

Introduction générale

Emmanuelle PEYVEL

« Vois sur ces canaux
Dormir ces vaisseaux
Dont l'humeur est vagabonde.
C'est pour assouvir
Ton moindre désir
Qu'ils viennent du bout du monde. »

Charles Baudelaire, 1857, *L'invitation au voyage*

D'après l'Organisation mondiale du tourisme, si les arrivées de touristes internationaux étaient de 25 millions dans le monde en 1950, elles sont passées à 278 millions en 1980 pour atteindre les 1 milliard 326 millions en 2017, la barre symbolique du milliard ayant été franchie en 2012 (OMT, 2018). À ces chiffres déjà impressionnants, il faudrait également ajouter ceux du tourisme domestique - c'est-à-dire les déplacements des habitants d'un pays à l'intérieur de celui-ci - afin d'avoir une idée précise de l'ampleur du phénomène. Si ces chiffres renseignent sur la bonne santé d'un secteur mondialisé, ils ne nous disent en revanche pas grand-chose des mécanismes profonds qui ont conduit à cette massification des flux touristiques.

Pourquoi sommes-nous de plus en plus nombreux à faire l'expérience du tourisme aujourd'hui dans le monde ? D'emblée, nous écartons les arguments déterministes confondants causes et moyens, insistant sur le développement des infrastructures de transports et la hausse globale du niveau de vie. S'il faut bien évidemment emprunter des moyens de locomotion et disposer d'un minimum d'argent pour voyager, ils ne jouent fondamentalement pas le rôle de déclencheur à la mobilité touristique. En effet, ce n'est pas parce qu'on a des routes et de l'argent qu'on fait du tourisme, mais bien l'inverse : parce que ce désir d'ailleurs est construit positivement, alors il induit des dépenses spécifiques et commande la construction de moyens logistiques. Les motivations retenues officiellement par l'OMT ne sont pas non plus d'un grand secours : elles catégorisent de manière contestable des déplacements, en courant le risque de leur donner artificiellement un et seulement un but, qu'il soit familial, professionnel, religieux ou médical, au risque de briser la cohérence donnée à ces mobilités par les touristes.

C'est bien plutôt sous l'angle de l'éducation au voyage que les auteurs réunis dans cet ouvrage se proposent d'ouvrir la boîte noire de la mondialisation touristique, en partant de l'hypothèse selon laquelle cette dernière est étroitement liée à la question de la construction et de la circulation des savoirs. Apprendre constitue une motivation touristique fondamentale, et symétriquement, la mondialisation du tourisme multiplie de manière inédite les situations d'apprentissage. Au-delà de l'invitation au voyage chère à Baudelaire, il s'agira ici de questionner la satisfaction d'un désir essentiel, celui d'apprendre, en arpentant le monde, en se confrontant à l'altérité, en devenant soi-même un autre. Nous postulons en effet que le tourisme est un médium au travers duquel les gens peuvent acquérir des connaissances, construire une vision renouvelée d'eux-mêmes et des sociétés.

Circuler, y a rien à voir?

Tourisme et apprentissages : une relation longtemps minorée

La dimension éducative du voyage n'est pas nouvelle : elle constitue même le fondement du Grand Tour. Utile plus que futile, ce temps a été construit comme source de savoir-faire et de savoir-être socialement discriminants par les élites européennes à partir du ^{xvi}^e siècle, les préparant à occuper de futures positions de pouvoir : des visites obligées de sites remarquables formant un corps de références communes, une pratique assidue de différentes langues européennes, un apprentissage des normes politiques, commerciales et religieuses, la familiarisation avec les us et coutumes des sociétés de cour (Boutier, 2004). La sociologie a également mis en exergue la place du voyage dans la formation des élites (Wagner, 2007), constitutif d'un mode de distinction sociale.

Or, apprendre du voyage n'est pas un privilège de classe. Perpétuer une distinction entre un bon voyageur cultivé et un mauvais touriste ignorant relève d'un jugement de valeur, comme si les premiers étaient porteurs d'une curiosité pacifique, les seconds d'un voyeurisme destructeur. Dès 1976, D. MacCannell remet en cause la distinction opérée par D. J. Boorstin (1964) entre une connaissance touristique nécessairement faussée et superficielle et une connaissance intellectuelle authentique. La sociologie du tourisme a également montré combien ce discours est surtout le symptôme d'une démocratisation mal acceptée de cette mobilité, longtemps restée l'apanage de l'aristocratie et de la bourgeoisie. Pourtant, cette déconsidération a pu prévaloir longtemps chez certains universitaires, à l'origine de discours touristophobes (MIT, 2002), disqualifiant de fait les apprentissages liés au tourisme.

C'est ce qui explique en partie que la littérature académique ait interrogé tardivement les relations unissant tourisme et apprentissages (Mitchell, 1998 ; Falk, Ballantyne, Packer et Benckendorff, 2011). Les travaux portant sur les motivations des touristes ont constitué un premier point de départ. J. L. Crompton (1979) a été probablement l'un des premiers chercheurs à comprendre qu'apprendre nourrit le désir d'ailleurs, tout comme l'exploration de soi-même. L'apprentissage

constituerait une récompense personnelle, motivant la découverte et offrant un sentiment de maîtrise dans un contexte touristique permettant de s'échapper d'un quotidien routinier (Iso-Ahola, 1982). Ces premiers travaux ont nourri le concept de « *travel career* » (Pearce, 1988) proposé à partir de quatorze familles de critères de motivation, pour montrer que les touristes n'ont pas les mêmes besoins suivant leurs précédentes expériences touristiques et l'étape de vie dans laquelle ils se trouvent. Apprendre y revient toutefois quasi systématiquement, au même titre que le fait de pouvoir se relaxer, et il apparaît comme un motif de développement personnel.

La notion de « *travel career* » présente des points communs avec celle de « *serious leisure* » (Stebbins, 1982), qui décrit l'accumulation d'expériences et le développement de compétences et de connaissances grâce aux loisirs. Les auteurs établissent un lien entre loisirs sérieux et apprentissage tout au long de la vie. Précocement relevé par D. MacCannell (1976), le rapprochement entre jeu et tourisme constitue, en effet, une autre voie heuristique empruntée à partir des années 1980 pour saisir une partie des apprentissages à l'œuvre (Graburn, 1983; Cohen, 1985). Le goût de l'exploration (Mayo et Jarvis, 1981) et celui de la nouveauté (Bello et Etzel, 1985) se retrouvent dans le jeu comme le tourisme, et ces derniers offrent des situations d'apprentissage comparables, c'est-à-dire agréables et clairement circonscrites (Mitchell, 1998). Toutefois, le paradigme ludique est insuffisant pour envisager tous les aspects éducatifs du tourisme, qui comprennent aussi des activités comme celles du repos ou de la socialisation.

L'ensemble de ces travaux précurseurs ont nourri des appels lancés à partir des années 1990 pour étudier davantage les relations entre tourisme et apprentissages (Roggenbuck, Loomis et Dagostino, 1990; Weiler et Hall, 1992), mais ils ont eu du mal à être suivis d'effets. Les rares travaux ayant abouti portent principalement sur l'écotourisme (Eagles, 1992) et le patrimoine (Prentice, 1993; Richards, 1996). Ces auteurs envisagent essentiellement le tourisme comme une école en plein air et se concentrent davantage sur l'effectivité des dispositifs touristiques pour sensibiliser à la cause environnementale et patrimoniale, que sur les touristes eux-mêmes, les manières avec lesquelles ils apprennent et ce qu'ils retirent de leurs cheminements. Le tourisme est pourtant reconnu comme la seule opportunité pour certaines personnes de connaître un peu mieux leur environnement, leur histoire et leur culture (Moscardo, 1998). C'est aussi dans les années 1990 que la littérature scientifique portant sur l'expérience commence à s'intéresser à cette question. Pine et Gilmore (1999) ont ainsi démontré que les touristes recherchaient des expériences mémorables et riches en émotions, leur permettant de changer leur point de vue sur le monde et eux-mêmes. Les catégorisant en quatre sphères à même de procurer l'émerveillement, ils isolent l'éducation, aux côtés de l'esthétique, de l'amusement et de l'évasion (*education, esthetic, entertainment, escape*), chacune étant vécue d'autant plus intensément que les touristes sont actifs et en immersion, conditions justement fondamentales à l'apprentissage.

Penser les apprentissages liés au tourisme

L'état de l'art ainsi dressé montre un décalage évident entre le fait de reconnaître progressivement et tardivement une valeur éducative au tourisme, sans pour autant réussir à développer scientifiquement la question de manière approfondie. Ces difficultés montrent que conceptualiser les apprentissages en situation touristique reste difficile. Il y aurait même là un paradoxe insurmontable : tourisme et éducation seraient inconciliables, le tourisme étant associé au plaisir et à la liberté, tandis que l'éducation relève plus fondamentalement d'un travail et d'une discipline rendant impossible de penser une attraction touristique éducative (Werry, 2008).

Mais c'est là perpétuer une hiérarchie dépassée entre apprentissages scolaires, formels et valables d'une part, apprentissages informels, hors cadre scolaire et sans valeur d'autre part. À partir des années 1980, les travaux en psychologie culturelle du développement et dans le champ de la formation pour adultes ont démontré que la formalité et l'informalité sont des modalités inhérentes à tout apprentissage (Brogère et Bezille, 2007). L'université et l'école ne sont que des lieux parmi d'autres du savoir, et non ceux à l'aune desquels toutes les autres situations d'apprentissage doivent être évaluées. La notion d'« *incidental* » (Marsik et Watkins, 1990) a même permis de rendre compte de situations où l'apprentissage est fortuit : il résulte d'une autre activité, et se fait tacitement.

Le renouveau sur cette question doit beaucoup à la théorie de l'expérience initiée par Dewey (1968). Considérée comme une situation propice à l'apprentissage, il a mis en valeur le potentiel cumulatif de l'expérience, en l'inscrivant dans une continuité : elle se nourrit des précédentes et alimente les suivantes. Il en ressort qu'il est possible d'apprendre « de » et « dans » l'action, avec ou sans projet en amont. Cette théorie promeut fondamentalement un sujet réflexif de ses apprentissages, de leur compréhension à leur partage, en passant par leur utilisation. En cela, l'expérience touristique peut être pensée comme source de savoirs, et le touriste comme compétent de sa mobilité. Des travaux en sciences de l'éducation ont ainsi montré que la participation et le guidage sont des modalités inhérentes à l'apprentissage en situation touristique : c'est en pratiquant que l'on apprend (Brogère, 2012). Il est alors possible d'inscrire le tourisme au sein d'un continuum que serait l'éducation permanente ou l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, la formation est un processus global depuis l'enfance, au sein duquel la suprématie de l'école doit être relativisée. En décentrant de la sorte le regard, il est possible de dépasser une approche catégorielle du savoir (domestique, touristique, professionnelle, etc.) au profit d'une approche relationnelle, afin de mieux analyser la cohérence qui lui est accordée par chacun d'entre nous dans la sphère du quotidien comme du hors-quotidien, où se déploie le tourisme.

À la suite de quoi, un rapprochement judicieux peut être opéré entre tourisme et autodidaxie, envisagée non pas tellement comme soumise à la culture légitime (Bourdieu, 1979) mais comme une pratique sociale ordinaire intervenant tout au long de la vie (Tough, 1971). Comme l'autodidaxie, le tourisme a été invisibilisé

en tant que source d'apprentissages à double titre. D'une part, il se fait souvent en dehors de l'école, et n'est pas forcément volontaire. D'autre part, le tourisme relève, comme l'autodidaxie, de fonctions adaptatives (résolution de problèmes, gestion de l'imprévu, saisie d'opportunités, etc.) et créatives (créer des ressources humaines et matérielles adaptées). Des travaux ont ainsi démontré que le *backpacking* permettait d'améliorer une foule de compétences : identifier et résoudre un problème, prendre une décision, user d'esprit critique, planifier, négocier, coordonner, s'adapter, faire face au stress, improviser, échanger des points de vue différents, mémoriser des connaissances géographiques et historiques (Pearce et Foster, 2007). Le voyage organisé en groupe peut également être vécu comme une situation d'apprentissage, *a fortiori* en contexte mondialisé, où il offre des conditions rassurantes pour faire face à l'altérité, comme l'a montré une étude sur des touristes chinois (Pearce et Lu, 2011). Envisagée de la sorte, il est possible de dépasser l'approche restrictive de la mobilité touristique en tant que projet rationalisé, planifié et linéaire. Le tourisme relève aussi d'un « art de faire » (De Certeau, 1980), plus tactique que stratégique, consistant à tirer profit d'effets de contexte pour négocier du plaisir y compris dans la contrainte (Peyvel, 2016). C'est là un des aspects souvent minorés de la démocratisation du tourisme.

Rendre visible les apprentissages liés au tourisme : difficultés et précautions méthodologiques

Enquêter sur les apprentissages liés au tourisme, souvent intimes, peut être difficile, et cela d'autant plus qu'ils sont fréquemment passés sous silence par les enquêtés eux-mêmes. Ces derniers ne voient pas forcément l'intérêt d'aller se raconter à cet étranger qu'est le chercheur, surtout quand les propos tenus font état de contrariété, d'énervement, de fatigue, d'incompréhension voire d'humiliation et de violence. Ils indiqueraient que les vacances ont été ratées, état de fait difficilement supportable (Urbain, 2008). Les jeunes constituent une population encore plus difficile à enquêter, non seulement parce que leurs compétences langagières peuvent être fragiles, mais aussi parce que le chercheur peut incarner une figure d'autorité impressionnante à qui ils diront ce qu'ils pensent être attendu. Ils constituent pourtant une formidable population d'enquête, comme en témoigne la première partie de notre ouvrage qui leur est entièrement consacrée. Afin de dépasser ces difficultés, tisser des liens de confiance à la faveur de méthodes compréhensives apparaît comme un point commun à beaucoup des travaux rassemblés ici : observations graduellement participatives, terrains prolongés, entretiens biographiques, récits de vie, immersions, etc. Indéniablement, l'usage des méthodes biographiques pour comprendre les apprentissages liés au tourisme contribue à mieux cerner ces derniers et à identifier davantage leur complémentarité avec le quotidien.

La deuxième difficulté à étudier les apprentissages liés au tourisme tient au fait qu'ils sont largement incorporés, pas toujours verbalisés, souvent inconscients et donc difficiles à percer à jour, surtout dans les sociétés les plus anciennement

touristiques où cette mobilité ne fait plus tellement événement et où les histoires vacancières peuvent devenir confuses à l'échelle de plusieurs générations. En effet, apprendre à bronzer, à poser sur une photo, à nager, faire du cheval, du ski ou de la pétanque, à regarder un monument, visiter un musée, communiquer avec un étranger, ou encore faire la fête nécessite des techniques du corps (Mauss, 1934) qui s'apprennent et se transmettent. Ces dernières se démultiplient en contexte touristique dans la mesure où, comme le rappelle G. Brougère (chapitre 1), l'expérience touristique permet de passer d'une connaissance médiatisée (par les images, les textes) à une connaissance *in situ*. Cette rencontre directe, par le corps, explique l'importance des apprentissages incarnés, gage de véracité et d'authenticité (« c'est pour de vrai »). En cela, le tourisme participe de l'habitus (Bourdieu, 1979), car dès l'enfance, ils participent à façonner comportements, goûts et styles de vie profondément incorporés à travers les socialisations qu'ils autorisent au sein d'une classe sociale.

Les pédagogies du voyage

Afin d'appréhender au mieux la complexité des liens unissant tourisme et apprentissages en contexte mondialisé, plusieurs disciplines ont été convoquées, dans le sillage d'un colloque organisé en juin 2016 à l'université de Bretagne occidentale dans le cadre de l'Association tourisme, recherche et enseignement supérieur (AsTRES). Par leurs objets, méthodes et outils spécifiques, la géographie, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) apportent chacune un éclairage stimulant sur la question, dont cet ouvrage rend compte. Plus précisément, les auteurs ici réunis ont engagé la réflexion dans deux directions : apprendre à pratiquer en touriste le monde et faire du tourisme dans un objectif éducatif, plus ou moins formalisé.

Apprendre à voyager

La première direction empruntée envisage les compétences nécessaires à la pratique du tourisme. Elle implique de considérer le tourisme comme un acteur compétent de sa mobilité, capable de la vivre la plus intelligemment possible pour en profiter plaisamment. Cette voie a été prise de manière pionnière par Orvar Löfgren (1994 ; 1999), et c'est dire le grand honneur qu'il nous fait en signant la préface de notre ouvrage. Qu'il en soit ici sincèrement remercié. Détenues seulement par une petite aristocratie européenne au XVIII^e siècle, ces compétences n'ont eu de cesse de se multiplier à la faveur de la mondialisation. Elles ont comme objectif de résoudre une multitude de problèmes qui se posent aux touristes (Brown, 2007) : choisir une destination, réserver un billet de transport ou un hébergement, faire sa valise, gérer un budget, se repérer, cohabiter voire collaborer avec d'autres, s'habiller pour un environnement mal-maîtrisé, se faire comprendre dans une langue étrangère, etc. Ce sont autant d'activités pouvant

paraître triviales, mais qui sont pourtant récentes et surtout s'apprennent. En cela, on ne naît pas touriste, on le devient, pour reprendre la paraphrase beauvoisienne de l'équipe MIT, dont certains de ses membres consacrèrent d'ailleurs un bref article de vulgarisation à ce sujet (Ceriani, Knafou et Stock, 2004).

Concernant l'étude de ces apprentissages, la question du regard occupe une place particulière, qu'il s'agisse de la spécificité du regard touristique qui anoblit ce sur quoi il se pose (« The tourist gaze », Urry, 1990) ou de photos de famille prises en contexte touristique (« The family gaze », Haldrup et Larsen, 2003). Même s'il peut être sujet à la faute de goût, et en cela facilement exposé à la moquerie, ce regard participe bel et bien de nos cultures visuelles contemporaines, alimentant des mises en scène affectant à la fois les espaces (création de cadres pittoresques propres à la consommation) et les corps, selon des stratégies de l'image se démultipliant aujourd'hui sur internet, en témoignent les *selfies* postés sur les réseaux sociaux. À ce titre, raconter, se mettre en scène ou se livrer à des performances constituent aujourd'hui un attendu plus ou moins obligé du voyage, et il n'est pas surprenant que cet aspect constitue un point commun à l'ensemble des textes réunis dans cet ouvrage.

Voyager pour apprendre

La deuxième direction empruntée se concentre sur les apprentissages en situation touristique : Qu'apprend-on dans le tourisme de si intéressant pour en (re)faire autant ? Prolongeant la réflexion initiée par G. Brougère et G. Fabbiano (2014), nous postulons ici que c'est un des moteurs essentiels pour comprendre l'ampleur du phénomène touristique contemporain. Loin de bronzer idiot, pour reprendre une expression consacrée, le déplacement physique et mental opéré à la faveur d'un déplacement touristique nourrit l'acquisition de savoir-faire, de compétences et de valeurs pouvant faire l'objet de réinvestissements fructueux de retour dans le quotidien.

En cela, le tourisme constitue non pas seulement un dispositif d'apprentissage, mais plus largement une situation d'apprentissage (Weisser, 2010). En effet, les touristes n'apprennent pas seulement dans des sites balisés conçus spécifiquement dans le but de les éduquer, impliquant en amont des choix didactiques et pédagogiques guidant la sélection des moyens mis en œuvre. Ils apprennent plus globalement du monde environnant tel qu'ils l'expérimentent, à travers les contacts qu'ils établissent avec des objets matériels et symboliques, les problèmes qu'ils sont amenés à résoudre, les négociations qu'ils mènent avec leurs semblables, composant autant de communautés d'apprenants.

Le tourisme constitue ainsi un formidable levier non seulement pour apprendre des savoirs spécifiques, mais aussi pour renouveler des manières de penser et de se comporter : il s'agit de prendre de la distance, au sens spatial et mental, par rapport à son mode de vie quotidien, pouvant potentiellement évoluer de retour à la maison. C'est là un des fondements du tourisme social : les travailleurs sociaux considèrent le tourisme comme pouvant avoir des conséquences

bénéfiques, non pas seulement dans un objectif de démocratisation de la pratique, mais aussi pour travailler des problématiques afférentes au quotidien : l'alimentation, l'éducation, la violence, les liens familiaux, la citoyenneté, la mixité, etc. En cela, le tourisme sert un projet d'intégration sociale auprès des bénéficiaires (Brougère, 2012 ; Minnaert, 2012 et 2008 ; MacCabe, 2009), leur permettant plus globalement de gagner en autonomie et en estime de soi. En cela, le tourisme peut être profondément émancipateur, et a d'ailleurs été revendiqué comme tel par des organisations syndicales (Pattieu, 2009) et plus largement les mouvements d'éducation militante.

De nos jours, cette conception du voyage comme sources d'apprentissages n'est plus l'apanage des élites aristocratiques. Cette démocratisation relative est, entre autres, le résultat d'un sens donné historiquement aux temps libres par des institutions majeures telles que l'État, l'Église ou l'École. C'est donc sans surprise que nous les retrouvons dans bon nombre des chapitres suivants. En effet, le tourisme a été mobilisé au service de la construction nationale dans de nombreux états, et même à la formation d'un Homme Nouveau dans les régimes communistes comme fascistes (le *Kraft durch Freude* nazi, le *Dopolavoro* mussolinien). Il fut également convoqué par les grandes figures du paternalisme industriel, citons par exemple les Cognacq-Jay, Peugeot, Michelin ou Thyssen offrant bains de mer et colonies de vacances à leurs employés. Contrôler le temps libre permet non seulement d'encadrer la jeunesse, figure potentiellement menaçante de l'ordre établi, mais aussi les classes populaires, jugées avec tout autant de méfiance par les classes plus aisées. C'est là tout le paradoxe de cette mobilité du plaisir : associée spontanément à la liberté et à l'émancipation, elle peut être aussi un outil de discipline et de contrôle des corps comme des esprits. Et l'on pourrait symétriquement affirmer la même chose à propos de l'éducation. Ces tensions sont particulièrement interrogées dans la première partie de l'ouvrage, consacrée à la jeunesse, et dans la troisième, dédiée à l'éducation à l'environnement. Les textes rassemblés permettent de mieux comprendre les manières avec lesquelles certains acteurs construisent leur légitimité éducative ainsi que les injonctions normatives qui régissent la production touristique et les comportements adoptés par les touristes pour profiter, transmettre ou au contraire transgresser voire refuser ces normes vécues alors comme des formes autoritaires de rééducation.

Pour en faciliter la lecture, le présent ouvrage a été structuré en trois parties. La première se concentre sur la jeunesse, la construction de son temps libre sur le mode éducatif faisant l'objet d'investissements considérables par différents opérateurs, qu'ils relèvent de la sphère scolaire (chapitre 1), marchande (chapitre 5), ecclésiastique (chapitre 6) ou étatique, et cela dans des buts divergents, qu'ils relèvent de l'éducation populaire (chapitre 4), d'une forme d'élitisme républicain (chapitre 2) ou de la reproduction d'entre-soi distinctifs (chapitre 3). La deuxième partie se concentre sur la circulation des savoirs en situation touristique, plus précisément leur nature (chapitre 8), leur porosité (chapitre 9) et les théories dont les chercheurs usent pour les appréhender (chapitre 7). Enfin, la dernière partie s'attaque à la question de l'éducation à l'environnement par le tourisme.

Les milieux sensibles que sont la forêt (chapitre 10), la montagne (chapitre 11) et le littoral (chapitre 12 et 13) apparaissent comme des laboratoires de « bonnes pratiques touristiques » que les gestionnaires de site ont des difficultés non seulement à définir mais surtout à transmettre à des publics qu'ils connaissent finalement mal, situation propice aux conflits, que l'éducation est censée désamorcer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELLO Daniel et ETZEL Michael, 1985, « The role of novelty in the pleasure travel experience », *Journal of Travel Research*, n° 1, vol. 24, p. 20-26.
- BOORSTIN Daniel J., 1964, *The Image: A Guide to pseudo-event in America*, New York, Harper and Row.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOUTIER Jean, 2004, « Le grand tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (xvi^e-xviii^e siècle) », *Cahier de l'association des historiens modernistes des universités*, n° 27, p. 7-21.
- BROUGÈRE Gilles et BEZILLE Hélène, 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- BROUGÈRE Gilles, 2012, « Pratiques touristiques et apprentissages », *Mondes du tourisme*, n° 5, p. 62-75.
- BROUGÈRE Gilles et FABBIANO Giulia, 2014, *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BROWN Barry, 2007, « Working the problems of tourism », *Annals of Tourism Research*, n° 2, vol. 24, p. 364-383.
- CERIANI Giorgia, KNAFOU Rémy et STOCK Mathis, 2004, « Les compétences cachées des touristes », *Sciences humaines*, n° 145, p. 28-31.
- CERTEAU (de) Michel, 1980, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire et 2. Habiter et cuisiner*, Paris, Union générale d'éditions.
- COHEN Éric, 1985, « Tourism as play », *Religion*, n° 3, vol. 15, p. 291-304.
- CROMPTON John L., 1979, « Motivations for pleasure vacation », *Annals of Tourism Research*, n° 4, vol. 6, p. 408-424.
- DEWEY John, 1968, *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin.
- EAGLES Paul F. J., 1992, « The travel motivations of Canadian ecotourists », *Journal of Tourism Research*, n° 2, vol. 31, p. 3-7.
- FALK John H., BALLANTYNE Roy, PACKER Jan et BENCKENDORFF Pierre, 2011, « Travel and learning: a neglected tourism research area », *Annals of Tourism Research*, n° 2, vol. 39, p. 908-927.
- GRABURN Nelson, 1983, « To pray, pay and play: The cultural structure of Japanese domestic tourism », *Cahiers du tourisme*, série B, n° 26.
- HALDRUP Michael et LARSEN Jonas, 2003, « The family gaze », *Tourist Studies*, n° 23, vol. 3, p. 23-46.
- ISO-AHOLA Seppo, 1982, « Toward a social psychological theory of tourism motivation: a rejoinder », *Annals of Tourism Research*, n° 2, vol. 9, p. 256-262.
- LÖFGREN Orvar, 1994, « Learning to be a tourist », *Ethnologica Scandinavica*, vol. 24, p. 102-125.
- LÖFGREN Orvar, 1999, *On Holiday, a history of vacationing*, Berkeley, University of California Press.

- MACCABE Scott, 2009, « Who needs a holiday? Evaluating social tourism », *Annals of Tourism Research*, n° 4, vol. 36, p. 667-688.
- MACCANNELL Dean, 1976, *The Tourist, A New Theory of the Leisure Class*, Berkeley, University of California Press.
- MAYO Edward et JARVIS Lance, 1981, *The Psychological of Leisure Travel: Effective Marketing and Selling of Travel Services*, Boston, CBI Publishing.
- MARSIK Victoria J. et WATKINS Karen E., 1990, *Informal and incidental learning in the Workplace*, Londres, Routledge.
- MAUSS Marcel, 1934, « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, n° 3-4, vol. 23, 23p.
- MINNAERT Lynn, 2008, *Holidays are for Everyone: Research into the Effects and the Importance of Holidays for People living in Poverty*, Bruxelles, Tourism Flanders & Brussels.
- MINNAERT Lynn, 2012, « Social tourism as opportunity for unplanned learning and behavior change », *Journal of Travel Research*, n° 5, vol. 51, p. 607-616.
- MITCHELL Richard D., 1998, « Learning trough play and pleasure travel: using play literature to enhance research into touristic research », *Current Issues in Tourism*, n° 2, vol. 1, p. 176-188.
- MIT (équipe), 2002, *Tourismes. 1, Lieux communs*, Paris, Belin.
- MOSCARDO Gianna, 1998, « Interprétation and sustainable tourism: functions, examples and principles », *Journal of Tourism Studies*, n° 1, vol. 9, p. 2-13.
- OMT (Organisation mondiale du tourisme), 2018, *Faits saillants du tourisme*, Madrid, [<https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419050>], consulté le 15/12/2017.
- PATTIEU Sylvain, 2009, *Tourisme et travail, de l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)*, Paris, Presses de Sciences Po.
- PEARCE Philip, 1988, *The Ulysses Factor: Evaluating Visitors in Tourist Settings*, New York, Springer-Verlag.
- PEARCE Philip et LU Huan Ella, 2011, « A framework for studying the learning outcomes of Chinese outbound group tourists », *Journal of China Tourism Research*, n° 4, vol. 7, p. 445-458.
- PEARCE Philip et FOSTER Faith, 2007, « A "University of Travel": Backpacker learning », *Tourism management*, n° 5, vol. 28, p. 1285-1298.
- PEYVEL Emmanuelle, 2016, *L'invitation au voyage. Géographie postcoloniale du tourisme domestique au Viêt Nam*, Lyon, ENS éditions.
- PINE Joseph et GILMORE James, 1999, *The experience economy: work is theater and every business a stage*, Boston, Harvard Business School Press.
- PRENTICE Richard C., 1993, *Tourism and Heritage Attractions*, Londres, Routledge.
- RICHARDS Greg, 1996, « Production and consumption of European Cultural Tourism », *Annals of Tourism Research*, n° 2, vol. 23, p. 183-261.
- ROGGENBUCK Joseph W., LOOMIS Ross J. et DAGOSTINO Jerry, 1990, « The learning benefits of leisure », *Journal of Leisure Research*, n° 2, vol. 22, p. 112-124.
- STEBBINS Robert A., 1982, « Serious leisure: a conceptual statement », *The Pacific Sociological Review*, n° 2, vol. 25, p. 251-272.
- TOUGH Allen, 1971, *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- URBAIN Jean-Didier, 2008, *Le voyage était presque parfait : essai sur les voyages ratés*, Paris, Payot.

- URRY John, 1990, *The tourist gaze: leisure and travel in contemporary societies*, Londres, Sage.
- WAGNER Anne-Catherine, 2007, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 170, vol. 5, p. 58-65.
- WEILER Betty et HALL Colin (dir.), 1992, *Special interest tourism*, Londres, Belhaven Press.
- WEISSER Marc, 2010, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions vives, Recherches en éducation*, n° 13, vol. 4, p. 291-303.
- WERRY Margaret, 2008, « Pedagogy of/as/and Tourism: Or, Shameful Lessons », *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, n° 1, vol. 30, p. 14-42.