

QU'APPRENNENT DES PERSONNES AIDEES EN VACANCES ?

Gilles Brougère*

* Université Paris Nord
EXPERICE
99 av J B Clément
F-93430 Villetaneuse
brougere@univ-paris13.fr

Mots-clés : Apprentissages informels, loisir, pratiques touristiques, mobilité

Résumé. Nous nous intéressons à une forme de tourisme particulière, peu prise en compte dans la littérature, les vacances de personnes défavorisées, prises en charge financièrement par les organismes sociaux et dans notre cas encadrées par un centre social. Il s'agit de populations qui se disent peu mobiles pour différentes raisons cumulées (enfants, ressources financières réduites, absence d'automobile et de permis de conduire, mères isolées). De ce fait la semaine en Village Vacances apparaît comme une expérience exceptionnelle de rupture. A partir d'une observation, d'entretiens informels et d'un entretien collectif après coup, nous analyserons cette expérience dans ses différentes dimensions. Il faut d'abord saisir ce qu'elle doit à un encadrement qui met en avant des normes, en particulier concernant la place des enfants. Les apprentissages attendus par l'encadrement sont-ils présents ? Si la rupture avec le quotidien est partielle, les entretiens montrent cependant l'importance de l'émerveillement, de la distance au quotidien qu'il faudra interroger comme sources d'apprentissage.

1. Le contexte d'une recherche

Le travail présenté dans ce texte s'intègre dans un programme de recherche plus large sur les pratiques sociales comme espace d'apprentissage : qu'apprend-on et comment dans le cadre de pratiques qui n'ont pas pour objectif l'apprentissage ? Ce que la littérature internationale nomme « apprentissage informel » a été l'objet d'explorations diverses (Brougère et Bézille, 2007, Brougère et Ulmann, 2009) en particulier par les tenants de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Un certain nombre de concepts sont mis en avant pour rendre compte de ce type d'apprentissage, tels ceux de participation, de communauté de pratique, de participation guidée (Rogoff, 1990), d'engagement et d'affordance (Billett, 2004). Ce sont très souvent les pratiques liées au travail qui ont fait l'objet de recherches, y compris sous la forme du bénévolat et des activités associatives. Or le loisir constitue un temps d'activité important dans nos sociétés même s'il ne remet pas en question le primat du travail dans la définition même des individus (Yonnet, 1999). Reste que l'engagement dans certains loisirs, le fait qu'ils se traduisent sous la forme d'expériences fortes (par exemple l'expérience optimale selon Csikszentmihalyi, 2004), d'autant plus importantes que ces activités sont caractérisées non pas par leur résultat, le produit (comme pour le travail) mais par l'expérience même, la transformation de soi. De telles pratiques doivent avoir des effets d'apprentissage lors même que leur finalité renvoie en général au plaisir que l'on en tire. Cette dimension, à l'exception de travaux sur les activités numériques, a été peu étudiée. Une de nos premières questions concerne la pertinence pour ce domaine de théories forgées en relation avec le travail. Il s'agit non seulement de se poser la question de savoir si l'on apprend et comment à travers des activités de loisir, mais de tester des théories construites dans d'autres contextes. Pour cela nous avons choisi de travailler sur les pratiques touristiques. Si elles font l'objet de nombreuses recherches, en particulier depuis quelques années centrées sur l'expérience touristique, l'aspect « apprentissage » est rarement abordé. C'est relativement

paradoxal dans la mesure où, d'une part chacun relève l'origine du terme sinon de la pratique contemporaine dans le Grand Tour, voyage initiatique en Europe permettant de découvrir les états européens et de s'exercer aux pratiques sociales de leur classe, effectué par les jeunes nobles du XVI^e au XVIII^e siècles (Towner, 1985 ; Boutier, 2004), d'autre part ce que l'on appelle tourisme culturel (visite de musée, du patrimoine, etc.) est considéré comme un développement important du tourisme contemporain (Urry, 2002, Craik, 1997). Pourtant les recherches sont rares. On trouve quelques réflexions (mais jamais empiriquement fondées) sur la nécessité d'apprendre à être touriste, de s'approprier les pratiques du voyage d'agrément (Equipe MIT, 2002 ; Ceriani, Knafou, Stock, 2004 ; Ceriani, Duhamel, Knafou & Stock, 2005). D'autres textes très théoriques établissent des liens entre tourisme et jeu (Cohen, 1985 ; Mitchell, 1998) tourisme et pèlerinage (Amirou, 1995) ce qui, *de facto*, conduit à supposer une dimension éducative, mais l'on sait aujourd'hui que renvoyer à la question du jeu n'apporte aucune théorisation précise sur les modalités d'apprentissage, mais plutôt conduit à utiliser une rhétorique qui a fait ses preuves à défaut de donner des preuves (Sutton-Smith, 1997). La question de la rencontre interculturelle conduit plus souvent à évoquer le choc culturel, que l'apprentissage. Tout se passe comme si l'image même du tourisme conduisait à rendre difficile de l'associer à l'apprentissage. Explorer les pratiques touristiques comme espace d'apprentissage représente donc un défi théorique (nos théories sont-elles adaptées ?), et suppose d'explorer un domaine bien peu fréquenté. C'est pourtant se poser la question de l'articulation entre apprentissage et loisir, apprentissage et mobilité, deux dimensions essentielles de la vie contemporaine.

Ce programme de recherche articule plusieurs recherches pour répondre à la question. Celle que nous présentons ici concerne un aspect du tourisme peu étudié au niveau international, un tourisme intra-national et social. En effet la littérature a tendance à valoriser les expériences touristiques les plus fortes, qui associent dimension internationale (et interculturelle) et originalité des activités (qu'il s'agisse de tourisme culturel ou de pratiques corporelles). S'intéresser à des familles qui vont passer une à deux semaines dans un village de vacances à 200 ou 500 kilomètres de chez elles, sans quitter leur pays n'est pas fréquent. Il s'agit de plus de s'intéresser plus spécifiquement à une partie de cette population, celle qui est aidée (jusqu'à 90% du coût du séjour d'une semaine) à travers les aides des Caisses d'Allocation Familiale et le soutien de projets des chèques vacances (l'argent des chèques non utilisés est distribué sous forme de soutien à des projets sociaux de vacances).

2. Des touristes aidés

Nous avons suivi un groupe de femmes et leurs enfants pris en charge par un centre social d'une ville du Nord de la France. Ces personnes sont accompagnées au niveau du projet et du choix collectif du lieu de vacances et de son programme ; le déplacement sur le lieu du séjour (un Village Vacances du tourisme social) s'effectue collectivement à l'aide d'un car également utilisé pour les déplacements et visites ; elles sont enfin soutenues financièrement pour assurer le coût d'une semaine en pension complète. Il s'agit bien pour elles de vacances, plus de l'ordre de la villégiature que du tourisme (Urbain, 1994), mais cette différence n'est pas considérée ici comme pertinente, car la mobilité qui en fait une activité touristique prend deux formes : l'éloignement du domicile pour plus de trois nuits qui suppose un voyage de plusieurs heures et les excursions réalisées lors du séjour qui en fait un temps de mobilité continuée même si toutes les nuits se déroulent en un même lieu. Pour reprendre l'analyse proposée par Urry (2002), il s'agit bien d'une rupture avec la vie quotidienne et ses lieux.

Dans le cadre du programme de recherche présenté nous posons la question des apprentissages de ces personnes aidées pour leurs activités touristiques. Qu'apprennent-elles ? Comment apprennent-elles ? Ont-elles le sentiment d'apprendre ? Y a-t-il une spécificité de cette population en matière d'apprentissages touristiques ? Quelle théorie devons-nous adapter ou construire pour rendre compte de ces apprentissages ?

Pour répondre, ou tout au moins commencer à construire une réponse, nous nous appuyons sur des données recueillies en 2009, d'une part une observation participante immersive dans un village vacances de la côte Atlantique géré par un organisme de tourisme social (cette recherche a reçu le soutien financier de cet organisme, dont l'ouverture de ses centres aux chercheurs ainsi que celle

de l'université qui abrite l'équipe de recherche concernée), d'autre part un entretien collectif réalisé quelques mois plus tard au centre social.

L'observation porte sur neuf familles, sans présence d'aucun père, que la famille soit monoparentale ou que le père n'ait pas pu (ou voulu ?) se libérer dans deux cas. Nous avons suivi les activités du groupe, aussi bien celles se déroulant au centre ou sa proximité (repas, piscine, moments informels, plage) que les excursions en car (souffleur de verre, moulin à farine reconstitué, zoo façon réserve). A cette occasion, nous avons eu de nombreuses discussions informelles. Trois mois plus tard nous avons organisé un entretien collectif avec quatre femmes fréquentant le centre social accompagnateur du séjour. Deux d'entre elles avaient participé au séjour évoqué, deux autres à des séjours semblables mais en d'autres lieux.

Les mères ont pour caractéristique une faible mobilité liée à l'absence de permis de conduire et d'automobile, à des moyens financiers limités, au nombre d'enfants (3 ou 4). Elles ont le sentiment d'un certain enfermement dans leur quartier et apprécient pour cela le centre social qui organise également des excursions d'une journée. Il faut distinguer les deux mères dont les parents sont nés à l'étranger et qui ont gardé des liens avec leur famille d'origine (Algérie et Maroc dans notre cas) qu'elles visitent régulièrement (une année sur deux) : elles ont une pratique de mobilité, voir de tourisme dans la mesure où l'une nous dit passer quelques jours à l'hôtel à l'occasion des vacances au pays où le logement dans la famille reste la norme.

Les organismes de tourisme social comme celui qui a soutenu notre recherche connaissent depuis quelques années un afflux de population aidée (par la CAF, mais aussi les collectivités territoriales) qui modifie en profondeur la population accueillie, conduisant à une relative fuite des classes moyennes (marquées par l'adhésion aux valeurs laïques de l'association).

La question du tourisme social, aidé, est peu présente dans la littérature, encore moins au niveau de la question des apprentissages. Le seul article repéré (Minneart, Maitland, Miller, 2009) s'interroge (dans le cadre anglais) sur la rentabilité sociale de ces investissements en tentant de mesurer les transformations opérées par de tels séjours. Les résultats vont dans le sens d'effets positifs sur les comportements, en particulier à l'égard des enfants. Un tel article souligne ainsi la dimension normative que les vacances peuvent avoir au sein de la famille. Ne partent-elles pas du principe que partir en vacances c'est être comme les autres ?

3. Une population à éduquer ?

Du point de vue du centre social comme des villages, cette population est considérée comme ne maîtrisant pas les codes du tourisme dans le cadre des séjours collectifs. Mais cela ne relève que pour partie de la question du tourisme : ce sont les dimensions de la vie collective et de la parentalité qui sont le plus souvent évoquées. Il s'agirait de familles marquées par des lacunes dans les compétences parentales et éducatives, par une difficulté à accepter les règles de la vie collective (en ce qui concerne le repas, le repos nocturne, etc.).

Cela renvoie à un premier constat : les pratiques touristiques ne sont que partiellement des pratiques spécifiques. Le touriste transporte avec lui des façons d'être, des modes de vie, des routines quotidiennes. Henry Raymond (1982) évoque un « transfert symbolique de la vie quotidienne » (p. 10). Mais ces pratiques quotidiennes sont sorties de leur contexte habituel et dans certains cas, quand les lieux de séjours sont fréquentés par une population hétérogène, rendues visibles à d'autres qui peuvent ne pas les partager. Le tourisme met en contact des populations qui n'ont pas l'habitude de vivre ensemble. Si cette question est souvent évoquée dans le contact entre le touriste et l'autochtone, dans notre cas nous le voyons entre touristes de même origine en vacances dans leur propre pays (décalage qui existe également entre ces mêmes populations et les professionnels qui les encadrent).

Les pratiques touristiques n'apparaissent pas comme étant « pures » et séparées, elles greffent des pratiques de mobilité sur des pratiques quotidiennes incorporées que chacun transporte avec lui. C'est sans doute leur spécificité par rapport à d'autres pratiques de loisir (comme le jeu) qui peuvent être pensées sur la base de la séparation, la distinction avec les pratiques quotidiennes. Les pratiques touristiques sont fortement liées au fait de transporter, déplacer (et parfois mettre en péril) les pratiques quotidiennes, avec des stratégies différentes selon les touristes (ou leur

apprentissage du tourisme) qui peuvent tendre à la volonté de reproduire au plus près la vie quotidienne ordinaire ou au contraire transformer celles-ci pour adopter des pratiques spécifiques.

On trouve cette tension dans notre groupe entre la volonté de maintenir le régime alimentaire habituel (en particulier pour les enfants) et celui d'avoir des expériences liées aux produits locaux ou à la festivité du restaurant comme symbole de la rupture vacancière. La demande de ne pas faire le ménage à la fin du séjour n'est pas respectée par ces femmes dont plusieurs nous ont dit comment il était important pour elles de faire le ménage et de rendre leur chambre propre, mais aussi de retrouver les routines du quotidien : « Comme on a l'habitude par exemple de faire à manger, de faire le ménage, de faire les lits, de faire plein de trucs – et qu'on voit que... eh qu'on peut pas les faire... ça commence à embêter un peu »

Les pratiques touristiques apparaissent comme une altération, une modification plus ou moins importante de pratiques du quotidien. Leur non maîtrise conduit à revenir ou maintenir les façons de faire au plus près des pratiques habituelles. Le tourisme se joue dans cette différence entre volonté de maintenir et reproduire dans un autre contexte les pratiques du quotidien et celle d'adopter des pratiques spécifiques et différentes. Le conflit (lors d'une autre observation) peut passer entre enfants et parents, quand ces derniers cherchent à maintenir une logique du quotidien (prendre les repas à midi) alors que pour les jeunes les vacances se caractérisent par l'abandon de toute référence horaire, se coucher tard, se lever tard, ne plus avoir d'heure pour manger. Il est intéressant de constater que ce sont les parents ayant une plus grande expérience touristique qui acceptent pour leurs enfants adolescents une redéfinition complète du rythme (avec en contrepartie une autonomisation de ceux-ci).

Autre dimension du séjour, les pratiques cachées dans la famille deviennent visibles (en particulier les pratiques éducatives), elles constituent un champ d'observation et de découverte. On entend des discours critiques des autres pratiques, mais aussi certains entretiens évoquent l'idée que l'on peut apprendre des pratiques éducatives des autres. L'attachement aux enfants, souvent évoqué, est fondamental dans la population rencontrée et se traduit par le désir de relation maintenue et permanente (des enfants toujours sous leur regard), le refus d'utiliser les structures de garde du centre (sauf exception nécessaire). Non seulement les enfants sont au centre des vacances, mais le discours conduit à mettre en avant un *ethos* de bonne mère, renforcé par la visibilité (et la critique) des pratiques familiales des autres vacanciers. Les vacances conduisent à être parent sous le regard des autres, à se mettre en scène comme parent, et donc peut développer une réflexivité sur ce qu'est être parent, mère en l'occurrence pour notre population. On peut voir fonctionner ainsi une instance de normalisation par la collectivité.

La conjonction de ces deux éléments conduit à un projet de normalisation sociale par le tourisme. Il s'agit moins d'apprendre à ces familles à être touristes que de profiter de la situation touristique qui rend visible ces pratiques familiales cachées habituellement pour intervenir sur leur mode de vie et sur l'éducation parentale. Le projet des vacances devient un projet d'intégration de la norme sociale et familiale dominante. Cette dimension est loin d'être nouvelle, même si elle connaît aujourd'hui une nouvelle vigueur : « En incitant les familles à quitter leur chez-soi, les politiques sociales diffusent et légitiment le modèle du séjour vacancier auquel elles confèrent un caractère de nécessité. Elles tentent de pallier les initiatives privées au nom d'une norme de bien-être construite sur l'alternance du travail et des vacances et l'interdépendance supposée de l'intégration domestique et de la socialisation vacancière. Selon cette approche, la promotion des valeurs de dépaysement, des vertus du grand air et des sociabilités vacancières présuppose sinon le risque anémique d'une sédentarité contrainte du moins l'idée d'un enfermement domestique dans une quotidienneté qui ne peut se suffire à elle-même. Dès lors les séjours de vacances sont investis d'un pouvoir de régénérescence de la santé physique et morale du corps social et l'expression de son unité retrouvée. » (Périer, 2000)

Minnaert, Maitland et Miller (2009) montrent, à partir de leurs données recueillies en Angleterre, l'efficacité sociale du tourisme dans la transformation des modes de vie, c'est-à-dire l'incorporation du modèle dominant. Dans le cas de notre centre social, on demande aux participants de penser aux enfants dans la construction du programme des activités prévues en amont. Ainsi la visite du zoo a-t-elle été choisie en fonction des enfants. Il s'agit bien de viser l'éducation familiale à travers l'activité de tourisme, même si le projet ne se limite pas à cela et

inclut la dimension de souffler, mettre à distance la vie quotidienne, se ressourcer, la re-création pour reprendre l'expression de l'équipe MIT (2002).

Le paradoxe du village vacances à vocation (voulue ou de fait) social est d'être un lieu de visibilité des pratiques quotidiennes et familiales (une forme de *panopticon* où chacun agit sous le regard de l'autre). Quand les familles ne sont pas considérées comme prêtes pour être des touristes, il s'agit moins de viser l'apprentissage de la pratique touristique pas vraiment perçue, facilement naturalisée, que de stigmatiser des modes de vie considérées comme peu compatibles avec la vie collective (dans notre cas dans un cadre dominé par la question de la laïcité) : cela signifie respecter les autres, afficher une éducation familiale conforme aux normes, mais sans doute aussi ne pas s'enfermer dans une spécificité culturelle ou religieuse (demande alimentaire trop spécifique du type hallal ou cacher, se baigner tout habillé, etc.).

Au-delà de la critique que l'on peut porter sur cette logique de normalisation, ne révèle-t-elle pas de l'articulation entre les compétences du tourisme et des compétences sociales plus générales qui peuvent conduire à deux remarques : le tourisme est de fait réservé à ceux qui sont capable de développer des comportements considérés comme adaptés à la vie collective. Il y aurait des pré-requis au tourisme qui en réserveraient la pratique à ceux qui maîtrisent déjà d'autres types de pratiques qui n'ont rien de spécifique ; apprendre à être touriste c'est apprendre des pratiques hybrides dont une partie ne relève pas de la spécificité touristique mais d'autres dimensions de la vie sociale et collective.

4. Les apprentissages touristiques

Cependant l'apprentissage du tourisme, quoi que moins nettement visible, est bien présent dans nos observations, plus que dans les entretiens. Et d'une certaine façon c'est bien de cela dont il s'agit ne serait-ce que parce que la règle du centre social est de limiter l'accompagnement à deux séjours en groupe, après quoi il s'agit tout au plus de soutenir les départs individuels. Pour les travailleurs sociaux qui accompagnent les neuf familles observées, il leur manque « la capacité d'organisation » nécessaire à un séjour de vacances.

Comme le souligne Barry Brown (2007) le touriste, tout au moins dans une situation individuelle, doit résoudre un certain nombre de problèmes pour organiser son séjour, tout au moins dans un lieu nouveau pour lui. Il doit décider que faire, comment le faire, où le faire et comment atteindre le lieu. Cette logique d'organisation et de résolution de problème est d'autant plus centrale que le loisir touristique est un temps vide qui peut être empli par une multitude d'activités différenciées. Il ne peut être organisé de l'extérieur comme le sont nombre de tâches liées au travail. C'est justement cette absence de capacité à résoudre de tels problèmes et à organiser leurs vacances qu'évoquent les responsables du centre social.

Pour résoudre ces problèmes les touristes individuels mettent en œuvre différentes stratégies telles que le partage avec d'autres touristes, l'usage des guides (livres) ou d'autres dispositifs trouvés sur place, le recours aux cartes, la planification préalable à la visite (Brown, 2007). C'est justement cet ensemble de tâches que le centre social va prendre en charge ou tout au moins accompagner, en planifiant séjour et visite avant le départ avec les vacanciers, en prenant en charge l'orientation sur place (trouver les lieux et les informations sur les horaires, lire les cartes), en soutenant les différents projets nés sur place (achats, feu d'artifice).

L'activité du centre social consiste à apprivoiser l'inconnu propre à un tel séjour et à limiter l'incertitude. Elle met en place un dispositif qui devrait à terme permettre aux populations d'atteindre une autonomie en matière de pratiques touristiques. Il s'agit bien de l'apprentissage de telles pratiques.

Le séjour est alors un apprentissage des vacances d'autant plus effectif que les populations ont une expérience qui dépasse peu l'excursion ponctuelle ou le court séjour en camping dans des localités proches. A partir de nos données, nous pouvons repérer différents apprentissages dans le cadre d'un séjour d'une semaine dans un village vacances.

La conquête de l'espace environnant et de la plage accessible à pied (2 à 5 minutes) représente un élément important du séjour. La plage est appropriée comme lieu de repos, de jeux avec les enfants (très surveillées), de détente et de plaisanteries entre adultes. On y apprend aussi à se protéger du

soleil. La dimension bain de mer était peu présente du fait de la marée, des rochers et d'un temps incertain.

Les visites ont été très appréciées, même par celles qui étaient réservées à ce sujet : un souffleur de verre, un moulin reconstitué selon les techniques anciennes de construction, un zoo façon safari, visités collectivement en car. Elles constituent un élément important de la performance touristique : on écoute (on demande aux enfants d'écouter), on regarde, on achète à la fin.

Lors de la visite d'un souffleur de verre « C'est mieux qu'à la télé » dit une des mères. « Maintenant *on sait* comment c'est fait ». cette dimension d'apprentissage immédiat est évidente et appréciée. Après on achète quelques babioles en verre pour chaque enfant (qu'il convient de gâter pendant les vacances). L'achat fait partie de l'expérience et permet d'en garder le souvenir.

Ainsi on sait quelque chose, on a vu en vrai (même si on avait déjà vu à la télé), le vrai n'étant pas l'authentique. En effet, le moulin à farine construit deux ans auparavant selon des techniques anciennes mais fonctionnant avec un moteur, ou le zoo qui crée l'illusion d'un safari alors que cela reste un zoo avec ses zones selon les animaux, sont tout aussi vrais, par opposition à une découverte médiatisée par la télévision. Ce qui importe ce n'est pas une authenticité mythique, mais le fait d'y être avec son corps. Cette présence corporelle est ce qui peut être gardé en mémoire par une photographie qui témoigne : j'y étais. « C'est vrai que c'est important, c'est vrai que pour les enfants qu'ils voient de vrais animaux... comme les dinosaures et tout... comme ceux qu'ils voient à la télé mais de les voir en vrai [...] C'est vrai que ça fait drôle quand on voit un dinosaure... c'est vrai qu'on imagine pas que il y avait ça, même maintenant le fait de savoir qu'on retrouve encore des os de dinosaures c'est impressionnant. »

On apprend ainsi la logique des visites qui est la rencontre entre des corps et des espaces, le regard mis en avant par Urry (2002) n'en constituant qu'un aspect, peut-être pas le plus important pour des vacanciers populaires dont d'autres études soulignent l'attrait pour des festivités collectives (Périer, 2000). Il y a sans doute apprentissage d'une façon de regarder ce qui se donne à voir, mais à travers une présence corporelle qui spécifie le tourisme, avec ce que cela implique de contrôle de soi (et des enfants), de soumission à des règles (fragilité des objets en verre, chaleur du four).

Ainsi être touriste c'est savoir parcourir des espaces dont il importe peu qu'ils préexistent ou non à l'arrivée du tourisme. La visite du zoo est perçue comme contact avec des animaux « pour de vrai », lors même que nous sommes restés dans le car.

A cela s'ajoute le sentiment de l'émerveillement d'autant plus fort qu'il renvoie à une rupture avec le quotidien, avec l'ordinaire de la vie. Ainsi au sujet de la visite d'une chocolaterie à l'ancienne (« on n'imagine pas que vraiment dans les anciens temps tout se faisait par main ») : « j'étais émerveillé parce que c'était vraiment, on voyait que c'était vraiment... c'était fait d'eux-mêmes »

On peut le savoir par d'autres canaux, mais « quand on le voit, ça par contre ça m'a vraiment touché ».

D'autres moments relèvent de cet apprentissage de la performance touristique comme le restaurant collectif offert par le centre social sur le budget chèque vacances, moment symbolique fort (coquetterie, rêve de prince charmant pour les mères célibataires) ou quelques activités comme le spa, la visite du marché, les apéro-jeux, le feu d'artifice.

5. Une participation guidée

Il y a donc une réelle participation aux pratiques touristiques à travers d'une part l'adaptation plus ou moins forte (et parfois difficile) des pratiques quotidiennes à la situation du séjour de vacances, d'autre part le développement de pratiques spécifiquement touristiques, telles qu'elles sont construites en partie à travers l'accompagnement par le centre social. C'est de l'ordre de la participation, au sens d'engagement dans une activité partagée (Wenger, 2005)

Mais ce qui caractérise cette population est que cette participation est guidée. La notion de « participation guidée » est développée par Rogoff (1990) pour mettre en évidence les modalités d'apprentissage et de développement de l'enfant, à travers participation et soutien par les autres (adultes, pairs), mais il n'y a pas de raison de limiter cette notion aux enfants, dans la mesure où pour Rogoff elle-même il n'y a pas de différence de modalités d'apprentissages entre enfants et adultes, à ceci près que ces derniers du fait de leur expérience antérieure incorporée peuvent avoir plus de difficultés à apprendre comme on peut le voir dans l'apprentissage d'une

langue étrangère, plus difficile quand la maîtrise de la langue maternelle limite la capacité d'apprendre une seconde langue, sans la rendre impossible pour autant (Brougère, 2009, 276-277). La guidance peut être explicite ou tacite et renvoie à une activité conjointe et partagée avec un expert ou au moins une personne plus compétente dans le domaine visé par la pratique. Cette guidance peut être verbale ou s'appuyer sur l'observation et l'imitation. Elle s'appuie sur des communications plus ou moins tacites, mais aussi l'engagement de celui qui apprend dans l'activité. C'est en participant que l'on apprend, et c'est la participation qui est guidée sans que l'apprentissage soit une activité séparée, isolée, elle est totalement intégrée à la participation et donc souvent invisible. C'est affaire d'interdépendance et d'autonomie socialement construite. C'est le moyen d'approprier les pratiques mais dans un processus de transformation de celles-ci : « (...) individual appropriation of social practices occurs in a creative process. In this sense, information and skills are not transmitted but are transformed in the process of appropriation » (Rogoff, 1990, 197). La participation guidée renvoie non seulement au processus de communication mais aussi aux arrangements des pratiques pour les rendre accessibles et appropriables.

Dans nos observations concernant le tourisme social nous découvrons différentes modalités de guidance : faire un programme, accompagner, organiser, orienter, résoudre les problèmes et les conflits (avec les autres vacanciers, avec le personnel du centre). Ainsi la préparation a mis en avant la programmation de visites malgré le peu d'enthousiasme *a priori*, mais les responsables y tiennent dans une perspective d'éducation populaire. L'intérêt ici est que les réticences sont largement levées au moment des visites, appréciées et intégrées comme un moment fort de la pratique touristique ainsi appropriée. Le discours sur les deux travailleurs sociaux témoigne de l'importance de ces personnes, et de la relation affective forte qui se noue avec ces guides (pas au sens touristique ordinaire).

L'hypothèse que nous formulons ici est que la situation de tourisme social aidé permet de voir ce qui est vrai de façon plus large à savoir que l'apprentissage des pratiques touristiques relève pour une grande part de la participation guidée :

- Selon le modèle de Rogoff, guidance des parents et d'autres adultes quand on est enfant ;
- pour les adultes rôle des guides au sens usuel pour le tourisme et autres accompagnateurs ;
- les guides écrits comme éléments essentiels de cette participation guidée ;
- voir d'autres dispositifs moins évidents de guidance : office du tourisme, hôtelier, propriétaire du gîte ou de la chambre d'hôte, autres vacanciers (les habitués).

A travers la participation guidée le touriste (ou celui qui devient touriste) s'approprie les pratiques touristiques, mais au sens où il les transforme, les interprète sans nécessairement les reproduire fidèlement. Ce processus de socialisation touristique est bien un processus d'apprentissage.

6. L'exploration guidée

Si en participant aux pratiques touristiques on apprend, ce n'est pas le seul type d'apprentissage que l'on peut mettre en évidence, même s'il s'agit du plus facile à repérer, d'autant plus que l'on doit bien supposer qu'il doit se faire à un moment ou un autre de la vie du touriste. D'autres dimensions de l'apprentissage peuvent être perçues, en particulier par le touriste lui-même. Ainsi un sentiment d'apprendre quelque chose émerge dans des entretiens : « Ben déjà on voit des choses qu'on a pas l'habitude de voir, et puis il y a les autres personnes, c'est vrai que le contact avec les autres personnes qu'on connaît pas, c'est vrai que parler avec les autres personnes ».

A travers la découverte de lieux et de personnes, la rencontre avec de l'inconnu et des inconnus, apparaît une dimension de l'apprentissage qui semble difficilement relever de la participation. Certes la personne continue à participer à des pratiques touristiques, mais nous sommes loin de l'idée de communauté de pratique, sauf à évoquer une communauté virtuelle des touristes, ce qui ne correspond pas à la dimension concrète d'un faire ensemble présente dans la notion développée par Wenger (2005).

Il semble qu'ici il soit intéressant de renvoyer à une logique d'exploration, d'exploration curieuse (Jacob, 2002) liée à la disponibilité, en particulier dans le cadre du divertissement ou en réponse à l'ennui, liée à un état d'excitation (Aurey, 2006). Le thème de l'émerveillement rencontré dans

notre entretien collectif nous semble renvoyer à cela. Il vient caractériser cette expérience qui est vécue sur le mode de la rupture. Enfants et adultes ont été émerveillés. Cela conduit à penser que la force de l'expérience touristique ne se mesure pas de façon absolue en fonction de la nature de ce qui est vécu, mais de façon différentielle, en fonction du degré de rupture ressenti avec le quotidien. La discontinuité est ici forte.

L'émerveillement renvoie, comme nous l'avons noté ci-dessus, à l'idée de voir « pour de vrai ». Cette authenticité (qui pourrait renvoyer à une théorie du tourisme comme recherche de l'authenticité dans un monde aliéné discutée par Cohen, 1979) est à définir peut-être plus dans une logique de loisir comme découverte. Le tourisme permettrait de voir pour de vrai (et non à travers la représentation médiatisée). On peut ainsi voir des reconstitutions historiques (fabrication du chocolat), des activités artisanales à l'ancienne (souffleur de verre), des animaux « en liberté » (zoo façon safari), etc.

Voir pour de vrai semble être une dimension importante, qui définit bien le tourisme par opposition au spectacle télévisuel, celui de l'immersion dans le monde, qui permet un contact corporel et visuel. Cela donne une force à la connaissance par contact. Mais il ne s'agit pas d'authenticité au sens où la littérature touristique l'a développée, dans la mesure où voir un parc Disney est du même ordre. Il n'y a pas référence à une vérité ontologique, mais à quelque chose qui est là sans médiation, même s'il s'agit d'un artefact construit pour le touriste (comme le Moulin à farine visité). Le tourisme serait le loisir qui s'oppose et complète la télévision. La télévision ne remplace pas le voyage, mais au contraire donnerait envie de voir pour de vrai. Cela apporte à l'apprentissage une dimension corporelle, apprendre par corps, utiliser sa présence comme moyen de connaître, qu'il s'agisse de compléter par cette confrontation des connaissances antérieures, ou de plonger dans un nouvel univers à explorer pour autant que la curiosité soit là.

L'entretien collectif montre que la question de l'apprentissage n'est pas difficile à solliciter même si elle prend la figure que nous venons d'évoquer. Elle s'intègre, mais avec son exceptionnalité, dans les apprentissages du quotidien, qui consistent à raconter aux enfants de quoi est fait le monde, entre en synergie avec des apprentissages scolaires actuels pour les enfants ou oubliés pour les mères. Autre source d'apprentissage évoquée, les discussions avec les autres vacanciers, des personnes « que l'on ne connaît pas d'avance », qui habitent des régions que l'on n'a pas visitées. A l'émerveillement que l'exceptionnel produit, se combine la curiosité du vacancier qui se traduit par la manifestation d'un intérêt pour ce qui est différent, sans doute à condition que cela ne soit pas trop différent.

De même que nous avons pu parler de participation guidée pour l'apprentissage des pratiques touristiques elles-mêmes, nous pouvons ici parler d'exploration guidée : un ensemble de dispositifs organise le tourisme pour permettre, par la guidance, la découverte. Cela va du dispositif créé pour le touriste, à tous les supports sur lesquels peut compter le touriste sans qu'ils lui soient exclusivement destinés. Les dispositifs disponibles peuvent être créés spécifiquement pour les touristes, ou bien adaptés. On peut distinguer des dispositifs d'orientation (guides, centres d'information, signalétiques) et des dispositifs de découverte (spectacle de flamenco conçu pour les touristes, musées, zoo, centres d'interprétation,...).

Dans notre cas, les travailleurs sociaux guident tout autant la participation aux pratiques touristiques que l'exploration de nouveaux espaces sociaux, les deux étant indissociables, la participation supposant d'effectives pratiques touristiques qui sont de l'ordre de l'exploration. L'accompagnement au feu d'artifice montre bien comment l'exploration d'une telle manifestation est encadrée, à la demande même des mères inquiètes de ce que cela peut avoir d'incertain, d'incontrôlable, en particulier pour leurs enfants. Mais l'exploration guidée recourt aussi à tous les dispositifs de guidage touristiques traditionnels, les brochures, les attractions construites (comme le souffleur de verre dont l'organisation de l'atelier et le discours guident l'exploration de la fabrication du verre). Reste que l'exploration conserve une part d'incertitude, de rencontres non programmées, comme celle de cette apprentie souffleuse de verre québécoise, en stage, travaillant chez un souffleur français installé au Québec, ancien voisin du chauffeur de car. De cette coïncidence suit une conversation sur le Québec, l'immigration des Français, l'artisanat, exploration partagée et nettement moins guidée.

Le touriste est la figure antinomique de l'explorateur, celui qui découvre sans guide, mais qui par son relevé permettra à d'autres d'être guidés pour découvrir à leur tour ce qu'il a découvert. Le

tourisme est par excellence affaire de guide. Il reste à approfondir les mécanisme d'apprentissage à travers l'exploration curieuse et guidée qui est à l'œuvre dans d'autres espace de la modernité, comme Internet (Aurey, 2006).

Conclusion

Participation et exploration guidées ne sont pas spécifiques au tourisme, mais cette activité dans l'importance qu'elle accorde à la sortie du quotidien, à la mobilité, à la rupture, met en évidence l'importance de la guidance dans l'apprentissage, dans la maîtrise des pratiques, dans la possibilité de tirer de nouvelles expériences et connaissances d'une situation.

Sur cette base, il faut tenir compte de la grande variété des pratiques touristiques (plutôt du côté de la routine ou de l'aventure), de la diversité des dimensions valorisées (repos, rencontre avec les autres, découverte de paysages ou de sites culturels). Mais il importe de saisir les mécanismes d'apprentissage à travers les multiples dispositifs plus ou moins formels de guidance.

Le tourisme social avec l'accent mis sur l'aide, l'accompagnement permet de voir de façon très explicite et évidente une logique de guidance à l'œuvre. Il permet également de rencontrer des personnes dont l'expérience touristique est limitée et qui dévoilent plus que d'autres les logiques d'apprentissage sous-jacentes sans pour autant développer une logique de tourisme savant ou culturel.

Références bibliographiques

- Amirous R. (1995). *Imaginaire touristique et sociabilités du voyage*, Paris, PUF.
- Auray N. (2006). *Une autre façon de penser le lien entre technique et politique : les technologies de l'Internet et le réagencement de l'activité autour de l'exploration*. Working Papers in Economics and Social Sciences, Telecom Paris
- Billett S. (2004). Working participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (5-6), 312-324.
- Boutier J. (2004) *Le Grand Tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVIe-XVIIIe siècles)* http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/10/63/PDF/Boutier_J.-2004-GrandTour.pdf
- Brogère G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : L'apprentissage comme participation. In G. Brogère G. & A.-L. Ulmann. *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, 267-278
- Brogère G. & Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Brogère G. & Ulmann A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF.
- Brown B. (2007) Working the problems of tourism. *Annals of Tourism Research*, 34 (2), 364-383
- Cériani G, Knafou R., Stock M. (2004). Les compétences cachées du touriste. *Sciences Humaines*, 145, 28-31
- Ceriani G., Duhamel P., Knafou R., Stock M. (2005). Le tourisme et la rencontre de l'autre. *L'Autre : cliniques, cultures et sociétés*, 6 (1) 71- 82
- Cohen E. (1979). A phenomenology of tourist experiences, *Sociology*, 13, 179-201.
- Cohen E. (1985). Tourism as play, *Religion*, 15, 291-304
- Craik J. (1997). The culture of tourism. In C. Rojek & J. Urry, *Touring Cultures – Transformations of travel and theory*. Oxon : Routledge, 113-136.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre, La psychologie du bonheur*, tr. fr. Paris : Robert Laffont
- Equipe MIT (2002). *Tourismes I. Lieux communs*. Paris : Belin
- Jacob S. (2002). *La curiosité – Ethologie et psychologie*. Paris : Mardaga.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press

- Minneart L., Maitland R., Miller G., (2009). Tourism and social Policy, The value of social tourism. *Annals of Tourism Research*, 36 (2), 316-334
- Mitchell R. D., 1998, Learning through play and pleasure travel : Using play literature to enhance research into touristic learning. *Current Issues in Tourism*, 1 (2),176-188.
- Périer P. (2000). *Vacances populaires – Images, pratiques et mémoires*. Rennes : PUR
- Raymond, H. (1982). Tourisme social et loisirs. L'espace des alternatives. *Temps libre*, 5, 101-109.
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Cambridge (Mass) : Harvard University Press.
- Towner J. (1985). The grand tour : a key phase in the history of tourism. *Annals of Tourism Research*, 12, 293-333
- Urbain J.-D. (1994). *Sur la plage. Mœurs et coutumes balnéaires (XIXe-XXe siècles)*. Paris :Payot.
- Urry J. (2002). *The Tourist Gaze*, 2nd Edition, London : Sage
- Wenger E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, tr. fr. Sainte Foy : les Presses de l'Université Laval.
- Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir – Temps libre et lien social*, Paris : Gallimard.