



HAL
open science

Les frontières dans les coulisses de l'organisation

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Les frontières dans les coulisses de l'organisation. Les rencontres de Courcelles, Apr 2017, Courcelles-sur-Aujon, France. halshs-01518733v1

HAL Id: halshs-01518733

<https://shs.hal.science/halshs-01518733v1>

Submitted on 5 May 2017 (v1), last revised 13 Sep 2019 (v2)

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

Les frontières dans les coulisses de l'organisation

Baptiste BESSE-PATIN*

19 avril 2017

Peu connus en France, les travaux de Barrie THORNE ont permis de reconsidérer comment est « fait » le genre (WEST et ZIMMERMAN 1987) à partir de son enquête ethnographique dans deux écoles primaires états-uniennes. Sans se focaliser sur la séparation genrée des enfants, elle montre comment filles et garçons travaillent la frontière (“borderwork”) de genre au quotidien et remarque comment certaines situations accueillent des rencontres sereines et des activités partagées. En étendant cette notion de frontière, devenue un concept central en sciences sociales (LAMONT et MOLNÁR 2002), on peut analyser à nouveaux frais comment des situations permettent ou empêchent de mettre au travail les frontières sociales (de genre, d’âge, de classe ou de race sociale...) voire comment elles interrogent nos frontières cognitives.

Partant de ces éléments de cadrage nécessaires, on peut questionner le contexte singulier des Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs (ACM) et comment les relations qui y prennent place sont orientées par des frontières voire comment ces dernières peuvent y être travaillées. Vantant le « vivre-ensemble » et la « mixité », qu’en est-il au quotidien ? Comment son fonctionnement peut-il empêcher ou favoriser des rencontres entre les enfants et les jeunes ? À défaut de (re)mettre au travail des frontières réifiées dans un fonctionnement allant de soi, il s’avère que les rencontres sont le plus souvent limitées voire empêchées par une organisation rarement pensée ni conçue pour favoriser les relations. En poursuivant ce qu’on peut nommer une analyse configurationnelle, la dernière partie interrogera le présupposé du déplacement et de l’enfermement qui fonde les séjours.

I Préambule théorique

En premier, on peut souligner que les travaux de Barrie THORNE restent largement méconnus en France bien qu’ils soient incontournables dans les travaux anglosaxons tant sur la famille (THORNE et YALOM 1982), la sociologie de l’enfance (THORNE 1986, 1987) après sa recherche doctorale sur les engagements politiques contre la guerre du Vietnam (THORNE 1972, 1975, 1979) qu’à propos de l’ethnographie (STACEY et THORNE 1985; THORNE 1980, 2006)

*EXPERICE, Université Paris 13

en assurant une théorisation de sa position féministe (LASLETT et THORNE 1992, 1997). La notion de frontière retenue est issue d'une enquête débutée peu après sa maternité dans deux écoles états-uniennes à la fin des années 1980 et publiée, plus tardivement, en 1993 sous le titre : *Gender Play: Girls and Boys in School*. D'ores et déjà, on peut noter l'usage de la métaphore ludique appliquée au genre indiquant sa conception « fluide » (THORNE 1993, p. 4-6) qui s'appuie sur l'article fondateur de WEST et ZIMMERMAN (1987, 2009) qui en démontait la « staticité » en proposant une orientation ethnométhodologique :

« When we view gender as an accomplishment, an achieved property of situated conduct, our attention shifts from matters internal to the individual and focuses on interactional and, ultimately, institutional arenas. » (WEST et ZIMMERMAN 1987, p. 126)

En plongeant dans le quotidien des interactions, WEST et ZIMMERMAN (*ibid.*) ont cherché à comprendre comment se performe le genre. Comment se produisent les différences sexuées ? et se reproduisent les inégalités afférentes ? À côté d'autres méthodes d'enquête, seule l'ethnographie et l'observation directe semble en mesure de saisir cette construction sociale sur le fait par les personnes coprésentes. Mais, de ce fait, si l'on observe les différenciations des activités des filles et des garçons, les usages de l'espace, leurs apparences ou leurs façons de parler, les relations aux encadrant-es, il est fort probable de retrouver une importante division sexuée qui structure les relations enfantines comme l'ont montré de nombreuses études (et au risque de naturaliser des différences selon le sexe). La question peut paraître triviale mais elle draine de longs débats épistémologiques, éthiques et méthodologiques d'une "feminist ethnography" auxquels ont contribué STACEY et THORNE (1985). Et l'ouvrage de THORNE (1993, p. 8) d'en donner une illustration quand elle s'interroge :

« How, for example, should one describe a group of children ? A phrase like "six girls and three boys" already assume the relevance of gender. An alternative description of the same event "nine fourth graders were chasing the tires" emphasizes age and downplay gender. »

En plus des problèmes liés à la description¹, l'ethnographie féministe a développé une épistémologie "standpoint theory" (point de vue) qui se veut située – en référence aux travaux de HARAWAY (1988) – en contestant l'androcentrisme des recherches comme leur ethnocentrisme (des pays minoritaires). En d'autres termes, les résultats d'une recherche et les savoirs scientifiques produits sont difficilement dissociables des chercheur-es et leurs insertions sociales. Mais qu'en est-il en ce qui concerne la recherche auprès des enfants ou des jeunes ? Comment entendre leur point de vue quand la notion de socialisation, durkheimienne notamment, les conçoit comme des futurs adultes qui vont devoir se plier aux règles et aux normes de la société (patriarcale) qu'ils intègrent. Depuis les années 1970, la sociologie de l'enfance anglosaxonne a pu développer d'autres conceptions de l'enfance. Si THORNE (1987) y a participé en montrant l'oubli des enfants dans les recherches féministes comme ALANEN (1988), on peut retenir les contributions de MACKAY (1974) et de SPEIER (1976) qui dénonce, en plus, un "adult ideological viewpoint" qu'on peut traduire par « adultocentrisme ». Dès lors, il s'agit moins de

1. Le questionnement s'étend aussi à comment dénommer les « enfants » et l'usage des termes génériques renvoyant à un classement d'âge.

s'intéresser aux socialisations sexuées comme fille ou garçon mais de se centrer sur les relations sociales des enfants et d'autres personnes, au quotidien. Ainsi, THORNE (1993, p. 4) s'interroge :

How do children actively come together to help create, and sometimes challenge, gender structures and meanings? Of course, children are strongly influenced by cultural beliefs and by parents, teachers, and other adults. But children's collective activities should weight more fully in our overall understanding of gender and social life.

1.1 Le *borderwork* à l'école

Dans son enquête dans deux écoles californiennes, THORNE (*ibid.*, p. 29-47) remarque que les enfants sont "ensemble... mais souvent séparés" (THORNE 1992). Comparant au voisinage ou à l'habitation familiale selon ses propriétés situationnelles, les écoles sont "crowded and bureaucratic settings in which few adults organize and continually evaluate the activities of a large number of children" (THORNE 1993, p. 29). En suivant, elle énumère les différentes séparations inscrites dans les routines quotidiennes et les rituels scolaires pour maintenir un semblant d'ordre : segmentation temporelle, division par groupes, mise en rang, les façons d'interpeller. Peu à peu, elle dénote une "choreography" des séparations et des rencontres (*ibid.*, p. 36) alors qu'il existe des situations où "participants mark and ritualize gender boundaries" et d'autres où "gender may be far less relevant". En cherchant plus précisément les fluctuations du genre, elle s'est centrée sur la classe et la mise en rang qui en précède l'entrée qui sépare les filles et garçons ou l'accès aux toilettes. Et la classe peut se différencier du repas et des placements à table au réfectoire comme de la cour de récréation, haut lieu de la séparation des sexes et des âges. Autrement dit, THORNE (*ibid.*, p. 45) constate des résultats avérés de multiples recherches précédentes mais elles ont été majoritairement réalisées en contexte scolaire – près de 90 % –, la séparation sexuée "dominates the literature". Cité en exemple, la recherche de LURIA et HERZOG (1991) montre d'autres configurations dans un musée où filles et garçons se regroupent autrement.

En réintégrant les situations de rencontres – le "with" plutôt que le "apart" –, il s'agit moins de minorer la séparation des sexes que de mieux comprendre une question souvent occultée : "What makes girls and boys more likely to separate *or* to choose to be together?" C'est ici que l'analyse transituationnelle est utile. Ainsi, le travail de ELLIS, ROGOFF et CROMER (1981) montre dans une étude sur les voisinages comment la ségrégation des âges s'articule avec la ségrégation sexuée : "children in same-gender groups were more likely to be with near-age than with cross-age companions. Anx mixed-gender groups were also likely to be mixed in age" (THORNE 1993, p. 50). De ce fait, cela permet de reconsidérer la situation scolaire qui impose une configuration sociale : "their *formal age-grading*, their *crowded and public* nature, and the continual presence of *power and evaluation*" (*ibid.*, p. 51); autant de propriétés situationnelles qui entrent dans le processus de séparation des sexes. Dès lors, on comprend mieux ce qu'il se passe dans une cour de récréation où nos partenaires sont potentiellement nombreux (contrairement au voisinage), mais les témoins de nos déviances (choix, pratiques, copains ou

copines) aussi. Le rôle des adultes n'est pas à négliger même s'il est souvent contradictoire selon les situations (THORNE 1993, p. 55).

Écartant le « pourquoi » (dont des explications psychoanalytiques) et privilégiant le « comment » s'opère la “choreography of gender”, THORNE (*ibid.*, p. 61) se focalise les processus par lesquels “girls and boys mark and undermine group boundaries”. Utilisant les travaux de GOFFMAN (1977, 2002) et les “genderisms”, elle développe le concept de “borderwork” (THORNE 1993, p. 64) pour indiquer le travail récurrent des enfants tant pour la défendre et la renforcer que pour l'interroger, la déplacer ou la transgresser et, parfois, la neutraliser.

The spatial separation of boys and girls constitutes a kind of boundary, perhaps felt most strongly by individuals who want to join an activity controlled by other gender. When girls and boys are together in a relaxed and integrated way, playing a game of handball or eating and talking together at a table in the lunchroom, the sense of gender as boundary often dissolves.

Ainsi, elle analyse plusieurs types de relations entre les enfants à travers des compétitions, parfois organisées par l'institutrice, des poursuites qui varient selon les âges et les groupes, la « contamination », les invasions jusqu'aux plaintes déposées aux adultes. Et pour certaines, ces relations peuvent comporter une dimension ludique qui peut brouiller leur interprétation (*ibid.*, p. 78) mais aussi introduire une marge de manœuvre face stéréotypes sexués. “Play and ritual can comment on and challenge, as well as sustain, a given ordering of reality” (*ibid.*, p. 87).

Ces premières théorisations du “borderwork” permettent dans un second temps, et de manière opposée, d'envisager les « traversées » (“crossings”) (*ibid.*, p. 111-134) que ce soit dans leurs échecs avec le stigmate du « manqué-e » (“tomboy” et “sissy”) ou leurs réussites permettant d'en saisir les conditions (dispositions personnelles et situationnelles). Ainsi, à partir de ces deux concepts attachés à la notion de frontière, on peut appréhender autrement les relations sociales et leur dimension genrée.

1.2 Une notion largement extensible

On peut aisément revenir sur la construction du concept de “borderwork” et en remonter la filiation intellectuelle dans son ouvrage (*ibid.*, p. 64). Elle se réfère explicitement aux travaux anthropologiques de Frederik BARTH (1969) à propos des groupes ethniques et leurs « frontières » dans différentes aires géographiques. Selon une approche moins fonctionnaliste que relationnelle, il procède à un déplacement de l'étude des groupes et des caractéristiques sociales qui les constituent vers les mécanismes de différenciation des groupes (ethniques, sexués, âgés, racisés, etc.) et comment cette différenciation opère en situation aux grès des interactions pour maintenir une identité (ethnique) commune. Depuis, et comme l'avancent LAMONT et MOLNÁR (2002, p. 168), la frontière est devenu un concept central dans les sciences sociales même si les “researchers who draw on the concept of boundaries are largely unaware of the use to which it is put beyond their own specialties and across the social sciences.”.

Notion de sens commun impliquant une métaphore géographique puissante², la « frontière » est largement utilisée pour signifier les relations entre les membres de groupes et ce quel que soit le rapport social (et de pouvoir) considéré. En plus des rapports de genre (GERSON et PEISS 1985), de nombreuses extensions sont possibles aux rapports liés à l'âge (GRENIER 2007; MONTANDON 2012; THORNE 2004, 2008) mais aussi à la "race" (sociale) dès les premiers travaux de³ E. C. HUGHES et H. M. HUGHES (1952) ou encore récemment avec le travail de LAMONT (1999), mis à part BARTH (1969) cité précédemment, voire les affiliations culturelles (ALBA et NEE 2009) ou les sexualités masculines (WARD 2015). Dans ce dernier cas, comme dans d'autres, on retrouve des processus qu'a pu mettre en évidence THORNE (1993) de "boundary crossing" (de traversée des frontières), de "boundary blurring" (de floutage des frontières) et de "boundary brokering" (de négociation des frontières). Enfin, la frontière peut être considérée comme une construction mentale mais aussi comme la production d'une interaction qui peut prolonger ou transgresser le fonctionnement d'une organisation.

Dans la lignée de LAMONT et MOLNÁR (2002, p. 168), on peut distinguer deux dimensions en considérant des frontières cognitives et des frontières sociales qui sont intimement liées. Les premières sont des "conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality"⁴. Ensuite, elles "separate people into groups and generate feelings of similarity and group membership" (*ibid.*, p. 168). Les secondes sont "objectified forms of social differences manifested in unequal access to and unequal distribution of resources (material and nonmaterial) and social opportunities. They are also revealed in stable behavioral patterns of association, as manifested in connubiality and commensality"⁵ (*ibid.*, p. 168). Enfin, on peut que les frontières cognitives deviennent des frontières sociales lorsqu'elles font « l'objet d'accords et structurent les interactions sociales de façon régulière » (*ibid.*, p. 169).

Dans une autre dimension, il est intéressant de retrouver la notion de frontière dans plusieurs publications méthodologiques. En particulier, le manuel de OCEJO (2013, p. 149-156) l'emploie à plusieurs reprises pour illustrer les relations aux participant-es lors de l'enquête de terrain. Entre proximité et distance sociale, il s'agit d'assurer une immersion suffisante auprès des enquêté-es sans risque de compromettre un détachement nécessaire à l'analyse des données. Comment « faire parti » du groupe considéré ou devenir un "insider"? Mais est-ce à dire

2. Ce n'est pas l'objet de cette contribution mais on pourrait aussi analyser les usages de cette notion en géographie (sociale).

3. Ce qui ne saurait être une surprise sachant que Barrie THORNE le reconnaît comme son « mentor » (BACHMANN 2012, p. 104), et directeur de thèse par ailleurs.

4. Elle sont des « distinctions conceptuelles faites par les acteurs sociaux pour catégoriser les objets, les personnes et les pratiques. Ce sont des instruments par lesquels les individus et groupes luttent et se mettent d'accord pour définir la réalité. Elles séparent les individus en différents groupes, et créent des sentiments de similarité et d'appartenance de groupe ».

5. Les frontières sociales « sont des formes de différences sociales objectivées, qui se manifestent dans l'inégal accès et distribution des ressources (matérielles et immatérielles) et des opportunités sociales. Elles se révèlent dans les régularités observables, dans les regroupements d'individus qu'elles structurent ».

que l'on peut dépasser toutes les barrières sociales ? Qu'elles soient liées au genre, à la race, à l'âge, la classe sociale (condition souvent étudiée), l'orientation sexuelle, la religion ou d'autres caractéristiques saillantes ? Si la question est classique, les réponses sont rarement ordinaires. Pour n'en donner que quelques exemples en lien avec les recherches auprès d'enfants ou des jeunes, la prise en compte des rapports d'âge a produit des réflexions éclairantes (CORSARO 1985; FINE et GLASSNER 1979; LIGNIER 2008; MANDELL 1988; WAKSLER 1991) en incluant les rapports de sexe (WAX 1979) ou de "race" (HOLMES 1995, 1998).

2 Les frontières des colos

Après un « rapide » détour par la sphère scolaire grâce aux travaux de THORNE (1993), on peut étendre la réflexion avancée sur les frontières au contexte particulier des ACM. Néanmoins, il convient d'aborder avec prudence tant la question des relations sociales des enfants et des jeunes dans les séjours a fait l'objet d'intérêts multiples.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut déjà dire qu'il existe un lieu commun – voire une rhétorique – qui fait de la « colo », ou du séjours de vacances, un espace de « nouvelles rencontres » que représente la dernière campagne de communication du ministère en charge. Est-ce un argument présent dès les premiers envois d'enfants en dehors de leur domicile et de la ville à la fin du XIX^e siècle ou est-ce devenu une justification à d'autres époques ? Il manque une dimension historique à l'analyse⁶ mais, par ailleurs, il s'avère que ce discours peut encore se retrouver récemment affiché ou en filigrane de publications « indigènes » d'organismes et de l'observatoire (Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (OVLEJ)) afférant (MONFORTE 2005, 2014) ou de travaux universitaires (AMSELLEM-MAINGUY et MARDON 2014; BORDES 2010a,b) qui relèvent, parfois, de « commandes » d'organismes.

Comme le montre THORNE (1993), le contexte ou l'organisation sociale joue un rôle prépondérant dans le "bordework" et une éventuelle neutralisation de la frontière séparant les sexes (ou les âges, les races, etc). Cette partie vise en ce sens à mieux comprendre la formalisation des ACM et comment elle participe du soutien des frontières existantes voire de leur renforcement ou autorise leur transgression voire leur déconstruction. Encore une fois, on a pas l'occasion de revenir sur les histoires des « colos », mais elles ont régulièrement fait l'objet d'investissements politiques variés (LEE DOWNS 2011) depuis la moralisation des familles ouvrières à la rééducation des « inadaptés » en passant par l'intégration des jeunes (JABLONKA 2010). Mais, on peut aussi penser à des investissements universitaires aux célèbres travaux sociométriques des débuts de la psychologie sociale de LEWIN et LIPPITT (1938), LEWIN, LIPPITT et WHITE (1939) et LIPPITT et WHITE (1943) ou GUMP, SCHOGGEN et REDL (1957) et M. SHERIF, HARVEY et al. (1961) et M. SHERIF et C. W. SHERIF (1953) dont on retrouve une actualisation avec la thèse de KINDELBERGER (2004).

6. Que l'on retrouvera sans peine grâce à HOUSSAYE (1995) qui la traite et certainement dans l'ouvrage de LEE DOWNS (2009).

2.1 Des frontières implicites

À l'occasion de l'évaluation du dispositif GénérationCampColo lancé par le ministère pendant l'été 2015 et les périodes de vacances scolaires suivantes, l'analyse des séjours – supposés « innovants » – et de leur fonctionnement déclaré, dans les dossiers, ou observé, pour certains, nous avons pu constater la permanence d'une forme d'organisation généralisée (BACOU et al. 2016, p. 28-29). En résumé, on retrouve le « modèle colonial » tel que décrit par HOUSSAYE (1989) supposant des considérations psychopédagogiques pour justifier une organisation centrée sur la réalisation d'activités de petits groupes d'enfants sous la direction de quelques encadrants. Le parallèle avec la description précédente de l'école de THORNE (1993, p. 29-31) n'est pas fortuite. Cette division permettant d'assurer un maintien de l'ordre et d'un calme relatif à la conduite des activités prévues. De même, la journée est « typifiée » par une succession de moments ayant leurs fonctions spécifiques : l'accueil, l'activité, la toilette, le repas, le goûter, le temps libre, le rangement, etc. Répétition journalière, ces routines scandent le quotidien et impliquent le déplacement des groupes d'enfants, parfois mis en rang d'un espace à un autre sans oublier un ensemble de « règles de vie ». Avec les termes de HOUSSAYE (1998), le « centre de vacances et de loisirs [est] prisonnier de la forme scolaire ».

Mais, il convient d'approfondir cette formalisation au regard des frontières qu'elles instaurent entre les groupes. Sans reprendre en détails l'analyse réalisée ailleurs (BACOU et al. 2016, p. 60-64), il s'avère que les ACM opère une séparation des âges, des sexes et des groupes. Quelques exemples néanmoins des séparations constatées : en attribuant des salles et des espaces par groupes d'âge voire des placements à table comme une équipe d'encadrement (souvent sexuée ou « maternelisée »), en désignant des temps « pour les filles » et « pour les garçons » comme des espaces ou des activités spécifiées ou encore, en cloisonnant les groupes présents sur une même structure d'hébergement. Autrement dit, l'organisation valorisée par le « modèle colonial » implique une gestion différenciée des groupes selon l'âge et le sexe que vont mettre en place les animatrices-teurs. En étudiant l'engagement des individus et de possibles « paris subsidiaires », BECKER (2006, p. 185) note des « situations où [...] une organisation sociale a en fait engendré des paris subsidiaires à [la] place [d'un individu], imposant ainsi une contrainte à ses activités futures ». En poursuivant, les enfants s'engageront aussi dans une organisation qui les différencie ou pourront transgresser leurs assignations au risque d'un étiquetage comme déviant.

Dans la continuité du travail de ACKER (1990), on peut se demander si un ACCEM est une « organisation genrée » qui présuppose un Enfant « universel et désincarné » pour un loisir « abstrait » tout en produisant des adaptations sexuées assignant les enfants à un sexe. On peut retrouver chez GOFFMAN (1977, 2002) une analyse proche lorsqu'il traite des « organisations parallèles » (GOFFMAN 2002, p. 53) en tant que « comportement institutionnel de genre », c'est-à-dire « un agencement dans lequel des efforts ou des services similaires, des droits et des obligations similaires, sont organisés de manière séparée ». Il poursuit et avance que « l'organisation parallèle fondée sur le sexe propose une base toute prête à l'élaboration d'un traitement différentiel, ces élaborations primaires se présentant comme conformes et

adaptées à la différence de caractères établie entre les deux catégories » (GOFFMAN 2002, p. 54). À la manière de l’extension précédente de la notion de frontière, on peut supposer qu’une organisation peut être genrée mais aussi « âgisée » et « racisée » (voire socialement classante) produisant autant de différenciations inscrites dans le fonctionnement

La naturalisation du caractère genré – ou plus largement « différenciant⁷ » – et parallèle de l’organisation est assurée par un autre processus que GOFFMAN (*ibid.*) nomme la « réflexivité institutionnelle », des « pratiques institutionnelles profondément enracinées ont pour effet de transformer les situations sociales en des scènes où les deux sexes représentent des comportements de genre » (*ibid.*, p. 104).

Comment, dans une société moderne, ces différences biologiques non pertinentes entre les sexes en viennent-elles à sembler d’une telle importance sociale ? Comment, sans justification biologique, ces différences biologiques sont-elles élaborées socialement. Là encore, la réponse fera appel à la réflexivité institutionnelle. (*ibid.*, p. 89)

Appuyé par plusieurs exemples dont le plus célèbre concernant les toilettes (*ibid.*, p. 82), il montre comment les « différences sexuelles sont inscrites dans les institutions sociales afin de garantir le bien-fondé d’une caution par le sexe de nos “arrangements sociaux” » (WINKIN 1990, p. 90). Qu’en est-il des toilettes dans les ACM ? Ou des sanitaires dont les douches et les pratiques de soin ? Voire les chambres et la répartition des enfants ? Le repas et les placements à table ? Autant de « petites institutions » (GOFFMAN 2002, p. 54) qui constituent un fonctionnement sexué et âgisé en étant soutenu par un ensemble de justifications psycho-biologiques ou simplement de réinterprétations réglementaires.

Dès lors, comment interroger les frontières lorsqu’elles sont profondément enracinées dans nos fonctionnements au quotidien et rationalisées par un ensemble de justifications qui produisent, *in fine*, la naturalisation de ces différenciations sociales et l’occultation des frontières ? D’un côté, comment traverser une frontière invisible ? D’un autre, cette frontière semble se renforcer au fur et à mesure de sa naturalisation ?

2.2 Des frontières au travail

À partir de la revisite de données d’une précédente⁸ enquête (BESSE-PATIN 2014) et dans la continuité des travaux de Alexandra FERREIRA (2012, 2014), j’avais pu explorer les premières hypothèses liant la formalisation – plus ou moins *jouable* – des ACM avec la possibilité de mettre au travail la frontière de genre ; hypothèses qui reposaient largement sur le travail de THORNE (1993). L’analyse des propriétés situationnelles de plusieurs moments de la « journée-type »

7. Si à la manière de WEST et ZIMMERMAN (1987) qui a étendu le “doing gender” au “doing différence” (WEST et FENSTERMAKER 1995, 2006).

8. Le titre de la contribution dénote un certain noviciat, à l’époque, à propos des “gender studies” et l’usage du concept de rôle (HOCHSCHILD 1973). Le titre de la communication semble plus adéquat (BESSE-PATIN 2013) au regard des développements présentés ici.

d'un centre de loisirs ordinaire me conduisait à considérer le renforcement de la frontière de genre réalisée par les animatrices-teurs dans la différenciation des activités organisées (intérieures/extérieures, « calmes »/sportives) et leur prise en charge sexuée, leurs interpellations ou la mise en compétition; éléments déjà largement documentés (GILLET et RAIBAUD 2006). Par ailleurs, ces renforcements pouvaient être soutenus par une organisation qui rendait publics des choix à certains moments ou permettaient aux enfants de se disperser sans être rassemblés dans un lieu unique. Bref, quand les enfants pouvaient décider de jouer, je pouvais noter une plus grande labilité de la frontière de genre et des interactions sereines malgré les traversées de filles ou de garçons.

De manière plus approfondie, et à la suite d'une thèse, MOORE (2001, 2002, 2003a,b) – dont les travaux sont inconnus en France – s'inscrit explicitement dans la filiation de THORNE (1993) tout en se situant dans un séjour de vacances. Que demander de plus? Elle intègre une perspective intersectionnelle en articulant les rapports de genre, leur racialisation et, dans une moindre mesure, leur « âgisation ». À partir d'une enquête dans deux séjours se distinguant par des fonctionnements différents, elle montre comment les enfants se rencontrent et se confrontent à des altérités. Il serait trop long d'en énumérer les détails mais on peut souligner l'importance des fonctionnements mis en place affectant les propriétés situationnelles des occasions où se rencontrent les enfants.

Selon d'autres orientations, les expériences pédagogiques de HOUSSAYE (2005) autour des pédagogies de la décision abondent dans un même sens en s'opposant à une forme scolaire des relations sociales. En transposant ces expériences dans le vocabulaire frontalier, on peut dire qu'il rapporte comment des enfants travaillent et, parfois, traversent les frontières de classe (*ibid.*, p. 73-III) entre des enfants de milieux sociaux variés, de « validisme » (*ibid.*, p. 189-223) entre les enfants en situation de handicap et d'autres, ou territoriale (*ibid.*, p. 29-72) entre les enfants habitants sur place et ceux venus d'ailleurs, hébergés sur le centre. On pourrait ajouter à cette liste la frontière de genre et d'âge du fait de l'hétérogénéité d'âge imposée⁹. Brièvement, l'organisation des pédagogies de la décision offre d'autres possibilités de mettre au travail les frontières sociales et cognitives mais elles nécessitent des animatrices-teurs en capacité de soutenir les aléas des relations parfois conflictuelles, amicales ou violentes. Et, de ce côté, HOUSSAYE (*ibid.*) rapporte régulièrement leurs difficultés au travail lorsque le fonctionnement diffère du « modèle colonial » ordinaire en se centrant sur les relations avec et entre les enfants.

3 De l'enfermement à l'aventure

Dans un tout autre domaine¹⁰, JOSEPH (1978) questionne les relations et les « conditions de la rencontre » en citant SENNETT (1979, p. 24) qui déclarait : « les êtres humains ont besoin de tenir à distance l'observation intime par autrui, pour se sentir sociables. Plus le contact intime

9. Imposition qu'on pourrait interroger dans un dernier temps.

10. Il faudrait nuancer dans la mesure où Isaac JOSEPH a travaillé avec DELIGNY (1975) après son expérience de la Grande cordée et le rapport à l'autisme entre 1974 et 1980.

augmente, plus la sociabilité diminue. » Reprenant aussi la philosophie de SIMMEL (1999), JOSEPH (2007, p. 129) propose de nommer « aventure », « les moments qui se détachent du quotidien, qui en sont les brèches ou les fuites plutôt que des résistances ». En lien avec nos questionnements, il donne l'exemple des « 5 à 7 » d'un infirmier psychiatrique qui révèlent une « forme » particulière de relations.

[Moments] travaillés sans doute dans une perspective de gestion institutionnelle (les gosses ont besoin de calme, l'infirmier a besoin d'un rapport aux gosses qui ne soit pas fait de directives et d'animation d'activités), s'inscrivant même dans les nécessités du temps institutionnel, entre l'heure tardive du goûter et l'heure du dîner, des « 5 à 7 » sont néanmoins de « bons moments » vécus comme tels par les gamins qui rejoignent spontanément la salle où l'infirmier se contente de passer des disques, toujours les mêmes, sans rien proposer, sans rien dire, sans que rien ne se passe. Ces moments, analysés du point de vue de la surveillance, sont des réussites inespérées de la pacification, et, du point de vue de l'animation pédagogique, des moments d'angoisse par ce qu'ils sont vides. Moyennant quoi, animateurs et surveillants laissent le champ libre à quelque chose qu'ils décrivent comme « fusionnel », sans qu'y soit impliqué quelque sujet ou projet. Réversion des rapports de pouvoir institutionnels ou thérapeutiques, réversion de la prise en charge dans un moment pour-rien, où l'infirmier se contente d'être disc jockey, protégeant l'ambiance, attentif à la situation plus qu'aux personnages, persuadé que la seule fécondité de ces situations consiste à se reproduire d'elles-mêmes. Ces « 5 à 7 » d'infirmier à l'hôpital sont des moments de sociabilité très denses, la perfection de la maîtrise puisque tout pouvoir s'y dilue et, en même temps, des échappées précieuses pour les protagonistes de la situation.

Le parallèle avec le « temps libre » des animateurs serait-il artificiel ? De même qu'avec la récréation entre des heures de classes ? JOSEPH (*ibid.*, p. 130-132) poursuit avec la présentation de ce « modèle de l'aventure », ces « moments forts de sociabilité » où s'éprouve ce qu'on peut appeler l'« expérience optimale » que BROUGÈRE (2005) voit dans le jeu à la suite de CSÍKSZENTMIHÁLYI (1991). En conservant un « principe d'opacité minimum », les « moments de contiguïté peuvent devenir des moments de complicité ou de connivence ». Et, comme pour le jeu, c'est moins le(s) contenu(s) que la forme qui importe, forme « dans laquelle l'accident se transforme en expérience, à partir d'une série de calculs quasiment magiques, qui n'ont rien à voir avec la chaîne ordinaire des raisons ». Ces moments vécus se raconteront sous la forme d'anecdotes, « îlots d'une histoire de vie, qui ne sont pas reliés au reste du continent » (JOSEPH 2007), de souvenirs fugaces entretenus dans les relations et les rencontres.

Si Joseph donne l'exemple du bistrot ou du café pour les adultes, on peut prendre celui du parc public en ce qui concerne les enfants – du fait de leur exclusion de l'espace public (CHRISTENSEN et O'BRIEN 2003). Ces lieux accessibles, plus ou moins aménagés, sont marqués par la simultanéité des publics – quand les enfants ne sont pas enfermés derrière des grilles – et peuvent être le théâtre de quelques aventures ludiques. Des jeux cohabitent, des groupes se

(re)composent au gré des activités et des rencontres fortuites autour d'un ballon, d'une structure, d'une table de ping-pong ou d'une cachette dans un buisson... L'organisation n'est plus fondée sur des frontières sociales établies par un-e professionnel-le qui maîtriserait la définition et la fabrication du cadre de la situation mais plutôt par les affinités ludiques du moment et ce qu'offre l'environnement pouvant dépasser les frontières cognitives. Ce moment vide, cet espace « pour-rien » peut être largement investi par des passants qui peuvent s'aventurer, un temps, comme rester spectateur. Par ailleurs, l'intimité ou des relations soutenues n'est pas nécessaire à l'action conjointe et la culture ludique (BROUGÈRE 2005, p. 106), partagée entre les protagonistes, garantit l'opacité minimum qui facilite une sociabilité minimale. Dois-je connaître le prénom de mes partenaires pour échanger autour d'une table de ping-pong ou d'un ballon ? pour poursuivre un chat ou une souris ? pour grimper et escalader des cordages ? Aux grès des expériences communes, l'opacité pourra peut-être se dévoiler...

Mais un séjour, marqué par sa séparation de la vie courante et la prise en charge totale des résidents, peut-il être un « café des enfants » ? Où l'on peut entrer et sortir ? Quelques heures ou plusieurs jours ? Où l'on peut choisir ses affinités et sa façon de se regrouper ? Où l'on peut décider de ses occupations et de ses horaires ? En cela, on peut se demander si la forme-aventure est bien congruente avec la configuration d'un séjour au risque de la déborder. En effet, un séjour est plutôt marqué par l'enfermement et, même si le terme peut paraître fort, il n'en reste pas moins qu'un ACCEM reste une institution de garde d'où les enfants et les jeunes ne peuvent sortir sans l'accord d'un responsable légal. Plus largement, on peut renvoyer à des textes peu connus – où l'on ressent l'inspiration foucaldienne – de HOUSSAYE (1977) qui notait un processus d'enfermement dans le passage de la « colo » au « centre aéré » (et on peut rajouter le centre de loisirs) ainsi qu'à JOSEPH (1974) lorsqu'il analysait les « trois enfermements » (prison, école, hôpital) à la suite de ARIÈS (1960).

Sans oublier ses origines orthopédiques lié à la rééducation qu'elle prenne une forme agricole, pénitentiaire, hygiéniste ou psycho-pédagogique (VULBEAU 1993), le « modèle colonial » (HOUSSAYE 1989) étiquette les personnes coprésentes selon des origines sociales naturalisées – selon l'âge et les « besoins » attachés, selon le sexe, etc. – et veut les transformer – selon des « intentions éducatives » – à travers une formalisation scolarisée des relations sociales (HOUSSAYE 1998) marquée par son impersonnalité (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994). On retrouve alors le principe du « culture shock ⁱⁱ » justifiant un enfermement temporaire dans une résidence séparée des contingences ordinaires.

En termes goffmaniens, le séjour ordinaire stigmatise (GOFFMAN 1975) selon des catégories réfléchies dans l'organisation telle une « institution totale » (GOFFMAN 1968) dépersonna-

ii. À défaut d'aller plus avant, on peut renvoyer aux travaux de PLATT (1969, 1977) concernant la prise en charge des enfants par la société civile ou l'État. JABLONKA (2010) analyse justement les mythes (agraire du retour à la nature et hygiéniste avec la cure dans un milieu sain) légitimant une action envers des catégories déterminées d'enfants. Imaginaires que l'on retrouve dans la colonisation et la pensée philanthropique comme le présente NIGET (2012) dans un dossier consacré. Peut-on voir un lien entre colonisation et « modèle colonial » ? Le travail est à mener.

lisante en reposant sur des caractéristiques similaires¹² (MECHLING 1999). Autrement ou à l'inverse, d'autres configurations, telle la « forme-aventure » ou le parc public, invite à élaborer et négocier le cadre de participation avec les protagonistes coprésents afin de trouver une place convenant aux contiguïtés et leurs enchevêtrements aux grès des croisements, c'est-à-dire les rencontres plus ou moins fortuites. Reste à savoir si le séjour en tant que configuration sociale et ses contraintes en assure les possibilités ? Peut-être est-ce l'occasion de « penser la rue et non l'enfermement¹³ » (OTT 2010) ? Peut-être serait-ce l'occasion de reprendre les « chevêtres » patiemment tracés par DELIGNY (1978) au « voisinage » d'une bande de non-spécialistes pendant le « coutumier » afin de (re)penser la « contiguïté » et ses « côtoiements » plutôt que la frontière et ses séparations.

Sans conclure mais pour finir, l'ouvrage de THORNE (1993, p. 156-173) propose un chapitre conclusif offrant des « lessons for adults » après avoir appris des enfants (ibid., p. 11). Parmi les pistes avancées, elle soulève un « dilemme » (ibid., p. 163) intéressant qui ouvre la question de la sociabilité « choisie » ou « imposée ».

Should school staff determine all seating, even in lunchrooms? Should playground aides bustle into situations kids have set up and urge girls and boys to play together? Obviously this is neither practical or desirable. In my emphasis on promoting cooperative relations between boys and girls, I don't want to neglect the value of same-gender relationships, and of kids having some autonomy to structure their own activities. Kids do not flourish when they are perpetually watched and controlled; they need, and will struggle to claim, at least some independence from adults. Trying to see the world through kids' eyes can help adults act more effectively, in part by tempering our impulses to control.

Autrement dit, peut-on et comment forcer et imposer une « mixité » comme les premières expériences de psychologie sociale évoquées plus haut (*confer* section 2 page 6) ? mais c'est une autre histoire.

12. Les « colos » ont souvent été comparées (BATAILLE 2010; CAMUS 2011; LEBON 2010; ZAFFRAN 2011) à l'asile goffmanien sans pousser plus avant l'analyse des carrières des résidents et leurs relations à l'encadrement disposant de « privilèges », les « cérémonies » institutionnelles (admission, dégradation, etc.) ou sa « vie clandestine » et ses « adaptations » primaires ou secondaires.

13. Rapide évocation pour envisager la pédagogie sociale (re)mise au travail par OTT (2011) en s'appuyant sur les travaux de Janusz KORCZAK et Helena RADLINSKA.

Références

- ACKER, J. (1990). « Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations ». In : *Gender & Society* 4.2, p. 139–158. DOI : [10.1177/089124390004002002](https://doi.org/10.1177/089124390004002002).
- ALANEN, L. (1988). « Rethinking Childhood ». In : *Acta Sociologica* 31.1, p. 53–67. DOI : [10.1177/000169938803100105](https://doi.org/10.1177/000169938803100105).
- ALBA, R. et V. NEE (2009). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge : Harvard University Press. 359 p.
- AMSELLEM-MAINGUY, Y. et A. MARDON (2014). « Se rencontrer, être en groupe et avoir du temps pour soi : socialisations adolescentes en colonie de vacances ». In : *Informations sociales* 181, p. 34–41.
- ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon. 503 p.
- BACHMANN, L. (2012). « Largesse et créativité féministe au service de l'éducation publique ». In : *Nouvelles Questions Féministes* 31.2. Avec la coll. de B. THORNE, p. 102–115.
- BACOU, M. et al. (2016). *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo*. Bagneux : Le social en fabrique, p. III.
- BARTH, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. Boston : Little Brown. 153 p.
- BATAILLE, J.-M. (2010). « Pédagogies de la décision. Décider avec les publics en animation socio-culturelle ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 10. 414 p.
- BECKER, H. S. (2006). « « Notes sur le concept d'engagement » ». Trad. par C. DEBRAS et A. PERDONCIN. In : *Tracés* 11. Avec la coll. d'É. GARDELLA et É. MONNET, p. 177–192. DOI : [10.4000/traces.257](https://doi.org/10.4000/traces.257).
- BESSE-PATIN, B. (2013). « Pour un autre genre de centre de loisirs ? » In : *Colloque « École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons »*. Université de Bordeaux 3.
- (2014). « Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs ». In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture*. Sous la dir. de S. AYRAL et Y. RAIBAUD. T. 2. 2 t. Bordeaux : MDSHA, p. 221–236.
- BORDES, V. (2010a). « Des expérimentations-actions en centres de vacances ». In : *Éduquer par la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*. Sous la dir. de M.-A. HUGON, G. PEZEU et V. BORDES. Avec la coll. de FÉDÉRATION DES OEUVRES EDUCATIVES ET DE VACANCES DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Éducation comparée. Paris : L'Harmattan, p. 211–218.
- (2010b). « L'utilisation de la diversité culturelle dans l'éducation non formelle ». In : *Congrès international de l'AREF*. Université de Genève.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica. 176 p.
- CAMUS, J. (2011). « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France ». In : *Pensée Plurielle* 26, p. 25–36.
- CHRISTENSEN, P. M. et M. O'BRIEN, éd. (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London : Routledge. 210 p.

- CORSARO, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood : Ablex. 336 p.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial. 303 p.
- DELIGNY, F. (1975). *Nous et l'innocent*. Paris : François Maspero. 173 p.
- (1978). *Le croire et le craindre*. Avec la coll. d'I. JOSEPH. Paris : Stock. 265 p.
- ELLIS, S., B. ROGOFF et C. C. CROMER (1981). « Age Segregation in Children's Social Interactions ». In : *Developmental Psychology* 17.4, p. 399–407. DOI : [10.1037/0012-1649.17.4.399](https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.399).
- FERREIRA, A. (2012). « Filles et garçons au centre de loisirs : Apprentissage et construction des genres, ou les enjeux du « vivre ensemble » ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de J. HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 181–207.
- (2014). « L'enfance comme “laboratoire du genre” : repérage et analyse du travail des frontières de genre par les garçons dans la vie quotidienne de centre de loisirs parisiens et perspectives de transgressions ». In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture*. Sous la dir. de S. AYRAL et Y. RAIBAUD. T. 2. 2 t. Pessac : MDSHA, p. 199–219.
- FINE, G. A. et B. GLASSNER (1979). « Participant Observation with Children: Promise and Problems ». In : *Urban Life* 8.2, p. 153–174.
- GERSON, J. M. et K. PEISS (1985). « Boundaries, Negotiation, Consciousness: Reconceptualizing Gender Relations ». In : *Social Problems* 32.4, p. 317–331. DOI : [10.2307/800755](https://doi.org/10.2307/800755).
- GILLET, J.-C. et Y. RAIBAUD, éd. (2006). *Mixité, parité, genre et métiers de l'animation*. Paris : L'Harmattan. 224 p.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit. 447 p.
- (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit. 175 p.
- (1977). « The Arrangement between the Sexes ». In : *Theory and Society* 4.3, p. 301–331. DOI : [10.1007/BF00206983](https://doi.org/10.1007/BF00206983).
- (2002). *L'Arrangement des sexes*. Paris : La Dispute. 115 p.
- GRENIER, A. M. (2007). « Crossing Age and Generational Boundaries: Exploring Intergenerational Research Encounters ». In : *Journal of Social Issues* 63.4, p. 713–727. DOI : [10.1111/j.1540-4560.2007.00532.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00532.x).
- GUMP, P., P. SCHOGGEN et F. REDL (1957). « The Camp Milieu and Its Immediate Effects ». In : *Journal of Social Issues* 13.1, p. 40–46. DOI : [10.1111/j.1540-4560.1957.tb01376.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1957.tb01376.x).
- HARAWAY, D. (1988). « Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective ». In : *Feminist Studies* 14.3, p. 575–599. DOI : [10.2307/3178066](https://doi.org/10.2307/3178066).
- HOCHSCHILD, A. R. (1973). « A Review of Sex Role Research ». In : *American Journal of Sociology* 78.4, p. 1011–1029. DOI : [10.1086/225418](https://doi.org/10.1086/225418).
- HOLMES, R. M. (1995). *How Young Children Perceive Race*. Thousand Oaks : SAGE. 160 p.

- HOLMES, R. M. (1998). *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks : SAGE. 184 p.
- HOUSSAYE, J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris : Les Éditions Ouvrières. 159 p.
- (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports. 159 p.
- (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice. 257 p.
- (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 125, p. 95–107.
- (2005). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centres de vacances*. Vigneux : Matrice. 339 p.
- HUGHES, E. C. et H. M. HUGHES (1952). *Where Peoples Meet: Racial and Ethnic Frontiers*. Glencoe : Free Press. 216 p.
- JABLONKA, I. (2010). *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil. 348 p.
- JOSEPH, I. (1974). « Les trois enfermements ». In : *Les Temps Modernes* Normalisation de l'école. Scolarisation de la société. 340, p. 205–226.
- (1978). « Résistances et sociabilités ». In : *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation* 3, p. 149–170.
- (2007). *L'athlète moral et l'enquêteur modeste. Études sociologiques*. Paris : Economica. 496 p.
- KINDELBERGER, C. (2004). « Expériences de Vie En Groupe et Développement de La Sociabilité : Contribution à Une Ingénierie Du Management Des Conduites Agressives ». Thèse de Doctorat. Paris : Université Paris 10.
- LAMONT, M. (1999). *The Cultural Territories of Race: Black and White Boundaries*. Chicago : University of Chicago Press. 438 p.
- LAMONT, M. et V. MOLNÁR (2002). « The Study of Boundaries in the Social Sciences ». In : *Annual Review of Sociology* 28, p. 167–195.
- LASLETT, B. et B. THORNE (1992). « Considering Dorothy Smith's Social Theory: Introduction ». In : *Sociological Theory* 10.1, p. 60–62. DOI : [10.2307/202016](https://doi.org/10.2307/202016).
- éd. (1997). *Feminist Sociology: Life Histories of a Movement*. New Brunswick : Rutgers University Press. 286 p.
- LEBON, F. (2010). « Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux ». In : *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*. coordinator N. BLANC. Marly-le-Roi : Cahier de l'action n° 30 - INJEP.
- LEE DOWNS, L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin. 433 p.
- (2011). « De la colonie « politique » à la colonie « éducative » : le cas de la colonie communiste d'Ivry-sur-Seine, 1925-1960 ». In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de L. GREFFIER. Paris : L'Harmattan, p. 131–144.

- LEWIN, K. et R. LIPPITT (1938). « An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note ». In : *Sociometry* 1 (3/4), p. 292–300. DOI : [10.2307/2785585](https://doi.org/10.2307/2785585).
- LEWIN, K., R. LIPPITT et R. K. WHITE (1939). « Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates” ». In : *The Journal of Social Psychology* 10.2, p. 269–299. DOI : [10.1080/00224545.1939.9713366](https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366).
- LIGNIER, W. (2008). « La barrière de l’âge. Conditions de l’observation participante avec des enfants ». In : *Genèses* 73, p. 20–36.
- LIPPITT, R. et R. K. WHITE (1943). « The “Social Climate” of Children’s Groups ». In : *Child Behavior and Development: A Course of Representative Studies*. Sous la dir. de R. G. BARKER, J. S. KOUNIN et H. F. WRIGHT. New York : McGraw-Hill, p. 485–508.
- LURIA, Z. et E. W. HERZOG (1991). « Sorting Gender out in a Children’s Museum ». In : *Gender & Society* 5.2, p. 224–232.
- MACKEY, R. W. (1974). « Conceptions of Children and Models of Socialization ». In : *Ethnomethodology. Selected Papers*. Sous la dir. de R. TURNER. Harmondsworth : Penguin, p. 181–193.
- MANDELL, N. (1988). « The Least-Adult Role in Studying Children ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 16.4, p. 433–467.
- MECHLING, J. (1999). « Children’s Folklore in Residential Institutions: Summer Camps, Boarding Schools, Hospitals, and Custodial Facilities ». In : *Children’s Folklore: a Source book*. Sous la dir. de B. SUTTON-SMITH et al. 2^e éd. Logan : Utah State University Press, p. 273–291.
- MONFORTE, I. (2005). « Centres de vacances, colonies de vacances... Perception et attentes des parents ». In : *Bulletin de l’OVLEJ* 10-15, p. 21.
- (2014). « De l’entre-soi familial à la sociabilité : un enjeu pour les vacances des enfants et des adolescents ». In : *Informations sociales* 181, p. 20–28.
- MONTANDON, C. (2012). « Les âges de la vie : des frontières strictes ? ». In : *Hermès* 63, p. 43–50.
- MOORE, V. A. (2001). « “Doing” Racialized and Gendered Age to Organize Peer Relations: Observing Kids in Summer Camp ». In : *Gender & Society* 15.6, p. 835–858. DOI : [10.1177/089124301015006004](https://doi.org/10.1177/089124301015006004).
- (2002). « The Collaborative Emergence of Race in Children’s Play: A Case Study of Two Summer Camps ». In : *Social Problems* 49.1, p. 58–78. DOI : [10.1525/sp.2002.49.1.58](https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.1.58).
- (2003a). « Kids’ Approaches to Whiteness in Racially Distinct Summer Camps ». In : *The Sociological Quarterly* 44.3, p. 505–522. DOI : [10.1111/j.1533-8525.2003.tb00543.x](https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2003.tb00543.x).
- (2003b). « Race, Risk, and the Emergence of Gender Boundaries: Kids Crossing Boundaries in Summer Camps ». In : *Qualitative Sociology* 26.2, p. 173–198. DOI : [10.1023/A:1022915028704](https://doi.org/10.1023/A:1022915028704).

- NIGET, D. (2012). « Enfances colonisées. Une histoire postcoloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles ». In : *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* 14, p. 35-44.
- OCEJO, R. E., éd. (2013). *Ethnography and the City: Readings on Doing Urban Fieldwork*. The Metropolis and Modern Life. New York : Routledge. 254 p.
- OTT, L. (2010). « Penser la rue et non l'enfermement ». In : *VST - Vie sociale et traitements* 104, p. 28-32.
- (2011). *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon : Chronique sociale. 101 p.
- PLATT, A. M. (1969). « The Rise of the Child-Saving Movement: A Study in Social Policy and Correctional Reform ». In : *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 381.1, p. 21-38. DOI : [10.1177/000271626938100105](https://doi.org/10.1177/000271626938100105).
- (1977). *The Child Savers: The Invention of Delinquency*. Chicago : University of Chicago Press. 270 p.
- SENNETT, R. (1979). *Les tyrannies de l'intimité*. Trad. par A. BERMAN et R. FOLKMAN. Paris : Seuil. 282 p.
- SHERIF, M., O. J. HARVEY et al. (1961). *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*. Norman : University of Oklahoma Press. 264 p.
- SHERIF, M. et C. W. SHERIF (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies of Intergroup Relations*. T. 13. Oxford : Harper & Brothers. 316 p.
- SIMMEL, G. (1999). *Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- SPEIER, M. (1976). « The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood ». In : *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society*. Sous la dir. d'A. S. SKOLNICK. Boston : Little Brown, p. 168-186.
- STACEY, J. et B. THORNE (1985). « The Missing Feminist Revolution in Sociology ». In : *Social Problems* 32.4, p. 301-316. DOI : [10.2307/800754](https://doi.org/10.2307/800754).
- THORNE, B. (1972). « Resisting the Draft: An Ethnography of the Draft Resistance Movement, Barrie Thorne. Ph.D. Dissertation, Brandeis University, 1971 ». In : *Urban Life and Culture* 1.1, p. 125-126. DOI : [10.1177/089124167200100115](https://doi.org/10.1177/089124167200100115).
- (1975). « Protest and the Problem of Credibility: Uses of Knowledge and Risk-Taking in the Draft Resistance Movement of the 1960's ». In : *Social Problems* 23.2, p. 111-123. DOI : [10.2307/799650](https://doi.org/10.2307/799650).
- (1979). « Political Activist As Participant Observer: Conflicts Of Commitment In A Study Of The Draft Resistance Movement Of The 1960's ». In : *Symbolic Interaction* 2.1, p. 73-88. DOI : [10.1525/si.1979.2.1.73](https://doi.org/10.1525/si.1979.2.1.73).
- (1980). « "You Still Takin' Notes?" Fieldwork and Problems of Informed Consent ». In : *Social Problems* 27.3, p. 284-297. DOI : [10.2307/800247](https://doi.org/10.2307/800247).
- (1986). « Girls and Boys Together... but Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools ». In : *Relationships and Development*. Sous la dir. de W. W. HARTUP et Z. RUBIN. Hillsdale : Erlbaum, p. 167-184.

- THORNE, B. (1987). « Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children? » In : *Gender & Society* 1.1, p. 85–109.
- (1992). « Girls and Boys Together... but Mostly Apart : Gender Arrangements in Elementary Schools ». In : *Education and Gender Equality*. Sous la dir. de J. WRIGLEY. London : Falmer Press, p. 117–132.
- (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick : Rutgers University Press. 237 p.
- (2004). « Editorial. Theorizing Age and Other Differences ». In : *Childhood* 11.4, p. 403–408. DOI : [10.1177/0907568204047103](https://doi.org/10.1177/0907568204047103).
- (2006). « How Can Feminist Sociology Sustain Its Critical Edge? » In : *Social Problems* 53.4, p. 473–478. DOI : [10.1525/sp.2006.53.4.473](https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.4.473).
- (2008). « Editorial. What's in an Age Name? » In : *Childhood* 15.4, p. 435–439. DOI : [10.1177/0907568208097200](https://doi.org/10.1177/0907568208097200).
- THORNE, B. et M. YALOM, éd. (1982). *Rethinking the Family: Some Feminist Questions*. Boston : Northeastern University Press. 246 p.
- VINCENT, G., B. LAHIRE et D. THIN (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de G. VINCENT. Lyon : PUL, p. 11–48.
- VULBEAU, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris : Desclée de Brouwer.
- WAKSLER, F. C., éd. (1991). *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London : Falmer Press. 282 p.
- WARD, J. (2015). *Not Gay: Sex between Straight White Men*. Sexual Cultures. New York : New York University Press. 239 p.
- WAX, R. H. (1979). « Gender and Age in Fieldwork and Fieldwork Education: No Good Thing Is Done by Any Man Alone ». In : *Social Problems* 26.5, p. 509–522. DOI : [10.2307/800037](https://doi.org/10.2307/800037).
- WEST, C. et S. FENSTERMAKER (1995). « Doing Difference ». In : *Gender & Society* 9.1, p. 8–37. DOI : [10.1177/089124395009001002](https://doi.org/10.1177/089124395009001002).
- (2006). « « Faire » la différence ». In : *Terrains & travaux* 10, p. 103–136.
- WEST, C. et D. H. ZIMMERMAN (1987). « Doing Gender ». In : *Gender & Society* 1.2, p. 125–151. DOI : [10.1177/0891243287001002002](https://doi.org/10.1177/0891243287001002002).
- (2009). « Faire le genre ». Trad. par F. MALBOIS. In : *Nouvelles Questions Féministes* 28.3, p. 34–61.
- WINKIN, Y. (1990). « Goffman et les femmes ». In : *Actes de la recherche en sciences sociales* 83, p. 57–61. DOI : [10.3406/arss.1990.2937](https://doi.org/10.3406/arss.1990.2937).
- ZAFFRAN, J. (2011). « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre ». In : *SociologieS*. URL : <http://sociologies.revues.org/index3446.html>.