

**AU-DELA DE L'APPRENTISSAGE, L'EXPERIENCE. PRATIQUES TOURISTIQUES, ENJEUX
EPISTEMOLOGIQUES ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Giulia Fabbiano

Université Paris Nord
EXPERICE
99 av J B Clément
F-93430 Villetaneuse
gfabbiano@hotmail.com

Mots-clés : *Pratiques touristiques, apprentissages informels, expérience située*

Résumé : *Les apprentissages, les expériences subjectives, les transformations du regard, et par conséquent du positionnement social, que les pratiques de mobilité produisent au niveau individuel et collectif demeurent encore des questions marginales de l'investigation sociologique. Le domaine du tourisme est en ce sens exemplaire. Cela mérite d'être approfondi dans sa dimension épistémologique : pourquoi autant de frilosité face à la question « qu'apprend-on en vacances ? ». A partir d'une recherche empirique, nous discuterons les défis méthodologiques que pose la question des apprentissages en vacances. Comment les formaliser sans s'ériger en maître du jeu en dépit de la capacité réflexive des acteurs eux-mêmes ? Nous avancerons l'hypothèse que les apprentissages se diluent plutôt dans l'expérience et qu'un cadre théorique davantage englobant, et proche des discours des acteurs, pourrait mieux en saisir la portée et la nature.*

1. Introduction : tourisme et apprentissage, quelle relation ?

La mobilité interpelle les sciences sociales autant du point de vue théorique que de celui des défis méthodologiques qu'elle pose (Urry 2005 ; Cousin, 2010). Toutefois, elle est appréhendée moins comme un phénomène empirique à explorer dans ses multiples facettes que comme un paradigme théorique pour penser les sociétés contemporaines et leurs mutations. Erigée en nouveau mode de vie, à l'origine de nouvelles pratiques de socialisation, et plus largement de nouvelles expressions du social, la mobilité semble être devenue une véritable injonction que la société globale adresse aux individus : il faut être de plus en plus mobile, connecté, en réseau, sous peine d'exclusion ou de dévalorisation sociale. Au-delà de quelques évidences, la question : « Que nous apporte concrètement la mobilité ? Quels changements produit-elle au niveau individuel et collectif ? » n'obtient pas vraiment de réponse. Les différentes typologies de déplacements, célébrées comme l'école de la globalisation, posées comme enjeu pédagogique des nouvelles générations, formalisées comme critère axiologique, restent très peu explorées empiriquement quant à leurs potentialités éducatives. Force est de constater que les apprentissages, les expériences subjectives, les transformations du regard, et par conséquent du positionnement social, que les pratiques de mobilité permettent, demeurent encore des questions marginales de l'investigation en sciences sociales.

Le domaine du tourisme est en ce sens exemplaire : historiquement construit en tant que pratique expérientielle de développement individuel (Cousin, Réau 2009 ; Équipe MIT 2005), socialement exploité comme moyen d'encadrement des classes populaires (Pattieu 2007, 2009 ; Lehto et al. 2004 ; Minneart et al. 2009), culturellement investi pour contribuer à leur éducation morale (Pattieu 2007), l'emboîtement des pratiques touristiques et des dimensions éducatives, parfois donné pour acquis, est néanmoins peu travaillé. D'autre part, la question des apprentissages et du

développement individuel est abordée principalement par des chercheurs en *tourist studies*, plus que par des spécialistes en éducation, qui semblent plutôt avoir déserté le terrain. Les travaux s'intéressant aux phénomènes et aux dynamiques d'apprentissage balisent le champ en privilégiant les aspects qui suivent :

- Les aspects plus généraux : apprendre à être touriste (Ceriani et al. 2004 ; Stock 2005 ; Équipe MIT 2002 ; Löfgren 1994) et par conséquent à résoudre les problèmes pratiques qui se posent aux touristes (Brown 2007),
- Les aspects structuraux : la construction pédagogique des lieux dans les structures de tourisme de masse (Réau 2005),
- Les aspects idéologiques : la vocation parfois éducative et moralisatrice des pratiques touristiques, notamment celles à l'usage des classes populaires (Pattieu 2007)
- Les aspects comportementalistes : les changements qui interviennent, au niveau du comportement des familles populaires notamment, après des expériences touristiques (Lehto et al. 2004 ; Minneart et al. 2009),
- Les aspects identitaires ou d'auto-formation : le développement personnel et la quête de soi qui motivent les pratiques touristiques, en particulier lorsqu'il s'agit du tourisme durable et solidaire, du « tourisme des racines » (Legrand 2006), du tourisme d'initiation ou de « conversion » (Chabloz 2009) ou encore du tourisme dit culturel.

Il semblerait qu'en dehors des études sur les pratiques touristiques explicitement didactiques ou éducatives, et des études sur les apprentissages spécifiques à la dimension touristique (Löfgren 1994, 1999), qui mettent l'accent sur les « problèmes pratiques » (Brown, 2007 : 364) ainsi que sur les « compétences à se positionner dans un réseau complexe et articulé » (Ceriani et al. 2004), la question des apprentissages reste marginale et très peu exploitée théoriquement (Mitchell 1999 ; Ryan 1999). Est-il alors légitime de s'interroger sur les apprentissages par et du tourisme ? Si l'on ne s'arrête pas à considérer l'éducation une « action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim 2003 : 51), mais on lui attribue un caractère de permanence qui en fait un processus social quotidien (Brogère, Ulmann 2009) se déroulant tout au long de la vie, il est évident que les touristes, qu'ils soient vacanciers, voyageurs ou explorateurs, apprennent bien des choses et pas seulement à « pratiquer le tourisme » (MIT 2002 : 135).

Comment expliquer dès lors autant de frilosité face à la question « qu'apprend-on en vacances ? » ? C'est là un enjeu central qui mérite d'être approfondi dans sa dimension épistémologique. La résistance à discuter de phénomènes éducatifs au-delà des cadres formels ne suffit pas à expliquer la relative absence de réflexion sur le sujet. La littérature disponible sur les processus formatifs en marge du système scolaire montre bien que le champ, en dehors du tourisme, est ouvert et de plus en plus parcouru par des chercheurs en éducation (Brogère, Bezille 2007 ; Brogère, Ulmann 2009 ; Pain 1990 ; Schugurensky 2007). En France, les travaux de Brogère, entre autres, ont attiré l'attention sur les jeux et les loisirs, ainsi que sur des activités à l'apparence banales ou anodines, en soulignant jusqu'à quel point ces domaines de la vie quotidienne, « relégués au second rang, confinés à l'invisible » (Brogère, Ulmann 2009 : 12) sont en réalité chargés d'une valeur éducative et « contribuent à développer des connaissances y compris dans ces lieux officiels destinés à transmettre un savoir valide et reconnu » (Brogère, Ulmann 2009 : 12). Les vacances, et plus largement les pratiques touristiques ne sauraient en être exclues, bien que tout se passe comme si le sujet était épuisé, une fois posée l'existence d'une pratique, d'une relation, d'un espace d'apprentissage. La thèse ici défendue porte d'une part sur la complexité, voire la difficulté méthodologique à traiter des questions d'apprentissage informel en général (Schugurensky 2007), et de surcroît dans des contextes touristiques. Or, cette difficulté méthodologique se révèle moins un frein qu'un véritable outil heuristique, en mesure de nourrir la réflexion sur les apprentissages du quotidien. D'autre part elle porte sur l'ambivalence même de la question des apprentissages, susceptible certes de discuter sous une nouvelle lumière les pratiques touristiques très souvent disqualifiées, mais en même temps défailante lorsqu'il s'agit de rendre compte de leurs apports éducatifs au sens large. Cela ne veut aucunement nier la production d'apprentissages lors des contextes vacanciers, mais tout simplement avancer l'hypothèse qu'un

cadre théorique davantage englobant, et proche des discours des acteurs, pourrait mieux en saisir la portée et la nature. Bref, il sera question d'évacuer les apprentissages pour mieux les appréhender.

2. Ethnographie d'un séjour de villégiature.

Si les touristes apprennent bien des choses, de quels apprentissages serait-il question ? Dans quels domaines se situeraient-ils ? Et quels processus seraient à l'origine ? S'agirait-il d'un phénomène inconscient ou plutôt d'une démarche personnelle proche de l'autoformation (Bezille 2003) ? Les guides, les animateurs et les autres supports touristiques joueraient-ils un rôle important ou secondaire ? Quelle serait la spécificité des vacances et des pratiques touristiques par rapport au quotidien, à l'ordinaire ? J'ai voulu aborder ces questions, qui ont traversé et nourri la recherche dont cet article est issu¹, en privilégiant, pour reprendre une distinction chère à l'anthropologie, la vision *emic* (le point de vue des acteurs) à la réflexion *etic* (la réduction et l'interprétation savantes) afin de comprendre le sens donné par les touristes à leurs pratiques ainsi que la pertinence subjective de l'expérience éducative. C'est pourquoi le choix a été d'approcher le tourisme en tant qu'objet d'une investigation méthodologique empirique et ethnographique, « microscopique » dirait Geertz (2003 : 223), donc délimitée et située, non toutefois sans ambiguïté, comme nous allons le voir, quant au statut du chercheur et à la place qu'il occupe dans la relation interprétative.

Le centre de vacances dans lequel j'ai effectué mon séjour d'observation d'une semaine à la fin de l'été 2009 est situé sur le front de mer de la côte atlantique à 25 min à pied de l'entrée du vieux port de la ville, à quelque pas d'un petit port de plaisance, d'une zone industrielle et d'une cité HLM. La résidence est organisée autour d'un corps central qui abrite les espaces collectifs : l'accueil, le restaurant, le bar, le salon intérieur où sont affichés les renseignements et le programme de la semaine, la salle des spectacles, ainsi que l'accès aux chambres d'hôtel. Dans le parc, autour du bâtiment principal se distribuent les autres structures : les appartements, la salle réservée aux clubs des enfants, les bouledromes, les tables de ping-pong, l'aire des jeux d'enfants, la piscine. En face de la piscine se trouve la terrasse aménagée, lieu d'attente et de détente, de rencontres et d'animation où se passent les jeux apéro. Le village propose un éventail d'animations sur place à différentes heures de la journée ou bien des excursions en ville et dans les environs. Le public est assez hétérogène, aussi bien en ce qui concerne la formule vacancière choisie (pension complète, demi-pension, location, une seule semaine ou deux), le profil touristique (habitué de la résidence, habitué de la formule, primo-vacanciers dans ce genre de structures) que le profil social (vacanciers qui payent l'intégralité de séjour, vacanciers qui reçoivent une allocation d'aide au départ en vacances sous la forme de bons CAF ou qui bénéficient de réductions par le biais des CE d'entreprise, vacanciers aidés). Il s'agit majoritairement de familles élargies ou monoparentales (une prédominance de femmes), mais également de familles composées par des grands-parents avec leurs petits-enfants, de couples de retraités, ainsi que de femmes seules, souvent âgées, tous résidant en milieu urbain ou périurbain. La CSP des vacanciers peut être schématisée de la manière qui suit :

- Employés et cadres moyens

¹ Il s'agit d'une recherche collective pilotée par le centre de recherche EXPERICE (Paris13-Paris 8). Intéressés davantage par la question des apprentissages informels, nous avons dès lors décidé de nous orienter vers des situations touristiques *a priori* peu investies, ou pas ouvertement, par la dimension culturelle, historique, pédagogique, mémorielle ou encore identitaire. Nous avons donc écarté les voyages organisés à l'étranger, les visites des grandes villes, les séjours culturels, le tourisme isolé pour nous concentrer sur des séjours de courte durée en villages vacances, dans une structure de tourisme social, en France métropolitaine. La présente contribution s'appuiera principalement sur l'ethnographie de la semaine que j'ai réalisée ainsi que sur les données récoltées pendant les entretiens individuels et collectifs. Elle ne portera que sur un public adulte, laissant donc de côté les questions liées plus précisément aux enfants, qui seront tout de même utilisées en miroir.

- Strate supérieure de la classe populaire ou classe moyenne appauvrie par les accidents de la vie (décès, séparations, migrations)
- Population vulnérable, voire assistée, parfois d'origine étrangère.

2.1 Parler apprentissage

La prise de contact avec les vacanciers a été un moment délicat et ambigu : elle s'est faite progressivement le long de la semaine et plutôt aux marges du cadre de l'étude – j'y reviendrai – dans le même temps qu'elle a représenté un sujet de réflexion à plein titre du déroulement de la recherche. Les conditions de l'enquête ne sont pas des éléments périphériques de l'investigation théorique, au contraire, elles occupent une place centrale au cœur de la démarche épistémologique et des interprétations théoriques. Cela est d'autant plus saillant dans le domaine du tourisme, qu'« il ne s'agit pas seulement de se rendre – comme c'est le cas pour une étude anthropologique plus « classique » d'une société donnée – dans un lieu pour tenter de convaincre ses ressortissants et/ou ses représentants du bien-fondé de sa présence, de son étude et de minimiser les éventuels dérangements qu'elles pourraient occasionner » (Chabloz 2010) mais de négocier une présence davantage intrusive et participative dans un cadre hors-quotidien (Stampe 2008), marqué par une rupture, consacré aux loisirs, au repos, au relâchement des tensions quotidiennes (Réau, 2005). Au-delà des difficultés strictement ethnographiques liées à la posture à tenir, d'autres relèvent plutôt de l'objet de la recherche et des « défis méthodologiques » (Schugurenky 2007) que posent l'observation et la discussion des apprentissages. Comment dès lors entrer en contact sur un temps dévolu au repos, au plaisir, aux loisirs avec les vacanciers ? Autrement dit comment se positionner en tant que chercheur-vacancier ? Comment aborder la question des apprentissages avec les vacanciers ? Comment observer les apprentissages ? Comment travailler les observations ?

Le premier contact avec les vacanciers a eu lieu le soir du samedi – jour de leur arrivée – dans la salle à manger, où initialement m'avait été attribuée une petite table excentrée, au fond de la salle, à côté de l'entrée des cuisines et non loin du buffet. Un couple sans enfants occupe la table voisine, dont la femme m'invitera à la fin du repas à me joindre à eux de temps en temps pour dîner, ce qui ne se vérifiera pas, d'une part parce que, dès le lendemain matin, le maître de salle me proposera de changer de table et d'autre part parce que, suite à ma présentation en conclusion de la réunion de bienvenu du dimanche matin, le couple ne m'adressera presque plus la parole. Cette présentation, concertée avec la direction du village vacances, sera l'occasion d'expliquer publiquement les raisons de ma présence, qui n'avait, la veille, cessé de susciter des interrogations parmi les vacanciers. Si la présence d'une vacancière isolée étonnera moins, puisqu'elle sera dorénavant reliée à un intérêt professionnel², elle suscitera tout de même quelque réflexion : « toute seule, c'est pas trop dur ? », « ça va ? vous vous ennuyez pas trop ? ». A la sortie de la réunion, Laurent, un jeune homme divorcé en vacances avec son fils vient spontanément vers moi pour me demander des précisions sur la recherche et me faire part de ses sentiments quant à la démarche : « ce n'est pas évident, parce que les gens, c'est normal, sont réticents et méfiants face à ce type de démarche, mais vous pouvez compter sur moi ». Nous commençons dès lors à discuter de manière très informelle et, pendant toute la durée du séjour, il se révélera effectivement être un des interlocuteurs les plus disponibles.

Cette mise à l'épreuve de la situation ethnographique m'a confirmé dans la perception que les vacanciers étaient moins enclins à un rapport de type enquêteur-enquêté qu'à des échanges fortuits ; j'ai alors fait le choix de me positionner en tant que vacancière, en participant aux différentes activités proposées et en partageant le plus possible les temps sociaux du village vacances. S'il s'agit, comme le note Chabloz, d'une position ambiguë, elle a néanmoins le mérite de rendre la présence du chercheur assez discrète et de réduire autant que possible les biais de l'intrusion ethnographique. Dès lors, les repas, les visites, les excursions, les soirées, les animations organisées en fin de matinée et en fin d'après-midi, ainsi que le temps en terrasse ont

² La démarche « universitaire » de la recherche ne sera pas comprise par l'ensemble des vacanciers et sera parfois interprétée comme une évaluation qualité de la structure, effectuée sous commande.

été les moments privilégiés de rencontre avec les vacanciers et d'observation de leurs pratiques³. Les vacances se prêtent à « parler vacances » et cela permet une spontanéité de la parole, qui se livre, me semble-t-il, plus facilement.

« Parler vacances » n'implique cependant pas parler apprentissages et de surcroît avec un public adulte. Contrairement aux enfants prêts à dresser une liste de ce qu'ils ont appris (ce dont ils ont fait l'expérience, souvent la première expérience) pendant le séjour – d'une course en taxi à la découverte du maïs, de la raie et des tagliatelles – les adultes sont plus réticents à formuler et décliner ce qu'ils pensent avoir appris, surtout si la question est posée ouvertement. Si les vacanciers rencontrés ne sont pas restés « le regard vide, cherchant quelque chose à répondre » (Schugurensky 2007 : 18), tels les participants au budget participatif interviewés par Schugurensky, ils ont eu du mal à se saisir de la démarche ou, le cas échéant, à ne pas rester sur des propos très généraux. Un couple de jeunes retraités, fréquentant le village depuis une dizaine d'année, estime que les apprentissages en vacances passent par les rencontres humaines, l'échange, le partage d'expériences interpersonnelles, sans préciser davantage. Virginie, en villégiature avec ses deux filles, « aime les visites, visiter et découvrir des choses » mais ne sera pas en mesure de préciser ce qu'elle a appris pendant la semaine, alors qu'elle pointe très clairement la dimension éducative des pratiques touristiques par rapport à ses enfants : « l'année dernière on est parties dans la Manche parce que je voulais montrer aux filles les plages du débarquement et le mémorial de Caen pour qu'elles connaissent un peu l'histoire ». Cela ne veut pas pour autant dire que les moments d'apprentissage, bien que le plus souvent tacites, restent cependant totalement inconscients. Dans les marges des récits vacanciers, sans que le sujet ne soit directement abordé ou la question ouvertement posée par le chercheur, lorsqu'on se souvient d'un voyage perçu comme exotique ou lorsqu'on raconte une expérience inédite, il est bien question d'avoir appris quelque chose. Florent, à propos de son voyage à Tahiti l'hiver dernier, insiste sur les aspects les plus extra-ordinaires ; pendant une excursion en kayak de mer, ils sont passés sur un requin, mais il poursuit : « mon ami m'a rassuré en m'expliquant que c'est assez normal, il m'a dit qu'il a même nagé au milieu de gros poissons et de requins, des choses qui pour nous sont exceptionnelles ». Il reviendra également à plusieurs reprises sur les expériences gastronomiques : « là-bas on mange du thon blanc cuit dans une sauce à la noix de coco et quand il fait 40° c'est super rafraîchissant ». Dans le même registre, Sébastien décrira avec grand étonnement, d'après son expérience pendant un voyage d'études, « les coutumes locales norvégiennes » quant au fait d'aller au sauna ou de se baigner en piscine « à poil ». Marjolaine, quant à elle, en racontant avec enthousiasme son voyage de l'année dernière – le premier sans ses parents ni son ami – s'exclame « j'ai dû apprendre à gérer le budget et à être raisonnable au niveau des achats et des dépenses ». Elizabeth, commentant un après-midi sur la terrasse, l'incident qui lui est arrivé le même jour et qui lui a valu des blessures aux éclats de coquillages et d'écrevisses, conclut : « on a appris qu'on ne peut pas se baigner avec la marée basse, on le savait pas avant ».

En dehors de ces quelques exemples, les vacances ne sont cependant pas appréhendées par les acteurs du point de vue des apprentissages. Les entretiens collectifs, que nous avons menés en dehors des semaines d'observation, avec des vacanciers fréquentant d'autres villages vacances du même opérateur de tourisme social, confirment la difficulté à se défaire de cette sorte d'opacité quant à la désignation de ce qu'on a appris. Il émerge assez clairement que, au niveau des représentations collectives, les apprentissages pendant les vacances mais pas seulement, concernent d'abord les enfants : « c'est en vacances qu'ils ont appris à faire le petit déjeuner » (Valérie) ou « c'est des moments si importants les vacances pour leur apprendre autre chose » (Jean-François). Discuter des enfants permet de mettre en perspective le savoir et les connaissances acquises à l'école, à des apprentissages moins formels qu'expérientiels dont l'intérêt est qu'ils se produisent par le contact direct, la participation, le regard et qu'ils favorisent

³ Les vacanciers auxquels j'ai eu plus facilement accès sont ceux qui ont opté pour la formule demi pension ou pension complète et qui représentent environ un tiers de l'ensemble des clients de la résidence (à peu près une centaine sur 350). Les autres vacanciers en location, en dehors du circuit « formule-repas », sont moins visibles, bien qu'une minorité utilise les équipements sportifs (piscine, terrains de boule, tennis de table) et participe de temps en temps aux activités proposées.

une dynamique de va-et-vient entre le cadre scolaire et les activités hors scolaires. A Jean-François de souligner : « *on est allé voir Herculanum, on a un fils intéressé par l'histoire, même les autres...ils font le lien entre ce qu'ils ont appris à l'école* », alors que Valérie rebondit : « *pour ma plus grande qui va au collège, qui fait de l'histoire et tout ça donc elle s'intéresse, elle note elle... en histoire quand son prof lui parle elle connaît des trucs, elle peut déjà commencer à répondre* ». Dès qu'on se déplace de l'univers enfantin à celui des adultes, la réflexion sur les pratiques touristiques en tant qu'espaces d'apprentissage est non seulement moins évidente mais surtout traversée par un clivage social. Les activités, les excursions ainsi que les rencontres reviennent cependant dans tous les entretiens, sans distinction de catégorie sociale, comme des sources de nouvelles connaissances : « *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 le contact avec les autres personnes qu'on connaît pas, c'est vrai que parler avec les autres personnes [...]on discute avec eux on les connaît pas d'avance, ils donnent leurs points de vu, nous on donne notre point de vu ...* » ; « *c'est vrai que c'est différent, c'est différent de nous, moi c'est vrai que je trouve assez fascinant le contact avec les autres...et j'aime bien m'intéresser aux autres cultures, donc moi ça m'intéresse...* » ; « *La rencontre d'être à être, enfin d'humain à humain, de gens qu'on aurait jamais rencontrés, qu'on croiserait sans les voir. Oui, mais même, nous on va chez l'habitant, il y a l'accent des gens, leurs expressions, ce qu'ils mangent, leur culture, les trucs de coin, y'a une sociologie des territoires, y' a une sociologie du coin où on habite, les proverbes...* ». Ce n'est pas un hasard si les contextes le plus souvent cités sont ceux le plus directement liées à une dimension ouvertement éducative du tourisme : les excursions et les visites, qui mettent davantage en scène la rupture avec les cadres du quotidien et l'inflexion pédagogique. Il reste, à ce stade, à se demander ce qu'il en est des activités les plus banales et anodines comme la plage, le transat, les baignades pour ne citer que quelques exemples.

Il s'avère que si on appartient à une classe sociale favorisée, et on détient un certain « habitus mobilitaire » (Stock 2005) on a moins de difficultés à « parler apprentissage » et à identifier la problématique en tant que telle : « *Bien sûr [les vacances] sont des situations d'apprentissage évidentes, permanentes or peut-être qu'on en a moins conscience que quand on va à l'école parce que là c'est clairement dit, mais là c'est sous-jacent... on y va par curiosité de..., et à partir du moment où on a une curiosité on va aller vers un apprentissage* ». Cette catégorie d'acteurs reconnaît d'abord que les vacances impliquent avant tout d'apprendre à être touristes : « *on se rend compte qu'on est capable de s'adapter, donc y a un apprentissage d'un autre espace-temps, ça passe très rapidement, une semaine de vacance... Oui, c'est bien la capacité à s'adapter à un nouvel environnement très rapidement, en repérer les déplacements, comment on va se nourrir. C'est aussi un apprentissage, peut-être pas l'essentiel...* ». Quant aux savoirs historiques, géographiques, environnementaux, alimentaires que les vacances peuvent permettre d'acquérir, leur déclinaison demeure cependant vague, généraliste et difficilement identifiable autour d'un événement précis : « *on peut apprendre de nouvelles recettes de cuisine, je reviens à la nourriture, mais il y a ça, des choses qu'on prolonge en rentrant chez soi, qu'on veut ressayer, des recettes* ». Les vacanciers de milieux défavorisés rencontrés, pour qui la mobilité est un réel défi structurel, partis pour la première ou deuxième fois en vacances dans les cadres d'actions ciblées par les centres sociaux, se saisissent différemment de la question des apprentissages qui, présente tout de même en filigrane, est réélaborée et relatée plutôt à partir de l'expérience de l'émerveillement, proche de l'eustatique, de la quête d'authenticité et de véracité : « *de toute façon les deux sorties de vacances où je suis partie ...à chaque sortie que j'ai faite je veux dire ...j'ai aimé quoi je veux dire ... j'étais émerveillée quoi je veux dire même eux ils étaient émerveillés* » (Monique).

Il est évident que si « parler vacances » dans des contextes vacanciers est une activité assez naturelle, « parler apprentissage » l'est moins et cela pour plusieurs raisons : non seulement parce que les processus d'apprentissage informel sont le plus souvent fortuits, inconscients et invisibles et donc par conséquent difficilement isolés en tant que tels (Brougère, Ulmann 2009), non seulement parce que nous vivons dans une société qui se représente l'éducation comme un

phénomène touchant presque exclusivement les enfants⁴ ou les pauvres infantilisés, mais aussi parce que la rupture créée par les vacances, le déplacement (Équipe MIT 2002) ou l'extraordinaire (Cohen 1979, Urry 2002, MacCannell 2001, McCabe 2005), se réalise dans un contexte – le village vacances – qui vise à recréer la continuité avec le quotidien ordinaire et à amenuiser le dépaysement. Cette perception de « normalité », qui étouffe toute sensation d'émerveillement et dès lors de découverte, si proches d'une dynamique d'apprentissage, ne fait que s'amplifier pour les vacanciers disposant d'un habitus mobilitaire et, qui plus est, pour ceux qui connaissent déjà le site et ses environs.

2.2 Enjeux d'observation

L'observation n'est pas non plus une pratique évidente ; une fois encore le monde de l'enfance et des relations parentales se prête mieux à être observé que celui des adultes. Observer lors d'un après-midi en piscine les interactions entre enfants, ou entre parents et enfants, peut effectivement permettre d'avancer que dans le jeu c'est bien aussi un contenu éducatif qui se transmet : comment se tenir dans l'eau, comment apprendre à nager ou à améliorer son style, comment éviter de gêner les voisins et respecter la communauté. Mais qu'en est-il des vacanciers adultes ? L'on pourrait émettre l'hypothèse que les activités et les excursions constituent les situations les plus patentes pour observer à vrai dire moins des résultats que des processus d'apprentissage. Il s'agit effectivement de contextes vacanciers marqués par une relation pédagogique plus ou moins assumée : la posture didactique des animateurs, les panneaux explicatifs, la consultation, bien que rare dans nos observations, de guides touristiques. Lors des quatre visites de découverte organisées pendant la semaine, par exemple, au moins deux – la balade pédestre en ville et la visite gourmande au marché – étaient construites comme de véritables moments éducatifs, dans lesquels les animateurs n'accompagnent pas seulement les participants, mais se chargent de les guider : ils apportent des informations sur l'histoire et la géographie du terroir, racontent des anecdotes locales et renseignent sur les spécialités gastronomiques du coin. D'autres situations plus ou moins explicitement éducatives sont celles qui ont trait, dans l'organisation des animations du village, à l'initiation à telle ou telle activité sportive, corporelle, ou de loisirs, aux jeux apéro « testons nos connaissances », ainsi qu'à la dégustation d'un plat régional. Une des premières animations de la semaine est consacrée à la préparation illustrée, par l'équipe d'animateurs, de l'éclade, spécialité charentaise à base de moules fumées, qui sera servie aux vacanciers à l'issue du processus. Bien que certains vacanciers aient apprécié le fait d'avoir « découvert un plat régional, au moins on sait de quoi il s'agit », il est tout de même légitime de se demander si les activités de ce genre, construites autour de la dimension « exploration », peuvent être considérées comme de véritables espaces d'apprentissage. Pendant les balades en ville, par exemple, alors que l'animateur se fait guide, d'aucuns écoutent, d'autres discutent entre eux ou ne prêtent pas l'oreille – « au bout de cinq minutes je débranche » me dira un des participants à la balade gourmande – d'autres encore s'éloignent du groupe, une minorité lit avec attention les panneaux explicatifs, tandis que les personnes les plus âgées s'empressent de poser des questions pour en savoir plus. Les attitudes hétérogènes du groupe montrent bien l'importance de la notion de participation, « au sens d'engagement dans une activité partagée » (Brougère 2009), dans les dynamiques d'apprentissage. C'est dès lors moins le cadre que l'implication qui l'emporte. On peut par ailleurs s'interroger sur la part cachée des contextes décrits et présumer que d'autres apprentissages que les quelques notions informatives, dont l'exactitude serait parfois à vérifier, délivrées sur les lieux visités se produisent.

Florent, de retour d'une sortie organisée par le village, me confie avoir plus apprécié, en termes de découverte, la promenade en bateau que les explications de l'animatrice accompagnant le groupe : « les mecs nous ont raconté des anecdotes, par exemple il y a une espèce d'écrevisse dites américaines qui abîment les fonds et puis un autre animal, un autre mammifère, je ne me rappelle plus le nom, pas un castor, non ce n'est pas un castor, ça va me revenir qui ronge les arbres, mais on l'a pas vu, parce qu'il y a trop de passage de bateaux, d'embarcations. Heureusement qu'ils

⁴ Les personnes que nous avons rencontrées ont presque toutes eu tendance à recentrer sur leurs enfants la discussion sur les apprentissages.

étaient là pour ramer parce qu'il y a le canal central et puis beaucoup de petits canaux latéraux et pour quelqu'un qui ne connaît pas c'est facile de se perdre ».

L'observation des dynamiques et des processus d'apprentissage en vacances, si elle est traversée par des difficultés déjà pointées dans d'autres contextes et liées à l'absence de visibilité des apprentissages, pour partie due à l'imbrication dans l'activité elle-même (Brougère 2009), présente néanmoins des spécificités. En dehors des excursions, des jeux, des activités culinaires ou encore sportives souvent accompagnés par des explications de la part des animateurs, les apprentissages demeurent le plus souvent fortuits et les résultats, donc, difficilement quantifiables ou identifiables en une énumération consciente qui ferait clairement apparaître la distinction entre un avant et un après. La structure même des séjours et l'hétérogénéité de l'offre en termes d'animation, va, par ailleurs, de pair avec l'absence d'une activité ou d'une pratique partagée et fédératrice, vecteur d'identité ou du moins d'identification, ce qui empêche le recours à la notion de « communautés de pratique » (Berry 2008 ; Lave Wenger 1991 ; Wenger 2005). Les théories sociales de l'apprentissage, qui s'appuient sur l'analyse des modalités ainsi que de la nature de la participation, qui de périphérique se fait pleine, peinent, pour cette raison, à s'appliquer aux phénomènes touristiques.

3. Au-delà des apprentissages, notes conclusives

Quelles réponses apporter, dès lors, aux questions épistémologiques posées en introduction et quel développement y donner ? Comment formaliser les apprentissages sans s'ériger en maître du jeu en dépit de la capacité réflexive des acteurs eux-mêmes ? L'étude des apprentissages (au sens strict) en vacances présente, me semble-t-il, des limites si l'on choisit de se livrer à une analyse compréhensive, et de se positionner, par conséquent du point de vue des acteurs. Comme bien de chercheurs l'ont montré dans d'autres domaines, si les apprentissages sont informels, ils sont par définition le plus souvent inconscients ; or pour pouvoir être relatés ils doivent devenir conscients, faire surface, d'où l'écart entre une théorisation *etic* et une approche *emic*. Du point de vue des acteurs, les apprentissages semblent plutôt se dissoudre dans l'expérience tempérée et négociée de l'extra-ordinaire – rupture aménagée par rapport au quotidien, qui se consomme dans l'exploration de nouveaux espaces et dans l'établissement, fût-ce même pour un temps, de nouvelles relations sociales. En ce sens, appréhender les pratiques touristiques comme espaces d'apprentissage se rapproche plutôt d'une phénoménologie et d'une herméneutique de l'expérience de la participation à un temps autre que l'ordinaire. Cela permet d'inclure aussi bien les éléments clairement énoncés comme des apprentissages, les découvertes proprement dites, que la dimension de l'émerveillement et le cheminement personnel induit par la confrontation à l'altérité : à d'autres réalités sociales, culturelles, sociétales. Le témoignage de Jean-François est en ce sens éclairant : *« C'est des échanges sur nos vies, sur nos expériences, il y a toujours quelque chose à prendre de la vie des autres...c'est pour ça qu'à la fin je prends toujours des petites notes sur les personnes que j'ai rencontrées, parce qu'ils ont des parcours différents et ça donne des idées pour bouger. Je fais le lien avec ce que je vis, par exemple avant que je crée l'association, j'ai rencontré un gars qui était directeur d'Emmaüs, on a beaucoup échangé et c'est sa rencontre qui m'a permis de..., dès septembre j'ai franchi le pas.... je pense qu'il y a des gens que l'on rencontre qui sont des facilitateurs des décisions »*

Le moment touristique, dans la création d'un espace-temps situé et ponctuel qui exige d'apprendre une temporalité autre, déchargée des tensions ordinaires, permet dès lors non seulement de mettre à distance le quotidien mais surtout de le mettre en perspective, en favorisant un regard et une approche renouvelés sur soi-même. C'est là qui réside, me semble-t-il, la spécificité expérientielle de ces moments ; comme le souligne Valérie par rapport aux pratiques sportives en vacances ce qui fait la différence c'est *« qu'il n'a pas d'enjeux, on veut bien essayer parce que c'est juste essayer...tandis que si c'est chez vous si on veut commencer il faut s'inscrire dans un club, enfin peut-être pas s'inscrire, est-ce je peux faire une séance d'essai, c'est pas pareil on arrive avec plein de gens, c'est des habitués, tandis qu'en vacances, c'est que des gens qui le font pour*

- Löfgren Orvar, « Learning to be a tourist », *Ethnologica Scandinava*, Vol. 24, 1994, pp. 102-125.
- Löfgren Orvar, *On Holiday. A History of Vacationing*. Berkeley, California University Press, 1999.
- MacCannell Dean, « Tourist agency », *Tourist Studies*, 2001, n°1, pp. 23-37.
- McCabe Scott, « Who is a tourist ? A critical review », *Tourist Studies*, 2005, pp.85-106.
- Minneart Lynn, Maitland Robert, Miller Graham, « Tourism and social Policy, The value of social tourism », *Annals of Tourism Research*, 2009, vol. 36, n° 2, pp. 316-334.
- Mitchell Richard D., « Learning through play and pleasure travel : using play littérature to enhance research into touristic learnig », *Current Issues in Tourism*, 1999, vol 1, n°2, pp. 176-188.
- Pain Abraham, *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Pattieu Sylvain, « « Nous n'avons rien à Katmandou ». Production militante et usage populaires du tourisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n°5, pp. 88-101.
- Pattieu Sylvain, « Voyager en pays socialiste avec Tourisme et travail », *Vingtième siècle*, 2009, pp. 63-77.
- Potier Françoise, Sicsic Josette, Kaufmann Vincent, « Synthèse des connaissances sur les vacances et les temps libres des familles, des enfants et des jeunes », *Dossiers d'études*, 2004, n°61.
- Réau Bertrand, « Evasions temporaires : socialisations et relâchements des contrôles dans les villages de vacances familiaux », *Espaces et sociétés*, 2005, n°120-121, pp.123-139.
- Roux Sébastien, « De quelques dynamiques contemporaines en anthropologie du tourisme francophone », *Cahiers d'études africaines*, 2009, n°193-194, pp. 595-602.
- Ryan Chris, « Playful tourists : constructs of Learning - a commentary on Mitchell's Learning through play and pleasure travel : using play littérature to enhance research into touristic learnig », *Current Issues in Tourism*, 1999, vol 1, n°2, pp. 189-194.
- Schugurensky Daniel, « « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue Française de Pédagogie*, n°160, 2007, pp. 13-27.
- Stampe Jennifer, « Views from here : working the field, looking at tourists, mapping touristic terrain », *Tourist Studies*, 2008, n°8, pp. 123-140.
- Stock Mathis (2005), « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? », *EspacesTemps.net*, <http://espacestems.net/documents1353.htm>
- Urry John, *Sociologie des mobilités*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Urry John, *The tourist gaze*, London, Sage, 2002.
- Wenger Etienne, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval, 2005.