

L'appropriation de l'héritage culturel
Appropriation of One's Cultural Heritage
La apropiación de la herencia cultural

François de Singly

Number 35, Spring 1996

Familles et école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005085ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005085ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

de Singly, F. (1996). L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et Politiques*, (35), 153–165. <https://doi.org/10.7202/005085ar>

Article abstract

In the 1970s Bourdieu and Passeron termed upper-class children who did better at school than others as "heirs." They were thus trying to show the barely visible link between the family and the school and the new privileges enjoyed by some children living in a favourable environment (i.e. one with a culture similar to that recognized by the school). This article takes a critical look at this analogy between economic and cultural wealth. The latter is not passed on in the same way as economic or material goods, but requires work on the part of the "heirs." Academic wealth must be personally amassed by each young person ; being an "heir" does not alone guarantee success. The ideology of a meritocracy is not simply an illusion that masks social and cultural inequalities, but involves a price for everyone: everyone must prove themselves ; everyone must prove to themselves and others that their merit is not only a reflection of their origins and heritage. When this ideology is practised in a society such as France where school is considered important, it fits in with the according of value to schoolwork ; but in other societies it may be more directly influenced by evidence of merit observed in the labour market, thus neglecting the mediatory role the institution of the school plays in the production of individuals.

L'appropriation de l'héritage culturel

François de Singly

En 1970 était publiée *La Reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970)¹. La même année, je me suis inscrit en thèse sous la direction de Jean-Claude Passeron. Ce livre m'a servi de référence principale pour mon objet, les variations sociales de l'éducation morale dans la famille. J'ai mis plusieurs années pour prendre conscience que l'index riche, comme toujours dans la collection «Le sens commun», ne comprenait pas le mot «famille». Et le graphique inséré entre les pages 112 et 113 (*ibid.*), qui décrivait «la carrière scolaire et le système de ses déterminations», était également muet sur ce point. Le prime habitus, avant de connaître ses retraductions, était produit par l'appartenance de classe d'origine (précisée par les conditions d'existence, l'éthos, le capital

culturel et social, la résidence et les autres caractéristiques sociales et culturelles tenant à la morphologie). La famille était là, sûrement, mais cachée sous un autre nom «appartenance de classe d'origine». C'est un choix — jusqu'où était-il explicite? — qui prend sens dans le contexte idéologique de l'époque. N'oublions pas par exemple le succès du livre de Cooper (1972) qui saluait «la mort de la famille».

Sans aller jusqu'à faire une lecture symptomale de *La Reproduction*, on peut rechercher les effets théoriques d'un tel silence autant que les raisons qui l'ont engendré. Ce ne sont pas les auteurs du *Métier de sociologue* (Bourdieu et al., 1968) qui protesteront puisqu'ils nous invitent à être attentifs aux catégories utilisées dans le travail sociologique. L'évitement du terme «famille»² reflète les options théoriques de la rupture

épistémologique et de la hiérarchie des méthodes situant l'observation à la première place et l'entretien à la dernière. Fidèle aux règles de la méthode sociologique (Durkheim, 1894; Bourdieu et al., 1968), il s'agit de prendre un point de vue «extérieur», objectivant, peu sensible aux interactions, aux rapports entre les individus (la sociologie de l'école produite dans cette perspective accorde également peu de place à ce qui se passe dans la classe, c'est-à-dire aux processus)³. Tous les projecteurs éclairent la résultante: la contribution de la famille et de l'école à la reproduction sociale. Un tel spectacle sociologique proposé est cohérent, formateur, mais comme tous les autres, il n'est pas «total», même s'il a l'ambition d'être une théorie générale. On peut s'appuyer sur des énoncés de Norbert Élias pour souligner les limites d'une telle mise en scène: «C'est ainsi que cer-

ment d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité pour comprendre la manière dont les individus participent à l'élaboration de leur destin.

Le poids de la classe d'origine

Un élément bloque, semble-t-il, l'utilité de la notion d'habitus, c'est la force attribuée à l'origine sociale (la taille des lettres dans le graphique de *La Reproduction* traduit ce primat), à la position socio-culturelle du groupe familial. Le capital est possédé dès le départ, le parcours devient, involontairement, secondaire. Cela est perceptible dans des travaux inspirés par cette perspective. Dans *Les Héritiers*, on peut, en effet, lire : « Il faudrait étudier plus précisément les causes ou les raisons qui déterminent ces destins d'exception mais tout permet de penser qu'on les trouverait dans des singularités du milieu familial » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 42). Prenons l'exemple de la recherche sur le choix du conjoint. Michel Bozon et François Héran (1988) découvrent qu'il existe une relation entre l'origine sociale des hommes et des femmes et le lieu de la rencontre matrimoniale. Ensuite ils s'intéressent aux « cas atypiques », c'est-à-dire aux rencontres plus improbables. Ces auteurs refusent l'idée d'un effet associé aux lieux de sociabilité, à la conjoncture, à la logique des interactions, aussi cherchent-ils à vérifier qu'« une partie du comportement atypique » des enfants de cadres qui vont au bal, qui trouvent leur conjoint dans un lieu ouvert, « tient aux propriétés atypiques héritées de longue date de leurs parents. L'usage surprenant qu'une fraction des enfants de cadres peuvent faire des lieux populaires de rencontre redeviendrait logique dans ces conditions » (*ibid.* : 141). Michel Bozon et François Héran montrent que les uns et les autres ont eu des grands-pères

paternels, des mères différents socialement. Et ils en concluent que les cas atypiques « s'expliquent largement par l'appartenance à des sous-milieus ou à des types de trajectoires sociales mal identifiés au premier abord. Une définition plus précise du milieu, obtenue par le passage à une nomenclature fine et par le recours à des variables complémentaires (profession de la mère, du grand-père, habitat...) permet de ramener sous la loi commune une bonne part des exceptions... Tant que de nouvelles distinctions restent possibles et productives, il y a lieu de poursuivre sur cette voie, quitte à décevoir les partisans du hasard ou du libre choix » (*ibid.* : 143). Les auteurs font comme si le choix était entre stricte détermination initiale et libre choix, oubliant un troisième terme : les déterminations associées à l'histoire des individus concernés. Si les positions sociales du père, du grand-père, de la mère suffisent à expliquer les comportements — c'est une hypothèse que j'ai aussi utilisée (Singly et Thélot, 1986) —, l'introduction de la notion d'habitus et encore plus de celle de stratégie est peu utile. La boîte noire a un fonctionnement assez simple puisqu'aucune hypothèse n'est nécessaire pour en rendre compte, les éléments qui sont entrés dans cette boîte fixent déjà la résultante. Les enfants de cadres qui n'ont pas un comportement typique des enfants de leur milieu ne sont pas des « vrais » enfants de cadres, ou plutôt des enfants de « vrais » cadres. Et inversement, les enfants d'ouvriers qui ont, eux aussi, réalisé une rencontre matrimoniale improbable ont dans leurs lignées familiales des richesses, des capitaux, des ressources qui n'avaient pas été mesurés par les indicateurs ordinaires.

En rêvant un peu, lorsque les sociologues disposeront d'un outil parfait pour mesurer l'origine

taines institutions, du point de vue de ceux qui la composent, ne remplissent pas qu'une seule fonction pour le « système », c'est-à-dire pour un État, ou une tribu ; elles remplissent aussi une fonction pour ces hommes eux-mêmes. Autrement dit, elles ont une fonction pour le « moi » et une fonction impersonnelle... Sans une analyse pluridirectionnelle, toute étude sociologique des fonctions et des positions sociales reste partielle. Elle ne tient pas suffisamment compte des processus réels⁴. Il s'agit, toujours en suivant les termes de *Qu'est-ce que la sociologie ?*, de « faire réapparaître les hommes », là où des théories sociologiques « ne montrent bien souvent que des formations apparemment impersonnelles, ou même parfois extra-humaines » (*ibid.*). Cet appel à la prise en considération des individus n'est ni moral, ni engendré par le souci de réinjecter dans la logique des déterminations sociales le jeu de la liberté des acteurs. Il est nécessaire si on pense que la société est aussi « une société des individus » (Élias, 1991). En introduisant dans leur raisonnement la notion d'habitus, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en avaient conscience, voulant ne pas proposer une vision « mécaniste » du fonctionnement social. Ils n'allaient pas jusqu'au bout de leur démarche. Il ne suffit pas de construire un double mouve-

sociale des individus, ils pourront prévoir les conduites. Cette sociologie qui ne veut à aucun prix prendre en considération des éléments biologiques emprunte néanmoins un schème proche de la prédétermination. Les limites, selon nous, d'un tel raisonnement poussé à l'extrême sont perceptibles avec l'étude des trajectoires ascendantes. Il n'est pas vrai que la totalité des individus qui connaissent une mobilité ascendante aient dans leur passé familial des capitaux suffisants, et masqués, pour l'expliquer. Des recherches récentes sur les réussites improbables (Lahire, 1995) démontrent que d'autres facteurs sociaux, non réductibles à des possessions, à des effets de position initiale et de trajectoire antérieure, interviennent.

Le « mérite » des héritiers

Les héritiers héritent, et les autres non. Les uns et les autres ne se racontent pas les mêmes histoires pour justifier cet héritage ou cette absence d'héritage. Dans *Les Héritiers*, l'attention accordée aux individus porte sur leurs « idéologies » du don ou du mérite, et beaucoup moins sur les mécanismes qui font que certains parviennent à hériter et que d'autres réussissent même sans hériter. Cette indifférence relative (ou déléguée aux psychologues) à ces processus peut surprendre de la part de deux hommes qui ne sont pas des « héritiers ». Là aussi, il faudra un jour élaborer la sociologie de la sociologie qui permette de rendre compte des relations entre position sociale et culturelle et prise de position théorique de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron dans leurs deux grands livres, à la manière dont Jean-Claude Passeron cherche à comprendre l'originalité de la pensée de Joseph Schumpeter dans sa préface à *Impérialisme et classes sociales* (Passeron, 1972). Si le fait de ne pas être héritier a

contribué à créer les conditions favorables à la construction d'une théorie situant l'école au sein de l'espace social, les classements scolaires comme des modalités des classements sociaux, il peut avoir eu aussi pour effet d'occulter le travail spécifique de l'héritier, même si ce dernier l'occulte avec ses discours sur le don (en ne dévoilant que la relation entre cette idéologie et l'origine sociale, sans révéler le travail masqué, on peut contribuer à la renforcer). Dans mes enseignements, j'ai découvert la manière dont les étudiants des classes moyennes inférieures et populaires lisaient *Les Héritiers, La Reproduction*, et d'autres textes de Pierre Bourdieu (notamment celui de 1974). Pour eux, certains individus recevaient un ticket à la naissance, et il leur suffisait de le présenter au bon moment et au bon endroit pour toucher le lot qui leur était attribué, tel ou tel diplôme. Les subtilités du raisonnement ne résistent pas devant la demande des lecteurs qui souhaitent la validation scientifique d'une vision de leurs trajectoires. Est-ce un hasard si le succès des *Héritiers* est survenu à la période où les universités accueilleraient davantage de monde, où les héritiers devaient laisser de la place à des non-héritiers ? Ce sont, sans doute, davantage ces derniers qui ont lu et approuvé *Les Héritiers* (avant que l'ouvrage ne devienne un classique de la discipline), heureux de voir leur mérite ainsi reconnu alors que les héritiers, leurs nouveaux voisins, n'ont rien fait d'autre que d'avoir la chance de naître dans une bonne famille et ne sont pas meilleurs « en soi ».

L'analogie entre héritage économique et héritage culturel conserve son intérêt : considérer que le diplôme est une richesse, qu'il peut se transmettre, malgré le changement de forme du capital culturel qui demande une forte incorporation. Comme toute analogie, elle

doit, pour suivre les conseils de Jean-Claude Passeron (1982), aussi être soumise à la critique afin que les limites de cette équivalence postulée puissent éclairer encore mieux la spécificité réciproque des deux objets, des mécanismes ainsi rapprochés. En se déplaçant, c'est-à-dire en s'éloignant d'une perspective macro-sociale et en se rapprochant des individus, le sociologue peut découvrir alors que tous les enfants originaires des classes supérieures, même diplômées, ne sont pas des héritiers ; Jean Fourastié (1966a, 1966b) l'a démontré pour les fils de polytechniciens, ou de normaliens, un tiers des fils dont le père est ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm ayant obtenu un diplôme de grande école, ou ayant passé l'agrégation ou doctorat. Désigner alors ce « jeu » sous le terme de « la logique proprement statistique du mode de reproduction à composante scolaire » (Bourdieu, 1989) n'est pas suffisant : cela permet d'appréhender le travail de sélection de l'école, son autonomie relative par rapport à la famille qui autorise la croyance ; cela ne permet d'approcher ni le travail d'appropriation de l'héritier pour qu'il soit « héritier », ni le travail de la famille, des parents, également nécessaire pour que l'héritage puisse avoir plus de chances d'être hérité. Roger Establet (1987) critique, à juste titre, le terme de consommateur d'école, proposé par Robert Ballion (1982), pour des raisons comparables. Il estime que les parents, notamment les mères des familles dites supérieures, consacrent temps et énergie pour que leur enfant réussisse, qu'elles sont « productrices ». Pour expliquer la réussite improbable dans les familles moyennes et populaires, des sociologues ont conçu la notion de « mobilisation », sous-estimant, eux aussi, le travail des familles supérieures. La mobilisation, dans

156

un contexte de forte concurrence scolaire, est requise pour tous, ce qui n'élimine pas bien évidemment les effets des inégalités initiales⁵.

Les jeunes en classes préparatoires, même si leurs parents ont effectué un trajet comparable à la génération précédente, ne peuvent pas réussir sans de forts investissements personnels et familiaux. Ainsi Marie, fille d'un des directeurs d'une très grande entreprise multinationale, a été suivie avec attention par son père : « Papa travaillait beaucoup avec moi, et c'est pour ça qu'il se sentait extrêmement impliqué dans mon travail. Il travaillait beaucoup avec moi d'abord pour m'aider et ensuite pour être sûr de se sentir toujours à la hauteur. Il y avait cette espèce de fierté paternelle qui faisait qu'il voulait que ses enfants ne le dépassent pas. Il y avait cette espèce de concurrence entre moi et mon père, et en même temps cette volonté que je sois la meilleure. C'était vraiment exacerbé : une volonté que je sois la meilleure dans tous les domaines et en même temps une volonté personnelle de ne pas se laisser dépasser. Du coup j'en ai ressenti beaucoup de dépendance. Il ne cherchait pas directement à travailler avec moi, mais c'était plus facile pour moi d'aller le trouver... En terminale, il a commencé, pas à lâcher du lest, mais à regarder mes études avec plus d'éloignement parce que dans cer-

tains domaines j'étais plus avancée que lui et qu'il avait aussi à s'occuper de mon frère et de ma sœur... Il a commencé à ressentir une très forte angoisse face au succès de mes études. À cause de ce système de concours s'était installé comme un processus d'identification. Les notes que je recevais à l'école étaient presque comme une sanction pour lui. Et d'une certaine façon, j'avais ce rôle de responsable de la fierté familiale, je me devais d'être l'instrument de l'affirmation de la fierté de la race des B » (Baron, 1991). Le cas de cette jeune femme permet d'appréhender les deux faces de la mobilisation familiale, la dimension parentale et la dimension juvénile. Après avoir accepté de se conduire comme son père le demandait, pour son bien (c'est-à-dire pour le bien de la famille), Marie décide de changer, au moins provisoirement, pour devenir elle-même : « Au milieu de l'année de Sup, j'ai décidé de mettre à réalisation un projet que j'avais depuis dix ans qui était de partir à Calcutta pour voir le monde et surtout le bas monde. C'était une sorte de défi, d'abord partir loin et seule, et ensuite face à une société qui m'était complètement étrangère et même presque insupportable... Plus tard quand mon père l'a appris, au moment où je faisais toutes les démarches, mon père m'a complètement anesthésiée, tournée complètement en dérision, se moquait à chaque fois de moi autant qu'il le pouvait... C'est pas qu'il m'a renié à l'époque, mais presque. Il me disait : "Tu sais, on ne pourra pas continuellement te payer tes études. Papa n'est pas une vache à lait." À la limite, il me coupait les vivres si je parlais ».

L'incarnation

Dans une société où l'individualisation est fortement valorisée (Taylor, 1992; Giddens, 1991, 1992, 1994), l'héritier a, en effet,



deux tâches à accomplir. Non seulement il doit accepter de faire les efforts nécessaires pour prendre le relais de la lignée familiale en travaillant de telle sorte que l'institution scolaire valide les ressources qu'il a accumulées en partie grâce à sa famille; mais il doit aussi se construire autonome. Marie espère avoir réussi à relever ce défi de la modernité, en s'inscrivant à l'université : « Il y avait les autres, mais il y avait moi aussi! Je crois que cette espèce d'escalade dans la tension était due au fait qu'avant la terminale, je répondais exactement aux attentes de mon père, et il pensait que cela continuait à prendre de l'ampleur. Plus je réussissais, plus il attendait de moi. J'en aspirais à l'échec pour couper le cordon ombilical. J'aimerais être à la hauteur de Normale, avec d'autant plus d'exigences que je ne suis pas à Normale » (Baron, 1991). Si son projet se réalise, elle pourra ainsi, selon sa version, être héritière et autonome. Certains héritiers concilient plus aisément les deux demandes contradictoires de la nouvelle éducation, et d'autres, au contraire, rompent encore plus nettement que Marie. Sans doute, en raison des ressources initiales, ces derniers disposent-ils toujours de filets de rattrapage, mais cette sécurité relative ne suffit pas à rendre équivalent ce trajet-projet de celui

des plus conformistes : ces trois groupes se distinguent par leur mode d'appropriation de l'héritage.

On ne naît pas héritier, on le devient, ou on ne veut pas le devenir, comme Wittgenstein. Pour Anne Gotman (1995 : 16), « la dilapidation apparaît comme un rapport social, un trouble de la transmission... Elle est une manière particulière de rendre qui interrompt le triangle du don : soit parce que l'héritage est pris, soit parce qu'il est abandonné. La dilapidation est un don perdu ». Elle traduit une manière de rompre ses relations avec la génération précédente. L'individu dilapidateur rêve de devenir lui-même sans ne devoir rien à personne, et surtout pas à la génération précédente : « Ne dépends pas du monde extérieur, et alors tu ne craindras pas ce qui s'y passe... Il est x fois plus facile d'être indépendant des choses que d'être indépendant des gens. Mais il faut aussi en être capable », écrit Wittgenstein, mettant en œuvre son « programme existentiel de détachement » (cité par Gotman, 1995 : 114). Le dilapidateur cherche à réaliser à un niveau individuel le souhait collectif d'une société où le mérite remplacerait la naissance, où l'héritage serait banni ; c'est la position d'Émile Durkheim dans son cours de sociologie de la famille (Durkheim, 1888), même s'il a conscience que ce type de transmission conserve et conservera une certaine attraction. Le souhait de ne dépendre de personne, Robert Castel (1990) — en relisant le mythe de Tristan et Iseut, mythe fondateur de l'amour occidental (Rougemont, 1972) — le nomme « désaffiliation ». Malgré les réserves que l'on peut émettre sur les usages extensifs de cette notion, cette dernière offre l'avantage de pouvoir repenser le modèle de l'héritage ou de la reproduction dans le contexte des sociétés contemporaines, en proposant le croi-

sement entre la dimension sociale et la dimension privée de l'existence sociale d'un individu. Comment échapper à la grille d'une perspective psychologique sans pour autant ne pas prendre en considération la dimension codée « psychologique » de la vie ? Là encore, Norbert Élias donne une indication précieuse : « Il faut intégrer à la théorie sociologique les interdépendances personnelles et surtout les liaisons émotionnelles des hommes comme facteur de liaison sociale » (Élias, 1981).

La sociologie classique oublie que l'origine sociale, variable qui lui est si chère (Desrosières et Thévenot, 1988), a un ou plusieurs visages, ceux des parents notamment. Tout se passe comme si on pouvait, dans cette perspective théorique, faire l'économie des autrui significatifs qui contribuent à transmettre les normes, les valeurs, les capitaux, qui fournissent aussi les estimations importantes de soi (Mead, 1963 ; Berger et Luckmann, 1986). Il manque une théorie de l'incarnation. L'expérience de Robert Rosenthal et de Lenore Jacobson (1971)⁶ peut servir de repère pour la prise en considération de la dimension relationnelle au sein de la relation pédagogique. La modification du regard professoral provoque l'amélioration des résultats scolaires de certains élèves, sensibles à cet accroissement de la personnalisation. En espérant la réussite, le professeur peut éventuellement l'obtenir. Il donne existence à l'élève en lui procurant l'impression d'être unique, d'être inséré dans une relation personnelle et non pas seulement dans une distribution anonyme de savoir. L'élève, ainsi uni à son professeur par une certaine affection, fera de son mieux pour devenir ce que l'autre attend, par amour et amour-propre, se sachant enfin apprécié.

Au sein de la famille, de tels processus sont encore plus fréquents dans le cadre de la socialisation primaire ou secondaire. Ainsi le roman *Tendre est la nuit*, de F. Scott Fitzgerald (1988)⁷ — décrit un Pygmalion, Dick, médecin qui prend en charge Nicole, son épouse et patiente. Ce que son beau-père avait détruit en sa fille, il doit le réparer grâce à un type d'engagement personnel, grâce à une forme de charisme qui redonne confiance, grâce à une attention particulière à autrui, comme on le comprend lors de la scène suivante : « Nicole voyait qu'il était dans une de ses phases d'excitation où il entraînait tout le monde avec lui, mais qui était inévitablement suivie par une phase de mélancolie... Cette excitation se traduisait par un brio, une virtuosité extraordinaire. Dick avait alors le pouvoir de se faire aimer aveuglément par ceux qui l'approchaient... Il lui arrivait, faisant un retour en arrière, de considérer avec effroi le carnaval d'affection dont il avait le spectacle, comme un général pourrait juger le massacre qu'il aurait ordonné pour satisfaire une soif de sang ». Pygmalion séduit selon un procédé spécifique. « Les gens s'imaginaient volontiers que Dick agissait à leur égard de façon toute spéciale parce qu'il reconnaissait le caractère unique de leurs fières destinées ensevelies sous les compromissions de tant d'années. Il savait gagner chacun promptement grâce à une considération et une politesse exquis, intuitives, qu'on ne remarquait que dans leurs effets. Alors sans prudence, afin que rien ne ternît l'éclat des relations naissantes, il ouvrait grande la porte de son amusant univers. Aussi longtemps que ses hôtes l'acceptaient complètement, leur bonheur, leur satisfaction étaient tout son souci. »

Ce n'est pas parce que les sociétés contemporaines ont mis en place des procédures de validation

158

impersonnelle, comme les titres scolaires, qui ont contribué à dévaloriser objectivement l'autorité du père (voir Singly, 1993d), qu'on doit en déduire que le poids de la dimension interpersonnelle a diminué dans les relations sociales, et plus particulièrement dans les relations pédagogiques. En effet, les contraintes du modèle de l'individualisation, « le développement de l'idéal de l'identité engendrée de l'intérieur confèrent une importance capitale nouvelle à la reconnaissance d'autrui : ma propre identité dépend essentiellement de mes relations dialogiques avec les autres » (Taylor, 1992 : 65). Les individus, jeunes et adultes, ne parviennent à mobiliser leurs ressources, même héritées (comme dans le cas de Nicole), que s'ils reçoivent suffisamment de marques d'attention personnelle.

Se reconnaître comme héritier

L'héritage n'est pas assimilable à un bien de consommation (ou de production) ordinaire ; il témoigne d'une histoire, il est le signe d'un lien⁸. Le romancier Philippe Roth (1994) le fait comprendre dans le récit de la mort de son père. Estimant avoir réussi dans la vie, il avait déclaré à son père qu'il renonçait à tout héritage, préférant laisser le patrimoine à son frère. Lorsque la mort de son père devient proche, il découvre que son geste — qui

était « pleinement en accord avec les revendications d'égalité et d'indépendance dont je n'avais cessé de harceler mon père » (*ibid.* : 110) — a perdu sa signification. Et il veut hériter de l'argent de son père, celui-ci ayant passé sa vie à l'accumuler par son travail : « Je voulais ma part du petit capital que, contre toute attente, ce père opiniâtre et déterminé, mon père, avait accumulé au cours d'une vie. Je voulais l'argent parce que c'était son argent, j'étais son fils et j'avais droit à ma part, et je le voulais aussi parce que c'était [...] un authentique morceau de sa peau de bûcheur acharné » (*ibid.* : 111). Il est prêt à accepter cet argent, pouvant désormais assumer le lien de filiation, il estime s'être construit par lui-même, avoir fait ses preuves pour pouvoir désormais revendiquer un lien de filiation, une position dans une lignée familiale.

Patrimoines économique et culturel se différencient. La vente d'un bien de famille risque d'être interprétée comme une rupture, un abandon. Pour un goût culturel comme la lecture, les exigences ne sont pas comparables dans la mesure où, au contraire, l'héritage doit être plutôt masqué pour que le plaisir puisse naître. Le modèle contemporain de la lecture qui inclut plaisir, gratuité et autonomie (Pennac, 1992, en constitue l'exemple type) est incompatible avec la reconnaissance d'une dette, d'un lien de dépendance. Des entretiens auprès des étudiants lecteurs de livres dont les parents sont eux-mêmes lecteurs démontrent les difficultés d'assumer un héritage direct⁹. Le plus souvent, cette contradiction entre l'héritage et l'affirmation d'un soi autonome est résolue par une distinction entre deux dimensions de la transmission : celle du goût pour la pratique, celle du goût pour tel ou tel type de livres. Il suffit alors pour l'héritier de centrer son attention sur les

divergences entre les lectures réelles de ses parents et les siennes, d'oublier le niveau comparable des investissements (en termes de hauteur) pour être rassuré sur son identité personnelle.

La reconnaissance explicite d'un héritage du goût pour la lecture est rare. Moins d'un quart des étudiants estiment que leur père, leur mère, ou leurs deux parents ont une grande influence pour les faire aimer lire. C'est une proportion identique de jeunes qui parlent souvent de leurs livres avec leurs parents (la sociabilité intergénérationnelle est moitié moins fréquente que la sociabilité amicale). On retrouve chez les jeunes d'aujourd'hui quelque chose d'équivalent à ce que les auteurs des *Discours sur la lecture* (Chartier et Hébrard, 1989) avaient observé dans les récits autobiographiques d'écrivains, à savoir le fait que les « héritiers » éprouvent le besoin de se démarquer de ceux qui leur ont transmis le besoin de lire. Pour Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, les lecteurs originaires des classes supérieures ont, en effet, un point commun avec les lecteurs autodidactes, même si dans les premiers « l'accès au monde du livre procède de la filiation » : « l'apprentissage au sens fort (comme dans les romans d'apprentissage), la formation de soi comme lecteur authentique, autonome, singulier, suppose une rupture d'avec cette filiation, une crise qui émanche le savoir-lire du monde culturel dans lequel il a été reçu en héritage. C'est ici que l'autobiographie retrouve le parcours autodidactique. La crise de l'enfant prodigue mime la fugue ou l'errance de l'enfant pauvre ». Cette distance intergénérationnelle se prend, se crée symboliquement grâce à la critique des livres lus par le père ou la mère : livres peu légitimes par le genre (le roman d'amour, à l'eau de rose, les séries

Harlequin et Duo) ou par le réseau de distribution (France-Loisirs). La mère est plus fréquemment visée que le père par ces propos, parce qu'elle s'est occupée davantage de cette socialisation et parce que la logique de la distinction sociale semble plus aisée à mettre en œuvre sur les livres « féminins » que sur les livres « masculins ». L'existence de ces livres, de ces réseaux de distribution permet aux jeunes qui lisent de se différencier moins des autres personnes de leur âge que de celles de la génération précédente. C'est d'autant plus facile que la moitié des étudiants d'aujourd'hui (selon l'enquête « Les jeunes et la lecture ») ont un père ou une mère qui a le baccalauréat et donc que la distance scolaire entre eux — au moins en termes de validation institutionnelle — existe. Nathalie, en classe préparatoire scientifique, ne veut pas être confondue avec sa mère qui a le certificat d'études : « Ma mère va lire des romans qui sont faciles à lire. Mais un livre un peu difficile, elle ne va pas accrocher, elle ne va pas insister... Maman a toujours voulu que je lise des George Sand en me disant qu'elle avait adoré. Moi, je n'ai pas vraiment accroché, j'ai trouvé cela mièvre au possible et je n'ai pas aimé ». Même lorsque la mère tente une ouverture culturelle en proposant un classique de la littérature, la fille refuse en se justifiant autrement, en passant du niveau du livre (« facile ») au genre (« mièvre »). Grâce à George Sand, le passage entre ces deux formes d'illégitimité apparaît nettement. Le plus souvent, il est implicite dans la mesure où les étudiants dévalorisent livres « féminins » et lecture « populaire » sans les distinguer. Jérôme, étudiant en première année de lettres modernes, exprime cette proximité : « Les Barbara Cartland, les trucs roses, ça doit être marrant. Ça ne me dit rien, quand on voit la couverture, c'est à

pleurer de rire. Les Harlequin, les bonhommes peints — toujours un médecin avec une infirmière, c'est à mourir de rire, c'est comme France-Loisirs. Ce sont des choses qui me foutent le cafard. C'est tellement superficiel, tellement creux. En plus on le connaît le public des Harlequin. Il y a des gens qui ne lisent que ça, comme il y a des gens qui ne regardent que TF1, il y a des gens qui se contentent de ça, qui passent à côté de tellement plein de choses... Une pauvre femme qui lit Harlequin, je trouve cela triste ».

Ces rivalités intergénérationnelles ressemblent aux arrangements des couples modernistes à propos du partage des tâches domestiques. C'est souvent en référence à son père et à sa mère que la jeune femme juge de la « réalité » du partage et de sa libération. Si son compagnon ou son mari effectue quelque chose que son père ne faisait pas, si elle-même ne se préoccupe plus d'un travail auquel sa mère était attachée, un nouvel équilibre devient possible. La paix dans les ménages modernes s'établit au prix d'une distanciation avec la génération précédente, codée comme « traditionnelle » (Kaufmann, 1992). Aujourd'hui, la discontinuité avec les parents est une jauge commode pour que les enfants se rassurent dans la construction de leur autonomie. Les jeunes lecteurs font référence à leurs parents en les dévalorisant souvent, sans toutefois rompre toute attache. Ainsi Gwen, en licence d'arts plastiques, ressent quelquefois une « grosse angoisse » : « Je n'ai rien à lire. Je n'ai rien à lire. Alors, maman, il faut que tu me trouves un livre. Ma pauvre mère s'acharne, elle a plein de bouquins. Elle essaie de me trouver quelque chose qui me plairait. Et cela ne plaît pas trop, pas trop. C'est Sulitzer, des choses comme ça. Moi je n'aime pas. C'est un peu "best-sellers", par

exemple *La Chambre des Dames* de Jeanne Bourin. Ce sont des romans de femmes, cela ne m'intéresse pas, ce sont des femmes d'un certain âge qui vivent telles choses, des choses d'adultes. Pourquoi je dis d'adultes ? Parce que moi j'ai vingt et un ans, normalement je dois être adulte (rires). Ce que j'aime bien dans le Nouveau Roman, c'est un souffle, quelque chose qui fait basculer, qui ne soit pas forcément droit, moral, reconnu. Je ne sais pas où cela va, mais il y a quelque chose derrière ». Les lectures de sa mère, Gwen n'en veut pas, et malgré tout, elle se tourne vers elle en cas de besoin. La mère reste un recours. Cette ambivalence, on la retrouve aussi chez Patricia, en deuxième année d'espagnol, qui a des parents qui n'ont pas suivi des études supérieures. Celle-ci juge que ses parents lisent de « la petite littérature, plein de San Antonio, plein de Frédéric Dard que ma mère adore (rires) ». Son père ne lit plus, laissant ses livres chez ses parents. Sa mère fait des efforts pour elle : « En ce moment, on est abonné à France-Loisirs, elle essaie de choisir, mais il y a rien du tout ». Patricia apprécie la littérature romantique bien écrite, « pas trop cucul, parce que je n'aime pas les livres qu'on peut trouver à France-Loisirs, sans parler de la littérature Harlequin ». Elle voudrait se définir comme une lectrice cultivée, mais elle reconnaît qu'en même temps elle doit faire des efforts pour lire des « bons livres » : « Je regarde souvent combien de pages il me reste. Je me dis "je suis rendue à la moitié". C'est un réflexe. Les livres contemporains ? J'en lis peu. J'ai lu *Rhinocéros*, cela m'a vraiment barbée. Faut trop chercher, se prendre la tête ». Elle aime bien qu'on la conseille, sauf si c'est sa mère : « Je ne suis pas tellement d'accord avec ma mère. Ce qu'elle me dit ne me plaît pas. Des fois j'en



lis, mais pour lui dire si effectivement je suis d'accord avec elle... Comme on était plusieurs amis à aimer lire, on se prêtait des livres. Sinon ma cousine qui est en lettres sup, elle aimait beaucoup lire, on s'échangeait des livres. On se conseillait. Maintenant je n'ai plus de conseils, je lis moins». Patricia n'a pas rompu complètement avec sa mère pour les lectures ; lorsqu'elle manque de repères, son réseau amical étant défaillant, elle revient dans le giron maternel tout en le critiquant.

**« Elle c'est elle,
et moi c'est moi »**

En première année de lettres modernes, Stéphane a un rapport encore plus ambivalent à sa mère institutrice (son père commerçant est peu diplômé). Il ponctue tout son discours de la critique sévère

de l'auteur qui personifie les goûts de sa mère, et dans le même temps, il montre comment la rupture symbolique n'est pas achevée, combien il souhaite que les liens se maintiennent, quitte à ce que ce soit davantage à son initiative. Le rapport à sa mère semble réfracter la complexité de son parcours scolaire. En effet, Stéphane a redoublé son CM1 (« Je faisais le concours avec un copain pour être le dernier. Je faisais l'idiot ») et la terminale. Il n'est devenu lecteur que tardivement : « Maintenant, je lis pas mal. Avant je lisais un livre et je pouvais en être obsédé, et ensuite rester pendant des semaines sans rien lire. J'ai du mal à me séparer, je ne peux plus considérer vivre sans le livre. Je ne pense pas que la vie se distingue tellement. Il y a un parallèle... Le livre ne se détache pas de la vie ». Après un baccalauréat passé en tant que candidat libre, Stéphane décide de faire des études littéraires, à la surprise de sa mère. Il est heureux et tendu de ce choix. C'est ainsi qu'il s'oblige à lire : « Les mots, faut pas les laisser passer. Des fois, je reste sur une même page à la relire, à la relire, à la relire. En fait, quand je ne la comprends pas, je me donne des claques. Je comprends et je peux passer à la page suivante... Il m'arrive de me pousser à lire. Ce n'est pas quelque chose de facile. Il faut s'accrocher. Moi, je me mords les doigts ».

Pendant l'entretien, Stéphane se lance dans des explications, notamment à propos de la définition du roman. Il introduit les notions d'absence de plafond et de racine, et il s'interrompt : « Je me lance dans un truc dont je ne suis pas sûr du tout. C'est pas clair mon histoire de plafond et de plancher ». Stéphane manque d'assurance (« J'ai des amis dont les goûts sont assez sûrs par rapport aux miens »). En cours de socialisation littéraire (il écrit une pièce), il semble étonné

de son itinéraire. Les rapports noués et dénoués avec sa mère — tels qu'ils apparaissent au cours de l'entretien — s'en ressentent. Premier mouvement, la dénonciation de son père : « Mon père n'a jamais lu. Ah, mon père, abominable ! J'étais malade deux fois, deux fois où il m'a acheté un livre. La première fois, c'était un Hugo Pratt, un beau livre. Comme c'est mon père qui l'avait offert, qui me l'avait acheté, cela m'avait fait plaisir. Après il m'a acheté un Jules Verne. Je déteste Jules Verne. J'aime vraiment pas. Mon père m'en a acheté deux ou trois fois de suite après, je n'ai jamais compris ». Deuxième mouvement, les achats de livres pour sa mère : « Vous avez lu des Handke ? J'en ai acheté un à ma mère l'autre jour. J'achète des livres à ma mère. Et elle les lit parce que je lui achète des livres qu'elle peut lire. *Alice au pays du langage*, je le lui ai acheté pour le récupérer par la suite (rires). Elle a aimé parce qu'il y a plein de comptines. Ma mère est institutrice, elle connaît toutes les comptines, et elle a trouvé des comptines qu'elle ne connaissait pas ». Stéphane commence donc le récit de ses relations avec sa mère par l'inversion du processus de l'échange. C'est lui qui « nourrit » sa mère, il a choisi (malgré sa dénégation, « c'est pour moi ») quelque chose qui devait lui plaire. Troisième mouvement, la critique des lectures de sa mère, et de son éducation livresque : « J'aurais aimé qu'on m'offre des livres, qu'on me fasse peut-être une éducation. On m'a offert des conneries que je n'ai jamais lues. Je les commençais et cela ne me plaisait pas. Si, ma mère m'a acheté des *Petit Nicolas*, ce sont des livres que j'aimais lire. Mais l'autre jour, avec un ami, on commence chez moi à regarder la bibliothèque, à feuilleter les livres de ma mère (rires). C'est un désastre. Ah, les histoires de bonne femme ! Moi, je lui achète

des livres, ou elle m'achète des livres qu'elle lit et qu'on lit tous les deux. Mais elle lit beaucoup de conneries... Je ne sais plus comment elle s'appelle... Christine de Rivoyre. Des livres à elle que j'ai lus? Une fois, ma mère m'avait acheté Boulgakov, ou elle l'avait acheté pour elle. Ça c'était un très bon écrivain. C'était un livre qui m'a beaucoup plu. Mais souvent la littérature qu'elle lit déborde de "Allô, cocotte, c'est toi". Sagan. Tout ça, c'est chiant, la littérature bourgeoise. Il n'y a pas une nécessité de texte». Quatrième mouvement, l'affirmation de ses goûts littéraires: «Des livres qui m'ont marqué? Céline, Louis-Ferdinand Céline avec *Voyage au bout de la nuit*, des gens comme Faulkner, Kafka. Maintenant, j'ai un regard plus ouvert, plus large. Je découvre des auteurs, comme Flaubert, auxquels je m'étais fermé». Les deux auteurs que Stéphane cite ont encore à voir avec sa mère: «Faulkner, je l'avais acheté pour ma mère, pour son anniversaire ou une fête des mères. Je ne le connaissais pas. J'ai acheté deux, trois bouquins. Je vais en prendre un pour ma mère, ça va lui faire plaisir. C'est un roman qui se passe en milieu paysan, cela va lui plaire. Je voulais lui offrir. Elle n'y a jamais touché. Je l'ai pris par la suite. Je l'ai lu en deux fois, le début était coriace. Je l'ai repris et il ne m'a plus lâché. Il m'a vraiment marqué... Et Céline? C'est ma mère qui me l'a acheté. C'est un beau livre, je lui en avais parlé. C'est ma mère parce qu'elle a dû m'entendre dire, mais elle ne m'achète pas n'importe quoi parce que je n'aime pas cela». Cinquième mouvement, retour à la dévalorisation des goûts maternels pour montrer le chemin de la découverte de l'écriture que Stéphane a parcouru: «Des livres que je ne lis jamais? Christine de Rivoyre. Vous voyez lorsqu'on lit,

des fois on se dit "Ah, je peux en faire autant". Avec Christine de Rivoyre, on se dit "Ça me ferait chier d'en faire autant, d'écrire ça (rires)»». L'enquêtrice avoue qu'elle ignore cet auteur. Stéphane reprend: «Je peux vous en faire du Christine de Rivoyre. Ce sont des histoires de sensualité douteuse, des histoires d'infirmières, des gens qui ont une philosophie de la vie, ils vont très mal te parler de leurs souvenirs. Ce n'est pas une histoire de thème, c'est son traitement. C'est le rapport à l'écriture. Christine de Rivoyre, c'est de la mauvaise écriture». Stéphane revient encore une fois à Christine de Rivoyre: «Chez mon libraire, je ne voulais pas une lecture de midi-nettes. C'est Christine de Rivoyre (rires). La pauvre Christine! Pour moi, un écrivain c'est celui qui épouse la nervure, qui écrit ce qui l'habite, ce qui le hante. Quand on écrit, c'est douloureux. Christine de Rivoyre, elle n'a pas l'air d'être une femme qui souffre beaucoup. Elle écrit comme elle pourrait faire du tricot, elle raconte des petites histoires».

Stéphane insiste sur les achats de livres qu'il effectue pour sa mère. La conquête de l'autonomie à la fin de l'adolescence n'implique pas une rupture des relations; elle peut s'atteindre par le «rachat» en quelque sorte du don parental, par un contre-don qui offre l'avantage de préserver pour le jeune le sentiment de son indépendance, par le paiement d'une dette culturelle. Ce retour dans le processus d'échange, Delphine, en première année de lettres modernes, qui s'affirme «très littéraire», veut également l'instaurer avec sa mère, employée de niveau BEPC, qui lit beaucoup: «Je ne prends pas de livres dans la bibliothèque familiale. Je ne lis pas la même chose que mes parents. On s'échange nos idées. Je vois avec maman, j'essaie parfois de lui dire: "Je suis en train de lire cela en ce

moment, c'est intéressant". Cela m'arrive souvent une fois que j'ai terminé un livre de le lui passer, et elle le lit après moi. L'inverse arrive plus rarement. Je ne sais pas pourquoi. J'ai toujours quelque chose à lire que j'ai prévu. Je n'explique pas le fait qu'elle lise plutôt les livres que moi je lis, et moi, dans l'inverse, non» (Pujol, 1994). Delphine a eu une scolarité difficile (redoublement de la troisième et de la première), et malgré les pressions et les incitations familiales n'aimait pas lire: «J'ai mis beaucoup de temps à me rendre compte que le livre m'apportait quelque chose, j'ai mis du temps à prendre un livre et à le quitter. Généralement, je lisais une page, et hop, je le fermais et je revenais dessus le lendemain. À partir de quatorze, quinze ans, je me suis mise à lire un peu plus, c'était un petit peu bon signe... À partir de la troisième, l'année du BEPC, je me suis rendu compte que j'avais un peu de retard, j'ai essayé de rattraper cela, et cela m'a plu». Par les conseils de lecture donnés à sa mère, Delphine (même si c'est par hasard que sa conversion date de la troisième, qui symbolise le moment où elle rattrape et double le niveau scolaire de sa mère) montre qu'elle répond aux attentes maternelles — «Maman faisait exprès de me poser des questions "alors ton livre", ceci, cela, et quand je n'étais pas capable de lui raconter la fin, cela devenait embêtant» — tout en étant elle-même capable d'avoir des goûts propres.

Interpréter cet échange uniquement comme l'expression d'un contre-don (Godbout, 1992; Bloch et al., 1989) serait trop réducteur: dans la situation des relations de filiation, ce qui est en jeu c'est surtout la construction de l'identité du fils ou de la fille. Il faut que ces derniers puissent symboliquement rompre — la musique «moderne» semble avoir au moins cette fonction, doublée de celle du rapproche-

ment avec les autres jeunes (Patureau, 1992) — sans perdre leurs racines. Les écouteurs mixtes — rock et classique, rock et jazz — constituent, peut-être, chez certains jeunes dans les familles les plus « cultivées » (au sens légitime), des compromis garantissant simultanément l'autonomie et la continuité intergénérationnelle, sans prendre les risques d'une dilapidation du capital initial. Delphine, pour justifier son goût pour la lecture, y compris celui pour les classiques, alors que son plaisir de lire n'est pas très grand, a cette jolie expression : « J'ai des personnes au-dessus de moi, je les entendais parler de livres, j'ai des personnes en-dessous de moi, mes petits cousins par exemple, et quand je les entends parler maintenant de livres à lire, je me dis, "c'est marrant", je me rappelle qu'un tel au-dessus de moi les a lus, que je les ai lus, et qu'en-dessous, on les lit aussi ». La chaîne des générations doit être assez souple pour ne pas être rompue, la lecture autorise cette double qualité par l'éventail très large du stock proposé, par la mobilité des jugements autorisés (à l'intérieur même de la zone officielle de la culture classique, on peut choisir et rejeter).

Dans certaines conditions — plutôt des familles dont les parents ont suivi des études supérieures, et dont les enfants sont dans des filières littéraires — la négociation

de la distance intergénérationnelle semble plus facile, la revendication de l'héritage étant plus « naturelle », au moins pour la dimension culturelle. Muriel, en khâgne, assume l'héritage familial : « Mes parents ont toujours lu beaucoup. Quand ma mère lit quelque chose qui lui plaît, elle en parle à mon père qui prend le livre après. Ou alors quand il y a un livre qui vient de sortir, c'est pareil, ils vont le lire tous les deux. Ils peuvent avoir des préférences un peu différentes, mais le plus souvent ce sont les mêmes ouvrages. Donc, moi aussi, je rentre là-dedans. On est souvent les trois à lire le même livre successivement. Enfin, l'un des trois commence et le conseille aux autres... Mon frère est parti, mais les livres n'ont pas eu du tout dans sa jeunesse la place qu'ils ont eue pour moi. Ça s'est moins transmis. Maintenant, il a plus ou moins ralenti, surtout depuis qu'il vit seul. Il doit être dans les deux ou trois livres par an ». Muriel se désigne clairement comme l'héritière de ses parents, tous deux dans l'institution scolaire, comme professeur de lycée et conseillère d'éducation, tout en soulignant que ces derniers se sont « toujours plaints qu'elle ne suivait pas leurs conseils en lecture ». Elle ne se voit pas inverser le sens des échanges : « Mes lectures, j'en parle en famille quand soit mes parents veulent me conseiller un livre, soit c'est moi qui leur conseille, mais c'est quand même pas très fréquent. Je ne vais pas leur conseiller Stendhal. En fait, ce sont plutôt eux qui me conseillent ». Cela n'interdit pas à Muriel de se penser comme indépendante ; elle préfère évoquer la bibliothèque municipale : « Je me souviens, je passais des heures dans les rayons à regarder tous les titres, j'aimais cela, la proposition infinie de livres sur les étagères me plaisait beaucoup ». Elle a conquis cet espace de la bibliothèque ; elle est

fière d'appartenir au monde de ceux qui circulent à l'aise sur les mers de livres : « Les grands lecteurs, on peut les reconnaître dans les bibliothèques parce que lorsqu'ils passent, ils n'ont pas besoin de se tordre le cou pour regarder les titres des livres, ils ont appris à les lire de façon verticale ». Son territoire personnel, Muriel l'a défini non par des références classiques — sur ce terrain, ses parents sont difficiles à dépasser — mais par un goût pour les romans policiers. Elle se revoit jeune : « L'Agatha Christie avec ma tasse de thé le mercredi après-midi chez moi, c'était plaisant ». Après avoir lu tous les Agatha Christie, empruntés à la bibliothèque de la ville, elle continue : « De temps en temps dans les relais H à la gare quand je prends le train pour rentrer chez moi, je prends encore un Agatha Christie. Mais maintenant, j'ai ajouté les policiers noirs américains... C'est une partie importante des livres pour le plaisir, ça peut être cela... Je ne peux pas lire que des livres scolaires, sinon je craque. J'ai besoin de distraction livresque. Chandler, cela ne pourra vraiment jamais me servir dans aucune matière ». Contrairement aux autres étudiants plus diplômés que leurs parents, Muriel choisit de prendre la tangente par le « bas » : dans ses livres de loisirs, elle inclut aussi des « best-sellers infâmes » qu'elle n'avoue jamais avoir lus. Elle s'affirme en tirant satisfaction de livres qui ne correspondent pas à son identité officielle, renouant ainsi avec une des formes du plaisir de lire, celui de la lecture dans l'ombre, thème fréquent dans les récits des générations précédentes qui disparaît, semble-t-il, dans ceux des nouvelles générations. Daniel Pennac, lui aussi, semble nostalgique de cette époque où « à la découverte du roman s'ajoutait l'excitation de la désobéissance familiale. Double splendeur ! Ô le

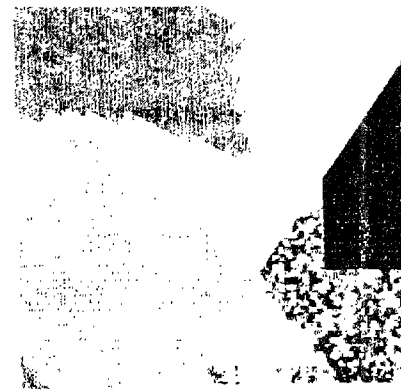
souvenir de ces heures chipées sous les couvertures à la lueur de la torche électrique ! Comme Anna Karénine galopait vite-vite vers son Vronski à ces heures de la nuit ! [...] Ils s'aimaient contre l'interdiction de lire, c'était encore meilleur ! Ils s'aimaient contre père et mère ». Si ce type de récit apparaît plus, c'est, sans doute, parce que la lecture de livres est encouragée par les parents, les étudiants ne peuvent plus s'affirmer par l'infraction. L'extension de la bonne volonté pédagogique des parents peut avoir eu un double effet, augmenter le cercle des lecteurs de livres chez les jeunes et contribuer à diminuer l'appétit de lire.

Une donation libérale

Pour comprendre l'appropriation de l'héritage par l'héritier, il faut prêter attention aux formes de la transmission et aux manières dont elles sont perçues par les héritiers. Le système libéral qui caractérise la famille moderne permet plus facilement aux jeunes de ne pas se sentir frustrés de leurs pratiques de lecture, n'ayant pas eu, le plus souvent, l'impression d'obéir, le registre de la contrainte étant réservé à l'école. Hériter sans se défigurer est donc possible. Les héritiers ne sont pas aux ordres, ils n'ont pas à reprendre sans discuter la suite des affaires culturelles de leurs parents ; ils peuvent innover. Ils ont seulement bénéficié de meilleures conditions que d'autres pour un accès plus précoce aux livres. Muriel reconnaît ainsi les vertus de l'exemple : « Tous les soirs, mon père et ma mère lisaient au lit des livres. Quand je venais, soit ils venaient me border, soit je venais leur dire bonsoir, cela a toujours été la démonstration. C'est sûr que c'est un passage quand on voit qu'on a une famille qui lit ». Une autre normalienne, attirée vers la philosophie, conte sa carrière de lectrice de telle sorte qu'elle ne soit

pas gênée pour revendiquer son autonomie dans la continuité familiale avec sa mère, lectrice de romans, et son père, lecteur d'essais philosophiques : « Je ne suis pas du tout d'accord sur le verbe "pousser à lire". Je ne crois pas que cela se soit passé de cette façon-là. En tous cas, je ne l'ai pas ressenti comme ça. Je crois que le livre a d'abord été un moyen d'échange entre générations, parents, enfants, entre enfants aussi puisque mon frère a deux ans de moins que moi, on ne lisait pas les mêmes choses, mais on savait un petit peu les uns et les autres ce que l'on lisait. Je crois qu'il y avait un milieu du livre, un milieu de la lecture ; de là à dire que ce milieu m'a poussée à lire... Il y a eu certainement une influence sur le désir de lire, il a influé sur le désir, il l'a renforcé, il lui a, peut-être, donné naissance, mais je n'ai pas du tout ressenti comme quelque chose qui me poussait à lire. Ce n'est pas parce que nous allions régulièrement à la bibliothèque que c'était une pression, pas du tout, il m'est arrivé de mettre plusieurs semaines à lire un livre, d'abandonner des livres au milieu, de décréter qu'il y avait des périodes où je n'avais pas envie de lire. C'était très bien compris. C'était plutôt un milieu, une atmosphère, qu'une pression au sens propre et un peu stricte ». La contestation des mots de la question « Avez-vous été poussée à lire par vos parents ? » autorise Catherine à garantir l'indépendance à laquelle elle tient sans vouloir pour autant trahir ses parents.

La tension entre l'indépendance et la dépendance qui caractérise les relations dans la sphère privée entre les parents et les enfants, jeunes ou adultes, s'entend dans ces récits de lecteurs, fils et filles de parents lecteurs, avec peut-être encore plus de force puisque les livres sont perçus, plus que d'autres goûts culturels ou d'autres pratiques de loisirs,



comme des révélateurs de la personnalité, de l'identité (Singly, 1993a, 1993b). Les parents ne doivent pas imposer leurs goûts, ils doivent respecter le développement et l'épanouissement de chacun de leurs enfants sans mettre en danger pour autant leur réussite scolaire (le « doit » renvoie au modèle normatif de la nouvelle éducation familiale). Les enfants, au cas où ils reconnaissent l'héritage et acceptent la mobilisation domestique, doivent le démontrer en se soumettant à ce *double-bind* qui les contraint à l'obéissance pour la réussite et à la spontanéité comme preuve d'épanouissement (sur cette tension, voir Singly, 1996). Les attitudes des héritiers oscillent donc entre deux formes assez proches : une revendication d'indépendance marquée par une distance intergénérationnelle mais sans rupture, une affirmation d'affiliation mais accompagnée de signes d'autonomie¹⁰. Ces héritiers ressemblent aux nouveaux généalogistes qui à la fois éprouvent le besoin de se reconnaître comme appartenant à une lignée et décident la branche à laquelle ils vont appartenir, ils choisissent leurs ancêtres (Segalen et Michelat, 1991). Dans cette perspective, le testament est en quelque sorte une transaction entre les générations, et non un ordre transmis des parents aux fils et filles. Cette transformation de

l'héritage est engendrée par la place du capital culturel dans la structure du capital familial et social, par son mode de validation externe à la famille, qui a pour effet de créer les conditions objectives de la négociation. Les héritiers d'aujourd'hui décident, à un double titre, de l'être : en travaillant pour accumuler des ressources pouvant être reconnues par l'institution scolaire (y compris en acceptant de changer leurs loisirs en travail scolaire extra-scolaire) et en prenant option pour telle ou telle part de l'héritage, moral et culturel.

François de Singly
Centre de recherches
en sociologie de la famille
Université de Paris V-Sorbonne
(France)

Notes

¹ Une première version de ce texte est publiée dans un hommage — préparé par Giovanni Busino pour la *Revue européenne des sciences sociales* (XXXIV, 103, 1996) — à Jean-Claude Passeron, qui m'a formé en sociologie. Le « rapport distant » au texte fait partie de l'héritage que Jean-Claude Passeron m'a transmis. Ce dernier a, lui-même, donné l'exemple en soumettant *La Reproduction* à cet exercice (« Hegel ou le passager clandestin », dans Passeron, 1991 : 89-109).

² Que dans ma thèse je prolongeais en nommant les parents des « agents éleveurs » et leurs enfants des « agents élevés » (Singly, 1972) ! Dans *La Reproduction*, le terme

« famille » est présent dans les scolies plus que dans les propositions, démontrant la place accordée à cette notion ordinaire. Ainsi, la proposition 3.3 (p. 58) énonce les principes sur l'A. P. primaire (prime éducation) sans que le mot famille y figure. Pourquoi éviter les mots communs (famille, école) dans les propositions, dans les énoncés les plus théoriques ? Peut-on éviter les effets de halo, et d'une certaine manière les effets de fiction dans l'écriture sociologique ? Voir « Les mots de la sociologie » et « L'illusion romanesque » dans Passeron, 1991 : 31-56 et 207-227 ; et Singly et Charrier, 1989.

³ Pour une analyse rétrospective de la sociologie de l'éducation des années 1970, voir Queiroz, 1995.

⁴ Élias, 1981. Dans la construction de sa sociologie de la culture, Jean-Claude Passeron plaide pour une pluridimensionnalité des pratiques (voir Passeron, 1990 ; et « Le polymorphisme culturel de la lecture » dans Passeron, 1991 : 335-345).

⁵ Sur la critique de la notion de stratégies de reproduction, et sur celle de mobilisation, voir Singly, 1993f, et Queiroz, 1995.

⁶ Un des éléments qui conduisent à la sous-estimation théorique de tels effets dérive des usages peu maîtrisés des méthodes quantitatives. L'effet « maître » est peu perceptible à partir d'un examen de données sur un échantillon national, mais cela ne signifie pas qu'il soit négligeable. Alors que l'effet associé à la variable « origine sociale » est semblable dans tout l'échantillon, par construction, l'effet associé à la relation est dispersé, et peut donc sembler secondaire. Voir Mingat, 1984, 1991.

⁸ Pour une analyse sociologique du mythe de Pygmalion, voir Singly, 1996.

⁹ Gotman, 1988. Les artistes forment, peut-être, un groupe plus sensible que d'autres pour la gestion de son rapport à l'origine, étant donné leur revendication d'originalité, de création du monde et d'eux-mêmes. Par exemple, un fils de directeur d'usine dans une petite ville de l'Ouest reprend l'usine à la mort de son père, sans enthousiasme, souhaitant plutôt que ce soit son propre fils qui reprenne « la charge », fils qui, malheureusement, refuse cet arrangement. Il vend cependant son usine : « C'était pour moi une libération formidable, c'était une nouvelle vie, c'est merveilleux, c'est fantastique, la vie ». À cinquante ans, F. M. a l'impression de renaître. Il a réussi à créer en jouant avec les contraintes dans lesquelles il est pris, et à se faire reconnaître dans une œuvre qui doit, peut-être en partie, quelque chose à la trajectoire : peuvent être rapprochés le sentiment d'avoir été coincé et le fait de se réfugier dans un art rigoureux où les formes sont élaborées au papier millimétré. Un autre artiste, A., est sculpteur comme son père. Il s'oppose fortement à ce dernier : tension de l'héritier qui se sent obligé de se

penser « infidèle » pour construire sa propre originalité (voir Blin, 1994).

¹⁰ Les citations sont tirées d'un corpus d'entretiens auprès d'étudiants recueillis dans le cadre du Centre de sociologie de la famille (CERSOF) par V. Cicchelli, E. Maunay, C. Poissenot et C. Pugeault. Ces entretiens ont constitué une partie du matériau d'une recherche réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture sur les jeunes et la lecture. Voir Singly, 1993e ; et 1993c, dont le présent texte forme un prolongement.

¹¹ Sur la construction de l'autonomie, voir Cicchelli, 1994, Ramos, 1994, et Le Gallès, 1995. À la question « Avez-vous plutôt les mêmes idées ou plutôt des idées différentes de celles de vos parents sur les sujets suivants ? », les étudiants répondent « Plutôt les mêmes », surtout pour « la place du travail dans la vie », et sur « le type d'éducation à donner aux enfants », la différence revendiquée porte sur « les relations entre hommes et femmes ». Une certaine partie de l'héritage familial se transmet sans volonté explicite du donateur, grâce à la force intrinsèque du capital culturel « objectivé » dans les objets, dans les pratiques (voir Bourdieu, 1979). Là aussi, nous rencontrons une des limites de l'analogie avec l'héritage économique, le plus souvent explicité dans une procédure, le testament, alors que l'héritage culturel est un héritage non seulement continu, mais aussi dont une grande part est implicite. Sur la « socialisation intentionnelle », voir Muxel, 1984.

Bibliographie

- BALLION, R. 1982. *Les Consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BARON, F. 1991. *Mobilisation familiale et destin scolaire : le cas des élèves des classes préparatoires*. Université de Paris V, mémoire de maîtrise, direction F. de Singly.
- BERGER, P., et T. LUCKMANN. 1986. *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens-Klincksieck (première édition anglaise, 1967).
- BLIN, O. 1994. *Portraits d'artistes. Une sociologie de l'intimité de l'art*. Université de Paris V, thèse pour le doctorat de sociologie, direction F. de Singly.
- BLOCH, F., M. BUISSON et J.-C. MERMET. 1989. *Dette et filiations*. Lyon, Groupe de recherches sur la socialisation, rapport de recherche.
- BOURDIEU, P. 1974. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV, 1 : 3-42.

- BOURDIEU, P. 1979. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 : 3-6.
- BOURDIEU, P. 1989. *La Noblesse d'État*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1964. *Les Héritiers*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., J.-C. CHAMBOREDON et J.-C. PASSERON. 1968. *Le Métier de sociologue*. Paris-La Haye, Éditions Mouton-Bordas.
- BOZON, M., et F. HÉRAN. 1988. « La découverte du conjoint. 2. », *Population*, 1 : 121-150.
- CASTEL, R. 1990. « Le roman de la désaffiliation. À propos de Tristan et Iseut », *Le Débat*, 61, septembre-octobre : 152-164.
- CHARTIER, A.-M., et J. HÉBRARD. 1989. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris, BPI-Éditions du Centre Georges-Pompidou.
- CICCHELLI, V. 1994. *Les Ressources familiales des étudiants. Sociologie des effets d'un partenariat sur la construction de l'autonomie étudiante*. Mémoire de DEA, direction F. de Singly.
- COOPER, D. 1972. *Mort de la famille*. Paris, Seuil.
- DESROSIÈRES, A., et L. THÉVENOT. 1988. *Les Catégories socio-professionnelles*. Paris, La Découverte.
- DURKHEIM, É. 1888. « La famille conjugale », *Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux*. Repris dans *Textes III*. Paris, Éditions de Minuit : 9-34.
- DURKHEIM, É. 1894. *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris, réédition PUF.
- ÉLIAS, N. 1981. *Qu'est-ce que la Sociologie ?* Paris, Éditions Pandora.
- ÉLIAS, N. 1991. *La Société des individus*. Paris, Fayard.
- ESTABLET, R. 1987. *L'École est-elle rentable ?* Paris, PUF.
- FITZGERALD, F. S. 1988 [1934]. *Tendre est la nuit*. Paris, Belfond.
- FOURASTIÉ, J. 1966a. « Une enquête monographique sur la scolarité d'enfants de polytechniciens et de centraux », *BINOP*, janvier : 3-26.
- FOURASTIÉ, J. 1966b. « Une enquête monographique sur la scolarité d'enfants d'instituteurs et de normaliens », *Population*. Repris dans INED, 1970. « *Population* » et *l'enseignement*. Paris : 532-538.
- GALLÈS, P. 1995. « Les étudiants et leurs familles », dans O. GALLAND, dir. *Le Monde des étudiants*. Paris, PUF : 85-108.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Stanford, Stanford University Press.
- GIDDENS, A. 1992. *The Transformation of Intimacy*. Stanford, Stanford University Press.
- GIDDENS, A. 1994. *Les Conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan.
- GODBOUT, J. T. (avec A. CAILLÉ). 1992. *L'Esprit du don*. Paris, La Découverte.
- GOTMAN, A. 1988. *Hériter*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GOTMAN, A. 1995. *Dilapidation et prodigalité*. Paris, Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. 1992. *La Trame conjugale*. Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. 1995. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Hautes Études-Gallimard-Le Seuil.
- MEAD, G. H. 1963. *L'Esprit, le soi et la société*. Paris, PUF (première édition anglaise 1933).
- MINGAT, A. 1984. « Les acquisitions scolaires de l'élève au C. P : les origines des différences », *Revue française de pédagogie*, 69 : 49-633.
- MINGAT, A. 1991. « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 95 : 47-63.
- MUXEL, A. 1984. « Mémoire familiale et projet de socialisation de l'enfant : des obstinations durables », *Dialogue*, 84 : 46-56.
- PASSERON, J.-C. 1972. « Présentation », dans J. SCHUMPETER. *Impérialisme et classes sociales*. Paris, Éditions de Minuit, p.9-38.
- PASSERON, J.-C. 1982. « L'inflation des diplômés. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII : 566-573.
- PASSERON, J.-C. 1990. « L'œil et ses maîtres : fable sur les plaisirs et les savoirs de la peinture », postface du catalogue *Les Jolis Paysans peints*. Marseille, I.ME.RE.C-Musée des beaux-arts de Marseille : 99-123.
- PASSERON, J.-C. 1991. *Le Raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.
- PATUREAU, D. 1992. *Les Pratiques culturelles des jeunes*. Paris, La Documentation française.
- PENNAC, D. 1992. *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- PUJOL, F. 1994. *Les Rapports d'influence entre parents et enfants*. Université de Paris V, mémoire de maîtrise, direction F. de Singly.
- QUEIROZ, J.-M. de. 1995. *L'École et ses sociologies*. Paris, Nathan.
- RAMOS, E. 1994. *Les Relations intergénérationnelles. L'exemple des étudiants qui cohabitent avec leurs parents*. Mémoire de DEA, direction F. de Singly.
- ROSENTHAL, R. A., et L. JACOBSON. 1971. *Pygmalion à l'école*.
- ROTH, P. 1994. *Patrimoine*. Paris, Gallimard.
- ROUGEMONT, D. de. 1972. *L'Amour et l'Occident*. Paris, Plon (édition « définitive »).
- SEGALEN, M., et C. MICHELAT. 1991. « L'amour de la généalogie », dans M. SEGALEN, dir. *Jeux de famille*. Paris, Presses du CNRS : 193-208.
- SINGLY, F. de. 1972. *L'Intériorisation de la normativité dans le cercle domestique*. Université de Paris VIII, thèse de troisième cycle en sociologie, direction J.-C. Passeron.
- SINGLY, F. de, et C. THÉLOT. 1986. « Racines et profils des ouvriers et des cadres supérieurs », *Revue française de sociologie*, 17, 1 : 47-86.
- SINGLY, F. de, et G. CHARRIER. 1989. « La science est fiction », dans *Pygmalion à la maison*. Université de Rennes 2, rapport : 195-202.
- SINGLY, F. de. 1993a. « La lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonctions », dans M. POULAIN, éd. *Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris, Éditions du Cercle de la librairie : 137-162.
- SINGLY, F. de. 1993b. « Le livre et la construction de l'identité », dans M. CHAUDRON et F. de SINGLY, éd. *Identité, lecture, écriture*. Paris, Éditions du Centre G.Pompidou : 131-152.
- SINGLY, F. de. 1993c. « Savoir hériter d'un goût : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », dans E. FRAISSE, éd. *Les Étudiants et la lecture*. Paris, PUF : 49-71.
- SINGLY, F. de. 1993d. « The Social Construction of a New Paternal Identity », dans *Fathers in Families of Tomorrow*. Danish Ministry of Social Affairs/European Commission : 42-75.
- SINGLY, F. de. 1993e. *Les Jeunes et la lecture*. Dossiers Éducation et formations (ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture), 24.
- SINGLY, F. de. 1993f. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- SINGLY, F. de. 1996. *Le Soi, le couple et la famille*. Paris, Nathan.
- TAYLOR, C. 1992. *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Éditions Bellarmin.