



HAL
open science

Des jeunes à l'épreuve du face à face

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Des jeunes à l'épreuve du face à face : Approche interactionniste d'un séjour de vacances. 2015. halshs-01229011v1

HAL Id: halshs-01229011

<https://shs.hal.science/halshs-01229011v1>

Preprint submitted on 16 Nov 2015 (v1), last revised 7 Mar 2017 (v3)

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Des jeunes à l'épreuve du face à face

Approche interactionniste d'un séjour de vacances

Baptiste Besse-Patin, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Paris 13, laboratoire Experice. (baptiste.besse-patin@univ-paris13.fr)

Publications

Besse-Patin B., « Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs » in Ayral S. et Raibaud Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture*, Pessac, MDSHA, 2014, p. 221-236.

Besse-Patin B., « Du jeu dans la professionnalisation de l'animation », *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 2014, n°6, p. 93-104.

Résumé

À travers des données empiriques collectées durant une enquête ethnographique dans un séjour de vacances accueillant des adolescent·e·s, cet article propose une analyse située des interactions entre les jeunes. Suivant une perspective interactionniste, il s'agit d'interroger les incidences du faible écart d'âge entre « animant·e·s » et « animé·e·s » alors qu'ils cohabitent durant quelques jours relativement coupé·e·s du monde. À partir de situations emblématiques, nous tenterons de comprendre les pratiques juvéniles similaires, mais non partagées, qui mettent la face des animateurs à l'épreuve.

Introduction

« Tu as quel âge ? – 52 ans... » répond Simon (animateur, 21 ans) à Lucie (15 ans). Cacher son âge ou le faire deviner, après insistance, est un échange souvent rencontré les premiers jours d'un séjour où de jeunes inconnu·e·s cohabitent. Au-delà de la civilité que l'on retrouve habituellement entre enfants se demandant leur âge, à la demie année près et leur classe (scolaire), cette information dissimulée, par rapport à d'autres attributs difficilement cachés, sera le point de départ de l'enquête présentée ici.

Ainsi, à travers des données empiriques collectées dans le cadre d'une recherche doctorale, cette contribution propose d'explorer le faible écart d'âge entre les jeunes – ni enfants ni adultes – accueillis pendant un séjour de vacances estival¹. Précepte hérité des premières colonies où s'est fondée la figure du grand-frère comme moniteur idéal de par ses proximités sociales, la juvénilité est devenue une compétence reconnue et requise dans l'animation (Camus 2012).

Pour autant, en observant comment les jeunes animant·e·s s'en tiraient au quotidien d'un séjour, il s'avère que leur juvénilité peut constituer une épreuve face à d'autres jeunes, animé·e·s. Ce détour sémantique tient à souligner la similarité des pratiques juvéniles quotidiennes tout en considérant les implications du statut dans leurs relations. Nous allons les explorer en raisonnant à partir d'un cas et notamment par analogie avec un métier qui partage des caractéristiques avec l'animation en suivant les dernières ficelles de Becker (2014) et les conseils de Hughes (1996).

Cadre de l'enquête ethnographique

Sans reprendre les canons de l'enquête de terrain, nous retiendrons trois points essentiels pour noter la particularité de celle-ci. Suivant une des propositions de la sociologie de l'enfance, il s'agit de ne pas « séparer arbitrairement les enfants des adultes comme s'ils étaient des êtres appartenant à deux espèces différentes » (Prout 2005, p. 81) mais plutôt de saisir comment les âges et leurs classements sont quotidiennement négociés et construits au cours d'interactions situées. Dès lors, la

1 Dont je tiens à remercier la direction pour sa relecture attentive.

prise en compte du point de vue des enfants et des jeunes est primordiale en considérant que les relations entre adultes et enfants sont habituellement fondées sur la subordination des seconds aux premiers (Alanen et Mayall 2001) ; ce qui peut grever les informations récoltées et empêcher l'accès à des pratiques cachées des adultes dont je présente les caractéristiques.

Ainsi, Fine et Sandstrom (1988) proposent la posture singulière de « moindre adulte » (*least adult role*) visant à reconstruire la distance sociale aux enquêtés en s'éloignant d'un adultocentrisme. Cependant, la principale difficulté réside dans le ménagement de cette posture auprès des enfants ou de jeunes et de leurs responsables adultes. Les premiers n'hésiteront pas à vérifier la consistance de ma position voire à l'utiliser lorsqu'ils grappillent des portions de Nutella supplémentaires ou goûtent le café discrètement. Les seconds n'hésiteront pas à me renvoyer mon âge d'adulte malgré mon statut d'observateur ; d'autant plus lorsqu'ils se retrouvent en difficultés et que « la présence d'un adulte non-disciplinant (*nondisciplining*) peut compliquer la vie de l'autorité adulte » (*ibid.* p. 29).

Concrètement, je me suis régulièrement centré sur les malentendus, les incompréhensions qui émaillent le quotidien d'une institution et nous informent, par la même, des règles et conventions souvent implicites à suivre et respecter. Ces rappels et autres « accidents » dans l'interaction nous permettent de saisir l'ordre plus ou moins implicite construit pour les enfants et les jeunes par des (jeunes) adultes. Ainsi, les données collectées au fil des 11 jours de présence ont été patiemment retranscrites et constituent un corpus de 150 pages pour approximativement 200 heures d'observations complétées par divers documents (projets, organisation, blogs, etc.). Cet article tentera de suivre une analyse inductive et convoquera les références théoriques au fil des situations rapportées pour leur heuristique.

Un centre, des jeunes, une organisation

Le séjour observé était organisé par un grand comité d'entreprise durant l'été 2014 pendant 10 jours au fond du Doubs. Il était dirigé par deux directrices occasionnelles expérimentées, se présentant comme « intermittentes de l'animation », et il recevait 33 jeunes : 27 animé·e·s (dont six filles) de 11 à 15 ans et six animant·e·s (dont deux garçons) de 19 à 23 ans – uniquement des jeunes étudiant·e·s volontaires voué·e·s à une carrière temporaire (Pinto 2008) – en plus du personnel technique exclusivement masculin (deux en cuisine et trois pour l'entretien). Élément important, il faisait suite à une première session de quatorze jours où ils avaient accueillis des jeunes plus âgés et leur départ provoqua de la « nostalgie », évoquée les premiers jours en réunion.

Selon les termes du projet pédagogique, les directrices – par ailleurs formatrices BAFA – souhaitaient déroger à la traditionnelle « journée-type » en organisant un « réveil individualisé » (avec des « grasses mat' »), un « repas échelonné », des « temps de discussions » quotidien avec les jeunes (« petit conseil » et « laboratoire »), un coucher « différencié »... À côté de l'activité thématique centrale du séjour (kayak²), elles différencient d'autres « activités organisées » par les animant·e·s alimentées par le « labo » et des « activités inorganisées » à l'initiative des animé·e·s à partir de « coins d'animation permanents » aménagés.

Autrement dit, à l'encontre d'une « pédagogie du choix », il s'agissait de « déformaliser » le cadre particulièrement rigide du « modèle colonial », « prisonnier de la forme scolaire » (Houssaye 1998), en échelonnant les horaires et en favorisant la circulation entre les espaces. Ce séjour est pris comme un « cas », qui ne se veut pas représentatif au sens statistique, qui permettra d'aborder des « idées plus générales sur comment la société, ou une partie fonctionne » (Becker 2014, p. 3) notamment en ce qui concerne les rapports d'âge. Pour ce faire, on tentera de saisir le cas en lui-même avant de le rapprocher et de le comparer à d'autres cas à la fois similaires et différents (*ibid.* p. 14).

Des jeunes en vacances...

22h39. En salle éveil, il en reste effectivement que trois : Nico, Benoît et Karl. Les deux derniers

2 Ce qui explique la sur-représentation des garçons.

sont sur leur téléphone qu'ils se montrent et Nico change de BD. À côté, Zoé et Simon regardent aussi des photos sur le téléphone si ce n'est qu'ils sont décalés d'un canapé. Elle appelle même quelqu'un [de la colo ?] pour lui dire qu'elle caresse ses cheveux. Ils rigolent ; les jeunes se montrent aussi des photos et des vidéos.

Lors de la première soirée, dans la salle dédiée aux « activités calmes », la description des actions ne permet pas de savoir qui est animé ou animant, en l'occurrence Zoé et Simon (19 et 22 ans). Simple coïncidence fortuite ? Les ressemblances pouvaient s'étendre aux styles musicaux, un type de lecture, des modes vestimentaires ou des usages numériques, somme toute juvéniles. Parmi elles, l'exemple des smartphones peut paraître facile vu la place qu'ils occupent aujourd'hui. Pour autant, celui-ci met à jour une première ambiguïté dans les relations entre jeunes du séjour. Comme dans l'institution scolaire, il n'est pas rare que leur usage soit proscrit en étant récupéré au début du séjour ou, plus largement, autorisé durant une plage horaire limitée. Dans ce cas, les jeunes pouvaient conserver leurs biens ce qui provoqua quelques incidents.

La quête du wifi

Jour 2, 18h29. En salle éveil, session de lecture partagée à trois et discussion sur la BD *Seuls*. Pour vérifier la sortie du dernier tome, un prend son téléphone mais il « n'a pas de wifi » : impossible de vérifier. « Ben... dans le bureau, j'ai pu. » répons-je. « On a le droit ? – Chai pas » et Karl (13 ans) me raconte que sur sa dernière colo, « ils pouvaient pas y entrer, sauf pour demander leur téléphone ». « Le code wifi, c'était un peu comme le Graal ». On rigole quand il rajoute sa gestuelle biblique, mains jointes et bras levés, regard au plafond.

Peu après, Paul (12 ans) fera une tentative en photographiant le code dans le bureau mais il sera surpris par une animatrice qui refusera d'un air convenu. Le lendemain, et en moins de deux heures, le code se diffusera après le « don » de la directrice adjointe. J'assisterai simplement à ses excuses, car elle pensait que « c'était possible » alors que la directrice rétorquera en rigolant : « en tout cas, ils téléchargeront moins que les anims ! »

Jour 3, 18h02. À l'extérieur, les filles poursuivent Kevin (14 ans), car « il a le code ! ». Il croise Laurent (13 ans) qui partira en courant avec lui en s'exclamant : « Oh putain ! ». Paul, qui s'interroge sur ce qu'il se passe, devra lui aussi partir en courant quand elles apprennent qu'il a aussi le code.

Incidentement, le hall attendant au bureau, seul lieu où l'on captait le signal, deviendra pour le reste du séjour un lieu de rencontres connectées au grand dam des animant·e·s qui ne manquèrent pas de moraliser régulièrement les habitué·e·s – dont ils faisaient partie – voire de leur rejeter la faute du dysfonctionnement de la connexion. Cette situation nous révèle un élément central : malgré le partage de pratiques juvéniles dû à leur proximité en âge, les animant·e·s se sont plutôt arrangés pour s'en distinguer.

La vulnérabilité du statut

Comme l'exclusivité du wifi abandonnée, des privilèges qui peuvent paraître anodins ont permis de comparer les pratiques possibles des animé·e·s et des animant·e·s. Ces derniers profiteront de leur statut pour récupérer le rabe de goûter comme échapper à quelques contraintes qu'ils rappelleront aux animé·e·s particulièrement autour de la civilité et des politesses. Rituellement, après le goûter vient le moment de la douche qui peut devenir « la guerre » comme le rapporte Sophie (22 ans), au coin clope à ses collègues, tout en assurant qu'elle « a doublé car elle est animatrice et doit travailler ». Avec quatre douches pour 25 jeunes dans un bâtiment, l'attente peut être longue mais n'est pas partagée. Mieux, un personnel de service conseillera la douche de l'infirmerie, dans un autre bâtiment, qui dispose d'un peu d'intimité et du « grand luxe » : pommeau et un robinet mitigeur évitant les désagréments du bouton poussoir et la température unique(ment) froide. Pour autant, les « délires » des animant·e·s – déjà notés par Camus (2012, p. 141) – passeront difficilement inaperçus lorsqu'ils se poursuivent, se griffonnent avec des marqueurs indélébiles, se jettent de la peinture ou de l'eau froide sous la douche ou piègent leurs chambres en entourant lit et vêtements avec du cellophane...

9h30. Réveil des derniers anims qui rejoignent la table où sont présents les premiers levés du petit-déj. Ils se racontent leur nuit « bien animée ». Alain (19 ans) arrive. « Alors bien dormi ? – Pas assez... ». Entre film et jeux « arrosés », j'apprends qu'ils se sont couchés vers 3h ce qui explique son affalement sur la table et sa recherche de café.
9h36. « Alain il dort ! » répète et se moque la table des grands alors qu'ils l'appelaient. Lui, tête dans les bras croisés sur la table, reste sans répondre.

Du fait de leurs pratiques nocturnes, il n'est pas rare que des « vanes » à l'encontre des animant·e·s soient lancées tant pour provoquer l'hilarité que gagner en prestige auprès des copains. Les animé·e·s reprendront avec plaisir leurs écarts de langage jusqu'à exposer au grand public leurs flirts surpris au « coin clope ». Dès lors, leur jeunesse qui était censée être un atout devient un attribut discréditable dont les animant·e·s chercheront à se prémunir. Parfois, ils sont discrédités...

17h09. Herman, Florent, Joan (14 ans) attendent Victor (12 ans) qui doit revenir du bureau de tabac. Ils sont à côté du portail qui accède à la route. Au coin clope, les cigarettes se consomment en commentaires : « sont vraiment attardés » dit Alain (19 ans) qui les observe. Nico (14 ans) va les voir depuis la rambarde et demande, ironique, à Elsa (20 ans) : « C'est quoi cette clope ? C'est pas bien de fumer ! » et elle continue, comme si de rien n'était, tandis qu'il rigole et rejoint les autres devant le portail.

D'un côté, la jeunesse des animant·e·s s'affiche ostensiblement dans leurs pratiques et la proximité peut devenir familiarité. D'un autre côté, ils peuvent être renvoyés à la figure autoritaire du parent – pire, de l'enseignant – à laquelle ils ne veulent pas être associés au risque de perdre cette proximité. « Ni enfant, ni adulte », les animant·e·s sont dans une situation délicate d'entre-deux entre les extrêmes du « copinage » et du « flic », il s'agit de trouver la « bonne distance » (Camus 2012, p. 140). Trivialement, la tension réside dans la résolution du paradoxe³ suivant : comment « jouer au jeune » quand je suis jeune auprès d'autres jeunes ?

L'apogée de la dernière nuit

En annonçant le retour, la dernière nuit clôt le séjour par la tentation d'un dernier coup d'éclat. Évidemment, les animant·e·s sont dans le même cas que les animé·e·s à la différence près qu'ils peuvent agrémenter autrement leur dernière soirée. Parmi la nuit blanche ou les tentatives de retrouvailles entre garçons et filles, la transgression s'expose publiquement entre le « dawa » des animé·e·s et la « cuite » des animant·e·s. Et ce, malgré les préventions de la direction quant à la fatigue, au convoyage et le rappel de l'organisateur concernant l'image dispensée aux parents. Cependant, la soirée des uns allait aller à l'encontre de la soirée des autres.

23h15. Plusieurs montées et descentes aux étages des chambres pour les animateurs afin de ramener un semblant de calme dans les couloirs. La réunion a du mal à commencer. Ça n'empêche pas de continuer à boire des bières. [...].
23h37. Un cri se fait entendre et un lot de bruits sourds répétés. Ils sont « en feu » dit une anim avant que Zoé, Elsa et Alain repartent en courant.

Pourtant prompts à se faire des farces, les animant·e·s n'apprécieront pas le piège tendu. Ils chutèrent et se retrouvèrent bloqués par des balais entravant le couloir face à des animés dénudés et hilares. Retour au bureau, les mines étaient déconfites et passablement énervées devant une telle offense. Une était « dégoûtée » et « ne sa[va]it plus quoi faire », un jugeait que « même moi, à leur âge, je faisais pas ça », une autre considérait qu'ils avaient « dépassé les bornes ces petits cons... ». Alors que la riposte s'organisait en attachant les poignées des portes des chambres empêchant leur ouverture, la direction coupa court : « entre adultes et anims oui, mais pas aux gamins... ».

On voit comment l'« acceptabilité morale » (Becker 1952, p. 461) des animant·e·s est mise à rude épreuve alors que les jeunes animé·e·s s'écartent ouvertement de leurs représentations du « client idéal » qu'est l'enfant docile (*ibid.* p. 460). Pointant et moquant les incohérences voire l'inconsistance de leur rôle d'adulte modèle qu'ils sont censés endosser, on comprend que les animant·e·s développent des « stratégies de survie » face à d'autres jeunes qui excellent dans la

3 Simplifié ici dans le sens où, en plus de l'âge, il resterait à le caractériser selon le sexe, la classe et l'ethnicité.

provocation (Breviglieri 2010).

Les stratégies de survie des animant·e·s

Pour aller plus loin, il nous semble pertinent d'utiliser la ficelle beckerienne de l'analogie (Becker 2014, p. 40–60) avec le cas des enseignant·e·s et, *a fortiori*, les jeunes débutant·e·s rencontré·e·s par Périer (2010). Dans les négociations continues de l'ordre scolaire, les enseignant·e·s doivent faire preuve d'habiletés pour « tenir la situation », vulnérables à l'imprévu, la réticence et les résistances des élèves. Pour les débutant·e·s, les « premières fois » sont une véritable « mise en jeu de soi » (*ibid.* p. 137) alors qu'ils découvrent des réalités mouvantes auxquelles ils doivent s'ajuster. Périer montre comment la « proximité d'âge ou de style » (p. 141) est au centre de leur épreuve subjective ajoutée à leur manque d'expérience. Si la comparaison semble fructueuse, il reste à la détailler dans les interactions quotidiennes.

Freinages en coulisses

17h55. « Ils sont où les anims ? » demande Florent qui m'interpelle. Haussement d'épaules, je n'en sais rien. Début de manifestation à 5-6 : « On veut des bonbons » répètent-ils en cœur, point levé, cognant sur les tables. « On veut voir la directrice ! » lancent-ils sous les fenêtres. Violette (30 ans) descend et vient les voir. « Vous pouvez demander à un anim' non ? – On sait pas où ils sont... ». Après vérification, au coin clope.
20h31. Après le repas. Pause ? Les six anims sont sur leurs téléphones : textos, Facebook, actualités, vidéos et fument au coin dédié. Mais que font les jeunes ?

Malgré les consignes de la direction « d'investir les temps morts », les animant·e·s avaient instauré des temps de pauses à l'intérieur de leur journée. Engagés, sans pointeuse ou horaires précis ni d'uniforme à ôter, du matin au soir et même la nuit, les animant·e·s peuvent être sollicité·e·s par les animé·e·s et se doivent de maintenir un engagement approprié malgré leurs habitudes juvéniles et les tentations pour d'autres engagements devenus profanes. Pour autant, les « activités » commençaient rarement avant 10h (ou 14h) pour finir à 12h (ou 16h) et la veillée démarrait à 21h. Incidemment, même le repas « échelonné » devint collectif. Des temps de pause se dégageaient alors autour des repas et du goûter durant lesquels ils se regroupaient dans le rare espace où ils pouvaient se relâcher et, dans une sorte d'exutoire, rigoler de leurs mésaventures respectives ou se moquer des jeunes animé·e·s. Deux stratégies s'entremêlent ici entre la « routinisation » (Woods 1997, p. 368) rétablissant une structuration temporelle utile afin de se « remonter le moral » entre collègues compatissants grâce au rire (*ibid.* p. 371).

23h28. Pause clope, bières... en attendant la réunion. Alain voulait se faire « une partie de jeu » (*League of Legends*), Elsa échange des textos comme Sophie qui télécharge aussi un film et change de photo sur son profil Facebook.

Quand les animé·e·s sont couché·e·s après la « corvée de la réu » et le traditionnel « cinquième repas », les animant·e·s peuvent compenser et donner raison à la chanson populaire ciblant les « monos ». Comparable aux observations de Camus (2012, p. 144), diverses stratégies s'aménagent plus subtilement au fil de la journée comme autant de possibilités de « freiner la production » en détournant et réinterprétant les tâches à effectuer dirait Hughes (1996, p. 67). Poursuivant, on ne peut comprendre la situation des animant·e·s sans appréhender l'ensemble du « système d'action » d'un séjour. Il s'agit aussi de considérer le côtoiement de moniteurs spécialisés et du personnel de service. Les activités principales⁴ de ces derniers – dormir, jouer, boire – étaient particulièrement enviées d'autant qu'ils disposaient de conditions de travail plus avantageuses. Comme dira l'un deux, « on a les avantages de la colo sans les inconvénients » que sont les animé·e·s. Autrement dit, une attraction supplémentaire pour s'engager dans les coulisses du séjour.

16h46. Petit conseil. « Faut innover à un moment, pas toujours la même chose » rechigne l'animatrice suite à la proposition de « city foot ». Ils doivent chercher autre chose. Herman propose un « concours de balançoire ». Nouveau refus d'Alice. Ils continuent : « chasse au

4 Dès les tâches d'entretien effectuées, bien entendu.

trésor », « gamelle car c'est trop bien ». « Mais non, on l'a déjà fait ! Et un Mister X ? » propose Alice. Ils refusent. Nouvelle tentative avec un « vous êtes sûr ? » appuyé. Nouveau refus.

Les tentatives de « s'en tirer » au moindre effort se révèlent ici prégnantes même lors des « activités » à mener. En premier, elles seront peu discutées lors des conseils avec les jeunes – dont certains se boucleront en 10 minutes – tandis que les animant·e·s chercheront à (im)poser leur préférence. Parmi d'autres, un « atelier de construction d'arc » se transformera en « tir à la sarbacane » qui ne nécessite aucune fabrication car un personnel de service en possédait déjà une et les baignades, dans la rivière attenante, seront particulièrement redoutées pour éviter d'y plonger (16°). En deuxième, elles seront âprement négociées entre animant·e·s en réunion où, même pour une « question de style », un animant refusera d'encadrer une « sortie vélo » nécessitant de porter un gilet jaune fluo. Mieux, lors d'une négociation à propos de l'horaire du coucher des animé·e·s durant un conseil, une animante arguera « des questions d'organisation, des réunions et le repos qui leur est nécessaire » pour limiter la portée du changement à une demi-heure supplémentaire. Il ne faudrait pas rallonger le supplice redouté du coucher des garçons ! Ce qui peut sembler de la mauvaise foi s'apparente plutôt à « l'absence » et au « détachement » (Woods 1997, p. 366), autant de petites techniques permettant de réduire les moments de face à face.

Butant sur des jeunes moins dociles que provocateurs, les « armes » acquises en formation ne semblent guère efficaces pour « tenir la situation » et engager un groupe dans une « activité » au succès incertain ; d'autant plus quand elles cohabitent avec des prestations menées par des moniteurs spécialisés. À défaut de distance sociale les rendant vulnérables, cette proximité subie écarte la possibilité d'une « fraternisation » (*ibid.* p. 362) avec les animé·e·s. Conscrits, ces derniers déploient leurs « stratégies de combinaison » quand les premiers usent de leurs « stratégies de survie » (*ibid.*) pour s'en sortir. En définitive, on retrouve « le plus grand problème des agents des métiers de service lié à leurs relations avec leurs clients » (Becker 1952, p. 451). Les animant·e·s fabriqueront un nouveau cadre marquant une distance physique et un territoire réservé délimité par des séparations temporelles ; même s'il va à l'encontre de celui voulu par la direction.

Les conditions de la confrontation

Cette analogie avec l'enseignement nous permet d'étendre les analyses malgré la prise en compte d'un seul cas. Mieux, elle permet de mettre en évidence des éléments divergents et spécifiques à l'animation. Comme on l'a vu, la jeunesse peut devenir une source de discrédit du fait de la situation sociale où des jeunes doivent « animer » d'autres jeunes. Sans faire leur procès, il s'agit d'explorer ces conditions situationnelles qui organisent ce côtoiement de jeunes dès la formation BAFA⁵ (Camus 2012, p. 146–147).

Si l'on peut rapprocher le « temps libre » de la récréation tout comme le « coin clope » à la « salle des profs » qui permettent aux encadrant·e·s de « souffler » et quitter leur « rôle », le séjour de vacances impose d'autres conditions de travail alors que l'enseignant·e peut rejoindre son domicile chaque soir et disposer de la coupure des vacances⁶. *A priori* sous le regard constant de leurs « client·e·s » animé·e·s, il reste difficile de se cacher, de se retrouver entre animant·e·s compatissant ; être soi, sans ceux qui nous rappellent à notre rôle peu crédible d'adulte. Un séjour pourrait être comparé à l'internat scolaire analysé par Glasman (2010) si jamais les « assistant·e·s d'éducation » résidaient en permanence avec les élèves.

Cependant, il convient d'ajouter une différence fondamentale : inscrit dans un contexte de loisir, celui-ci supprime le poids de l'autorité scolaire. Pire, les animant·e·s se doivent d'être au service des vacances d'animé·e·s disposant du pouvoir de joindre facilement leurs parents ordonnateurs. Cette première inversion du rapport d'âge usuel peut être redoublée du point de vue de l'expérience. Valeur indigène importante (Camus 2012, p. 149–150), on peut noter la faible expérience des animant·e·s (entre 0 et 3 séjours) face à des animé·e·s chevronné·e·s dont certains, à 13 ans, avaient

5 En plus des travaux cités, ceux de Francis Lebon et Nicolas Palluau montrent aussi comment le stage, institué dans un internat séparé des contingences habituelles, constitue une sorte de retour en enfance visant à produire cette proximité d'âge.

6 Même dans le cas des classes de découverte, les enseignant·e·s – qui partiraient – peuvent solliciter des « animateurs de vie quotidienne » qui se chargeront du « sale boulot » (Hughes 1996, p. 63).

déjà vécu une quinzaine de séjours. En d'autres termes, l'expérience n'attend pas l'âge et certain·e·s animé·e·s avaient déjà pu narguer et s'élever contre d'autres animant·e·s. Enfin, en considérant la culture anti-scolaire de l'animation qui repousse la figure de l'enseignant, le jeune animant revendique l'usage du tutoiement et des prénoms mais c'est aussi écarter une technique utilisée par des enseignant·e·s pour créer ou renforcer la distance sociale aux élèves (Périer 2010, p. 141).

Pour autant, peuvent-ils développer cette expérience ? Pinto (2008, p. 21) montre comment « une partie des étudiants est particulièrement adaptée aux exigences de ce secteur » depuis les années 1930 ; ce sont les rares personnes disponibles pour encadrer temporairement des mineurs pendant leurs nombreuses semaines de vacances. L'animation dite « volontaire », marquée par la précarité et un *turn-over* conséquent (Camus 2012, p. 139), n'offre pas l'opportunité de développer des pratiques assurées – pour ne pas dire professionnelles – permettant de dépasser ces difficultés au travail en développant des compétences relationnelles. Ainsi, les enseignant·e·s, ne sont plus considéré·e·s comme débutant·e·s au bout de cinq ans⁷ c'est-à-dire quand les animant·e·s ont déjà arrêté l'animation pour moitié (*ibid.* p. 139). On pourrait alors considérer les animant·e·s comme de perpétuel·le·s débutant·e·s régulièrement remplacé·e·s.

En somme, la proximité d'âge peut devenir promiscuité. En se référant une dernière fois à l'ordre scolaire négocié (Périer 2010), la fabrication d'un nouveau cadre par les animant·e·s s'apparente à un ordre d'interactions moins vulnérable face aux provocations des animé·e·s. Autrement dit, on peut avancer l'idée que le « modèle colonial » – et sa formalisation scolaire (Houssaye 1998) – a pu s'instituer comme un compromis organisationnel ménageant les places et les faces de chacun en offrant des concessions quotidiennes ritualisées : les « pauses » des uns sont le « temps libre » des autres.

Dernières considérations

Face aux demandes pressantes lors d'un atelier durant les derniers jours, cette phrase lâchée sous le coup de l'énerverment peut résumer les incidences de la proximité d'âge dans les relations quotidiennes entre jeunes. *In fine*, on comprend mieux à partir de ces situations comment des jeunes ne veulent pas être étiquetés comme tel. Un séjour de vacances accueillant des adolescent·e·s peut devenir une épreuve pour des jeunes animant·e·s qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour faire face aux négociations et provocations récurrentes des animé·e·s.

Si l'on retrouve des analyses classiques des métiers dits de service des années 1950 (Becker 1952 ; Hughes 1996), le cas de l'animation par analogie avec l'enseignement permet d'aborder les incidences de la proximité d'âge entre jeunes « professionnels » et jeunes « clients » conscrits qui n'ont pas toujours décidé de leur présence. En quelque sorte, il s'agit d'une illustration de la rencontre entre un principe hérité du scoutisme dans l'entre-deux-guerres (Prost 1987, p. 41) avec une société marquée par l'allongement de jeunesses et des classements d'âges plus incertains (Garnier 2006, p. 52).

Par ailleurs, la vulnérabilité du face à face nous ramène à interroger ce que pourrait être le « côté à côté⁸ » c'est-à-dire comment sortir de la confrontation pour imaginer les conditions situationnelles d'une rencontre apaisée entre les âges. Il semble que la tentative de « contiguïté » réalisée par Deligny (1975) à Monoblet où voisinaient autistes et « présences proches » – à rebours de la relation asilaire opposant soignant·e·s et soigné·e·s et niant leur « agir d'initiative » – est une autre possibilité à explorer.

7 Périer (2010, p. 142) cite les travaux de Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Franck Rimbart.

8 Inspiration que je dois à Marc Langlois, animateur et ludothécaire.

Références

- Alanen L. et Mayall B., *Conceptualizing Child-adult Relations*, London, Routledge, 2001.
- Becker H., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25-8, p. 451–465.
- *What about Mozart ? What about murder ? Reasoning from cases*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.
- Breviglieri M., « La provocation ou l'adolescence comme manière de vivre : une réflexion sur la fragile souveraineté de l'adulte » in Hamel C. et al. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, PUR, p. 377–387.
- Camus J., « Être animateur : la jeunesse comme compétence » in Houssaye J. (dir.), *Accueils collectifs de mineurs : recherches*, Matrice-Champ social, Vigneux, 2012, p. 137–154.
- Deligny F., *Nous et l'innocent*, Maspéro, Paris, 1975.
- Fine G. et Sandstrom K., *Knowing children : Participant observation with minors*, Sage Publications, New-bury Park, 1988.
- Garnier P., « L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre », *Cahiers du CERFEE*, n°21, 2006, p. 41–53.
- Glasman D., « L'internat dans l'expérience scolaire », *Agora débats/jeunesses*, n°55, 2010, p. 109–124.
- Houssaye J., « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°125, 1998, p. 95–107.
- Hughes E., *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.
- Périer P., *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, PUR, 2010.
- Pinto V., « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel », *Agora débats/jeunesses*, n°48, 2008, p. 20–30.
- Prost A., « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle*, n°13, 1987, p. 35–44.
- Prout A., *The future of childhood : Towards the interdisciplinary study of children*, London, Routledge, 2005.
- Woods P., « Les stratégies de « survie » des enseignants » in Forquin J.-C. (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, INRP – De Boeck, 1997, p. 351–376.