

François de SINGLY

Professeur de sociologie, Université Paris IV et CERLIS

LA FAMILLE INDIVIDUALISTE FACE AUX PRATIQUES CULTURELLES

Les familles contemporaines peuvent être caractérisées par la coexistence, difficile, de deux fonctions. La première est, selon nous, universelle : sa contribution à la reproduction sociale en mettant de l'ordre entre les générations, c'est-à-dire en faisant en sorte que les positions occupées par les fils et les filles ne soient pas indépendantes des positions occupées par les pères et les mères. La seconde est spécifique : sa contribution à la production d'une identité personnelle. L'impératif des sociétés modernes avancées impose aux individus de « devenir eux-mêmes », d'être authentiques. Cette injonction a transformé la conception de l'enfant et la relation pédagogique. Le problème central consiste en la conciliation entre l'impératif de la réussite (première fonction) et l'injonction de l'épanouissement (seconde fonction). Les pratiques culturelles se trouvent au cœur de la tourmente, comme nous voudrions le souligner, trop brièvement. Pour l'exprimer schématiquement, les parents rêvent d'avoir des enfants modèles qui aimeraient aller au musée, et qui chaque jour s'adonneraient à la lecture. Ils savent que cela ne peut être qu'utile pour l'avenir de l'enfant. Mais dans le même temps, ils estiment aussi que ce dernier a le droit d'avoir sa vie en dehors de l'école. La lecture illustre bien cette tension : entre l'impératif du « plaisir de lire » et celui du devoir-lire pour le travail scolaire (F. de Singly, 1993). Cet embarras des parents se retrouve également dans le récit que des parents font de la visite au musée. Les tensions associées aux pratiques culturelles sont engendrées par un second facteur, les conséquences de la revendication d'une vie autonome et indépendante. Les membres de la famille ne veulent pas passer tout leur temps ensemble et apprécient de pratiquer à titre personnel. Les difficultés qu'éprouvent les adultes et les enfants à faire ensemble des activités culturelles reflètent la complexe articulation entre la vie ensemble et la vie personnelle.

1. Les deux fonctions de la famille contemporaine

Avant d'analyser cette tension éducative, revenons aux deux fonctions de la famille contemporaine. Si la famille doit contribuer aujourd'hui comme hier à la reproduction des rapports sociaux, et donc des inégalités sociales, elle le fait dans des conditions transformées. En effet dans la seconde moitié du vingtième siècle, le capital scolaire est devenu à la fois le patrimoine individuel et le patrimoine familial, ou plus précisément la dimension la plus familiale de l'individu moderne. Il occupe une place centrale dans le capital des familles, étant donné que le mode de reproduction de la société est devenu « à dominante scolaire » (P. Bourdieu, 1989). Il est possible de rapprocher (F. de Singly, 2000c) cette perspective de celle développée par Philippe Ariès dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Pour ce dernier, l'introduction progressive de l'école a provoqué un nouveau rapport à l'enfant et une nouvelle conception de l'enfant. A la différence de l'apprentissage, exercé dans un autre cadre domestique, l'enfant confié à l'école reste dans sa famille d'origine, tout en étant inséré dans une socialisation spécifique, celle qui se déroule au sein d'un groupe de pairs. A ces deux éléments – dépendance vis-à-vis des parents et monde de l'enfance - qui créent les conditions sociales d'un sentiment de l'enfance, il faut ajouter le fait que la valeur sociale de la famille est définie progressivement par la valeur scolaire de chacun de ses membres. Dans le patrimoine familial, le capital scolaire tend à prendre la place du capital économique. Le fils ou la fille n'occupe plus directement la place du père ou de la mère dans l'espace social ; ils doivent passer par l'école pour faire valider leur valeur, en partie « héritée ».

Cette fonction de validation jouée par l'école a des conséquences sur le rapport pédagogique à l'intérieur de la famille. Les parents perdent ce qui a été, dans la plupart des autres sociétés, leur pouvoir, le pouvoir de désigner l'héritier. Ils peuvent désormais aider leurs enfants à hériter mais ils n'ont plus la possibilité de donner la valeur finale. Ils ont donc, objectivement, moins d'autorité. Le déplacement de cette validation de la famille vers l'école ne supprime pas le rôle de la première, même si tout devient plus complexe. Cette validation par l'école du patrimoine libère, en partie, la relation entre les parents et les enfants du poids de cet héritage. L'enfant n'est pas seulement un héritier potentiel ; il a aussi une dimension personnelle (même le bébé est une « personne » ont réussi à imposer les psychologues), comme les adultes. L'autorité intervient moins, la négociation davantage. La famille devient un espace de relations interpersonnelles dont la régulation repose sur des principes énoncés par la psychologie. Cette psychologisation de la famille, mise en évidence par Jacques Donzelot (1977), constitue une des conséquences, selon notre perspective, du mouvement principal, celui de la scolarisation de la famille.

L'identité de l'enfant devient double : ce dernier doit représenter une valeur scolaire (elle-même anticipatrice, pour une large part de sa valeur sociale), et il doit aussi devenir un « individu individualisé » qui demande une certaine reconnaissance et une certaine autonomie au sein de la famille qu'il obtient notamment en ayant droit à sa propre culture, à ses territoires (F. de Singly, 1996). La transformation de la fonction de reproduction – et du capital – crée les conditions de réalisation de la seconde fonction, spécifique, de la famille contemporaine : proposer un espace, idéalement, de réalisation de soi. La logique de la transmission entre les générations étant, en partie,

dévalorisée – y compris la transmission de la morale – autorise l'établissement d'une relation dans laquelle l'enfant peut, grâce au soutien de sa mère et de son père, devenir lui-même. L'épanouissement personnel constitue un idéal éducatif (ce qui n'interdit ni le respect des autres, ni la responsabilité).

Si les deux fonctions de la famille moderne entraînent des tensions et des contradictions, elles ont aussi des rapports de cohérence qui ont pour effet de produire ce que je nomme des «individus individualisés » (2001). En effet le capital familial est personnel en devenant scolaire. C'est ainsi que le choix du conjoint – et la déstabilisation de l'institution matrimoniale – peuvent s'effectuer sans trop de risque pour la reproduction sociale dans la mesure où les individus ont des systèmes de perception et d'appréciation de la personne qui reposent sur l'intériorisation du capital scolaire. Ils ne sont plus obligés, pourrait-on dire, d'afficher leur capital, leurs comportements expriment cette valeur à leur insu. L'intériorisation du capital permet l'expression d'une identité personnelle qui à la fois ne se confond pas avec la valeur sociale (puisque au contraire l'individu tend à refuser de se laisser définir en tant que personne par cette valeur et par les rôles qui en découlent) et ne peut exister que par ce soubassement objectif.

L'individu contemporain – l'enfant, l'adulte – est, par construction, double : capital et personne ; identité sociale et identité intime (qui est, à un autre niveau, social puisque l'impératif du soi est social). Pour cette raison, l'individualisme prend deux formes, celui des individus sur le marché ; celui des individus qui veulent être reconnus comme des personnes, uniques et singulières (F. de Singly, 1990). La famille contribue à produire ces deux dimensions, la première en se mobilisant pour la réussite des siens, notamment des enfants par l'école ; la seconde en accordant attention au développement personnel de chacun, homme et femme, adulte et enfant.

Insistons sur cette seconde contribution. L'impératif de la modernité, dont l'histoire philosophique est bien retracée par Charles Taylor (1998), un romancier Christian Bobin en rend bien compte: « Il n'y a rien d'autre à apprendre que soi dans la vie. Il n'y a rien d'autre à connaître ». Mais il ajoute aussitôt: « On n'apprend pas tout seul bien sûr. Il faut passer par quelqu'un pour atteindre au plus secret de soi. Par un amour, par une parole, par un visage» (1996). Croire que l'on a caché, au fond de soi, des ressources personnelles, une identité personnelle, un « vrai moi » - ce mythe de l'intériorité - s'est lentement constitué en Occident, jusqu'à devenir une évidence normative pour chacun de nous, à laquelle s'est ajouté un autre impératif : celui d'être autonome. Emile Durkheim avait pressenti dans son dernier cours de sociologie de la famille à la fin du dix-neuvième siècle les conséquences de cette évolution sur l'institution familiale : « Nous ne sommes attachés à notre famille que parce que nous nous sommes attachés à la personne de notre père, de notre mère, de notre femme, de nos enfants ». Au sein de cette famille, « chacun prend davantage sa physionomie propre, sa manière personnelle de sentir et de penser » (E. Durkheim, 1892).

L'accent mis sur le « développement personnel » engendre une transformation du rapport pédagogique. La mère et le père n'ont plus à « créer » leur enfant. Ils cherchent à créer un environnement au sein duquel leur fille ou leur fils peut se développer. Ils essaient de ne plus imposer leur autorité. Dans *Pour être des parents responsables* (1988), Bruno Bettelheim définit cet objectif pédagogique : « Les parents ne doivent pas s'acharner à créer l'enfant qu'ils voudraient avoir, mais au

contraire l'aider à devenir ce qu'il est en puissance, à épanouir ses potentialités ». La dévalorisation du processus de transmission, de la « bonne éducation », de l'autorité est conforme à ce projet. Pour que l'enfant soit lui-même, il doit avoir des parents qui soient eux-mêmes, sincères et authentiques, qui ne soient pas obsédés par un rôle à jouer. L'exigence de la révélation du soi enfantin demande de la part des parents un engagement personnel, et non un respect de règlements extérieurs. Bruno Bettelheim exprime bien cette ligne de conduite: « Croire qu'il puisse exister des règles qui commandent notre comportement vis-à-vis de notre enfant, c'est compromettre la compréhension empathique qui ne peut venir que de nos propres expériences, aussi uniques que le sont, pour lui, celles de notre enfant ». Le devoir des parents modernes est de prêter attention à leur enfant pour décrypter ses conduites, et l'aider à grandir (une des différences entre les enfants et les adultes étant cette compétence d'interprétation des conduites personnelles).

La famille repose donc sur un mode de régulation, plus souple, propre au régime des nouvelles normes psychologiques. Le fonctionnement de la famille contemporaine change aussi sur un autre plan : le mode de régulation des intérêts en présence. Auparavant une personne était chargée du bien-être – la femme au foyer – des autres membres du groupe familial. Aujourd'hui les femmes refusent de tenir ce rôle, estimant qu'aucune personne ne doit être lésée. Cela demande donc une coordination des différents intérêts en présence - aussi bien celui de la femme que celui de l'homme, aussi bien celui des petits que celui des grands - et une coordination dont personne n'est responsable. C'est là que réside une des difficultés du fonctionnement des familles contemporaines, en effet il existe assez peu de principes permettant de maîtriser ce processus d'articulation entre les parties en présence.

2. Premières tensions

L'idéal pour les parents soucieux de tenir les deux bouts de l'éducation moderne est d'avoir un enfant qui apprécie sur ces temps de loisirs, c'est-à-dire à titre personnel, une activité qui a une résonance culturelle. Ainsi non seulement l'enfant exprime un élément de son identité personnelle, mais il peut aussi accumuler du capital. Les propos d'une mère trahissent cet espoir, en parlant de sa fille : « Je crois qu'elle est heureuse quand elle joue du piano, qu'elle a trouvé quelque chose qui lui convient, qui lui permet de s'exprimer, et cela me fait plaisir pour elle. C'est dans ces moments-là qu'elle a l'air le mieux. Je ne sais pas encore ce que cela va donner mais je pense qu'elle a quelque chose en elle de très fort qui n'est pas encore exprimé et développé. Il y a quelque chose d'original chez elle. Son professeur de piano dit que c'est une artiste. Ce ne sera peut-être pas dans la musique qu'elle s'exprimera. Mais cette force originale est pour l'instant source d'angoisse pour elle, la bloque. Mais c'est quelque chose qui, j'espère, va pouvoir s'exprimer » (F. de Singly, 1996).

Pour tenter qu'une telle étincelle se produise, les parents mettent en œuvre des stratégies, élaborées si possible dès que l'enfant est jeune afin que ce dernier puisse confondre éventuellement le plaisir de jouer et l'intérêt d'apprendre. Un des meilleurs moyens est l'attention afin de déceler tout indice allant dans le sens d'un désir culturel chez l'enfant. C'est pour cela qu'il n'est pas possible de mettre en place une problématique centrée principalement sur « la transmission » (J.-P. Cordier, 1995 ; 2000)¹. On a privilégié un dispositif d'enquête² qui consiste à repérer des « familles » dans les salles de l'Égypte du Louvre, en faisant l'hypothèse que les chances d'un souhait enfantin sont plus grandes dans cet espace que celles qui pourraient être observées dans les salles de peinture de la Renaissance par exemple.

C'est ainsi que Guillaume, âgé de onze ans, a réussi à convaincre ses parents (études supérieures et cadres) et sa sœur, âgée de sept ans, de venir avec lui visiter les salles égyptiennes. Il se passionne pour cette période, ses parents le savent et encouragent ce penchant. Cela conduit à une situation au sein de laquelle le fils a plus investi que ses parents. Il se moque gentiment, pendant l'entretien, de son père : « Quand papa a vu le sphinx, il a douté entre la Grèce et l'Égypte. Il n'était pas tout à fait sûr » (rires de la mère). Son père (sa mère aussi) avoue devant lui qu'il en connaît moins que son fils : « On y va ensemble et on découvre ensemble des choses qu'on ne connaît pas ou très peu. C'est agréable. Je trouve cela plus sympa pour moi de le voir en même temps qu'eux que me dire, 'je connais bien Le Louvre et je les emmène pour leur apprendre'. Cela me plairait beaucoup moins en fait. J'adore apprendre en même temps qu'eux parce que je ne sais rien du tout. J'apprends en même temps qu'eux. C'est sympa de se dire qu'on découvre et qu'on part grosso modo de zéro, même si pour l'Égypte, il en sait plus que moi ».

¹ Dans ce texte, on s'est centré principalement sur le musée, mais la théorie des deux tensions s'étend à l'ensemble des pratiques culturelles.

² Guillaume Caridade le met en œuvre dans le cadre d'un DEA, « Concilier pédagogie et convivialité au musée du Louvre », sous ma direction (Université de Paris V).

L'égalité – qui est soulignée par cette quasi-inversion - est le symbole de la rupture avec la logique traditionnelle de la transmission. Les parents doivent se mettre à la hauteur de leur enfant. Ce temps pédagogique n'engendre pas la confusion des places : chacun sait très bien que c'est une fiction pédagogique mais qui autorise les enfants à prendre progressivement une certaine indépendance, et aussi une certaine autonomie (F. de Singly, 2000b): en effet dans Guillaume se voit reconnaître le droit d'avoir un monde à lui dont certaines dimensions sont strictement personnelles alors que d'autres sont – comme la visite de musée – doivent être accompagnées, validées. Les parents n'étant pas toujours des guides doivent rendre visible cette rupture avec la définition du parent pédagogue, du parent professeur, du parent transmetteur. Ils le font en laissant leur enfant les précéder dans les salles du musée, conduire sa visite comme il l'entend. L'espace traduit le projet pédagogique. Guillaume fait sa visite, et les parents suivent, en se donnant des rendez-vous de salle en salle. Cette incompetence, relative, des parents n'est pas gênante, au contraire elle constitue la preuve que les parents ne sont pas des pédagogues, des professeurs, préoccupés de transmettre, qu'ils veulent reconnaître les désirs de leur fils. D'ailleurs ils ne veulent pas « trop coller à l'école », sinon leurs enfants auront l'impression que « quand ils font la Grèce, on fait la Grèce. Et là ils vont dire, 'c'est l'école le week-end' ». Le principe du respect, à la base de l'éducation moderne, conduit à encourager les pratiques culturelles sans trop forcer la dose et sans trop imposer, comme le père le déclare : « Les enfants ne doivent pas être loin de nous, mais ils regardent ce qu'ils veulent. S'ils ne veulent pas regarder ce qu'on regarde, ils ne regardent pas. S'ils veulent se balader, regarder tel tableau et pas tel autre... ».

La mère insiste, elle aussi, sur la liberté pédagogique: « Si Guillaume nous demande d'y retourner, ce qui est le cas, parce qu'il a étudié un truc et qu'il veut le voir, ça oui. Mais c'est lui qui demandera, c'est pas du tout nous qui pousserons ; on n'est pas du tout dans cette démarche ». Une fois les principes rappelés, la mère laisse apparaître les difficultés d'application, du fait de l'autre dimension, celle du capital scolaire et culturel : « Sachant que ça nous plaît pas pareil et pas de la même façon et pas pour les mêmes raisons, mais néanmoins on le fait ensemble, on voit des choses ensemble. Et puis quand même, à la base de la base, c'est quand même pour leur donner le goût d'aller dans les musées, de ne pas avoir peur d'y aller, et de ne pas être dégoûté d'y aller ». Ces phrases complexes trahissent la double contrainte de l'éducation contemporaine qui doit inclure dans ses objectifs pédagogiques la liberté, une certaine liberté pour l'enfant dans la mesure où ce dernier doit devenir indépendant et autonome. La place reconnue à la liberté interdit aux parents d'imposer trop nettement. Le père et la mère doivent donc autoriser des pratiques, des moments qui sachent concilier d'une manière ou d'une autre liberté et contrainte, expression d'un soi personnel et souci de l'accumulation du capital. Les conséquences de ce double objectif, permanent, s'inscrivent dans un balancement entre le trop peu de musée avec le risque de l'ignorance, et le trop de musée avec le risque de l'indigestion et du rejet. Et elles rendent impossible la stabilité d'un équilibre entre ces deux bornes. L'ajustement est la dimension inévitable des pratiques pédagogiques, avec la nécessité de la négociation.

3. Secondes tensions

Dans les familles contemporaines, idéalement tous les individus sont « rois ». Aucun ne doit sacrifier totalement sa propre construction identitaire sous le prétexte d'aider les autres membres du groupe. Or

rien ne garantit (F. de Singly, 2000a) que la forme d'expression personnelle d'un des membres de la famille corresponde à la forme revendiquée par un autre membre. Les pratiques communes sont possibles dans la famille – elles continuent à en être un des symboles, on le sait avec le succès de Noël – toutefois rien n'assure qu'elles sont associées à une très forte satisfaction. C'est ainsi que les parents lorsqu'ils accompagnent leur enfant, qu'ils se mettent à sa portée en quelque sorte, peuvent ou non prendre plaisir à cette pratique. L'exemple de la réaction de deux mères au fait d'aller au cinéma voir des films codés « enfants » démontre que l'activité commune ne peut être pleinement satisfaisante que si elle correspond simultanément à plusieurs expressions personnelles. La première mère (niveau scolaire de « seconde ») n'apprécie pas ce genre de films : « C'est eux qui nous le demandent. Moi je dors en général parce que je ne suis pas du tout attirée par ça. Alors je dors ». La deuxième mère (maîtrise) raconte le dernier film qu'elle a été voir avec ses enfants, *Monstres et compagnie* : « Génial. Aussi bien pour les parents que pour les enfants. J'ai trouvé cela super. J'hésitais parce que moi d'après le titre j'avais l'impression que ce n'était pas adapté. J'ai demandé à un centre de loisirs avec des petits du même âge que P., j'ai demandé aux animateurs qui m'ont dit, c'est génial, les enfants adorent cela. J'ai suivi leurs conseils, et ça lui a beaucoup plu, et à moi aussi ». Rien ne contraint les individus à la cohérence des pratiques culturelles, on peut prendre du plaisir à regarder des émissions « nulles », même lorsqu'on est très diplômé. Ce qui compte c'est la satisfaction personnelle qui ne se règle pas si aisément sur le degré de légitimité des œuvres. En tous cas la mère qui s'endort montre bien qu'elle n'est pas là à titre personnel, étant en service commandé. Ses enfants ont vu le film, leur désir a été reconnu. Cependant cette reconnaissance n'a pas été associée à une satisfaction générale, celle du groupe réuni et heureux ; ce que l'on pourrait nommer à la suite d'E. Goffman, la félicité (1987³).

Un des problèmes de la famille contemporaine réside dans cette difficulté à ressentir une certaine forme d'euphorie collective dans la mesure où l'accompagnateur – parent dans la relation pédagogique, partenaire dans la relation conjugale – est dans la situation avec surtout son identité statutaire (en tant que conjoint, en tant que parent) - alors que l'autre vit cela avec son identité personnelle. Dans le cas du cinéma, la mère (citée précédemment) la plus heureuse est celle qui parvient à concilier les deux dimensions de son identité : elle est là parce qu'elle est mère (elle ne serait pas venue sinon) sans que cela lui interdise de « participer » à titre personnel. La mère – qui aime bien les films destinés aux jeunes, n'apprécie guère en revanche le fast-food : « On y est allé sous pression... On a cédé pour ne pas être trop rigides, mais c'est tout ». Les parents transforment la demande de leurs enfants en les emmenant assez souvent au restaurant : « On essaie d'aller dans petits resto, on mange de vrais trucs, donc pourquoi on va aller au fast-food franchement ? Alors Cécile (sept ans) ne mange pas beaucoup, elle mange peu les vrais plats, les vrais goûts. Elle demande frites et frites, toujours pareil. Si elle pouvait, elle irait au fast-food ». Le compromis proposé par les parents est accepté par le fils de onze ans qui se sent « grandi » par ce type de sortie – le fast-food c'est pour les plus jeunes. La plus petite, elle, suit. C'est un exemple de plus qui révèle que la probabilité que tous les membres d'un groupe apprécient une situation ensemble est peu élevée. Il y a souvent un des individus sacrifiés sur l'autel de la famille réunie. C'est pour cette raison que la « famille fractionnée »

³ Mais en lui donnant un autre sens : celui d'une situation où l'accord sur celle-ci est totale entre les différents individus participants, accord portant à la fois sur les dimensions identitaires engagées et sur le sens de la pratique.

- tel parent avec tel enfant, par exemple – constitue une forme intermédiaire, prenant de plus en plus d'importance entre la pratique solitaire et la réunion générale.

Lorsque le groupe familial se rend dans un musée, le problème reste posé. Ainsi même lorsque les parents sont heureux, en tant que parents, de « suivre » leurs enfants, ils peuvent ne pas l'être entièrement, en étant en partie désenchantés au niveau personnel. C'est le cas d'une mère qui est cadre moyen : « Le fait d'y être allé avec mon fils ça ne nous apporte pas grand chose parce qu'on n'a pas le temps de regarder, d'être attentif, de bien lire tout. En fait ce n'était pas vraiment tourné vers nous, parce que moi je dirais de ma visite que je n'ai rien retenu du tout. Quand il était pressé on essayait de le suivre quand même de manière à ne pas le braquer et qu'il trouve ça pénible. Donc on a suivi ses goûts, ce qu'il a envie de voir ». Cette femme revendique nettement d'avoir ses activités propres qui ne se confondent pas avec celles qu'elle peut avoir en tant que « mère » et membre de la famille. C'est ainsi que dans l'entretien, elle déclare : « Mais j'aime bien les musées, mais il faut que ça plaise. Comme la paléontologie, ça m'a pas plu du tout, moi franchement j'en avais marre de ne voir que des squelettes. En plus c'est le genre de galeries où il n'y a que des vitres, il faisait chaud, il y avait une atmosphère de poussière. Et puis moi, voir des squelettes, non. Cela ne m'a pas plu et pourtant on était tous les quatre. Je suis sortie avant quoi. C'est vrai que j'aime bien la piscine, j'aime bien être dans l'eau, me faire bronzer aussi. On s'allonge. C'est agréable, on fait un peu tout, comme sur la plage. Non à partir du moment où ça plaît, moi je suis d'accord. Mais c'est vrai qu'il y a des trucs qui ne plaisent pas. Si j'ai été voir Rodin, moi avec des collègues ». Son mari a l'air surpris. Aussi ajoute-t-elle : « Mais si je te l'avais dit ». Ce que le mari nie. Elle reprend : « J'ai été voir le musée de Rodin, avec Camille Claudel. Non mais c'était sympa. Là j'y suis allée mais entre collègues. Non c'était bien. Mais là ce n'était pas en famille ». Cette femme exprime ainsi le droit d'avoir des pratiques - que je nomme « séparées » - qui lui donnent le sentiment de rester elle-même. Elle parvient à rester davantage elle-même avec des amies qu'avec ses enfants. Elle a, sans doute, moins de responsabilité et elle a choisi l'activité pour des motifs qui n'ont pas d'arrière fond pédagogique. Cette femme a peu apprécié sa visite du dimanche non parce qu'elle n'apprécie pas le musée, mais parce qu'elle ne parvient pas à cumuler ses deux dimensions identitaires, celle de mère accompagnatrice et celle d'individu ayant ses propres goûts. C'est dès le départ que tout était joué, le choix de l'activité étant peu compatible avec ses affinités.

La félicité est assez rare, ne pouvant naître que lorsque les deux tensions sont réglées provisoirement. La première tension peut disparaître en diminuant l'exigence pédagogique. Reste alors plus facilement le plaisir d'être ensemble. C'est ce qui ressort des échanges entre les membres d'une famille au cours d'un entretien :

L'enquêteur : « De toutes les activités que vous faites en famille, laquelle vous préférez ? »

La mère : « Les jeux surtout ! »

L'enquêteur : « Pourquoi ? »

Le père : « Parce qu'elle gagne ! »

La mère : « Ce n'est pas souvent que je gagne ».

La fille : « C'est pas vrai ».

La mère : « Parce que ça me fait plaisir d'être avec eux, quoique je sois souvent avec eux, mais c'est pas pareil, c'est plus détendu. La détente complète »

Le père : « C'est pas leur dire, faites ceci, faites cela. On s'amuse ».

L'enquêteur : « Et le musée ? »

La mère : « C'est plus sérieux. Cela leur apporte pour l'école et tout ça. C'est un peu plus sérieux, un peu plus ciblé ».

La seconde tension peut être réglée soit par un principe d'alternance, soit par la recherche d'un goût moyen⁴ susceptible de ne déplaire à personne. Dans l'espace conjugal, les partenaires renoncent, par exemple, à écouter leur musique préférée, si celle-ci heurte l'autre. Ils parviennent souvent à se mettre d'accord sur une bande-son mixte. C'est ce que raconte Charlotte (étudiante mariée à un chef de publicité) : « Je n'écoute pas le même genre de musique. Moi j'écoute plus de musique française comme Alain Souchon. Tu n'en écouterais pas si tu étais seul. Quand on est tous les deux, on passe l'un puis on passe l'autre... Quand je suis toute seule, j'écoute des disques que l'on écoute rarement à deux. J'en profite » (F. de Singly, 2000a). Cette expression montre le coût de la vie commune : un certain renoncement à ses propres préférences, pour le respect de l'autre, et la socialisation à l'attention à autrui qui s'effectue par cette vie ensemble.

A suivre...

Il faudrait décrire avec encore plus de précision les arrangements des familles modernes autour des pratiques culturelles, les différentes manières de résoudre les tensions inhérentes à ce nouveau modèle familial. Malgré tout, on peut en tirer quelques conséquences au niveau de l'offre culturelle. Il n'est pas possible de ne proposer qu'une seule solution ; il n'en existe pas dans le cadre de la famille « individualiste et relationnelle ». L'offre doit être diversifiée. Proposer, par exemple, des visites pour les adultes pendant que les enfants ont leur animation mais également des visites de groupes familiaux.

Les membres de la famille ne sont pas uniquement « membres de la famille ». Ils conservent leurs autres dimensions identitaires. Certaines fois, pendant la pratique elle-même, cette coexistence fait un rappel à l'ordre, on l'a vu avec la mère qui s'endort avec ses enfants au cinéma. On le perçoit aussi avec un homme qui fait la queue avec son épouse⁵ pour l'exposition *L'âge de bronze en Chine*. Il est là en tant que mari plus qu'à titre personnel. A un moment, dit-elle, « il m'a carrément plaquée en plein milieu (rires) en me disant : 'J'en ai marre, je m'en vais'. Moi, j'ai continué parce que je suis motivée, tenace ». C'est elle qui avait décidé son mari à venir, ce dernier refuse l'accord dès que le coût lui paraît trop élevé. Sa dimension « mari » ne lui apporte pas, dans ce cadre-là, suffisamment de satisfaction. Peut-être que son épouse estime qu'étant toute la semaine au service des uns et des autres elle a le droit d'être reconnue à titre personnel. La situation n'a pas tourné à son avantage. Cette femme semble en tirer les conséquences : la pratique de musée devient personnelle, elle renonce à en faire aussi une affaire de famille. Elle le raconte pour le Louvre. Auparavant elle y allait avec les autres

⁴ Il faudrait analyser les conditions de possibilité de la création d'une culture « moyenne » au sein de la famille selon les pratiques culturelles. La lecture reste, elle, plus « personnelle » par exemple, demandant moins de compromis (F. de Singly, 2002).

⁵ Entretien mené par Muriel Letrait, pour une recherche en cours sur La vie de famille à Paris. Les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur, le père cadre et la mère femme au foyer. Ils ont deux filles, l'une au collège, l'autre au lycée.

membres de la famille, notamment les jours gratuits. Aujourd'hui, en prenant la carte « Amis du Louvre », elle se rend dans ce musée quand elle veut : « Maintenant j'y vais en semaine, j'y vais tout les vendredi ou tous les lundi. C'est vrai qu'on a moins tendance à y aller depuis que j'ai ma carte ». La possession d'une carte « personnelle » autorise cette femme à modifier l'équilibre de ses activités.

Les pratiques culturelles peuvent aussi être des pratiques familiales. C'est le cas pour un homme (BTS, agent de maîtrise, qui n'a été jamais au musée avec ses parents) qui a visité les salles de l'Égypte du Louvre, en famille. Il a été heureux. Ses trois enfants « s'intéressent à tout : ils vont regarder. Il ne faut pas ça dure trois jours. Ils ne vont pas rester devant un dessin de Picasso six mois. On n'a pas plus de culture que ça, c'est un peu une ouverture vers les autres ». Il est content aussi parce que ces vitrines ont du sens pour lui : « Tout ce qui a trait directement à la vie des gens, ... en particulier, ce panier en osier avec tous ces trucs, je me dis qu'on n'a rien inventé, mesdames se baladent toujours avec leur vanity, leurs petits produits. Cela ne fait jamais que cinq mille ans ». Lorsqu'il fait le bilan, il estime que la visite en famille vaut largement les autres activités familiales : « Aller au restaurant c'est pour la convivialité. Il n'y a pas de but précis, c'est pour le plaisir d'être ensemble. Mais il y a aussi le fait d'apporter quelque chose qu'on, un plus... ». Il cite le fait d'avoir discuté avec son fils autour des statues : « C'est presque un moment d'intimité autour d'un sujet. On ne l'a pas toujours parce que c'est souvent assez superficiel la communication qu'on peut avoir entre un parent et un enfant, 'fais ceci, fais cela', 'fais pas ceci, fais pas cela', les devoirs, ... Mais là c'est autre chose parce qu'on passe à un autre degré de communication, parce qu'on essaie de se faire comprendre, on essaie de lui apporter le plaisir de voir quelque chose, de ressentir un peu le plaisir qu'il a quand il voit quelque chose ». On sent que partager quelque chose de culturel – sans pour autant en faire des « singes savants » - est important pour lui. Cela lui permet de transmettre ce qu'il croit, le fait que l'histoire se répète, qu'on ne doit pas recommencer les mêmes erreurs et donc qu'on doit connaître l'histoire.

Cet homme éprouve néanmoins le regret de ne pas pouvoir prolonger la visite par des discussions ultérieures : « Plus tard on n'arrive jamais à parler entre nous, parce que de là à parler d'un tableau. 'T'as vu un peu ce tableau comme il est beau'. Si on ne le voit pas en face, on n'en parle pas ». Il insiste sur l'utilité d'une visite guidée qui permet à la fois de mieux comprendre, et qui fournit des ressources pour la conversation familiale. Les pratiques culturelles devraient être pensées, repensées – lorsqu'elles sont prises en charge par un service public – pour qu'elles puissent susciter du commentaire, servir de support aux échanges à l'intérieur de la famille pendant l'activité elle-même⁶, et après. Ces pratiques peuvent alors plus aisément à la fois se transformer en patrimoine personnel et construire la construction de la mémoire commune familiale (A. Muxel, 1996). Contrairement à la critique de Jürgen Habermas (1978), la « culture consommée » peut devenir « culture discutée » (à l'intérieur de la sphère privée) à la condition que les professionnels et les spécialistes lui fournissent les moyens de cette conversion.

⁶ Le musée ouvre cette possibilité, tout comme la télévision. On se souvient des observations de Dominique Pasquier (1994) démontrant ces interactions pendant la diffusion de la série *Hélène et les garçons*.

Références

- Ariès P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- Bettelheim B., 1988, *Pour être des parents responsables*, Paris, R. Laffont.
- Bobin C., 1996, *Une petite robe de fête*, Paris, Folio-Gallimard.
- Bourdieu P., 1989, *La Noblesse d'Etat*, Paris, Minuit.
- Cordier J.-P., 1995, « La transmission familiale au musée », communication au XXIIIème Congrès annuel des sociétés savantes, Association canadienne des chercheurs en éducation.
- Cordier J.-P., Serre S., 2000, « Interactions familiales au musée : approches sociologiques et psychocognitives », in J. Eidelman, M. Van Praët, *La muséologie des sciences et ses publics*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 259-279.
- Donzelot J., 1977, *La police des familles*, Paris, Minuit.
- Ducret F., 2001, « La visite au musée : entre pratiques individuelles et pratiques collectives », in F. de Singly (dir.), *Etre soi d'un âge à l'autre*, Famille et individualisation, tome 2, Paris, L'Harmattan, pp. 171-178.
- Durkheim E., (1892) 1975, « La famille conjugale », in *Textes*, tome 3, Paris, Minuit .
- Goffman E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- Habermas J., 1978, *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.
- Muxel A., 1996, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan.
- Pasquier D., 1994, « *Hélène et les garçons* : une éducation sentimentale », *Esprit*, juin, pp. 125-144.
- Singly de F., 1990, « L'homme dual », *Le Débat*, n°61, pp. 138-151.
- Singly de F., 1993a, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- Singly de F., 1993b, *Les jeunes et la lecture*, Les dossiers Educations et Formations, n°24.
- Singly de F., 1996, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- Singly de F., 2000a, *Libres ensemble*, Paris, Nathan.
- Singly de F., 2000b, « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et politiques*, n°43, pp. 9-21.
- Singly de F., 2000c, « L'école et la famille », in A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 271-279.
- Singly de F., 2001, « La naissance de l'individu individualisé et ses effets sur la vie conjugale et familiale », in F. de Singly (dir.), *Etre soi parmi les autres*, Famille et individualisation, tome 1, Paris, L'Harmattan, pp. 5-14.
- Singly de F., 2002, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Taylor C., 1998, *Les Sources du moi*, Paris, Le Seuil.