



HAL
open science

Les frontières dans les coulisses de l'organisation d'un séjour

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Les frontières dans les coulisses de l'organisation d'un séjour. Les rencontres de Courcelles, Apr 2017, Courcelles-sur-Aujon, France. halshs-01518733v2

HAL Id: halshs-01518733

<https://shs.hal.science/halshs-01518733v2>

Submitted on 13 Sep 2019

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 d'un séjour

Baptiste BESSE-PATIN*

mai 2017

Résumé

Introduction

Peu connus en France, les travaux de THORNE ont permis de reconsidérer comment est « fait » le genre (WEST et ZIMMERMAN 1987) à partir de son enquête ethnographique dans deux écoles primaires américaines. Sans se focaliser sur la séparation genrée des enfants, elle montre comment filles et garçons travaillent la frontière de genre (*borderwork*) 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 usuelles (de genre, d'âge, de classe ou de *race* sociale...) voire comment elles interrogent nos frontières symboliques.

Partant de ces éléments de cadrage nécessaires, on peut questionner le contexte singulier des Accueils Collectifs à caractère éducatif de Mineurs (ACCEM) 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

*EXPERICE, Université Paris 13

configurationnelle » (GASPARINI 2001), la dernière partie interrogera le présupposé du déplacement et de l'enfermement qui fonde les séjours.

Même si elle s'appuie sur une évaluation collective d'un dispositif ministériel (BACOU et al. 2016), cette contribution est avant tout *programmatische* de perspectives d'analyse des relations sociales au sein d'un séjour et, surtout, des situations où elles prennent place. À partir de cet exemple, sont interrogées les modalités de séparations qui préexistent aux rencontres en étant réifiées et occultées dans les organisations en utilisant la notion de *frontière*.

1 Préambule théorique

En premier, on peut souligner que les travaux de THORNE restent largement méconnus¹ en France bien qu'ils soient incontournables dans les travaux anglophones 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) 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 américaines 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) qui en démontait la « staticité » en proposant une orientation ethnométhodologique :

En considérant le genre comme un accomplissement, une propriété en cours de réalisation de l'action située, nous nous éloignons de tout ce qui touche de manière interne à l'individu pour focaliser notre attention sur les arènes interactionnelles, sur tout ce qui relève, en dernière instance, de l'institution. En un sens, bien sûr, ce sont les individus qui « font » le genre. Mais il s'agit d'un faire situé, réalisé en la présence virtuelle ou réelle d'autres individus qui sont présumés être orientés en direction de sa production. Plutôt que comme une propriété des personnes, nous concevons le genre comme un trait émergent des situations sociales (WEST et ZIMMERMAN 2009, p. 35)

En plongeant dans le quotidien des interactions, WEST et ZIMMERMAN (1987) 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

1. Mises à part les expressions courtes ou les concepts difficilement traduisibles, la grande majorité des traductions sont de mon fait, sauf quand il existait une traduction existante, évidemment citée.

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·e·s, 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 :

Comment, par exemple, décrire un groupe d'enfants? Une phrase comme « six filles et trois garçons » assume déjà la pertinence du genre. Une autre description du même événement, « neuf élèves de quatrième année poursuivaient des pneus » met l'accent sur l'âge et minimise l'importance du genre.

En plus des problèmes liés à la description², l'ethnographie féministe a développé une épistémologie du point de vue (*standpoint theory*), 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·e·s et de 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) intégrée? Depuis les années 1970, la sociologie de l'enfance anglophone 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* que l'on peut traduire par « adultocentrisme ». Dès lors, il s'agit moins de 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 :

Comment les enfants en viennent-ils ensemble et activement à élaborer, et parfois à remettre en question, les structures et les significations de genre? Bien sûr, les enfants sont fortement influencés par des croyances culturelles et par leurs parents, les enseignants et d'autres adultes. Mais les actions collectives des enfants devraient peser davantage dans notre compréhension globale du genre et de la vie sociale.

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

1.1 Le *borderwork* à l'école

Dans son enquête dans deux écoles californiennes, THORNE (1993, p. 29-47) remarque que les enfants sont « ensemble... mais souvent séparé·e·s » (THORNE 1992). Comparant au voisinage ou à l'habitation familiale selon ses propriétés situationnelles, les écoles sont « un environnement bondé et bureaucratique dans lequel peu d'adultes organisent et évaluent continuellement les activités d'un grand nombre d'enfants » (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 « chorégraphie » des séparations et des rencontres (*ibid.*, p. 36) alors qu'il existe des situations où « les participants marquent et ritualisent les frontières de genre » et d'autres où « le genre peut être beaucoup moins concerné (*relevant*) ». En cherchant plus précisément les fluctuations de cette pertinence du genre, elle s'est centrée sur la classe et la mise en rang qui en précède l'entrée qui sépare 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 « domine la littérature ». 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 : « Qu'est-ce qui rend les filles et les garçons plus susceptibles de se séparer *ou* de choisir d'être ensemble ? » 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 : « les enfants des groupes de même sexe étaient plus susceptibles d'être avec des enfants du même âge que ceux des autres groupes d'âge. Et les groupes mixtes étaient également susceptibles d'être d'âge mixte » (THORNE 1993, p. 50). De ce fait, cela permet de reconsidérer la situation scolaire qui impose une configuration sociale spécifique par « leur classe d'âge *officielle*, leur nature *bondée et publique*, et la présence continue du *pouvoir et de l'évaluation* » (*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 aussi les témoins directs de nos déviances à l'ordre du genre (choix, pratiques, copains ou copines...). Le rôle des encadrant·e·s n'est pas à négliger même s'il est souvent contradictoire selon les situations (*ibid.*, p. 55).

Écartant le *pourquoi*, dont des explications psychoanalytiques, et privilégiant le *comment* s'opère la « chorégraphie du genre », THORNE (*ibid.*, p. 61) se focalise ensuite

sur les processus par lesquels « les filles et les garçons marquent et sapent les frontières du groupe ». 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 de la frontière de genre, tant pour la défendre et la renforcer que pour l'interroger, la déplacer ou la transgresser et, parfois, la neutraliser :

La séparation spatiale des garçons et des filles constitue une sorte de frontière, peut-être ressentie plus fortement par les individus qui veulent participer à une activité contrôlée par un autre sexe. Lorsque les filles et les garçons sont ensemble d'une manière détendue et intégrée, en jouant au handball ou en mangeant et en parlant ensemble à une table dans le réfectoire, le caractère genré de la frontière se dissout souvent.

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 d'entre elles, ces relations peuvent comporter une dimension ludique qui peut brouiller leur interprétation (*ibid.*, p. 78) mais aussi introduire une marge de manœuvre face aux stéréotypes sexués. « Le jeu et le rituel peuvent commenter, remettre en question, et aussi soutenir, un ordre donné de la réalité. » (*ibid.*, p. 87). Ces premières théorisations du *borderwork* permettent dans un second temps, et de manière inverse, d'envisager les « traversées » (*crossings*) (*ibid.*, p. 111-134), que ce soit à travers leurs échecs avec le stigmate du « manqué·e » (*tomboy* et *sissy*) ou leurs réussites permettant d'en saisir les conditions par des dispositions personnelles et situationnelles. Ainsi, à partir de ces deux concepts – *borderwork* et *crossings* – attachés à la notion de frontière, on peut appréhender autrement les relations sociales et leur dimension genrée.

1.2 Une théorisation extensible

On peut aisément revenir sur la construction du concept de *borderwork* et en remonter la filiation intellectuelle dans l'ouvrage de THORNE (*ibid.*, p. 64). Elle se réfère explicitement aux travaux anthropologiques de BARTH (1969) à propos des groupes ethniques et de 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 devenue un concept central dans les sciences sociales même si les « les chercheurs qui s'appuient sur le concept de frontières ignorent en grande partie l'usage qui en est fait au-delà de leurs propres spécialités et dans l'ensemble des sciences

sociales. »

Notion de sens commun impliquant une métaphore géographique puissante³, 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 de⁴ 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 « traversée des frontières » (*boundary crossing*), de « floutage des frontières » (*boundary blurring*) et de « négociation des frontières » (*boundary brokering*).

Selon une perspective similaire mais dans un autre contexte, il est intéressant de retrouver la notion de frontière dans plusieurs publications méthodologiques⁵. En particulier, le manuel de OCEJO (2013, p. 149-156) l'emploie à plusieurs reprises pour illustrer les relations aux participant·e·s lors de l'enquête de terrain. Entre proximité et distance sociale, il s'agit d'assurer une immersion suffisante auprès des enquêté·e·s sans risque de compromettre un détachement nécessaire à l'analyse des données. Comment « faire partie » du groupe considéré ou devenir un *insider*? Mais est-ce à dire 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 propriétés sociales saillantes? Si la question est classique, les réponses sont rarement ordinaires. Sans les aborder en détails, ces quelques exemples donnent à voir comment diverses frontières sont traversées, ponctuellement, ou travaillées et montrent aussi leur existence labile.

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 ACCEM. Néanmoins, il convient d'aborder avec prudence tant la question des relations

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

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

5. 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).

sociales des enfants et des jeunes dans les séjours a fait l'objet d'intérêts multiples, et parfois divergents.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut déjà dire qu'il existe un lieu commun – voire une rhétorique – qui fait de la « colo », ou les séjours de vacances, un espace de « nouvelles rencontres » comme les représente la dernière campagne de communication du ministère de tutelle en 2017. 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 apparue 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'organisateur·s 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'organisateur·s. Le propos ne vise pas à nier la nouveauté de ces rencontres, par la présence de personnes inconnues (encadrant·e·s ou encadré·e·s), mais plutôt d'interroger les conditions sociales – et situationnelles – de ces rencontres.

Comme le montre THORNE (1993), le contexte ou l'organisation sociale joue un rôle prépondérant dans le *borderwork* 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 ACCEM et comment celle-ci participe du soutien des frontières existantes voire de leur renforcement, ou autorise leur transgression voire leur déconstruction. Encore une fois, on n'a pas l'occasion de revenir ici sur les histoires des « colos », mais elles ont régulièrement fait l'objet d'investissements politiques⁷ variés (LEE DOWNS 2011) depuis la moralisation des familles ouvrières à la rééducation des « inadaptés » en passant par l'intégration des jeunes (JABLONKA 2010) sans oublier la question de la « mixité sociale » dont on peut noter l'apparition dans les années 1980 (HOUSSAYE 1995, chapitre 1 et 2). En attendant de compléter ces perspectives programmatiques d'une épaisseur historique, on peut en donner un exemple de leur application.

2.1 Des frontières occultées

À l'occasion de l'évaluation collective du dispositif « GénérationCampColo » lancé par le ministère pendant l'été 2015 et les périodes de vacances scolaires suivantes,

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

7. On peut aussi penser à des investissements universitaires depuis les 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 à travers la thèse de KINDELBERGER (2004).

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 encadrant·e·s. 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 ACCEM 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 « maternalisée »), 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·eurs. 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 et un âge. 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 classiste) produisant autant de différenciations inscrites dans un fonctionnement.

La naturalisation du caractère genré – ou plus largement « différenciant ⁸ » – et parallèle de l'organisation est assurée par un autre processus que GOFFMAN (*ibid.*) nomme la « réflexivité institutionnelle ». Celui-ci opère par des « pratiques institutionnelles profondément enracinées [qui] 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 ACCEM ? 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 psychobiologiques 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 côté, cette frontière semble se renforcer au fur et à mesure de sa naturalisation ?

2.2 Le travail des frontières

À partir de la revisite de données d'une précédente ⁹ enquête (BESSE-PATIN 2014) et dans la continuité des travaux de Alexandra FERREIRA (2012, 2014), j'avais pu explorer

8. De la même façon que WEST et ZIMMERMAN (1987) a étendu l'analyse du « faire » le genre » au « faire » la différence » (*doing difference*) (WEST et FENSTERMAKER 1995, 2006).

9. 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.

les premières hypothèses liant la formalisation – plus ou moins *jouable* – des ACCEM 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 » d'un centre de loisirs ordinaire me conduisait à considérer le renforcement de la frontière de genre réalisée par les animatrices·teurs dans la différenciations 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 rendaient 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 de sa thèse, MOORE (1997, 2001) – dont les travaux sont inconnus en France – s'inscrit explicitement dans la filiation de THORNE (1993) tout en se situant dans le contexte des séjours de vacances. De plus, elle intègre une perspective intersectionnelle en articulant les rapports de genre, leur racisation 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 selon la présence d'une majorité d'« enfants de couleur » (*kids of color*), d'une diversité d'âges, de l'organisation des groupes d'enfants et des activités, d'une équipe d'encadrement consciente de la dimension racisée des relations... Il serait trop long d'en présenter toutes les nuances mais elle souligne l'importance des propriétés situationnelles des occasions où se rencontrent les enfants qui peuvent alors interroger la blancheur et son invisibilité (MOORE 2003a), la complexité et la pluralité des subjectivités exprimées (MOORE 2002) mais aussi comment les frontières d'âge (entre « petits » et « grands ») ou de genre (ce qui fait « fille » ou « garçon ») ne s'établissent plus de la même façon (MOORE 2003b).

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 (voir VINCENT 1994). 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 (HOUSSAYE 2005, p. 73-111) 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 imposée¹⁰. 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

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

capacité de soutenir les aléas des relations parfois conflictuelles, amicales ou violentes. Et, de ce côté, HOUSSAYE (2005) 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 domaine ¹¹, 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 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.

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

Le parallèle avec le « temps libre » des animatrices·eurs serait-il artificiel ? De même qu'avec la récréation entre des heures de classes ? JOSEPH (2007, 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-e responsable légal-e. Plus largement, on peut renvoyer à des textes peu connus – où l'on ressent l'inspiration foucaldienne d'époque – de HOUSSAYE (1977) qui notait un

processus d'enfermement dans le passage de la « colo » au « centre aéré » et on pourrait rajouter le centre de loisirs. De même, on pense au travail de JOSEPH (1974) lorsqu'il analysait les « trois enfermements » (prison, école, hôpital) poursuivant l'œuvre de ARIÈS (1960) et l'étude de l'institutionnalisation de l'enfance.

Sans oublier ses origines orthopédiques liées à la rééducation qu'elle prenne une forme agricole, pénitentiaire, hygiéniste ou psychopédagogique (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*¹² 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) dépersonnalisante en reposant sur des caractéristiques similaires¹³ (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 contiguités 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'enfermement¹⁴ » (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 « contiguité » et ses « côtoiements » plutôt que la frontière et ses séparations.

Loin d'être des préconisations ou des certitudes, ces réflexions abordées par d'autres institutions proches à la configuration sociale comparable sont plutôt des invitations à approfondir ces analyses en les adossant à des données issues de recherches(-action)

12. 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 au tournant de la révolution industrielle aux États-Unis, mouvement que l'on retrouve dans d'autres pays qui s'industrialisent. 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.

13. 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 résident·e·s 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.

14. 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.

antérieures ou postérieures.

Dernières considérations

Sans conclure mais pour finir, l'ouvrage de THORNE (1993, p. 156-173) propose un chapitre conclusif offrant des « leçons pour les adultes » après avoir « appris des enfants » (*ibid.*, p. 11). Parmi les pistes avancées, elle soulève un « dilemme » intéressant qui ouvre la question d'une sociabilité plus ou moins *choisie* ou *forcée*.

Le personnel de l'école devrait-il déterminer toutes les places assises, même dans le réfectoire? Les surveillant·e·s des récréations devraient-elles s'immiscer dans les situations que les enfants ont créées et inciter les filles et les garçons à jouer ensemble? De toute évidence, cela n'est ni pratique ni souhaitable. En mettant l'accent sur la promotion des relations de coopération entre garçons et filles, je ne veux pas négliger la valeur des relations de même sexe et du fait que les enfants ont une certaine autonomie pour structurer leurs propres activités. Les enfants ne s'épanouissent pas lorsqu'ils sont surveillés et contrôlés en permanence; ils ont besoin et vont revendiquer, au moins, une certaine indépendance vis-à-vis des adultes. Essayer de voir le monde à travers les yeux des enfants peut aider les adultes à agir plus efficacement, en partie en tempérant nos impulsions à contrôler. (*ibid.*, p. 163)

Autrement dit, peut-on et comment imposer une « mixité » comme les premières expériences de psychologie sociale évoquées plus haut? On ne peut répondre maintenant à cette question corollaire à une réflexion sur les conditions situationnelles des rencontres des enfants organisées par des adultes. Simplement, cette réflexion peut s'appuyer sur les théorisations présentées ici afin d'envisager – dans leur multiplicité et leur complexité – les frontières de toute organisation sociale.

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. 111.
- 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. 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.
- GASPARINI, R. (2001). « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle ». In : *Revue française de pédagogie* 137, p. 59-69.
- 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). *Stigmate. 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.
- (1998). *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks : SAGE. 184 p.
- HOUSSAYE, J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris : Éditions ouvrières. 159 p.

- HOUSSAYE, J. (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.
- MACKAY, 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. (1997). « How Kids Create and Experience Gender and Race ». Ph.D thesis. Massachusetts : University of Massachusetts Amherst. 265 p.
- (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).

- MOORE, V. A. (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).

- THORNE, B. (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.
- (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., éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL. 227 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. 156 p.
- 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>.