



HAL
open science

**Learning the practice, learning from the practice :
tourist practices and lifelong education [Version
française]**

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Learning the practice, learning from the practice : tourist practices and lifelong education [Version française]. Marc Durand. Human Activity, Social Practices and Lifelong Education, Routledge, pp.93-106, 2015. hal-03600259

HAL Id: hal-03600259

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03600259>

Submitted on 14 Mar 2022

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.

Références :

[La traduction anglaise de ce texte a fait l'objet d'une double publication en anglais]

Gilles Brougère, « Learning the practice, learning from the practice : tourist practices and lifelong education » In M. Durand (ed.), *Human Activity, Social Practices and Lifelong Education. Francophones Perspectives*, London : Routledge, 2015, pp. 93-106

Gilles Brougère, « Learning the practice, learning from the practice: tourist practices and lifelong education », *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 32, No. 1, 93-106, 2013

Learning the practice, learning from the practice. Tourist practices and lifelong education

[Apprendre la pratique, apprendre de la pratique. Les pratiques touristiques et l'éducation tout au long de la vie]

Gilles Brougère

Résumé :

A partir de deux terrains, l'un concernant le tourisme social aidé, l'autre une observation de soi, cet article essaie de relever les apprentissages liés à la pratique touristique. S'y entremêlent des apprentissages quotidiens faits à partir de l'activité touristique visant la normalisation de populations défavorisées, l'apprentissage de la pratique touristique elle-même et des apprentissages issus de la pratique mais développant des connaissances, savoir-faire qui ne se limitent pas à la maîtrise de la pratiques. Les notions de participation guidée et d'exploration guidée permettent de comprendre les mécanismes d'apprentissage à l'œuvre, la seconde permettant de saisir un potentiel d'éducation informelle tout au long de la vie.

L'apprentissage (*learning*) lié à la pratique est très largement étudiés au niveau du travail, moins (à l'exception peut-être des activités numériques qui témoignent d'une certaine proximité entre loisir et travail) en ce qui concerne le loisir. Pourtant les apprentissages liés aux activités de loisir devraient retenir l'attention pour de nombreuses raisons, même si certaines pourraient être remises en cause par la recherche elle-même. Tout d'abord on doit prendre en compte l'importance prise par le loisir du fait de la réduction du temps de travail, mais aussi de l'allongement de la vie. Bien entendu tout temps non travaillé n'est pas nécessairement un temps de loisir et il faut prendre en compte les temps contraints, la formation, voir l'ennui que l'on ne peut confondre avec le loisir. Le loisir prend une place importante dans les rythmes de vie, au niveau quotidien (comme en témoigne les temps consacrés à la télévision voire au smartphone dans les interstices de ce même quotidien), hebdomadaire avec le week-end, annuel avec les vacances et l'augmentation du nombre de jours de congés, et cela tout au long de la vie de l'enfance à la retraite. Il a ainsi pour l'être humain d'aujourd'hui une dimension plus universelle que le travail car il concerne potentiellement tous les âges de la vie.

Mais cela ne peut suffire à faire du loisir une pratique sociale essentielle pour la question de l'apprentissage. Il faut y ajouter la diversité des activités qui la compose, mais aussi l'accessibilité de chacun à cette diversité. Pour beaucoup la variété des activités possibles est plus large dans le loisir que dans le travail qui va dépendre de la scolarité et/ou de l'expérience. On peut aussi évoquer la technicité de certains loisirs (sport, loisirs numériques, hobbies divers comme la cuisine ou le jardinage) qui concurrence celle du travail.

Un élément essentiel du loisir le distingue du travail en général (si ce n'est de tout travail), est sa dimension non contrainte, liée au choix et au temps libre (Yonnet, 1999) et en conséquence sa raison d'être, l'intérêt de l'activité pour elle-même. Le loisir est orienté non vers le résultat mais l'expérience de celui qui s'y livre. Le résultat quand il y en a un, ce n'est pas toujours le cas, ne prend sens qu'en relation avec l'expérience ou fait partie de cette expérience.

Enfin des auteurs tel Dumazedier (1962) ont pu souligner l'importance du loisir pour le développement personnel et en faire, en particulier à travers le développement de l'éducation populaire, une des premières figures en France de l'éducation tout au long de la vie.

Il y a ainsi de nombreuses raisons de se pencher sur les effets éducatifs des pratiques de loisir, que l'on peut décomposer en deux dimensions. D'une part, les loisirs sont des pratiques qui supposent, comme toute pratique, l'accession plus ou moins progressive par le pratiquant à leur maîtrise, d'où la question de l'apprentissage de la pratique ce que l'on retrouve au centre des réflexions sur le travail. D'autre part on peut se poser la question de savoir si l'on apprend quelque chose de cette pratique au-delà de la compétence nécessaire à la pratique, ce qui conduirait à en faire une des ressources d'une éducation tout au long de la vie. Notre question est de savoir si des pratiques sociales (ici de loisir) peuvent contribuer à l'éducation des personnes au-delà de la maîtrise de la pratique.

Le tourisme

Par le passé nous avons travaillé sur le jeu associé traditionnellement à l'éducation, question toutefois difficile et spécifique car toutes les pratiques ludiques ne relèvent pas du loisir du fait de l'utilisation du jeu dans des activités considérées comme sérieuses (Brougère, 2005). C'est pourquoi nous prendrons ici l'exemple du tourisme comme un loisir particulièrement intéressant car il permet plus que d'autres de rendre visibles, dans certaines conditions, les apprentissages de la pratique et ceux issus de celle-ci. On peut distinguer le fait d'apprendre la pratique et celui d'apprendre de la pratique (*learning the practice and learning from the practice*). En effet, la question essentielle est la visibilité d'apprentissages qui n'étant pas liés à des dispositifs éducatifs, ne se donnent pas à voir facilement. Le tourisme n'y échappe pas, mais il est possible de trouver des façons de contourner cet obstacle.

Nous considérons le tourisme comme une pratique de loisir et nous ne prendrons en compte que des situations qui impliquent un déplacement incluant l'hébergement pour des raisons de récréation, de divertissement. Ce qui définit la pratique touristique c'est cette combinaison entre l'habiter (temporaire) ailleurs et son but, à savoir la récréation (Equipe MIT, 2011). Qu'il s'agisse de villégiature ou de tour, ou de toute combinaison entre les deux importe peu pour nous. Dans les deux cas, on trouve une sortie du quotidien (le déplacement hors des lieux de ce quotidien), mais tout autant un redéploiement des routines quotidiennes (manger, dormir) dans un lieu autre, face à une altérité. Cela permet de développer des activités variées : repos et soins du corps (qui constituent l'origine même du tourisme dans les activités thermales puis balnéaires à finalité partiellement thérapeutiques), jeu, sport, divertissement (depuis les casinos, en passant par la natation, le développement du tennis ou du golf dans le contexte touristique, les Luna Park et aujourd'hui les parcs d'attractions), la découverte (une des activités les plus spécifiques qui consiste à découvrir des lieux, des modes de vies) et peut-être aujourd'hui le shopping devenu une activité centrale des pratiques touristiques (Equipe MIT, 2011).

On trouve donc des activités hétérogènes dont la plupart (c'est un peu moins vrai de la découverte, activité la plus spécifique) existent dans d'autres contextes que le tourisme. Ces activités prennent une nouvelle signification, se transforment dans le cadre du tourisme, et de ce fait supposent ou déclenchent de nouveaux apprentissages que nous allons tenter de repérer. Le tourisme relève bien d'une expérience spécifique qui dépasse les activités qui le rendent possible. Bien entendu pour faire du tourisme, il faudra maîtriser certaines activités

mais sans doute au-delà être capable de les articuler dans une nouvelle pratique, de leur donner nouvelle signification.

Etat de la question et terrains d'enquête

Il y a peu de recherches mettant en évidence la question éducative dans les pratiques touristiques. C'est relativement paradoxal dans la mesure où 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 siècle (Towner, 1985 ; Boutier, 2004). Cependant, comme bien souvent, l'origine étymologique doit être prise avec précaution. Si le Grand Tour est bien affaire d'éducation, s'il s'agit bien de voyager, nous sommes très loin des pratiques touristiques contemporaines : "Le Grand Tour constitue la mise à l'épreuve d'une éducation nobiliaire dont l'économie, commune aux principales nations européennes, s'est constituée à la Renaissance ; elle articule les disciplines militaires (équitation, maniement des armes, mathématiques) et les arts mondains (danse, musique) ; l'apprentissage politique (histoire, géographie, droit) et la connaissance des moyens de communication (langues étrangères)" (Boutier, 2004: 8-9). Il s'agit d'un voyage d'éducation sans doute plus proche, si l'on veut le traduire dans le monde contemporain, d'un stage de fin d'étude que du tourisme de loisir qui nous intéresse ici. Que le voyage dans ses formes les plus nobles, les plus valorisées soit éducatif et forme tout particulièrement la jeunesse est relativement reconnu et intégré à nombre de curricula contemporains, en particulier au niveau européen avec le programme Erasmus. Reste la question de savoir si « l'idiote du voyage » (Urbain, 2002) apprend également. Il s'agit bien de s'intéresser aux pratiques les plus répandues, les plus éloignées de tout projet éducatif. Ces pratiques si elles ont remplacé le Grand Tour n'en sont pas la suite « naturelle » et leur dimension éducative ne repose pas nécessairement sur un projet explicite.

Un autre aspect des relations entre tourisme et éducation relevé par la littérature, est l'importance grandissante accordée à ce que l'on appelle tourisme culturel (visite de musée, du patrimoine, etc.). Ainsi John Urry (2002: 137) souligne que le tourisme est aujourd'hui lié à l'apprentissage et reviendrait sur les pas du Grand Tour. Il justifie cela à partir de la popularité des musées, des reconstitutions historiques hyperréalistes. A cela s'ajoutent le désir d'apprendre de nouveaux sports à l'occasion des vacances, le développement du tourisme centré sur la culture et l'art, l'intérêt pour des sites industriels. Le tourisme est donc une "pratique culturelle [cultural practice]" (Rojek and Urry, 1997: 5). Ce tourisme culturel Jennifer Craik (1997: 121) le définit comme une excursion dans d'autres cultures, d'autres lieux, de façon à apprendre à propos des populations, de leurs modes de vie, de leurs arts. On trouve associées une composante éducative et expérientielle et une idée romantique de la culture. Mais au-delà de ces constats qui justifient de poser des questions relatives aux apprentissages, on ne trouvera pas de recherche pour étudier processus et résultats d'apprentissages. La recherche s'est plus tournée d'une part vers l'analyse de l'offre, de la mise en tourisme, d'autre part vers celle de l'expérience touristique que sur ses effets en termes d'apprentissage.

On trouve également d'importantes réflexions sur la nécessité d'apprendre à être touriste, de s'approprier les pratiques du voyage d'agrément (Equipe MIT, 2002, 2011 ; Ceriani *et al.*, 2004, 2005). Cette dimension est au centre des travaux d'Orvar Löfgren (1994) qui souligne à la fois les transformations collectives et l'apprentissage de compétences sans lesquelles le

tourisme ne serait pas possible. Si ces différents travaux soulignent la présence d'apprentissages nécessaires au devenir touriste, la façon dont on apprend reste une boîte noire, la preuve en est la référence à deux reprises à l'école dans le dernier ouvrage de l'Equipe MIT (2011 : 118 -119) même si cela relève de la métaphore. La difficulté est bien là, comprendre comment on apprend quand il n'y pas d'école.

On voit une prise en compte de la nécessité d'apprendre la pratique, moins d'apprendre de la pratique. Il importe de trouver des terrains qui permettent de mettre en valeur cela. Cet article s'appuie sur deux terrains fort différents. Le premier concerne le tourisme social à travers l'observation participante de deux centres de séjour d'une association d'éducation populaire, et plus particulièrement au sein de l'un de ces centres d'un groupe de femmes et leurs enfants accompagnés par des travailleurs sociaux dans le cadre de séjours financés à 90% par l'aide sociale (Brogère, 2011a). Il s'agissait de personnes peu mobiles du fait du cumul du faible niveau financier, de l'absence de permis de conduire, du nombre d'enfants (3 à 4) dans un cadre de familles souvent monoparentales. L'observation rend visibles à la fois les difficultés d'accès aux pratiques touristiques et son apprentissage dans le cadre d'un accompagnement. Reste que cette visibilisation des apprentissages liés aux pratiques touristiques ne suffit pas à saisir toutes les possibilités d'apprentissage offertes par la pratique touristique. L'observation participante est devenue, en continuité avec la précédente, auto-observation centrée sur ce que l'on apprend de la pratique (Brogère, 2011b). Une auto-ethnographie (Ellis and Bochner, 2000) a permis ainsi de compléter l'approche à partir de journaux d'apprentissage tenus à l'occasion de mes propres pratiques touristiques.

Le tourisme révélation d'apprentissages du quotidien

Une des difficultés de la question des apprentissages touristiques à laquelle nous confronte tout particulièrement le tourisme social qui s'oriente aujourd'hui vers des publics considérés comme différents ou en difficulté sociale, est que les pratiques touristiques ne sont que partiellement des pratiques spécifiques dans la mesure où elles s'appuient sur des activités liées aux pratiques les plus quotidiennes. Le touriste transporte avec lui des façons d'être, des modes de vie, des routines quotidiennes. Henry Raymond (1982 : 10) évoque un "transfert symbolique de la vie quotidienne". Mais ces pratiques quotidiennes sont sorties de leur contexte habituel et dans certains cas, quand les lieux de séjour 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, un décalage qui existe également entre ces mêmes populations et les professionnels qui les encadrent (Ulmann, 2011). Les pratiques touristiques n'apparaissent pas comme "pures" et séparées, elles greffent des pratiques de mobilité sur des pratiques quotidiennes incorporées que chacun transporte avec soi. 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 celle-ci pour adopter des pratiques spécifiques.

On trouve cette tension dans le groupe observé entre le maintien du régime alimentaire habituel (en particulier pour les enfants) et la recherche d'expériences liées aux produits locaux ou à la festività du restaurant comme symbole de la rupture vacancière. La demande de ne pas nettoyer la chambre 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 quotidiennes 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 une attitude de bonne mère, renforcée 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 peuvent développer une réflexivité sur ce qu'est être parent, mère en l'occurrence pour notre population.

Il en résulte 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. 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. Ils mettent en évidence la dimension normative que les vacances peuvent avoir au sein de la famille

Dans le cas du centre social encadrant les familles observées, 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 de ceux-ci. 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.

Le paradoxe du village vacances à vocation sociale 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 considérés comme peu compatibles avec la vie collective : cela signifie respecter les autres, afficher une éducation familiale conforme aux normes.

Au-delà de la critique que l'on peut porter sur cette logique de normalisation, ne révèle-t-elle pas l'articulation entre les compétences du tourisme et des compétences sociales plus générales qui peuvent conduire à deux remarques : (1) le tourisme est de fait réservé à ceux qui sont capables 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 ; (2) 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. Le tourisme est ici une pratique qui révèle d'autres apprentissages sociaux fondamentaux et un espace qui permet des apprentissages plus larges que la pratique touristique, tout particulièrement quand il s'agit de populations considérées comme défavorisées et objet d'intervention éducative.

Apprendre la pratique touristique

Cependant cet apprentissage du tourisme, quoi que moins nettement visible, est bien présent dans nos observations, peu 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 accompagnateur est de deux séjours au maximum en groupe suivis tout au plus d'un soutien au départ individuel. Pour les travailleurs sociaux qui accompagnent les neuf familles observées, il leur manque 'la capacité d'organisation' nécessaire à un séjour de vacances. Le séjour est 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 certaines des pratiques qui impliquent un apprentissage dans le cadre d'un séjour d'une semaine dans un village vacances. Il s'agit d'abord de la conquête de l'espace environnant et de la plage accessible à pied (2 à 5 minutes), occasion de repos, de jeux avec les enfants (très surveillés), de détente et de plaisanteries entre adultes. Il s'agit également d'apprendre aussi à se protéger du soleil, bien que le temps maussade de la semaine observée n'en ait pas fait un point central. La vie dans le centre de séjour est également objet d'apprentissage, mais comme nous l'avons vu dans la section précédente elle est facilement happée par le quotidien avec lequel les personnes observées ont des difficultés à rompre. Ainsi à l'opposé du côté quotidien des repas dans le centre de séjour, la sortie collective au restaurant payée par le centre social, est un moment symbolique fort : coquetterie, rêve de prince charmant pour les mères célibataires, etc. D'autres activités comme le spa, le marché, les apéro-jeux, le feu d'artifice sont plus facilement inscrites dans une logique touristique et perçues comme telles, apparaissant pour certaines comme des expériences nouvelles et intéressantes pour soi, pour les enfants ou pour tous.

Les visites fort appréciées y compris par celles qui étaient réservées, apparaissent comme relevant de l'apprentissage de pratiques touristiques. Ainsi ont-elles pu voir collectivement

lors de visites en car un souffleur de verre, un moulin reconstitué selon les techniques anciennes de construction, un zoo façon safari. Celles-ci constituent un élément important de la performance touristique : on écoute (on demande aux enfants d'écouter), on regarde, on achète à la fin.

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. 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).

Les personnes observées participent donc à des pratiques significatives, celles qui font du tourisme une activité distincte du quotidien, qu'il s'agisse de transformer des pratiques quotidiennes (avec parfois quelques difficultés) ou de se livrer à des pratiques spécifiques

La participation guidée

Ce qui caractérise la participation de cette population aux pratiques touristiques est qu'elle est accompagnée ou, pour employer un terme qui nous semble plus approprié, guidée. La notion de participation guidée est développée par Barbara 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'apprentissage 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). Le guidage 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. Ce guidage peut être verbal ou s'appuyer sur l'observation et l'imitation. Il implique 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, mais au contraire elle est totalement intégrée à la participation et donc souvent invisible. C'est le moyen de s'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 guidage : faire un programme, accompagner, organiser, orienter, résoudre les problèmes et les conflits (avec les autres vacanciers, avec le personnel du centre). Ainsi les personnes interrogées ont-elles été sensibles à l'accompagnement au feu d'artifice, sans lequel elles n'auraient pu envisager d'y assister du fait de son relatif éloignement, de la foule. La préparation au séjour est en partie orientée vers la programmation de visites malgré le peu d'enthousiasme à ce moment des personnes, mais les responsables y tiennent dans une fidélité à certaines logiques 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, ce sont explicitement des guides pour l'activité touristique pas des guides touristiques).

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. L'apprentissage des pratiques touristiques relève pour une grande part de la participation guidée :

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

Apprendre de la pratique

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 suppose 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 les 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”*.

À 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 (1998).

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, 2011). Le thème de l'émerveillement rencontré dans notre entretien collectif nous semble renvoyer à cela. 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 touchée”*. Cet émerveillement, d'autant plus fort qu'il renvoie à une rupture avec le quotidien, avec l'ordinaire de la vie, vient caractériser cette expérience. 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 dans notre population et rend encore plus visibles les apprentissages potentiels.

L'émerveillement renvoie à l'idée de voir "pour de vrai". Lors de la visite du 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. 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 (qui pourrait renvoyer à une théorie du tourisme comme recherche de l'authenticité dans un monde aliéné discutée par Cohen, 1979). En effet voir un parc Disney est du même ordre et pour notre terrain le zoo safari avec son village africain est considéré comme vrai. Il n'y a pas de 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).

Il faut bien admettre que l'expérience du touriste s'appuie sur les artefacts produits pour les touristes, mais dont la spécificité (que l'on retrouve y compris dans le parc d'attractions) est d'impliquer la corps, la personne en totalité. Le "voir pour de vrai" est à définir dans une logique de loisir comme découverte. Cela renvoie à une dimension essentielle du tourisme dont l'Equipe MIT (2011 : 111) souligne l'importance à travers les trois mots "voir, découvrir et s'émerveiller". 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 : "[...] la pratique touristique est une pratique *in situ*, avec présence du corps du touriste auprès d'autres corps." (Equipe MIT, 2011: 275)

L'entretien collectif auprès des touristes aidées du même centre social 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. À 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.

Ces observations sont relayées par celles liées à l'auto-ethnographie, telles que la confrontation à Ravenne ou Mycènes, des images à la confrontation à la réalité elle-même. Le tourisme offre une présence corporisée aux choses dans un monde où la médiation est devenue centrale. Le problème est de savoir si cela ajoute de la connaissance. Il me semble que c'est le cas à condition de considérer celle-ci comme complexe, intégrant des sensations et pas seulement une image décontextualisée. De cette façon, le tourisme produit un apprentissage qui s'oppose à celui que prétend produire l'école. Nous seulement il s'agit d'apprentissage contextualisé, mais également de recontextualiser ce qui a été appris dans un autre cadre (école ou média), de le confronter à un corps, ou de faire corps avec pour le réapprendre autrement. On serait ici face à une éducation informelle (au sens où dissociée de tout dispositif éducatif spécifique) qui s'appuie sur un corps en déplacement.

Tout en acceptant la question du regard comme essentielle (Urry, 2002), il faut situer le tourisme en opposition avec l'autre grande logique du regard, celle liée aux médias. Crang (2011) distingue ainsi deux façons d'être spectateur ou deux objets de vision, l'une fondée sur le spectateur mobile et mobilisé ("a mobilised spectator") et l'autre sur un regard mobilisé et

un spectateur immobile. Mais la première forme, celle du tourisme implique à travers cette mobilité le corps. Connaître pour le touriste, c'est donc avoir traversé, y avoir promené son corps. Cela peut paraître dérisoire par rapport à ce qui se donne pour de la connaissance 'sérieuse', mais c'est peut-être essentiel si l'on refuse une hiérarchie des connaissances qui valorise a priori la plus distanciée, celle qui implique le moins le corps.

Il ne s'agit en aucun cas d'un retour à l'idée d'authenticité, les productions médiatiques n'étant ni plus ni moins authentiques que celles du tourisme. Je ne me situe pas dans le discours qui a valorisé le besoin d'authenticité comme fondement et raison du tourisme (McCannell, 1976), mais plutôt dans la critique de cette vision qui conduit à ne considérer l'authenticité ni comme le but du touriste, ni comme relevant d'une immédiateté non fabriquée (Rojeck and Urry, 1997, Jack and Phipps, 2005). Il s'agit plutôt de deux cadres [frame] de l'expérience (Goffman, 1974) différents. Le cadre du tourisme s'appuyant sur un corps en mouvement qui définit le type d'expérience et en conséquence les possibilités spécifiques d'apprentissage.

Exploration guidée

L'exploration renvoie bien à l'altérité et l'inconnu propre au tourisme (Equipe MIT, 2011). Et indéniablement les familles observées explorent la plage, les lieux transformés en attraction touristique, le village vacances en tant qu'il associe espace et personnes inconnues.

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 le guidage, la découverte. Cela va du dispositif créé ou adapté pour le touriste, à tous les supports sur lesquels peut compter le touriste sans qu'ils lui soient exclusivement destinés. On peut distinguer des dispositifs d'orientation (guides, centres d'information, signalétique) 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. Mais c'est sans doute ce guidage qui rend possible l'apprentissage en évitant l'anxiété d'une confrontation à l'inconnu qui ne

serait pas maîtrisable. Pour nos familles le guidage multiple, par les travailleurs sociaux eux-mêmes guidés à travers l'usage des ressources usuelles du tourisme (guides publiés, sites internet, informations transmises par le village vacances, etc...) permet un contact maîtrisé de l'inconnu et la possibilité d'apprendre. Mais tout guidé qu'elle soit l'exploration comme la participation, suppose un engagement de la personne sans lequel il ne peut y avoir exploration ou participation et donc apprentissage. On peut parler d'engagement possible car soutenu par ces acteurs (du travail social ou du tourisme). Il faut également, pour reprendre les termes de Billett (2004), que la situation offre une possibilité de participer (que nous élargirons à l'exploration), ce qu'il appelle des *affordances*. Mais là encore les guides (et ici les travailleurs sociaux) aident à percevoir celles-ci en les sélectionnant, en les commentant, en cadrant l'activité.

Il ne faut sans doute jamais oublier que le monde à découvrir est un monde pour le touriste : Explorer le monde c'est donc dans le même temps explorer le monde du tourisme ou le monde transformé par le tourisme. Ce qui est voir les systèmes de guidage, des moyens permettant au touriste de ne pas être trop dépaysé, les façons qu'ont les locaux d'intégrer cette activité à leur vie, etc. Effacer le tourisme du paysage (pseudo-authenticité), c'est prendre le mythe pour la réalité. On peut affiner la notion d'exploration en mettant en évidence une certaine tension entre guidage et curiosité (qui conduirait à regarder au-delà de ce qui est donné à voir par les guides, un peu à la façon de Tintin chez les Soviétiques). Un trop fort guidage peut réduire l'*affordance* du site, de la situation, une absence de guidage rend difficile la rencontre de ce qui a de la valeur, ce qui vaut d'être vu. Les guides se distingueraient par leur façon de saisir l'*affordance* (ou de définir l'intérêt et la curiosité du touriste/lecteur).

Tous les touristes ne se définissent pas par l'exploration, certains se limitant à une participation, aller dans le même lieu chaque année (même si on peut voir des explorations, de ce qui a changé, des rencontres avec des personnes que l'on ne connaît pas). L'exploration quand elle existe est un équilibre variable entre guidage et curiosité (avec des modalités variées d'engagement). L'absence de curiosité consisterait à se laisser guider sans chercher à exercer la moindre *agency*. La curiosité maximale consisterait à sortir complètement du guidage, ce qui est sans doute difficile (prendre la posture de l'explorateur). On reste donc le plus souvent dans une exploration guidée et curieuse, permettant une grande variété d'*affordances* et d'apprentissage. Il faut admettre que pour certains le guidage permet l'*affordance*, alors que pour d'autres il en constitue une limite (connaissance des lieux touristiques, sentiment de pauvreté de l'information livrée par le guide).

Il faut donc accepter la diversité des configurations qui définissent des potentialités d'apprentissage, et dont j'ai fait l'expérience à travers les différents voyages que j'ai rapportés dans mes journaux. On ne peut dire que plus la curiosité est importante plus l'apprentissage est élevé, car pour certains un guidage étroit peut être la condition même de l'apprentissage (être guidé pour regarder, dater, mettre en relation). Les caractéristiques sociales et culturelles jouent, mais il faut y ajouter la biographie de chacun, son histoire, ses rencontres, ses connaissances, ses repères (ses possibilités de comparer, de mettre en relation). D'où la nécessité de passer par des récits situés, des biographies, des journaux, dont ceux du chercheur lui-même.

Ceux que j'ai utilisés ont permis, au-delà du sentiment d'apprendre, de documenter des éléments de connaissance et de proposer des hypothèses pour en rendre compte, mettant en évidence le rôle de la comparaison, d'un regard incorporé, d'une exploration guidée articulée à l'engagement dans la pratique et l'*affordance* de la mise en tourisme. Il s'agit bien de

reconnaître une présence et une validité à cette connaissance et ne pas la récuser du fait de sa distance avec les connaissances académiques. Avec Michael Crang (2011), je plaiderais volontiers pour l'existence d'un continuum entre les connaissances produites par le touriste en voyage et celles de l'ethnographe sur son terrain, ce qui est renforcé quand l'ethnographe se fait touriste à moins que cela ne soit le touriste qui devienne ethnographe. La confusion des deux postures propres à l'exercice auto-ethnographique, mais au-delà comme le montre Crang à toute étude ethnographique du tourisme, est plus un outil de connaissance qu'un handicap

Qu'apprenons-nous du tourisme sur l'éducation tout au long de la vie

Si l'étude du tourisme confirme l'importance de la participation comme moyen d'apprendre la pratique selon des modalités qu'a pu mettre en évidence la théorie de l'apprentissage situé (Lave and Wenger, 1991), cela ne permet pas de saisir toutes les dimensions d'apprentissages, de mettre en valeur le fait que ce qui est appris ne se limite pas à la maîtrise ou l'amélioration de la pratique mais permet de développer des savoirs, savoir-faire, savoir être qui ont du sens et de la valeur au-delà de la pratique touristique. On peut évoquer des savoirs géographiques et sociaux, des techniques corporelles, ludiques et sportives, des compétences à se déplacer, à communiquer, etc.

Si participer à des pratiques et ainsi enrichir son répertoire de pratique (Rogoff) est un des moyens de l'apprentissage, la distance avec la participation que l'on trouve dans bien des pratiques touristiques (observateur distancié, non participation aux pratiques locales, mais uniquement aux pratiques touristiques) montre la nécessité de trouver d'autres moteurs à l'apprentissage. L'exploration semble tout à fait adaptée à la situation touristique, avec l'idée que celle-ci concerne autant l'exploration de soi-même que celle tournée vers l'extérieur (Flum and Kaplan, 2006). Mais là encore la situation touristique paraît riche en mettant en évidence l'importance du guidage au centre même de l'organisation des pratiques touristiques et souvent négligé dans les approches de l'exploration qui semble la limiter à une aventure individuelle livrée au hasard.

Le guidage de l'exploration qui renvoie à des logiques d'étayage est essentiel. Si le touriste apprend ce n'est pas parce qu'il est livré à une exploration de l'altérité qui risque de produire de l'anxiété, mais parce qu'il est accompagné, guidé dans cette tâche, guidage qui souvent rend indissociable participation à une activité touristique et exploration qui permet cette activité. La mise en tourisme va permettre le développement de pratiques touristiques et le guidage de l'exploration d'un univers contrôlé et parfois reconstitué pour le rendre accessible au touriste. On peut donc mettre en relation la notion d'affordance, ce que la situation offre aussi bien à la participation qu'à l'exploration et celle de guidage. Le guide met en évidence les affordances, les rend visibles ou les souligne, les redouble quand elles paraissent insuffisantes, permettant un engagement dans une pratique qui serait sans cela inaccessible à une grande majorité de touristes.

Le modèle d'apprentissage que nous révèle le tourisme est sans doute valable au-delà de cette pratique. C'est une évidence pour la dimension de participation guidée qui est issue d'autres domaines et adaptée d'un point de vue théorique (Layder, 1998) au monde du tourisme. C'est plus complexe en ce qui concerne l'exploration. Certes sous certaines formes, elle est sans doute très présente comme préalable à la participation (explorer pour pouvoir participer), mais moins comme une activité qui dépasse la participation à une pratique. Toutes les pratiques n'offrent pas des occasions d'exploration, et donc d'apprentissage, au-delà de la pratique.

C'est le cas du tourisme, de certains loisirs, peut-être de l'école ou d'autres dispositifs éducatifs formels. L'exploration est la possibilité de découvrir, dans le cadre d'une pratique, autre chose que la pratique elle-même. Elle permet de découvrir des possibilités d'apprentissage informel tout au long de la vie sous réserve que l'on accepte l'idée que l'exploration a besoin comme la participation d'être étayée, guidée, supportée par une logique engagement/affordance. Nous aurions ici une logique permettant de mettre en évidence une éducation informelle tout au long de la vie. Elle intègre aussi bien des situations sans conscience ou intention d'apprendre, ce dont relève la grande majorité des pratiques touristiques, que celles marquées par une dimension autodidactique du touriste (lecture des guides et d'autres documents, attention aux informations). La mise en tourisme implique souvent des éléments de compréhension de la situation, mais si la volonté éducative n'est pas absente, elle est associée voir largement submergée par des logiques de récréation et de divertissement. Plus qu'une opposition entre éducation formelle et informelle, l'éducation tout au long de la vie est un continuum au sein duquel il paraît vain de tracer une ligne qui séparerait dispositifs formels et absence de dispositif.

Références bibliographiques

- Auray N., (2011), Les technologies de l'information et le régime exploratoire. In D. Bourcier and P. van Anel (dir.), *La Sérendipité le hasard heureux*, (Paris: Hermann), pp. 329-342.
- 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 (XVIIe-XVIIIe siècles)*. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/10/63/PDF/Boutier_J.-2004-GrandTour.pdf
- Brogère G., (2005), *Jouer/Apprendre* (Paris: Economica)
- Brogère G., (2009), Une théorie de l'apprentissage adaptée : L'apprentissage comme participation. In G. Brogère and A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (Paris: PUF), pp. 267-278
- Brogère G., (2011a), *Qu'apprennent des personnes aidées en vacances ?* Communication au congrès de l'AREF, Genève, septembre 2010, published in the proceedings, https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Qu'apprennent%20des%20personnes%20aidees%20en%20vacances.pdf/vie_w
- Brogère G., (2011b), S'observer comme touriste apprenant, Communication colloque Tourisme et apprentissages, Université Paris 13, avril 2011, published in the proceedings, <http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/actes-colloque-tourisme-apprentissages/observer-touriste-apprenant.html>
- Cériani G., Knafou R., Stock M., (2004), Les compétences cachées du touriste. *Sciences Humaines*, 145, 28-31
- Cériani 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
- Craik J., (1997), The culture of tourism. In C. Rojek and J. Urry (eds), *Touring Cultures. Transformations of travel and theory* (Oxon: Routledge), pp. 113-136.
- Crang M., (2011), Tourist : moving places ; becoming tourist ; becoming ethnograph. In T. Cressweel and P. Merriman, *Geographies of mobilities practices, spaces subjects* (Andover, Hants: Ashgate), pp. 205-224.
- Cohen E., (1979), A phenomenology of tourist experiences. *Sociology*, 13, 179-201.
- Dumazedier, J., (1962), *Vers une civilisation du loisir ?* (Paris: Editions du Seuil).

- Ellis C. and Bochner A.P., (2000), Autoethnography, personal narrative, reflexivity – Researcher as subject. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edn, Thousands Oakes: Sage, pp. 733-768
- Equipe MIT, (2002), *Tourismes 1. Lieux communs* (Paris: Belin).
- Equipe MIT, (2011), *Tourismes 3, La révolution durable* (Paris: Belin).
- Flum H. and Kaplan A., (2006), Exploratory Orientation as Educational Goal. *Educational Psychologist*, 41 (2), 99-110.
- Goffman, E., (1974), *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (New York: Harper and Row).
- Jack G. and Phipps A., (2005), *Tourism and Intercultural Exchange. Why tourism matters*, (Clevedon: Channel view publications)
- Jacob S., (2002), *La curiosité. Ethologie et psychologie* (Paris: Mardaga).
- Lave J. and Wenger E., (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Layder D., (1998), *Sociological practice. Linking theory and social research* (London: Sage).
- Löfgren O., (1994), Learning to be a tourist. *Ethnologia Scandinavica*, 24,102-125.
- MacCannell, D., (1976), *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class* (New York: Schocken Books).
- Minnaert L., Maitland R., Miller G., (2009), Tourism and social policy, the value of social tourism. *Annals of Tourism Research*, 36 (2), 316-334.
- Raymond H., (1982), Tourisme social et loisirs. L'espace des alternatives. *Temps libre*, 5, 101-109.
- Rojek C. and Urry J., (1997), Transformation of travel and theory. In C. Rojek and J. Urry (eds), *Touring Cultures. Transformations of travel and theory*. (Oxon: Routledge), pp. 1-19.
- Rogoff B., (1990), *Apprenticeship in Thinking – Cognitive Development in Social Context* (New York: Oxford 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., (2002), *L'idiote du voyage. Histoires de touristes* (Paris: Payot).
- Ulmann A.-L., (2011), *Les professionnels du tourisme social : des modes d'agir contre la barrière culturelle*, Communication au congrès de l'AREF, Genève, septembre 2010, published in the proceedings,
<https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Les%20professionnels%20du%20tourisme.pdf/view>
- Urry J., (2002), *The Tourist Gaze*, 2nd edn (London : Sage).
- Wenger E., (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Yonnet, P., (1999), *Travail, loisir. Temps libre et lien social* (Paris: Gallimard).