de l'appartement pour nous. Elle s'immisçait pas dans notre vie à tous les trois, mais elle essayait de faire en sorte que tout le reste on n'ait pas à s'en occuper. Donc elle a géré en gros les repas et les lessives pendant genre une semaine, le temps qu'on reprenne un peu le dessus. Et c'était une bonne- j'en avais besoin. J'avais besoin de ça et c'était cool.

Aden : Et je me demandais, du coup, les parents de Jules, ils mettaient de la pression par rapport à quoi – c'était parce qu'il faisait des études ou c'était… ?

Sixtine : Ah, pourquoi est-ce qu'ils acceptaient pas.. ?

Aden : Ouais

Sixtine : Parce que pour eux il gâchait sa vie. Avoir un enfant à 20 ans, enfin on avait 21, c'était gâcher sa vie. Eux, ils sont un peu… ils se sont mariés à 30 ans, ce qui pour l'époque était assez tard. Et ils en sont hyper fiers, de dire "Ouais, on s'est mariés tard, on a vécu notre vie avant, on a voyagé machin machin". Tant mieux pour eux d'ailleurs, c'est top. Et du coup, je pense qu'ils voulaient un peu ça pour leur fils. Et ils comprenaient pas qu'il puisse avoir envie d'autre chose. Pour eux, c'était la fin de sa jeunesse et c'était la plus grosse erreur de sa vie. Il allait gâcher sa vie. Donc je sais que c'était du coup un acte d'amour, et qu'ils avaient peur pour leur enfant, ce que je peux comprendre maintenant – parce que maintenant que je suis maman c'est des sentiments que je peux comprendre. Mais ils ont été quand même d'une méchanceté… Il y a eu des degrés de manipulation…

Aden : Quand tu parles de manipulation, t'as des exemples en tête ?

Sixtine : Ben c'est qu'ils… ils essayaient de le culpabiliser tout le temps. Ils lui disaient "Tu te rends pas compte, tu nous rends malheureux, tu vas tuer ton père avec tous ces soucis". Je pense que pour lui, c'était déjà hyper difficile à gérer, je vois bien moi, c'était compliqué dans ma tête de me dire "Ça y est, on va avoir un enfant", enfin c'est pas hyper simple quand même.

Qu'en plus, tes parents te disent que tu vas rater ta vie, que t'es en train de faire la plus grosse connerie de ta vie à chaque fois qu'on t'appelle… "Et puis, tu sais, Jules, on en a parlé avec Philippe Machin tu sais qui est médecin, il nous a dit « Les bébés pilules ça existe pas ». Enfin, nous on dit ça, on dit rien, mais… voit ça quand même avec ta copine parce qu'il nous a dit que quand même la pilule c'est infaillible, donc voyez ça en couple hein mais… gérez ça en couple hein mais bon". C'était toujours des trucs insidieux, ils essayaient de se mettre entre nous, de le monter contre moi… C'est des gens un peu – mais en fait, c'est un peu leur manière de fonctionner. Maintenant que je les connais, c'est des gens qui communiquent pas normalement. Ils communiquent pas… je sais pas comment expliquer, ils essaient de te faire dire des trucs… très bizarre. Et donc quand en plus il y a du conflit et qu'il y a de la pression, ça devient n'importe quoi. Et c'est, du coup, depuis, c'est extrêmement conflictuel avec eux.

ADEN : Et ils font quoi, dans la vie, ses parents ?

SIXTINE : Euh… Ils sont tous les deux cadres, elle chez EDF et lui il est ingénieur commercial. Donc ils gagnent très très bien leur vie tous les deux. Et puis en gros- [je me resserre en tisane] et d'ailleurs, on vient pas trop du même style de famille, et notamment niveau socio-économique. Mes parents ont pas trop de tunes, ils nous ont aidés je pense du mieux qu'ils pouvaient. Ils voulaient pas trop nous donner d'argent pour pas trop rentrer là-dedans, mais ma mère elle me disait "Ben tiens, j'ai trouvé un parc, sur le bon coin, à 15 balles, du coup est-ce que ça te dit que je te l'achète". Elle est dingo du tricot, de la couture, donc elle m'avait fait plein de trucs. Dès qu'elle pouvait récupérer des trucs à droite à gauche elle le faisait et c'était des trucs nickels, enfin… Une fois elle nous a récupéré une poussette chez Emmaüs, et je lui disais "Oui oui" mais j'arrivais et la poussette elle l'avait déhoussée, briquée, machin, fait sécher, elle l'avait repoussée. Elle m'a dit "Les sangles étaient pas terribles donc je t'en ai rachetées des correctes". Donc tu vois, elle avait pas les moyens d'aller me payer une poussette neuve à 500 balles, mais du coup elle allait m'en faire une, chez Emmaüs elle m'en achetait une top, elle la lavait à fond pour que ce soit bien… Elle faisait gaffe et c'était touchant. Et ses parents, je pense que jusqu'au premier anniver-

saire de Jeanne si je ne m'abuse, ils nous ont jamais jamais rien donné, ni même dit… je sais pas, pourtant je suis pas très matérialiste en soi, je m'en fous, mais sur le principe… Ils sont venus me voir à la maternité, ils sont venus les mains vides… J'ai trouvé ça très bizarre quoi. Et je me souviens, le premier Noël chez eux, leur petite-fille avait pas de cadeaux. Après, un enfant a besoin de rien. Je me souviens avoir dit à mes parents "Mais non mais lui offre pas de cadeaux, c'est ridicule, elle est bébé on s'en fout". Mais eux ils se sont même pas posé la question, la mioche là, pff. Ça fait de la peine quand même, moi je me dis, ça me fait de la peine pour Jules et pour ma fille quoi. Pauvre Roméo, je parle pas beaucoup de lui.

5.3 Entretien avec Arthur Morin

Aden : Est-ce que tu peux me raconter comment toi ça se passe, d'avoir un ou deux enfants et de faire des études en même temps ?

Arthur : Ok, ben écoute, déjà j'ai deux enfants et ça se passe plutôt bien, parce que je suis avec – bah y a la maman heureusement. Elle aussi je t'avais dit, elle a repris ses études. Elle, elle est à l'université du coup elle a des horaires plus souples et on arrive à s'organiser comme ça. Après… tu veux voir si ça fonctionne, peut-être, l'enregistrement ou… ?

Aden : Ça marche très bien t'inquiète pas, je l'ai déjà fait plein de fois donc je sais que ça marche.

Arthur : Et donc… qu'est-ce que je disais. Oui voilà après c'est sûr que c'est une organisation, parce que quand on rentre le soir on peut pas faire comme les plus jeunes ou ceux qui n'ont pas d'enfants, qui peuvent attaquer directement. Moi j'ai ma vie de famille quoi. Et… ben c'est ça, du coup après je travaille un peu plus tard que les autres je pense. En tout cas, je commence plus tard *(rires)*. Ouais. Donc voilà, ben c'est ça, en fait tout est une question d'organisation pour moi.

Aden : Et du coup ça va être quoi, s'organiser, concrètement ?

Arthur : Ben s'organiser… C'est-à-dire que je sais que pendant… Là ça va durer trois ans, dès que j'ai un petit moment pour moi ça va être pour bosser quoi *(rires)*. Par exemple, voilà le soir je rentre, le temps de m'occu-

per des enfants, de faire à manger, de les coucher… Ensuite il y a toujours un petit peu de vaisselle ou quoi à faire, je commence à travailler vers 21h jusqu'à minuit, minuit et demi des fois, et puis ben le lendemain matin c'est six heures et demi on se lève pour préparer tout le monde quoi. Et du coup ben voilà, c'est vrai que les week-ends, dès qu'il y a un petit moment ou quoi, hop, j'en profite pour travailler. Ouais.

ADEN : Et t'arrives à travailler quand tes enfants sont réveillés ou pas ?

ARTHUR : Hmm c'est dur. Parce qu'ils ont cinq et six ans et c'est vrai que c'est un petit peu plus dur ouais. Ben surtout que mon épouse elle a repris aussi ses études, du coup elle a aussi des moments où elle doit travailler. On travaille pas forcément en même temps et c'est vrai que c'est un peu plus dur. J'essaie de m'y mettre quand même quoi, surtout les week-ends et les vacances. Par exemple là c'est les vacances mais c'est vrai que c'est un peu plus dur. Ils me sollicitent pas mal quoi.

ADEN : Ils te demandent de jouer avec toi ou des trucs comme ça ?

ARTHUR : Ouais, ben un truc tout simple là, c'est par exemple au début de l'année je rentrais j'essayais de travailler tout de suite en rentrant, et puis y a le plus petit qui est venu sur mes genoux, il m'a fait comprendre qu'il fallait que je m'occupe un peu de lui quoi *(rires)*. Donc du coup c'est des moments où je sais que je rentre, d'abord je m'occupe d'eux, ça peut aller du bain à faire à manger, tout ça quoi, des trucs de tous les jours. Et oui, je vois que eux ont besoin de ce moment-là quoi.

ADEN : Et avant, tu ressentais pas ça comme ça ? T'avais pas l'impression qu'ils avaient besoin d'un moment… ?

ARTHUR : C'est aussi que l'année dernière, je m'occupais beaucoup d'eux. Je travaillais pas et du coup pour libérer mon épouse j'essayais d'en faire un maximum. Du coup, enfin pour moi c'était comme ça… C'est pas que je m'en rendais pas compte mais finalement c'était naturel que je sois avec eux quoi. Et là ben ça a dû leur faire… leur paraître un peu brutal le changement en fait. C'est ça.

ADEN : Et ça ressemble à quoi, une journée typique pour toi, du lever au coucher du coup ?

Arthur : Hé ben, c'est ce que je disais tout à l'heure, donc c'est lever 6h30, du coup ben je prépare le petit dej, ensuite je réveille les enfants. On prend le petit déj ensemble, ensuite c'est la maman qui prend le relai pour les habiller et tout. Pendant ce temps je me prépare et ensuite je vais en cours. Du coup y a ma journée de cours. Entre midi et deux on a en général une heure une heure et demie de pause, du coup j'essaie de bosser un peu. Il y a des salles informatiques. Je mange un petit sandwich… Ensuite, à la fin de la journée je rentre chez moi et puis là ben c'est ça, c'est soit je m'occupe des enfants je leur donne le bain ou quoi. Et dans ce cas-là c'est mon épouse qui fait à manger, sinon on inverse. Ensuite, après le repas, on prend un petit temps avec eux, pour leur lire une histoire ou quoi, on les couche. Y a un petit peu de vaisselle à faire, un petit peu vite fait du ménage *(rires)*. Et ensuite j'ouvre mes bouquins quoi. On essaie de faire tout ce qui est courses le week-end, histoire d'être dégagés de tout ça la semaine. Et puis voilà. Du coup mes journées se ressemblent beaucoup.

Aden : Et tu m'as dit que la maman avait repris ses études aussi c'est ça ?

Arthur : Ouais.

Aden : En même temps que toi ?

Arthur : Elle avait déjà commencé l'année dernière, elle avait repris l'année dernière. Elle est en master, un master de psychologie.

Aden : Donc elle a commencé le Mi l'année dernière c'est ça ?

Ouais, elle l'a fait en deux ans son Mi.

Aden : Donc là elle est encore en Mi c'est ça ?

Arthur : Hmm hmm.

Aden : OK. Et est-ce que c'était calculé pour vous de refaire des études en même temps, ou pas ?

Arthur : Non pas vraiment.

Aden : Ouais ?

Arthur : En fait, moi j'ai profité d'un licenciement économique pour pouvoir bénéficier du chômage et avoir des revenus pendant la formation du coup – et c'est tombé là. Mais c'est bien tombé hein, finalement, après

nous on préfère aussi… Même si on gagne un peu moins, l'argent c'est un peu moins important on va dire que le développement personnel.

ADEN : Avant vous faisiez quoi du coup ?

ARTHUR : Avant moi j'étais menuisier charpentier. Mais déjà avant de me lancer, à l'époque, dans ce métier, j'avais hésité à faire le métier d'infirmier. Et là plus le temps passait et plus je me disais que c'est pas menuisier que je voulais faire. Enfin, ça m'intéressait mais pour moi, le travail du bois, après pour travailler c'était autre chose quoi. C'est vrai qu'il me manquait quand même du relationnel.

ADEN : T'as été menuisier pendant combien de temps ?

ARTHUR : Euh… bah j'ai commencé… Que je raconte pas de bêtises… y a presque vingt ans. Ouais là je vais sur mes quarante ans.

ADEN : Donc t'as fait ça direct après- t'as fait ça après le bac ?

ARTHUR : Après le bac j'ai fait quelques années de fac. J'ai fait un an de droit et après j'ai fait quelques années en lettres modernes. Et puis après, ben j'ai eu un garçon, un grand garçon. Du coup c'est mon troisième mais je dis que j'en ai deux, parce que le troisième c'était une autre union. Il vit chez sa mère, qui vit assez loin d'ailleurs. Et, oui j'ai fait une formation de menuisier pour gagner assez rapidement ma vie quoi.

ADEN : D'accord, OK. C'est le fait que t'allais avoir un enfant qui t'as poussé à arrêter de faire la fac, c'est ça ?

ARTHUR : Euh ça et puis aussi que la fac, franchement, je savais pas trop quoi faire au bout du compte *(rires)*. Je voyais tout le monde qui voulait faire prof ou instit' et moi ça me disait pas tellement. Et puis en lettres il y a pas tellement de… je voyais pas tellement de possibilités. Et puis moi y a rien qui me disait à l'époque… *(rires)* du coup ça m'a un peu, oui, poussé à réfléchir à ce que je voulais faire et puis à trouver une voie assez rapidement.

ADEN : Et tu t'étais toujours vu faire des études avant d'arriver à la fac ou…

ARTHUR : C'est un peu mes parents qui me poussaient à faire le bac puis à aller à la fac. En fait, eux, ils voulaient me motiver un peu à être instit'. C'est vrai qu'il y avait les vacances qui étaient intéressantes, mais sinon le métier en lui-même moi ça me disait pas tellement *(rires)*.

Aden : Pourquoi est-ce qu'ils voulaient que tu fasses instit' ?

Arthur : Ma mère elle était instit' – d'ailleurs, aujourd'hui elle ne l'est plus *(rires)* elle a changé aussi – voilà. En tout cas, c'était pas instit' mais ils insistaient beaucoup sur le bac, comme quoi le bac c'était une clé quoi. Après si je voulais faire quelque chose, le bac ça me permettait quand même de… Ce qui était le cas finalement, de pouvoir changer de direction.

Aden : OK. Et du coup, dans ta famille on a tendance à faire des études ?

Arthur : Alors j'ai qu'une sœur, elle a fait des études un peu aussi et puis finalement… Elle, elle a une licence en lettres et ensuite elle a passé un CAP petite enfance. Mais oui, c'est sûr que nos parents ils nous ont poussés à au moins avoir le bac *(rires)*. Mais je regrette pas hein, ceci étant dit. Par rapport aux études, je trouve que c'était bien, et je remarque ça par rapport au milieu du bâtiment, et je me rends compte que finalement faire des études ça ouvre quand même l'esprit. De manière générale hein, après y a aussi des gens étroits d'esprits *(rires)* mais après je remarque que les gens qui ont pas fait beaucoup d'études, ils ont quand même des idées assez arrêtées et peut-être plus de mal à réfléchir, je sais pas. Je trouve que ça m'a fait du bien en tout cas.

Aden : Même si au départ, le bac t'étais pas forcément à fond sur…

Arthur : Ben… Ouais, après voilà j'étais un peu rebelle aussi moi quand j'étais ado. Non c'est bien qu'ils m'aient poussé, franchement, je suis content. C'est grâce à ça aussi que je fais mon école aujourd'hui, parce qu'il faut le bac. Non, c'était tout bénef.

Aden : Mais donc du coup tu as quand même fait vingt ans de menuiserie avant de te dire que tu voulais faire autre chose ?

Arthur : Ouais, alors j'ai… j'ai pas mal changé d'entreprises, de régions aussi. Et puis j'ai un petit peu grimpé dans… J'ai commencé comme ouvrier et puis j'ai fini comme conducteur de travaux. Et oui, ben le but c'était… comme j'étais parti dans une voie je m'étais dit "Autant évoluer dans cette voie", et puis avec le temps je me suis dit que c'est quand même pas ça. Parce que par exemple en tant que conducteur de travaux, j'avais des relations quoi, avec des ouvriers… On avait des réunions de chantier avec différents corps de métiers et tout, mais ça tournait trop autour de l'argent,

c'était pas le genre de relation que je voulais. Il y avait un échange mais il était toujours intéressé en fait.

ADEN : C'est pour ça que tu disais : j'avais besoin de plus de social, de relations…

ARTHUR : Tout à fait.

ADEN : Et… et donc du coup, t'as eu un licenciement économique et après t'es resté quand même un an sans faire d'études, c'est ça ?

ARTHUR : Alors ben j'ai été licencié en novembre 2015 et puis ensuite ben j'en ai profité pour préparer le concours. J'ai fait une petite remise à niveau en français – ça faisait quand même vingt ans que j'avais plus fait de rédactions, de trucs comme ça. Et puis un peu de tests psychotechniques tout ça, dans le but de préparer le concours.

ADEN : Mais t'étais quand même suffisamment disponible pour tes enfants… ?

ARTHUR : Ah bah oui, parce que la remise à niveau c'était quoi, c'était… Que je raconte pas de bêtises, c'était trois jours par semaine, il devait y avoir entre six et huit heures de cours. Donc ça allait quoi, niveau horaires. Même je pouvais m'arranger pour aller chercher les enfants, pour les ramener et tout. C'est pratique.

ADEN : C'était des cours dans une école, dans un institut de formation… C'était quoi ?

ARTHUR : Alors c'est un institut de formation qui marche avec le conseil régional il me semble. Ca s'appelle l'AFPP.

ADEN : Et c'était spécial pour ce concours ou c'était…

ARTHUR : Moi ce que j'ai fait oui mais après ils font d'autres formations. Y a remise à niveau en français, ils font comment ça s'appelle les […] je sais pas si tu en as déjà entendu parler ?

ADEN : Non, jamais.

ARTHUR : Alors ça peut être du français, de l'informatique… Ils font aussi des cours sur tout ce qui est environnement. Enfin voilà, c'est assez varié.

ADEN : OK, OK. Et donc t'as passé combien de concours ?

Arthur : Hé ben j'en ai passé… J'ai passé le concours d'infirmier, j'ai passé le concours d'aide soignant. Et j'ai eu les deux, donc tout à l'IFSI d'Orléans. Ben j'ai réussi les deux et du coup j'ai fait infirmier, puisque c'est ce que je voulais faire.

Aden : OK. Et le fait que ça dure trois ans, c'est un truc auquel - enfin, est-ce que ça t'as posé des difficultés.. ?

Arthur : Non, aucune. Non, ce qu'il y a de bien, c'est de par le licenciement économique, j'ai un – comment dire – j'ai un revenu plus ou moins assuré. Et ben, tout dépendait de ça en fait. Si j'avais pas eu le revenu j'aurais peut-être pas fait les trois ans, mais là c'est bon.

Aden : Parce que ton revenu il va durer trois ans encore ?

Arthur : Hé ben pas entièrement, là ça va baisser un petit peu, mais après je sais qu'on va avoir un peu de… sûrement de RSA, des trucs comme ça. On va avoir des compléments ce qui fait que oui, pendant trois ans ça reviendra à la même chose en tout cas.

Aden : Et le fait que ça soit un licenciement économique, ça te fait plus de revenus que si c'était un licenciement normal ?

Arthur : Pendant un an oui. Pendant un an j'ai touché un salaire entier.

Aden : Ça marche. Et ça se passe bien du coup ?

Arthur : Ben jusque-là tout va bien *(rires)*. Et après ben oui non, franchement je le sens bien, ça se passe bien… après y a les matières scientifiques où c'est un peu difficile quoi, ça se sent que j'étais en littéraire et que c'était il y a vingt ans. Mais… mon avantage c'est de connaître un peu mes faiblesses quoi. Du coup je travaille plus ces matières, et du coup je pense que ça va le faire. Après il y a aussi, de par mon âge il y a une certaine maturité et c'est un avantage quoi.

Aden : C'est-à-dire ?

Arthur : Hé ben par exemple, comment dire, dans les rapports humains quoi. Après c'est peut-être pas juste à cause de la maturité, mais je vois là on a commencé les stages, ben je suis à l'aise quoi, avec tout le monde, que ce soit les patients ou quoi, je sais comment me comporter… Tu vois, c'est pas facile pour tous les jeunes quoi *(rires)*.

ADEN : Tu les vois galérer ?

ARTHUR : Euh ouais, et puis dans… rien que pendant les cours, ils nous parlent de choses concernant la pudeur, la dignité, enfin tout ça c'est… pour moi c'est super important, c'est vraiment lié au métier, les jeunes ils ont du mal à faire le rapport. Voilà, dans ce sens-là.

ADEN : Et pourquoi c'est lié à ton âge, le fait que tu accordes de l'importance à ça ?

ARTHUR : Ben j'ai peut-être plus de recul par rapport à l'existence en général, enfin la vie ? Peut-être, pas forcément porter de jugement… je sais pas.

ADEN : Parce que –

ARTHUR : Ca te va ? *(rires)* Je suis clair ?

ADEN : Oui oui t'es clair, c'est juste que c'est pas forcément évident donc je cherche à voir, je sais pas, ce que tu penses vraiment là-dessus quoi. Et ça se passe bien du coup avec les autres étudiants de… ?

ARTHUR : Impeccable. Même avec les jeunes, non, franchement ça se passe bien.

ADEN : Tu les vois en dehors des cours ?

ARTHUR : Non, alors ils me sollicitent hein, pour aller boire des verres et tout, mais je leur explique que je peux pas quoi *(rires)*. Que… ben c'est ça quoi, je t'ai expliqué mes journées. Du coup c'est clair que quand j'ai deux heures, si je peux les passer à travailler, je les passe à travailler. Sachant que les week-ends, y aura les petits, on va quand même faire un peu de sortie ou voilà quoi. On peut pas non plus couper leur vie pour… parce qu'on reprend des études quoi. C'est ça. Et puis voilà.

ADEN : Et ça va, ils t'en veulent pas trop de dire non ?

ARTHUR : Non non, ça va. Ils me taquinent, des fois, ils me disent : "Bah t'as qu'à les emmener"*(rires)*. C'est rigolo quoi.

ADEN : Et tu connais d'autres personnes qui ont des enfants, avec qui tu peux en discuter si t'en as envie – si tu en as envie d'ailleurs…

ARTHUR : Hmm… ben y a d'autres personnes hein qui sont en formation et qui ont des enfants d'ailleurs. Ils t'ont pas contacté ?

Aden : Si si, je pense que j'en ai quelques-uns mais… ça veut pas forcément dire que tu les côtoies ou autre quoi, c'est pour ça que je te pose la question.

Arthur : Ouais, bah si si, on se parle quand même pas mal entre anciens, on va dire, entre guillemets, et entre parents quoi. C'est vrai qu'on n'a pas forcément les mêmes centres d'intérêt ou les mêmes préoccupations que les autres, du coup on a tendance à se retrouver un peu quoi. Et… mais sinon, personnellement, je me sens pas vraiment le besoin d'en parler ou… Enfin ma situation je le vis super bien.

Aden : Ouais ouais. Parce que des fois, c'est plutôt pour des mères qui sont isolées mais des fois elles me disent qu'elles aimeraient bien pouvoir discuter de questions d'organisation par exemple, de comment on s'en sort au quotidien, si c'est difficile ou des choses comme ça quoi. Donc c'est pour ça que je pose la question, mais bon…

Arthur : Après… je t'avouerais que même par rapport aux mères qui sont en cours avec moi, on parle pas souvent de ça. Parce que je pense que… tout ça, que ça soit pour moi ou pour les autres, ça a été préparé avant quoi. On peut pas se permettre… une fois qu'on a des enfants, c'est ça, on est obligés de tout anticiper quoi. C'est vrai que *(rires)* là j'ai un collègue pour qui sa… qui risque d'avoir des moments difficiles parce qu'il vient de déménager, sa femme elle est aussi dans le milieu médical et du coup elle a des horaires qui tournent. Du coup là, quand en plus lui il sera en stage, il risque d'avoir des moments un peu chaud au point de vue organisation quoi. *(rires)* S'ils sont tous les deux de nuit ou quelque chose comme ça, ça va être difficile. Mais bon, ils ont dû prévoir aussi, peut-être qu'ils ont de la famille ou voilà.

Aden : Il t'en a parlé du fait que c'est compliqué ou… ?

Arthur : Pour l'instant non, je sais pas s'il y a trop réfléchi d'ailleurs.

Aden : *(rires)*

Arthur : Mais bon après on n'a pas le choix de… des fois on n'a pas le choix d'improviser non plus mais… Je pense que là, le temps de se poser et tout, ils doivent quand même commencer à y réfléchir à mon avis. C'est sûr.

ADEN : Et… est-ce que tu te sens différent de la majorité des étudiants ou pas ?

ARTHUR : Hmm… Euh… je me sens différent quand je vois– bah par exemple quand on a des cours comme ça où tout le monde parle, je me sens un peu différent. Dans le sens où, je me dis personnellement, si c'était pour parler ben je viendrais pas quoi. Ou des choses comme ça. Mais sinon non. Bah bien sûr il y a un décalage d'âge, j'en ai 30, la plupart en a 20, je me sens plus vieux c'est sûr.Mais voilà, je pense pas avoir moins ma place qu'un autre.

ADEN : OK. Est-ce que les profs par exemple, est-ce qu'ils prennent en compte le fait que toi ou les autres qui êtes en reprise d'études ou qui avez des enfants, vous êtes pas exactement comme la majorité des autres étudiants ou pas ?

ARTHUR : Non je pense pas, parce que c'est la même chose pour tout le monde hein. Là c'est une école où on a quand même pas mal de devoirs à faire et tout, et c'est pour tout le monde la même chose. Enfant ou pas enfant, ils regardent pas ça quoi. Donc rien que pour ça, je pense pas.

ADEN : Est-ce que toi tu voudrais des fois qu'on le prenne en compte ou pas ? CÇa t'as pas posé de problèmes jusque-là ?

ARTHUR : Non, y a pas de raisons. Après c'est… je pense que ça fait aussi partie de la formation quoi finalement, parce que tu vois il y a des périodes où ils vont essayer d'instaurer un stress, mais je pense que c'est pour apprendre à gérer ce stress aussi et à s'organiser. Donc non, franchement je le prends bien. Ça fait partie du jeu.

ADEN : Mais y a quand même des jeunes qui ont pas exactement les mêmes règles du jeu que toi quoi – en termes de stress.

ARTHUR : Ah bah, parce qu'ils ont pas les enfants ?

ADEN : Ouais. Je sais pas.

ARTHUR : Ouais mais… Ouais je sais pas. Après, je vois, je stresse pas forcément… On va dire, par exemple, à leur différence, j'ai repéré ce truc-là quoi, qu'on essaie de nous mettre la pression pour qu'on s'organise, enfin voilà quoi. Alors que les jeunes ils l'ont pas forcément vu.

Aden : Ça veut dire que t'as une hauteur par rapport à la formation qu'ils ont pas forcément quoi.

Arthur : Je pense. Après ça,ça rejoint ce que je disais avec la maturité peut-être. Ouais, l'expérience de vie et puis.. peut-être aussi la vision du métier et puis ce qu'on cherche à nous inculquer quoi.

Aden : Et d'ailleurs, tu parles de maturité, pour toi c'est quoi la maturité ? Parce que c'est un terme qu'on… que beaucoup de personnes utilisent dans mes entretiens mais j'ai toujours du mal à savoir ce qu'on désigne par là donc…

Arthur : Ouais, ben… je dirais, comment dire *(rires)*, non ben c'est de par son expérience de vie, c'est avoir une certain capacité à réfléchir et à agir, par rapport à son expérience peut-être. Voilà, avoir une certaine réflexion déjà de la vie.

Aden : Ça veut dire que tu prends plus de recul, par exemple ?

Arthur : Oh bah sûrement oui, je pense. Et puis j'ai peut-être aussi plus de… plus de repères aussi, ou plus oui d'exemples, enfin tu vois ce que je veux dire par repères ?

Aden : Ouais ouais.

Arthur : Après ça dépend aussi de l'expérience de chacun, il y a des vieux… comme on dit, tous les vieux ils sont pas sages quoi, ils ont pas forcément une expérience… ils ont pas forcément vécu beaucoup de choses, et vu beaucoup de choses et… on n'est pas tous à égalité. Il y a des jeunes qui peuvent être très matures, par rapport à des plus vieux qui le seront moins.

Aden : Ouais, du coup c'est aussi : avoir des expériences qui sont enrichissantes.

Arthur : Ouais.

Aden : Mais comme toi t'as vingt ans de plus que beaucoup de personnes dans ta formation, t'as eu plus de temps pour faire des expériences.

Arthur : Oui, voilà. Et puis… J'ai rencontré pas mal de gens quand même, j'ai toujours essayé d'éviter de juger les gens, d'avoir des appréhensions, du coup… de manière générale, je suis assez ouvert à tout le monde. Et puis c'est une façon aussi d'apprendre. Parce qu'il y a ses expériences et

puis les expériences des autres quoi. Donc en écoutant, on peut aussi apprendre.

ADEN : Et dans tes études, pour toi, ce qui est le plus important c'est de t'épanouir ou de savoir qu'il y a un débouché derrière ?

ARTHUR : Euh ben d'abord c'est de m'épanouir ouais. Après le débouché, euh… a priori c'était des… comment dire… avant, les infirmiers, ils avaient pas de mal à trouver mais maintenant apparemment ça devient un petit peu compliqué donc…

ADEN : Ah ouais ?

ARTHUR : Ouais à ce qu'il parait. Mais donc du coup c'était vraiment pour changer de métier, pour m'épanouir.

ADEN : Ouais.

ARTHUR : J'avais vraiment besoin de rencontrer, enfin d'échanger avec des gens. C'est ma principale motivation on va dire.

ADEN : OK. Et… le fait d'avoir un puis deux enfants, enfin, un puis trois enfants, est-ce que ça a changé ton rapport aux études ?

ARTHUR : Non. On m'a demandé en fait, pendant l'oral pour voir si j'allais être pris ou pas, on m'a demandé si ça serait pas un handicap, si ça allait pas être trop dur ou quoi, ben moi j'ai dit que non, au contraire, c'est aussi une motivation. Quand on est un peu fatigué et tout, on le fait aussi pour eux quoi. Enfin voilà, je trouve que c'est même un exemple quoi, de leur montrer que si on se sent pas bien à un endroit, en travaillant on arrive à changer sa vie quoi. Donc c'est super important quoi.

ADEN : Donc du coup ça peut changer positivement ton rapport aux études dans le sens où ça te fournit de la motivation, des trucs comme ça quoi.

ARTHUR : Ouais, carrément.

ADEN : OK. C'est drôle qu'on t'ait demandé ça à ton oral d'entretien…

ARTHUR : Ah ben ils voulaient voir si j'y avais pensé quoi. Ouais parce que, y a peut-être… je sais pas s'il y en a déjà eu qui avaient abandonné parce que c'était trop dur ou… mais c'est toute une organisation hein. Comme je dis, il y a quand même beaucoup de devoirs et tout en plus de ce qu'il y a à apprendre. Après, trois ans ça passe vite aussi. C'est vrai que…

(rires) quand on a dix ans, un an ça paraît super long, quand on a dix-huit ans ça paraît un peu moins long et quand on a quarante ans ça parait super court *(rires)*.

Aden : *(rires)* Et t'es… est-ce que t'es satisfait du temps que tu passes avec tes enfants, est-ce que tu trouves ça suffisant… ?

Arthur : Ben… pour ce qui est de la… oui, je dirais que oui, parce que pour ce qui est de la semaine, de toute façon ils se couchaient pas plus tard avant. Donc du coup, le fait que je me pose en rentrant, que je m'occupe d'eux, pour ça, ça leur change rien du coup. Et puis le week-end j'essaie quand même de – oui, j'essaie de faire des trucs avec eux quand même… Non, pour ça on essaie vraiment de faire la part des choses. C'est-à-dire que quand on passe un moment avec eux, c'est pas forcément la quantité mais plus la qualité on va dire. Voilà. On préfère… en tout cas moi je préfère faire un truc vraiment avec eux plutôt que travailler parce que… à moitié travailler et à moitié être avec eux, c'est bon ni pour l'un ni pour l'autre finalement.

Aden : Parce que des fois il y en a qui me disent qu'ils sont frustrés, en fait, de pas réussir à avoir assez de temps, soit pour les études soit pour les enfants quoi.

Arthur : Hmm hmm. Des fois je me dis que j'ai pas assez de temps pour travailler. Mais après j'essaie de mettre les bouchés doubles le soir et puis on verra aussi aux examens si ça suffit ou pas mais…

Aden : Ouais bah en plus tu peux pas trop savoir ce que ça donne…

Arthur : Ben pour l'instant je sais pas. Je sais pas encore à quelle sauce on va être mangés, c'est vrai que c'est un peu difficile. Mais non, j'essaie de faire un maximum. En plus, comme dit, je sais un peu où sont mes lacunes donc voilà.

Aden : Parce que du coup, là, vous avez des semaines de cours et des semaines de stage et c'est juste des examens à la fin du semestre, c'est ça ?

Arthur : Ouais c'est ça, là on vient d'entamer les stages et on a des examens à cheval sur décembre et janvier.

Aden : D'accord, donc tu peux pas trop savoir, tester ton niveau ou autre avant.

ARTHUR : Ben non, hé non… ouais. C'est le plus dur peut-être, de pas trop savoir à quelle sauce on va être mangés *(rires)*.

ADEN : Est-ce que tu as des obligations de scolarité, genre tu dois venir aux cours et tout… ?

ARTHUR : Ouais. Comme je suis demandeur d'emploi, que je suis toujours inscrit à Pôle emploi, du coup je suis obligé d'y être 35h par semaine.

ADEN : Ils te font signer des trucs et tout ?

ARTHUR : Ouais. A certains cours ouais.

ADEN : Et si jamais par exemple un de tes enfants est malade ou autre, est-ce que tu peux réussir à passer la journée à la maison ou est-ce que c'est compliqué ?

ARTHUR : Si jamais je fais ça, le truc c'est qu'après il y aura des heures non payées. Ils envoient toutes les feuilles de présence à Pôle Emploi. Par contre par rapport à ça, mon avantage c'est qu'il y a mon épouse, qui a des horaires plus souples. Comme elle est en master là, et puis qu'elle l'a fait en deux ans, elle a pas un emploi du temps très chargé quoi. C'est plus du travail perso à faire que de la présence en cours, du coup ça va.

ADEN : Et elle a choisi de faire un truc en deux ans, ou ça s'est fait comme ça à la suite de la première année… ?

ARTHUR : Ouais, elle a choisi, pour être quand même plus dispo et puis… Ouais voilà, que ça soit quand même un peu moins contraignant.

ADEN : Plus dispo pour ses enfants, ou plus dispo…

ARTHUR : Ben un peu les deux. Parce que, oui *(rires)* par rapport à la masse de travail aussi à fournir et tout, pour être sûre d'assurer quoi.

ADEN : Et elle, elle a repris ses études pour quoi du coup ?

ARTHUR : Alors elle, ça faisait longtemps qu'elle voulait les reprendre. Elle l'avait un peu mis en stand by du fait des grossesses et puis des enfants, qui étaient petits et tout. Mais elle c'est quelque chose aussi qui lui tenait à cœur… Elle était allée jusqu'à la licence, en suite elle est allée travailler comme vendeuse, mais elle était toujours dans l'idée de reprendre quoi.

ADEN : D'ailleurs – est-ce que c'était prévu pour toi d'avoir – déjà, le premier enfant que tu as eu, est-ce qu'il était prévu ou… ?

ARTHUR : Euh… le premier, j'ai eu un peu la surprise.

Aden : Ouais ?

Arthur : Ouais *(rires)*. Et les deux autres, par contre, oui, ils étaient prévus.

Aden : Et du coup, le premier, j'imagine qu'il y a eu un moment où vous avez décidé de le garder c'est ça ?

Arthur : Hmm hmm.

Aden : Et comment ça se fait que vous l'ayez gardé, si c'était une surprise…

Arthur : Ben… moi je me voyais pas de ne pas le garder en fait. Et puis, non, j'étais content hein *(rires)*. Non moi j'adore les enfants.

Aden : OK OK. Et alors du coup ouais, les deux autres, c'était prévu, c'était… ?

Arthur : Ouais.

Aden : Ça faisait longtemps que vous étiez ensemble, du coup, pour les autres ?

Arthur : Euh ben ça faisait… On se connaissait depuis super longtemps déjà avec la maman, et puis on était ensemble depuis… Ca faisait cinq ans.

Aden : Et à cette époque vous travailliez tous les deux et tout ?

Arthur : Moi je travaillais. La maman non.

Aden : Elle était pas vendeuse ?

Arthur : Non, plus à ce moment. En fait, on avait déménagé. Moi j'habitais – on habitait Mulhouse avant, et on avait déménagé pour un emploi que j'avais trouvé. Du coup…

Aden : OK OK. Est-ce qu'il y a des personnes qui peuvent vous aider autour de vous ?

Arthur : Non. On n'a pas de famille. La famille de ma femme – elle est née à Mayotte. Et moi, ma famille, on se parle pas trop au jour d'aujourd'hui. Un peu compliqué.

Aden : D'accord, ça marche. Et du coup vous êtes arrivés à Orléans pour quelle raison, vous y étiez déjà avant ?

Arthur : Hé bien c'était pour les études de mon épouse. Du coup, moi, quand on est partis de Mulhouse on est partis au Mans, et là les études

de ma femme c'était à Orléans. Donc elle avait essayé pendant un an à faire les allers-re Orléans mais… c'était même pas pendant un an parce qu'on a vite vu que c'était pas gérable quoi, la fatigue et tout… Donc on a dit : arrête, on reprend l'année prochaine, on va aller là-bas.

ADEN : OK OK. Et donc, vos deux enfants ils vont à l'école là.

ARTHUR : Ouais. Maternelle et CP.

ADEN : OK. Et c'est à peu près au même endroit ou… ?

ARTHUR : Oui oui, ça par contre c'est la même école.

ADEN : Ça marche.

ARTHUR : Et l'école elle est du côté de la fac de mon épouse.

ADEN : Donc du coup c'est pratique

ARTHUR : Ouais.

ADEN : Et au niveau des tâches ménagères, vous vous organisez comment, enfin vous vous répartissez ça comment entre vous deux ?

ARTHUR : Hmm… ben j'en fait pas mal quand même. Euh après il y a pas de répartition à proprement dit mais… Par exemple, si un truc qui… le matin, c'est toujours pareil, moi je prépare le petit dej des enfants, je les réveille, je les fais manger, et ensuite elle prend le relai en les habillant. Après ménage… ben on fait tous les deux, ouais c'est tous les deux vraiment. Un coup un qui fait à manger, on se dit : aujourd'hui c'est toi, demain c'est moi… *(rires)* c'est vraiment au feeling tout ça hein.

ADEN : Et ça va, ça entraîne des tensions entre vous ou ça va bien ?

ARTHUR : Non, ça va. Franchement, ça va.

ADEN : OK ?

ARTHUR : Après, ça, ça a pas changé… Franchement, les études ça a pas changé grand-chose par rapport à ça.

ADEN : Et si tu devais mettre un quota, genre 50/50, 60/40… sur comment vous vous répartissez ça, tu mettrais combien ?

ARTHUR : Hm… je dirais peut-être 70-30.

ADEN : 70 pour toi ?

ARTHUR : Ouais *(rires)*. Honnêtement hein ! Objectivement !

ADEN : Ouais ouais non mais je te crois. *(rires)* C'est toi qui sait en plus, je suis pas là pour voir. *(rires)*

Arthur : *(rires)*

Aden : Est-ce que tu te sens étudiant ?

Arthur : Hmm… c'est une bonne question ça *(rires)*. Euh… non, je dirais pas… non. C'est comme une formation quoi. Non. Enfin, ça veut dire quoi étudiant ?

Aden : Bah je sais pas en fait, ça dépend surtout de toi comment tu le sens – t'as l'air de faire une différence entre formation et études, du coup c'est quoi la différence entre les deux pour toi ?

Arthur : Hmm *(rires)* non je sais pas ! Étudiant… Le truc c'est que là c'est quand même pas mal… on a moitié théorie et moitié pratique sur les trois ans. Et du coup… ça met quand même pas mal dans le contexte professionnel. Je dirais la formation ça touche plus peut-être au côté professionnel que les études qui sont plus théoriques. Tu vois ce que je veux dire ?

Aden : D'accord. Ouais ouais.

Arthur : Là en plus, tu vois, si tu m'as demandé si je me sentais étudiant, je trouve il y a peut-être aussi ce côté… étudiant, ouais, quand j'étais à la fac après le bac, où il y a un côté un petit peu insouciant quelque part. Tu vois ? Au moins au début quoi *(rires)*. Alors je sais pas si c'était lié proprement à moi, mais voilà il y a… tu vis chez tes parents, tu fais un peu la fête, enfin voilà, tu vois ce côté-là, qu'aujourd'hui il y a pas quoi. Donc pour ça je me dirais, non, je me sens pas vraiment étudiant.

Aden : OK OK Est-ce que tu te sens adulte ?

Arthur : Oui ! *(rires)*

Aden : Ça fait longtemps que tu te sens adulte ?

Arthur : Oh oui quand même. Ah ouais, surtout que moi je suis parti assez tôt de chez mes parents, du coup j'ai pris en main assez tôt quoi.

Aden : T'es parti du coup parce que c'était compliqué c'est ça ?

Arthur : Donc adulte, on va dire, dans le sens responsable. Après, dans ma tête, j'ai l'impression d'être assez jeune ?

Aden : C'est-à-dire ? *(rires)*

ARTHUR : Hm… comment dire… ben je me sens bien quoi, dans mon corps, *(rires)*. C'est ça. Non et puis assez ouvert aussi quoi, pas vieux con quoi.

ADEN : *(rires)*

ARTHUR : *(rires)* Tu vois ce que je veux dire !

ADEN : Ouais je sais pas, on peut être jeune et con aussi *(rires)*.

ARTHUR : Ouais, y en a, franchement c'est vrai *(rires)*. Non mais… Voilà, oui, assez ouvert. A pas dire "Oh ben de mon temps on écoutait de la bonne musique"tu vois.

ADEN : *(rires)* D'accord.

ARTHUR : Des trucs comme ça quoi.

ADEN : Ouais, pas méprisant parce que t'es plus âgé quoi.

ARTHUR : Ouais voilà.

ADEN : Et ta compagne elle est satisfaite de comment elle s'organise au quotidien ou quoi ou… ? Par rapport à ses études tout ça ?

ARTHUR : Je pense. Après… je pense que des fois ça… elle trouve que je suis pas… bah c'est normal, par rapport à l'année dernière, je suis moins présent quoi. Mais voilà. On n'en a pas trop parlé encore.

ADEN : D'accord. *(rires)*

ARTHUR : *(rires)* Après c'est vrai aussi que j'attends de voir, parce que là j'essaie de mettre un coup avant les examens, et après de pouvoir modifier la balance quoi, par rapport aux résultats, voilà, au travail que j'ai fourni. Mais ce qu'il y a de sûr, c'est que je voudrais pas louper ces examens quoi. Aller au rattrapage, c'est vraiment quelque chose que je préférerais éviter quoi.

ADEN : Est-ce que ça a une influence sur ton chômage ou autre ou… ?

ARTHUR : Hmm non. Non non mais… comment dire… c'est sûr que, le chômage par rapport à un salaire, c'est quand même moins intéressant. Donc on fait quand même un petit sacrifice financier, et donc autant que ça dure le moins longtemps quoi.

ADEN : Si tu vas aux rattrapages, t'es obligé de redoubler ou… ?

ARTHUR : Non non non, pas forcément, mais disons après ça va mettre du stress en plus, y a tout ça qui rentre en compte quoi… et après, quand

on est stressé, il faut pas ramener ce stress à la maison quoi. Et ça c'est pas facile *(rires)*.

Aden : Ouais ?

Arthur : Donc c'est pour préserver un peu tout le monde aussi.

Aden : C'est dur de cloisonner les études, la famille, tout ça ?

Arthur : Ben ouais. Enfin, ouais, et puis… je sais pas, moi, si je vois que les résultats sont pas bons et que pendant, je sais pas, c'est deux à trois semaines après, pendant deux à trois semaines franchement, c'est sûr que je vais être assez stressé et… ouais ouais, il faut pas… Voilà, la reprise d'études, j'ai pas envie que ça ait des mauvaises répercussions non plus sur mes enfants, ma femme, enfin voilà.

Aden : OK. Du coup, est-ce que tu parles facilement du fait que tu as des enfants dans ton cursus ou ? Aux autres étudiants ou à tes profs… ?

Arthur : Oui, ouais ouais.

Aden : Je sais pas, des fois c'est un sujet qui arrive juste pas en fait.

Arthur : Hmm hmmm.

Aden : Ouais.

Arthur : Non non, franchement, sans soucis.

Aden : Est-ce que tu as des revendications par rapport à tout ce dont on a parlé, des trucs qui t'énervent ou que tu voudrais changer… ?

Arthur : Franchement, non *(rires)*. Non, t'as vu, je suis assez bonne pâte… *(rires)* non non. Non… les reprises d'études c'est un choix que j'ai fait donc… En plus, tu vois, j'ai eu quand même pas mal de temps pour m'organiser etc, on en a parlé avec mon épouse et non, tout baigne hein. C'est vrai que voilà, heureusement, tu sais je patine et je fais un peu de sport, deux fois par semaine. Et c'est vrai que c'est un moment qui devient important parce que finalement, ça devient les seuls moments que j'ai pour vraiment décompresser quoi. Et ça c'est des moments que j'attends avec impatience *(rires)*. Vraiment, c'est trois heures, en tout, mais pour moi où je donne un bon coup, je me défoule, et après c'est reparti pour un tour quoi.

Aden : D'accord.

ARTHUR : Là c'est les vacances, y a pas, j'attends la reprise *(rires)*. Voilà, c'est tout. Sinon… ça, je pense, ça m'aide quand même pas mal, d'avoir ce petit moment-là où oui, vraiment, je peux décompresser. Voilà.

ADEN : Et pour quelle raison est-ce que tu as accepté de faire un entretien avec moi ?

ARTHUR : Hé ben… d'une part mon épouse elle est passée par là l'année dernière, elle a dû faire un petit questionnaire, et puis j'ai vu que c'était vachement dur de trouver. Du coup je me suis dit, bon aller, on va donner un petit coup de pouce. Et puis voilà, ben c'est surtout pour donner un petit coup de pouce quoi.

ADEN : Ouais, ben ouais effectivement, et puis surtout les papas c'est un peu dur… ils sont pas très volontaires, donc d'autant plus ouais. D'ailleurs, si t'as d'autres papas qui pourraient être OK, ça m'intéresse totalement ouais.

ARTHUR : Hé ben j'ai un copain là qui est en cours avec moi, je lui demanderai si il t'a contacté ou pas. Si il l'a pas fait, je lui tire les oreilles.

ADEN : *(rires)* Non mais y a aucune obligation, c'est juste que c'est vrai que c'est important pour moi d'avoir des avis de personnes différentes en fait, et voilà.

ARTHUR : Ah bah oui oui. Et du coup, t'as réussi à avoir beaucoup de personnes ou quoi ?

ADEN : Alors ouais, là ça commence à… enfin en fait, de toute façon comme ça fait deux ans que je suis dessus je commence à *(rires)* avoir un certain nombre d'entretiens, mais ça me tenait à cœur d'avoir des gens qui étaient notamment en cursus paramédicaux – sociaux, parce que ouais… déjà parce qu'il y a beaucoup de parents en IFSI, donc je pense qu'à partir du moment où on traite ce sujet c'est important d'aller voir là où y en a quoi *(rires)*. Et puis… et puis c'est pas exactement les mêmes parcours, les mêmes… Je pense que ça a un peu une influence sur comment on vit ça pendant ses études, parce que je pense que quand on a aussi plein de gens autour de soi qui ont aussi des enfants c'est peut-être moins… ça rend moins différent d'avoir un enfant, dans un IFSI, que par exemple à la fac, notamment en licence où c'est un peu exceptionnel…

Arthur : Ouais, et puis c'est vrai que les horaires du coup sont assez… c'est assez contraignant hein. Mais bon, là tu vois heureusement j'ai mon épouse qui a des horaires plus souples. Mais sinon c'est vrai que ça serait difficile hein.

Aden : Ouais c'est vrai que – bah juste avant toi, j'avais une femme qui était séparée et je crois qu'elle *(rires)* a un peu le même type d'organisation que toi. Donc ouais, ouais ouais.

Arthur : Voilà c'est ça. Nous *(rires)* ben c'est ça, on n'a pas le choix. Les plus jeunes, ceux qui parlent en cours là *(rires)*, ils rentrent, mais ils peuvent travailler tout de suite, c'est pour ça qu'ils se permettent de parler. Mais nous *(rires)* tout ce qu'on peut prendre, on le prend tout de suite quoi.

Aden : Ouais, votre temps il est précieux en fait.

Arthur : Voilà, les pauses le midi, enfin voilà. On est… il y a d'autres mamans qui bossent avec moi entre midi et deux, dans la salle info.

Aden : *(rires)*

Arthur : C'est vrai ! Et du coup, chaque minute à prendre on la prend quoi.

Aden : OK. Est-ce que tu as l'impression qu'on a parlé de tout ce qui te venait en tête ou est-ce qu'il y a des trucs dont tu voulais parler… ?

Arthur : Non, je crois que c'est pas trop mal.

Aden : OK. Est-ce que tu te dirais féministe ?

Arthur : Féministe ?

Aden : Ouais.

Arthur : (silence) Hmm… (silence) je dirais non, pas féministe.

Aden : D'accord.

Arthur : Mais… on est à égalité quoi.

Aden : *(rires)*

Arthur : *(rires)* Hein ?

Aden : Ouais ouais, enfin c'est pour voir, c'est pour savoir, enfin j'ai plein de réponses différentes à cette question et c'est juste pour voir comment les gens s'affirment politiquement en fait. C'est tout.

ARTHUR : Mais bon, on est à égalité… comment dire… psychologiquement. Ou je sais pas le dire, humainement. Même s'il y a des différences après physiques, voilà on va dire en général l'homme il est plus fort, physiquement, mais par contre, on regarde par rapport à la douleur vous vous battez quoi. Non c'est vrai, un homme malade t'as l'impression qu'il va mourir, on n'irait pas accoucher quoi. Hein, par exemple.

ADEN : *(rires)* Par exemple, au hasard. *(rires)*

ARTHUR : A côté de ça, voilà, non je pense humainement parlant on est à égalité.

ADEN : OK, ça marche. Et j'ai un petit questionnaire histoire d'avoir des renseignements systématiques sur tout le monde. [Nous remplissons le questionnaire.]

Annexe B. Sources textuelles et audiovisuelles

1 Plan de la résidence universitaire d'Antony (RUA)

FIGURE B.1 – Source : Archives municipales d'Antony, dossier cote 1TP PC RUA 1955

2 Tracts diffusés à Censier en 1968

censier prend le relais

LA CRECHE SAUVAGE

Pas de fric, pas de gosses.

— Depuis ce matin, lundi 3 novembre, sous la menace de l'occupation des locaux administratifs, l'administrateur de Censier a accordé la salle 121 pour que nous puissions y organiser une crèche. C'était bien précaire et on nous dirigea pour confirmation sur le recteur Mallet.

Nous y sommes aflés en fin de matinée et cet étonnant personnage nous a dit : « vous avez fait des gosses librement, occupez-vous-en tous seuls. C'est votre problème. Pas question de crèches. Si vous étiez vraiment responsables, vous ne feriez pas d'enfants. Vous ne savez donc pas combien Il y a d'enfants sur terre ». Il y a quelques jours, les étudiants des Beaux-Arts, établissant leur crèche de force, s'entendaient dire par un administrateur : « SI VOUS N'AVEZ PAS DE FRIC, METTEZ DONC DES CAPOTES »...

— au-delà du délire anti-étudiant apparaît la haine contre notre projet de crèche. Car nous ne voulons pas n'importe quelle sorte de crèche.

Nous la voulons

— ouverte sur le quartier aux fils et filles de travailleurs,

— avec un personnel mixte (hommes et femmes) et non des bonnes soeurs laïques pour qui éduquer un gosse, c'est le torcher de temps en temps et l'obliger à se tenir tranquille en permanence.

Avec une intégration des étudiants-parents dans le fonctionnement et la gestion de la crèche et non l'obstruction militariste de directrices toutes puissantes.

Avec les horaires adaptés aux besoins des parents et des enfants.

Bref la crèche que nous voulons n'est pas un centre d'élevage.

Or, dans les remarques moralisantes des Mallet, Bernard et C^{ie} perce une panique évidente. Ils n'ont pas seulement la hantise des étudiants, ils ont peur des gosses, de leur initiative ; les enfants pour ces bourgeois encanaillés ne représentent que des emmerdements, des dérangements de leur petite vie confortable. « A BAS LES ENFANTS » crient les administrateurs.

POUR LA CREATION D'UNE VERITABLE CRECHE, NOUS OCCUPERONS TROIS SALLES AUJOURD'HUI 4 novembre à CENSIER.

ETUDIANTS, VOUS ETES TOUS CONCERNES.

Le C.A.E.C.

Crèche sauvage contre le conseil paritaire

Après un an et demi d'occupation, la crèche a obtenu ses locaux. C'est notre première victoire.

MAIS CE N'EST PAS SUFFISANT.

En cédant sur les locaux mais pas sur lee éducateurs, le conseil entend reprendre d'une main ce que notre lutte l'a obligé à céder de l'autre.

Depuis le 5 novembre, cinq personnes travaillent à la crèche et attendent une nomination. Aucun organisme s'occupant de l'enfance en France ne s'oppose à leur nomination puisque toutes ont les diplômes requis.

Le seul obstacle vient du conseil paritaire; c'est un obstacle politique : le Conseil ne veut pas nommer des éducateurs qui ont pris part à la lutte pour obtenir une crèche.

Le conseil paritaire veut se réserver la nomination du personnel :

1. pour éviter notre victoire complète qui ouvrirait la vole au développement d'autres luttes,

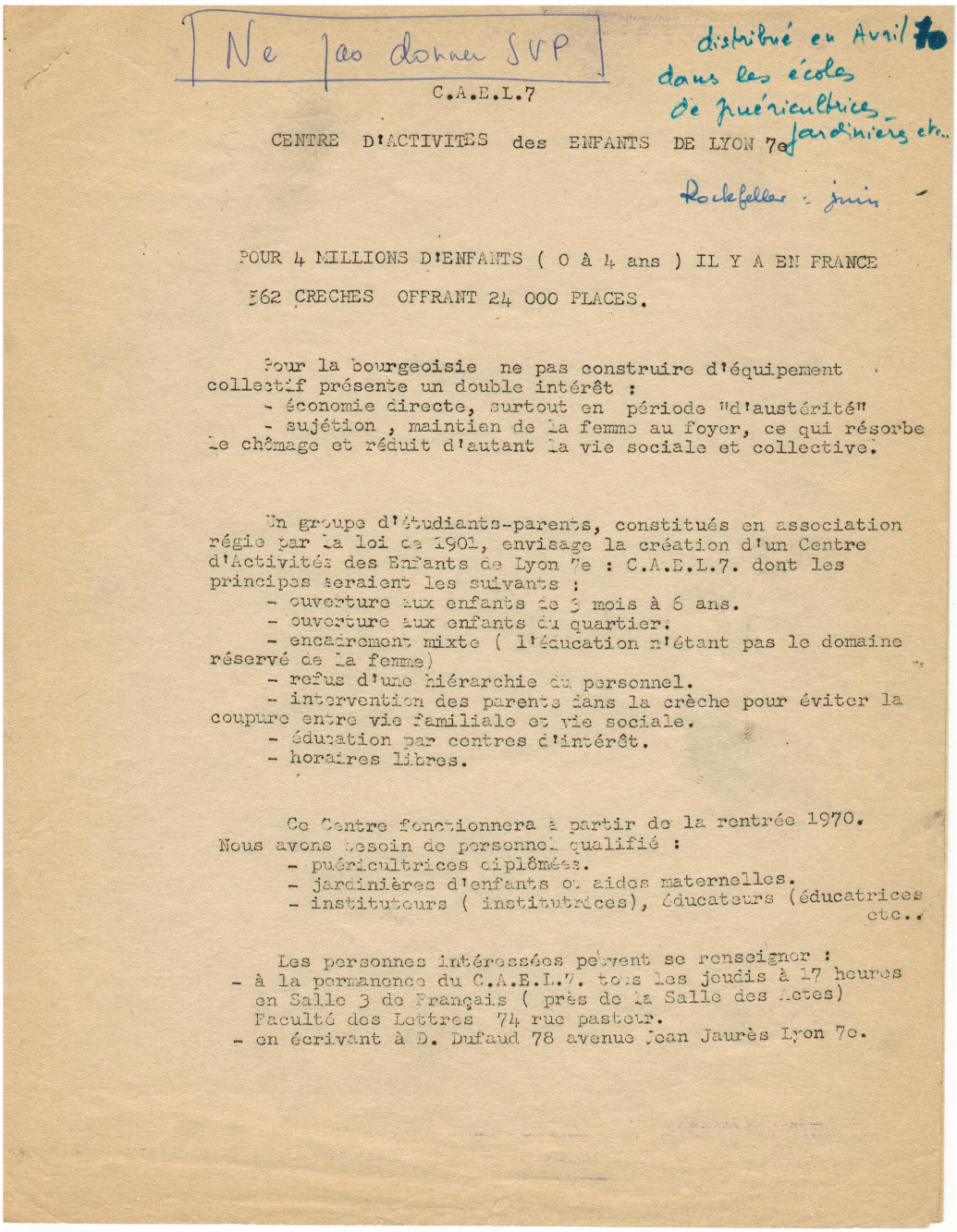
2. pour avoir la paix en nommant des personnes qui lui seront soumises, qui ne formeront pas une équipe cohérente avec les autres membres de la crèche, qui n'auront pas de pratique de l'action politique directe, seul moyen d'obtenir la satisfaction de nos revendications,

3. pour créer une garderie traditionnelle avec un personnel hiérarchisé, pour ajouter à la division entre personnel et utilisateurs, la division à l'intérieur du personnel qui est le meilleur moyen pour empêcher toute lutte,

4. pour obliger les parents à participer à une crèche dont ils ne déterminent pas, en accord avec le personnel, les orientations fondamentales. Pour le conseil, les parents ne doivent être que les remplaçants d'un personnel qu'il ne veut pas nommer en nombre suffisant (Il a nommé une personne pour 80 heures d'ouverture et 80 enfants par roulement).-

FIGURE B.2 – Source : *Recherches universitaires* n°1, hiver 1970, « Les crèches sauvages vers la révolution/fg, pp.67-78, extrait consulté en ligne à l'url : (le 27/09/2020)

3 Tract diffusé à Lyon en 1970



Ne pas donner SVP

distribué en Avril 70 dans les écoles de puéricultrices, jardinières etc..

C.A.E.L.7

CENTRE D'ACTIVITES des ENFANTS DE LYON 7e

Rockefeller : juin

POUR 4 MILLIONS D'ENFANTS (0 à 4 ans) IL Y A EN FRANCE

562 CRECHES OFFRANT 24 000 PLACES.

Pour la bourgeoisie ne pas construire d'équipement collectif présente un double intérêt :
- économie directe, surtout en période "d'austérité"
- sujétion , maintien de la femme au foyer, ce qui résorbe le chômage et réduit d'autant la vie sociale et collective.

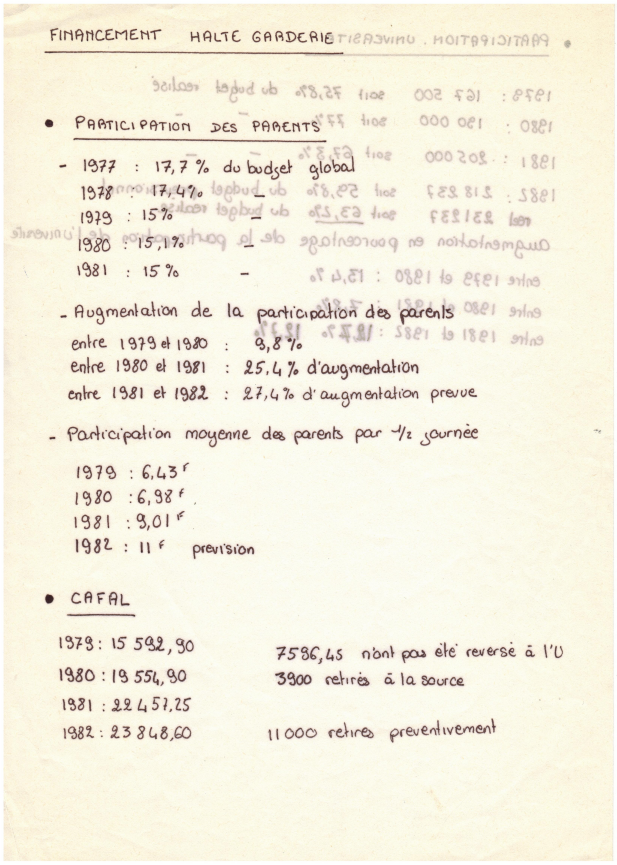
Un groupe d'étudiants-parents, constitués en association régie par la loi de 1901, envisage la création d'un Centre d'Activités des Enfants de Lyon 7e : C.A.E.L.7. dont les principes seraient les suivants :
- ouverture aux enfants de 3 mois à 6 ans.
- ouverture aux enfants du quartier.
- encadrement mixte (l'éducation n'étant pas le domaine réservé de la femme)
- refus d'une hiérarchie du personnel.
- intervention des parents dans la crèche pour éviter la coupure entre vie familiale et vie sociale.
- éducation par centres d'intérêt.
- horaires libres.

Ce Centre fonctionnera à partir de la rentrée 1970.
Nous avons besoin de personnel qualifié :
- puéricultrices diplômées.
- jardinières d'enfants ou aides maternelles.
- instituteurs (institutrices), éducateurs (éducatrices etc..

Les personnes intéressées peuvent se renseigner :
- à la permanence du C.A.E.L.7. tous les jeudis à 17 heures en Salle 3 de Français (près de la Salle des Actes) Faculté des Lettres 74 rue pasteur.
- en écrivant à D. Dufaud 78 avenue Jean Jaurès Lyon 7e.

FIGURE B.3 – Source : archives privées de la crèche Equal - Lyon.

4 Part du financement de l'université Lyon II dans la crèche (1981 ?)



FINANCEMENT HALTE GARDERIE

• PARTICIPATION DES PARENTS

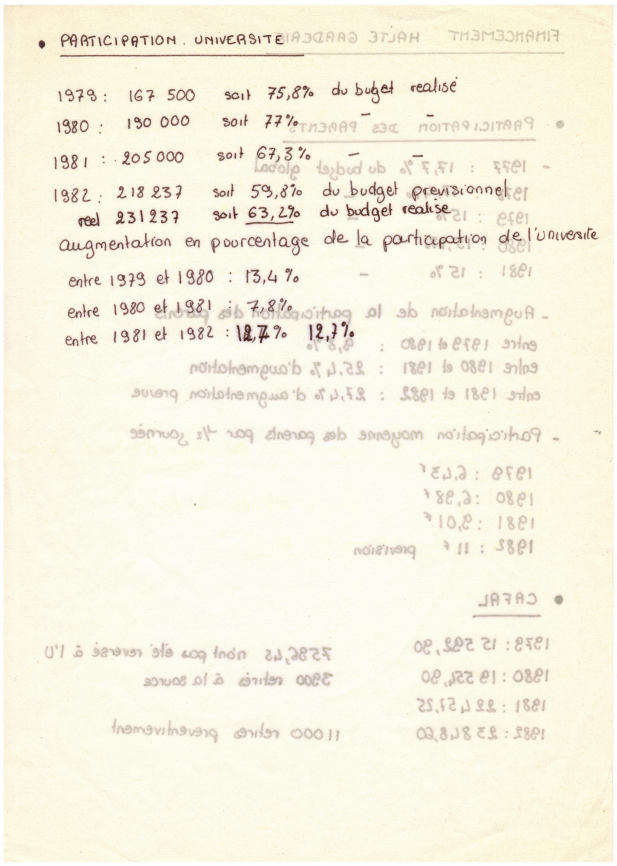
- 1977 : 17,7 % du budget global
  1978 : 17,4% —
  1979 : 15% —
  1980 : 15,1% —
  1981 : 15 % —

- Augmentation de la participation des parents
  entre 1979 et 1980 : 3,8 %
  entre 1980 et 1981 : 25,4 % d'augmentation
  entre 1981 et 1982 : 27,4 % d'augmentation prevue

- Participation moyenne des parents par ½ journée
  1979 : 6,43 f
  1980 : 6,98 f
  1981 : 9,01 f
  1982 : 11 f prevision

• CAFAL

1979 : 15 592,90 — 7586,45 n'ont pas été reversé à l'U
1980 : 19 554,90 — 3900 retirés à la source
1981 : 22 457,25
1982 : 23 848,60 — 11000 retires preventivement



• PARTICIPATION . UNIVERSITE

1979 : 167 500 soit 75,8% du budget realisé
1980 : 180 000 soit 77% — —
1981 : 205 000 soit 67,3 % — —
1982 : 218 237 soit 58,8% du budget previsionnel
réel 231 237 soit 63,2% du budget realisé

Augmentation en pourcentage de la participation de l'université
entre 1979 et 1980 : 13,4 %
entre 1980 et 1981 : 7,8%
entre 1981 et 1982 : 12,7% 12,7%

Figure B.4 – Source : archives privées de la crèche Equal - Lyon.

5 Bannière du centre d'activité pour enfants de Lyon - 1992

FIGURE B.5 – Source : archives privées de la crèche Equal, Lyon.

6 Articles de presse relatant l'occupation des jardins de l'université Lyon II par la crèche en 1992

LYON MATIN

MERCREDI 8 AVRIL 1992 N° 3724

7e ARRONDISSEMENT

Poupons au pied des facs

Ils ont accroché une sucette au cou de la statue de Claude Bernard et planté le chapiteau dans la cour d'honneur de Lyon II : les parents de la crèche universitaire veulent garder leur structure petite enfance à Lyon-Lumière

UN calicot sur la grille de fer forgé, un autre sur le toit d'ardoise, des ballons gonflables multicolores et une platine qui diffuse de la musique de chambre : ambiance bon enfant au milieu de la cour d'honneur de Lyon II où même la statue de Claude Bernard a perdu de sa superbe en gagnant une sucette géante au cou. Ce mardi avec le soleil, les poupons ont pu être descendus sur la pelouse, déjeuner en plein air et les parents de la crèche universitaire de Lyon II ont pu expliquer leur action au public de professeurs et étudiants.

Pour ces parents étudiants, il s'agit de défendre l'existence d'un espace vital qu'ils estiment aujourd'hui menacé. *(Voir Lyon Matin du 7 avril)*. Cet espace, c'est la crèche/halte-garderie pour les enfants d'étudiants et personnels qui existe depuis vingt ans au sein de Lyon II, au 18 quai Claude-Bernard. Elle accueille plus d'une trentaine d'enfants à temps partiel. Gérée par l'association Centre d'activités pour enfants de Lyon 7e (C. A. E. L.) qui regroupe les six permanents et des parents, elle éprouve actuellement des difficultés auprès de l'un de ses financeurs, l'université Lyon-Lumière.

Après avoir été la source principale de subventions, l'université s'est en effet désengagée progressivement de la structure et la dernière convention signée avec le C. A. E. L. en décembre dernier stipule que l'apport de Lyon II à la crèche ne dépassera pas le quart du budget social de l'université, soit 85 000 francs pour 1992. Pour boucler son budget de 650 000 francs, la C. A. E. L. compte donc sur l'aide de la C. A. F. A. L. (40 % du budget environ), de la ville de Lyon et naturellement la participation des parents.

Mais cette année, quand le C. A. E. L. a demandé un coup de pouce supplémentaire pour combler un déficit, Lyon II que préside Éric Froment a alors posé deux conditions contre un versement de 25 000 francs : ***« que l'association elle-même trouve les ressources encore nécessaires auprès des parents et des partenaires extérieurs. Et qu'une solution définitive soit adoptée par toutes les parties prévoyant l'installation de la halte-garderie dans les locaux extérieurs (...) avant juin 1994 »***. La participation financière de Lyon II pourrait être maintenue quand même jusqu'en 1996.

Défendre les murs

« C'est clair, soit nous fermons dans deux mois si Lyon II ne nous verse pas les 25 000 francs, soit nous prenons les 25 000 francs mais nous nous engageons à quitter les murs de l'université » expose le président du C. A. E. L. Jean-Louis Rocca. De son côté, Éric Froment se défend de vouloir tuer la crèche mais juge qu'il n'est plus du seul ressort de Lyon II de garder en ses murs une structure petite enfance pour les étudiants : ***« De tels services et équipements doivent être offerts par la ville. L'université Lumière est prête à peser de tout son poids pour obtenir une solution en faveur des étudiants et personnels du quai (Lyon II et Lyon III) et de Bron. Nous pensons qu'il est souhaitable que cet équipement ne soit pas réservé aux seuls étudiants ou personnels des universités mais qu'il soit partagé avec les habitants des quartiers concernés »***.

Le C. A. E. L. lui, tient bien à défendre sa place dans les murs de Lyon II : ***« La municipalité ne peut pas accepter de financer un équipement pour les étudiants et d'autre part, les étudiants ne peuvent pas avoir accès aux crèches municipales quand ils ne peuvent pas justifier que les deux parents travaillent et parce que les temps de garde ne sont pas adaptés à leur condition »***, explique le président du C. A. E. L. ***« D'ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'un simple problème de délocalisation. Ici, nous avons un projet pédagogique précis auquel les parents étudiants participent. Nous ne sommes pas une structure où l'on dépose les enfants et d'où l'on vient les rechercher sans rien dire »***.

Un dénouement de cette affaire, heureux pour toutes les parties, semble ainsi difficile à entrevoir, à moins peut-être que la municipalité n'accepte d'être partenaire pour une nouvelle installation.

F.PY.

Déjeûner en plein air pour les petits. La sieste a toutefois eu lieu à l'intérieur des locaux de la crèche.

FIGURE B.6 – *Lyon Matin* du 8/04/1992 « Poupons au pied des facs » (Archives privées de la crèche Equal, Lyon)

Le Progrès : Le 8 avril 1992

LYON II-LUMIÈRE

La crèche s'est mise au vert

Le mouvement symbolique des usagers et personnels de la crèche traduit une inquiètude profonde

Craquos les bambinos pique-niquant au soleil dans la cour d'honneur de Lyon II, hier en fin de matinée ! C'était le printemps, c'était la fête, le monde qui s'ouvre à ces petites têtes blondes et brunes avait quelques chose de gai et d'attachant. Mais méfiance, les apparences sont trompeuses.

Sans le savoir, ces enfants, pensionnaires de la crèche de Lumière-Lyon II, participaient à un mouvement de contestation organisé par leurs parents et le personnel de la crècheaux yeux desquels la survie de celle-ci est menacée du fait du refus de l'université d'augmenter sa participation financière (Le Progrés du 1er avril).

C'est donc pour sensibiliser l'opinion publique à ces problèmes que fut dressé un tente et installés les enfants dans la cour de l'université durant la journée de mardi. Un sit-in sympa, une manière de protester bien moins pénalisante pour tous qu'une grève des TCL. Un sujet qui a sa gravité pourtant et qui sensibilise la population universitaire : la pétition demandant le maintien de la crèche à l'intérieur de l'université aurait déja recueilli plus de 1200 signatures d'étudiants ainsi que de membres du personnel.

Certes, seulement une quarantaine d'enfants, soit une trentaine de couples, utilisent régulièrement la crèche, mais l'enjeu, pour le président du conseil d'administratiuon, Jean-Louis Rocca, se situe bien au delà " *Il est évident que l'on va vers de plus en plus de de parents-étudiants aux moyens financiers limités, donc il y a un véritable problème social qui va aller s'accroissant sans même parler du sort des six salariés qu'il faudra licencier à l'été si les 50 000 frs qui nous manquent ne sont pas versés par la ville et l'université*".

On se souvient que l'origine du problème se situedans le refus de l'université de verser plus d'argent pour un service qui, d'aprés son président, Eric Froment, relève non de la responsabilité d'un établissement d'enseignement supérieur mais de la ville. Les responsables de la crèche ont conscience qu'ils sont pris dans un bras de fer entre les deux institutions "*nous sommes les otages d'une situation où il y a des enjeux politiques entre la ville et l'université alors que nous ne voulons défendre que nos intérêts*, explique M. Rocca qui précise qu'"*actuellement, la situation est au point mortcar depuis une semaine le secrétariat général de Lyon II nous dit qu'il attend un contact de la mairie*".

Au milieu des ballons multicolores qui égayaient l'esplanade et parmi les babillages d'enfants, il dît sa déception "*C'est aberrant qu'à l'heureoù partout on parle de plus en plus de l'importance des questions sociales, ce genre de problèmes puissent surgir. Ceci étant, il n'est pas normal que, contrairement à tant d'autres universités, Lyon II n'ait pas de service d'action sociale*".

M. R. -P.

FIGURE B.7 – *Le Progrès* du 8/04/1992 « Lyon II-Lumière, La crèche s'est mise au vert » (Archives privées de la crèche Equal, Lyon)

Annexe C. Terrain à Fortville

En complément des éléments que donne le chapitre 2 sur le terrain mené à Fortville, voici une description détaillée de mon entrée sur le terrain et deux sources écrites.

1 Description de l'entrée sur le terrain

Après avoir envoyé un mail à l'Unef de l'Université de Fortville, je reçois presque immédiatement une réponse enthousiaste de la part de Thibaut Houdin : « C'est avec grand plaisir que je t'aiderai ! De même, l'idée de faire une thèse dessus pourra nous être utile ! » (extrait du mail de Thibaut Houdin, 30 septembre 2016) Je me rends ainsi à Fortville le 6 octobre 2016 et suis accueilli par Thibaut qui se montre très serviable et me facilite grandement mon entrée sur le terrain : il me présente à d'autres acteur-ice-s important-e-s (Jacques Collard et Dominique Dussolier). Thibaut me fait visiter le campus en m'indiquant les services qui pourraient m'intéresser (voire prend des rendez-vous pour moi), me trouve des archives de mails et de documents papiers et me consacre beaucoup de temps pour un entretien. Il m'avait également organisé un entretien avec Sarah le jour même et m'a fourni des informations clés pour contacter d'autres personnes qui pouvaient m'intéresser. Au cours des autres journées où je reviens à Fortville, Thibaut m'accueille systématiquement sur le campus et se tient au courant de l'avancée de mon enquête. Il s'arrange parfois pour me raccompagner à la gare en voiture et répond toujours aux questions et demandes de précisions que je lui adresse. Je m'interroge dès le début du terrain sur cette attitude extrêmement positive et accueillante de sa part. Je me demande

notamment s'il cherche à instrumentaliser mes recherches (ce que sa remarque dans son premier mail ci-dessous pourrait signaler). Je constate au fil de l'enquête que Thibaut a plusieurs intérêts à m'aider dans ma recherche.

> Hier à Fortville, j'ai discuté avec Thibaut. Je lui ai posé la question de pourquoi il m'aidait, il m'a donné au moins quatre raisons dont deux « utilitaristes ». J'essaie de les restituer ici (numérotées par ordre de ce qu'il a dit) :
> — « je trouve que c'est un sujet important »
> — :« je comprends que c'est galère de faire une recherche et moi j'ai l'avantage de connaître tout le monde ici alors comme c'est facile pour moi je t'en fais profiter. »
> — « ça peut (me) servir pour faire avancer les choses d'avoir ça écrit dans une thèse, on pourra s'appuyer dessus ensuite, avoir des chiffres pour les faire plier. »
> — « c'est bien aussi d'avoir une vue surplombante sur tout ça, de la part de quelqu'un d'extérieur. De comprendre ce qu'il se passe. » *Extrait de carnet de terrain, 8/11/16*

2 Mail de Thibaut Houdin à Christian Mongenot du 15 avril 2015 (anonymisé)

Monsieur,

Nous nous sommes rencontrés au retour des vacances de Noël, où vous aviez reconnu l'importance de faire quelque chose avant juin pour les étudiants-parents. Je tiens à rappeler que la direction souhaitait intégrer cette question des étudiants-parents dans le schéma directeur du handicap. Heureusement, cela ne s'est pas fait.

Nous avons donc mené nous même une réflexion afin de réaliser une proposition tenable. Pour cela, nous avons consulté nombres d'acteurs universitaires, de la santé étudiante et du domaine juridique, et analysé plusieurs documents et rapports durant plusieurs mois. Par conséquent, la proposition formulée est non seulement applicable sans aucun problème, mais elle répond à une situation devenant chaque jour de plus en plus urgente. Pour l'UNEF, il est hors de question d'attendre ce schéma directeur à la vie étudiante. Les étudiants-parents ont le droit social d'avoir un statut au même titre que les étudiants salariés, les étudiants handicapés ou les étudiants sportifs haut niveau.

Tout d'abord parce que notre proposition est applicable et n'attend que votre aval pour être présentée en conseil universitaire. Ensuite parce que ce schéma directeur est mené par [redacted], dont les orientations politiques et les objectifs en tant que Vice-président étudiant vont à l'encontre des besoins des étudiants et des valeurs défendues par l'UNEF. De plus, le schéma directeur n'est que dans sa première phase, à savoir celui de la réflexion.
a lui-même expliqué que la majorité des propositions de ce schéma ne seront appliquées qu'après l'élection du nouveau président, soit en 2016.

Chaque jour, les étudiant.es-parents viennent nous voir parce qu'ils souffrent de leur situation inégalitaire. Certains pensent même arrêter leurs études. Le fait de changer de président l'année prochaine ne doit nullement servir à repousser le problème, afin de continuer à vivre dans le conservatisme social et le déni de réalité.

Thibaut Houdin

3 Projet de statut d'étudiant parent élaboré par l' Unef (anonymisé)

STATUT ETUDIANT-PARENT

Pour une université socialement émancipatrice

Vers une démocratisation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Dossier : Statut parent-étudiant au sein de l'Université

Localité :

Suivi :

DEFINITION

Est concerné par ce statut tous les étudiant-es de l'Université :

- Etudiante enceinte
- Etudiante maman
- Etudiant papa
- Etudiant en situation pathologique
- Etudiante en situation particulière lié à la grossesse ou à l'accouchement

REGLES GENERALES

Article 1 : A l'engagement, les femmes ne sont pas tenues d'informer leurs responsables pédagogiques sur l'évolution et le cadre de leur grossesse. De même, l'étudiant parent n'est pas tenu de divulguer des informations sur le cours de sa situation médicale. Toutefois dans un souci de communication et quel que soit le paragraphe concerné, l'étudiant-e veillera à alerter le doyen de son UFR à compter du troisième mois de grossesse.

Article 2 : Les discriminations, les violences verbales et physiques, les outrages, les moyens de pression dont pourrait être victime les étudiant-es sont interdits.

Article 3 : L'emploi du temps, les horaires et lieux de travails ainsi que les tâches doivent être aménagés pour le bien de l'étudiante-maman et de l'étudiant-père. Toute facilité sera, dans la mesure du possible, donné à ces étudiant-es pour assurer un enseignement.

Article 4 : La déclaration ou la demande du statut étudiant-parent s'effectue après consultation d'un médecin. Cette procédure vise à en faciliter l'accès pour les étudiant-e-s, notamment des sites délocalisés. Ainsi, le service universitaire de médecine préventive et de la promotion de la santé de l'Université (SUMPPS) n'est saisit qu'en cas de complication de la situation.

➢ CONGE MATERNITE

Article 1 : Une étudiante enceinte a le droit de bénéficier d'un congé maternité. La durée du congé est fixée selon la situation suivante :

Situation ouvrant droit au congé	*Durée du congé prénatale*	*Durée du congé postnatal*	*Durée totale du congé maternité*
Attente d'un enfant	6 semaines	10 semaines	16 semaines
Attente d'un second enfant	6 semaines	10 semaines	16 semaines

Attente d'un troisième enfant	8 semaines	18 semaines	24 semaines
Attente de jumeaux	12 semaines	22 semaines	34 semaines

A savoir que la mère peut renoncer à une partie de son congé après consultation du médecin.

Article 2 : La demande de congé maternité s'effectue après consultation d'un responsable médical. L'étudiant-e veillera à saisir un médecin du service universitaire de médecine préventive et à la promotion de la santé (SUMPPS) de l'Université en cas de complication de la situation.

- CONGE PATERNITE

Article 1 : La demande de congé paternité s'effectue 2 semaines avant la date à laquelle il envisage de la prendre. Celle-ci se fera auprès d'un responsable médicale. L'étudiant veillera à saisir un médecin du service universitaire de médecine préventive et de la promotion de la santé (SUMPPS) de l'Université en cas de complication de la situation.

Article 2 : La demande de congé paternité doit s'établir sur l'appui d'un des justificatifs suivant selon la situation du demandeur du congé :

Demandeur du congé	*Justificatif à fournir à l'appui de la demande*
Père de l'enfant	Copie intégrale de l'acte de naissance ou certificat de présumée de la naissance de l'enfant ou copie de l'acte d'enfant sans vie et certificat médical d'accouchement d'un enfant né mort et viable
Autre personne en couple avec la mère	Copie intégrale de l'acte de naissance ou certificat de présumée de la naissance de l'enfant ou copie de l'acte d'enfant sans vie et certificat médical d'accouchement d'un enfant né mort et viable et preuve de la vie avec la mère

Article 3 : La durée du congé paternité varie selon la situation familiale et les conditions sociales de l'étudiant. Ainsi, le père étudiant peut bénéficier :

- 50 jours calendaires maximum en cas de naissance d'un enfant
- 15 jours calendaires maximum pour chaque naissance multiples

A savoir que l'étudiant peut demander à bénéficier d'un congé inférieur à la durée maximum après consultation du médecin.

- CONGE PARENTAL

Article 1 : Ce congé n'a rien à voir avec le congé maternité ou le congé paternité utilisé lors de la période d'accouchement. Le congé parental est un congé accordé pour élever un/des enfants.

Article 2 : Le congé parental est accordé après consultation ou sur demande écrite auprès d'un responsable médicale. L'étudiant-e veillera à saisir un médecin du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS) de l'Université en cas de complication de sa situation.

Le congé peut être accordé à la mère et/ou au père. Ainsi le congé parental peut être prit par l'un des parents, ou par l'un puis par l'autre ou par les deux parents simultanément.

Article 3 : Le congé débute selon les cas suivants :

- Après la naissance de(s) l'enfant(s)
- Ou après un congé de maternité ou un congé de paternité
- Ou un congé d'adoption

- CONGE D'ADOPTION

Article 1 : Le congé d'adoption peut être demandé par la mère ou le père. La demande s'effectue après consultation ou sur demande écrite auprès d'un responsable médicale. L'étudiant-e veillera à saisir un médecin du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS) de l'Université en cas de complication de sa situation.

Article 2 : La durée du congé d'adoption dépend du nombre d'enfants :

Situation ouvrant droit au congé	*Durée du congé d'adoption*
1er enfant	8 semaines
2nd enfant	10 semaines

➢ CONGE PATHOLIGIQUE

En cas d'état pathologique lié à la grossesse ou à l'accouchement, l'étudiante bénéficie de congés supplémentaires sur prescription médicale. A savoir :

- 2 semaines avant le début du congé prénatal. Ces congés supplémentaires peuvent être prescrits à tout moment de la grossesse et être découpée en plusieurs périodes

- 4 semaines après le congé postnatal

Ces congés supplémentaires sont accordés à titre de congés maternités et non de congés maladies. Dès lors, ces congés sont octroyés après avis du médecin. L'étudiant-e veillera à saisir un médecin du service universitaire de la médecine préventive et de la promotion de la santé (SUMPPS) de l'Université en cas de complication de la situation.

➢ CAS PARTICULIERS

Les cas particuliers sont énumérés le plus en détail possible afin d'envisager toutes les situations possibles. L'objectif reste d'assurer la protection de l'étudiant-e et l'organisation avec l'équipe enseignante dans ce type de situation.

Article : Accouchement tardif

En cas d'accouchement tardif après la date prévue, le congé prénatal est prolongé jusqu'à l'accouchement sans que le congé postnatal soit réduit.

De même, en cas d'accouchement prématuré, c'est-à-dire avant la date prévue, le congé prénatal non prix est reporté après l'accouchement.

Article : Accouchement prématuré

En cas d'accouchement avant la date prévue, le congé prénatal non prit est reporté après l'accouchement.

Article : Hospitalisation de l'enfant

- En cas d'accouchement et exigeant l'hospitalisation de l'enfant, la mère bénéficie d'une période supplémentaire de congé égale au nombre de jours compris entre la date réelle de l'accouchement et le début du congé prénatal.

- En cas d'hospitalisation de l'enfant, la mère peut reprendre ses études et reporter le reliquat de son congé postnatal à la fin de cette hospitalisation.

Article : Décès de l'enfant

Lorsque l'enfant naît à la date prévue puis décède après sa naissance, la mère qui a bénéficié de son congé prénatal conserve son congé postnatal.

Article : Décès de la mère

Si la mère décède lors de l'accouchement, le père peut bénéficier du congé postnatal et reporter son congé de paternité à la fin de celui-ci.

Annexe D. Analyses secondaires d'une enquête quantitative

1 Arbre de la classification ascendante hiérarchique

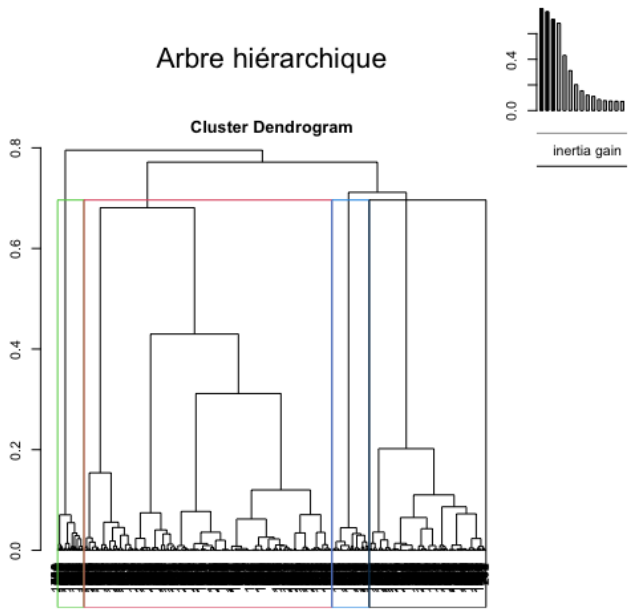


FIGURE D.1 – Arbre hiérarchique de la classification ascendante hiérarchique

2 Tableau décrivant les classes de la CAH avec ses variables illustratives quantitatives

Tableau D.1 – Tableau décrivant les classes de la CAH avec ses variables illustratives quantitatives

	Classes					Tests	
	Classe 1 "Les jeunes en études initiales"	**Classe 2 "Les études longues"**	**Classe 3 "Les profes-sionnel-le-s"**	**Classe 4 "Les équi-valences"**	**Ensemble**		
Variables						χ^2	p
Âge première inscription						140,1	<0,01
Minimum	14,0	17,0	15,0	19,0	14,0		
1er quartile	18,0	18,0	18,0	29,3	18,0		
Médiane	19,0	18,0	19,0	**36,0**	19,0		
Moyenne	20,0	19,7	21,3	36,8	21,8		
3ème quartile	20,0	19,0	20,0	43,8	21,0		
Maximum	37,0	43,0	57,0	64,0	64,0		
Âge						296,1	<0,01
Minimum	17,0	22,0	22,0	21,0	17,0		
1er quartile	23,0	27,0	33,0	35,0	29,0		
Médiane	**27,0**	**29,0**	**38,0**	**42,0**	35,0		
Moyenne	28,9	31,8	39,4	42,2	36,2		
3ème quartile	33,0	34,0	45,0	50,5	42,0		
Maximum	75,0	62,0	69,0	65,0	75,0		
Âge au premier enfant						106,4	<0,01
Minimum	13,0	12,0	16,0	16,0	12,0		
1er quartile	**20,0**	**25,0**	25,0	22,0	23,0		
Médiane	24,0	27,0	27,0	26,0	26,0		
Moyenne	23,8	27,0	27,6	26,2	26,5		
3ème quartile	27,0	29,0	30,0	29,0	29,0		
Maximum	39,0	42,0	47,0	47,0	47,0		
Nombre d'enfants						91,0	<0,01
Minimum	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0		
1er quartile	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0		
Médiane	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0		
Moyenne	1,4	1,6	2,0	2,0	1,7		
3ème quartile	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0		
Maximum	7,0	5,0	7,0	4,0	7,0		
Âge du premier enfant						247,5	<0,01
Minimum	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0		
1er quartile	1,0	1,0	**5,0**	**8,0**	3,0		
Médiane	3,0	2,0	10,0	15,0	7,0		
Moyenne	5,2	4,8	11,9	15,9	9,7		
3ème quartile	6,0	5,0	7,0	25,0	14,0		
Maximum	47,0	32,0	44,0	39,0	47,0		
Âge du dernier enfant						73,9	<0,01
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
1er quartile	1,0	1,0	4,0	4,0	3,0		
Médiane	3,0	2,0	7,5	8,0	6,0		
Moyenne	4,8	4,1	9,7	11,4	8,8		
3ème quartile	5,0	3,0	15,0	18,3	13,0		
Maximum	43,0	23,0	40,0	29,0	43,0		

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023). Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3.

3 Tableau d'analyses supplémentaires sur les classes de la CAH : indépendance financière et logement

Tableau D.2 – Indépendance financière et logement des étudiant-e-s parents selon les classes

	Classes															
	Classe 1 "Les jeunes en études initiales"		Classe 2 "Les études longues"		Classe 3 "Les profes-sionnel-le-s"		Classe 4 "Les équi-valences"		Total		Test	
Variables	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	χ^2	*p*
Source des revenus :														
Participation de la famille	64	**24,2**	7	7,9	43	7,1	3	**4,8**	117	11,5	57,2	<0,01		
Participation du conjoint	100	**37,7**	27	30,3	214	35,4	14	22,2	355	34,8	6,2	<0,1		
Aide publique	196	**74,0**	59	**66,3**	313	**51,8**	32	50,8	600	58,8	41,0	<0,01		
Revenu d'emploi	92	34,7	81	**91,0**	382	**63,2**	33	52,4	588	57,6	106,1	<0,01		
Total	265	100,0	89	100,0	604	100,0	63	100,0	1021	100,0				
« J'ai assez d'argent pour couvrir mes besoins mensuels »											60,3	<0,01		
Pas du tout d'accord	124	**46,8**	13	14,6	163	27,0	21	33,9	321	31,5				
Neutre	62	23,4	20	22,5	154	25,5	19	30,6	255	25,0				
Tout à fait d'accord	79	29,8	56	**62,9**	287	**47,5**	22	**35,5**	444	43,5				
Total	265	100,0	89	100,0	604	100,0	62	100,0	1020	100,0				
Lors d'une semaine normale de cours, j'habite...											74,7	<0,01		
Chez un de mes/mes parents	23	9,5	3	3,5	13	2,3	1	1,9	40	4,3				
Logement indépendant	195	80,9	80	**94,1**	536	**96,8**	51	**98,1**	862	92,5				
Résidence collective	23	**9,5**	2	2,4	5	0,9	0	0,0	30	3,2				
Total	241	100,0	85	100,0	554	100,0	52	100,0	932	100,0				

Source : Enquête « Condition de vie des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2016.

Champ : Ensemble des répondant-e-s ayant déclaré un ou plusieurs enfant(s), non réponses aux variables actives exclues (N= 1023). Note : les classes ont été obtenues à l'aide d'une CAH dont les variables actives sont décrites dans le tableau 3.3. Les classes 2 et 4 comportent peu d'individus, leurs colonnes ont donc été grisées car leur interprétation doit se faire avec prudence (en laissant une marge de 10% d'erreur).

Table des matières

Remerciements **ii**

Liste des sigles et des acronymes **vi**

Avant propos **ix**

Introduction générale **1**

1 Les étudiant-e-s parents en France : au croisement de deux logiques d'âge opposées 2

1.1 Les études en France, un prolongement de la jeunesse 2

1.1.1 Les études ont généralisé une forme de jeunesse 3

1.1.2 Les étudiant-e-s, une population en partie dépendante 6

1.1.3 Les études, un moment de construction de soi 7

1.2 Être parent, entrer dans l'âge adulte 8

1.2.1 Les bonnes conditions pour avoir un enfant 9

1.2.2 Maternité et entrée féminine dans l'âge adulte 9

1.2.3 Socialisation aux responsabilités et temps compressé au quotidien 11

2 L'âge, un rapport social 12
2.1 Dépasser la naturalisation des rapports d'âge . . 13
2.1.1 Les différentes composantes de l'âge . 13
2.1.2 Rapports d'âge, rapports sociaux . . 14
2.1.3 La domination des mineur-e-s : entre répartition des ressources et rapport aux institutions 15
2.2 L'âge sous l'angle du parcours 17
3 La méthodologie de l'enquête 19
3.1 Construire un objet, « les étudiant-e-s parents » : quels enjeux d'âge ? 20
3.2 Une méthodologie mixte 24
3.3 La prise en compte des filières au fil des projets de thèse 26
3.4 Présentation des entretiens 28
3.4.1 Présentation du corpus d'entretiens . 29
3.4.2 Obtenir des entretiens avec des étudiant-e-s parents 30
3.4.3 Les entretiens téléphoniques : atouts et limites 33
3.4.4 Déroulement des entretiens 34
4 Plan de la thèse 36

I Permanence et mutations de la norme de jeunesse 38

1 Socio-histoire des mobilisations des/pour les étudiant-e-s parents 41
1 Des sources administratives, militantes et médiatiques . 43
1.1 Les sources portant sur la résidence universitaire d'Antony (RUA) 43
1.2 Archives militantes et privées des crèches universitaires 45

2 Genèse : des initiatives portées par des militant-e-s 47
2.1 La résidence Jean Zay à Antony (années 1950) . 48
2.1.1 Un projet pilote contre le mal logement étudiant 49
2.1.2 Une vision normée des parcours étudiants et le rôle déterminant du Copar 50
2.1.3 L'école maternelle de la résidence : qui paie ? 53
2.2 Les "crèches sauvages"(1968 - années 1970) . . . 56
2.2.1 La crèche de la Sorbonne en 1968 . . 56
2.2.2 Un mode d'action original : l'occupation avec les enfants 58
2.2.3 Des centres d'activités pour enfants (CAE) créés grâce à la lutte 60
3 Les années 1968 : l'aube de la nouvelle norme procréative 68
3.1 Le droit à être adulte : accès à la sexualité et à la contraception 68
3.2 Une nouvelle pédagogie centrée sur les besoins de l'enfant 71
4 Abandon de la résidence et transformation des crèches qui subsistent 75
4.1 La RUA, contre modèle progressivement abandonné 75
4.2 La crèche de Lyon, obligée de se transformer pour se pérenniser 80

2 Une étude de cas à Fortville 85
1 Description du cas 90
2 Un conflit d'autorité au sein de l'université 94
2.1 Une configuration universitaire qui remet en question le pouvoir des universitaires 95
2.2 Le statut d'étudiant dispensé d'assiduité proposé par l'UFR 97

2.3 La politique de compensation du handicap à Fortville : un service central 100
2.4 Adapter la scolarité des étudiantes enceintes : faveur ou droit ? 104
3 La grossesse, un handicap ? 110
3.1 Grossesse et handicap, quelles similarités ? . . . 111
3.2 « Choix » d'être enceinte et responsabilité individuelle 113
4 Pourquoi une mobilisation ? 117
4.1 Une mobilisation circonstancielle 117
4.2 Une première campagne ignorée par l'équipe dirigeante de l'université 120
4.3 Les élections, un vrai enjeu de pouvoir au niveau de l'université 125

II La « bonne trajectoire » linéaire dans les études supérieures 132

3 Une étude statistique des parcours des étudiant-e-s parents 135
1 L'espace social des étudiant-e-s parents 140
1.1 Une diversité de parcours et de situations au moment de l'enquête 140
1.2 Un espace qui traduit l'hétérogénéité des étudiant-e-s parents 143
2 Quatre types d'étudiant-e-s parents 151
2.1 Quatre parcours dans l'enseignement supérieur . 156
2.2 Des profils d'étudiant-e-s parents socialement situés 160

4 Avoir son premier enfant pendant les études, une déviance ? 169
1 Méthodologie 171
1.1 Réalisation du terrain 171
1.2 Corpus : des étudiant-e-s qui décident d'avoir leur premier enfant pendant leurs études 172

2 Efficacité de la norme chez les étudiant-e-s traditionnel-le-s et disposition à dévier 173
2.1 Des parents préoccupés pour l'avenir de leur enfant 174
2.1.1 Le rapport des parents aux études de leurs enfants 174
2.1.2 Une désapprobation parentale socialement située 175
2.2 Sandra Augier (classes populaires non diplômées) 176
2.3 Yoann Robinneau et Florence Schmidt (classes moyennes) 178
2.4 Marguerite Leloup (pôle économique des classes supérieures) 181
2.5 La socialisation familiale à la déviance 184
2.6 Une norme d'incompatibilité études/enfants justifiée différemment selon les projets scolaires des parents 186
3 L'accueil positif de la grossesse par les parents des étudiant-e-s non traditionnel-le-s 189
3.1 Des étudiant-e-s non traditionnel-le-s 189
3.2 Un bon accueil du fait de l'âge civil et du parcours 191
3.3 Des étudiant-e-s qui ne s'identifient pas à leur statut 195

5 Les bonnes conditions pour avoir un enfant pendant ses études 200
1 Remplir les conditions financières pour avoir un enfant en étant en études 201
1.1 Des étudiant-e-s indépendant-e-s financièrement de leur famille 202
1.2 L'attachement des étudiants pères au fait de disposer d'un revenu propre 206
1.3 Des rapports contrastés à l'autonomie financière chez les étudiantes 210
1.3.1 La priorité donnée à une indépendance financière 211

1.3.2 Un conjoint qui fournit des revenus estimés suffisants 213
2 Une trajectoire professionnelle imbriquée dans les études 217
2.1 Faire une thèse 217
2.2 L'internat pendant les études de médecine . . . 219
3 Âge civil et premier enfant 222
3.1 Un conjoint plus âgé 223
3.2 Avoir des enfants tôt 226
4 Une conjugalité qui implique de devenir parent 230
4.1 Être très amoureux 230
4.2 Des relations longues 232
4.3 L'enfant, la continuité du mariage 233
5 La bonne trajectoire de vie dans l'enseignement supérieur 237

III La norme produite par les établissements 243

6 Des mères sans congé de maternité 246
1 Sociologie du congé de maternité 252
1.1 Les forces qui ont conduit à l'instauration du congé de maternité 253
1.2 Le congé de maternité pour les travailleuses aujourd'hui 257
1.3 L'absence de congé de maternité des étudiantes françaises 262
1.4 Définir un objet sociologique : le « congé maternité » des étudiantes 265
2 Utiliser ou non l'expression « congé maternité » 267
2.1 Le congé de maternité des doctorantes contractualisées et des internes : un vrai congé ? 267
2.2 Les étudiantes non rémunérées dans le cadre de leurs études qui parlent de leur « congé maternité » 272

2.3 Les étudiantes qui ne mentionnent pas le congé de maternité : aller jusqu'au bout 275
3 Après la naissance : la nécessité et l'injonction de tisser un lien d'amour mère-enfant 281
3.1 Se remettre d'un accouchement par césarienne . 282
3.2 S'occuper du nouveau-né, créer une relation mère-enfant 284
3.3 Du côté des pères : profiter du congé maternité de sa conjointe 291
4 Différences dans les demandes d'aménagements selon les profils et les filières 297
4.1 Les grandes écoles sélectives, un accompagnement privilégié 299
4.2 Les écoles de formation aux professions intermédiaires 302
4.3 À l'université : faire avec le cadre 305

7 La norme de disponibilité dans les études supérieures 314
1 Culpabilité et frustrations chez les parents étudiant-e-s : le genre des sentiments 318
1.1 Le déchirement intérieur des mères étudiantes . 318
1.2 Les hommes frustrés par les limites que l'enfant met à leur investissement dans les études 322
2 Les étudiant-e-s parents, une population indépendante ? 325
2.1 Les relations avec les (grands-)parents 326
2.1.1 Des étudiant-e-s parents indépendant-e-s, reconnu-e-s comme adultes par leurs parents 326
2.1.2 Quelques étudiantes chez leurs parents : entre aide bienvenue et tensions statutaires 329
2.2 Un travail domestique et de *care* inégalement réparti entre les conjoint-e-s 333

2.2.1 Les étudiantes mères assument la majorité du travail domestique au sein de leur couple 334
2.2.2 Des hommes qui en font plus ? . . . 340
2.2.3 Le statut d'activité au sein du couple et répartition du travail domestique . 342
2.2.4 Le temps de présence contraint dans les études 345
3 Le travail d'étudier 348
3.1 Étudier : une norme de disponibilité par défaut 351
3.2 Un travail autonome cadré par les contraintes familiales 357

Conclusion générale **371**

Bibliographie **379**

Annexes **395**

Annexe A. Enquête par entretiens **395**
1 Déroulement du terrain 395
1.1 Petite annonce pour obtenir des entretiens (version finale) 395
2 Guide d'entretien (version finale, février 2015) 396
3 Tableaux synthétiques des informateurs et informatrices 400
4 Récits de vie 415
4.1 Récit de vie de Mélanie Fournier, 24 ans 415
4.2 Récit de vie de Tristan Breton, 32 ans 417
5 Entretiens 420
5.1 Entretien avec Aya Hani 420

5.2 Entretien avec Sixtine Pélissier (extrait du début) 455
5.3 Entretien avec Arthur Morin 489

Annexe B. Sources textuelles **511**
1 Plan de la résidence universitaire d'Antony (RUA) . . . 512
2 Tracts diffusés à Censier en 1968 513
3 Tract diffusé à Lyon en 1970 514
4 Part du financement de l'université Lyon II dans la crèche (1981?) 516
5 Bannière du centre d'activité pour enfants de Lyon - 1992 518
6 Articles de presse relatant l'occupation des jardins de l'université Lyon II par la crèche en 1992 519

Annexe C. Terrain à Fortville **521**
1 Description de l'entrée sur le terrain 521
2 Mail de Thibaut Houdin à Christian Mongenot du 15 avril 2015 (anonymisé) 522
3 Projet de statut d'étudiant parent élaboré par l' Unef (anonymisé) 524

Annexe D. Analyses secondaires d'une enquête quantitative **531**
1 Arbre de la classification ascendante hiérarchique 531
2 Tableau décrivant les classes de la CAH avec ses variables illustratives quantitatives 532
3 Tableau d'analyses supplémentaires sur les classes de la CAH : indépendance financière et logement 534

Table des matières **535**