

Du *care* dans les vestiaires !

Genre, pédagogie de la décision et éthique
du *care* en centre de vacances

Marion Perrin

« Quand même, toutes les trois ou quatre heures, pendant vingt minutes, tu le sens que c'est un groupe de mecs. Tu le sens au langage, la manière de faire relation, le fool, l'impatience, le sens pratique quotidien et le non-sens du collectif¹. »

C'est ainsi que Camille², une animatrice un peu lasse du match de football qu'elle vient de vivre, inaugure sa pause. On joue en effet beaucoup au foot dans ce centre et les relations sont rudes sur le terrain : on court, on se heurte et on se bouscule, on s'invective et on s'insulte. Perdre un match vous fait immanquablement passer pour une « tapette », y compris auprès de vos coéquipiers. Et pourtant, une dizaine de jours plus tard, des garçons tapent dans un ballon sur le *city stade*, d'autres regardent le Tour de France à côté des filles qui se font un masque de beauté. Quelques-uns sont en cuisine, s'affairant avec Étienne, l'animateur, pour que le « resto mexicain » de ce soir soit prêt à temps. Et Camille ? Nous la retrouvons tranquillement assise dans le canapé, les yeux sous deux rondelles de concombre. Mais qu'on ne se y trompe pas ! Avant d'en arriver là, il a fallu s'organiser, décider collectivement quel serait le déroulement de cette journée : anticiper, faire approuver le budget, faire les courses, passer en cuisine pour la préparation et se faire une place sur le canapé.

Les choses ont changé au cours des semaines dans le centre de W. Si, au début, ce que nous pouvions observer était très cohérent avec les études sur la socialisation masculine adolescente (Revenin, 2015), la dernière semaine fut marquée par un fort décalage : la survalorisation de la virilité, qui s'accompagnait d'un refus agressif de l'écoute de l'autre et dans laquelle le sport était le pivot des relations des uns avec les autres et l'homosexualité une figure repoussoir efficace, a laissé peu à peu place à une parole qui circule, une tendresse qui s'exprime au grand jour et une préoccupation du bien-être

1. Extrait des notes de terrain. Les échanges cités sont tirés des notes de terrain prises quotidiennement et des enregistrements réalisés tout au long du séjour.

2. Les prénoms des jeunes et des adultes ont été modifiés.

Présentation de l'enquête

L'enquête s'est déroulée durant trois semaines (du 7 au 31 juillet 2014) pendant un séjour organisé par un comité d'entreprise. Situé dans une vallée de basse montagne, le centre de W propose de nombreuses infrastructures sportives. L'hébergement se fait en tentes collectives pour les jeunes et en tentes individuelles pour l'équipe d'animation. Il y a également un bâtiment en dur où se trouvent les chambres dévolues à la direction, l'« infirmerie », un bureau, des salles d'activité et une cuisine.

Pendant cette enquête, le centre accueillait 34 adolescents, dont 29 garçons et 5 filles, âgés de 12 à 14 ans, autour d'une thématique : « passion sport'co ». Ces jeunes étaient originaires de différentes régions, et certains connaissaient déjà le centre. Ils avaient comme point commun d'avoir un parent au moins travaillant pour la même grande entreprise du secteur public mais pouvaient aussi bien être enfants d'ouvrier que de cadre.

L'équipe d'animation, elle, était composée d'une directrice, d'une directrice adjointe dont c'était la première expérience à ce poste, d'un assistant sanitaire, d'un animateur et de trois animatrices, dont une stagiaire. Si certains d'entre eux étaient sportifs, aucun n'était « spécialisé » dans l'animation sportive. Pour ma part, j'occupais le poste de direction. Contrairement à l'usage qui veut que ce soit l'organisateur qui recrute directement l'équipe d'animation sans forcément consulter la direction, cette équipe s'est constituée par une cooptation horizontale, se retrouvant moins autour d'une thématique qu'autour d'une envie d'expérimentation à partir des pédagogies de la décision et d'un fonctionnement axé sur la relation.

Méthodologie

L'enquête s'inscrit dans une recherche qui a débuté en 2012, qui puise sa méthodologie dans les démarches ethnologiques et pédagogiques et qui s'appuie sur différentes observations participantes :

- encadrement de colonies de vacances, en tant que directrice – un terrain en 2012 et un terrain en 2014 ;
- encadrement de stages de brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) – un en 2013, deux en 2014 et un en 2015.

Les observations faites et les hypothèses de recherche ont été confrontées et questionnées à différentes occasions :

- échanges entre collègues plus ou moins sensibles aux questions pédagogiques et de genre ;
- entretiens compréhensifs réalisés avec des animateurs et des animatrices depuis 2013 ;
- travail d'analyse par la mise en récit des observations et la lecture croisée des textes et des disciplines.

L'enquête s'appuie sur les notes d'observation écrites sur le terrain, les journaux de bord, les enregistrements d'entretiens, de réunions et de séances du conseil, les cahiers de rôle* et de conseils**, les cahiers de réunion des adultes, et, enfin, un ensemble de documents écrits, de type planning des activités, projets d'animation, productions de stagiaires, etc.

* Cahiers où sont consignés les doléances et conflits des jeunes et des adultes

** Cahiers où sont notés les sujets débattus pendant les conseils et notifiées les décisions prises

d'autrui. Ces deux glissements – la renégociation, voire la sortie, des stéréotypes de genre et la prise en compte du soin (*care*) comme domaine concernant l'ensemble du collectif – nous ont étonné et troublé. C'est ce trouble qui est à l'origine de ce travail de recherche. Comment, en effet, ces glissements ont-ils pu produire ?

Le travail présenté s'inscrit dans une réflexion plus large autour de l'articulation entre genre et pédagogie qui vise à formuler des hypothèses sur les liens entre les choix pédagogiques et le renforcement ou l'assouplissement des normes de genre. Cette enquête de terrain a fait émerger la notion de *care* comme moteur des transformations sur le terrain mais aussi comme outil d'analyse permettant d'articuler genre et choix pédagogiques en y portant un regard nouveau.

Ce qui m'intéresse précisément ici, c'est la triangulation entre genre, *care* et pédagogie, l'hypothèse que ce qui s'est joué dans le centre n'aurait pu avoir lieu sans une action conjointe de ces trois dimensions et relève de la particularité de leur configuration. C'est pourquoi, je souhaiterais dans cet article revenir tout d'abord sur l'articulation entre genre et pédagogie et ses conséquences tant méthodologiques que pour les choix de fonctionnement de l'équipe. Ensuite, j'évoquerai trois moments forts du « conseil », représentatifs de l'évolution des relations dans le centre. Je proposerai enfin quelques réflexions autour du *care* comme horizon, non seulement politique (Molinier *et al.*, 2009) mais aussi pédagogique.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Contexte de la recherche et problématique

Ce texte s'appuie sur une recherche de terrain qui se construit dans un va-et-vient entre la pratique et un travail universitaire. Ce faisant, il se distingue des travaux précédents sur le genre dans l'animation en ce qu'il se centre sur les pratiques, et non sur une observation en extériorité. Par ailleurs, il prend également de la distance avec les travaux traitant de la mixité, cette dernière notion soulevant plusieurs problèmes : en effet, elle est souvent sous-tendue par une approche complémentariste des « sexes » qui inscrit donc ceux-ci dans une naturalisation, et qui fait l'impasse sur la porosité des catégories de genre, de sexe et de désir, sur la matrice hétérosexuelle dans laquelle elle s'ancre (Butler, 2005) et sur la négociation permanente des normes de genre et des dynamiques de pouvoir et de résistance qui y sont liées (Foucault, 1976).

Je cherche donc à m'inscrire dans un mouvement dialectique entre théorie et pratique qui permet d'insuffler l'analyse dans les actions concrètes d'animation, qui à leur tour donnent matière à une élaboration intellectuelle, à

faire acte de pédagogie en somme (Houssaye, 1994, p. 11). Et, pour ce faire, je m'appuie sur le « matériau » récolté sur place (voir encadré *supra*). La première enquête de terrain en 2013 a donné lieu à une recherche autour du rôle joué par les adultes dans la colo sur les injonctions à une hétérosexualité sans sexualité (Perrin, 2013), où sont encouragées les relations affectives et les flirts entre garçons et filles mais où « le passage à l'acte » de la sexualité reste très problématique, voire tabou. Le présent travail s'inscrit également dans les études de genre – ce dernier entendu comme « un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes » et « une façon première de signifier les rapports de pouvoir » (Scott, 2012) –, mais il prend une voie un peu différente.

En effet, je pensais au départ continuer à observer ce qui participerait dans ce centre à l'injonction à l'hétérosexualité sans sexualité qui me semble spécifique aux colos. Cependant, le constat et l'étonnement partagés par l'équipe face à des scènes incongrues par rapport à ce que les jeunes laissent d'habitude voir aux adultes, ou par rapport aux normes de genre, ainsi que certains détails qui ont attiré notre attention sur la transformation des relations dans le groupe susciteront ma curiosité de chercheuse : cette mutation affectait la nature et la qualité des relations et impactait les comportements tant individuels que collectifs ; elle pourrait se résumer par un abandon du sport et des vestiaires pour les fourneaux et le *care*. Cela m'intéressait dès lors de comprendre ce qui avait favorisé et permis ce glissement, bien moins anecdotique qu'il n'y paraît.

Un ancrage théorique multiple

Il me semblait également depuis longtemps qu'il était nécessaire de réfléchir à des positionnements pédagogiques qui permettent de desserrer l'étau des normes de genre afin de favoriser un collectif qui soit plus inclusif. Un des leviers d'action me paraît être les pédagogies de la décision (PDL). Les PDL s'inspirent notamment de la pédagogie institutionnelle et de l'autogestion pédagogique. Pour Jean Houssaye, « la pédagogie de la décision ouvre un espace qu'elle décide de laisser ouvert, et par là peut-être non maîtrisable : elle est le lieu et le temps d'une construction commune pouvant être remise en cause, pouvant toujours mettre à mal le désir de maîtrise et le savoir déjà là de l'éducateur » (Houssaye, 1995, p. 333). Les PDL prennent des formes différentes suivant les équipes, mais ont en commun six invariants : la socialisation et le vivre-ensemble comme but, le pouvoir de décision confié aux enfants – et conjointement aux adultes en ce qui nous concerne –, l'absence de distinction entre activités et fonctionnement, la présence d'une instance de décision collective, des moyens d'expression qui favorisent la prise de décision et le jeu libre. Ajoutons avec Jean-Marie Bataille que le dispositif choisi doit permettre de « construire des règles communes à partir de

l'analyse des sentiments qui émergent dans l'ici et maintenant des rencontres » [Bataille, cité dans Bocquet, 2012, p. 43].

Les PDLA posent donc des questions – notamment lorsqu'on les passe « à la moulinette » du genre – qui, en écho, rappellent des thématiques traitées par le *care* : répartition sexuée des activités, conflits moraux, statut des sentiments, question des normes et de leurs marges, mais aussi dimension utopique d'un lieu politique de redéploiement des relations sociales et de prise de conscience de sa puissance d'agir. Et, par ailleurs, comme le souligne Arlie Hochschild : « À chaque niveau, le *care* reflète les normes. Les définitions du *care* varient en fonction de la façon dont on imagine le "bien" individuel et collectif » [Hochschild, 2013, p. 72]. Alors, *ce qui fait* le *care*, mais également *ce qui lui est fait* et *ce qu'il fait* me semble être un axe d'analyse pertinent en même temps qu'une question très concrète pour le pédagogue en situation.

Concernant la colonie de W, en 2014, le *care* y est présent dans un double mouvement : il est ce qui caractérise la mutation du groupe, qui s'oriente vers une complexification et une intensification du tissu relationnel et de l'attention à autrui, tout comme il est un outil d'analyse particulièrement éclairant pour comprendre la dynamique de ce groupe, en ce qu'il propose de penser à la fois le genre, la question morale et les relations. Il permet ainsi de suivre dans un même mouvement l'évolution éthique et pédagogique : il s'agit de passer d'une éthique individuelle à une éthique relationnelle en même temps que de passer d'une conception individualiste et autonome de l'individu à la prise en compte d'un être vulnérable et en relation – interdépendant dirait Cigdem Kagitcibasi [2005].

Je fais alors l'hypothèse que ce glissement est favorisé par la prise en charge collective de cette interdépendance et des questions « morales » du centre, à travers la prise de décision. Cette évolution ne s'est pas réalisée en une seule fois, tout comme elle n'a pas touché chaque individu de la même manière. En effet, si elle a pu être libératrice ou créatrice pour certains, elle a aussi pu mettre d'autres jeunes dans des situations d'instabilité. C'est ainsi que l'on pourrait comprendre certains raidissements et mises en retrait (Ramos, 2010, p. 390). Et c'est l'instance du conseil qui illustre peut-être le mieux ces différentes configurations.

Des choix pédagogiques en équipe

En équipe d'animation, nous avons travaillé longtemps en amont sur un fonctionnement qui favorise les interactions, la prise de décision, et qui donne à la vie quotidienne et à la vie collective autant d'importance qu'aux activités. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des courants tels que les pédagogies institutionnelles ou de la décision. Par ailleurs, nous sommes sensibles aux questions de genre. Des expériences parfois douloureuses, l'envie de réfléchir au rôle des adultes dans les assignations

Du *care* dans les vestiaires !

96

à l'hétéronormativité³ ou enfin le désir d'œuvrer à une pédagogie non-sexiste et non-homophobe (Chartrain, 2013, p. 5) ont conduit une bonne part des échanges préparatoires. En premier lieu le sport apparaît comme un obstacle à ce que nous voulons impulser dans le séjour, sans que nous puissions réellement en expliciter les raisons.

Les envies de l'équipe sont orientées vers le confort des lieux, la multiplication et l'intensification des relations et le désir de prendre soin de soi et des autres. Ces différents aspects relèvent de ce que l'on nomme le *care*, c'est-à-dire un ensemble d'activités et d'attitudes dirigées vers autrui et qui visent à prendre soin des autres. Activités qui sont souvent répétitives (les repas), invisibles (le ménage... quand il est fait) et traditionnellement dévolues aux femmes. Ces pratiques et dispositions sont traversées d'enjeux moraux. Joan Tronto définit le *care* comme « 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).

Ainsi, même si les membres de l'équipe ne se réfèrent pas explicitement au mot *care*, on peut dire qu'ils s'inscrivent dans sa démarche. S'emparer du *care*, ce n'est pas seulement prendre soin de quelqu'un ou être en empathie. Cela met au travail nécessairement tout un étayage culturel et social de genre qui attribue des qualités, des activités et des valeurs au féminin ou au masculin alimente la division en deux catégories de sexe hermétiques mais complémentaires. Or, mettre ces catégories normatives en action, c'est précisément ce que nous voulions faire au départ... Ainsi, l'objet « implicite » de notre projet rejoint nos préoccupations premières. Cela dit, ce n'est pas vraiment étonnant, tant *care* et genre sont inextricablement liés et ne peuvent être pensés séparément (Molinier *et al.*, 2009).

En équipe d'animation, nous souhaitons donc travailler à partir d'institutions, c'est-à-dire un ensemble de lieux et de temps ritualisés, propices à la concertation et à la décision. Les institutions permettent d'externaliser le lieu du pouvoir institué et de la loi (Pochet, Oury, 1997), en « désincarnant » d'une certaine manière le pouvoir : celui-ci est conféré contextuellement et pour un temps défini, en fonction d'un rôle à remplir. L'ensemble des règles de vie et des décisions importantes à prendre pour le centre sont ainsi discutées et prises pendant le conseil, seul temps véritablement obligatoire de la colo (avec les repas). Autour de cette institution que nous voulons centrale, nous en pensons d'autres, qui pourraient ou non voir le jour (cinéma, pressing, confiserie...). Par ailleurs, le centre fonctionne en projets d'animation coconstruits

3. C'est-à-dire un système marqué par une double asymétrie hiérarchisée entre masculin et féminin et entre hétérosexualité et homosexualité

par les adultes et les jeunes, voire entièrement organisés par ces derniers. Nous nous sommes d'ailleurs rendu compte à cette occasion que la frontière entre institution et projet peut être floue, comme le montre l'exemple des restaurants, projet lancé au début et qui s'institutionnalisera jusqu'à prendre le relais du conseil en tant qu'institution motrice du centre.

Le conseil est le seul moment où tout le groupe – jeunes et adultes – est réuni de manière formelle. Il a lieu une fois par jour, à l'horaire qui a été décidé collectivement la veille et est orchestré par des « rôles » : le président, le scribe, l'horloge et la parole. Il est à la fois un lieu de décision et de régulation. C'est là que sont évoquées les humeurs du jour, qu'est traité le cahier de rôle et que sont évoqués les projets en cours ou à venir. C'est là que se prennent toutes les décisions concernant la vie dans le centre, tant l'heure du coucher que la répartition du budget. Ritualisé, il se déroule en cinq temps⁴ et ne dure, théoriquement, pas plus d'une heure. Les décisions se prennent à l'unanimité quand elles englobent l'ensemble du groupe, et ne doivent pas susciter d'opposition argumentée (ce point est important) quand elles ne concernent

S'emparer du *care*, ce n'est pas seulement prendre soin de quelqu'un ou être empathie. Cela met au travail nécessairement tout un étayage culturel et social de genre qui attribue des qualités, des activités et des valeurs au féminin ou au masculin et alimente la division en deux catégories de sexe hermétiques mais complémentaires.

qu'une partie du collectif. Chaque personne a une voix, qu'il soit jeune ou adulte, sauf la direction qui ne vote pas mais conserve un droit de veto en cas de danger ou d'illégalité de la proposition. Les rôles sont tenus par les jeunes. Dans ce centre, le conseil est de fait obligatoire même si, lors de la réunion de préparation, nous avons adopté la possibilité pour les jeunes d'en être absent trois fois. Mais cette décision a aussitôt été oubliée par l'équipe qui n'en reparle pas du séjour... Pouvoir, quand tu nous tiens ! Le conseil devient un théâtre où se déploient les enjeux de pouvoir, se nouent des alliances et se jouent les conflits. Il est aussi le lieu où la mise en mots apaise les tensions et tisse les relations. En cela, il paraît être un témoin privilégié de la santé relationnelle du groupe.

HISTOIRES DE CONSEILS

Les séances de conseil qui constituent le matériau⁵ central de cet article permettent en effet de repérer trois grandes phases dans l'évolution individuelle et collective des jeunes et du groupe.

4. Pour une analyse complète du conseil, voir notamment Houssaye, 2005 ; Fochet, Dury, 1997.

5. L'analyse s'appuie sur les enregistrements des conseils et des traces écrites – cahier de rôle, cahier de conseil et notes de recherche où sont rapportés les débriefings de l'équipe – dont sont issus les extraits présentés ici. Les enregistrements ont ensuite été retranscrits et soumis à une analyse de la forme [sémantique, durée et fréquence des prises de parole, niveau sonore, rythme] et du contenu [sujets abordés, répartition des priorités, tonalité des échanges...]

Des odeurs de vestiaires...

Dans un premier temps, le conseil est principalement le lieu de la confrontation, de l'opposition frontale entre des désirs et des besoins individuels perçus comme antinomiques. Des projets commencent à émerger, la vie quotidienne est abordée, mais la communication est rude : les prises de paroles sont brèves et souvent peu claires, les jeunes se coupent la parole, s'invectivent (« Tu crois que tu vas bien toi ? »). Le président peine à faire démarrer le conseil et demande le silence en hurlant à la volée. La parole est vécue sur un mode concurrentiel : il s'agit de parler plus et plus fort que l'autre, ce qu'on a à dire important peu. D'une certaine manière, il en est de la parole comme du ballon de foot sur le terrain : lorsque l'autre le détient, il faut le taquiner, l'empêcher, lui faire obstacle – quitte à lui faire mal – afin de le reprendre. Et, comme sur le terrain, les insultes, les moqueries et l'agressivité ont la part belle dans les échanges.

Gaëtan [président] : [En criant.] Silence !!! Oh ! Mais taisez-vous punaise !

[Brouhaha]

Victor : [Énervé.] C'est juste parce que lui nous a traités.

Gaëtan : Victor ! Si tu veux parler, tu lèves la main.

Victor : [Agressif, lui brandit la main sous le nez.] Là, tu l'as vue ma main là ? Je peux parler ? Merci

[...]

Gaëtan : Tant qu'on n'a pas réglé le problème, on peut pas passer à autre chose.

[Silence.] Pourquoi Loup s'est plaint ?

Voix masculine non-identifiée : [Moqueur] Parce qu'il aime bien ! [Rires.]

[Conseil du 16 juillet 2015, retranscription des enregistrements]

L'analogie entre terrain de foot et stade n'est pas fortuite et le football occupe d'ailleurs une grande partie des activités sportives et des conseils⁶, surtout pendant le « ça va pas⁷ » et dans le cahier de rôle, comme le montre ce passage qui l'inaugure :

« Je ne jouerai plus au foot tant que ceux qui jouent perso sont là, ok. Je ne suis pas fort au foot, mais on a le droit de jouer, qu'on soit fort ou pas, ça vous apporte rien de faire ça, à quoi ça sert de venir en colo de sport si on nous fait aucune passe, quel que soit le sport, limite autant rester chez soi... restez cool les gars... »

Le terme « gars » rappelle de manière explicite l'intrication entre sport et masculinité. Comme le dit Betty Mercier-Lefèvre (2014, p. 81) : « Ce qui se partage dans le monde du sport, c'est un entre-soi où la réalité est catégorisée

6. La question du football est débattue tous les jours en conseil. Elle représente également, pendant la première semaine, la seule proposition d'activités sportives des jeunes, avec ponctuellement la thèque. Sur proposition des adultes, le basket et le handball prendront peu à peu le relais pendant la suite du séjour.

7. Le conseil se déroule en cinq temps : « comment ça va ? », « ça va pas », « cahier de rôle », « qu'est-ce qu'on fait après le conseil ? », « qu'est-ce qu'on fait les prochains jours ? »

Du *care* dans les vestiaires !

99

de manière à renforcer la construction d'une "mâlitude". » Les « gars » fait également écho aux rappels à l'ordre généraux – « Oh mais taisez-vous ! » « Silence ! », « Oh ! » – qui se transformeront plus tard en interpellations nominatives : « Le conseil est... Elias ? Elias, le conseil est... fini ! » (20 juillet) ; « Rita, dans la poche le portable » (21 juillet). La masse du groupe aura alors laissé place à un collectif composé d'individus différenciés et autonomes.

Comme sur le terrain, s'il y a les adversaires, il y a aussi les coéquipiers dont on est solidaire, le plus souvent à travers des ricanements approbateurs ou des remarques visant à intimider l'interlocuteur. L'important, là encore, n'est pas tant d'être d'accord que de préserver un « esprit de corps ». Concurrence, force mentale et physique, domination, homosociabilité... on retrouve ici les principaux traits de la virilité (voir Courtine, 2011), valorisés par ailleurs dans le sport (Mercier-Lefèvre, 2014, p. 80-85). C'est comme s'il s'agissait de préserver l'ambiance des vestiaires dans cet espace, voire de le protéger contre l'intrusion d'une autre logique.

Du *care* dans les vestiaires...

Quelque chose d'autre est néanmoins présent dès le début, comme l'illustrent les nombreux échanges autour du moment du coucher : la question de l'heure est posée plusieurs fois par certains jeunes avant qu'une solution ne soit trouvée. D'emblée, les jeunes proposent une heure identique pour tous, dans la plus pure tradition des colonies de vacances (Downs, 2009) où l'individu se fond (s'oublie ?) dans le collectif et où le fonctionnement prime sur les besoins et les désirs individuels. Autant l'idée d'un lever échelonné toute la matinée – « On se lève quand on a envie, quand on est réveillé » – est communément admise, autant celle que le coucher se fasse lui aussi en fonction des besoins individuels résiste. Après plusieurs jours de réflexion et de propositions, la marche suivante est adoptée par l'ensemble du collectif et sur proposition des jeunes : on peut se coucher quand on veut, mais à 1 h 00 du matin, tout le monde est sous sa tente. Si cette décision n'implique pas de dormir à cette heure, elle a pour conséquence de limiter drastiquement les allers et venues et, de fait, les activités nocturnes. Pour ne pas gêner les autres, on aménage l'espace – notamment en créant une tente « squat » – et on utilise ses écouteurs pour la musique. Des jeunes nommés pendant le conseil sont garants du coucher et les adultes ne s'en occupent pas. Une logique d'individuation (Bocquet, 2012, p. 84) se met en place : chacun peut avoir un rythme et des pratiques adaptés à ses besoins et à ses désirs à condition qu'ils ne contrarient pas le fonctionnement collectif. L'idée d'une singularité – celle de l'autre, mais aussi la sienne – fait son chemin. L'autre question posée – peut-on se coucher quand on veut, y compris après les adultes ? – est, elle, sans cesse repoussée et ne trouve pas de réponse, comme si le groupe n'était pas prêt à aller au bout de sa logique.

En journée par contre les choses ne s'arrangent pas. Les matchs font naître toujours autant d'énergie et de rancœur chez les jeunes et l'inquiétude s'en mêle : celle d'être désigné comme le faible et celle du corps qui ne tient plus. C'est le cas du « champion » de la colo, joueur en club, qui s'effondre et convulse parce qu'il souffre de déshydratation. C'en est trop. Le football est dès lors de plus en plus délaissé pour le handball et le basket, moins passionnels. Il continue d'être évoqué au conseil, mais le ton change : l'énergie fait place à la lassitude. Il n'y aura plus de matchs sans adultes et Corentin avertit qu'on n'y veut pas de « rageurs ». Avec cet inflexionnement, la tonalité du conseil se modifie également : il démarre plus rapidement et se ritualise par des phrases d'introduction et de conclusion. Le président est réaffirmé dans ses fonctions tandis que les rappels à l'ordre se font plus précis. Par ailleurs, on assiste à de véritables échanges entre les jeunes qui demandent des précisions, contestent, argumentent.

On assiste alors à un moment de transition où l'autre n'est plus seulement objet de l'hostilité et frein à sa propre liberté, mais celui avec qui créer de nouvelles relations. Cela ne se fait pas sans tension, mais il s'agit d'une tension féconde.

Victor : « Qui se charge d'appeler Bernard [l'ouvrier d'entretien] ? »

Kevin : « Les anims. »

Victor : « Kevin ? » [Il lui donne la parole.]

Kevin : « Les anims ! »

Victor : « Et si c'est toi qui a cassé la porte des toilettes ? Qui vote pour que ce soient les anims qui appellent Bernard ? Tout le monde n'a pas voté. Hugo ! »

Voix masculine non-identifiée : « Putain, Hugo, t'es chiant ! »

Victor : « Hugo ? »

Hugo : « Bah, je ne vois pas pourquoi ce serait les anims qui appellent puisque ça veut dire que c'est pas les anims qui l'ont cassée. »

Voix masculine non-identifiée, jeune : « Bah, sinon, ça peut être Simon, il est proche de Bernard. »

[...]

Victor : « Qui se propose pour appeler Bernard ? Tous ceux qui lèvent la main, c'est pour aller voir Bernard ? Les personnes qui vont aller voir Bernard sont Thomas, Jérôme, Simon, Hugo. »

[Conseil du 20 juillet 2015, retranscription des enregistrements.]

Parallèlement, certains prennent conscience de l'intérêt qu'il peut y avoir à investir l'espace du conseil à travers les propositions faites, mais aussi en s'emparant des rôles qui confèrent un pouvoir légitime et permettent d'user d'influence, comme on peut le voir dans la manière dont Victor mène le conseil. Ce qui est remarquable alors, c'est que ce pouvoir d'influence est moins utilisé pour la défense d'intérêts personnels que pour faire valoir une logique d'intérêts communs et de liberté individuelle, axée sur le volontarisme (« Qui s'occupe de... ? », « Qui veut faire... ? »). L'agressivité et la défense de ses intérêts propres laissent place à une conflictualisation des

relations et de l'organisation. On assiste alors à un moment de transition où l'autre n'est plus seulement objet de l'hostilité et frein à sa propre liberté, mais celui avec qui créer de nouvelles relations. Cela ne se fait pas sans tension, mais il s'agit d'une tension féconde.

Après l'effort, le réconfort

Enfin, la dernière période du centre est marquée par un basculement net. L'attention à l'autre et la prise en compte des intérêts multiples se généralisent et tendent à s'imposer comme norme, ou en tout cas comme nouveau cadre de pensée. Prendre soin des autres devient une activité souhaitable, voire souhaitée, et l'épisode d'un vol met à rude épreuve cette configuration : il vient briser l'équilibre que le groupe avait trouvé, en même temps qu'il lui rappelle la fragilité de la bonne entente en réintroduisant des dissensions et des conflits dans la manière de le résoudre. Le sort des « fautifs » donne lieu à une confrontation entre deux systèmes moraux opposés : préservation des principes (vol et voleurs doivent être punis) *versus* maintien de la relation et de la communauté (comment inclure les valeurs dans le collectif, en dépit de ce qu'ils ont fait ?). S'affrontent ici justice et *care*. En effet, pour certains ce geste est inexcusable et signe l'exclusion des deux adolescents du groupe (« Il faut les priver de boum », « On ne peut plus leur faire confiance »...) quand pour d'autres, le vol serait plutôt un symptôme, le signe que ces deux garçons ne se sentent pas bien. Il s'agit alors d'exprimer un paradoxe : par leur geste, ils se sont mis en opposition au groupe, mais comment maintenir, en dépit de tout, la relation ? Des jeunes adoptent alors une posture d'empathie afin de chercher les raisons qui ont conduit au vol avant de conclure : « On sait bien qu'il n'y a pas d'excuse et que ça se fait pas, mais bon, on va pas les exclure pendant toute la colo ! » (Conseil du 23 juillet.)

Carol Gilligan a montré comment ces deux schèmes de pensée – justice/*care* – renvoient à des conceptions différentes de l'être ensemble et de l'éthique, non pas dans une équivalence des deux termes mais dans un rapport hiérarchique où la justice prévaut sur le *care*⁸ (Gilligan, 1982). Elle montre également que cette logique est genrée, tant dans la dévaluation du *care* – perçu comme féminin et donc moins valable – que dans la construction intellectuelle des enjeux moraux : garçons et filles élaborent, en fonction des éducations différenciées qu'ils connaissent, des conceptions divergentes du bien et du mal et de la résolution des dilemmes moraux. Tandis que les garçons perçoivent tendanciellement les protagonistes comme des

8. Les théories de la justice l'ont primé le principe sur la situation. L'individu est considéré comme autonome et se soumet à des normes et des lois qui le dépassent. L'éthique du *care* reprend la notion de justice mais la replace dans un tissu d'acteurs et de circonstances concret. Il s'agit alors non pas de faire respecter des principes, mais de prendre la meilleure décision possible en tenant compte de tous les paramètres et avec le souci de préserver la relation.

« adversaires qui s'opposent dans un litige de droit », les filles sont amenées à les considérer comme « des gens qui font partie d'un réseau de rapports humains » (Gilligan, 1982, p. 58).

Avec les échanges autour du vol, on assiste donc à un conflit autour de systèmes moraux genrés qui entérinent une « dévirilisation » des relations dans le centre. Par ailleurs, les jeunes sortent des vestiaires... pour aller en cuisine ! En effet, on ne compte plus les projets « restos » où l'on est tantôt hôte tantôt invité, les smoothies, gâteaux, gaufres et barbes à papa des goûters, tandis que le sport est réduit à sa portion congrue pour avoir le temps de faire des crêpes. C'est comme si après avoir épuisé les corps, il s'agissait maintenant de les rasséréner. Délaissement de la logique de justice et soin apporté au corps témoignent d'une dévirilisation progressive de celui-ci et d'un renversement des valeurs assignées au féminin et au masculin.

Parallèlement, on observe une « altruisation » de la relation. Le conseil n'est plus seulement le lieu où défendre son intérêt, ni l'espace d'une mise en relation, mais il est l'opportunité d'une projection vers l'autre, voire d'une identification à l'autre et à sa vulnérabilité. Ainsi, dans le « Ça va pas », cette intervention d'un jeune : « Ça ne va pas parce qu'Elias ne va pas bien et qu'on ne sait pas pourquoi et qu'on ne sait pas quoi faire. » Que dit alors ce jeune de sa propre vulnérabilité à travers cette prise de parole où s'exprime un « souci » (*care* en anglais) mais aussi un aveu d'impuissance... peu viril ? Le conseil est par ailleurs le lieu de l'affect qui se donne à voir à travers des contacts physiques affectueux, notamment entre garçons.

DU CARE POUR GRANDIR

Je souhaite pour finir proposer quelques réflexions autour du *care* comme intention et pratique possibles en colo, dans son articulation avec les processus de socialisation et d'individualisation, mais aussi comme levier pour une pédagogie moins sexiste, donc moins hétéronormée. Chacune de ces thématiques mériterait en soi des recherches plus approfondies, et il ne s'agit ici que de lancer quelques pistes.

L'autonomie et la responsabilité comme objectifs pédagogiques

Les projets éducatifs et pédagogiques sont souvent orientés vers une recherche de l'autonomie et de la responsabilité. Or, « là où le souci des autres se manifeste, des responsabilités existent toujours déjà » (Tronto, 2013, p. 112). L'enrichissement des relations ainsi que la préoccupation pour autrui sont donc des témoins d'une responsabilité en actes. Cependant, nous l'avons vu, se soucier des autres ne va pas de soi et fait l'objet d'un apprentissage. Le souci de la relation et d'autrui s'inscrit dans une logique morale et définit une

certaine éthique. Ce positionnement éthique est fonction du statut accordé à la relation, lui-même régi par le système hétéronormatif : « La perte des capacités relationnelles et le blocage de la compassion et de la connexion émotionnelle viennent d'une rupture traumatique des relations, une rupture qui est nécessaire à l'établissement de l'ordre patriarcal » (Gilligan, 2013, p. 49). La masculinité hégémonique s'illusionne ainsi d'une autonomie complète où la vulnérabilité et la dépendance n'ont pas droit de cité et la « perte de la relation » en est le prix à payer (Gilligan, 2013, p. 62).

Il y a là une véritable question pour l'éducateur, qui promet si souvent l'« autonomie » comme objectif éducatif. De quelle autonomie parle-t-on ?

De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation ont pointé du doigt une conception occidentale de l'autonomie, liée au capitalisme (Chirkov *et al.*, 2003 ; Kagitcibasi, 1994) et dont le sport est un avatar. On y retrouve, comme dans la construction de la masculinité hégémonique (Revenin, 2015, p. 258-259), un être autosuffisant et non vulnérable alors que pour ces penseurs l'autonomie est comprise comme la capacité à s'inscrire dans un réseau d'interdépendance, au sein d'une communauté. Nous pouvons en ce sens avancer l'idée que travailler sur un desserrement des normes de genre ouvre un espace relationnel qui favorise le sentiment de responsabilité et l'autonomie. Parallèlement, travailler sur le tissu relationnel permet une dévirilisation de la colo, profitable à toutes et à tous.

La relation s'éprouve dans le conflit et le fait que l'équipe pédagogique le réhabilite en lui laissant une véritable place dans le centre est une chance pour l'apprentissage du vivre ensemble et le développement d'une socialisation orientée vers l'individualisation, spécificité éducative des colonies de vacances s'il en est.

L'adolescence comme opportunité

L'adolescence représente une opportunité pour l'éducateur : un moment charnière entre « le monde de la dépendance infantile » et la confirmation d'une relégation de l'empathie pour les filles et de renonciation pour les garçons (Molinier, 2013, p. 97). Pour ceux-ci, parler de leurs sentiments (et de leur corps) « fait bécoté », tout comme « bavasser sur soi » est incompatible avec l'« idéal viril » (Revenin, 2015, p. 29). En amoindrissant les hiérarchies de genre, on ouvre un espace créatif d'expressions multiples et nuancées des genres, où la non-conformité ne signe pas d'emblée l'exclusion. Œuvrer à une dévirilisation de la colo permet alors de réhabiliter les sentiments mais aussi le corps (Gilligan, 2013, p. 45). Or, « le corps est le premier espace par lequel [les adolescents] mesurent le "poids" qu'ils ont dans la relation » (Ramos, 2010, p. 391).

Réhabiliter le conflit

La relation s'éprouve dans le conflit et le fait que l'équipe pédagogique le réhabilite en lui laissant une véritable place dans le centre est une chance pour l'apprentissage du vivre ensemble et le développement d'une socialisation orientée vers l'individualisation, spécificité éducative des colonies de vacances s'il en est (Houssaye, 2005). Par ailleurs, l'expression, l'accord et la réflexion collective que mène une communauté sont les conditions d'existence d'une vie morale (Tronto, 2013, p. 102). Les PDL offrent ainsi des espaces de confrontation d'idées et de conflictualisation des relations et des situations qui permettent de grandir (Gilligan, 1982, p. 186) et que le *care* complète dans sa dimension genrée, trop souvent reléguée dans l'angle mort, y compris celui des PDL.

L'expression des minorités – les enfants, les non-conformes de genre... – interroge le groupe, à partir de ses marges, sur ses effets homogénéisants. Ces minorités bousculent les distributions du pouvoir pour tendre vers des normes plus inclusives où l'individuel et le collectif sont en tension permanente. Ce qui veut nécessairement dire reliés. Les zones de résistance et les conflits apparaissent alors comme des signes de bonne santé d'un groupe qui vit et qui se vit, c'est-à-dire qui est en capacité d'avoir une posture réflexive quant à son propre fonctionnement.

Plus largement, les questions de genre, le *care* ou la pédagogie sont éminemment conflictuels. Il ne s'agit pas d'abolir ou de dépasser les antagonismes dans une résolution heureuse et lisse, mais de mettre au jour les tensions et les relations de pouvoir qui existent afin de les retravailler collectivement. Cela dans un processus inclusif, comme celui qui caractérise le *care* (Molinier, 2013, p. 19). Les minorités – notamment de genre – sont alors un atout pour en finir avec l'indifférence des privilégiés (Tronto, 2013), y compris celle des adultes, voire leur arrogance.

■ BIBLIOGRAPHIE

- Bocquet J.-M.**, "La thèse de la colo libre..." *Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision*, Mémoire de master en sciences de l'éducation sous la direction de Houssaye J. et Bugnard P.-P., Université de Rouen, Rouen, 2012.
- Butler J.**, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, La Découverte, Paris, 2005.
- Chartrain C.** (dir.), « Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre : agir contre les LGBT-phobies », *Cahiers de l'action*, n° 40, 2013, INJEP.
- Chirkov V., Ryan R. M., Kim Y., Kaplan U.**, « Differentiating autonomy from individualism and independence : a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 1, vol. LXXIX, 2003, p. 97-110.
- Courtine J.-J.** (dir.), *Histoire de la virilité. Tome 3. La virilité en crise ? xx^e-xx^e siècle ?*, Le Seuil, Paris, 2011.
- Downs L. L.**, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Perrin, Paris, 2009.
- Foucault M.**, *Histoire de la sexualité. Tome 1. La volonté de savoir*, Gallimard, Paris, 1976.
- Gilligan C.**, *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Champs essais, Paris, 1982.
- Gilligan C.**, « Résister à l'injustice : une éthique féministe du care », in Gilligan C., Hochschild A., Tronto J., *Contre l'indifférence des privilégiés. À quoi sert le care ?*, Payot, Paris, 2013, p. 35-67.
- Hochschild A.**, « Éthique du care et capitalisme émotionnel », in Gilligan C., Hochschild A., Tronto J., *Contre l'indifférence des privilégiés. À quoi sert le care ?*, Payot, Paris, 2013.
- Houssaye J.** (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994.
- Houssaye J.**, *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Matrice, Vigneux, 1995.
- Houssaye J.**, *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux, 2005.
- Kagitcibasi C.**, « Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n° 4, vol. XXXVI, juillet 2005, p. 403-422.
- Kagitcibasi C.**, « La famille et la socialisation dans une perspective interculturelle : un modèle de transformation », in Bensalah N. (dir.), *Familles turques et maghrébines aujourd'hui*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1994, p. 119-174.

MERCIER-LEFÈVRE B., « Fabriquer du masculin dans les formations en STAPS ? », in AYPAL S., RAIBAUD Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, MSHA, Pessac, 2014, p. 73-91.

MOLINIER P., *Le travail du care*, La Dispute, Paris, 2013.

MOLINIER P., LAUGIER S., PAPERMAN P. (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Payot, Paris, 2009.

PERRIN M., *La colo, une école de l'hétérosexualité*, Mémoire de master 2, Centre d'études de genre – spécialité sciences de l'éducation, sous la direction de Fassin É., Paris-VIII, Vincennes-Saint-Denis, 2013.

POCHET C., OURY F., *Qui c'est l'conseil ?*, La Découverte, Paris, 1997.

RAMOS E., « La vulnérabilité "ordinaire" à l'adolescence », in HAMEL J. ET AL. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2010, p. 389-195.

REVENIN R., *Une histoire des garçons et des filles. Amour, genre et sexualité dans la France d'après-guerre*, Vendémiaire, Paris, 2015.

SCOTT J. W., *De l'utilité du genre*, Fayard, Paris, 2012.

TRONTO J., *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, La Découverte, Paris, 2009.

TRONTO J., « Particularisme et responsabilité relationnelle en morale : une autre approche de l'éthique globale », in PAPERMAN P., MOLINIER P., *Contre l'indifférence des privilégiés. À quoi sert le care ?*, Payot, Paris, 2013, p. 99-131.

■ L'AUTEURE

Marion Perrin

marion.perrin@log.org

Éducatrice dans un lieu de vie et d'accueil pour de jeunes mineurs étrangers isolés, dans l'Yonne.

Thèmes de recherche : pédagogie ; genre ; ethnologie ; corps et sexualité ; éducation.

A notamment publié

PERRIN M., *La colo, une école de l'hétérosexualité*, mémoire de master II, Centre d'études de genre – spécialité sciences de l'éducation, sous la direction de Fassin É., Paris-VIII-Vincennes-Saint-Denis, 2013.

PERRIN M., « Boum, quand la colo fait boum », Communication réalisée pour la journée d'étude « Le travail social au prisme du genre » à la Maison des sciences de l'Homme Paris Nord, Saint-Denis, 2014.

PERRIN M., « La colo, une école de l'hétérosexualité », *Initio*, n° 5, « Genre, éducation et travail », Laval, Québec (Canada), 2015.