



HAL
open science

La colo, une école de l'hétérosexualité?

Marion Perrin

► **To cite this version:**

Marion Perrin. La colo, une école de l'hétérosexualité?. Initio, 2015, Genre, éducation et travail, 5 (1), pp.24-46. hal-02969051

HAL Id: hal-02969051

<https://hal.science/hal-02969051v1>

Submitted on 20 Oct 2020

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 - ShareAlike 4.0 International License

La colo, une école de l'hétérosexualité? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances

Marion Perrin

Master Genre(s), pensée des différences et rapports sociaux de sexe
(Spécialité Sciences de l'éducation)
Université Paris-VIII, Vincennes-Saint-Denis

Résumé

Marquée par la jeunesse des équipes d'animation et la vie quotidienne en collectivité, la colonie de vacances (la « colo ») est un espace de mise en scène genré et sexuel dont les enjeux se vivent à deux niveaux : collectif et individuel. Quelle est alors l'implication des équipes dans ces processus? Les colos – y compris mixtes – s'organisent autour de temps et d'espaces non mixtes, qui nourrissent et se nourrissent de la peur d'un homoérotisme – soit l'érotisation des rapports entre même sexe. L'on en vient alors à une valorisation d'une hétérosexualité qui passe par l'action des équipes et par la transmission de rituels. Le public enfant, la lecture « psychanalytique » et le soupçon de pédophilie poussent à produire une hétérosexualité sans sexualité. Cette « école de l'hétérosexualité » engendre des situations de non-conformité de genre, par exemple lors des « boums » (les « partys » françaises). Cette enquête ethnologique s'ancre dans l'expérience vécue d'une équipe d'animation au travail et cherche à éclairer des processus de production de normes de genre.

Mots-clés

Mixité/Animation/Socialisation/Genre/Hétéronormativité/Homosexualité

Introduction

Travail en équipe, relation pédagogique, vie commune et proximité des corps, émergence des désirs, et, parfois, aventures sexuelles sont certains des ingrédients qui caractérisent les centres de vacances. Les exigences d'un travail marqué d'un côté par le plaisir et la rigolade et de l'autre par une fatigue liée aux longues journées et à la responsabilité des enfants confiés aux équipes d'animation¹ côtoient ainsi en permanence les aspects plus informels de cette vie collective où tout semble vécu plus intensément.

On trouvera, dans cet article, les expressions « colonie de vacances », « centre de

¹ L'équipe d'animation est composée de l'ensemble du personnel pédagogique : les animatrices et animateurs, l'assistant sanitaire (en charge du suivi de la santé de jeunes accueillis) – l'AS – et la direction.

vacances », « colo » et, enfin, plus rarement, Accueil Collectif de Mineurs [ACM]. Ces différents vocables sont les témoins des évolutions pédagogiques et réglementaires des formes d'accueil d'enfants sur les temps de loisirs. Si ACM est l'appellation officielle, elle a l'inconvénient d'englober en son sein toutes les formes d'accueil, avec ou sans hébergement, avec intervention directe de la famille ou non. Or, ce qui nous intéresse ici est bien la vie collective permise par la continuité du séjour sur plusieurs jours et la séparation d'avec la famille. C'est pourquoi je privilégie l'utilisation de « centre de vacances » et, plus encore, celle de « colo », qui est véritablement le terme en usage chez les jeunes, les équipes et les organisateurs. « Colo » ou « centre » renvoient ainsi non seulement au lieu géographique du séjour, mais également à son organisation, à sa dimension pédagogique et à la vie qui s'y déroule. Ceci, ajouté à l'imaginaire et à l'héritage historique, fait du centre non seulement une destination, mais surtout une surface où vivre et agir, voire à vivre et à agir, puisqu'une grande liberté d'organisation et de fonctionnement est laissée à l'équipe pédagogique, qui peut elle-même inclure le collectif de jeunes dans cette élaboration. Il est ainsi coutume d'entendre « cet été, je travaille sur telle colo ».

Les colos sont éprouvantes. Pour les jeunes comme pour les adultes qui y travaillent, elles ne sont pas anodines et marquent durablement les êtres (Amsellem-Mainguy et Mardon, 2013; Fabre, 1998). On attribue souvent cet impact à leur intensité, à leur caractère condensé et délimité dans le temps et dans l'espace. Pourtant, il semble que si les colos s'inscrivent autant dans l'expérience des individus, c'est avant tout parce qu'elles impliquent le corps, et ce, d'une manière qui dépasse largement l'expérience habituelle. Le corps en colo, c'est à la fois un corps regardé, offert à l'œil collectif, mais aussi un corps agissant. C'est dans tous les cas un corps genré. Chaque individu traverse cette expérience corporelle dans son existence sociale. Mais elle revêt ici une acuité particulière, du fait justement de l'aspect clos sur elle-même de la microsociété qu'est la colo. L'espace restreint, la co-présence pendant plusieurs semaines, le partage des lieux de l'intime avec des personnes inconnues, la rapidité et l'intensité des investissements affectifs... tout cela sollicite le corps en permanence, et parfois même de manière paradoxale, entre conformation aux normes sociales et brouillage des catégories. Qu'en est-il alors justement des normes de genre? Comment agissent-elles? Ont-elles un rôle particulier dans l'organisation du centre? Forte de ces questionnements, je me suis demandé quelle était l'influence de l'équipe pédagogique sur la plus ou moins grande rigidité des normes de genre qui opèrent dans les centres, et ce, notamment vis-à-vis de ce que l'on pourrait nommer, à l'instar de Dorais et Verdier, la « non-conformité de genre » définie comme une « façon d'être homme ou femme en rupture avec les stéréotypes habituels concernant le genre » (2010, p. 163).

Derrière cette définition, mais sans s'y réduire pour autant, se trouve la question de l'homosexualité, qui semble étrangement absente des centres de vacances. « En milieu clos, dans la colonie, l'homosexualité est ignorée par les adultes et n'existe pas pour la plupart des jeunes (exceptés ceux qui sont concernés, mais qui n'en font aucune publicité) » (Amsellem-Mainguy et Mardon, 2013).

Je fais l'hypothèse que cette non-conformité de genre ne préexiste pas forcément au centre

de vacances, mais qu'elle est générée *in situ* par la production d'une hétérosexualité dont les corps en présence font l'apprentissage. La colo est – malgré elle? – une fabrique d'hétéronormativité, c'est-à-dire un système marqué par une double asymétrie hiérarchisée entre masculin et féminin et entre hétérosexualité et homosexualité (Bozon, 2014, p. 187). De plus, c'est une hétérosexualité bien particulière puisqu'il s'agit d'une hétérosexualité sans sexualité : s'il y a bien injonction à la norme hétérosexuelle, il n'y a pas pour autant injonction à la pratique, au contraire. Ainsi, véritable numéro d'équilibriste, la colo semble réaliser la césure entre sexualité d'un côté, et sexe et genre, de l'autre. À quel prix? De mes expériences de terrain ont émergé les prémices de ces questionnements. Il m'a donc semblé opportun de poursuivre ma recherche à partir de l'observation d'un centre de vacances.

Cette enquête ethnologique a notamment été possible grâce aux observations que j'ai relevées, en août 2012, alors que j'étais directrice d'une colo rassemblant une quarantaine d'enfants âgés de six à onze ans en France. Cette démarche m'a permis à la fois de m'inscrire dans une « ethnologie du présent », qui cherche à « révéler et identifier des phénomènes enfouis dans les évidences partagées » (Althabe et Selim, 1998, p. 12), mais également, de sortir d'une posture de praticienne de l'animation pour faire acte de pédagogie, cette dernière entendue comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne » (Houssaye, 1994, p. 11).

D'une manière générale, mon travail a, en effet, un double objectif : contribuer à des recherches sur les mécanismes de productions et de négociations des normes de genre, en particulier pour un public enfant ou adolescent, mais également dégager des pistes de réflexions et d'actions pédagogiques pour l'exercice du terrain. Dans cet article, je souhaiterais montrer comment les adultes et les jeunes accueillis sont engagés dans un travail permanent de définition des normes de genre, entre stabilisation d'un modèle hétéronormatif et négociation de marges plus souples. Et c'est notamment à partir du corps et sur lui – à travers sa ritualisation et sa mise en espace – que se joue la conflictualité des normes de genre. Je présenterai en premier lieu le contexte conceptuel et méthodologique de la recherche avant de m'attarder sur la colonie de vacances comme espace-temps éducatif particulier où le corps est l'objet central de l'action pédagogique. Enfin, je proposerai une réflexion sur le modèle d'une hétérosexualité sans sexualité qui serait propre aux centres de vacances.

1. Problématique et cadre conceptuel

L'histoire française des centres de vacances et de l'accueil de mineurs hors de leur famille n'est pas linéaire : marquée par une évolution dans les objectifs et le sens donné à l'accueil des enfants, elle est également caractérisée par une disparité plus ou moins hostile entre différents courants politiques et pédagogiques (Baillargeon, 2005; Downs, 2009).

Il est ainsi révélateur que les premières initiatives d'envergure pour organiser le départ d'enfants loin de leur famille naissent alors que la France s'industrialise à grande vitesse; il faut sortir les enfants des taudis pollués des villes, où menace la tuberculose, pour leur offrir une cure de grand air. Ce sont ainsi des préoccupations hygiénistes qui motivent les

premiers départs; les aspects pédagogiques sont, quant à eux, réservés aux plus riches, avec le « voyage scolaire » (Downs, 2009, p. 31).

Cependant, la pédagogie pénètre petit à petit le discours sur le placement des enfants en même temps que se développe l'hébergement collectif. Cette forme d'accueil gagne en popularité du fait de son moindre coût, mais également parce qu'elle permet de contrôler les « dangers » de la mixité inhérents au placement familial. En effet, dans ce dernier, les jeunes accueillis sont hébergés dans les mêmes conditions que les familles, c'est-à-dire dans une configuration mixte et intergénérationnelle où les conditions matérielles peuvent être sommaires, favorisant le couchage collectif ou encore la toilette dans les espaces communs des pièces à vivre. Par ailleurs, le placement familial n'est pas considéré comme un métier, et n'a donc pas d'éthique professionnelle qui donnerait des repères en termes de « bonnes » pratiques. Il n'est pas non plus soumis à des contrôles ou inspections des ministères de tutelle, comme c'est le cas aujourd'hui. Petit à petit, la laïcité et les conflits entre laïques et confessionnels (Gardet, 2014) structurent à leur tour le paysage socio-éducatif et les organisateurs font des colonies de vacances des lieux de transmission de valeurs morales et politiques (Downs, 2009, p. 52)² où sexualité et mixité vont être des enjeux centraux.

Évacuée par la prévalence du corps malade sur le corps sexué, la question de la sexualité vient également diviser les éducateurs, sans recouvrer d'ailleurs nécessairement les clivages politiques. Le spectre d'une sexualité déchaînée et des « prématurés sexuels » plane, figure du péché chez les catholiques et protestants ou tentation de « flirt bourgeois » pour les communistes (Downs, 2009, p. 23). D'une manière générale, dans ce moment politique des colonies de vacances, les enfants se confondent dans un grand corps collectif où l'individualité et l'expression de besoins personnels n'ont pas leur place, à la différence d'aujourd'hui où l'animation a pris un tour résolument éducatif. Et si elle est effectivement axée sur le développement de l'enfant et la réponse à ses besoins individuels, les trois grands discours – hygiéniste, politique et pédagogique – coexistent encore sur le terrain, chez les organisateurs, mais également au sein des équipes, y compris la nôtre.

Au début de cette recherche, je présumais une déviance de genre, une conscience plus ou moins claire des désirs, mais toujours préexistante. Or, les expériences parfois incongrues des jeunes, les divergences qui peuvent être radicales au sein même des équipes d'animation et les caractéristiques du public accueilli – allant d'enfants de 4 ans à des adolescents de 17 ans – m'amènèrent à inverser ma question : il ne s'agissait pas tant de savoir ce qui est fait d'enfants hors-normes dans leurs expressions de genre ou dans leurs désirs, mais plutôt de voir comment est produite la non-conformité de genre sur une colo. Pour cela, il me fallut déplacer la focale et aborder la question sous un autre angle : l'homosexualité – à laquelle se rattache, peu ou prou la déviance de genre – ne peut se

² Aujourd'hui, le « centre de vacances jeunes » reste un moyen courant en France de départ en vacances (34 853 séjours organisés pour 2009/2010) (Ménard, 2013, p. 25), notamment soutenu par les municipalités et les comités d'entreprise (qui organisent leurs propres colos), mais qui souffre d'une perte de popularité chez les parents, de plus en plus réticents à y recourir entre autres pour des questions financières, de changements dans les loisirs, par crainte de laisser ses enfants à des étrangers et par appréhension de la séparation.

penser sans l'hétérosexualité. Ces deux « phénomènes mutuellement exclusifs » (Butler, 2009, p. 120), où l'un est le terme « repoussoir » (Katz, 2001, p. 68) de l'autre, fonctionnent comme des négatifs – au sens photographique. Alors, si l'homosexualité révèle l'hétérosexualité et sa norme, s'intéresser au « sort » qui lui est réservé, ainsi qu'aux différences de genre, permet de voir comment cette norme hétérosexuelle se manifeste dans le centre de vacances et de comprendre comment elle opère, et ce, tant sur les aspects informels de la vie collective que dans l'acte de travail des équipes.

En effet, ces deux dimensions s'alimentent l'une l'autre, car les « délires » et les relations affectives permettent de soutenir la cadence et sédimentent des équipes qui se cherchent une identité collective : le caractère saisonnier et non professionnel du travail dans l'animation, la faible rémunération ou les trajectoires individuelles, les amènent à ne travailler ensemble qu'un été, voire qu'une quinzaine de jours. Et il faut que cela fonctionne, puisqu'il en va du bien-être des enfants, mais aussi de l'efficacité de l'équipe. La bonne ambiance est alors un facteur déterminant. Ainsi, une « mauvaise colo » peut constituer un événement traumatique pour un enfant, mais également pour un adulte, et nombre de personnes décident « d'arrêter » à la suite d'une mauvaise expérience. Les aspects relationnels font, dans ce cas, autant rupture que les différends pédagogiques.

Enfin, le fait d'être loin des parents fait souffler comme un vent de liberté – du moins le pense-t-on. Cela vaut pour les enfants, mais aussi pour certains membres de l'équipe d'encadrement : ces derniers sont parfois très jeunes, à peine entrés dans la vie d'adulte, et vivent, pour certains, encore chez leurs parents. Ils ont donc le statut « d'enfant » le reste de l'année. La colo représente alors un lieu de pas de côtés possibles, d'expériences, d'insolite.

Malgré ce caractère inédit de l'expérience en centre de vacances – ou peut-être à cause de celui-ci –, la littérature spécialisée ne s'intéresse que peu aux colos. En effet, elles sont un sujet marginal et souvent considéré comme futile dans le champ de la recherche, y compris en sciences de l'éducation. Lorsque l'animation est étudiée, ce sont surtout les accueils sans hébergement du type centre de loisirs ou Maisons des Jeunes et de la Culture [MJC] qui sont évoqués (Herman, 2006; Bacou et Raybaud, 2011; Guérandel, 2011; Besse-Patin, 2014) à l'exception notable des publications des symposiums organisés par Houssaye et ses contributeurs et contributrices, qui s'intéressent particulièrement aux colonies de vacances (Houssaye, 2008, 2009, 2010a). Il faut également souligner l'existence d'un réseau de praticiens et de chercheurs en pédagogie de la décision [PDL] qui nourrit la réflexion pédagogique autour des colos (dont Bataille, 2007, 2010; Bocquet, 2012).

Le travail que je mène est en lien avec ce réseau, et présente la particularité d'étudier l'articulation entre genre et pédagogie dans les pratiques, sur les colos. Cela me permet notamment de prendre en considération la vie collective marquée par la coexistence d'activités et de tâches de la vie quotidienne; l'ensemble régulé par une répartition spatiale où, nous le verrons, le genre est particulièrement opérant. Il s'agit ainsi d'apporter un autre éclairage sur les colos en s'attachant à ce qui correspond, en quelque sorte, à un angle mort des recherches sur le genre et l'éducation, mais aussi des réflexions des équipes d'animation sur le terrain, et ce, malgré une longue tradition des colonies de vacances en France et un questionnement récurrent autour de la mixité.

2. Méthodologie de la recherche

Observer le fonctionnement de sa propre colo, c'est analyser ce qui n'existait pas avant son arrivée sur le centre et ce qui n'existera plus ensuite. Il y a quelque chose comme un procès sans appel : aucune possibilité de revenir sur le terrain pour retravailler avec les mêmes personnes. De fait subsiste un fort sentiment de responsabilité face aux hypothèses conclusives de l'enquête. Le jugement de l'ethnologue met à mal la directrice... Le travail de recherche s'accompagne ainsi d'un travail de deuil de l'expérience vécue et l'on ne peut faire l'impasse sur le considérable « investissement psychique de l'ethnologue » (Selim, 2009, p. 3) qui rend le travail de réflexivité d'autant plus indispensable.

Distinguer ce qui relève de l'expérience individuelle et ce qui ressort des mécanismes de fonctionnement d'un groupe restreint (Anzieu et Martin, 1968) permet alors de gagner en recul et de désinvestir affectivement les aléas de l'équipe d'encadrement. Dans une dynamique analogue, les travaux des sciences de l'éducation et ceux relevant de l'étude des rapports sociaux de sexe ont accentué ma distanciation avec le terrain (voir l'ensemble des publications de Houssaye; Fortino, 2003). D'autres apports de l'ethnopsychiatrie, des études de genre et de la pédagogie (Butler, 2009; Devereux, 2009; Vasquez et Oury, 1967) ont ouvert des perspectives d'analyse à partir des observations réalisées. Cette distanciation se joue en deux temps. Premièrement sur le terrain, où la littérature fait écho à l'expérience vécue et la replace dans un mode d'intelligibilité qui dépasse les acteurs en présence pour faire ressortir les processus sociologiques et psychologiques à l'œuvre. Cela permet ainsi de se dégager petit à petit de l'affectif pur pour aller vers un « affect éclairé ». Deuxièmement, ces apports extérieurs mettent au travail les transferts et contre-transferts inhérents à l'acte éducatif (Rouzel, 2002) et à la recherche (Selim, 2009).

Enfin, la forte présence de la psychanalyse, à la fois dans les propos des animateurs et dans les discours « spécialisés » sur les enfants, m'a poussée à explorer également ce champ. Ce sont ces lectures croisées qui m'ont orientée vers l'étude plus précise de la production de l'hétérosexualité dans cet univers du centre de vacances, lors d'un travail de mémoire de master (Perrin, 2013). L'enquête de terrain a duré deux semaines, débutant par les deux journées de préparation en équipe pédagogique, se poursuivant avec la présence des jeunes pendant 11 jours puis enfin, la journée de clôture du centre. Pendant ce temps, j'ai tenu un journal de bord quotidien, fait d'un ensemble de retranscriptions d'échanges, de ressentis, de descriptions de scènes, de questionnements. J'ai ensuite repris ce matériau après la colo et l'ai complété à l'aide d'autres sources : le « cahier de râles » reprenant les motifs d'insatisfaction des jeunes, le cahier d'équipe où l'on retrouve les notes de réunion, des planifications prévisionnelles et réalisées, des projets d'animation, des écrits divers (ex. : affiches, petits mots, dessins) produits par les jeunes et les adultes et les récits d'une des animatrices du centre s'étant confiée à propos de son vécu, pendant et après le séjour. Enfin, je réalise depuis 2012 des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) avec des membres des équipes d'animation, de direction et de formation, qui portent sur leurs conceptions pédagogiques, la spécificité éducative des colos, et leur vécu sur les centres en tant qu'êtres genrés (ex. : rapport au corps, aux normes de genre, négociation de leur propre [non-]conformité de genre, rôle « transmissif » des adultes), et ce, dans le but de diversifier mes sources et de confronter les hypothèses de mon travail au « réel » du terrain et à la subjectivité de ses acteurs.

Le croisement de ces différentes sources apporte une vision plus complète du centre et permet également d'introduire une hétérogénéité des points de vue, voire une certaine conflictualité dans les manières dont sont vécues les situations, par exemple lorsque se font face la perception d'un enfant et celle d'un adulte ou encore de deux adultes ancrés différemment dans le système de genre. Ce point est d'autant plus intéressant qu'il permet de mieux restituer la complexité d'un groupe « vivant » que ne peuvent le faire les seules notes de la chercheuse. De fait, la démarche ethnologique est particulièrement adaptée à l'étude des petits groupes afin de voir comment ceux-ci « font société », c'est-à-dire quelles sont les systèmes relationnels, normatifs, symboliques, que les membres d'une même communauté partagent et qui infusent voire régissent les comportements, les interactions et les significations données aux actes.

Par ailleurs, l'approche ethnologique prolonge la posture de pédagogue en cela qu'elle s'inscrit, elle aussi, sur un terrain particulier, étudié sous l'angle de l'observation participante, dans un travail d'allers-retours entre la pratique et la théorie. L'hétérogénéité des sources qu'elle autorise facilite le travail de distanciation du pédagogue (Rouzel, 2002) et de problématisation du sujet étudié.

3. La colonie de vacances, un espace-temps éducatif

Ce qui donne à la colonie de vacances son caractère éducatif, c'est, avant même qu'elle ne commence, le projet pédagogique de l'équipe d'animation, qui donne les grandes lignes de fonctionnement et dessine les premières configurations relationnelles. Cependant, malgré cet outillage qui devrait unir l'équipe autour d'intentions pédagogiques communes, il semble que le genre soit bien plus efficace pour faire équipe, qu'il fonctionne comme un liant affinitaire – notamment par le maniement des blagues homophobes et sexistes – ou comme ligne de conduite, à travers la division sexuelle du travail. Dans tous les cas, qu'il s'agisse de l'action pédagogique ou des effets du genre, c'est le corps qui est visé, tant celui des adultes que celui des jeunes. Il s'agit, en outre, d'un corps protéiforme – corps formel pris en charge par l'équipe d'animation ou corps informel qui échappe (plus ou moins) au regard – dont la nudité et le caractère sexuel constituent des nœuds conflictuels.

3.1 Le projet pédagogique du centre

Le centre de vacances qui constitue le terrain de cette recherche s'inscrit dans la longue histoire de l'éducation populaire et de l'accueil de jeunes enfants hors du temps scolaire et de la structure familiale. Ainsi, ce qui lui donne son caractère unique pour les personnes qui y participèrent est également ce qui l'inscrit dans la famille élargie des « colonies de vacances ». Dans ce cas-ci, ce sont donc 45 enfants, âgés de six à onze ans, qui vivent sur le centre, encadrés par une équipe composée d'une directrice, d'un directeur adjoint et d'une directrice adjointe – qui débute à ce poste –, de deux assistantes sanitaires (AS), de trois animatrices et de deux animateurs. Cette équipe n'est recrutée qu'en partie par la directrice et une distinction va s'opérer entre les personnes directement embauchées, pour qui les questions de genre et de discriminations sont un point de travail pédagogique important, et le reste de l'équipe, qui n'y porte pas un intérêt particulier.

La singularité des équipes de colo, c'est d'être éphémères et de rassembler des individus aux trajectoires et ancrages sociaux très différents, allant des études supérieures à l'animation comme moyen de subsistance en passant par de jeunes adultes en quête de repères et de perspectives d'avenir. Il faut ainsi, pour pouvoir faire équipe, se donner des buts communs et un sens partagé (Anzieu et Martin, 1968, p. 37).

C'est notamment la fonction du projet pédagogique, rédigé par la directrice. Texte officiel et obligatoire, le projet pédagogique présente les intentions éducatives de la direction et propose un fonctionnement de centre. Pour ma part, ancrant explicitement mon projet dans les courants des pédagogies institutionnelles et de la prise de décision, je présentais ainsi les intentions pédagogiques de ce centre :

- « Proposer un fonctionnement adapté à la tranche d'âge qui favorise une réelle prise de décision individuelle et collective des jeunes;
- Adopter des postures éducatives sécurisantes, qui accompagnent les jeunes dans une meilleure estime d'eux-mêmes. »

L'idée était de considérer les enfants comme une minorité au sens politique et de limiter l'arbitraire du pouvoir adulte (Mendel, 1971), et dans un même temps, de favoriser la socialisation des enfants, la prise de décision y contribuant pleinement (Houssaye, 2010 b, p. 255). En insistant sur l'estime de soi, je souhaitais également poser un cadre qui me permette de prévenir toute réaction sexiste et/ou homophobe à des expressions de genre déviantes.

Tout en m'appuyant sur le groupe, je réfléchissais à un fonctionnement qui brouillait les frontières des catégories habituelles et des rapports de pouvoir traditionnels : enfant/adulte, femme/homme, homo/hétéro... il s'agissait ainsi de dégager les individus pris un à un de leur pouvoir statutaire ou symbolique pour déléguer celui-ci à l'ensemble du groupe, mais aussi à des institutions qui « externalisaient » le pouvoir et fonctionnaient comme des outils de régulation collective et interpersonnelle (Pochet et Oury, 1997, p. 40).

Pour Fabre, le groupe en colonie de vacances revêt une fonction maternelle où la proximité entre des enfants tous loin de leur famille est sécurisante (1998, p. 25). Mais le *groupe*, par la responsabilité collective qui lui incombe, est également un des éléments du « trépied pédagogique » de la pédagogie institutionnelle, articulée au *matérialisme* (hérité de la pédagogie de Freinet³) et à *l'inconscient*, où se joue la stimulation du désir (Saunier, 2010, p. 374).

Le fonctionnement du centre s'inspire donc des pédagogies institutionnelles et de la prise

³ Célestin Freinet (1896-1966) est instituteur après la Première Guerre mondiale. En lieu et place de la classe traditionnelle où c'est le professeur qui fait cours et transmet le savoir, il met ses élèves en situation d'activité et observe qu'ils progressent ainsi beaucoup plus vite, aussi bien dans l'acquisition des savoirs que dans l'accès à l'autonomie. Il promeut alors « le tâtonnement expérimental » et développe « la réunion de coopérative ». Ses propositions articulent la volonté de « finaliser » les apprentissages (en faisant apparaître les savoirs à travers un « travail vrai », comme le journal scolaire) et d'accompagner chaque élève dans sa progression de manière rigoureuse (à travers des fichiers autocorrectifs, bandes enseignantes, brevets, etc.) (Houssaye, 2005 b).

de décision. Ces choix me semblent propices à une vie démocratique (Bataille, 2010) sur le centre et je m'inscris ainsi dans la tradition d'éducation citoyenne propre à l'éducation populaire qui caractérise l'animation (Mignon et Poujol, 2007). Par ailleurs, cet ancrage me paraît favoriser ma démarche étant donné que ces pédagogies cherchent également une déstabilisation des rapports de force et une redistribution plus équitable du pouvoir. Ceci a, entre autres, une incidence sur les rapports de genre puisque, pour suivre l'analyse de Beaune et Rea (2010), ces courants pédagogiques remettent en cause – au moins en partie – la « solution paternelle » et l'autorité qui lui est indissociable. Ces deux concepts sont eux-mêmes hérités des schèmes psychanalytiques œdipiens et de la « Loi du père », notamment.

3.2 Du genre pour faire équipe

Si sur le terrain le projet pédagogique reste important, car il permet à la direction de poser le cadre de l'action de l'équipe, il semble, en fait, que ce ne soit pas réellement lui qui permette au collectif adulte de « faire équipe ». En effet, les mécanismes de genre sont ici bien plus efficaces. Ainsi, particulièrement dans les premiers jours, les blagues sexistes et homophobes fleurissent et fonctionnent comme des éléments qui rassembleraient « à coup sûr » les membres de l'équipe. Comme le dit un animateur, « c'est comme s'il fallait prouver qu'on appartient à un monde hétérosexuel » pour « faire partie de l'équipe et gagner sa légitimité d'animateur »⁴. De manière plus ou moins spontanée, la division sexuelle du travail opère également comme un facteur d'organisation de l'équipe, et les résistances de certaines des personnes à cette assignation genrée des tâches sont vécues comme de véritables freins au fonctionnement de l'équipe et à sa cohésion. Cette division des tâches intervient dans des aspects très différents du centre (ex. : activités, soins quotidiens, déplacement de matériel, conduite des véhicules) et peut prendre différentes formes : un refuge derrière l'incompétence (les animatrices s'occupent des chambres de filles, car il faut savoir coiffer les cheveux), le recours à des qualités qui seraient spécifiques (les animateurs déplacent les tables, parce que c'est lourd) une revendication d'un entre-soi spécifique (« on va faire ça entre mecs »), ou à l'inverse une passivité plus ou moins stratégique (quand il s'agit, par exemple, de se lever de réunion pour aller reconforter un enfant qui vient de vomir).

Les blagues homophobes et la division sexuelle du travail sont deux éléments qui relèvent d'un trait propre à la mixité qui maintient « la domination du groupe des hommes sur le groupe des femmes » (Fortino, 2003, p.16) en même temps qu'ils instaurent l'hétérosexualité comme fondement des relations entre membres de l'équipe. Ce faisant, l'hétérosexualité s'impose comme une norme implicite du collectif adulte, en dépit des identités et des vécus des personnes en présence, et comme un agent organisateur de la colo, plus opératoire que la pédagogie.

De ce point de vue, l'équipe d'animation de ce centre est marquée par les tensions qui caractérisent plus largement l'histoire des colonies de vacances : enjeux sociaux et politiques autour des conceptions de la démocratie, poids des normes de genre et de la division sexuelle du travail liés à la mixité des équipes et tension entre « projet consommé »

⁴ Baptiste, animateur, entretien du 18/01/2014

orienté autour de l'activité et de l'apprentissage de l'enfant et « projet partagé » (Saunier, 2010, p. 362) qui promeut et valorise l'expérience d'un « vivre ensemble ».

3.3 Des corps en colo

L'équipe que nous formons est effectivement traversée par des conceptions différentes de l'enfant, du rôle éducatif de l'adulte et de la nature des relations entre hommes et femmes. Ceci est chapeauté par un ensemble de référents éthiques et moraux parfois divergents qui conduisent à des lectures conflictuelles d'une même situation (Lenoir, 2010). C'est ainsi qu'un jour, la directrice adjointe pénètre dans le bureau, affolée parce qu'un groupe de garçons, les plus grands de la colo, joue torse nu sur le terrain de sport. Le seul problème que je voyais à ce moment-là était de savoir s'ils avaient mis de la crème solaire, quand de son côté elle était en fait choquée par cet entre-soi masculin, par cette semi-nudité qui, à ses yeux, portait en puissance une forte charge érotique.

Ces différentes interprétations de la nudité et du corps sont le fait de cadres de références sociaux et politiques divers, mais résultent également du statut polymorphe du corps en colo. En effet, le centre de vacances se caractérise et se distingue des autres formes d'accueil éducatif par la vie quotidienne et la vie collective qui régissent les relations entre les individus – enfants et adultes. Or, le corps ne revêt pas le même caractère lorsqu'il est en activité que dans le huis clos de la chambre, par exemple. La manière dont se répartissent la mixité et la non-mixité des espaces ainsi que les lieux où la nudité est tolérée donnent également des indications sur le corps licite et le corps déviant avec, comme effet retour, d'agir sur la manière même de vivre son corps et de le mettre en scène. Il s'agit dès lors : « [d'] appréhender désormais la matière des corps comme l'effet d'une dynamique de pouvoir, de telle sorte que la matière des corps soit indissociable des normes régulatrices qui gouvernent leur matérialisation et la signification de ces effets matériels » (Butler, 2009, p. 16).

3.3.1 Corps formel

Héritage de l'époque hygiéniste des colonies de vacances, le corps qui arrive sur le centre de vacances est d'abord accueilli sous son versant sanitaire. Bien sûr, l'accueil est convivial et attentionné, mais la préoccupation est tournée vers une prise en charge « technique » du corps, administrative d'une part, et médicale d'autre part (Bataille, 2007, p. 30). Les enfants sont l'objet d'une passation entre les parents – ou les accompagnateurs – et l'équipe d'animation. Et si l'enfant reste au cœur des préoccupations de l'équipe, ce sont bien des adultes qui en parlent et commentent leur corps, et non les enfants, qui restent silencieux.

Sur notre centre, pendant que je vérifie que les listes coïncident bien et que les effectifs sont cohérents, les directeurs et directrices adjoints ainsi que les AS (assistantes sanitaires) inspectent les livrets et récupèrent les ordonnances. Ensuite, les accompagnateurs repartent et nous restons avec les jeunes, dont nous ne savons rien, ou presque. Les visites médicales commencent presque immédiatement. Les AS pèsent, mesurent, inspectent... mais font aussi de cette visite un moment privilégié pour nouer une première relation individuelle avec les enfants. Elles recueillent un nombre précieux d'informations sur les habitudes, les peurs, les envies des jeunes. Cela dit, il n'empêche que la visite médicale donne d'emblée

une coloration à la relation entre enfants et adultes qui s'inscrit dans une « médicalisation du regard » (Courtine, 2011a, p. 123). Aborder le corps de l'enfant par la médecine, c'est s'inscrire au sein d'un pouvoir disciplinaire tel que décrit par Foucault (dans Butler, 2009) pour qui le pouvoir « produit le sujet qu'il contrôle, le pouvoir n'[est] donc pas simplement imposé de l'extérieur, mais fonctionn[e] comme le moyen régulateur et normatif par lequel sont constitués les sujets » (p. 16).

Nous abordons ainsi les enfants par leur corps anatomique et par leur genre administratif (« on a combien de garçons? Et combien de filles? ») et nous les reconnaissons dans leur subjectivité par ce biais-là avant même qu'ils ne se soient présentés et que nous ayons connaissance de leur état d'esprit.

3.3.2 Corps pédagogique

Le corps sanitaire laisse ensuite place à un corps pédagogique, où l'adulte va déployer sa mission éducative, mais également à un corps affectif, notamment lors des moments privilégiés de la vie quotidienne comme le coucher. Mais de ce corps-là, il est finalement très peu question dans les réunions d'équipe. Ce qui est dit, c'est le corps déviant, soit parce que malade – faisant resurgir dès lors le corps médical – soit parce que violent.

Les adultes prennent ainsi en charge le corps formel des enfants. Cependant, la corporéité dépasse largement cette « officialité » du corps. Plus difficile à parler, ce sont notamment les insultes chez les enfants et les blagues chez les adultes qui permettent de mettre en mot le corps informel, c'est-à-dire le corps qui n'est pas explicitement considéré et pris en charge par l'équipe adulte, et de le faire exister. Mais où réside alors l'informalité du corps? Précisément dans la matérialité de la chair et du désir, que laissent apparaître le caractère raciste et sexiste des insultes et la connotation sexuelle des blagues entre adultes.

3.3.3 Corps informel : le surgissement de la sexualisation

Racisme et sexisme. Il semble que ces deux axes soient le moyen « privilégié » pour entrer en contact avec *l'autre*. Cela se cristallise chez les grands, qui se cherchent et s'insultent au moindre prétexte. Attirés les uns vers les autres, entrant dans une sociabilité adolescente où la séduction affleure, ces insultes et blagues permettent d'entrer en interaction, d'ébaucher une relation (Durif-Varembon et Weber, 2014). Si les blagues racistes ne restent pas sans réaction, il n'en est pas de même pour les blagues sexistes, car, pour réagir, il faudrait que les adultes aient conscience de la charge de violence de ces insultes, malgré leur banalisation. Or, les réflexions à caractère sexiste ne cessent d'émailler la vie de l'équipe d'animation elle-même.

Il est fréquent, et cela participe de la légende des colos, que la sexualité occupe une grande place dans les conversations entre adultes. Cela répond d'ailleurs à un code assez précis, qui définit ce qu'on peut dire ou non, les moments et les interlocuteurs. Cela se passe souvent la nuit, une fois les enfants couchés, alors que les adultes se retrouvent à leur tout entre pairs et que sont abolis les statuts hiérarchiques. L'humour est alors une entrée privilégiée pour aborder des sujets intimes, graves et qui frôlent le tabou. Il est ainsi souvent le prélude à des confidences sur des (non-) expériences sexuelles, une homosexualité ou

des agressions sexuelles par exemple. Il s'agit d'un humour partagé par les différents membres de l'équipe, qui peut être cru, mais habituellement respectueux du vécu et des identités de chacun; il est alors le signe d'une équipe qui fonctionne bien. Ne pas respecter cette temporalité, ce peut être donner la preuve de son manque de professionnalisme, ou encore, s'inscrire dans une appartenance problématique au groupe où l'on cherche à compenser les dissensions pédagogiques par un ralliement à une hétéronormativité arrogante et provocatrice.

C'est le cas notamment lorsqu'en réunion de direction, l'adjoint m'interrompt et fait une réflexion sur le décolleté d'une des collègues et les seins d'une autre, « qui le déconcentrent ». Ou, encore, lorsque l'adjointe lance, pour ramener l'attention qui se dissipe en réunion du soir : « et là, il lui enfonça sa queue [son pénis] bien profond... » Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, les blagues peuvent avoir un autre rôle, notamment en début de centre. Elles cherchent alors à fédérer les membres disparates de l'équipe et à les rassembler en s'unissant contre un « Autre » et l'on retrouve dans cette altérité toutes les figures de l'abjection (Butler, 2009) : homosexuels, trans, nageuses « qui ne sont pas des vraies femmes », « baltringues » et « pédés » font florès sur notre centre et suscitent le rire gras d'une partie de l'équipe.

Cela dit, très présente les premiers jours dans les échanges entre adultes, l'homosexualité disparaît bientôt des interpellations et des blagues, comme elle s'efface également des conversations publiques, se réfugiant dans l'espace des confidences dont il était question plus haut. Le fait que la déviance de genre et l'homosexualité soient évacuées du discours public dit quelque chose sur leur importance sur le centre, qui se dessine en creux; on est là face au paradoxe du discours sur la vérité du sexe (Foucault, 1976) qui demande : « Par quelle spirale en sommes-nous arrivés à affirmer que le sexe est nié, à montrer ostensiblement que nous le cachons, à dire que nous le taisons? » (p. 16).

Cette hésitation entre parler et taire la sexualité est concentrée dans ce traitement de l'homosexualité. Historiquement, l'hétérosexualité s'est construite en tension avec l'homosexualité, qui fonctionne comme un terme repoussoir duquel l'hétérosexualité se tient à distance. Pour le dire schématiquement : avant de se lester de sa puissance normative, l'hétérosexualité a été un moyen d'introduire l'érotisme et le « principe de plaisir » (Katz, 2001, p. 63) dans la sexualité, se détachant de l'obligation de procréation. Elle est alors elle-même considérée comme une perversion et son trajet vers la banalisation et l'acception s'est faite en se construisant en opposition à l'homosexualité, qui devient la perversion tandis que l'hétérosexualité acquiert un statut de normalité. Dans le même temps, elle opère un déplacement de la pratique sexuelle à l'attirance, au sentiment, faisant de l'hétérosexualité une *identité* (Katz, 2001, p. 69). Ce faisant, puisque les deux termes sont construits comme le négatif l'un de l'autre, si l'hétérosexualité est un état, un sentiment – l'amour hétérosexuel –, l'homosexualité incarne donc la sexualité, dans ce qu'elle a de plus tabou socialement : le désir, les pratiques et le trouble de la libido.

Ainsi, la manière dont on parle de l'homosexualité sur un centre de vacances est révélatrice du rapport plus ou moins serein que les membres de l'équipe entretiennent avec la sexualité en général : l'humour homophobe permet de tenir la sexualité à distance et parler

« sérieusement » d'homosexualité, c'est ouvrir la porte à la sexualité en général et à l'expression des désirs. Cette crainte de voir la sexualité et la question du désir affleurer dans le centre est d'autant plus exacerbée que la colo est justement saturée par la question des corps désirants et de la sexualité, qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes.

Cette crainte de se faire déborder par les corps et les désirs se traduit aussi par un soupçon planant, mais silencieux de pédophilie (Herman, 2006, p. 83). Cette dernière appelle une condamnation sociale totale et elle est la hantise des équipes. Elle n'a pas été verbalisée explicitement par les adultes, mais, par exemple, le fait d'attribuer comme référent un animateur à une chambre de filles a suscité une fébrilité dans l'équipe qui trahit cette « menace ». Cette peur des animateurs relève d'une panique morale, c'est-à-dire d'un « moment politique du sexe » selon Rubin (2010, p. 185). En effet, tout comme dans le cas de l'homosexualité, l'enjeu dépasse la stricte question de la pédophilie : à travers la focalisation sur la sexualité interdite, c'est l'individu comme « machine désirante » (Bouaniche, 2007, p. 158) qui est maté.

Le silence autour de certains sujets ayant trait à la sexualité peut donc relever du tabou. Mais également – et paradoxalement – d'un désir de banalisation : l'homosexualité, par exemple, serait alors suffisamment « normale » pour qu'on n'en parle pas ou, en tout cas, pas autrement que dans le récit d'une vie privée. Dans tous les cas, qu'il soit question de gêne ou de normalisation, cela se traduit par le silence. Se dessinent alors, dans les discours et dans les creux, des genres sans corps : on est homme ou femme, fille ou garçon; mais les corps – désirants, déviants, etc. – sont évacués.

Pourtant, nier leur matérialité est une position intenable dans un espace où le corps est constamment mobilisé. Il faut alors réintroduire cette matérialité du corps dans le centre, selon une mise en scène codifiée et des rites établis qui préservent le corps de son trop-plein de sexualité.

4. Hétéro sans sexualité

C'est tout d'abord dans l'organisation de la vie quotidienne qu'est travaillée la question du corps, et notamment dans son rapport au collectif, à ce qui est fait sous le regard des autres et à ce que l'on cache. La nudité et la mixité sont alors des problématiques récurrentes, car si la plupart des colonies de vacances revendiquent aujourd'hui la mixité, cela n'est pas sans ambiguïté. En effet, l'on se rend vite compte que la mixité traîne dans son sillage une peur de la sexualité. Est alors encouragée une certaine non-mixité (ex. : dans les chambres, les activités), mais qui doit rester sous le contrôle des adultes, afin de ne pas laisser libre cours à une homosexualité toujours problématique. Pour cela, un certain nombre de rituels sont mis en place visant à juguler cette dernière – ainsi qu'une sexualité trop « sexuelle » – et dont la boum est un exemple paradigmatique.

4.1 Vie collective et quotidienne

Cette irruption du corps est particulièrement délicate du fait même de la nature de la colo, qui est, par essence, le lieu où les êtres s'éprouvent dans le quotidien d'une vie commune.

L'un des enjeux majeurs de cette quotidienneté est l'introduction, dans une vie sociale, d'un corps généralement réservé à l'intime. La question de savoir où et quand peut-on être en pyjama sur un centre de vacances est, de ce point de vue, paradigmatique, et les réponses sont bien plus diverses et contradictoires qu'il n'y paraît de prime abord. Notamment si l'on ajoute la question de savoir si les lieux et les temps autorisés en pyjama sont les mêmes pour les adultes et les enfants. La colonie est une vie commune et est présentée comme telle. Cela veut-il dire qu'un animateur peut aller prendre son petit-déjeuner en pyjama comme il le ferait chez lui? En même temps, il est au travail... va-t-on au travail en pyjama? Par ailleurs, cette question du négligé vestimentaire en rejoint une autre, peut-être plus délicate, qui touche à la nudité des corps. Où commencent et s'arrêtent les règles de bienséance en matière de nudité? Par exemple, peut-on se mettre en maillot de bain? Torse nu? Quand on est un enfant? Un adulte? Une fille?

Ce qui semble largement admis, c'est que règne, en colonie de vacances, une tolérance plus grande à la nudité qu'habituellement. Une « semi-nudité⁵ » (Fabre, 1998, p. 55) paraît effectivement acceptable, notamment dans l'espace privé que représente la chambre, dans les sanitaires et sur leur trajet, ainsi que dans des moments ponctuels tels que la plage et les jeux d'eau (de type bataille d'eau). Au-delà des normes de civilité et de pudeur, l'établissement de lieux et de temps autorisés pour la nudité répond à la volonté de préserver l'intimité. Les dispositions réglementaires autour de la non-mixité dans les espaces recouvrent cette préoccupation en lui donnant indéniablement un caractère sexué : ainsi, les chambres des enfants peuvent être mixtes jusqu'à six ans, mais doivent, ensuite, être non mixtes, ce qui est, par ailleurs, significatif d'une sexuation du corps de l'enfant : qu'est-ce qui fait de six ans l'âge limite pour autoriser la mixité? Qu'est-ce qui change, par la suite, pour que la mixité ne soit plus souhaitable?

4.2 Non-mixité

Cependant, la non-mixité, comme garantie de la pudeur et de l'intimité, n'est pas vraiment concluante. En effet, la notion même d'espace privé sur un centre de vacances n'est pas évidente : si cela semble en grande partie acquis pour les douches et les toilettes, les chambres gardent un statut ambivalent, notamment dans leur fonction « d'aire transitionnelle »⁶ (Winnicott, 1969). C'est d'ailleurs le cas de celles des adultes comme de celles des jeunes. Si pour ces dernières le droit de regard de l'adulte nécessaire à la sécurité fait office d'argument d'autorité, la chambre des animateurs en tant qu'espace privé est sujette à controverse : en même temps qu'est reconnue la nécessité d'un endroit en retrait de la vie du centre, le regard inquisiteur du collectif et de la direction ne semble jamais tout à fait épargner cette dernière et ce qui s'y passe. Sans compter les enfants qui peuvent frapper à la porte en pleine nuit, voire y entrer, à cause d'une peur, d'un pipi, d'une maladie...

⁵ Mais là encore, où s'arrête l'acceptable? Les modalités de cette semi-nudité ne répondent à aucun critère acquis et sont bien l'enjeu de redéfinitions constantes, au gré des évolutions historiques et sociales ainsi que de la spécificité même de l'équipe pédagogique.

⁶ L'aire transitionnelle est, pour Winnicott, « un lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine incessante qui consiste à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure distinctes et néanmoins étroitement reliées l'une à l'autre. » (1969, p. 31).

Pour être plus juste, il faudrait même dire, en parlant de la non-mixité, qu'elle participe d'une « hétérosexualisation » du corps de l'enfant. En effet, lorsqu'en formation Bafa⁷ on demande aux stagiaires pourquoi les chambres sont non-mixtes, la réponse ne tarde pas : éviter la sexualité. La question posée en début de centre à l'équipe d'animation recueille la même réponse. Tout comme les blagues sexistes et homophobes forment un terreau hétérosexuel pour l'équipe, la justification de la non-mixité par la protection contre la chose sexuelle renvoie, de fait, à un imaginaire hétérosexuel des animateurs et animatrices. Cette hétérosexualisation revêt alors un caractère prédictif : comment autre chose pourrait-il exister, puisque rien d'autre n'existe que l'abjection et le silence?

4.3 Le sexe des enfants

Il faut ici insister sur le terme *sexuation* et non-sexualité, car s'il ne fait aucun doute que les enfants ont un genre, en revanche, il est beaucoup moins sûr que les enfants aient un sexe (Foucault, 1976, p. 10) et, de fait, non plus de sexualité. Ainsi, pendant longtemps, le seul corps de l'enfant qui fut sujet à discours fut le corps faible à soigner (Downs, 2009, p. 22) et le corps « sauvage » à civiliser (Vigarello, 2004, p. 31). Le redressement du corps et l'idée d'une « innocence enfantine » se sont conjugués pour dessiner le portrait d'un enfant comme matière malléable à former, dépourvue de sexualité.

Mais l'absence de discours sur la sexualité des enfants n'est pas tant une relégation dans le silence qu'un changement de régime du discours : on n'en dit pas moins, mais autrement. Les règlements qui organisent la vie d'un internat ou d'une colonie de vacances reconnaissent en effet, implicitement, une sexualité aux enfants qui laisse à penser que « l'innocence enfantine » est bien fragile... La période de latence semble alors être un artifice théorique qui permet d'évacuer la question de la sexualité dans cette relation ou de « noyer le poisson de la sexualité » (Fassin, 2008, p. 39). Quoiqu'elle laisse perplexe un bon nombre d'éducateurs et résiste peu à l'observation de terrain, la « période de latence » remporte pourtant un franc succès, notamment dans les approches vulgarisées du développement de l'enfant.

Et effectivement, la psychanalyse ou, plutôt, une lecture simplifiée des schèmes psychanalytiques, constitue le corpus de connaissances que les animateurs ont sur les enfants ainsi que leur grille de lecture. La psychanalyse fait partie des ethnothéories qui conduisent l'action éducative, c'est-à-dire des théories implicites qui regroupent l'ensemble des croyances partagées au sein d'une même culture sur l'éducation des enfants et qui sont à l'origine des postures éducatives des adultes (Harkness et Super, 2006).

Les animatrices et animateurs sont alors conduits à lire le corps des enfants comme un corps sans sexualité, mais qu'il faut tout de même éduquer à l'interdit sexuel. Le genre est le support de ce travail d'intégration de ce tabou puisqu'il est compris comme le prolongement logique et linéaire du sexe et de la sexualité (Butler, 2005, p. 69). Le postulat premier d'une innocence de l'enfant est bien mis à mal par cette mission et, pour la

⁷ Le Brevet d'Aptitude aux Fonctions de l'Animation est une formation alliant théorie et pratique et préparant au travail d'animation volontaire (distincte de l'animation professionnelle). Il est le diplôme le plus souvent détenu dans les équipes d'animation (quand une formation d'animation est suivie), avec le BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction).

sauvegarder, les adultes vont ruser de différentes manières : l'affirmation que la sexualité n'existe pas fonctionne comme une pensée magique qui supprime effectivement la sexualité. Autrement dit, n'existe pas ce que l'on ne conçoit pas. Parallèlement, il s'agit de garder une maîtrise sur le corps. L'action éducative n'est alors pas seulement un accompagnement des enfants dans leur développement, mais, aussi, un contrôle qui vise à une police des genres. Enfin, la gestion des transgressions de genre est ritualisée afin de maintenir, par ailleurs, une certaine déssexualisation des corps. La boum peut ainsi être, par exemple, le moment privilégié de pratiques de travestissement, tant chez les adultes que chez les enfants. Celles-ci, dans une logique carnavalesque d'inversion des hiérarchies et des valeurs et par leur aspect grotesque pourraient bien être destinées à éloigner le spectre de l'homosexualité.

4.4 Un rituel central : la boum

D'une manière plus générale, la boum a une fonction et un statut bien particuliers⁸. Ce terme désigne les fêtes traditionnelles des colos, qui ont lieu habituellement le dernier ou avant-dernier soir du séjour, mais peuvent également être un peu plus fréquentes (on trouve parfois une boum à la moitié du séjour, ou une boum par semaine) ou marquer un événement particulier (ex. : anniversaire, jour férié). Organisée après le repas du soir, on s'y rend après s'être longuement préparé et on y danse sur des musiques fédératrices et sur les derniers succès quand on n'est pas au « bar » pour manger des bonbons et boire des sodas. À moins qu'on ne soit spectateur toute la soirée, assis sur les chaises qui bordent la piste. Enfin, la boum se termine plus tard que les veillées habituelles et peut même parfois se transformer en « nuit blanche » où tout le monde, jeunes et adultes, dort sur des matelas posés par terre dans une même salle. Cependant, cette dérogation aux règles de la non-mixité et de la séparation enfant/adulte est généralement réservée à la dernière nuit.

Moment symbolique et emblématique, la boum fait fi des pédagogies tournées vers l'individualisation de l'enfant et la prise de décision. Son caractère incontournable et atemporel en fait un moment exceptionnel, une véritable institution où l'individu s'efface au profit du groupe tandis que les règles qui s'imposent dans le centre de vacances deviennent plus floues. La transgression y joue par ailleurs un rôle très important, divisée entre illicite (ce qui se soustrait au regard des adultes) et encouragement – nous venons de le voir avec le travestissement – de la part des adultes.

La boum est, avant tout, une affaire d'espace. Si tout le monde ne danse pas, il est primordial que tout le monde soit présent, car le regard fonctionne comme garde-fou. Un certain nombre de rituels avant et en ouverture de la boum contribuent également à instaurer un climat qui en fait une scène où la sexualité va faire son entrée. Les démonstrations de danse des enfants et les danses collectives préparent ainsi le terrain et instaurent un climat propice au flirt et à la proximité entre les corps. La boum fonctionne alors comme un œil collectif où le regard et la publicité donnent leur caractère licite ou illicite aux expériences vécues et aux formes de flirt. Cette frontière entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas est étroitement liée à ce qui se joue sur scène – dans la lumière de la

⁸ Pour une analyse de la boum plus complète, voir le texte de la communication « Boum, quand la colo fait Boum » (Perrin, 2014).

boum – et ce qui cherche à se soustraire au regard. L'espace devant la salle est ainsi un lieu stratégique pour les jeunes comme pour les adultes. Tout comme l'on appelle « jeu libre » le jeu qui se fait en dehors de l'intervention de l'adulte (Delalande, 2001; Houssaye, 2005a), l'on pourrait parler de « flirt libre » pour désigner ce qui se passe entre les jeunes dans cet espace en marge de la boum. Mais c'est compter sans l'intervention de l'équipe, qui peut décider d'y faire des « rondes » ou d'y poster un animateur de manière permanente. Alors, tout comme Houssaye (2010b) affirme « qu'on a volé le jeu à l'enfant »⁹, on peut dire que l'on a « volé le flirt à l'enfant ».

Ceci est la condition nécessaire pour que la boum ne verse pas dans une transgression subversive et dans un moment d'insubordination de genre. En effet, si la sexualité a droit de cité dans la boum, c'est selon des modalités et des degrés d'intensité codifiés et dont les adultes sont les garants, aidés par l'aspect collectif de la boum. En effet, ce dernier est essentiel au relâchement des interdits sexuels, car il est à la fois ce qui légitime la transgression et l'expérimentation, mais il est également ce qui opère comme un rappel de la norme : l'œil public et la lumière conditionnent les comportements. Flirt et homoérotisme – par exemple lorsque deux filles dansent ensemble ou que deux garçons se courent après et cherchent à se toucher les fesses ou les seins – sont ainsi tolérés tant qu'ils reçoivent l'approbation des adultes. Souvenons-nous de la condamnation par l'adjointe de l'entre-soi masculin teinté d'homoérotisme qui se jouait sur le terrain de sport. Ce qui n'était pas concevable alors, parce qu'échappant à la maîtrise de l'adulte, peut, dans l'espace de la boum, être toléré sous la forme d'un strip-tease organisé avec les mêmes garçons par cette même adjointe. C'est qu'ici, elle « administre » (Foucault, 1976, p. 35) la transgression à la norme hétérosexuelle. Ce faisant, elle la décharge de son caractère transgressif pour la réintégrer dans la norme.

L'adulte agit alors dans deux directions complémentaires : il balise l'apprentissage d'une hétérosexualité sans sexualité par une série de rituels (ex. : boum, danses collectives, travestissements), d'une part, et, d'autre part, il autorise la transgression de genre et de sexualité dans le but de la priver de sa charge subversive, dans un processus non pas de légitimation, mais de récupération et de normalisation au sein d'un paradigme hétérosexué.

Cela dit, l'entraînement à une hétérosexualité sans sexualité ne se restreint pas à la boum, bien au contraire. Il prend la forme d'un « exercice » permanent, sans cesse menacé, où la répétition est la forme de l'incorporation et de la validation de la matrice hétérosexuelle.

Conclusion

Les temps ritualisés – tels que la boum –, les ethnothéories des membres de l'équipe d'animation ou encore l'organisation du centre concourent à montrer que le genre est au cœur de la relation pédagogique, pour ne pas dire qu'il est ce qui l'initie. L'on comprend dès lors que le genre n'est pas seulement l'objet particulier de l'éducation (l'apprentissage des rôles sociaux de sexe), mais, également, qu'il donne sa teinte à l'ensemble de l'action pédagogique.

⁹ Houssaye, communication dans un stage BAFD à l'Institut de Formation, de Recherche et de Promotion [IFOREP], en avril 2010

De son côté, l'éducation ne se contente pas du présent : il s'agit d'accompagner l'enfant ici et maintenant, mais, également, de préparer l'adulte futur : futur citoyen, nous l'avons vu, et aussi futur être sexué. La centration autour du genre et le souci porté à l'adulte que sera l'enfant se conjuguent alors pour circonscrire la sexualité en la projetant vers le futur. Ainsi, même si la sexualité des enfants est reconnue comme « précoce, active et permanente » (Foucault, 1976, p. 40), les éducateurs s'en emparent et la canalisent en la renvoyant à l'hypothétique du futur.

Préparer l'adulte futur, ce n'est pas préparer n'importe quel adulte, on s'en doute. Il s'agit bien d'un adulte hétérosexuel et la non-mixité dans les hébergements en est un signe parmi d'autres. C'est là que le scénario œdipien revêt une fonction d'importance : sa bonne liquidation implique la reproduction des places sexuellement définies, dans un cadre hétéronormatif s'entend. L'apprentissage de l'hétérosexualité se fait dans l'incorporation de postures, d'attitudes et d'être-au-monde qui répondent aux normes de genre. Cette intériorisation psychique et corporelle participe d'un « effet de nature de l'hétérosexualité », qui tend à invisibiliser les moyens de production de cette dernière ainsi que son inscription sociale et historique.

La colonie de vacances participe de la territorialisation du désir selon des frontières hétéronormées. Reléguant, avec plus ou moins de bonheur, la sexualité à un « ailleurs » et un « après », elle se concentre principalement sur le genre, en ne se limitant pas à l'injonction première, mais en faisant du centre de vacances et de ses rituels un espace performatif où se forment des individus hétérosexuels.

En miroir, l'homosexualité et, plus largement, la différence de genre (Califia, 2003), sont construites en problèmes. L'homosexualité condense ce qui relève de la subversion des normes de genre, mais est également associée, de manière plus ou moins directe, à la sexualité dans son ensemble.

Ces mécanismes dépassent les agents qui réitèrent les normes sans en avoir conscience, ou sans avoir de marge d'action suffisante pour procéder à une réelle renégociation de la matrice hétérosexuelle. Pourtant, dans ces temps où la lutte contre l'homophobie s'institutionnalise et où l'on prend conscience de la précarité matérielle et affective des jeunes LGBT¹⁰, il y a là un enjeu de taille pour l'éducation populaire et l'animation dans sa fonction de reliance sociale¹¹ (Gillet, 1995).

Ce projet de reconnaissance et de soutien des enfants différents de genres est une véritable gageure pour les équipes d'animation. La question sexuelle est avant tout une question politique, tout comme la pédagogie. Et si, à travers la question de la non-conformité de genre, c'est l'humanité même des individus qui est remise en cause (Butler, 2009, p. 21), alors agir sur le cadre normatif des identifications de genre pour en desserrer l'étau serait

¹⁰ Lesbiennes, Gay, Bi, Trans

¹¹ La reliance sociale est un concept développé notamment par Bolle de Bal (2003). Elle désigne à la fois l'état et l'acte de créer ou recréer des liens, d'établir ou de rétablir une relation entre des individus ou entre un individu et un système social dont il fait partie. La reliance sociale vise ainsi à rompre l'isolement, à désamorcer des processus de marginalisation ou de rupture sociale.

le signe d'un engagement éducatif réellement citoyen, comme nous y incitent les acteurs de l'éducation populaire et des pédagogies de la décision (Mignon et Poujol, 2002; Bataille, 2010).

Cette enquête a été réalisée lors d'un encadrement de séjour qui fut propice à l'observation et à une compréhension « de l'intérieur ». Cependant, il convient également de souligner les limites de cette méthodologie, où l'implication nécessaire sur le terrain auprès de l'équipe et des jeunes ne m'a laissé qu'un temps relativement restreint pour la prise de notes et la mise à distance des faits observés. Ainsi, le fait d'être soi-même fortement impliquée dans le tissu relationnel et dans les jeux de pouvoirs rend plus difficile une lecture des faits qui ne soit pas (trop?) déformée par les affects et résidus de conflits non résolus. De plus, le fait d'analyser son propre fonctionnement se heurte nécessairement aux limites d'un édifice intellectuel en « circuit fermé » et qui tend à sauvegarder sa cohérence, là où l'observation sur un terrain extérieur peut être plus déstabilisante pour ses propres représentations et logiques cognitives. C'est pourquoi il serait intéressant de poursuivre cette recherche sur des centres encadrés par d'autres équipes, afin de pouvoir confronter les hypothèses de ce travail à une autre réalité de terrain.

Par ailleurs, cela permettrait d'étudier plus finement l'intrication des choix pédagogiques et du système de normes de genre, si tant est qu'il existe bien un lien de l'un à l'autre, comme les constats réalisés ici nous y invitent. Cette recherche demanderait alors à être étayée par une lecture critique des écrits pédagogiques des courants institutionnels et autogestionnaires notamment (ex. : Lapassade, 1971; Deligny, 2004).

Concernant le choix du terrain lui-même, la colonie de vacances est un lieu fécond pour l'analyse, et finalement peu exploré, en dehors du rôle et statut de l'activité (ex. : Bataille, 2007; Besse-Patin, 2014). Il me semble que les questions soulevées ici permettent alors de décentrer un peu le regard porté sur la dimension éducative des colos et ouvrent plusieurs champs d'investigation aux études de genre et aux recherches pédagogiques comme, par exemple, ce qui constituerait une « géographie sexuelle et sexuée » du centre (quels sont les lieux de l'intime? du sexuel? cela se discute-t-il en équipe pédagogique ou relève plutôt d'un savoir incorporé?...). Ou encore, il serait enrichissant de s'attarder sur la prégnance d'un modèle viriliste d'éducation (Courtine, 2011 b), notamment au travers des discours sur la bonne santé et le culte d'un corps vigoureux et sportif en colo (qu'en est-il alors du corps vulnérable? qui prend en charge cette vulnérabilité du corps? à qui sont prodigués les soins? y a-t-il, là aussi, une articulation entre choix pédagogique et statut de la vulnérabilité?). Il serait alors pertinent de se tourner vers les théories du « *care* »¹² (Tronto, 2009; Molinier, 2013) afin de voir quels outils d'analyse elles proposent.

Enfin, quoiqu'au premier abord elle se présente plutôt comme un épiphénomène, la boum

¹² Le « *care* » désigne « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, réparer et perpétuer notre monde en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement... tous les éléments que nous cherchons à relier dans un réseau complexe en soutien à la vie. » (Tronto, 2009, p. 143). Les théories du « *care* » sont développées aux États-Unis principalement par Gilligan, Tronto et Hochschild et en France par Laugier, Molinier et Paperman. Elles articulent les questions du soin et de l'empathie à celles du genre, montrant comment le travail de soin à autrui (« *care* ») est un enjeu politique, social et philosophique.

est en fait un révélateur puissant des problématiques pédagogiques et de genre auxquelles sont confrontées les équipes d'animation. Elle pourrait dès lors être le sujet d'une recherche en tant que telle, notamment pour étudier en quoi son caractère fortement institué et ritualisé joue un rôle crucial, non seulement pour la « bonne ambiance » de la colo, mais surtout comme théâtre des négociations et de luttes autour des normes sexuelles et de genre régissant les colonies de vacances.

Références

- Althabe, G. et Selim, M. (1998). *Démarches ethnologiques au présent*. Paris, France: L'Harmattan.
- Amsellem-Mainguy, Y. et Mardon, A. (2012). *Des vacances entre « jeunes »: partir en colo*. Jeunesse et synthèses N° 10. Paris, France: INJEP.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France: PUF.
- Bacou, M. et Raibaud Y. (dir). (2011). *Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation*. Agora n° 59. Paris, France: L'Harmattan.
- Baillargeon, N. (2005). *Éducation et Liberté. Anthologie, Tome I: 1793-1918*. Québec, Canada: Lux.
- Bataille, J.-M. (2007). *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Paris, France: INJEP.
- Bataille, J.-M. (2010). *Pédagogies de la décision. « Décider avec les publics en animation socioculturelle »* (thèse de doctorat). Université Paris X, Nanterre, France.
- Beaune, D. et Rea, C. (2010). *Psychanalyse sans Œdipe. Antigone, genre et subversion*. Paris, France: L'Harmattan.
- Besse-Patin, B. (2014). Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centres de loisirs. Dans S. Ayral et Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol.2: sports, cultures, loisirs* (p. 221-236). Aix, France: MSHA.
- Bocquet, J.-M. (2012). « “La thèse de la colo libre...” Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision » (mémoire de master non-publié). Université de Rouen, France.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99-131.
- Bouaniche, A. (2007). *Gilles Deleuze, une introduction*. Paris, France: Pocket.
- Bozon, M. (2014). Pourquoi sexualité et égalité ne font pas si bon ménage. Dans L. Laufer et F. Rochefort (dir.), *Qu'est-ce que le genre?* (p. 173-190). Paris, France: Payot.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Paris, France: La Découverte.
- Butler, J. (2009). *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*. Paris, France: Amsterdam.
- Califia, P. (2003). *Le mouvement transgenre. Changer de sexe*. Paris, France: Epel.

- Courtine, J.-J. (2011a). *Déchiffrer le corps. Penser avec Foucault*. Grenoble, France: Jérôme Millon.
- Courtine, J.-J. (2011 b). *Histoire de la virilité. T.3*. Paris, France: Le Seuil.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: PUR.
- Deligny, F. (2004). *Graine de crapule, suivi de « Les vagabonds efficaces »*. Paris, France: Dunod.
- Devereux, G. (2009). *La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*. Paris, France: Payot.
- Dorais, M. et Verdier, E. (2010). *Petit manuel de gayrilla à l'usage des jeunes ou comment lutter contre l'homophobie au quotidien*. Le triadou, France: H & O.
- Downs, L. L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris, France: Perrin.
- Durif-Varembon J.-P. et Weber R. (2014). Insultes en tout genre: construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, 151-165.
- Fabre, N. (1998). *Sont-ils heureux loin de nous?* Paris, France: Fleurus.
- Fassin, E. (2008). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris, France: Amsterdam.
- Fortino, S. (2003). *La mixité au travail*. Paris, France: La Dispute.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. T1: La volonté de savoir*. Paris, France: Gallimard.
- Gardet, M. (2014). *Les colonies de vacances*. Paris, France: Le cherche-midi.
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation et animateurs*. Paris, France: L'Harmattan.
- Guérandel, C. (2011). Sports, genre et jeunesse populaire: le rôle central des professionnels. *Revue Agora débats/jeunesses « Mixité dans les activités de loisirs. La question du genre dans le champ de l'animation »*, 59, 93-105.
- Harkness, S. et Super, C. M. (2006). Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures. Dans K. Rubin (dir.), *Parenting Beliefs, Behaviors, And Parent-Child Relations: A Cross-Cultural Perspective* (p. 61-79). New York, NY: Psychology Press.
- Herman, E. (2006). *Normes de genre et d'autonomie dans la socialisation. Enquête sociologique auprès d'animateurs en centres de loisirs* (mémoire de Master 2). Université René Descartes – Paris 5, France.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, France: Armand Colin.
- Houssaye, J. (2005a). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*. Vigneux, France: Matrices.
- Houssaye, J. (2005 b). *Nouveaux pédagogues. T1: Les pédagogues de la modernité*. Paris, France: Fabert.
- Houssaye, J. (2008). *Colos et centres de loisirs: Institutions et pratiques pédagogiques*. Nîmes, France: Champs social.
- Houssaye, J. (2009). *Colos et centres de loisirs: Recherches*. Nîmes, France: Champs social.

- Houssaye, J. (2010a). *Colos et centres de loisirs: institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux-Sur-Seine, France: Matrice.
- Houssaye, J. (2010b). Le Bien et le Mal en colo. Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs: institutions et pratiques pédagogiques* (p. 253-286). Vigneux, France: Matrice.
- Katz, J. N. (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris, France: EPEL.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, France: Armand Colin.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Biarritz, France: Gauthier-Villars.
- Lenoir, H. (2010). *Éducation, autogestion, éthique*. Saint Georges d'Oléron, France: Les Éditions Libertaires.
- Ménard, M. (2013). Rapport d'information de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs. Récupéré du site de l'Assemblée nationale française: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i1236.pdf>
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris, France: Payot.
- Mignon, J.-M. et Poujol, G. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris, France: La Découverte.
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris, France: La dispute.
- Perrin, M. (2013). *La colo, une école de l'hétérosexualité* (mémoire de Master non publié). Université Paris VIII – Saint-Denis, France.
- Perrin, M. (2014). *Boum, quand la colo fait boum*. Communication réalisée pour la journée d'étude « Le travail social au prisme du genre » par P. Molinier à la Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord, Saint-Denis, France.
- Pochet, C. et Oury, F. (1997). *Qui c'est l'conseil?* Paris, France: La Découverte.
- Rouzel, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative*. Paris, France: Dunod.
- Rubin, G. (2010). *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*. Paris, France: Epel.
- Saunier, J. (2010). Comment animer un enfant? Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs: institutions et pratiques pédagogiques* (p. 357-380). Vigneux, France: Matrice.
- Selim, M. (2009). La folie du terrain. Quelles médiations analytiques? *Journal des anthropologues*, 116-117.
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, France: La Découverte.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, France: François Maspero.
- Vigarelo, G. (2004). *Le corps redressé*. Paris, France: Armand Colin.
- Winnicott, D. (1969). *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*. Paris, France: Payot.

Notice biographique

Formatrice dans une association de mouvement d'éducation populaire, Marion Perrin a fait un master au centre d'Études Féminines et des Études de Genre de l'Université Paris VIII – Saint-Denis (France) en 2013. Adoptant une posture de pédagogue, elle puise dans sa pratique professionnelle sur le terrain et en encadrement de stage pour nourrir une réflexion académique et réinterroger son travail. Elle s'intéresse de manière générale à la question de la non-conformité de genre des enfants et des adultes dans la relation pédagogique, dans différentes structures d'accueil du public, dont les familles d'accueil et les colonies de vacances.