

Bezille, H., 2014, Vacances, convivialité et écoformation, In Gilles Brougère et Giulia Fabbiano (Coords.), *Apprentissage en situation touristique*. Presses Universitaires du Septentrion

Introduction

Dans les sociétés industrialisées, partir en vacances l'été dans un lieu touristique fait partie des rituels sociaux. Cette pratique sociale de rupture avec le quotidien, de dépaysement, de ressourcement a son histoire, ses règles, normes et usages, très différents par exemple entre les pratiques de l'élite aristocratique du XVIIIe siècle et les pratiques populaires qui se développent avec l'avènement des congés payés dans le courant du XXe siècle.

La recherche présentée ici explore les dynamiques d'apprentissages informels produites à l'occasion de séjours dans des résidences de vacances dépendantes d'organisations relevant du secteur de l'Éducation Populaire. Cette question des apprentissages liés aux temps « non contraints » que sont les loisirs, telle qu'elle est conçue par les associations d'éducation populaire, a son histoire (Dumazedier, 1973 ; Sue, 1992).

Avec le développement de la « société de consommation » dans les années 1960, un certain militantisme éducatif associé aux courants d'éducation populaire pointe le risque que les vacances riment, pour les classes populaires, avec une sorte d'oisiveté source d'aliénation. De la même façon qu'un siècle plus tôt Proudhon voyait dans l'école une source de domination de la classe ouvrière, Dumazedier, et avec lui les pionniers du courant de l'éducation permanente, voyaient avec l'avènement de la société des loisirs, le risque de l'asservissement des classes populaires à cette « société de consommation ». Il convenait donc de faire du loisir une activité éducative et une source d'autoformation¹, et tel fut le projet des structures associatives qui se développèrent dans ce champ. Aujourd'hui, ces idées sont d'actualité et portées par des structures associatives qui, elles, se sont transformées.

Nous nous intéressons donc aux dynamiques d'apprentissages informels produits dans ce contexte de vacances dans des structures d'éducation populaire, et au pouvoir « enclencheur » de ces apprentissages informels dans un processus « d'apprentissage transformateur » (Mezirow, 2001 ; Mezirow & Taylor, 2009).

Ce parti pris s'inscrit dans le prolongement de nos travaux antérieurs² qui nous ont conduit à suggérer que les apprentissages informels peuvent être assimilés à « la matière noire des processus d'apprentissage »³. Nous préférons cette métaphore à celle de l'iceberg proposée par Tough (1971) et abondamment reprise, car elle nous semble mieux rendre compte de cette ressource diffuse, difficilement identifiable mais très active, qui fonctionne comme élément organisateur de la dynamique globale de formation de la personne.

Nous nous appuyons sur une observation participante de l'un de ces lieux, situé dans le Sud-Est de la France, qui accueille l'été, au moment de notre observation, une population diversifiée de vacanciers pour des durées de séjour d'une semaine en moyenne.

¹ Pour que le loisir puisse devenir un cadre de création et de re-création permanente de soi-même, il est nécessaire qu'il devienne un objet privilégié et non négligé de la formation des adultes en particulier, et de l'éducation permanente en général ; sinon les chances d'épanouissement complet de la personnalité seront gâchées au profit des chances d'une consommation passive et massive des biens et services les plus lucratifs, dans l'intérêt des maîtres de l'économie (Dumazedier, 1973, p.113)

² Sur le rapport au savoir de personnes en situation d'exclusion sociale, sur l'autonomie en formation (autodidaxie, autoformation), en relation avec les contextes d'apprentissage (environnement et dynamique de formation de la personne « tout au long de la vie ») (Bezille, 2003, 2006, 2010)

³ Notion que nous empruntons à la physique où l'hypothèse est faite qu'une matière non directement visible, la « matière noire », constituerait la plus grande partie de la matière de l'univers. Son existence est inférée pour rendre compte de la cohérence de l'univers, tel qu'il est observé et modélisé aujourd'hui.

Cette observation conduit à proposer des pistes pour enrichir une conception écologique de l'apprentissage autour de quelques idées clefs : le rôle décisif du rapport de la personne à son environnement géographique et humain dans ses apprentissages. À l'intérieur de ce cadre, le rôle de tout ce qui contribue au sentiment de bien-être dans l'environnement physique et relationnel, le rôle très important de la convivialité ; l'idée que l'ensemble de ces éléments contribue à l'engagement des vacanciers dans des expériences inédites (le dépaysement, la mixité sociale, l'engagement dans des activités qui ne font pas partie des usages culturels habituels) sources d'apprentissages diffus, qui dans certains cas impulsent une dynamique de projet autodidactique. Il y a finalement cette idée que ces micro-engagements qui paraissent anodins, anecdotiques, peuvent constituer un moment décisif, et amorcer un tournant dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie.

Une « méthodologie du contexte »

Le contexte désigne ici la dimension du micro-milieu local propre à une communauté de vie : aussi bien les lieux, les activités, les relations, la culture, l'imaginaire partagé, l'histoire du lieu. Nous nous sommes aussi intéressée à la dimension institutionnelle et organisationnelle de cette structure d'offre de vacances dans le secteur de l'éducation populaire, et à son style de management.

Ces éléments de contexte se traduisent dans des anecdotes, récits et traces diverses (panneaux d'affichages, documents mis à disposition) qui font l'objet de l'exploration. Nous avons été sensible à cette ambiance singulière⁴ liée au lieu, à son histoire, à son inscription dans l'environnement local⁵.

L'étude des apprentissages informels, ici dans une situation de dépaysement de la personne sur un lieu de séjour de vacances, pose des problèmes particuliers. Ces problèmes sont liés au fait que ce sont pour une large part des apprentissages implicites et diffus, produits à l'occasion d'activités et d'échanges ordinaires. Ces difficultés et les manières d'y faire face sont bien connues des anthropologues et plus largement des chercheurs qui s'intéressent aux pratiques sociales dans leurs dimensions quotidiennes et familières, peu exposées à la visibilité sociale. L'immersion sur une certaine durée, la participation à la vie quotidienne constitue un préalable incontournable à toute exploration plus approfondie ou plus « ciblée ». Notre démarche s'inscrit dans le fil de cette tradition compréhensive⁶.

L'observation s'est déroulée à l'occasion d'une semaine de séjour dans l'un de ces lieux de vacances proposés par une association d'éducation populaire, à quoi s'ajoutent la préparation en amont⁷ et les « retours »⁸. Il est convenu que nous participons à notre guise, avec mon époux, comme les autres vacanciers, aux différentes activités proposées (escalade, randonnées, visites de la miellerie, visite guidée du bourg, soirée astronomie, soirée œnologie, soirée jazz -il y a un festival local- etc.).

⁴Cette ambiance est aussi la marque imprimée par l'équipe d'animation qui s'inscrit elle-même dans une histoire forte. Elle reflète la manière dont ces lieux sont habités par les professionnels et les vacanciers, notamment les habitués.

⁵ Un certain nombre des membres de l'équipe parmi les animateurs, l'équipe de direction, les personnels de service est originaire des lieux, et certains sont engagés dans des responsabilités municipales.

⁶ Démarche avec laquelle nous avons une certaine familiarité, pour l'avoir pratiqué sur de nombreux terrains et notamment sur des lieux difficiles d'accès, où l'ambiance est fort éloignée de celles des vacances (en milieu carcéral notamment, dans des agences nationales pour l'emploi, etc.)

⁷Échanges téléphoniques et par e-mail avec le directeur du centre, présentation de la recherche, discussions à propos de la démarche, de notre mode de participation, des enjeux possibles de l'observation...

⁸Démarche facilitée dès lors qu'il n'y avait pas de commande institutionnelle financée. Une attention particulière est portée aux différents moments de la recherche à la négociation avec les acteurs de l'intérêt de la participation de chacun, et des "bénéfices" qu'il peut en escompter.

La démarche est donc celle d'une ethnographie impliquée dans laquelle la position de la chercheuse partage avec celle du touriste et du migrant (Schütz, 1966, 2003) l'ambiguïté d'une participation active doublée d'une régulation permanente de « la bonne distance ». Par exemple, une certaine flânerie de l'attention s'est imposée à nous comme pertinente et adaptée à l'ambiance générale, qui permet notamment de s'arrêter sur les détails du quotidien, petits événements, anecdotes, apparemment insignifiants, ce que nous avons condensé dans la formule « une vacancière qui travaille »¹¹, qui renvoie à l'idée d'un certain rapport du chercheur à ce qu'il observe, dans une disposition à la sérendipité¹². Cette posture nous a permis d'être réceptive aux « modes mineurs de la réalité » que sont les manières d'être ensemble à travers les détails de la vie quotidienne (Piette, 1996, p.148).

À l'observation informelle d'imprégnation, des premières journées (les lieux, les gens, les environs, les activités quotidiennes) ont succédé les observations participatives de certaines activités (visite de la miellerie, participation à la soirée « œnologie », à la visite guidée du bourg, à une randonnée, à la soirée astronomie...), et une observation impliquée des moments quotidiens à la terrasse. La terrasse est un espace réel de transition, où les vacanciers passent, se posent quelques minutes ou quelques heures, échangent entre eux. C'est un lieu transitionnel de convivialité. Ces « moments terrasse », moments d'échanges informels « hors programme » qui scandent le quotidien d'une semaine de séjour, ont constitué une partie importante de notre observation participative, car il nous est rapidement apparu qu'ils avaient une fonction importante dans la dynamique de participation des vacanciers aux activités proposées. Observation, éléments de conversations, anecdotes et détails, réflexions et impressions diverses ont été consignées dans un journal de bord.

Ces observations ont été prolongées par des entretiens avec certains professionnels et vacanciers¹³.

Convivialité au quotidien et écoformation

Un endroit où on se sent bien

Le centre de séjour se trouve un peu à l'écart des grandes voies de circulation et des lieux phares du tourisme de masse. C'est une région qui garde son intimité, un peu protégée. Dans cette deuxième quinzaine d'Août, période de notre séjour, les grandes migrations estivales tendent à leur fin, l'ambiance devient plus intimiste, le sentiment partagé est qu'« on se sent bien ». L'environnement immédiat est très agréable, les arbres font des ombrages, la terrasse est très agréable, nous y reviendrons. La maison elle-même est une vieille bâtisse typique de l'architecture locale. Bref, ces arbres, la maison, la lumière, la terrasse, créent une ambiance « résidence d'artistes » très agréable... L'endroit a son mythe fondateur raconté dans les plaquettes et documents divers. Celui-ci rappelle qu'il s'agissait là d'un lieu de transition, de passage, de pause et de ressourcement, c'est une histoire qui se conte et se raconte. À l'intérieur de cette histoire ancienne, il y a l'histoire plus récente, avec ses variations, d'un

¹¹ Venue avec mon époux qui participe à sa manière à sa recherche, cette posture de recherche en a déconcerté plus d'un lorsque je me présentais. Mon mari parle de son métier d'astro-physicien, cela plaît à tout le monde en général, pour ma part je dis simplement que je vais faire un travail ici (« alors vous aller nous faire passer un questionnaire ? »). Cette question de mon programme d'intervention sur les personnes sera également posée à mon époux : « elle ne fait pas passer de questionnaire ? » (Dans cette approche, mon époux pouvait être aussi un intermédiaire !)

¹² Une disposition que nous définirons plus loin comme une ouverture et une disponibilité à trouver ce que l'on ne cherche pas.

¹³ Micro-entretiens informels, entretiens structurés convoqués, récits de vie de vacanciers « anciens »

centre de vacances affilié à une grande association d'Éducation Populaire. Cette histoire-là, vécue par certains vacanciers présents, est également volontiers racontée, notamment la première période « autogestionnaire » des années 1970. On refait à plaisir la généalogie de ses directeurs successifs, on revisite la marque particulière que chacun a imprimé, on revient avec nostalgie sur les activités aujourd'hui disparues, et sur la vie quotidienne¹⁴.

Les récits témoignent de l'importance accordée à la convivialité et aux valeurs de solidarité depuis la création du centre de séjour : « La solidarité entre les gens, j'ai apprécié, cela crée un sentiment de sécurité quand on est seule avec ses enfants. Il y avait des ballades de plusieurs niveaux "tu peux y aller c'est ta peinture me disait M". (...) C'est bien de se dire qu'il y a un endroit où l'on vous aidera s'il arrivait quelque chose. » Cette même vacancière qui depuis 26 ans vient deux semaines l'été, nous raconte la période où il y avait un bar gratuit, où les femmes mères de jeunes enfants se retrouvaient à la biberonnerie.

Le sentiment de bien être est aussi entretenu par une ambiance locale qui a à voir avec l'histoire des liens entre ce lieu particulier et son environnement, qui renvoie à un enracinement profond. Depuis sa création, le centre s'inscrit dans un maillage associatif local et dans un réseau de relations interpersonnelles de proximité. Hier comme aujourd'hui, l'organisation des activités, comme l'organisation et la gestion des ressources humaines s'appuient sur ce réseau d'interconnaissance. L'ensemble contribue à la formation d'un micro-milieu assez protecteur et producteur d'apprentissages dans le plaisir¹⁵.

Convivialité et mixité sociale

La convivialité est aussi un élément intégrateur d'une population de vacanciers d'origine géographique, culturelle et sociale diverse. Sur la période de notre séjour, sont présents des musiciens impliqués dans le festival de Jazz programmé sur cette même période dans le bourg voisin., mais aussi des personnes qui nous expliquent être venues « avec leur éducateur », des vacanciers qui ont « pianoté sur internet » et ont trouvé les prix raisonnables, des femmes de tous milieux avec leurs enfants, des habitués des lieux de longue date (par exemple des passionnés de vélo qui se retrouvent là attirés par la notoriété des circuits proposés¹⁷, ou des passionnés d'escalade), des personnes qui viennent depuis quelques années, et d'autres qui viennent pour la première fois. Parmi ces personnes, certaines, en difficulté sociale, n'ont jamais pris de vacances, elles viennent dans le cadre de partenariats avec les centres sociaux des villes des environs. C'est donc pour elles une expérience de « la première fois », une expérimentation de soi qui n'est pas sans risques, et le dépaysement des vacances va avec l'exposition de soi à d'autres mondes sociaux avec leurs codes, leurs valeurs, leurs goûts, leur langage et usages (repas, distraction etc) différents. La prise de risque liée à l'exposition à une

¹⁴ La dimension fortement affective de l'attachement des plus anciens à ses lieux est exacerbée au moment de notre observation par la crainte, plus ou moins partagée, de voir cet endroit perdre son âme avec les projets d'aménagement et de transformation à l'étude au moment de l'observation et mis en œuvre depuis.

¹⁵ Les responsables font du territoire un élément important de « l'offre touristique » et dans le même temps du projet éducatif : « Ce qui est formateur ? La découverte de la Drôme provençale, les échanges avec le personnel qui connaît bien la région, la richesse du tissu local mobilisé ». Il y a un maillage fort avec un ensemble d'associations locales oeuvrant notamment dans le domaine culturel, social, scientifique, sportif. Il y a également des liens forts avec l'Office du tourisme. Au moment de l'observation, des projets sont en développement, notamment avec les maisons familiales rurales. La direction essaie de promouvoir l'éducation au goût à travers les produits régionaux (visite de la miellerie, cueillette des abricots, soirées « œnologie » avec les Côtes du Rhône, visite de la maison des plantes, etc.). La cuisine est considérée également comme un élément important de cette éducation au goût, chacun s'accorde à dire qu'on mange plutôt bien, le cuisinier est d'ailleurs une figure importante de l'équipe.

¹⁷ Des hommes passionnés de vélo, se retrouvent autour de complicités sportives. Ils prennent pension pour « faire le Mont Ventoux ». Un groupe de cyclistes réserve d'ailleurs l'ensemble du lieu de séjour en juin depuis de nombreuses années.

situation inconnue de vacancier, se double pour certains de cette confrontation à des pratiques étrangères, auxquelles ces personnes ne s'autorisent pas habituellement. Pour elles, s'installer à la terrasse est aussi une expérience identitaire, une exposition de sa différence, rendue possible dans ce contexte de convivialité partagée soutenu par l'encadrement, dans un lieu où plaisir et bien-être sont partagés. La convivialité fabrique la « mixité sociale » qui est au cœur du projet de l'Établissement.

Cette confrontation à un univers social autre ne concerne pas que les personnes venues par l'intermédiaire des services sociaux. Il y a aussi l'expérience de la rencontre du monde de la pauvreté et du handicap que font les vacanciers citadins venus chercher l'insouciance et la détente, qui pratiquent la piscine et la pétanque comme les personnes issues de milieu populaire, mais aussi la randonnée et l'escalade. Cette question de la mixité sociale est donc loin d'être un slogan ou quelque chose vécu par les uns et les autres comme un allant de soi, comme en témoignent les remarques faites à propos des différences d'ambiance selon les semaines, ou des problèmes qu'a pu poser sur d'autres périodes la sur-représentation d'une catégorie de clientèle, par exemple, mais pas seulement, « les anciens » qui « peuvent vous plomber une semaine vers le bas ».

La fabrique de la convivialité au quotidien : le « moment terrasse »

Les espaces-temps de rencontre sont encore aujourd'hui divers (le bord de la piscine, les parties de boule, les moments musicaux autogérés, la terrasse), même si certains vacanciers qui ont connu la période plus ancienne craignent de voir disparaître cette ambiance conviviale. Mais la terrasse a une place particulière. Sous les ombrages, avec la vue sur l'aire de pétanque et le volley c'est un lieu très agréable. C'est un endroit de passage quand on va ou revient du bourg, ou de la piscine, ou de toute autre activité ; le lieu où on se pose quand on a envie de rencontrer des gens ou d'attendre pour un rendez-vous, ou pour lire ou feuilleter des magazines. La terrasse offre des possibilités de rencontre pour ceux qui le souhaitent tout en laissant chacun très libre du réglage de la bonne distance aux autres, les plus solitaires viennent ainsi se poser à la terrasse un peu en retrait. La terrasse permet aux femmes venues seules avec de jeunes enfants, très occupées par les tâches quotidiennes, de « souffler un peu », de se sentir un peu en vacances, tout en ayant un œil sur les enfants.

Les potentialités du « moment terrasse » sont un peu comme le « régime nocturne de l'autoformation », (Pineau, 1985). C'est le régime des interstices, de la rêverie, de la flânerie, de l'inspiration, où il est autorisé de ne rien faire, d'attendre l'improbable. L'un ne fait rien, l'autre écrit des poèmes pour ses enfants, je mets à jour mon journal de bord.

Le sentiment de bien-être est aussi lié au sentiment que ces lieux sont habités par leur histoire. Pour toutes ces raisons, la terrasse devient un lieu privilégié d'observation participante où il est possible de concilier le fait de travailler en se sentant en vacances, où il est possible de prendre le temps d'attendre, comme d'autres, de « voir venir », de rêvasser, de s'imprégner de l'ambiance en bavardant.

La terrasse est l'endroit où se nouent les premiers contacts en début de séjour et où se retrouvent les habitués lors de l'apéritif d'accueil en début de semaine, et où « les nouveaux » rencontrent les plus anciens¹⁹. Par la suite, on se pose, on se croise à la terrasse. C'est aussi le lieu des petites attentions aux uns et aux autres qui témoignent de la constitution d'un petit monde, un lieu où se fabrique, même de façon éphémère, un « être ensemble »²⁰. On bavarde

¹⁹ Lors de notre séjour, un couple, venu pour la seconde année, a apporté une tomme de fromage à partager. Le couple a noué l'année précédente des amitiés et connaît déjà un certain nombre de vacanciers.

²⁰ Un percolateur et des tasses à café sont mis à disposition à portée de la terrasse (certains voient dans cette organisation une trace de la période « autogestionnaire » où dit-on il y avait un bar, d'autres un élément du projet

à propos de petits riens ou de ce qui fait événement, on s'échange des nouvelles de la personne qui a été hospitalisée, on commente l'activité qui vient d'avoir lieu, celle qui va avoir lieu, on échange les expériences, il arrive aussi qu'on parle de soi dans une relation plus privilégiée.

Le « moment terrasse » est donc un moment social informel agréable et intégrateur, un moment faiblement institutionnalisé au sein d'un environnement très organisé, ouvert à une dynamique « écoformative ». Un équilibre semble s'instaurer entre ce qui est « prescrit » par le projet de l'Etablissement, et ce qui est autogéré dans le cadre d'un espace de convivialité (Illich, 2004)²¹. La convivialité fait partie de cette expérience vécue au quotidien qu'Illich considère comme un des cadres fondamentaux de l'apprentissage et du « vivre ensemble » et de la prise de pouvoir par les groupes sur leurs pratiques²². La convivialité serait l'instance de partage du savoir nécessaire à la vie quotidienne, non captable par le spécialiste. Donner à la convivialité l'espace qu'elle mérite dans la dynamique sociale d'apprentissage conduit à envisager autrement le rôle des professionnels.

C'est un lieu d'échanges informels entre vacanciers d'origines diverses qui ne partagent pas habituellement les mêmes mondes sociaux et culturels, avec toutes les potentialités d'apprentissage liés à l'interculturalité.

Une vacancière, qui vient seule depuis de nombreuses années, passe du temps à la terrasse. À l'occasion d'un de ces moments, nous discutons après le repas en prenant le café. Nous échangeons ainsi pendant qu'elle confectionne ses sachets de lavande achetée au marché, pendant que d'autres rêvassent ou feuilletent des magazines avant les activités de l'après-midi : « Ici tu rencontres des gens qui ne sont pas que de Paris ; ça m'instruit, j'ai un esprit de gosse à l'école maternelle qui demande : comment tu t'appelles, à quoi tu joues, est-ce que je peux jouer avec toi ?! »

Le « moment terrasse » semble plus propice que le moment repas à la rencontre entre des personnes appartenant à des mondes sociaux différents, même s'il est vrai que les vacanciers à qui le séjour de vacances est prescrit dans le cadre d'un accompagnement social sont dans un rapport aux lieux et aux personnes moins détendu et ludique, d'une moindre souplesse et d'une moindre disposition à l'ouverture aux autres et aux opportunités de découvertes et de rencontres et d'expérimentations qui se présentent. Le réglage de la distance aux autres est plus modulable qu'à table, l'espace repas étant plus contraint²³. Chacun peut prendre la distance qui lui convient par rapport aux autres et en changer (être là silencieusement, bavarder, feuilleter un journal, participer activement). La terrasse est, plus que d'autres lieux, un espace-temps autogéré à l'intérieur d'un cadre associatif, un espace-temps d'ouverture de possibles, un moment potentiel d'entraînement culturel, d'embarquement vers de nouvelles expériences.

À partir de la terrasse, les plus anciens entraînent les plus nouveaux dans les activités ou le partage du quotidien.

actuel de l'établissement, en écho à la fonction des cafés d'autrefois), ce qui permet à qui veut de se préparer un café, et d'en offrir à qui il souhaite après le repas ou à tout autre moment de la journée.

²¹ Le monde de l'éducation s'est intéressé à *Une société sans école* mais a oublié *De la convivialité* (et de nombreux autres textes qui sont une contribution majeure à une approche écologique de la formation).

²² *La relation conviviale toujours neuve est le fait de personnes qui participent à la création de la vie sociale* (Illich, 2004, pp. 470-71).

²³ Le patio où se prennent les repas, bien que très agréable, n'offre pas le même espace de liberté. D'ailleurs, sur la durée, la tendance s'affirme, à table, de reconstituer un entre soi. Le repas est l'expérience d'une convivialité encadrée et obligée (durée, rituel, distance de voisinage réglée autour de la table)

Du partage d'expérience à l'écoformation

La terrasse est un lieu où les activités sont racontées et les expériences de la journée « retravaillées » dans la bonne humeur.

C'est l'endroit où on est assuré de saisir à la source les premiers commentaires des retours de visite. Par exemple, le retour de la miellerie est attendu par ceux qui n'y sont pas allés (Certains vacanciers n'ont vraisemblablement pas osé s'inscrire ; d'autres, les « anciens », y sont déjà allés, d'autres parmi les nouveaux disent avoir fait ce type de visites de nombreuses fois avec leurs enfants dans le cadre scolaire). Témoignages, commentaires et interrogations vont bon train. *Alors ?* Les uns et les autres racontent. Il y a les auditeurs attentifs et interrogatifs. Il y a les « anciens » qui disent leur mot, interrogent, apprécient ce rituel d'une activité retrouvée tous les ans à travers le témoignage des « nouveaux », voir ce qui change et ce qui ne change pas. Il y a aussi ceux dont l'oreille distraite traîne en bavardant avec d'autres ou en feuilletant un magazine. Dans ces micro-échanges informels les moments de la journée plus didactiques (une visite accompagnés d'un guide par exemple), sont repris et commentés autrement, sur le mode de l'humour, dans une ambiance bon enfant.

À la terrasse, on se raconte par exemple la « soirée œnologie ». Lors de cette animation qui a lieu un soir, sur place, dans une salle fermée, quelques vacanciers, qui ne se sont pas inscrits à la soirée, font les pitres de l'autre côté de la porte en verre, en direction de leurs copains qui eux sont à l'intérieur et goûtent le vin. À l'intérieur, on goûte, puis on doit répondre à des questions, cocher des cases sur le tableau qui nous a été distribué, à propos des caractéristiques du vin goûté. On ne craint pas d'afficher son ignorance, puis on compare, on discute, ça se termine dans une ambiance potache par de bonnes idées de repas pour accompagner ces vins, on repère les passionnés de cuisine, cela dure jusqu'à une heure du matin. C'est la même ambiance conviviale qu'à la miellerie, une ambiance un peu « classe de découverte pour grand », très sympathique. Cette soirée œnologie fait l'objet d'une reprise secondaire animée à la terrasse. Ceux qui « y étaient » témoignent et racontent, questionnés par ceux « qui n'y étaient pas », dont certains se demandent s'ils n'auraient pas dû y aller, et s'ils n'iront pas l'année prochaine.

Un couple raconte ainsi l'importance pour eux de cette expérience: des amis leur avaient offert du vin à la naissance de leur fils, à boire pour ses dix-huit ans, et maintenant disent-ils, ils apprécient ce cadeau à sa juste valeur.

Assis à la terrasse, on témoigne aussi de ce que l'on a ressenti à l'occasion d'activités plus risquées. C'est le lieu où quelqu'un se met soudainement à raconter un moment intense, en écho une autre personne prend le relais, témoigne à son tour, enjolive son récit d'anecdotes. Ces « mises en récit », ces témoignages, leur reprise, les questionnements auxquels ils donnent lieu, leur mise en circulation ouvrent à un imaginaire partagé à propos d'une activité qui peut paraître ainsi plus accessible (Bezille, 2006).

Une femme raconte son expérience nouvelle et risquée de l'escalade – « votre vie est entre les mains de l'autre !, on me disait “lâchez le rocher” ! » – comment elle s'est dépassée en osant y aller, comment elle est fière de rapporter son « diplôme » pour le montrer à son fils – « Quand je pense que j'ai fait ça ! (elle brandit son « diplôme ») je ne serais pas partie sans mon diplôme à montrer » – dit-elle avec humour.

Cette vacancière fait part d'une expérience de dépassement de soi qui est de l'ordre de ce que Denzin nomme une expérience « épiphanique » (Denzin, 1989, p.141), une « illumination ». Ses propos sont écoutés avec attentions par les vacanciers présents à la table, dont certains hésitent à s'inscrire pour cette activité. Entre ceux qui n'ont jamais fait d'escalade ceux qui n'en font plus mais en ont fait, ceux qui viennent de démarrer, on bavarde, et les novices se familiarisent. « Et si j'y allais ? ». Tout est question de « bon moment ».

Des apprentissages incorporés dans une expérience inédite prennent de la valeur en étant

racontés, et dans le même temps ont valeur d'entraînement, « d'enclencheur » non programmé, d'engagement d'autres participants dans l'activité qui est en train d'être racontée. Nous remarquons que les échanges à la terrasse et au-delà la vie quotidienne sur le lieu de séjour, peuvent accompagner plusieurs types d'expérience épiphaniques (qui peuvent d'ailleurs se renforcer), selon la typologie de Denzin : des épiphanies « majeures » provoquée par une expérience intensément heureuse (avoir réussi à oser se risquer à l'escalade par exemple) ; des épiphanies « illuminatives » qui provoquent un changement important qui était peut-être en chemin mais se trouve précipité par exemple à l'occasion d'une discussion à la terrasse, ou à l'occasion de l'engagement dans l'activité ; des épiphanies « cumulatives », quand par exemple les échanges à la terrasse produisent un effet comparable à « la petite goutte qui fait déborder le vase » : un détail apparemment peu important, une discussion anodine par exemple, un témoignage peuvent produire des effets importants ; des épiphanies « revécues » quand ce qui se dit, ce qui s'expérimente, renvoie à des expériences oubliées dont la signification personnelle s'avère importante rétrospectivement.

Ce petit microcosme qui se recompose au fil des journées joue donc un rôle plus important qu'il n'y paraît, dans la mise en mouvement de ceux qui ne s'autoriseraient pas d'eux-mêmes, soit par ambivalence, soit par crainte, soit par non autorisation quand l'activité ne fait pas partie des usages propres à leur milieu. Participer ne va pas de soi, c'est un processus qui exige échanges et maturation pour un certain nombre de vacanciers.

La mise en partage de l'expérience à travers conversations et témoignages permet de domestiquer collectivement une expérience nouvelle (Bezille, 2006). L'écoute attentive, le questionnement amical et convivial de ceux qui « n'y étaient pas », leur curiosité, leurs remarques, participent et sont même constitutifs d'un entraînement, d'une sorte d'écoformation fortement étayée sur le groupe, sur une ambiance, un climat. Dans cet environnement groupal protégé, celui qui raconte une expérience de prise de risque à l'issue heureuse peut avoir un rôle de « passeur » pour ceux qui sont plus réservés, notamment parce qu'ils ne s'autorisent pas à participer à une activité qui ne fait pas partie de leur monde social. Ce que raconte le voisin à la terrasse à propos de l'escalade peut donner envie d'y aller, parce que l'on est en confiance, que cette ambiance fait oublier les risques éventuels. Le récit de ceux qui ont participé à l'activité est tout à la fois un moment d'explicitation, d'élaboration et de formalisation de l'expérience, de reconnaissance par autrui, c'est dans le même temps le moment de participation indirecte et de familiarisation avec l'activité.

Ces échanges jouent un rôle important dans la réduction de la distance à l'activité (distance sociale, distance psychologique, les deux étant bien sûr liées) et aux apprentissages qui y sont associés (au sens évoqué précédemment). Ils permettent aux plus éloignés de se rapprocher, de se familiariser, d'appriivoiser en quelque sorte l'activité par l'intermédiaire de personnes devenues proches, familières, au fil des jours et des moments passés à bavarder.

Ces « miettes de témoignage » qui se partagent dans ces moments ont donc toute leur importance. Il peut y avoir collectivement activation d'un désir de connaissance qui relève d'une alchimie de l'ordre de la mimesis sociale, qui encourage, à partir de la terrasse un certain rapport détendu à l'ignorance et à l'apprendre, et une curiosité contagieuse. Tarde, en d'autres temps remarquait que la curiosité est peut-être l'attitude la mieux imitée : « Voilà pourquoi dans les grandes villes un rassemblement est sitôt formé autour d'un badaud (...) quand on voit une personne curieuse de n'importe quoi dont on se souciait naguère comme d'un fétu, aussitôt on devient désireux de connaître cette chose, et ce mouvement se propage très vite, et à mesure qu'il se propage, l'intensité de ce désir croît en chacun par l'effet d'un mutuel reflet » (Tarde 2001 p. 213(1890)).

La mimesis engage bien plus que des processus cognitifs, c'est un phénomène inconscient qui engage l'être dans son corps et sa sensibilité, dans ses ressources les plus intimes. C'est pour l'enfant, le mode de familiarisation primordial à ce qui est étranger (Wulf, 1999, p. 95).

Ces échanges qui scandent la vie quotidienne à la terrasse peuvent provoquer l'engagement des plus récalcitrants dans une activité inhabituelle comme l'escalade, dans une activité qui n'est alors plus considérée comme réservée à d'autres. Il peut y avoir pour certains vacanciers la révélation qu'apprendre ne rime pas nécessairement avec le sérieux et l'ennui, qu'une certaine légèreté de l'être peut être efficace ; que l'on a des dispositions à apprendre qui dépassent ce que l'on imaginait ; que les autres sont possiblement des ressources pour apprendre ; que, plus généralement, l'environnement a des ressources d'apprentissage qui méritent que l'on y prête attention. À ce titre il est bien question d'une expérience formatrice, qui peut provoquer une petite révolution dans le système de représentations de la personne, dans ses « perspectives de sens » (Mezirow, 2001).

Ce qui s'amorce à la terrasse comme promesse d'engagement dans une activité a sa temporalité singulière, propre à chacun, très liée bien sûr à l'histoire personnelle, et à son mode de vie actuel, à son monde quotidien. Cette question de la temporalité de la mise en mouvement pour les personnes les plus éloignées des activités et relations proposées nous a semblé importante. Le « bon moment » se construit sur la durée, avec les épisodes de vie de chacun. Pour exemple, le jour du départ, une vacancière qui, dit-elle, n'était jamais partie en vacances, raconte ce qu'elle a décidé : l'année prochaine elle fera de l'escalade avec sa fille « mais pour cela il faut maigrir » dit-elle, si elle veut se faire « assurer » par sa fille. Autre exemple, pour plusieurs participants, la participation à la soirée œnologie est l'aboutissement d'une familiarisation initiée l'année précédente.

Il y a donc le temps de familiarisation avant l'engagement, puis l'engagement lui-même dans l'activité, et éventuellement le temps des prolongements, par exemple dans une démarche autodidacte comme le projette un vacancier qui raconte son projet de poursuivre seul l'initiation à l'œnologie à laquelle il a participé.

Des médiations parfois nécessaires

Pour d'autres vacanciers, le processus d'engagement est moins direct, plus complexe. Il leur est plus difficile de s'autoriser à participer à certaines activités. Ainsi, certaines femmes, venues avec leurs enfants dans le cadre de l'aide sociale, se regroupent entre elles et mènent une vie à côté des activités proposées à l'extérieur, se tournent presque exclusivement vers les activités de proximité (piscine, pétanque), qui relèvent de la vie quotidienne du lieu. Le « moment terrasse » constitue bien pour ces femmes également un « espace transitionnel » de brassage social, un étayage pour un certain rapprochement, mais qui dans le cas de ces vacancières n'a pas suscité d'effet d'entraînement vers les activités proposées à l'extérieur semble-t-il. D'autres relais apparaissent nécessaires.

Une vacancière raconte ainsi qu'elle est allée visiter le bourg (typique) en voiture avec « l'éducateur » d'une autre vacancière (avec qui elle passe ses journées) qui venait chercher celle-ci pour la reconduire chez elle. Elle a profité de l'occasion et l'éducateur a guidé leur visite. Or, elle ne s'était pas inscrite à la visite guidée organisée par le centre de vacances, comme si l'ouverture vers l'extérieur, un pas vers un univers étranger, était loin d'aller de soi et appelait un accompagnement particulier.

Cette même vacancière, accompagnée d'une autre, bien qu'elles ne se soient pas inscrites à la soirée « astronomie », vont participer activement à un échange à la terrasse à la suite de cette soirée. La discussion s'est élargie aux recherches sur les origines de l'univers, avec la participation active de l'astro-physicien. Cette séquence imprévue est reprise et se prolonge avec les mêmes à l'occasion de la soirée « barbecue » à table. L'une d'elles, bien qu'elle n'ait

pas participé à la soirée astronomie, est passionnée par les recherches qui concernent le ciel et l'univers. Ses questions s'enchaînent : « est-ce qu'il y a une vie ailleurs ? », « et les extraterrestres ? » « et l'espace-temps ? » etc. « Je m'en veux de ne pas vous avoir posé ces toutes ces questions avant » dit-elle, en tirant sur ses cigarettes et en se resservant du vin. Elle est complètement prise par le sujet, passionnée. Et plutôt bien informée, nous comprenons qu'elle regarde les émissions de vulgarisation à la télévision. On discute de Pierre et Marie Curie dont elle a entendu parler.

Ces échanges suggèrent que ces deux vacancières ont un réel intérêt pour l'astronomie comme pour l'astrophysique mais que se pose pour elles la question des formes de l'accès : ici « l'expert » est un vacancier nonchalant, chaleureux et accessible, souvent présent à la terrasse, il fait partie, en cette fin de séjour des figures familières, du paysage en quelque sorte. Ce relais vient appuyer l'effet de bascule initié à la terrasse. La soirée « astronomie », elles y participeront l'année prochaine disent-elles, « il faut penser à s'équiper pour ne pas avoir froid le soir » dit l'une, et puis « c'est la petite qui ne voulait pas ».

Dans le cas de ces vacancières, éloignées de ces modèles culturels d'activité et des mondes sociaux auxquels ces activités correspondent (les gens instruits, les experts, etc.), l'accès présuppose toute une activité diffuse de familiarisation avec cet univers et la médiation par des personnes proches. Les « bavardages » à la terrasse constituent un moment important « d'habitation », de familiarisation, de domestication de l'inquiétude liée à une activité nouvelle. On est proche de l'idée de « quotidianisation » par laquelle il peut y avoir familiarisation et domestication symbolique de ce qui est nouveau, étranger, qui permet « d'habiter le monde » (Bégout, 2005, p. 313). Mais ce processus s'inscrit dans un espace-temps qui dépasse largement le « moment terrasse » bien évidemment, même si notre observation est centrée sur ce point.

Le passage d'une participation périphérique à une participation pleine (Lave & Wenger, 1991) appelle pour certains vacanciers des médiations subtiles qui ne sont pas de l'ordre du programmable, qui passent notamment par un accompagnement informel qui se conjugue avec d'autres formes d'accompagnement plus ou moins institutionnalisées pendant la durée du séjour. L'accompagnement informel par les autres vacanciers à la terrasse se conjugue avec l'accompagnement par les animateurs du centre, le guide de randonnée, le moniteur d'escalade, l'animateur de soirée, l'apiculteur, l'œnologue, etc. Il se conjugue d'une certaine manière, dans une forme de régulation interstitielle. Ainsi, deux couples devenus amis, qui n'avaient pas osé participer à la soirée d'initiation à l'œnologie l'année précédente, ont décidé d'y participer cette année. Ils connaissent l'œnologue qui, raconte-t-on, tenait le bar du camping l'année dernière. Depuis, « il a fait la formation d'œnologue ». C'est un plaisir pour ces vacanciers, et une complicité, que de le retrouver dans ce rôle. Cette familiarité semble une médiation stimulante : « Il connaît plein de choses du coin et sait les faire passer ». Le climat s'en ressent, tout le monde est très à l'aise.

Une approche écologique de l'apprentissage

L'approche écologique prend en considération l'importance du rôle de l'environnement dans l'engagement de la personne dans une dynamique d'apprentissage. Notre recherche exploratoire permet de repérer ainsi le rôle que peut avoir une ambiance conviviale dans l'ouverture des vacanciers à un monde social différent de celui auquel ils sont familiers, ou encore dans le rapprochement des plus distants vers l'engagement dans une activité nouvelle et perçue comme inaccessible.

Le pouvoir de l'environnement : une ambiance « sérendipe »

Le sentiment de bien-être associé au séjour dans son ensemble, au « moment terrasse » en particulier, à des lieux habités par une histoire qu'on se raconte avec plaisir, à des relations quotidiennes agréables et conviviales, à des rencontres, sont autant d'éléments qui participent à la production d'un espace « d'intimité sociale » (Bezille, 2003) très « accompagnant ».

Les apprentissages produits dans ce contexte conjuguent plusieurs dimensions dont certaines comme la formation de la sensibilité, sont habituellement peu prises en compte dans les conceptions éducatives qui sous-tendent les pratiques des professionnels dans les domaines de la formation des adultes et plus largement de l'intervention sociale. Le monde professionnel filtre en quelque sorte les théories éducatives pour en retenir celles qui peuvent répondre à une double exigence : constituer tout à la fois des guides efficaces pour l'intervention et des indicateurs pour l'évaluation facilement et rapidement opérationnels et mesurables. C'est pourquoi ce filtrage tend à éliminer les modèles complexes difficiles à décliner en dimensions et indicateurs de compétences.

Ainsi, la typologie devenue classique du savoir/savoir-être/savoir-faire, a été intéressante dans la mesure où elle a permis d'intégrer les apprentissages informels dans les conceptions éducatives, mais insuffisante en ce qu'elle semble réductrice malgré tout.

Par exemple la catégorie « savoir-être » donne à croire qu'il est possible de traduire en compétences mesurables (par exemple le degré d'autonomie) ce qui est de l'ordre d'un rapport complexe au monde, aux autres, à soi-même.

De même la catégorie des « savoir-faire » induit l'idée qu'il serait possible de séparer l'acquisition d'un geste technique (savoir danser, faire de l'escalade, etc), de l'expérience complexe dans lequel ce geste s'acquiert. Notre observation suggère que les apprentissages produits à l'occasion d'une expérience d'escalade par exemple, sont, au-delà de l'apprentissage d'une technique sportive, une formation au développement de la sensibilité à l'autre et à l'environnement, à la montagne, au paysage, une formation existentielle à la prise de risque, à l'attention à l'autre que l'on « assure », à la confiance en l'autre qui nous « assure » à son tour, et sans doute d'autres dimensions encore qui dépassent largement le domaine des « savoir-faire ».

De même la catégorie des « savoirs », par exemple, dans notre exploration, la connaissance du patrimoine culturel local (en visitant le bourg typique, la miellerie, le musée, etc.), relève d'un processus complexe qui déborde la simple logique d'acquisition d'un bien. Pour les personnes séjournant dans le cadre d'un accompagnement social, cet accès va peut-être encore moins de soi, malgré le grand intérêt qu'elles peuvent ressentir pour tel ou tel domaine comme nous l'indique l'intérêt de l'une des vacancières pour l'astrophysique. La familiarisation avec le savoir se joue sur la durée, appelle des médiations diverses, et le sentiment de bien-être facilite à ce rapprochement.

On peut évoquer ici également la distinction faite par Schugurensky (2006) entre trois formes d'apprentissage, l'un intentionnel et conscient (l'apprentissage autodidacte, « auto-dirigé »), l'autre l'apprentissage fortuit, le troisième l'apprentissage inconscient dont l'auteur nous indique qu'il est produit par la socialisation. Cette proposition de modélisation est intéressante en ce qu'elle met en lumière une hétérogénéité des formes de l'informel. Au-delà de l'intérêt d'évaluer à l'aide de questionnaires l'importance relative de ces trois formes d'apprentissage, il est sans doute tout aussi intéressant d'explorer la conjugaison complexe de ces trois formes dans la dynamique globale de la formation de la personne.

À côté de ces orientations opérationnelles se développent de nombreux travaux de recherche qui portent une attention grandissante à ces aspects contextuels de l'apprentissage.

Les travaux déjà anciens de Bronfenbrenner sur les conditions à mettre en place pour faciliter la réintégration sociale d'anciens « enfants-soldats » enrôlés dans des conflits et exposés à des situations traumatisantes (Bronfenbrenner, 1979) montrent le rôle que peuvent jouer de nouveaux étayages environnementaux pour créer les conditions d'un sentiment psycho-social de bien-être, ce sentiment constituant lui-même alors un étayage à l'apprentissage.

Dans la recherche en éducation, les travaux de Schön (1996) sur les apprentissages « contextualisés » constituent aujourd'hui un repère emblématique pour les professionnels de l'éducation, de la formation et de l'intervention sociale. Le dynamisme de cette perspective se traduit dans le renouvellement des concepts. Par exemple, le concept d'*affordance*, utilisé en psychologie animale (Gibson, 1977) pour désigner les ressources de la situation (*to afford*) diffuse aujourd'hui dans la recherche sur les apprentissages, notamment à travers les travaux de Billett. Celui-ci conçoit la dynamique de l'apprentissage dans la rencontre entre les ressources liées aux potentialités et opportunités de l'environnement d'un côté, le degré de mobilisation du sujet de l'autre (Billett, 2004).

On peut cependant interroger, notre observation nous y invite, cette orientation qui s'appuie sur l'idée d'une autonomie relative du sujet et de l'environnement. Ce type d'approche, tout en ouvrant la voie à une meilleure prise en compte de l'environnement dans les théories de l'apprentissage, s'appuie sur une conception instrumentale et individualisante de la relation du sujet à son environnement²⁵, impropre à rendre compte des dynamiques en jeu dans notre exploration. L'environnement a une fonction *affordante* mais plus que ça.

Les conceptions participatives de l'apprentissage développées par Lave et Wenger (1991) dans leur théorie des « communautés de pratique » suggèrent qu'on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement global de la personne dans une pratique socialisée et culturellement organisée. On retrouve cette idée d'un environnement en interaction, habité, dans d'autres travaux à propos par exemple des modèles culturels de transmission informelle des savoirs : savoirs d'un métier, par exemple transmission des savoir-faire de l'artisanat dans les sociétés fondées sur la tradition (Akkari et Dasen 2004).

L'environnement n'est pas une enveloppe externe à la personne, c'est un « monde vécu »²⁷, dans lequel la convivialité joue un rôle important, lieu du bien-être mais aussi de l'élargissement des possibilités et des moyens dont disposent les personnes et les collectifs pour prendre en charge leurs apprentissages. L'environnement est plus qu'une ressource potentielle, plus qu'un filon prometteur dans lequel un sujet avisé viendrait puiser.

Sont en jeu des dynamiques complexes, avec des effets de rétro-action : une « ambiance », un sentiment collectif de bien-être encourage la participation de chacun, et la participation plus importante de chacun nourrit en retour cette ambiance et l'amplifie.

Nous qualifierons ici cette ambiance « d'ambiance sérendipe », une ambiance qui encourage chez chacun une disposition à la sérendipité²⁸. Cette notion nous semble tout à fait centrale pour saisir la logique du rapport à l'environnement qui préside aux apprentissages informels, en particulier dans les situations qui nous intéressent ici, celles du dépaysement par les vacances : une disponibilité flottante et réceptive à apprendre de l'environnement en cheminant, une sensibilité à la globalité de la situation comme à ses détails, une curiosité

²⁵ On peut penser ici également à la théorie du « flow » (de « l'expérience optimale »), qui s'intéresse aux expériences positives et transformatrices, sources de sentiment de bonheur, associé à l'expérience de l'épreuve surmontée (Csikszentmihalyi, 2004).

²⁷ Selon l'expression de Jack Mezirow.

²⁸ Horace Walpole est l'inventeur au XVIII^e siècle de ce terme. Il s'est inspiré pour fabriquer ce mot d'un conte persan traduit aujourd'hui en français sous le titre *Les aventures des trois princes de Sérendip* (Le conte est traduit dans Volpilhac, A., Goy-Blanquet, D., Paveau, M-A., 2011). Depuis, le concept a connu des développements importants, mais peu dans la recherche en éducation. Pour une présentation de cette conception nous renvoyons aussi à Bourcier & Van Andel (2011).

gratuite, sans objectif ni programme, dans une relation intime à l'environnement. Ce concept nous semble tout à fait central pour saisir la logique du rapport à l'environnement qui préside aux apprentissages informels, en particulier dans les situations qui nous intéressent ici, celles du dépaysement par les vacances : une disponibilité flottante et réceptive à apprendre de l'environnement en cheminant, une sensibilité à la globalité de la situation comme à ses détails, une curiosité gratuite, sans objectif ni programme, dans une relation intime à l'environnement.

Cette « conscience présenteielle » à laquelle on peut assimiler la sérendipité fait appel à l'intelligence de la métis, comme le note Edgar Morin (Morin, 1999). La métis « s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux » (Détienne et Vernant 1974, p.10). C'est pourquoi la métis est particulièrement utile pour s'orienter dans un monde mobile, en devenir, elle épouse les formes (*Ibid.*, p. 56). Elle relève d'une pensée par « abduction » qui consiste à faire des liens entre les phénomènes qui ne sont pas des liens de causalité mais des mises en relation d'un autre ordre.

Une situation inédite comme le dépaysement lié aux vacances peut être un moment d'initiation à la sérendipité. Peut-être le « moment terrasse » exploré participe-t-il, par son ambiance « sérendipe » à l'actualisation de cette disposition qui font de la flânerie, de l'attention distraite et du cheminement sans but précis une ressource qui permet de faire des mises en relation inattendues mais très productives, qui permet de repérer ce qui fait sens dans une situation.

Une ambiance « sérendipe » peut avoir, comme dans notre exploration, des effets d'entraînement qui peuvent conduire les personnes les plus réservées à se risquer à certaines expériences étrangères à leurs habitudes : par exemple discuter avec des personnes d'un autre milieu ou encore se lancer dans des activités périlleuses ou qu'elles ne s'autorisent pas habituellement. Dans la situation observée, cette prise de risque ne va pas de soi, elle se construit sur la durée.

Mixité sociale, affiliations transitionnelles et apprentissages transformateurs

Partir en vacances, c'est se déterritorialiser, faire l'expérience de « l'immigration en petit »²⁹ l'expérience du devenir étranger, de l'insécurité identitaire liée à la désaffiliation et à l'exil. La figure du migrant est la figure paradigmatique de cette expérience identitaire (Schutz, 1966, 2003). Schutz voit dans la figure du migrant contraint à quitter son pays, une figure-type du sujet en devenir dont les certitudes vacillent dans la confrontation à un monde autre. Cette expérience ne concerne pas que les migrants précise Schütz, mais chacun de nous à un moment ou l'autre de nos vies, quand par exemple nous faisons l'expérience d'un autre monde familial en nous mariant, quand nous nous affilions à un nouveau groupe de façon éphémère, transitoire ou durable³⁰. C'est une expérience partagée par le plus grand nombre, dans des situations interculturelles diverses de la vie, et qui est au fondement du développement humain. Cette expérience est envisagée par Schütz comme une expérience fondamentale.

Dans le cas des personnes faisant l'objet d'un accompagnement social et qui partent pour la première fois, comme c'est le cas ici pour une partie des personnes ayant participé à cette recherche, le dépaysement est une prise de risque, en raison des habitudes de repli liées à la situation de désaffiliation, de « déliaison sociale » dans laquelle elles se sont trouvées prisonnières (Castel, 1991), de disqualification sociale (Donzelot 1996)³¹. Pour ces personnes

²⁹ Formule inspirée du texte de Schütz (1966).

³⁰ Le chercheur lui-même fait cette expérience quand il va sur son terrain.

³¹ Ces concepts nous semblent décrire de façon plus précise que ceux de « désocialisation » les processus en jeu.

plus que pour d'autres sans doute, partir en vacances pour la première fois est une expérience comparable à ce que décrit Schütz, une expérience de « migration en petit ». C'est une expérience qui peut rappeler mais peut aussi remettre en question cette assignation à une identité « d'exclu ». La rencontre avec un monde autre, celui de vacanciers d'origines sociales diverses qui se retrouvent dans une structure d'éducation populaire dont le projet repose sur des valeurs de décloisonnement social, intégratives et non disqualifiantes, peut constituer une ouverture en ce sens. Cette expérience peut même initier une « transformation des perspectives de sens » de la personne (Mezirow, 2001 ; Taylor, 2007), de ses représentations, de sa vision du monde et d'elle-même, de ce qu'est apprendre, de l'accessibilité des savoirs, etc.

Tout apprentissage à l'occasion de cet exil passager est indissociable de cette expérience identitaire de l'ailleurs et de l'altérité qui peut être vécu selon des modalités diverses, en fonction des expériences antérieures de la personne impliquée, de sa plus ou moins grande familiarité avec l'expérience du dépaysement ou des situations de mixité sociale par exemple. Le dépaysement des vacances est aussi une expérience identitaire protégée, dans la mesure où c'est une parenthèse dans une vie qui est supposée reprendre son cours ordinaire au retour. Une parenthèse qui autoriserait l'expérimentation de soi sans risque, une situation transitionnelle aux caractéristiques décrites par Winnicott et d'autres à sa suite, qui permettrait de recréer quelque chose de soi dans un espace protégé, où réel et imaginaire peuvent cohabiter.

Cela peut être, dans certaines conditions, l'occasion d'expérimenter des situations à risque (faire l'expérience d'être catégorisé par d'autres comme quelqu'un de différent expérimenter des activités auxquelles on ne s'autorise pas habituellement pour différentes raisons, etc.).

Expérimenter le devenir étranger, même à l'occasion d'une parenthèse de vacances, est cependant loin d'aller de soi, en particulier pour les vacanciers venus dans le cadre d'un accompagnement social. Notre observation suggère que la confrontation à d'autres manières d'être dans un contexte de mixité sociale engage, pour ces vacanciers, une difficulté particulière liée à l'autorisation qu'ils estiment ou non avoir, à vivre selon d'autres normes que celles auxquelles ils sont soumis habituellement (identité d'être à éduquer par exemple).

Si l'expérience de l'ailleurs et de l'altérité potentialise des apprentissages de natures diverses, c'est aussi parce que ce dépaysement protégé, dans un contexte de mixité sociale, ouvre des opportunités de désenclavement social, avec l'horizon possible d'un dégageant de l'assignation à des modes de vie d'exclusion. Les apprentissages produits ou non dans ce contexte sont très liés à ces formes particulières d'affiliation transitionnelles, qui peuvent offrir la liberté d'une relation éphémère.

À travers des formes d'affiliations transitionnelles, ce moment passager, avec l'ouverture à des mondes autres, peut préfigurer une reconfiguration des affiliations qui organisent la vie quotidienne tout au long de l'année³².

Certains espaces-temps qui ont fait l'objet de notre observation, comme la terrasse, favorisent ces processus micro-sociaux de reconfiguration des affiliations dans des situations sociales intermédiaires³³. Ces affiliations transitionnelles qui se forment à travers la production et la régulation d'un « être ensemble » au fil de la vie quotidienne, peuvent accompagner des transformations diffuses diverses : développement d'un intérêt pour des savoirs jugés non

³²Cette hypothèse s'inscrit dans la perspective initiées par les travaux de Robert Castel qui invite en fait à envisager les processus de désaffiliation dans les situations de précarité comme des processus complexes et réversibles « Parler de désaffiliation, ce n'est pas entériner une rupture mais retracer un parcours » (Castel, 1995, p. 20). Cette perspective permet d'identifier des processus masqués avec l'usage de la notion de socialisation.

³³ Ces processus sont décrits par Alain Coulon (1997), à propos de l'affiliation des nouveaux étudiants à l'Université, dans un environnement social marqué par la diversité des origines des étudiants.

autorisés, prise de conscience du désir d'apprendre, transformation du rapport à l'apprendre par exemple.

Cette analyse fait écho aux théories de l'apprentissage participatif, en y intégrant, au-delà de la dimension transmissive, cette dimension transformative produite à l'occasion de situations de la vie dans lesquelles il y a déstabilisation des repères.

Conclusion

Cette exploration montre l'importance que peuvent revêtir, pour l'apprentissage, les espaces/temps informels, dans une organisation par ailleurs institutionnellement structurée autour d'un projet éducatif et de loisirs. Elle montre en filigrane, le rôle que peut jouer l'organisation (comme c'est le cas ici à travers l'aménagement du temps et des espaces, des locaux, l'organisation des activités, la gestion de la vie quotidienne) dans la mise en place d'environnements « transitionnels », qui encouragent des dispositions « sérendipies », des dispositions à l'apprentissage fortuit, dans un environnement relationnel « écoformateur ».

La situation explorée nous rappelle l'importance des apprentissages fortuits, suscités de façon informelle, par exemple à l'occasion d'une rencontre ou d'échanges quotidiens (bavardages, discussions, témoignages), ou à l'occasion d'un événement ou d'une activité imprévue. Ces bavardages apparemment anodins sont aussi l'occasion de mettre des expériences inédites dans de nouvelles « perspectives de sens ». Ils peuvent aussi, en rapprochant les participants réservés quant à leur engagement et leur participation aux échanges et activités, engager une dynamique d'apprentissage dont on a vu qu'elle pouvait avoir des prolongements au-delà du séjour.

Ce contexte particulier de vacances permet d'identifier en l'amplifiant l'importance de l'environnement physique et social dans l'amorce d'une dynamique d'engagement dans les apprentissages. L'environnement joue un rôle dans tous les contextes d'apprentissage (dans la vie quotidienne, en situation de travail, dans les dispositifs de formation) mais de façon généralement peu visible (sauf en situation de crise), et avec des effets souvent insuffisamment pris en compte. L'enjeu est donc plus important qu'il n'y paraît. Cette exploration attire l'attention sur la nécessité de considérer l'environnement des situations de formation et plus largement des situations d'activité comme une donnée à prendre en considération (notamment dans la conception des dispositifs de formation mais pas seulement).

Cette observation peut donner lieu à des approfondissements prometteurs. Les « récits d'apprentissages » que nous avons commencé à recueillir pourraient être approfondis et cette démarche pourrait être proposée à d'autres vacanciers. Elle permet de situer la dynamique d'apprentissage initiée sur le lieu de séjour dans la perspective plus vaste de l'histoire des expériences formatives de la personne. Elle permet aussi de mieux identifier la place de l'écoformation et des apprentissages informels dans cette dynamique globale.

Références bibliographiques

Barbier, R. & Pineau, G. (2003). *Les eaux écoformatrices*. Paris: L'harmattan

Begout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.

Bezille, H. (2003). « *L'autodidacte* », *entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bezille, H. (2006). Du témoignage au travail sur les représentations ». Dans H. Bezille et B. Courtois (Coords.), *Penser la relation Expérience-Formation*. Lyon : Chronique sociale, 128-141.

Bezille, H. (2010). Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. *Education et francophonie*, 38 (1), 123-137.

- Billett, S. (2004). Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16, (5-6), 312-324.
- Bourcier D. & Van Andel P. (dir.) (2011) *La Sérendipité le hasard heureux*, Paris : Hermann,
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007), De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Éducation, note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n°158, Jan-fév-mars, p. 117-160.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion: la désaffiliation . Dans J. Donzelot (Coord.) *Face à l'exclusion, le modèle français* sous la direction de. Paris : Éd. Esprit, 137-168.
- Castel, R. (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris : Fayard
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF
- Courtois, B. & Pineau, G. (Coords) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre, La psychologie du bonheur*, tr. fr. Paris : Robert Laffont
- Dasen P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. Dans A. Akkari & P. R. Dasen (Coords.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan, 23-52.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Denzin, N. (1989), Interpretive interactionism, *Quality Research Methods Series*, 17, Sage University Paper.
- Detienne, M. & Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Donzelot, J. (1996) Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion. Dans S. Paugam *Exclusion: état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 88-100.
- Dumazedier, J. (1973). Loisirs, éducation permanente et développement culturel. Dans Gaston Pineau, *Éducation ou aliénation permanente*. Paris : Dunod, pp. 107-124.
- Finger, M. & Asun, J.-M. (2001). *Adult education at the crossroad. Learning our way out*. London: Zedbook.
- Gibson, J.-J. (1977). « The Theory of Affordances. » In R. E. Shaw & J. Bransford (Coords.), *Perceiving, Acting, and Knowing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Illich, I. (2000, 1970). *Deschooling Society*. London : Marion Boyars Publishers LTD
- Illich, I. (2004). La convivialité. In *Oeuvres complètes*, 1, pp. 451-476.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maulani, O. & Montandon, C. (Coords.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mezirow, J. (2001). *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. (Eds.), (2009). *Transformative learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Piette, A. (1996), *Ethnographie de l'action : L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation, *Éducation permanente*, 78-79, pp. 25-39.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 201-222.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieux sous les mers », *Revue française de pédagogie*, n°160, p.13-27.

- Schütz, A. (2003 [1966]). *L'étranger*. Paris : Ed. Allia.
- Sue, R. (1992 [1980,]). *Le loisir*. Paris : PUF, Collection "Que sais-je ?"
- Tarde, G. (2001 [1893]) *Les lois de l'imitation*. Paris : Seuil
- Taylor, E.-W. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International journal of Education*, 26, 173-191.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : University of Toronto : Ontario Institut in Studies in Education.
- Volpilhac, A., Goy-Blanquet, D., Paveau, M-A., (2011). *Voyage en sérendipité*. Ed. Thierry Marchaisse.
- Wenger, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique* (Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity, 1998). Presse de l'Université Laval.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'harmattan.