



**HAL**  
open science

## Les apprentissages guidés du touriste

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Les apprentissages guidés du touriste. Gilles Brougère; Giulia Fabbiano. Apprentissages en situation touristique, Presses universitaires du Septentrion, pp.87- 97, 2014, Éducation et Didactiques, 978-2-7574-0606-9. hal-03604590

**HAL Id: hal-03604590**

**<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03604590>**

Submitted on 10 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.

**Référence :**

Gilles Brougère, « Les apprentissages guidés du touriste » In G. Brougère et G. Fabbiano (dir.), *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 87- 97

## Les apprentissages guidés du touriste

Gilles Brougère, EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord

De nombreuses recherches dans différents domaines montrent aujourd'hui combien les pratiques sociales (entendues comme distinctes des pratiques éducatives définies comme des pratiques sociales spécifiques construites en relation avec des objectifs d'apprentissage) constituent un espace d'apprentissage qui commence à être analysé (Brougère, Bezille, 2007, Brougère, Ulmann, 2009). Mais si l'on regarde de plus près on s'aperçoit qu'il s'agit avant tout d'apprendre la pratique elle-même. Si les pratiques éducatives ont des objectifs qui consistent à apprendre autre chose que la pratique éducative elle-même (objectif pas nécessairement atteint si l'on considère par exemple que l'élève apprend peut-être surtout à être élève), les pratiques sociales sont le lieu de l'apprentissage de la pratique elle-même (et sans doute d'autre chose mais cela est plus difficile à repérer).

Ainsi Rogoff montre comment dans les sociétés non ségréguées (c'est-à-dire celles où ils participent aux pratiques adultes) les enfants apprennent par ce qu'elle appelle *Intentional community participation* (la participation délibérée aux communautés) : c'est en observant, en se projetant dans une activité à venir, en imitant, en réalisant des éléments d'une tâche, en étant soutenu dans une pratique conjointe que l'enfant maîtrise progressivement les tâches qui lui incombent ou incomberont en tant qu'adulte (Rogoff et alii, 2003, 2006). Nous sommes proche de ce que Lave et Wenger (1991) ont dénommé « participation périphérique légitime » et ce que Wenger (2005) a développé dans sa théorie des communautés de pratique, qu'il s'agisse des alcooliques anonymes, des tailleurs du Libéria ou des salariés du service de remboursement d'une société d'assurance maladie.

Ces auteurs (et ceux qui les suivent) montrent comment la participation est le moyen central, parfois le seul moyen dans nombre de situations, d'apprentissage. Mais pour qu'il y ait apprentissage, cela suppose des modalités spécifiques de participation : il peut ainsi exister un espace social où le débutant découvre et progressivement maîtrise les pratiques ; il peut être aidé, soutenu. Il n'y a sans doute pas une seule modalité possible d'apprentissage par participation. Dans certains cas, il s'agit d'immersion brutale, proche d'un rite d'initiation où le néophyte est plongé dans l'activité, à lui de surnager. Dans d'autres cas, on peut repérer un curriculum, une participation progressive, comme on a pu le mettre en évidence Greenfield (2004) en ce qui concerne l'apprentissage du tissage par de petites filles Maya à certaines époques. On trouve à la fois soutien et réalisation de tâches simples puis de plus en plus complexes. L'apprentissage par compagnonnage (*apprenticeship*) est un modèle institutionnalisé de ce type d'apprentissage.

### Apprendre les loisirs

Ces modalités d'apprentissage sont loin d'être spécifiques au travail, on les trouve largement présentes, quoique moins étudiées, dans le domaine des loisirs. S'il existe des logiques d'apprentissage formel (de type « école de foot ») beaucoup découvrent et progressent dans leurs loisirs à travers la pratique, qu'il s'agisse de sport ou de jeu.

Ainsi le jeu avec les techniques afférentes (maîtrise des règles, des stratégies) relève le plus souvent d'un apprentissage par la pratique, non ou peu distinct de la pratique elle-même (une partie pour rien par exemple). Là encore, au-delà des mythes ou rhétoriques (Sutton-Smith, 1998) qui font du jeu un support d'apprentissage par lui-même sans en apporter pour autant la preuve (Power, 2000 ; Brougère, 2005), ce qui paraît le plus assuré est qu'en jouant on apprend à jouer et on progresse dans la pratique du jeu. Que cela puisse avoir d'autres effets est une autre histoire.

Le jeu vidéo a largement été étudié sous cet angle (Gee, 2003), exemple par excellence d'une pratique qui s'apprend essentiellement par la pratique ou par des formes de préparation à la pratique qui sont très proches de celle-ci. Avec le jeu en ligne, on retrouve les logiques des communautés de pratique, du soutien par les autres pour l'apprentissage, l'entrée progressive dans des tâches de plus en plus complexes (Berry, 2012).

On peut penser que jeu et loisir, par leur finalité même, recherche du plaisir, éloignement des contraintes, sont propices à l'apprentissage par la pratique, s'attachant à limiter le recours à des moments d'éducation formelle qui risquent d'éloigner de la pratique et du plaisir que l'on en attend. On a vu des fédérations de sport, des écoles de musique proposer des apprentissages qui sont des confrontations directes à la pratique, évitant le détour didactique peu compatible avec une recherche immédiate de plaisir.

Mais cela signifie aussi que des logiques d'apprentissage peu visibles, car intimement liées à la pratique, sont présentes dans ces pratiques. La difficulté est dans l'absence de séparation entre apprentissage et participation à une pratique ; participer c'est apprendre, mais réciproquement apprendre n'est rien d'autre que participer, parfois selon des modalités spécifiques et progressives. L'invisibilité de l'apprentissage conduit à la naturalisation des compétences pensées alors sur le mode de l'innéité. Ce que je n'ai pas conscience d'avoir appris ne peut être appris, cela m'appartient. Mettre en évidence les apprentissages, c'est montrer que les pratiques, y compris les plus quotidiennes, relèvent de l'apprentissage, par exemple dans ce que l'on appelle socialisation mais qui n'est rien d'autre que de l'apprentissage non conscient (Shugurensky, 2007) ou tacite.

Suivant les auteurs (peu nombreux) qui ont abordé la question, les pratiques touristiques n'ont aucune raison de différer. Elles n'ont rien d'inné, elles relèvent d'apprentissages, mais pour certains ces apprentissages ont été faits dans l'enfance, à travers les processus de socialisation (Cériani, Knafo, Stock, 2004), c'est-à-dire de participation aux communautés premières à commencer par la famille. L'apprentissage est invisible car il accompagne la pratique et s'en détache rarement dans un temps d'éducation formelle.

On peut trouver indirectement ces logiques d'apprentissage sous la forme des transformations des cultures touristiques qui montrent comment des générations ont produit de nouvelles pratiques qu'ils ont construites ou apprises (Löfgren, 1994). Il y a une relation forte entre production de nouvelles pratiques et leur reproduction que l'on peut appeler apprentissage par imitation. De nouvelles pratiques se diffusent, elles sont donc reproduites, apprises. Mais si l'on interroge des touristes habitués à certaines pratiques, l'idée de leur apprentissage de celle-ci est marginale. Lors des entretiens, il est question d'apprendre à lire une carte, à se déplacer comme savoirs importants dans le tourisme, mais peu d'éléments de nos entretiens concernent le fait d'apprendre à être touriste. Cela va de soi. Chacun saurait être touriste, performer comme touriste. Il suffit de regarder les pratiques des touristes aussi sophistiquées que la pratique photographique pour voir qu'elle se donne comme pratique naturelle (à tel point que c'est le refus de prendre des photographies qui pose problème, qui demanderait à être expliqué). La naturalisation de ces pratiques est fondamentale et construit l'identité du touriste comme tel :

Les gestes, postures et mouvements du corps constituent une performance qui établit l'identité du visiteur comme *touriste* ; en d'autres mots, les touristes « font le touriste » en empruntant les types de pratiques qu'ils ont vus et appris de leur expérience passée et des représentations médiatisées (telles que les émissions de télévision, les cartes postales, les publicités, les guides) ; par cela les touristes s'inscrivent dans la « communauté de pratique » imaginée des touristes.<sup>1</sup> (Jaworski et Thurlow, 2009 : 255)

---

<sup>1</sup> Notre traduction (ainsi que pour toutes les autres citations de l'anglais).

## **Du côté du tourisme social**

Rendre visible l'apprentissage de la posture du touriste est difficile, d'où l'idée de se tourner vers des populations exclues du tourisme, confrontées à une expérience nouvelle et, pour elles, rare.

Dans le cadre de la recherche présentée dans cet ouvrage, nous avons suivi un groupe de touristes aidés (séjour subventionné à 90% par les caisses d'allocation familiale) : il s'agit d'un groupe de femmes (pour partie des mères célibataires ou des mères vivant en couple dont le conjoint n'a pu ou voulu partir) venu avec leurs enfants en groupe dans un centre de tourisme social (village vacances en pension complète) près de la mer. Le groupe émane d'un centre social du Nord de la France qui organise le déplacement. Il dispose d'un car pour le voyage et les déplacements sur place. Deux travailleurs sociaux les accompagnent. Les données de la recherche sont constituées d'une observation participante lors du séjour au village vacances (avec des entretiens informels) et d'un entretien collectif au centre social quelques mois plus tard (avec pour partie des personnes observées, pour partie des personnes ayant participé à d'autres groupes selon les mêmes modalités).

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, voire 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 cependant la norme.

## **Une population à éduquer ?**

Comme cela a été évoqué dans le premier chapitre de cet ouvrage, centre social et village vacances considèrent cette population 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. Raymond évoque « un transfert symbolique de la vie quotidienne » (1982 : 10). 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 en vacances dans leur propre pays (décalage qui existe également entre ces mêmes populations et les professionnels qui les encadrent).

De cette première remarque, on peut tirer deux conséquences, la première étant que les pratiques touristiques ne sont pas « 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 celle-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 alimentaires liées aux produits locaux ou à la festivité du restaurant comme symbole de la rupture vacancières.

Autre exemple de ce rapport complexe aux pratiques touristiques : la demande de ne pas faire le ménage à la fin du séjour, incapable à tenir 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 ». Par ailleurs la rupture fondamentale qui consiste à ne pas faire à manger est non seulement appréciée, mais constitue le symbole même des vacances.

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 des pratiques 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 12h) 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 contre-partie une autonomisation de ceux-ci).

La deuxième conséquence est que les pratiques cachées dans la famille deviennent visibles (en particulier les pratiques éducatives et familiales), elles constituent un champ d'observation et de découverte. Il y a des discours critiques sur les autres pratiques (mais aussi dans certains entretiens l'idée que l'on peut apprendre des pratiques des autres).

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 : 34).

Les résultats à ce niveau seraient ce qui mesurerait l'intérêt de l'investissement. C'est ce que soutient un des rares articles sur la question, montrant l'efficacité sociale du tourisme dans la

transformation des modes de vie, c'est-à-dire l'incorporation du modèle dominant (Minnaert, Maitland, Miller, 2009). Ainsi dans le cas de notre centre social, demande-t-on aux participants de penser aux enfants dans la construction du programme des activités prévues en amont : la visite du zoo a été explicitement 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) 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 l'apprentissage de la pratique touristique pas vraiment perçue, facilement naturalisée, que des modes de vie considérées comme peu compatibles avec la vie collective.

Au-delà de la critique que l'on peut porter sur cette logique de normalisation, ne relève-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 capables de développer des comportements considérés comme adaptés à la vie collective. Il y aurait des pré-requis au tourisme qui en réserverait la pratique à ceux qui maîtrisent déjà d'autres types de pratiques qui n'ont rien de spécifique ; apprendre à être touriste 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. Ou pour traduire cela dans le vocabulaire de Norbert Elias, le tourisme serait une pratique sociale fortement liée au processus de civilisation, de contrôle de soi et des affects, et par distinction avec les pratiques de loisirs qui permettent une certaine levée, dans un cadre fictif, de ce contrôle (Elias et Dunning, 1994), le tourisme, activité qui implique une multiplication des relations aux autres serait moins concernée que d'autres loisirs par cette distance au contrôle de soi, sauf à créer des espaces qui par leur artificialité même (Club Med, Disneyland) le permettraient. Mais là encore le contrôle reste fort, car ce qui structure le tourisme, ce qui en fait l'intérêt aussi selon les entretiens menés, est la rencontre d'autres différents (sans doute pas trop différents), ce qui suppose la gestion de cette rencontre et donc son relatif contrôle par les professionnels et si nécessaire un investissement éducatif pour rendre possible cette rencontre dans de bonnes conditions.

Il en résulte qu'apprendre spécifiquement à être touriste n'est pas dans le programme du centre du fait de la prégnance des questions sociales plus générales.

### **Les apprentissages touristiques**

Cependant cet 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 est de deux séjours 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 (pour situer les difficultés de cette population, faire du camping à Berck plage qui se trouve pas très loin leur paraît difficile d'accès pour des raisons de coût, de matériel et de mobilité).

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 important. 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. Cependant, conformément à la logique même des vacances, on trouve bien des ruptures plus ou moins fortes avec ce quotidien. Les repas dans le centre de séjour, dont le principal mérite est d'éviter l'activité quotidienne de cuisine, rompent avec quotidien. Mais la rupture est plus forte pour la sortie collective au restaurant, payé par le centre social sur le budget chèque vacances, qui apparaît comme 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, 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).

Les personnes observées participent 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.

## **Une 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 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). 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 ; ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère est plus difficile quand la maîtrise de la langue maternelle limite la capacité d'apprendre une seconde langue, sans la rendre impossible pour autant. 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'étayer sur l'observation et l'imitation. Il 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, mais au contraire totalement intégrée à la participation et donc souvent invisible. C'est affaire



d'interdépendance et d'autonomie socialement construite. C'est le moyen de s'approprier les pratiques mais dans un processus de transformation de celles-ci : « (...) l'appropriation individuelle des pratiques sociales s'effectue à travers un processus créatif. En ce sens, informations et capacités ne sont pas transmises, mais sont transformées dans le processus d'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 des personnes à ce moment, 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, certes pas au sens touristique ordinaire ; si ce sont explicitement des guides pour l'activité touristique ce ne sont pas des guides touristiques.

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 à travers différents dispositifs. Il peut s'agir, selon le modèle de Rogoff, de guidage par les parents et d'autres adultes quand on est enfant. Mais on note également, pour les adultes, le rôle des guides et autres accompagnateurs. Les guides livres sont des éléments essentiels à cette participation guidée. On peut enfin évoquer d'autres dispositifs plus diffus de guidage : office du tourisme, hôtelier, propriétaire du gîte ou de la chambre d'hôte, autres vacanciers (les habitués).

### **Au-delà de la participation, l'exploration**

L'hypothèse que je ferai est donc que l'apprentissage du tourisme relève de la participation guidée. C'est également vrai du deuxième volet que nous n'évoquerons que rapidement, celui des apprentissages autres, qui apparaissent assez facilement dans les entretiens lors même que la littérature sur ce sujet est assez réduite. A la question du sentiment d'apprendre, on obtient des réponses : « 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 »

Cette dimension apparaît comme confrontation au réel, par distinction avec les médias. Ainsi 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 reconnue et appréciée. Ainsi on sait quelque chose, on a vu en vrai (même si on avait déjà vu à la télévision), le vrai n'étant pas l'authentique. En effet le moulin à farine construit il y a deux ans 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.

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 touchée ».

Au-delà de la participation, cette dimension de l'apprentissage renvoie à une logique d'exploration, une exploration curieuse 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 semble renvoyer à cela.

Mais 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 pour le touriste, à tous les supports sur lequel 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,...).

Participation et exploration guidées ne sont sans doute 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 du guidage 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 bien entendu 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, jeux et sports, rencontre avec les autres, découverte de paysages ou de sites culturels). Il importe de saisir les mécanismes d'apprentissage à travers les multiples dispositifs plus ou moins formels de guidage.

### Références bibliographiques

- Auray N. (2011) «Les technologies de l'information et le régime exploratoire», in Danièle Bourcier & Pek van Andel (dir.), *La Sérendipité le hasard heureux*, Paris, Hermann, pp. 329-342.
- Berry V. (2009) *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique. Analyse des pratiques ludiques, sociales et communautaires des joueurs de jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs : Dark Age of Camelot et World of Warcraft*, Thèse soutenue l'université Paris 13
- Brougère G. (2005) *Jouer/apprendre*. Paris : Economica
- Brougère G. & Bezille H. (2007) « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » *Revue Française de Pédagogie*, n°158, pp.
- Brougère G. & Ulmann A.-L.,(dir.) (2009) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF.
- Cériani G, Knafou R., Stock M. (2004) « Les compétences cachées du touriste », *Sciences Humaines*, n°154, 28-31

- Equipe MIT (2002), *Tourismes 1. Lieux communs*, Paris, Belin, 2002, (coll. Mappemonde, dirigée par Rémy Knafou)
- Elias N. & Dunning E. (1994) *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr., Paris, Fayard.
- Gee J. (2003) *What video games have to teach us about literacy and learning*. New York : Palgrave Macmillan.
- Greenfield P. M. (2004) *Weaving generations together : evolving creativity among the mayas of Chiapas*. Santa Fe : School of American Research Press.
- Jaworski A. & Thurlow C. (2009) « Gesture and movement in tourist spaces » In C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Oxon : Routledge, pp. 253-262
- Lave J. & Wenger E. (1991) *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Löfgren O. (1994) « Learning to be a tourist », *Ethnologia Scandinavica*, vol. 24, pp.102-125
- Minnaert L., Maitland R., Miller G., (2009) Tourism and social policy, the value of social tourism, *Annals of Tourism Research*, vol. 36, n°2, pp. 316-334.
- Périer P. (2000) *Vacances populaires – Images, pratiques et mémoires*, Rennes, PUR
- Power T. G. (2000) *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N.J.) Lawrence Erlbaum
- Raymond, H. (1982) « Tourisme social et loisirs » *Temps libre*, 5
- Rogoff B. (1990) *Apprenticeship in Thinking – Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press
- Rogoff & alii. (2003) « Firsthand Learning through Intent Participation » *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203
- Rogoff & alii. (2006) « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices ». In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization*, New York : Guilford
- Shugurensky D. (2007) « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, pp. 13-27
- Sutton-Smith, B., (1997), *The Ambiguity of play*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- Urry J (2002) *The Tourist Gaze – Second edition*. London, Sage.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (Mass.) Cambridge University Press