

Une visite guidée par les pairs dans le Vieux Montréal*

André Lefebvre
université de montréal

Un avis au Ministre de l'Éducation du Québec souligne l'importance des ressources éducatives qui ne sont pas des institutions d'enseignement. Les enseignants du primaire et du secondaire peuvent sensibiliser la population jeune aux possibilités offertes par ces ressources. Encore faut-il qu'ils les saisissent bien. Une façon d'y arriver est qu'ils en deviennent les utilisateurs. L'expérience a été tentée à l'intérieur d'un séminaire de maîtrise. Les enseignants-participants ont exploré le monde muséal. Ils parlent ici de l'intérêt qu'a suscité chez eux la visite du Vieux Montréal dont ils ont été les guides. Ils disent combien ils ont appris ainsi et ce qu'ils ont appris. Ils parlent de l'insécurité qu'ils ont éprouvée comme guides et montrent comment l'atmosphère s'est détendue au cours de la journée. Ils décrivent le rôle de la personne-ressource.

A recent document from the Quebec Ministry of Education emphasized the importance of educational resources outside the school. Elementary and secondary teachers must know such resources well if they are in turn to persuade young persons of their value. As part of a Master's degree seminar, teacher-participants explored the world of museums, then gave guided tours of Old Montréal. Here they tell how much they learned by doing so; they also describe the insecurity they initially felt and how their feelings changed during the day. Finally, they analyze the role of resource-person.

LE COURS ÉDUCATION ET RESSOURCES COMMUNAUTAIRES

En 1986, le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec adoptait un avis au Ministre intitulé *Les nouveaux lieux éducatifs*, avis qui ne devait toutefois pas paraître avant 1987. Il explique:

* Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du Québec et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Dans quelque sphère que ce soit, la participation des personnes à la vie communautaire et sociale, dans une société démocratique, repose sur l'information. Elle réclame aussi la formation et le perfectionnement d'habiletés particulières et elle exige l'acceptation d'un certain nombre de valeurs. Un tel bagage n'est pas inné; dans certaines formes de société, il se transmet et s'acquiert uniquement par l'imitation, l'exemple et l'expérience. Mise à part la socialisation des personnes, qui se réalise régulièrement selon ces processus, c'est-à-dire d'une manière largement inconsciente et informelle, tous les autres éléments nécessaires à la vie dans une société complexe s'acquièrent selon des modes et en des lieux précis, généralement en certaines périodes particulières de l'existence. Il y faut des équipements et des méthodes adaptés à la nature des savoirs à transmettre et aux capacités individuelles des sujets. À cette fin, le regroupement des ressources humaines et matérielles requises a pris forme dans l'institution scolaire et c'est sur la période de jeunesse que se sont concentrés les efforts d'éducation de la société. Tous les besoins n'ont pas été satisfaits pour autant, car en même temps d'autres sources éducatives sont apparues, ou certaines déjà en place ont adapté ou ont modifié leurs objectifs et leurs moyens d'action, le tout pour répondre aux attentes qui ne pouvaient être satisfaites par l'école. (Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, p. 1.)

Le Conseil évoque "l'importance du réservoir de ressources éducatives disponibles au Québec dans de nombreuses institutions ou organisations, publiques ou privées, en dehors du système d'enseignement" (p. 1). Ces institutions ou organisations, il les regroupe dans les "quatre sphères où se concentrent principalement les activités humaines: 1. la sphère socioculturelle, 2. la sphère sociopolitique, 3. la sphère économique, 4. la sphère des communications" (p. 4.).

Les nouveaux lieux éducatifs du Conseil supérieur sont-ils vraiment nouveaux? Le seraient-ils parce qu'on viendrait seulement de songer à les utiliser en l'éducation? Mais on les utilise naturellement depuis toujours, et Monsieur Jourdain a parlé en prose avant de savoir que prose il y avait. Le seraient-ils parce qu'on viendrait seulement de songer à les utiliser à l'école? Mes maîtres d'autrefois, avant la Réforme de l'éducation, au temps de la grande noirceur, eux qui n'avaient pas bénéficié des prestigieuses sciences de l'éducation, ni même, souvent, de la pauvre école normale, je peux en témoigner, les utilisaient autant que possible. Et l'on sait de reste que les nouveaux lieux éducatifs du Conseil font partie depuis toujours des moyens pédagogiques mis de l'avant à toutes les époques par les tenants du courant pédagogique qu'on fait remonter à Socrate. Je n'en veux pour preuve que l'exploitation du bureau de poste suggérée, je ne me souviens plus où, par l'éminent Roger Cousinet.

Loin de moi, toutefois, l'idée de reprocher au Conseil de découvrir après tout le monde les lieux d'éducation et d'enseignement qui existent en dehors de l'école. Si ces lieux font partie depuis toujours de la pratique pédagogique au Québec, si la formation des maîtres, au Québec, aussi bien dans les écoles normales que dans les facultés et départements des sciences de l'éducation de nos universités,—je puis l'attester ayant oeuvré dans les deux

types d'institutions au cours des trente-cinq dernières années,—il est vrai qu'on vient à peine de les institutionnaliser à l'Université de Montréal dans le cours *Éducation et ressources communautaires* de la maîtrise professionnelle de ma faculté. Ce cours, dont j'ai proposé la création, est cependant antérieur à l'*Avis* du Conseil, puisque je le fais depuis l'automne de 1985.

Le cours *Éducation et ressources communautaires* a été conçu selon l'optique même qui allait inspirer le Conseil supérieur de l'Éducation, qui

1. rappelle que la *mission éducative* de la société déborde largement les cadres de l'institution scolaire et trouve dans *un nombre croissant de lieux* des voies valables d'approfondissement et de diffusion;
2. attire l'attention des éducateurs des établissements scolaires sur l'opportunité et la nécessité de *mettre à profit le potentiel des lieux non scolaires de formation* dans le cheminement éducatif des citoyens, jeunes et adultes;
3. recommande aux établissements d'enseignement *d'accroître leur collaboration avec les autres lieux de formation* en particulier par l'accès réciproque à leurs ressources respectives;
4. recommande aux éducateurs *d'intégrer l'initiation aux langages des médias* comme un élément de formation de base, dont l'objectif est la compréhension et l'utilisation critique de ces moyens partout présents. (Conseil supérieur de l'Éducation, p. 4)

Le cours *Éducation et ressources communautaires*, toutefois, comme il est normal, poursuit ces fins en les appliquant au travail même de l'enseignant. Le plan de cours explique:

Le cours prend pour acquis que la classe, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, doit être le point de départ et d'arrivée des explorations de l'élève dans l'espace et le temps, explorations au cours desquelles il s'approprie le monde et ses richesses dans un incessant va-et-vient entre l'ici et l'ailleurs, entre l'aujourd'hui, le demain et l'autrefois.

Le cours porte tout spécialement sur les ressources communautaires (sur les biens culturels tout particulièrement) dont peut se servir l'élève dans ses explorations. Ces ressources sont nombreuses et variées. Elles peuvent être d'ordre historique ou géographique; d'ordre politique, économique ou culturel. Il peut s'agir du quartier ou de la ville, du village ou de la campagne; de sites ou d'immeubles; d'églises, de théâtres, de maisons de la culture, d'écoles ou de musées. Dans le cas des musées, il peut s'agir de musées historiques (d'histoire, d'archéologie, d'anthropologie, d'ethnographie), de musées de sciences et de technologie (les planétariums et les observatoires en sont), de musées de la vie animale ou végétale (aquariums, jardins botaniques, arboretums, serres).

Cette notion de ressources communautaires est à peine moins compréhensive que celle de lieux éducatifs, sans toutefois avoir l'extension de la définition de la chose muséale que j'élaborais pour le colloque *Musée et éducation* tenu à l'Université du Québec à Montréal à l'automne de 1985 (Lefebvre, 1986). Même alors, pourtant, je croyais déborder à peine la catégorisation des musées de Statistiques Canada (1979):

Dans les tableaux, la catégorie des musées historiques comprend les musées d'histoire, d'archéologie, d'anthropologie et d'ethnographie. Les musées de sciences et de technologie désignent outre les établissements qui portent ce nom, les planétariums et les observatoires. Quant aux aquariums, aux jardins zoologiques, aux jardins botaniques, aux arboretums et aux serres, ils font partie des musées de vie animale et végétale. Les bâtiments et lieux historiques restaurés sont classés parmi les restaurations. Enfin, les parcs ou centres naturels ont été pris en compte dans la catégorie "autres établissements."

Dans les graphiques, les établissements ont été regroupés selon des catégories plus générales à titre indicatif. Les musées d'intérêt historique désignent les bâtiments ou lieux historiques restaurés, les musées généraux, les musées d'intérêt local et les musées historiques proprement dits. Les musées de science et de technologie ainsi que les musées de vie animale et végétale forment une seule catégorie et les "autres établissements" comprennent les archives. (p. 5)

Le cours *Éducation et ressources communautaires* est devenu un laboratoire privilégié pour le Groupe de recherche sur l'adulte et les lieux muséaux de l'Université de Montréal. Plusieurs projets ont été réalisés dans ce cours et ont même donné lieu à des publications (Lefebvre, H., 1988). Personnellement, je m'emploie actuellement à dégager des comptes rendus des visites réalisées durant ce cours une sorte de portrait de l'enseignant visiteur de lieux muséaux, et c'est la partie de cette étude concernant la visite guidée par les pairs avec personne-ressource que je présente ici.

Mais d'abord, quelle est la clientèle du cours *Éducation et ressources communautaires*? Donné à cinq reprises jusqu'à présent, le cours a compté 56 participants âgés de 25 à 55 ans environ. Ces enseignants appartiennent à tous les ordres du système d'enseignement, au primaire même et aussi au préscolaire, au collégial encore et même à l'enseignement supérieur, s'ils sont surtout du secondaire. Du secondaire et du collégial, ils sont aussi bien du secteur professionnel que du secteur général, et ils représentent toutes les disciplines.

Chaque groupe a visité 5, 6 ou 7 lieux muséaux. En tout, 20 lieux l'ont été:

- L'Oratoire St-Joseph et le Vieux Montréal;
- L'Atelier d'histoire Hochelaga-Maisonneuve et le Centre d'histoire de Montréal;
- Le Jardin botanique et le Parc archéologique de Pointe-du-Buisson (à Melocheville);
- La salle de muséologie Marius-Barbeau du Département d'anthropologie de l'Université de Montréal et la Maison de la culture de Notre-Dame de Grâce;

- La Maison de Mère Youville, la Maison de George-Etienne Cartier;
- Le Château Ramesay et le Château Dufresne;
- L’archibus du Musée des beaux-arts de Montréal et la Salle des découvertes de l’École Westmount Park;
- Le Musée des beaux-arts de Montréal, le Musée McCord d’histoire canadienne, le Musée d’histoire David-M. Stewart, le Musée d’histoire naturelle Georges-Préfontaine et le Musée Marie-Rose Durocher des Soeurs des Saints-Noms-de-Jésus-et-de-Marie.

Le Vieux Montréal a été visité à quatre reprises, le Musée des beaux-arts et le musée Georges-Préfontaine, à trois reprises, et le Musée David-M. Stewart, à deux reprises.

Les visites effectuées par les participants sont de plusieurs types: visite guidée par un guide professionnel, visite guidée par les pairs avec la participation d’une personne-ressource, visite avec audio-guide, visite libre avec ou sans personne-ressource.

Les participants ont rédigé des comptes rendus de visites, chacun comme il l’entendait. Aucune directive particulière n’a été donnée sur la façon de le faire. À diverses reprises, des participants ont demandé des consignes précises, demande qui est toujours restée sans réponse.

Une grille d’analyse a été développée et chacun des comptes rendus a été analysé suivant les principes de l’analyse de contenu. Il ne saurait être question de présenter ici l’ensemble des résultats de cette analyse. Nous n’en verrons que ceux qui ont le rapport le plus étroit avec la formation des éducateurs. J’ai cru qu’une présentation où je laisserais parler ces derniers serait plus éloquente qu’une présentation traditionnelle. J’ai tenté de limiter le plus possible mon intervention, me bornant la plupart du temps à introduire des témoignages que j’ai regroupés sous 16 thèmes. Ces témoignages sont si riches, les gestes posés sont si souvent expliqués par leurs auteurs et ceux-ci ont une si grande intuition de leurs effets qu’il me semblait superflu de proposer mes propres interprétations.

DONNÉES DÉGAGÉES DE L’ÉTUDE DES COMPTES RENDUS DE LA VISITE DU VIEUX MONTRÉAL

La visite du Vieux Montréal commence à neuf heures du matin pour se terminer à quatre heures de l’après-midi. Elle se fait à pied et elle est guidée par les étudiants avec l’assistance du professeur jouant le rôle de personne-ressource.

La visite, occasion de participation active

Sur le plan de l’activité personnelle, on compare la visite du Vieux Montréal à une autre visite, celle du Musée des beaux-arts, que l’on a faite avec un guide professionnel.

–La visite du Vieux Montréal se caractérisait par une participation active de la part du groupe, contrairement au rôle passif que nous avons tenu lors de la visite du Musée des beaux-arts.

En quoi la visite du Vieux Montréal est-elle active?

–La participation à la visite du Vieux Montréal fut active dans le sens que chaque membre du groupe devait présenter un site. Cela permettait à chacun d’être à la fois *animateur* et *observateur*. Chaque participant fait connaître d’une façon originale une partie du Vieux Montréal et augmente sa connaissance des autres parties.

Actif, on est davantage intéressé par la visite du Vieux Montréal que par celle du Musée des beaux-arts.

–La formule adoptée pour effectuer la visite du Vieux Montréal, à mon avis, était beaucoup plus valable en ce qui concerne l’apprentissage que la visite guidée du Musée des beaux-arts, parce que nous avons eu une part active dans son déroulement. Cette formule a suscité beaucoup d’intérêt.

–J’ai beaucoup aimé la façon de cheminer dans la découverte du quartier, chacun ayant une partie du terrain à couvrir. Je pense que cela a suscité l’intérêt de tous et chacun. Sur le plan didactique, c’est une méthode que je retiens, car elle permet une visite plus vivante et dynamique que la traditionnelle visite guidée pour touristes.

Cet intérêt, justement, doit beaucoup au fait que chacun est impliqué personnellement.

–Responsable de la présentation d’un site, chacun a dû effectuer un travail de recherche. Le fait d’avoir à présenter un site a accru ma motivation. J’étais directement impliquée.

On le voit, on est impliqué du fait de devoir se préparer à présenter un site.

–La présentation d’un lieu en particulier que nous devons faire nous a obligés à faire une petite recherche.

On est même impliqué du seul fait qu’il faut marcher, et toute une journée.

–Bien sûr, le fait que j’aie eu à préparer et à présenter un site me forçait déjà à m’impliquer dans la visite, mais il y avait aussi que j’étais très impliquée physiquement.

La variété des présentations comme élément dynamique

Chaque présentation, forcément, est personnelle.

–Le fait que nous étions guides à tour de rôle a conféré à la visite un petit côté personnel.

On s'y attend.

–J'attendais du groupe une recherche bien documentée et une présentation originale.

D'ailleurs, on peut être d'autant plus original qu'on est libre de faire comme bon nous semble.

–Très peu d'informations nous ont été données concernant les modalités de présentation du site. Nous avons comme seul document la brochure publiée par la Ville de Montréal: *Montréal. Le Vieux Montréal à pied*. Nous avons donc pleine liberté d'action. Cela me plaisait beaucoup, car je sentais que je pouvais mettre dans mon exposé la dose d'originalité nécessaire pour le rendre intéressant. Trop de consignes auraient rendu la visite monotone.

Une telle liberté, évidemment, comporte des risques, mais qui valent la peine d'être courus.

–Il est vrai que le manque d'encadrement peut provoquer l'insécurité, et, dans certaines circonstances, le désordre. Dans notre cas, cela aura permis à chacun d'agir en toute liberté et d'orienter ses recherches selon ses intérêts. Les présentations en étaient d'autant plus personnalisées. Un cadre trop rigide ne risque-t-il pas de diminuer l'intérêt, le désir de se dépasser?

Des présentations marquées au coin de la personnalité du présentateur ne peuvent qu'être très diverses.

–J'ai bien apprécié la participation de tous les membres du groupe. Cela a permis des approches variées. Entre autres, j'ai bien aimé le petit guide préparé par Odette, l'exposé de Louise sur la vie de tous les jours au Château Ramesay à l'époque du gouverneur, la documentation supplémentaire apportée par Sylvia, l'album de photos d'autrefois que nous montra Robert, la carte de Montréal au XVIII^e siècle qu'arborait Hélène.

Le tout, partant, doit être pittoresque.

–La diversité des exposés rendait la visite très colorée.

Par suite, la variété des présentations entraîne la variété des réactions.

–C'est étonnant la variété des approches adoptées, celle des commentaires provoqués, des émotions ressenties.

La variété, l'originalité des présentations sont de nature à soutenir l'attention, à renouveler l'intérêt.

–L'originalité de la présentation du guide improvisé polarise mon attention et soutient la démarche du groupe, émerveillé de voir comment chacun sait se tirer d'affaire.

–Voici une façon très originale de visiter un quartier. Chacun, à tour de rôle, agit comme guide et nous entretient sur un site. C'est plus intéressant qu'une visite guidée par un guide professionnel, car chacun, avec sa person-

nalité propre, ajoute aux renseignements une note personnelle qui fait que l'intérêt de tous est sans cesse stimulé.

L'attention, l'intérêt sont aussi fonction de l'émulation, d'une certaine rivalité même.

–Chacun devant s'impliquer, se crée une sorte de "challenge," chacun cherchant à faire de son mieux.

Mais les présentations sont-elles toutes aussi stimulantes, indépendamment du site? Les opinions varient.

–Les différents guides ont capté mon attention et maintenu mon intérêt tout au long du parcours.

–Certains exposés m'ont paru plus intéressants que d'autres, et cet intérêt n'était pas conséquence du site présenté, mais de l'animateur et de ce qu'il avait préparé sur son site.

L'apprentissage et ses modalités

Actif, intéressé, on apprend, c'est forcé, du moins si la pédagogie ne ment pas.

–L'idée d'utiliser nos talents de guide m'a beaucoup plu. J'ai appris énormément de choses au cours de la visite.

On apprend beaucoup parce qu'on s'est bien préparé.

–J'ai eu l'impression d'apprendre plus de choses lors de la visite du Vieux Montréal qu'ailleurs parce que je m'y étais bien préparée. J'avais même lu une histoire de Montréal durant la semaine précédant la visite.

On apprend beaucoup aussi parce que tous vivent la même aventure dans l'ordre du savoir.

–J'ai appris bien des choses malgré la chaleur. Pourquoi? Peut-être parce qu'il est agréable d'apprendre avec des gens qui partagent les mêmes intérêts que nous.

–I was always very keen about Old Montreal, but this visit has left me four times more keen. I now understand four times more what Old Montreal is all about. I had participated in very informative tours of Old Montreal, this one had a very special flavour. I felt the whole group was one and we had one aim; that is to find out as much as possible about the Old Montreal community. It is incredible how a professor can create such a beautiful piece of art work. I could not help observing and reflecting on some of his more discrete behaviours.

Tout en marchant d'un site à l'autre, on apprend les uns des autres.

–Nous marchons par deux, par trois. Les commentaires des uns et des autres sont presque tous intéressants. Quels échanges! Que d'échanges enrichissants!

Justement, on apprend les uns des autres, et non pas seulement du présentateur.

– Cette visite a pris l’allure d’une rencontre à plusieurs, d’un échange de connaissances. Nous devenions tous des personnes-ressources.

– Chacun veut faire connaître aux autres quelque chose du Vieux Montréal, d’où vient que l’intérêt pour cette visite est très grand.

Tout en marchant, on apprend même d’un guide des choses dont il n’a pas parlé dans sa présentation.

– Tout au long du parcours, j’ai parlé avec différentes personnes qui m’ont apporté des informations complémentaires à leurs exposés. Par exemple, Hélène m’a parlé du livre qu’elle a commencé à lire sur l’histoire de Montréal.

On apprend comme malgré soi.

– Dans un cadre informel et non directif, j’ai appris sans m’en rendre compte.

L’atmosphère de détente propre au type de visite favorise l’assimilation des connaissances.

– J’adore ce genre de visite, parce que nous apprenons tout en relaxant.

– Mon intérêt est très soutenu, car je dois surveiller les informations qui fusent de toutes parts. Dans une atmosphère de détente, j’enregistre assez facilement plusieurs notions qui m’étaient jusqu’alors inconnues.

– Il y a aussi le climat de confiance qui s’installe peu à peu entre nous.

Ah! le plaisir de s’instruire pour instruire!

– Quelle belle journée, et combien enrichissante! Toutefois, ce qui m’a le plus emballée, c’est la préparation des deux sites qui m’étaient assignés. Je suis passée des dizaines de fois par la Place Jacques-Cartier, et jamais je ne l’ai vue comme maintenant. J’ai visité seule mes deux sites. À plusieurs reprises, j’ai fouillé dans des livres pour les connaître mieux. Quand je retournerai dans le Vieux Montréal, ce sera avec un regard différent que je verrai le quartier, les rues, les édifices qui ont tant à raconter.

Et on apprend d’autant mieux que chacun a plaisir à apprendre quelque chose aux autres, mes enseignants le savent, qui donnent une chance à leurs élèves de s’entre-instruire.

– Je me promets de revivre cette expérience avec des amis, et, je l’espère, avec des élèves, et en reprenant la même recette, afin que chacun ait la joie d’apprendre quelque chose aux autres. C’est très important pour moi, en tant qu’élève, d’apporter quelque chose au groupe. D’ailleurs, de plus en plus, en tant qu’enseignante, j’essaie d’impliquer les élèves afin de garder en éveil leur intérêt, leur goût d’apprendre.

Au fait, apprend-on mieux de ses pairs que des guides professionnels, qui ne sont jamais nos pairs? Ah! oui, je me le rappelle: “Demande à Pierre de t’expliquer cela,” disait l’instituteur à Paul dans le temps, constatant son échec et à bout de patience. Combien de Paul ont alors compris, qui . . . ? Ah! les discours que tiennent des élèves à d’autres élèves, leurs contemporains, usant du vocabulaire de leur génération, utilisant des exemples empruntés au monde qui est le leur !

–La visite guidée par des pairs me semble des plus intéressantes, même si elle risque d’être moins “scientifique” (entre guillemets) que celle guidée par un professionnel, parce qu’il n’y a pas de décalage entre le guide improvisé et le visiteur et qu’elle engage davantage les sentiments des participants, qui doivent forcément s’impliquer.

Le groupe, on en est persuadé, favorise l’apprentissage.

–Je constate que les contacts avec les gens constituent un élément favorable à mon apprentissage, soit par les informations qu’on acquiert, soit même seulement par l’atmosphère qui règne.

–Cette attitude positive face au groupe influence sûrement ma perception d’une activité qui, normalement, ne fait pas partie de mes choix de sorties. J’ai trouvé accessible, et même agréable, le contenu historique de la visite.

Quelqu’un, reprenant des éléments déjà relevés (préparation personnelle, variété des présentations, atmosphère de détente, motivation, émulation) explique avec un bonheur certain le haut niveau d’apprentissage atteint au cours de la visite.

–Selon ce que j’ai pu vivre, je crois que l’auto-animation permet une meilleure assimilation du savoir, et ceci pour plusieurs raisons. Premièrement, afin d’être en mesure de donner le maximum d’informations aux camarades, chacun se doit de se documenter et d’effectuer les recherches nécessaires pour ce faire. De plus, la variété des styles d’animation fait qu’on ne s’ennuie pas, contrairement à ce qui arrive quand il n’y a qu’un seul et même guide. Il y a aussi que, dans ce genre de visite, l’orgueil aidant, chacun voulant faire mieux que l’autre, permet d’obtenir des renseignements d’une haute qualité.

Utilisant plusieurs éléments évoqués par le témoin précédent, quelqu’un d’autre, d’une tout autre manière, tente son explication du riche apprentissage réalisé par le groupe dans le Vieux Montréal.

–Il faut dire que je n’étais pas tant intéressée par la matière que par le déroulement général de la visite. J’ai trouvé la formule très sympathique. J’étais curieuse de voir comment les autres se présenteraient et s’exprimeraient. Ceci permettait de connaître certains traits de caractère comme la personnalité de chacun. Le caractère très personnalisé de la visite tout empreinte de camaraderie, cela ne fait aucun doute pour moi, est un facteur de motivation et d’apprentissage des plus importants.

Les liens réalisés, leur origine et leur fonction

Ainsi, tout en marchant, on apprend à établir des liens entre les sites. Établissant des liens entre les différents sites, on en arrive à apercevoir un tout.

–En tant qu’expert, le guide nous fait remarquer des éléments nouveaux pour nous. Il nous aide et son exposé est porteur d’une interprétation historique. Établissant des liens entre les différents sites, il nous amène à percevoir peu à peu un tout.

On apprend aussi à établir des liens entre les sites et les acteurs de l’histoire.

–Les exposés et les commentaires m’ont permis d’établir des liens entre les différents sites et les personnages qui y ont vécu, qui les ont animés dans le passé.

On apprend à établir des liens entre les divers sites et les faits historiques.

–Comme le faisait remarquer un membre du groupe, parce que nous nous étions préalablement documentés, il nous était plus facile de relier les sites avec les événements de l’histoire. D’ailleurs, quand on est quelque peu sensibilisé à un sujet, on apprend beaucoup mieux.

On ressuscite le passé, selon l’ambition de Michelet, en évoquant les ancêtres dans les lieux où ils ont vécu!

–L’observation de ce quartier historique appuyée par les courts exposés de nos camarades a fait resurgir des personnages qu’une présentation livresque en classe ne serait pas parvenue à nous faire apparaître.

Mais le passé ainsi ressuscité peut être très récent, qui surgit grâce à un acteur d’à peine trente ans qui fait partie du groupe.

–Ce qui fut très apprécié, c’est qu’une certaine personne du groupe (Carole) a déjà habité le quartier, est allée à l’école dans ce bâtiment qui ne loge plus d’école. Quels commentaires intéressants! Que d’anecdotes palpitantes! Mais la fille, je l’ai peut-être vue jouant dans la cour de récréation sous les fenêtres de grand-mère.

Ces gens qui ne sont pas passés par un département d’histoire réussissent pourtant à parler de témoignage oral et de documentation vivante.

–Un autre élément qui m’a conquise, c’est la redécouverte de l’incalculable document oral: c’est la documentation vivante. Notre camarade Carole nous en a donné un fameux exemple.

Les difficultés du rôle de guide ponctuel

Et la journée passe si vite à ainsi apprendre.

–Le temps de la visite (toute une journée) nous a paru plus court que les

deux heures passées au Musée des beaux-arts, car, dans le Vieux Montréal, chacun était actif, présent de corps et d'esprit. On avait hâte de vérifier sur place ce qu'on avait lu. Parce que nous étions intéressés, le temps filait, et aucune lassitude.

Ce n'est pas que la tâche soit facile.

—Être guide semble une tâche pénible à accomplir. Je n'ai pas hâte de vivre une telle expérience.

Comme le maître qui a le trac parce qu'il débute dans la profession, parce que l'année commence, se prépare pour sa première leçon comme si elle devait durer tout un jour, l'apprenti guide se tue à préparer la présentation de son site.

—Se produire en public est souvent une épreuve insécurisante pour qui manque de confiance en soi. C'est peut-être justement pour vaincre cette insécurité que nous avons tous travaillé très fort pour préparer notre présentation.

Même tremblant, on est fier de s'exécuter.

—Nous étions chacun le petit spécialiste de quelque chose, et j'ai cru percevoir que, malgré la nervosité, la plupart d'entre nous étions bien fiers de divulguer le résultat de nos recherches.

Au cours de la matinée, chacun n'en est pas moins dans ses petits souliers.

—Le matin, nous sentions tous (en supposant que tous ressaient la même chose que moi) une certaine inquiétude quant à la valeur des recherches auxquelles nous nous étions livrés, quant au déroulement même de l'activité. Ceci, selon moi toujours, a fait que chacun se sentait solidaire des autres. Ainsi, au début au moins, il n'était pas difficile d'obtenir l'attention de tous, car chacun était désireux de savoir comment les autres allaient se débrouiller, si ce que chacun avait préparé se comparait avantageusement avec ce qu'avaient fait les autres. Mais, au fur et à mesure que l'avant-midi avançait, l'atmosphère se détendait, se réchauffait (ce qu'on ne peut pas dire de nos mains et de nos pieds).

On peut voir les choses en plus sombre.

—Au cours de l'avant-midi, les guides semblaient très nerveux. Il régnait une grande tension que l'on pourrait attribuer à une certaine crainte d'être mal jugé.

—La visite du matin m'a laissé une impression de malaise général. Un cours magistral donné en plein air: on pourrait qualifier ainsi l'avant-midi. Vu l'atmosphère, je craignais le moment où je serais en vedette tout en ayant très hâte de faire mon exposé. J'étais donc très tendue, très nerveuse au moment de présenter la petite rue Saint-Vincent. J'avais l'impression

d'être devant des robots qui jugeaient ma façon de présenter le site plutôt que la valeur des renseignements que je donnais.

Dès le début de la journée toutefois, on est dans le jeu, car c'en est un, et on cherche, et on apprend.

–Par un temps plutôt inclément, le groupe se rend à la Place d'Armes, où s'exécute notre première guide. La nervosité est grande, mais une sorte d'état de grâce se développe peu à peu. Chacun s'efforce d'observer, d'apercevoir les choses dont parle la guide. Des camarades complètent l'information reçue: identification d'institutions, de styles architecturaux, de sculptures; contexte historique.

Mais l'heure du lunch est vraiment le point tournant de la journée.

–Le dîner est venu rendre cette visite plus "humaine."

Après le déjeuner, la visite s'effectue avec moins de formalisme, plus de naturel.

–L'après-midi, on pouvait observer une certaine détente du groupe. Tout le groupe participait activement à la présentation des camarades, dont les exposés, souvent, furent ainsi enrichis.

–Après le dîner, l'atmosphère s'est détendue. Chacun y allait de son petit commentaire. J'avais plus envie d'échanger mes impressions sur ce que je voyais et vivais que de suivre la visite religieusement comme je l'avais fait le matin. C'était moins scolaire et le groupe était plus indiscipliné.

–La glace est brisée. On rit, on parle; on écoute tout de même. Le fait de passer la journée ensemble nous lie, journée pleine d'amitié. Je pense que ce qui rapproche ainsi les gens, c'est le but commun.

Et plus on est à l'aise dans le groupe, plus la visite est fructueuse.

–Dans le Vieux Montréal, la dynamique du groupe a été pour beaucoup dans le succès de notre visite. Chacun a perdu un peu de ses inhibitions et on était plus à l'aise les uns avec les autres.

Et plus d'un, sinon tous, ont adoré être guides.

–J'ai aimé jouer le rôle de guide, mais j'avais senti le besoin d'être bien préparée avant de me présenter devant le groupe.

Reprenant des éléments déjà relevés (styles de présentation, personnalité du guide, aptitudes de la personne et de l'enseignant), quelqu'un essaie d'expliquer pourquoi les guides ont formé une équipe exceptionnelle.

–L'information transmise par les divers guides le fut sous diverses formes exprimant la personnalité de chacun. Chacun, avec ses aptitudes personnelles et professionnelles, à mon avis, a su allier son rôle de pédagogue soucieux de bien transmettre l'information à celui d'animateur.

Le rôle de la personne-ressource

Quant au professeur jouant le rôle de personne-ressource, il aurait rassuré chacun, complété l'information fournie par tous.

–The fact that I had to present one of the sites to my fellow students, fellow teachers, did not create any insecurity. Our resource-person is very supportive and fills in any missing information.

–J'ai perçu le rôle du professeur comme essentiel pour faire le lien entre les différents sites et pour compléter les exposés.

Le professeur aurait aussi aidé chacun à comprendre que chaque membre du groupe est personne-ressource.

–Au début de cette grande visite, les interventions du professeur me mettaient un peu mal à l'aise. Je les percevais comme une critique et une évaluation de la recherche des guides. Je me suis vite rendu compte que je me trompais et j'ai compris qu'il agissait vraiment en personne-ressource. Ses interventions venaient compléter l'exposé du guide, rendant ainsi la visite doublement intéressante. De la sorte, grâce à lui, j'ai pris conscience du fait que nous étions tous des personnes-ressources, chacun pouvant apporter quelque chose au groupe. Personnellement, j'ai beaucoup apprécié ses interventions.

Il semblerait que, par ses interventions, le professeur arrive à donner une certaine unité aux présentations des "marcheurs de l'histoire." (Quelle belle expression! Surtout qu'on est en histoire et que le grand Raoul Blanchard disait que la géographie, "ça s'apprend par les pieds." Mais l'histoire se passe dans la géographie.)

–Je crois percevoir un élément important sans cesse présent au coeur de notre démarche (de notre marche). Le rôle de catalyseur et de personne-ressource joué par le professeur assure une continuité à notre visite. Discret, mais combien présent, on sent que chacun peut compter sur lui pour un complément d'information au fil des sites. Sa vaste culture sert d'intégrateur et permet une réelle continuité entre les présentations souvent sommaires des "marcheurs de l'histoire." En fait, de par sa maîtrise du sujet, notre spécialiste apporte et donne une unité à la diversité des présentations.

En manière de conclusion

Beaumarchais a sous-titré son *Mariage* "La Folle Journée," et la folle journée que vivent mes enseignants dans le Vieux Montréal est si vite passée.

–Cette visite, malgré sa durée, fut très intéressante.

–En deux mots, la journée m'a paru courte parce que intéressante.

Ah! la journée mémorable!

–C'est la visite qui est encore la plus présente à mon esprit, même après tout ce temps.

Journée mémorable à cause du groupe.

–Ce fut une journée mémorable par la fraternité qui se développa parmi les membres du groupe malgré la chaleur.

–Le fait de se déplacer en groupe, marchant tantôt avec l'un tantôt avec l'autre, m'a permis de prendre contact avec toutes les personnes du groupe, ce qui, naturellement, est difficile, parfois même impossible, dans une classe.

On se doutait de la chose.

–Vivre une journée dans le Vieux Montréal avec mes collègues, n'est-ce pas merveilleux? J'échangerai des points de vue, j'essaierai de percevoir les réactions du groupe, surtout lorsque ce sera mon tour de jouer le rôle de guide.

Les participants à la visite guidée par les pairs dont on vient de lire les témoignages, on se le rappelle, ont aussi expérimenté la visite guidée par un professionnel, la visite avec audio-guide ainsi que la visite libre avec ou sans personne-ressource. Plus que toutes les autres, la visite guidée par les pairs semble favoriser la participation active du visiteur. On comprend aisément que la participation du visiteur soit moins active dans le cas de la visite libre avec personne-ressource, moins active encore dans le cas de visite avec guide professionnel, encore moins active dans le cas de la visite avec audio-guide. Dans le cas de la visite libre sans personne-ressource, si le visiteur a toute liberté de s'impliquer à cent pour cent, il n'est pas aussi stimulé à agir que dans le cas de la visite guidée par les pairs parce qu'il est seul ou avec quelques visiteurs seulement; de plus, le fait qu'il soit laissé ainsi plus ou moins à lui-même est de nature à l'insécuriser, ce qui peut le paralyser plus ou moins.

C'est seulement dans le cas de la visite guidée par les pairs que le visiteur doit obligatoirement se préparer à la visite, ce qui, dès le départ, l'oblige à être actif. Dans le cas de la visite avec audio-guide, dans celui de la visite guidée par un professionnel et dans celui de la visite libre avec personne-ressource, on a tout préparé pour lui, et, dans tous les cas, il doit être rare qu'il croit nécessaire de se préparer d'une manière ou d'une autre. Dans le cas de la visite libre sans personne-ressource, rien ne l'empêche de le faire, mais rien ne l'y oblige non plus.

L'intérêt suscité par la visite guidée par les pairs doit être grand du simple fait de l'implication du visiteur; il doit l'être également à cause de la variété et de l'originalité des présentations, qui sont le fait de plusieurs. Ce qui nuit à la présentation du guide professionnel, et, à moindre degré, à celle de la personne-ressource, qui ne s'exprime que sur demande, c'est qu'elles

sont le fait d'une seule et même personne, même si elles sont normalement plus variées et originales que celles des pairs. Le caractère toujours un peu impersonnel et mécanique des présentations de l'audio-guide suscite évidemment un intérêt moindre que les trois autres types de visite. Dans le cas de la visite libre, le visiteur, livré à lui-même, est soumis aux hauts et aux bas de son intérêt pour la chose muséale.

Avec la visite guidée par les pairs, il est probable que le visiteur apprend davantage qu'avec les autres types de visite du simple fait que le visiteur est plus actif, plus motivé avec celle-là qu'avec les autres, qu'il se sent embarqué dans une aventure collective, même si la qualité du savoir dispensé par le guide professionnel, par l'audio-guide, par la personne-ressource de la visite libre est normalement supérieure à celle du savoir présenté par les pairs. Avec la visite libre sans personne-ressource, le visiteur ne peut compter que sur son savoir, parfois sur celui de quelques visiteurs, sur la chose muséale elle-même et sur les renseignements disponibles sur celle-ci, qui sont d'ordinaire peu nombreux. Il est évident que, dans son apprentissage, le visiteur profite de l'atmosphère de détente qui règne lors d'une visite guidée par les pairs, atmosphère qui n'existe pas au même degré dans les autres types de visite, parce qu'on est toujours plus ou moins prisonnier du guide, quel qu'il soit, parce qu'on est plus ou moins insécurisé par la visite libre sans personne-ressource.

Produisant lui-même son savoir lors d'une visite guidée par les pairs, le visiteur est dans de bonnes conditions pour améliorer son attitude envers le savoir en général et tirer de son apprentissage la plus grande satisfaction possible. Dans le cas de la visite avec audio-guide, il se trouve dans la situation de l'élève soumis à un enseignement magistral; il l'est encore, évidemment, quoique à un moindre degré, dans le cas de la visite guidée par un professionnel, et, à un degré moindre encore, dans celui de la visite libre avec personne-ressource, et c'est tout dire. Dans le cas de la visite libre sans personne-ressource, le visiteur, pour produire son savoir, ne peut compter, là encore, que sur lui-même, parfois sur quelques visiteurs, sur la chose muséale elle-même et sur les maigres renseignements disponibles sur celle-ci, et c'est tout dire encore.

Dans l'apprentissage à l'école, on sait toute l'importance des apports du groupe, et la visite guidée par les pairs favorise très évidemment ces apports. Théoriquement, le visiteur devrait apprendre davantage et plus sûrement du guide professionnel, de l'audio-guide et de la personne-ressource de la visite libre que des pairs, mais la distance qui le sépare du spécialiste, distance analogue à celle qui sépare l'élève de l'enseignant à l'école, et l'état de dépendance et d'isolement plus ou moins relatif où il se trouve par conséquent presque fatalement fait plus ou moins obstacle à son apprentissage. Dans le cas de la visite libre sans personne-ressource, le visiteur est toujours plus ou moins isolé par définition.

Le guide professionnel, comme l'audio-guide, comme la personne-ressource de la visite libre, établissent des liens entre les choses et s'efforcent

de faire apparaître des ensembles, mais cela, le visiteur ne se l'approprie pas nécessairement, comme l'élève, à l'école, ne retient pas nécessairement les leçons du même type. Même si le visiteur de la visite guidée par les pairs se fait de lui-même une moins bonne idée, en soi, des liens existant entre les choses et des ensembles dont elles font partie que le guide, l'audio-guide ou la personne-ressource de la visite libre, fort de la préparation qu'il a faite d'une partie de la visite (il s'est parfois renseigné sur l'ensemble) et avec l'aide de ses pairs, il s'en fait pour lui-même une meilleure idée. Dans le cas de la visite libre sans personne-ressource, le visiteur a moins de chance de se faire une bonne idée des liens existant entre les choses et des ensembles dont elles font partie que dans celui de la visite guidée par les pairs parce qu'il doit tout faire seul, ou avec l'aide de quelques personnes seulement, ni lui ni les autres, la plupart du temps, ne s'étant préparés d'aucune manière à la visite.

La visite guidée par les pairs étant la chose du visiteur, mais appuyé par les autres visiteurs, il est normal que, pour lui, le temps semble passer plus vite que lors d'une visite avec un guide professionnel ou avec un audio-guide, qu'il lui faut suivre, que lors d'une visite libre, même avec une personne-ressource, où l'on est toujours plus ou moins insécure, encore une fois. De plus, la vie de groupe, on le sait, permet de se donner du bon temps, et le bon temps, on le sait aussi, ça file, et cela de plus en plus vite à mesure que l'on se connaît mieux que, se connaissant mieux, on est plus à l'aise dans le groupe; cette vie de groupe, évidemment, n'existe pas au même degré dans le cas de la visite libre avec ou sans personne-ressource, encore moins dans le cas de la visite guidée, et moins encore dans celui de la visite avec audio-guide.

Lors d'une visite guidée par les pairs, la personne-ressource, contrairement au professionnel, à l'audio-guide, à la personne-ressource de la visite libre, n'est pas un maître, et, s'il l'est, du moins n'est-il pas le seul maître, tous les visiteurs jouant ce rôle. À cause de cela, il peut, plus facilement que les autres, aider le visiteur à avoir confiance en soi et à se trouver bien dans le groupe, tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif, de manière à ce qu'il profite au mieux du groupe de sorte qu'il puisse bénéficier au mieux de la chose muséale.

Comment s'étonner, après tout cela, que la visite guidée par les pairs soit si prisée des visiteurs? On l'aura peut-être mieux compris, à lire les limpides témoignages des participants plutôt que la conclusion de l'auteur. Mais, après tout, il est légitime de demander à l'auteur d'un texte, même tissu de témoignages, ce qu'il en pense.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'Éducation. (1987). *Les nouveaux lieux éducatifs: avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Lefebvre, A. (1986). Prolégomènes à une didactique muséale en histoire. In G. Racette (dir.), *Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées* (p. 12–15). Montréal: Société des musées québécois.
- Lefebvre, H. (1988). Réflexion au sujet des bénéfices du visiteur de musée. In James L. McLellan et William H. Taylor (dir.), *Les Actes du 7e Congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 182–186). Calgary: University of Calgary, Faculty of Continuing Education.
- Statistiques Canada. (1979). *Statistiques de la culture: musées, galeries d'art et établissements assimilés, grands établissements*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

André Lefebvre est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, case postale 6128, succursale A, Montréal (Québec) H3C 3J7.