

Comment devient-on une « grande fille » ? Espace familial et normes sociales

Barbara Olszewska, Michel Barthélémy

Occasional Paper 29
Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS
juillet 2015



Barbara Olszewska, Université Technologique de Compiègne
Michel Barthélémy, CEMS-IMM, CNRS

Comment devient-on une « grande fille » ? Espace familial et normes sociales

Introduction

Si l'enfance peut être couramment désignée comme « l'âge des découvertes », elle est aussi celui de l'apprentissage des interdits et des contraintes gagé sur deux dispositifs principaux : famille et âge de la vie. Les actions accomplies ou projetées par les jeunes enfants se heurtent bien souvent à un filtre parental et social constitué par un certain nombre de normes, de valeurs, de savoirs et de sentiments qui sont le bagage ordinaire des membres compétents d'une société, pour évaluer le caractère ordinaire ou pas d'un cours d'action, du comportement d'une personne en situation. Les parents, en particulier, transmettent les aux plus jeunes manières d'user de ce savoir social dans les situations de la vie courante où des questions relatives aux bonnes manières de se conduire viennent à se poser. Ils le font sous le jour de vérités empiriquement et moralement fondées qui s'imposent à tous au sens où elles sont présumées refléter une expérience commune du monde social. Cette posture est particulièrement sollicitée dans les situations caractérisées par une divergence de vues entre les participants. Le cadre familial est un foyer d'expression privilégié de ces désaccords et de leur traitement routinisé. Il en résulte un intérêt particulier pour l'examen des modes d'action et de raisonnement pratique que mobilisent ses membres pour faire face à ces situations et parvenir à un règlement des divergences qui les constituent.

Nous allons aborder le thème de la perception des valeurs en relation avec l'usage ordinaire de dispositifs d'évaluation associant une classe d'âge et des types d'activités concevables, à partir d'un court échange entre une mère, Nadja¹, et sa fille de 5 ans, Inès. Il est provoqué par le projet de celle-ci de se mettre du vernis à ongles et le refus de sa mère qui s'ensuit, lequel déclenche une discussion entre les protagonistes. Comme on le découvre par un examen de la séquence complète, les enjeux de la conversation dépassent rapidement l'usage du vernis pour mettre en avant ceux de la négociation du passage d'une catégorie d'âge (petite fille) vers une autre (grande fille) et, du même coup, des nouvelles possibilités d'action et de devoirs qui lui sont associées. Pour la mère, ce passage signifie plutôt l'engagement de sa fille dans une série d'activités d'aide et la capacité de celle-ci à assumer de nouvelles obligations au sein de la famille. La négociation entre la fille et sa mère se met en place dans le cadre d'une situation spécifique. En effet, la mère attend un troisième enfant, un événement qui n'est pas sans conséquence pour Inès puisqu'il la confirme dans sa place de « sœur aînée » des deux et bientôt trois enfants de la famille. C'est cette catégorisation là et le partage de sa signification et de sa portée par les protagonistes qui est l'enjeu effectif de cet échange. Cette courte interaction permet d'aborder la problématique de la perception de certains objets et activités en tant qu'ils sont porteurs de valeurs qui peuvent être liées à une situation particulière dans le cadre familial, et avoir en même temps une portée plus générale, qui est liée aux attentes de conduite sociales. Il s'agit ici avant tout de valeurs éducatives liées au processus de socialisation des enfants mis en œuvre par et dans la famille. Le cas examiné permettra de montrer le rapport étroit qui se noue entre les pratiques situées d'attribution de valeurs, les conventions culturelles et les normes sociales.

¹ Les prénoms ont été modifiés.

C'est ce processus que nous allons décrire ici, en nous appuyant notamment sur l'approche de l'analyse des catégorisations initiée par Harvey Sacks². Il s'agit, pour le dire brièvement, d'une analyse du raisonnement pratique par lequel les participants à une situation s'identifient les uns les autres en rapport avec les activités dans lesquelles ils sont engagés. Cet échange nous permettra en même temps de montrer que ladite situation prend tout son sens en étant investie par des normes sociales qu'elle convoque en en fixant localement, pour les besoins de l'activité présente, une signification partagée et univoque. Cette signification est d'ordre pratique au sens où les principes moraux et normatifs qu'elle mobilise servent à objectiver ce qui est dit et fait dans le cadre de cette interaction et à traiter les problèmes qui s'y font jour.

Qu'apprend-t-on à partir de cette séquence sur la perception des valeurs et leurs modalités d'usage dans le cadre familial ?

Nous retiendrons trois idées principales. La famille y apparaît comme :

- Un lieu d'investissement des valeurs et savoir-faire éducatifs
- Un lieu de positionnement des catégories de personnes et de leur dimension morale
- Un lieu de contrôle du rythme d'apprentissage des règles de la vie courante

I. La Famille comme lieu d'investissement des valeurs et normes éducatives

La famille apparaît comme un espace d'éducation privé investi par des normes sociales et culturelles. Chaque situation problématique, dans laquelle les membres sont confrontés à des interprétations divergentes et des modes d'application distincts d'une règle de conduite, est susceptible de les engager dans un travail de désambiguïsation de sa polysémie potentielle au profit d'une interprétation préférentielle. C'est à ce titre que la famille est un lieu dans lequel est apprise l'attention à la régulation sociale des conduites. En même temps que se fait cet apprentissage, un sens est donné à des principes, normes, idées de bienséance, de manières de se conduire, de limites à propos de ce qu'il est acceptable et souhaitable de faire ou de ne pas faire dans la société considérée.

L'institution familiale se présente donc comme un lieu où l'on ajuste les règles de conduite de la vie sociale aux conditions locales en leur affectant précisément une forme de traitement définie qui en "fixe" l'usage, parmi d'autres usages possibles qui ne sont pas examinés ou sont expressément rejetés. C'est ainsi que la famille opère comme un lieu d'appropriation, de préservation et de transformation des normes sociales. Une fonction qui est placée sous la responsabilité des parents et s'opère à la croisée entre l'histoire particulière de ses membres et les attentes sociales plus larges que la famille ne peut méconnaître.

II - Positionnements catégoriels réciproques : transmission et contrôle des préférences normatives et esthétiques

En ce sens, la famille constitue le contexte où a lieu le positionnement catégoriel réciproque des personnes en tant qu'elles agissent les unes vis-à-vis des autres et se reconnaissent mutuellement en tant que membres d'un même ensemble social ayant des droits et des devoirs les uns envers les autres et occupant des positions précises au sein de celui-ci. C'est du reste à travers la mobilisation pratique de cet appareil formel des catégorisations et des règles qui

² H. Sacks, « On the analysability of stories by children », in R. Turner, *Ethnomethodology*, Penguin, 1974 ; H. Sacks, « The search for help: No one to turn to », in Schneidman E. (Ed.), *Essays in self-destruction*, New-York, Science House, 1967: 203-223

régissent leur usage que l'on peut décrire leurs relations et les ressources qui leur servent pour conduire leur interaction et défendre leurs points de vue propres.

III- Lieu de contrôle du rythme et du contenu des apprentissages sociaux

De la mère à la fille, dans l'usage qu'elles font de leur positionnement et de leurs actions mutuels, il apparaît qu'il y a quelque chose de l'ordre d'une transmission d'orientations normatives et culturelles qui ont la préférence de la mère et qui affectent la fille.

C'est sur le fondement de l'asymétrie qui régit les relations entre les membres du dispositif « famille », que la mère peut contrôler les choix de sa fille et lui imposer les siens en cas de divergence. En sa qualité de parent, elle est conventionnellement responsable des choix de sa fille et de leur résultat observable et descriptible dans ses manières d'être et de faire. De ce fait, ce qui est observable au sujet de la fille peut ainsi l'être aisément à propos de la mère et de la famille tout entière et peut donner lieu à des inférences, des imputations, ou des recherches d'explications par des tiers. C'est donc la qualité de l'éducation reçue par l'enfant dans son milieu familial qui est ainsi rendue socialement évaluable à travers ce que l'enfant rend visible dans sa conduite, son apparence physique et vestimentaire et ses propos. C'est dans ce cadre précis, où la responsabilité parentale peut être soulevée à partir de ce qui peut être noté au sujet des modifications de l'aspect général de l'enfant induites par ce dernier et implicitement imputées aux parents, que le port du vernis soulève l'opposition de la mère.

Analysons en détail comment ces différents aspects émergent pas à pas dans la situation.

1. Démonstration de la compétence

La séquence se constitue autour d'une scène qui réunit une mère (Nadja) et sa fille (Inès) dans la salle de jeux de leur appartement où se trouve l'ordinateur. Nadja est occupée à installer l'accès à internet sur la machine. Le cadre domestique est un espace qui du point de vue écologique se caractérise par des séquences de conversation plus ou moins longues, interrompues par ou pouvant interrompre d'autres activités pour engager un échange sur un thème particulier. C'est cette disponibilité spatiale d'un lieu semi clos qui favorise un registre particulier d'échanges (*incipient talk*)³ qui n'ont pas besoin de suivre les règles habituelles d'ouverture et de clôture, par exemple. Cela est notamment lié aux déplacements des membres dans l'espace, au changement d'activités, etc. La mère, engagée dans l'installation d'internet, fait preuve d'une « attention partagée » entre ses propres activités et celles de sa fille.

L'interaction est initiée indirectement par la fille qui manifeste sa présence en attirant l'attention de sa mère sur ce qu'elle s'apprête à faire :

Séquence 1

1. I : Alors :
2. N: oh non Inès s'il te plaît (ne) fais pas ça
3. I : si mais je sais le faire toute seule moi (.) j' peux le faire ::/

³ "speakers can initiate, engage, disengage, and reengage turn-by-turn talk", M.H. Szymanski et al., "Organizing a remote state of incipient talk: Push-to-talk mobile radio interaction", *Language in Society* 35, 2006 393-418. <http://www.paulaoki.com/papers/lis06.pdf>

4. N: °ne te - °
5. I : je sais le faire toute seule (.) (bon d'accord/)
6. N : le le- il est horrible ce vernis
7. I: pourquoi il est horrible\ (.) tu m'en fais un autre alors/ (.) j'vais m'en mettre un autre/

Inès préface son action à venir par un « Alors » (1.1) qui attire l'attention de sa mère. Après un rapide coup d'œil dans sa direction, celle-ci marque sa désapprobation : « ne fais pas ça » (1.2). La réponse d'Inès (1.3 ; 5) montre qu'elle a analysé cette remarque comme étant motivée par un doute de sa mère quant à sa capacité de mener à bien la tâche délicate qui consiste à déposer le vernis sur l'ongle à l'aide du petit pinceau, sans déborder sur le doigt. Aussi, au lieu d'obtempérer, elle met en avant son aptitude à la réaliser, ce qui devrait pouvoir convaincre sa mère de lever son interdiction. Dans cette optique, la mère est invitée par l'enfant à laisser celle-ci accomplir la tâche envisagée. En procédant de la sorte, Inès sollicite une liberté, l'exercice d'une activité qui puisse avoir valeur d'épreuve de la compétence dont elle revendique la maîtrise (« je sais le faire toute seule moi » (1.3)). Ceci est une façon pour l'enfant de revendiquer le droit et la capacité de faire « x » où « x » désigne l'activité pour laquelle l'enfant est jugé trop jeune, pas assez mature pour l'accomplir. Ce genre de situation, où il est question pour un jeune enfant de faire reconnaître une compétence plus étendue que celle qui serait spontanément admise n'est pas rare entre les jeunes enfants et leurs parents. Elle fait partie du processus de socialisation et d'autonomisation croissante des enfants par rapport à l'assistance et au contrôle qu'exercent les adultes sur leurs activités.

2. Sous le problème esthétique, la contrainte sociale

Or, la suite de l'échange va suivre un cours différent. En effet, à la revendication d'un savoir-faire par Inès (1.5), appelant sa mise à l'épreuve comme réponse préférée, Nadja réplique par une appréciation portant semble-t-il sur une qualité du vernis, vraisemblablement sa couleur (1.8).

Séquence 2

6. N : le le- il est horrible ce vernis
7. I: pourquoi il est horrible\ (.) tu m'en fais un autre alors/ (.) j'vais m'en mettre un autre/
8. N: tu sais je serai obligée de te l'enlever ce soir Inès.
9. I: de quoi:/
10. N: le vernis/ si tu le mets\ (.) tu le sais ça/
11. I: Mais on peut mettre un autre/ (.) ah tu s'ras obligée de me l'enlever ce soir=
12. N : Oui
13. I : =parce que demain y a école/
14. N: voilà

Le changement de perspective effectué par Nadja suscite le questionnement d'Inès. Elle propose alors à Nadja une solution appropriée à un problème vu alors comme possiblement d'ordre esthétique. Comme on peut le remarquer dans ce passage (1.7), aux trois questions successives d'Inès concernant la possibilité de substituer un autre vernis à celui-là, Nadja répond indirectement⁴ (1.8) en introduisant une nouvelle objection à la réalisation du projet

⁴ Le délai mis à répondre à la question ainsi que l'évitement de la reprise du sujet principal de la question sont des marqueurs habituels qui préparent une réponse finale négative (cf. A.J. Wooton, « The

d'Inès. Elle énonce la contrainte par laquelle elle semble vouloir inciter Inès à renoncer à accomplir son projet, sans avoir à le lui interdire expressément. De son côté, Inès demande pour la seconde fois si elle peut en « mettre un autre ? » (l.11). Elle préserve ainsi le sens premier du qualificatif « horrible » comme portant sur la couleur qui ne conviendrait pas et qu'il suffirait alors de changer pour résoudre le problème. Le silence de Nadja l'amène à découvrir dans sa question même la contrainte scolaire qui justifie le retrait du vernis le soir même (cf. l.13). Cette inférence est ratifiée par Nadja (l.14). Le sens, non plus esthétique mais moral, du caractère inapproprié du vernis est compris et formulé par Inès. L'institution scolaire est ainsi mise en avant comme la raison de l'interdiction. En présentant à Inès cette contrainte comme une « obligation » et non pas comme une décision de sa part, elle la fait reposer sur un contraste sous-jacent entre l'espace domestique et l'espace publico-institutionnel. Le premier se caractérise par une certaine liberté individuelle, le second par une contrainte plus grande pesant sur la manière de se vêtir, de se conduire, de paraître sous un aspect qui n'attire pas défavorablement l'attention sur soi. Le second espace suppose ainsi de la part d'une personne qu'elle exerce une gestion des impressions relatives à son apparence et à sa personne qui est la conséquence du fait d'être placée sous le regard d'autrui. Une façon d'y faire face est de paraître comme étant la personne que l'on est sous le jour le plus ordinaire possible en respectant des canons d'apparence et en se conduisant d'une manière conforme aux attentes conventionnelles relatives à la situation dans laquelle on se trouve, à l'âge que l'on a, à la personne que l'on est, voire à la condition sociale qui est la sienne⁵.

3 - Un conflit de valeurs mère/fille se fait jour dans ce dispositif d'éducation morale

Ce qui va se trouver au cœur de la négociation dans le passage suivant, c'est la plasticité d'usage des règles sociales. L'enfant met à l'épreuve le caractère modelable et amendable de la norme par rapport à la position de la mère en jouant un lieu d'autorité qui autorise implicitement en laissant faire contre un autre qui interdit expressément.

Séquence 3

16. I: mh maman/ (.) écoute moi\ (.) la dernière fois que j'avais mis du henné la maîtresse
 17. elle a dit rien
 18. N: >ben oui mais le henné c'est pas pareil< ((N finit de brancher un des câbles)) donc ça voilà
 19. (.)
 20. I: euh t'sais que Béatrice Silvio elle a mis du vernis ::\ et la maîtresse elle lui a rien dit ::\

Inès entreprend de déconstruire la pertinence de l'association entre le contexte scolaire et l'interdit du port du vernis à ongles. Elle s'emploie à démontrer le caractère erroné du présumé de sa mère (l.16-17) en établissant une équivalence entre deux pratiques : le port du henné et celui du vernis à ongles. L'intérêt de cette mise en perspective est d'établir une

management of grantings and rejections by parents in request sentences », *Semiotica*, 37-1/2, 1981, 59-85).

⁵ Harvey Sacks, "Doing Being Ordinary", in *Lectures On Conversation*, Vol. 1, Lecture 1, Part IV, Spring 1970, pp. 215-221

règle qui permette de faire une prédiction à partir d'une situation passée qu'elle a vécue sur le déroulement vraisemblable d'une situation à venir qui présente selon elle certaines similitudes avec la précédente. En vertu de leur ressemblance postulée, on peut supposer que l'institutrice ne changera pas d'attitude. Inès s'en remet au jugement de la catégorie idoine. Si celle-ci n'a rien trouvé à redire lorsqu'Inès s'est rendue à l'école avec du henné, alors son silence peut être compris comme un acquiescement de la part de l'enseignante. Ce qui retire tout fondement à la crainte supposée de Nadja. La conclusion de son raisonnement est qu'il n'est pas justifié de retirer le vernis à ongles⁶.

Mais Nadja refuse de reconnaître les deux pratiques comme similaires (1.18). Ce qui signifie qu'elle a vraisemblablement autorisé sa fille à porter du henné en classe et surtout qu'elle n'attache pas le même sens à ces deux manières féminines de se parer. Par sa réponse : « ben oui mais le henné c'est pas pareil » (1.18) elle disjoint ce qu'Inès avait constitué dans une classe d'équivalence. En réponse Inès abandonne le registre de l'analogie, qui vient d'être contesté, en rapportant un autre événement dont elle a été témoin et qui implique une autre élève (1.20). Cet exemple est a priori plus robuste que le précédent car il est identique à ce qu'elle entend faire elle-même. Elle peut raisonnablement penser que l'institutrice ne s'y opposera pas. L'enjeu véritable de la discussion présente entre Nadja et Inès apparaît clairement ici : Inès souhaite aller à l'école avec du vernis à ongles.

4 - La distinction entre compétences dispositionnelles et normatives

Face à ce fait que rapporte Inès, Nadja exprime un nouveau refus qui débute par une succession de « non » et se clôt par la formulation d'une opinion personnelle : « j'aime pas » (1.21).

Séquence 4 (1.21 à 36)

21. N: non non non non j'aime pas
22. I: t'aimes pas quoi:/
23. N: °qu'on mette du vernis (.) c'est pas pour les enfants°.
24. I: si:/
25. N: ((poursuivant son activité de connexion du modem)) Ah (.) alors :
26. I: si c'est pour les enfants aussi le vernis
27. N: <ce n'est que :: pour les mamans ::>
28. B: hmm
29. I: non:: *tape sur le clavier du xylophone*
30. N: °arrête°
31. I: °°bah alors si si tu m' le mets pas je vais [m'le mettre moi XXX °°
32. N: [on mettra un gros spatch hein chérie/
33. I: oh non :: ((I se relève et fait mouvement vers la table sur laquelle est posé l'ordinateur))
34. N: ça ça fait vraiment:: (quelque chose) (.) moi j'trouve que ça fait cochon (..) ((N branche
35. *une extrémité du câble au modem))*
36. I: non ça fait pas coçon : ((I s'approche de sa mère qui lui montre le modem))

⁶ On peut du reste voir l'opposition de Nadja au projet de sa fille dans cette obligation supposée où elle se trouverait placée de devoir enlever le vernis le soir même. Or, on ne met pas un vernis à ongles pour le retirer quelques heures plus tard.

L'appréciation de Nadja conduit Inès à demander à sa mère de se justifier (l.22). Nadja réplique en convoquant une règle (l. 23) : « c'est pas pour les enfants ». Cette règle se fonde sur la mise en perspective de l'usage du vernis au regard d'une classe d'âge qui est présentée comme inappropriée⁷. Nadja oppose une compétence dispositionnelle – soit, le fait d'être physiologiquement ou matériellement apte à faire quelque chose - revendiquée par Inès, à une compétence morale – c'est à dire le fait d'être reconnu comme un membre de la catégorie à laquelle appartient l'activité en question. Ce qui subordonne l'accomplissement d'une action donnée à la réponse apportée à la question : « est-elle la bonne catégorie de personne pour faire X ? ». Si tel est le cas, la personne est moralement et normativement fondée à agir comme elle le fait⁸. Dans le cas contraire, son acte et sa personne se prêtent à des inférences et imputations diverses sur le fait qu'une telle personne effectue une activité qui relève conventionnellement d'une autre catégorie que la sienne et peut appeler une demande d'explication ou de réparation, voire une interdiction. Par la formulation de cette règle elle conteste à sa fille le droit de réaliser l'activité qu'elle souhaite accomplir, non pas au motif qu'elle ne serait pas capable de l'accomplir, mais plus exactement à celui qu'elle n'a pas l'âge qui convient pour le faire. Face à l'insistance d'Inès à revendiquer la conformité de cette pratique à sa classe d'âge (l.24 ; 26), qui bute précisément sur l'exclusion expresse de cette catégorie déjà prononcée par Nadja, celle-ci clôt le débat en indiquant la catégorie adéquate (l.27) qui est la sienne (« ce n'est que pour les mamans »), qui relève à la fois des catégories d'âge et de celles de la famille. Ce que chacun sait à propos de l'usage et des usagers du vernis à ongles rend de prime abord curieuse ou pour le moins restrictive l'indication par Nadja de la catégorie qui convient. Or, l'évocation de la catégorie « maman » comme membre de la collection « famille » est aussi une façon de souligner que c'est elle Nadja qui, de tous les membres de la maison, a l'exclusivité de cette pratique. En même temps, en circonscrivant la question à la sphère familiale (enfant/maman), Nadja souligne que ce sujet relève exclusivement de l'autorité parentale⁹.

Le refus de Nadja souligne un aspect essentiel de la dimension éducative de la relation parent/enfant qui passe par l'encadrement de l'apprentissage des compétences. En effet, une personne identifiable pour l'occasion sous la catégorie « enfant », et plus précisément « un enfant de tel âge », pourrait très bien être apte à réaliser une activité spécifique. Simplement, pour différentes raisons, les parents de cet enfant peuvent ne pas vouloir que celui-ci accède à ce savoir-faire de façon prématurée selon eux. Par ce système d'incitation/interdiction socialement distribué, la catégorie « enfant de tel âge » est dynamiquement construite, et peut être préservée et modifiée de façon contrôlée par rapport aux autres catégories ordonnées¹⁰ (bébé...enfant...adolescent...adulte). Cette relation entre les catégories comme moyen de comprendre, de voir et d'agir demeure valable en dépit des transformations qui affectent leur

⁷ Cf. Widmer J., « Remarques sur les classements d'âge », *Revue Suisse de Sociologie*, 1983, 2 : 337-64

⁸ Au point que son abstention à agir ainsi si l'occasion de le faire se présentait pourrait, dans certains cas, le lui être reprochée (p.e. un médecin ne déclinant pas son identité sur la scène d'un accident où il s'est trouvé par hasard et ne secourant pas les blessés).

⁹ Elle n'a pas dit p.e. « ce n'est pas pour les élèves » [de porter du vernis à ongles]. Ce qui aurait pu renvoyer à une instance d'autorité autre que la sienne, la professeure des écoles, comme instance appelée à trancher le problème en dernier ressort.

¹⁰ Cf. à ce sujet, « Hotrodder : a revolutionary category », in G. Psathas (ed.), *Everyday language : studies in ethnomethodology*, Irvingston Publishers, New-York, 1979 : 7-14 et sa traduction Harvey Sacks, « « Hotrodder », une catégorie révolutionnaire », in Alain Bovet, Esther González-Martínez et Fabienne Malbois (eds.), *Langage, activités et ordre social*, Peter Lang, 2014 : pp. 25-42

contenu de sens¹¹ et la nature de leurs relations mutuelles au fil du temps. Ce temps est lié à une histoire locale de la famille et de ses membres au fur et à mesure qu'ils parcourent les classes d'âge. A cet égard, s'agissant d'enfants, la question de la temporalité est une ressource qui peut servir dans les interactions avec les adultes à atténuer la portée d'un interdit, ou bien à sauver la face, en soulignant simplement que les activités qui ne sont pas réalisables aujourd'hui par un enfant, sur le fondement de son âge, le deviendront plus tard.

Mais ce temps est aussi celui du temps social des rapports interpersonnels, des normes et des pratiques qui façonnent les mœurs à l'échelle d'une communauté culturelle. Les parents sont tout autant comptables devant la société de ce qu'ils permettent à leurs enfants de faire que de ce qu'ils leur interdisent, le tout étant ajusté à ce qui est jugé conforme à leur classe d'âge, que ce soit pour leur bien, pour ne pas se nuire ou pour ne pas nuire à autrui.

C'est ainsi que, pour la mère, l'apprentissage qui consiste à se mettre du vernis à ongles est une activité qui n'est ni prioritaire ni socialement pertinente s'agissant de sa fille, au moment précis où celle-ci voudrait le faire.

5. Classe d'âge ou catégorie relationnelle : Les deux sens asymétriques de « grande fille »

La suite de l'échange va nous permettre d'examiner la situation inverse, celle dans laquelle la mère incite la fille à adopter une perspective qui est susceptible de la « grandir » aux yeux des adultes et des parents.

Séquence 5 (104-121)

104. I: tu m'as dit de passer l'aspirateur (mais tu l'as passé)
 105. N: mais t'es devenue une grande fille:/
 106. I: non je suis pas devenue une grande fille
 107. N: non/
 108. I: non j'suis pas une grande fille
 109. N: t'sais : il va falloir que tu aides maman :
 110. I: non j'en ai pas envie au revoir (..) ((*elle s'en va me regarde en souriant*
 111. *je lui rends son sourire*¹²)) j'ai pas envie
 112. N: c'est ça les grandes filles Inès hein (.) quand on est les grandes sœurs
 113. ((*rire*)) j'la motive pas hein (.) parce que j'attends le troisième alors euh :
 114. B: c'est vrai :/
 115. N: °ouais° ((*en riant*))
 116. B: super: :/
 117. N: à chaque fois elle me dit (.) ah non euh: et j'dis si c'est pour un comme euh
 118. Camilla euh je veux pas ((*rire*)) ah oui Camilla elle a été gâtée pourrie alors c'est
 119. vrai qu'elle est elle est euh elle est très capricieuse elle en fait voir beaucoup à Inès
 120. B: uhm
 121. N: alors

¹¹ Ce que l'on entend par "adolescent" aujourd'hui, p.e., diffère de ce que l'on mettait sous le même vocable il y cinquante ans.

¹² La remarque est celle de Barbara Olszewska, notée plus loin « B », qui filme la scène.

Dans la séquence ci-dessus, Nadja se saisit de la requête d'Inès sur l'activité de nettoyage (l.104) pour souligner, semble-t-il, son passage à un stade de maturité supérieur : « tu es devenue une grande fille », lui dit-elle (l.105)¹³. Ce qui provoque le désaccord d'Inès sur la pertinence de la catégorie qui lui est appliquée (l.106).

Nadja (l.109) formule l'enjeu lié à cette catégorisation d'Inès en qualité de « grande fille ». Elle signifie pour Inès que davantage de responsabilités dans la maison lui seront progressivement confiées par sa mère. Elle présente cette évolution du statut de sa fille dans l'espace domestique en relation non pas à sa classe d'âge mais plus exactement à son statut de sœur aînée (l.112). Nadja commente la réaction de refus d'Inès (cf. l.110), à l'intention de l'observateur, en la resituant dans le contexte de l'arrivée prochaine d'un troisième enfant (l.113) et des réticences d'Inès vis-à-vis de ce changement interne à la famille (l.117-119).

C'est à la lumière de la remarque initiale d'Inès concernant la tâche de passer l'aspirateur, qui était censée lui être confiée, et du contexte particulier de la famille que s'éclaire le sens d'usage de la catégorisation « grande fille ». C'est à ce titre que cette catégorisation est employée par Nadja comme découlant du statut de « grande sœur » (l.112), en relation avec l'activité de seconder sa mère dans les tâches domestiques (l.109). Il s'agit ainsi d'une compétence normative attachée à l'ordre des catégories à l'intérieur du dispositif « famille ». C'est par conséquent à une analyse de sens commun de cette même catégorie et de ses prédicats que Nadja procède et qu'elle invite Inès à partager.

Il résulte de ces deux approches successives de la « grandeur » d'Inès que, si elle est une possible « grande fille », au sens de « grande sœur » ou encore de fille aînée, pour des activités qui consistent à « aider maman » dans les tâches de la vie courante, comme passer l'aspirateur, en revanche elle demeure une « (trop) petite fille » pour une activité telle que porter du vernis à ongles. Or, Inès refuse d'endosser la catégorie « grande fille », c'est-à-dire en fait, les contraintes qui vont avec (l.106 ; 108 ; 110).

Elle avait pour sa part simplement défendu l'idée d'une extension de la pratique d'usage du vernis à l'école à sa catégorie d'appartenance (« si c'est pour les enfants aussi le vernis », l.26). Ce qui contribuerait, si tel était le cas, à faire d'une exception présente la règle en en banalisant l'usage. Ce qui conduirait à remodeler la population concernée, alors désormais définie, au regard de cette pratique précise, sous les auspices exclusifs de la catégorie de genre : « sexe féminin », à laquelle la pratique en question serait alors associée dans son ensemble, i.e. sans considération de classes d'âge. Or, en refusant que sa fille porte du vernis, la mère évalue ses droits à l'aune de ceux généralement reconnus aux membres de sa classe d'âge (opposée à celle de sa mère) et non à la catégorie de genre « sexe féminin » ni aux seuls souhaits ou capacités d'Inès à effectuer cette activité ou à adopter cette pratique. Elle refuse que l'usage du vernis soit l'occasion de faire un rapprochement entre les catégories

¹³ On notera qu'Inès fait état d'une requête de sa mère finalement accomplie par cette dernière (passer l'aspirateur). Nadja réagit à la première partie de la remarque de sa fille, en passant sous silence la seconde. Ce faisant Nadja traite la requête et non pas sa réalisation effective. Ce qui lui permet de lier l'activité en question à une catégorie « grande fille », laissant entendre que l'exécution de cette tâche pourra être confiée à Inès à l'avenir, et peut-être est-ce un moyen de faire en sorte d'éviter d'avoir à s'expliquer sur la raison pour laquelle elle s'est en fait substituée à sa fille : p.e. le manque d'empressement de celle-ci à accomplir la tâche ; la difficulté physique pour une jeune enfant de manier l'aspirateur ; le risque que le travail ne soit pas fait correctement dans le délai imparti ; le fait que la pièce doive être rendue propre pour l'arrivée prochaine de l'ethnographe qui va filmer la réalisation des activités autour de l'ordinateur, etc.

« enfant de sexe féminin » et « femme ». L'usage du vernis marque pour elle davantage une incongruité. Elle le manifeste par un jugement stigmatisant (« ça fait cochon »), qui est à l'opposé du jugement habituel induit par le port de vernis à ongles. Le jugement de Nadja, pour lui être personnel (d'autres parents ne le partagent pas), s'appuie néanmoins sur des perceptions sociales, sur des normes, des pratiques en usage, etc., qui sont constitutives d'un monde familier dans lequel les petites filles qui portent du vernis à ongles demeurent l'exception. En ce sens, l'attitude de Nadja face au projet de sa fille exprime à celle-ci une limite claire à ne pas franchir qui peut se résumer comme suit : d'accord pour le henné, pas pour le vernis à ongles. Le port du second est un marqueur de positionnement identitaire relevant de catégories d'âge différentes au sein d'une même catégorie de genre. Cela revient à dire que le vernis à ongles est revendiqué par les adultes femmes comme un élément de la culture féminine adulte, relative à la séduction féminine. Le henné, pour Nadja, est un élément certes féminin, mais renvoyant, semble-t-il, à l'appartenance des personnes de sexe féminin à une communauté ethnique dans laquelle elle apparaît davantage, à ses yeux, comme une pratique culturelle.

En revanche, la catégorisation « grande fille » associée à « grande sœur » attribuée à Inès anticipe, appelle et valorise la réalisation d'activités ainsi que l'adoption d'une posture par cette dernière qui ne sont pas situées « au-dessus » de son âge, et qui relèvent d'une caractéristique qui est objectivement la sienne. Elle sollicite cependant de sa part une compréhension de la situation qui soit conforme aux attentes et conceptions des adultes en ce qui concerne ce qu'il convient pour elle de faire lorsqu'elle agit sous cette description-là. C'est en ce sens qu'une enfant qui aide sa maman peut être vue comme étant une « grande fille », au sens moral du terme. Ceci est le cas, dans une société ou un milieu social où il peut être généralement admis qu'il incombe à l'aînée d'une fratrie d'aider sa mère dans les tâches domestiques et ménagères pour alléger la tâche qui revient à celle-ci de prendre soin de ses enfants.

Ainsi donc, vis-à-vis de la même personne – à savoir sa mère –, Inès peut-elle être une « enfant » et une « grande fille » par rapport à des pratiques différentes, sans qu'il y ait contradiction entre ces catégorisations respectives.

En même temps, ce que l'argumentation d'Inès oppose à Nadja, montre que si conscience d'appartenance à la catégorie « enfant » il y a de sa part, c'est chaque fois dans les termes de la manière dont cette catégorie est définie par les adultes, c'est à dire dans une relation de dépendance à l'égard d'une autre catégorie dans quelque dispositif que ce soit (« école » ou « famille ») et non pas assumée en tant que catégorie dotée d'une culture propre - la culture enfantine -, ce qu'elle est pourtant, avec ses caractéristiques identifiables. Ainsi c'est l'adulte (mère, institutrice) qui sait et autorise en dernier ressort ce que l'enfant peut faire, doit faire. Et l'enfant délimite et restreint sa marge de manœuvre en fonction de ce que les adultes l'autorisent à faire. En d'autres termes, ce ne sont pas les appréciations des membres de la même catégorie qui décident de ce qu'il convient de faire ou pas lorsque ce sont des membres de la catégorie « enfant » qui sont concernés. C'est la marque de ce contrôle exercé par la catégorie « adulte » qui est exhibée dans les conduites sociales ordinaires des membres de la catégorie « enfant ».

Conclusion

Cette étude a permis d'examiner la question des valeurs et de leur perception ordinaire en liaison étroite avec l'articulation entre activités et catégories d'agents qui préside à la reconnaissance de leur sens et légitimité d'ordre moral au sein d'une communauté culturelle.

A partir du contraste entre les deux situations examinées, l'une articulée autour du vernis à ongles, l'autre autour de l'activité de passer l'aspirateur, nous avons montré l'importance que revêt pour les membres la distinction pratique entre ces deux types de compétences. Les unes sont liées à l'acquisition de savoir-faire importés de catégories d'âge supérieures tandis que les autres relèvent des normes de savoir-vivre édictées et reconnues par les adultes. Des normes dont l'usage délimite des frontières dans ce qu'il est possible de faire et d'être entre catégories d'âge et de genre différentes et détermine la signification et la pertinence sociales de ces pratiques. Et notamment, le processus de socialisation se caractérise par la subordination des compétences nouvelles par les plus jeunes sous les auspices des règles et valeurs permettant d'évaluer cet apprentissage à la lumière d'attentes partagées au sein de la société concernée dont le contenu mouvant est le fruit du travail contingent et continu de l'ensemble de ses membres.

En ce sens, les actions de la vie courante acquièrent la signification et la portée qui sont les leurs en étant perçues et décrites en rapport à un réseau de droits et de devoirs, de relations entre catégories de personnes et types d'activités. Pour les membres engagés dans leurs activités quotidiennes les choses sont telles qu'elles apparaissent entre autres parce qu'il est souhaitable qu'elles soient comme elles sont. Sacks évoquait à ce sujet l'importance qu'il y a pour un piéton qui traverse une rue de savoir que ce que verra l'automobiliste est bien conforme à ce que tout un chacun peut voir et non une quelconque représentation privée. Les normes qui sont traduites en valeurs dans les formes de l'expérience sociale, participent de cette intelligibilité accomplie du monde social pour ses membres en permettant d'apparier des activités à des catégories d'agents ou types sociaux définis et de produire des inférences et des suppositions sur les cours d'action et sur l'identité sociale de leurs acteurs, les situations dans lesquelles ils sont impliqués, sur ce qu'ils font et pourquoi ils le font, comme des problèmes que leurs actes soulèvent et des réponses qu'ils appellent de la part des catégories qui leur sont relationnellement liées.

Au-delà de la situation examinée, ce même travail de façonnement des manières d'être et de faire pour apparaître dans les situations de la vie courante sous une identité précise, comme un cas de la chose réelle, s'applique aussi bien à d'autres paires relationnelles, entendues comme foyers de droits et de devoirs mutuels, qu'à la seule paire « parents-enfants ». Il relève d'un accomplissement situé auquel se livrent, sans avoir à y prêter une attention particulière, les membres de la société dans les activités naturellement organisées de la vie courante. C'est notamment le cas, par exemple, des mille et une manières méthodiquement accomplies par lesquelles les membres incarnent par leurs façons de se conduire ce que c'est qu'être un homme ou une femme « authentiques » dans la société. Ce que cela signifie quant aux détails de la manière de se conduire les uns vis-à-vis des autres et du rôle que les uns jouent envers les autres. Ces attentes et contraintes d'avoir à rendre visible qui l'on est réellement, en respectant les limites non dites de la catégorie à laquelle on appartient, à travers des manières standard de se comporter, ne pèsent donc pas sur les seules épaules des jeunes enfants mais sont un trait constitutif de l'existence des êtres humains en société. Et comme dans la situation étudiée, les normes ne sont le plus souvent qu'allusivement évoquées pour signifier qu'un comportement spécifique en représente une violation caractérisée. L'activité qui consiste à mettre une norme et une catégorie d'agent l'une en regard de l'autre pour évaluer une conduite, une action, ou leur possibilité, est ainsi une forme d'analyse pratique du monde social et des entités qui le peuplent dans la pensée courante.