

Étude des représentations et des relations entre parents et intervenants d'un quartier défavorisé

Catherine SELLENET

*Maître de conférences en psychosociologie à Nantes, France
Chercheur au GREF, Paris X, Nanterre*

Les représentations sociales se présentent sous des formes variées, plus ou moins complexes : « images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu, catégories qui servent à classer les circonstances, les individus auxquels nous avons affaire ; théories qui permettent de statuer sur eux » (Jodelet, 1992). C'est dire combien les représentations sont au cœur des interventions sociales, combien elles sont actives, guidant les politiques d'intervention, suscitant des interprétations et des pratiques quotidiennes. Et pourtant rares sont les études qui décryptent les représentations sociales des intervenants auprès des familles, encore moins celles des parents eux-mêmes tant ceux-ci restent muets. « Parle qui sait dire ce qu'il veut dire, quand il a le sentiment qu'il peut le dire, ou mieux encore qu'il le doit. Si de tous temps on lui a dit qu'il doit se taire, s'il doute qu'il y ait à dire, de savoir le dire ou d'être entendu, que fait-il d'abord ? il se tait... » (Verret, 1998). Les parents défavorisés se taisent, ne nous laissant que peu accès à leurs représentations du monde, des interventions dont ils sont l'objet, interventions censées les aider mais qui parfois leur pèsent et les contraignent.

C'est pour rompre avec ce double point aveugle que l'étude présentée ci-dessous centre son objet sur les idées et les pratiques qui prévalent en

milieu défavorisé, tant au niveau des professionnels que des usagers. La recherche-action, menée dans un quartier défavorisé de la région nantaise (département Loire Atlantique, France), a pour origine un triple constat :

- L'existence sur le quartier d'une multitude d'interventions ciblées mais non articulées entre elles ;
- Un désintérêt de la population concernée pour les structures proposées, ou à l'inverse une « attitude consommatrice » regrettée par les professionnels de ces services ;
- Un face-à-face problématique, quand il existe entre parents et intervenants, ou le plus souvent des stratégies d'évitement et de fermeture des familles.

Ces problèmes ne sont certes pas nouveaux, mais ils prennent, semble-t-il, une tonalité particulière dans un temps où les notions de partenariat et de coopération ont le vent en poupe. La municipalité elle-même, dès 1990, dans son programme de développement social urbain prônait : « de mettre en œuvre dans les quartiers d'habitat social, une forme nouvelle d'action publique. L'ambition était de substituer le partenariat au repli sur soi, l'ouverture au cloisonnement, de privilégier la concertation aux décisions autoritaires, de donner la primauté du qualitatif au tout quantitatif ». Le message avait été entendu mais neuf ans plus tard, les effets de cette nouvelle politique ne sont guère au rendez-vous. Du côté des professionnels, la désillusion est dès lors plus grande, le sentiment d'échec plus aigu et plus intense le questionnement sur le sens des missions. Dès lors, les professionnels développent des « théories spontanées » pour expliquer et donner sens aux problèmes rencontrés. Parmi ces savoirs constitués sur la cité, on trouve notamment :

- L'hypothèse de la dilution du lien social dont, plus que d'autres, ces familles souffriraient. Le repli sur la famille, l'absence de convivialité et de sociabilité dans la cité en seraient les signes. Cette théorie vient expliquer les difficultés des intervenants, justifier la désaffection pour les structures proposées.
- La deuxième théorie utilisée massivement est celle de la « démission parentale » et de la perte des valeurs, constitutives des modifications de la société et de la famille. Les parents de la cité seraient « démissionnaires », « peu mobilisables », « dépassés » par les exigences de notre société.
- Enfin, et à contrario, on assisterait à une « parentalisation » des enfants. Ceux-ci se verraient conférer les attributs de l'adulte : pouvoir de décision, pouvoir de s'opposer, pouvoir de se déplacer dans la cité au gré de leur fantaisie, augmentant le sentiment

d'insécurité... L'enfant ne serait plus à sa place d'enfant mais en position parentale, dans une inversion des rôles préjudiciable à son développement.

Force est de constater que, dans un premier temps, ce système explicatif empêche toute interrogation sur les pratiques mêmes des acteurs sociaux, sur le poids de leurs représentations dans les actions envisagées. Le recours aux théories de la dilution du lien social ou à la démission parentale assure une fonction conservatrice du système, il protège les intervenants en renvoyant exclusivement sur l'extérieur l'origine des problèmes. La recherche-action est censée venir bousculer ce bel ordonnancement des choses, soumettre à l'épreuve de la réalité ces théories spontanées, en interrogeant les pratiques et les représentations des habitants et intervenants sur deux objets centraux :

- La vie et la sociabilité dans la cité, les perceptions du quartier ;
- Les conceptions et les pratiques éducatives, les valeurs soutenant l'intervention parentale ou professionnelle.

Cet article présentera quelques résultats d'analyse sur ces deux axes.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie choisie utilise trois types d'approche : des questionnaires diffusés aux parents d'enfants de moins de 11 ans (250 questionnaires constituant un échantillon représentatif) ; des entretiens semi-directifs menés auprès d'une cinquantaine de parents ; des séances pluri-institutionnelles d'analyse des pratiques (à partir de situations concrètes) des professionnels présents sur le quartier. Ceux-ci appartiennent au champ de la protection maternelle et infantile (médecins et puéricultrices), de la santé scolaire, des services de garde (crèche d'urgence et halte-garderie), de la thérapie (hôpital de jour, centre médico-psychologique), de l'aide sociale à l'enfance et services sociaux (éducateurs et assistantes sociales), au champ scolaire (écoles maternelles et primaires), au secteur de développement du quartier (agent de développement, coordonnatrice ZEP) et des loisirs (ludothèque...).

Chaque institution ayant sa « propre culture », ses grilles de lecture, ses logiques d'intervention, il appartient à la recherche-action de créer dans un second temps les conditions d'articulation entre des intervenants présents sur le quartier, au mieux voisins, au pire en concurrence ou en conflit pour certaines familles.

SOCIOLOGIE DU QUARTIER : MALAKOFF OU LES VULNÉRABILITÉS RASSEMBLÉES

Les représentations des acteurs sociaux s'enracinent et s'alimentent à l'aune des statistiques ou des histoires contées sur le quartier. Se développe ainsi une « connaissance pratique » faite d'informations, de savoirs, mais aussi de tout un imaginaire collectif sur la vie de la cité. Malakoff, c'est par excellence la « cité à problèmes », celle qui concentre : 3 647 personnes, 27 % de personnes seules dont 17 % en situation de monoparentalité (contre 6,8 % pour le département), un taux de chômage de 20,3 % contre 11 % pour le département dont 45 % depuis plus d'un an, une population en situation de précarité estimée à 53 %, en dessous du seuil de pauvreté à 40 %, une sous-scolarisation inquiétante des adultes (29 % n'ont aucun diplôme, 20 % seulement un certificat d'études primaires), enfin, une présence étrangère de l'ordre de 20 % (contre 1,7 % dans le département), chiffre qui, dans les fantasmes des habitants, devient 80 %... C'est aussi une cité où prolifèrent les structures d'aide où, derrière l'apparente globalisation des problèmes, apparaissent des différences fondamentales de positionnement et de perceptions, pour peu qu'on veuille bien les écouter.

REPRÉSENTATIONS ET ATTRIBUTIONS

Au moment où ils élaborent leurs représentations de la cité, les habitants comme les intervenants donnent des explications aux événements. Rares sont les explications en termes économiques faisant allusion à la crise, au chômage, à la concentration des difficultés dans un même espace. Le plus souvent, les interviewés privilégient une lecture en internalité, attribuant à la personne, à certaines sous-catégories de population les causes de la mauvaise renommée de la cité. Les « coupables » sont toujours les « autres », les immigrés, les assistés, les grandes familles, les familles éclatées, celles qui sont situées dans un autre immeuble, voire dans une autre cage d'escalier... S'établit ainsi au sein de la cité une sorte de hiérarchie des immeubles et des rues, visant à préserver chacun du risque de stigmatisation.

Il y a des problèmes de saleté, mais c'est moins aigu que rue d'Angleterre. Les numéros 13 et 15 de chaque immeuble, ce sont les grands appartements donc c'est plus problématique. Il y a beaucoup d'immigrés donc des problèmes de culture. On m'avait dit de ne pas aller n'importe où, de faire attention... il faut pas trop se mélanger.

« Le préjugé en action » comme le nomme Doise (1981) sert à restaurer l'estime de soi, à projeter sur « l'autre » l'origine des difficultés. Serge Paugam dans son livre *La disqualification sociale* (1997) faisait un constat identique : « lorsque dans une cité la plupart des ménages ont un

statut comparable, la vie sociale consiste à recréer des différences ». « Dès lors chacun essaie de se désolidariser de l'ensemble, d'échapper au nivellement. Pour sauvegarder son identité, son moi, menacés, chacun se débat pour son propre compte, et de peur d'être confondu, adopte une attitude de défense » (Pétonnet, 1968).

Pour autant, la protection face au processus d'attribution n'est pas totalement efficace, et à l'évidence certains habitants intériorisent plus que d'autres le sentiment de stigmatisation. Globalement, les habitants de la cité savent que leur cité a mauvaise renommée (27 % des citations), que le regard extérieur porté sur eux est négatif, et que la cité est mal connue (18,8 %) dans sa réalité quotidienne. Ainsi, 74 % des personnes interrogées espèrent un déménagement à plus ou moins long terme.

Si, pour certains habitants, la cité reste agréable (19,3 % des citations), pour d'autres, elle est difficile à vivre (14,9 %) et à problèmes (11 %). Cette perception différentielle est due aux conditions objectives de vie comme le montre une lecture des réponses par catégorie professionnelle. On peut en effet distinguer trois sous-groupes, différemment positionnés à l'égard de Malakoff : les positifs, les négatifs et un groupe mixte partagé dans ses représentations. Le groupe qualifiant positivement Malakoff (« c'est une cité tranquille », « c'est une cité agréable ») est constitué des fractions aisées (en petit nombre) de la population (professions libérales et cadres moyens). Pour avoir choisi d'habiter dans la cité, en pouvant la quitter à tout moment, en étant peu présents sur le site, ces habitants perçoivent principalement les aspects positifs de la cité, dont son emplacement géographique et son environnement en bord de Loire. Conscients de la mauvaise renommée de la cité, ils n'en sont toutefois pas atteints sur le plan narcissique et n'intériorisent pas le phénomène de stigmatisation qui en résulte.

La mauvaise réputation du quartier, cela me fait rire, on a systématiquement droit à des exclamations quand on dit habiter Malakoff... je leur dis qu'ils n'ont pas à porter un jugement comme cela sans connaître, que c'est certes un quartier « chaud » avec des dégradations mais que c'est aussi un quartier qui vit beaucoup, très associatif... Il faudrait modifier le regard des gens (femme, un enfant, profession libérale).

À l'inverse, les catégories intermédiaires, ouvriers qualifiés et employés, choisissent uniquement les qualificatifs négatifs pour évoquer la cité. Celle-ci est décrite comme « difficile à vivre », « une cité à problèmes », « de mauvaise renommée ». Vivre dans une telle cité, c'est risquer d'être assimilé à ses habitants les plus démunis, les plus problématiques. Tous les propos tenus expriment dès lors la volonté de se différencier « des autres, les cas sociaux », de mettre à distance une possible confusion des populations. Très sensibles « à la mauvaise renommée de la cité » (citée en premier), espérant une promotion sociale par le haut, ces habitants espèrent un départ, redoutent une marginalisation toujours possible.

Ce qui m'énerve, c'est la réputation du quartier... En percevant des aides financières, on se sent assistés par la société. J'ai un peu peur des réflexions désagréables vis-à-vis de moi et surtout des enfants, j'ai souhaité conserver l'anonymat pour éviter le regard des autres et des phrases du style, ça ne travaille pas (mère célibataire, trois enfants, au chômage depuis peu, ex-comptable).

Le troisième groupe est constitué des ouvriers spécialisés, des inactifs et personnes au chômage. Pour la plupart, le temps passé dans la cité est périssant, les revenus disponibles ne permettent pas d'envisager avec réalisme le départ souhaité. Par là même, la vision de la cité est mitigée, la « mauvaise renommée » du quartier n'est pas le facteur premier retenu même si ses habitants en sont conscients, mais ils expriment plus volontiers deux sentiments apparemment contradictoires : « c'est une cité agréable » et « c'est une cité difficile à vivre et à problèmes ». Pour comprendre cette vision contrastée sans doute faut-il entendre que la cité n'est en soi pas en cause, mais que les conditions objectives de vie de certains habitants durcissent le rapport au quotidien.

Ce bref exemple montre combien les perceptions sur la cité sont différentielles en fonction des positions sociales occupées, des perspectives réelles ou illusives de départ, de l'intériorisation plus ou moins prononcée de la stigmatisation qui découle du fait d'y habiter. Ces nuances de fond, méconnues des professionnels nuisent à la compréhension des stratégies développées par les usagers. Ainsi, la désaffection constatée à l'égard de certaines structures est moins le signe d'une absence de sociabilité que le refus d'être assimilé « aux cas sociaux », d'être figé dans une catégorie dite problématique. L'exemple le plus parlant est celui de la structure d'aide proposée aux familles monoparentales, totalement désertée par les intéressées. Pour les travailleurs sociaux, qui dit « monoparentalité » dit ipso facto : risques de marginalisation, problèmes d'autorité vis-à-vis des enfants, isolement des mères... des représentations qui s'appuient sur des études menées dans les années 1970-1980 par maints psychologues (Wallerstein et Kelly, 1980). Très controversées aujourd'hui sur « leurs imputations causales hasardeuses » (Capron, 1988), ces études ont marqué les mémoires et légitiment l'implantation de structures ciblées sur le quartier. On assiste à un éclatement de l'action sociale en autant de dispositifs institutionnels qu'il y a de problèmes perçus sur le terrain. Or du côté des usagers, les résistances se mettent en place, les femmes en situation de monoparentalité refusent d'être réduites à cette seule variable constitutive de leur identité sociale. La monoparentalité est vécue comme temporaire ne justifiant pas une inscription dans des structures qui risqueraient de fixer la situation ou d'augmenter les problèmes :

L'Association des familles monoparentales, je connais, mais cela ne m'intéresse pas, je n'ai pas envie... déjà, j'espère que le père des enfants va prendre la bonne décision... et revenir » (femme, 24 ans, quatre enfants).

Non, cela ne me tente pas, j'aime bien le contact avec des gens, mais si c'est pour se retrouver avec les problèmes des autres, ça non ! Pour moi de toute façon, c'est temporaire, j'ai un copain... (femme, 35 ans, divorcée, quatre enfants).

L'évitement est la règle, elle traduit un besoin réel de distanciation par rapport à un milieu auquel on ne veut pas être assimilé.

Quant à la convivialité dont doutent les intervenants, elle existe cependant, s'exprimant par des échanges de services (57 % des réponses) notamment pour la garde ponctuelle des enfants (50 % des réponses), mais elle s'exerce de manière diffuse au gré des affinités, ou par le biais de la solidarité intrafamiliale (un tiers des interviewés ont leur famille dans le quartier)... en dehors des structures prévues, loin de toute visibilité, dans l'espace de « l'entre soi ».

LA THÉORIE DE LA « DÉMISSION PARENTALE »

Cet « espace de l'entre soi » est le lieu privilégié où se transmettent des valeurs, où se joue l'éducation des enfants pour laquelle de nombreux professionnels interviennent : écoles, éducateurs, puéricultrices... C'est donc un lieu sensible, objet d'enjeux.

Alors que les travailleurs sociaux développent une « théorie de la démission parentale », la majorité des familles apparaît très préoccupée par la bonne marche scolaire de sa progéniture et en même temps par son épanouissement. Plus du tiers des parents interrogés envisage l'inscription de leur enfant dans une école primaire extérieure au quartier. À la question, « Comment envisagez-vous l'avenir de votre enfant », les parents sont prolixes montrant tout l'intérêt concentré sur ce dernier. Leurs réponses montrent une focalisation sur la réussite scolaire, seul espoir d'échapper à la marginalisation sociale dont de nombreux parents sont déjà victimes.

UNE DÉLÉGATION MAL COMPRISE

La lecture de cette projection dans le futur est pleine d'enseignements et rejoint les conclusions émises par le sociologue François de Singly sur le rapport des parents à l'école : « Les familles ne démissionnent pas. Au contraire, nous serions plutôt dans une logique obsessionnelle par rapport à l'école (et la logique du marché y pousse de toute façon)... ». Les parents interviewés citent en première ligne de leurs espoirs et préoccupations « la réussite scolaire » et la « poursuite des études le plus loin possible », même si ce but à atteindre prend parfois, faute de connaissance des filières scolaires, des contours un peu flous (« la meilleure réussite scolaire qui soit ») et incertains (« qu'elle réussisse le plus loin possible, même si c'est pas sûr »).

Plus les difficultés rencontrées au quotidien sont grandes, plus les parents espèrent en l'école et mettent l'accent sur l'acquisition d'un métier. Lorsque les parents bénéficient d'une situation sociale et d'un revenu favorables, les notions de bonheur et d'épanouissement sont plus présentes, le rêve d'avenir vise moins la réussite scolaire censée être accessible que l'acquisition d'un bagage relationnel et d'un équilibre psychique (« être épanoui », « se sentir bien »).

Pour que cet imaginaire prenne forme, certains parents ont recours à la délégation. Le paradoxe est que cette confiance mise en l'école, ce « plus » de scolarité demandé à travers la présence de l'enfant aux études du soir, est parfois entendu par les enseignants comme « une démission », comme un « abandon des enfants à l'école ». Or si l'on prend en compte le capital scolaire des parents, leur distance à l'école, force est de constater que pour certains parents il n'existe pas d'autres choix que de « s'en remettre » à l'école pour les apprentissages scolaires de leur enfant. En effet, 15,7 % des parents de notre échantillon disent avoir quitté l'école avant 16 ans et 14,5 % à l'âge de 16 ans, ce qui montre qu'un tiers des interviewés n'est pas en mesure de soutenir la scolarité des enfants :

Moi, ils restent à l'étude tous les soirs, je ne surveille jamais parce que je pars du principe qu'une maîtresse est là pour les aider, le travail doit être fait... et puis mes enfants savent que je leur fais confiance pour les devoirs... si c'est pas fait, ça chauffe !... moi, j'ai seulement fait une première année de BEP, puis j'ai séché les cours et j'ai été virée. C'est le grand regret, si c'était à refaire, je ferais des études...

Au cours préparatoire cela va être dur !... Moi, j'ai un niveau à peine sixième alors... les divisions, bon, je sais peut-être un petit peu, mais les tables de multiplication, j'ai oublié... quand il me demandera « Maman tu m'aides... » ben moi ce sera l'étude directe... le père, je ne sais pas ce qu'il sait... mais, moi, je n'ai aucun diplôme.

La délégation est évidente, obligée, incontournable, mais elle est mal comprise par les intervenants extérieurs. La délégation n'est pas pour autant totale, car, pour les parents interrogés, il existe des domaines où elle n'est pas pensable et où l'idée d'une délégation à l'école est refusée.

ÉCOLE, PARENTS : LES DOMAINES RÉSERVÉS OU PARTAGÉS, CONFRONTATION DES REPRÉSENTATIONS

Toute école remplit trois fonctions essentielles : la distribution des compétences (elle répartit les élèves dans le marché des qualifications), l'intégration sociale (elle intègre les enfants dans une culture commune) et l'éducation (elle participe à la formation de la personnalité des élèves). Mais par rapport à ces trois fonctions remplies par l'école, les parents se positionnent précisément sur l'axe éducatif qu'il considère être un domaine réservé aux parents. Ainsi, dans leurs attentes à l'égard de l'école, la grande majorité des familles populaires fait jouer encore assez fortement

la distinction entre *instruction* et *éducation*. Ce qui relève de l'école, à leurs yeux, ce qu'ils veulent bien déléguer, c'est avant tout l'instruction, pour laquelle de nombreux parents ne se reconnaissent pas de compétences et, en ce domaine, ils acceptent de faire confiance aux enseignants. Par contre, les parents considèrent que la socialisation ou mieux l'éducation de leur enfant dépend d'abord de la famille, comme le montre la longue liste ci-dessous de domaines réservés où ils ne souhaitent pas que l'école intervienne :

Le partage de l'éducation vu par des parents

Domaines réservés aux parents	Domaines communs	Domaines attribués à l'école
<ul style="list-style-type: none"> - La morale, le savoir-vivre - Les représailles physiques ou morales - L'éducation religieuse - La vie de famille - Les rythmes familiaux - L'éducation, la propreté, l'hygiène de vie - Le domaine financier, politique - Les choix éducatifs - Les problèmes familiaux - La transmission de valeurs 	<p>le respect des autres, la politesse, le civisme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les programmes scolaires l'éveil de l'enfant. - Les apprentissages de base et l'acquisition de connaissances. - La surveillance des devoirs et dans la cour la surveillance de la violence, l'apprentissage de la vie en groupe, l'instruction, le civisme la lecture, la discipline.

Ce panel de réponses montre que « l'éducation » appartient aux parents, notamment dans la transmission des valeurs religieuses, morales et politiques, mais aussi dans tout ce qui concerne la vie familiale avec ses rythmes, ses habitudes alimentaires, ses codes de bonne conduite, son système de punition. Les parents des milieux populaires font confiance à l'école, ils délèguent et ne discutent pas les programmes, mais en échange ils ne veulent pas que l'école se mêle de leur vie personnelle et familiale. Nous retrouvons à nouveau l'idée du « chacun chez soi » si chère aux milieux populaires. Ils ne sont pas démissionnaires, loin s'en faut, mais confient à l'école la partie « instruction » pour laquelle beaucoup se jugent incompétents, dépassés. Les parents de Malakoff proposent finalement une division du travail.

Dans cette division imaginaire des rôles, la transmission et la surveillance des acquisitions scolaires, l'inculcation du respect de la discipline entre enfants, seraient les domaines privilégiés d'intervention de l'école. Et par là même serait également dévolu à l'école et aux enseignants l'exercice de la contrainte autoritaire dans le rapport à l'enfant (« L'autorité, la surveillance... »), une fonction que les enseignants, pour leur part, voudraient voir plus exercée par les parents.

L'impact de la position sociale sur le choix des valeurs éducatives

Alors que les professionnels parlent de « perte des valeurs », les parents évoquent un attachement à des valeurs classiques, presque trans-historiques.

Une première lecture globale des réponses parentales montre que deux valeurs apparaissent essentielles à inculquer aux enfants, à savoir le respect avec 65,1 % des citations et la politesse avec 55,4 %. En seconde position, nous trouvons un trio composé de l'honnêteté (34,9 %), bien travailler (33,7 %) et la propreté (30 %). En queue de peloton et ne faisant plus recette se trouvent « la bonté » (2,4 %), « la débrouillardise » (3,6 %) qui n'est pas reconnue comme une valeur, et plus interrogeant « le sens de l'effort » (4,8 %) et « l'esprit critique » (7,2 %).

Valeurs/enfant	Nbre cit. (rang 1)	Fréq.	Nbre cit. (rang 2)	Fréq.	Nbre cit. (rang 3)	Fréq.	Nbre cit. (somme)	Fréq.
Non-réponse	2	2,4 %	0	0,0 %	0	0,0 %	2	2,4 %
Politesse	29	34,9 %	13	15,7 %	4	4,8 %	46	55,4 %
Propreté	4	4,8 %	16	19,3 %	5	6,0 %	25	30,1 %
Bonté	0	0,0 %	1	1,2 %	1	1,2 %	2	2,4 %
Bien travailler	9	10,8 %	8	9,6 %	11	13,3 %	28	33,7 %
Respect	27	32,5 %	15	18,1 %	12	14,5 %	54	65,1 %
Esprit critique	0	0,0 %	2	2,4 %	4	4,8 %	6	7,2 %
Honnêteté	3	3,6 %	11	13,3 %	15	18,1 %	29	34,9 %
Autonomie	1	1,2 %	9	10,8 %	11	13,3 %	21	25,3 %
Débrouillardise	1	1,2 %	1	1,2 %	1	1,2 %	3	3,6 %
Sens de l'effort	0	0,0 %	0	0,0 %	4	4,8 %	4	4,8 %
Curiosité	4	4,8 %	3	3,6 %	4	4,8 %	11	13,3 %
Obéissance	3	3,6 %	2	2,4 %	9	10,8 %	14	16,9 %
TOTAL OBS.	83		83		83		83	

Mais ce consensus parental sur l'essentiel peut être nuancé lorsque l'on observe les réponses en fonction de la profession des parents et du sexe de l'enfant. En ne prenant en compte que les trois premières valeurs plébiscitées par les parents, nous obtenons le palmarès suivant (par ordre de citation) :

- Professions libérales : respect, honnêteté, **curiosité** ;
- Cadres moyens : **autonomie**, **esprit critique**, **curiosité** ;
- Employés : respect, politesse, **autonomie** ;
- Ouvriers qualifiés : politesse, propreté, bien travailler ;
- Ouvriers spécialisés : respect, politesse, **obéissance** ;
- Chômeurs et inactifs : respect, politesse, bien travailler et honnêteté ;
- Étudiants : politesse et **autonomie**.

À l'évidence, les conditions objectives d'existence et d'exercice de la profession structurent la vision parentale au sujet des qualités à promouvoir chez leur enfant. Les ouvriers spécialisés, les plus aliénés sur le plan professionnel (rendement, monotonie des gestes, absence d'initiative) valorisent des qualités adaptatives à leurs conditions de vie : le respect, la politesse et l'obéissance. Les représentations de l'enfance varient selon les groupes sociaux, chaque groupe définit l'enfant selon les normes qui sont utiles au groupe (Devereux 1970). Il serait dès lors intéressant de repérer l'impact de ces représentations sur le développement de l'enfant, comment certaines représentations et attentes parentales entrent en concordance ou en contradiction avec les représentations et les attentes de l'école.

Les principes éducatifs

Pour parvenir à transmettre ces valeurs aux enfants, les parents vont adopter des « styles d'intervention » plus ou moins coercitifs, plus ou moins stricts, plus ou moins modulables selon la personnalité de l'enfant. Ces modèles éducatifs ne sont pas entièrement dépendants de ce que chaque parent a hérité de sa propre famille, mais aussi des discours psychopédagogiques officiels.

Les parents de Malakoff, souvent qualifiés de « démissionnaires », ne semblent pas renoncer à leur responsabilité ni la déléguer.

Alors que les intervenants sociaux parlent de « parentalisation des aînés », « d'absence de surveillance parentale », les parents disent ne pas « laisser beaucoup de liberté » aux enfants ni leur « confier beaucoup de responsabilités ». Pour autant, « la discipline stricte » ne fait plus recette (8,4 % des réponses), l'image des parents autoritaires, sévères, campés sur leurs principes éducatifs, a vieilli. Dolto et d'autres sont passés par là, avec la conception de l'enfant unique auquel il faut une réponse unique, dans une incessante et toujours renouvelable adaptation parentale.

Et s'adapter suppose parfois de savoir concilier des principes qui, à première vue, peuvent paraître contradictoires : « faire confiance » (60,2 % des réponses) à l'enfant et « le préserver des mauvaises fréquentations » (43,4 %) ; « s'adapter » (39,8 %) et « lui donner l'exemple » (38,6 %) voire le sanctionner en « le récompensant quand il fait bien et en le punissant quand il fait mal » (38,6 %).

Plus les milieux sociaux sont à l'aise avec la socialisation de leur enfant et son intégration future dans la société, plus est recherchée l'émergence de qualités individuelles, plus est valorisée l'image de parents jouant le rôle de « passeur » vers l'extérieur, accompagnant plus que dirigeant l'évolution de l'enfant (professions libérales, cadres moyens, à un moindre degré, les employés). Les contacts avec l'extérieur apparaissent comme le

Principes d'éducation	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Non-réponse	6	7,2 %	1	1,2 %	1	1,2 %	6	7,2 %
Lui faire confiance.	24	28,9 %	15	18,1 %	11	13,3 %	50	60,2 %
Récompenser ou punir.	9	10,8 %	14	16,9 %	9	10,8 %	32	38,6 %
L'encadrer avec souplesse.	6	7,2 %	8	9,6 %	8	9,6 %	22	26,5 %
Avoir une discipline stricte.	4	4,8 %	2	2,4 %	1	1,2 %	7	8,4 %
Lui laisser beaucoup de liberté.	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Lui donner l'exemple.	12	14,5 %	10	12,0 %	10	12,0 %	32	38,6 %
Surveiller le plus possible ce qu'il fait.	6	7,2 %	5	6,0 %	4	4,8 %	15	18,1 %
Lui laisser beaucoup de responsabilités.	0	0,0 %	1	1,2 %	0	0,0 %	1	1,2 %
Le faire surveiller par ses aînés.	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Le préserver des mauvaises fréquentations.	5	6,0 %	13	15,7 %	18	21,7 %	36	43,4 %
S'adapter en fonction de chaque enfant.	11	13,3 %	8	9,6 %	14	16,9 %	33	39,8 %
TOTAL OBS.	83		83		83			

Note : Cette grille s'appuie sur les travaux de Paul Durning.

moyen (recherche d'autonomie, curiosité) de s'adapter, de s'épanouir. La régulation interpersonnelle est principalement communicationnelle (communiquer avec l'enfant pour s'adapter à ses besoins).

À l'inverse, le deuxième groupe constitué des ouvriers qualifiés, spécialisés et des chômeurs ou inactifs valorisent des qualités groupales, permettant une vie de groupe harmonieuse (la politesse, le respect, l'obéissance, la propreté). Ces qualités s'obtiennent principalement par un mode de régulation normatif, la récompense ou la punition conforte la règle énoncée. Et surtout, le groupe familial contrôle le rapport à l'extérieur, les parents jouent davantage un rôle de « gardien » et non de « passeur ». De l'extérieur peuvent venir les « mauvaises rencontres ». Le rôle des parents est fondamentalement de protéger, la clôture du groupe est donc assez forte.

Nous le voyons, la profession, la place dans la société, les revenus, l'héritage culturel modulent les représentations et les repères des parents. Ces représentations vont entrer en confrontation parfois brutale avec la conception du rôle parental développé par les institutions. Un seul exemple suffira à la montrer : celui du projet élaboré par le centre de loisirs du quartier.

UN EXEMPLE DE CONCEPTION DU RÔLE PARENTAL PAR DES INTERVENANTS SOCIAUX

Le centre de loisirs du quartier propose dans ses objectifs annuels de :

- Travailler sur la relation parent-enfant par le biais du jeu ;
- D'éduquer les parents sur le choix du « bon jouet » ;
- De sensibiliser les autres institutions à ce support qu'est le jouet (notamment les écoles) ;
- De contractualiser avec les parents la présence de leur enfant au centre de loisirs. Pour que l'enfant soit inscrit, le parent doit s'engager à participer au centre en étant lui-même présent pour une certaine durée.

Outre le fait que ce système de fonctionnement risque d'exclure un certain nombre d'enfants du centre de loisirs, se pose le problème des représentations à l'œuvre dans ce projet. Pour le centre de loisirs, un « bon parent » est un parent qui sait jouer avec son enfant, qui lui consacre du temps. C'est aussi un « parent éclairé », un consommateur averti qui achète des jouets en fonction de choix raisonnés sinon raisonnables. C'est enfin un parent capable de s'engager sur un contrat de type associatif, à l'instar de la politique des crèches familiales. Le centre de loisirs, par ce projet, dénonce l'utilisation qui est faite aujourd'hui de cette structure, les animateurs ont le sentiment d'être « une garderie », d'être un « espace de services », images dévalorisées de leur fonction. À la logique de consommation, ils opposent une logique « forcée » de coopération dans un lieu où les parents viendraient acquérir de nouveaux modèles participatifs et éducatifs. Par le biais de cet exemple, on voit bien combien le jeu n'est qu'un support à un projet beaucoup plus ambitieux de « modélisation parentale ». L'enfant n'est pas le seul axe d'intervention, son parent est associé dans une même dyade au projet pédagogique. Il va sans dire que cette représentation du rôle parental se heurte à quelques résistances, aux revendications parentales en termes de « temps pour soi », dissocié du temps et des besoins des enfants.

CONCLUSION

Au terme de ce bref exposé de quelques représentations à l'œuvre sur un quartier défavorisé, il convient de noter combien il serait urgent de comprendre avant d'intervenir. Le champ des représentations des acteurs sociaux, dans ce contexte, fait encore l'objet de trop peu d'investigations. Leur méconnaissance peut faire obstacle à la compréhension des familles susceptibles d'être aidées. Derrière l'apparente homogénéité des habitants

de la cité se révèle l'hétérogénéité des situations, entravant la mobilisation collective souhaitée par les professionnels. Alors que ceux-ci valorisent les structures collectives (associations, crèches...), les habitants pratiquent des stratégies d'évitement dans une logique de différenciation toujours fragile par rapport aux « cas sociaux ». « Quand on sait comment se constituent les réputations familiales sur le quartier, tout incite à se taire et à rendre le moins visible possible les inquiétudes ou les malheurs de la vie quotidienne » (Paugam, 1997). Ces résistances des habitants ne sont pas les seules au changement, les professionnels développent aussi des mécanismes de défense visant à maintenir le cadre de leurs représentations. Ainsi, lorsque certaines données de la recherche ont été connues, lorsqu'elles sont venues heurter les cadres mentaux existants, elles ont été ignorées ou déniées tel le fait que ce ne soit pas les enfants des familles monoparentales qui présentent le plus des problèmes de sommeil. Cette donnée a été immédiatement interprétée comme étant le signe « que les enfants dormant avec les mères, celles-ci omettaient seulement de signaler le problème ». Nous approchons là une autre spécificité de la représentation sociale, à savoir sa résistance au changement. La représentation n'a pas seulement une fonction cognitive, elle a aussi une fonction de protection et de légitimation des pratiques, ce par quoi elle s'apparente à l'idéologie.

BIBLIOGRAPHIE

- Capro, C. (1988). « Psychologie et divorce : par delà le mal et le bien », dans *L'enfant et ses parents séparés*, Actes du colloque de Paris d'octobre 1985, IDEF, édition Candot Bomgery, p. 102-113.
- De Singly, F. (1997). « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », dans F. Dubet (dir.), *École, familles, le malentendu*, Textuel, p. 45-59.
- Doise, W. (1990). « Les représentations sociales » dans C. Bonnet et R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod.
- Jodelet, D. (1992). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (1997). *La disqualification sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Petonnet, C. (1968). *Ces gens là*, Paris, Maspero.
- Verret, V. (1998). *La culture ouvrière*, Paris, Presses universitaires de France.
- Wallerstein, J. et J. Kelly (1980). *Surviving the break-up. How children and parents cope with divorce*, New York, Basic Brooks Publishers.