

Enseignement réciproque



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Domaine d'apprentissage
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Bibliographie
- 13 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Reciprocal teaching

Stratégies apparentées

Enseignement explicite

L'enseignement explicite est une macrostratégie qui comporte trois étapes: le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. L'enseignement explicite peut être utilisé pour démontrer, entre autres, des stratégies d'apprentissage et des stratégies de résolutions de problèmes aux élèves (Blais, S. et Guay, M.-H., 2007). Il s'agit d'une macrostratégie qui est facilement utilisable en contexte de classe et qui s'applique à de nombreuses situations. On reconnaît un lien entre l'enseignement réciproque et l'enseignement explicite dans la mesure où les stratégies de lecture exploitées dans l'enseignement réciproque sont généralement démontrées aux élèves en utilisant une démarche d'enseignement explicite. Dans les deux cas, on vise l'autonomie de l'élève dans l'utilisation de stratégies.

Enseignement efficace

L'enseignement efficace est une macrostratégie qui guide les enseignants notamment dans l'enseignement de la lecture. Il présente des conditions essentielles qui se retrouvent de façon générale dans l'enseignement réciproque. Voyons ces conditions de façon plus précise : les enseignants doivent faire vivre aux élèves diverses situations de lecture, leur proposer des défis réalisables et de leur niveau. Ils doivent faire travailler les apprenants à partir de leurs connaissances antérieures (ce qui est tout aussi important dans l'enseignement réciproque). Les jeunes doivent développer leurs compétences avec l'aide d'un adulte, d'un pair et de façon autonome (ce qui rejoint à la fois l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque), présenter une diversité de textes convenant au niveau des jeunes et faire en sorte que les élèves acquièrent le vocabulaire nécessaire à la compréhension des textes (MEO, 2003).

Type de stratégie

L'enseignement réciproque est une Macrostratégie, car elle permet à l'enseignant d'organiser une démarche d'enseignement-apprentissage cohérente où le choix et l'agencement des microstratégies se fait de façon logique et favorise le développement d'une compétence. L'enseignement réciproque permet d'organiser des situations d'apprentissage comportant des activités favorisant la compréhension des textes par les élèves notamment en visant l'utilisation de stratégies de lecture chez les élèves telles que prédire, clarifier, questionner et résumer.

Domaine d'apprentissage

L'objectif de l'enseignement réciproque est de soutenir et d'améliorer la compétence de compréhension en lecture chez les élèves. Cette stratégie permet de développer des habiletés cognitives liées à l'analyse et à la compréhension de tous les types de textes. Plus précisément, on veut faire développer quatre principales stratégies aux élèves : prédire, questionner, clarifier et résumer. Ces derniers seront ensuite en mesure de les utiliser dans n'importe quel contexte de lecture.

Dans un premier temps, lorsqu'on instaure l'enseignement réciproque en classe, on vise principalement l'acquisition de connaissances procédurales, dans la mesure où on enseigne aux élèves une méthode de compréhension de lecture constituée de quatre principales stratégies. On veut également leur montrer quand, comment et pourquoi utiliser des stratégies cognitives dans le contexte de la lecture d'un texte, ce qui correspond à des connaissances conditionnelles (sous-jacentes aux connaissances procédurales). L'enseignement réciproque permet de démontrer les stratégies comme des étapes à réaliser d'abord par le biais du modelage pour éventuellement arriver à une pratique autonome. Bien que les élèves soient obligés d'appliquer de façon méthodique la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé, il est évident que l'objectif est d'automatiser ces stratégies afin d'être capable de les utiliser dans n'importe quel contexte de lecture.

Dans un deuxième temps, selon Gurtner et al. (1993, cité dans Cohen, 2000), il semblerait que l'enseignement réciproque ait un impact considérable sur l'apprentissage du vocabulaire, ce qui touche donc des connaissances factuelles. En effet, lorsqu'il est temps de clarifier certaines idées, certains concepts ou certains mots, il va de soi que les élèves pourront enrichir leur vocabulaire en découvrant la signification de nouveaux mots. Ainsi, la stratégie « clarifier » touche certainement l'acquisition de connaissances factuelles.

L'enseignement réciproque amène enfin les élèves à réfléchir à leur pratique de lecteur, à reconnaître où se trouvent leurs difficultés et à trouver des moyens de les résoudre. En ce sens, on pourrait également affirmer que cette macrostratégie permet également le développement de connaissances métacognitives. De plus, il est à noter que cette stratégie a un effet positif sur la motivation et stimule la réflexion des élèves sur le fonctionnement de leur processus d'apprentissage notamment par le biais des discussions en groupe (Martin, 1991, cité dans Cohen, 2000).

L'enseignement réciproque nécessite un haut niveau de participation des élèves tout au long du processus dans la mesure où ils sont amenés à réfléchir et à communiquer avec leurs collègues. L'objectif ultime de cette stratégie est éventuellement d'amener les élèves à être capables d'utiliser de manière individuelle et naturelle, donc d'intérioriser, un ensemble de stratégies cognitives nécessaires à la compréhension de n'importe quel texte. Ainsi, les élèves deviendront davantage autonomes et compétents en lecture. (Khatim, 2009)

L'enseignement réciproque permet également de développer des compétences de communication orale, car il s'agit d'une démarche qui se réalise seulement dans le contexte de groupe où la discussion est constamment sollicitée (TFO & MEO, 2014).

Notons que Gurtner et al (1993, cité dans Cohen, 2000) ont obtenu des résultats positifs de l'application de ce type d'enseignement sur les apprentissages en mathématiques. En effet, la lecture est primordiale en mathématique pour bien comprendre les situations de problèmes, ce qui explique probablement les impacts dans ce domaine.

Description

Palinscar et Brown sont les deux auteurs à l'origine de l'enseignement réciproque dans le contexte scolaire (TFO & MEO, 2014). Cette stratégie a été élaborée, à la base, pour venir en aide aux élèves ayant plusieurs difficultés en compréhension de lecture. (Martin, 1999) Plus précisément, l'objectif de ces auteurs était d'aider les apprenants à mieux comprendre où se situent leurs incompréhensions dans la lecture de textes. L'enseignement réciproque consiste donc en «un apprentissage du contrôle des régulations entreprises par le sujet dans une tâche de lecture» (Cohen, 2000). Voyons d'abord l'historique de cette macrostratégie pour ensuite mieux comprendre en quoi elle consiste et de quelle façon on peut l'intégrer en salle de classe, quelle forme elle peut prendre.

Historique et fondement

Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984) se sont penchés sur les tâches cognitives qu'effectuent le lecteur habile lorsqu'il lit des textes et lorsqu'il veut apprendre de ce qu'il lit. Bien évidemment, le lecteur expert emploie plusieurs stratégies de façon relativement inconsciente pour réussir à surmonter ses difficultés au fil de ses lectures. En faisant un tour d'horizon des écrits sur l'enseignement de la lecture, Palinscar et Brown (1984, p. 120) ont relevé six activités principales nécessaires dans la compréhension d'un texte. De ces activités, ils ont établi quatre principales tâches que les apprenants en lecture devraient être en mesure de faire : résumer, clarifier, questionner et prédire. Voici la justification du choix des quatre stratégies (Palinscar & Brown, 1984, p.120-121 [traduction libre]) :

«L'élève qui résume une partie d'un texte porte son attention sur le contenu général de celui-ci et vérifie s'il l'a compris, l'élève qui pose des questions sur le contenu se concentre également sur les idées principales du texte et valide sa compréhension. Lorsqu'on demande à l'élève de clarifier, c'est que celui-ci doit s'engager dans une évaluation critique à mesure qu'il lit. Le fait de prédire permet à l'étudiant de questionner le contenu à venir et de faire des inférences qu'il pourra valider ensuite. Les quatre stratégies de lecture nécessitent l'activation des connaissances antérieures de l'apprenant. [...] Bref, ces stratégies ont été choisies, car elles ont une double-fonction : elles améliorent la compréhension et offrent une opportunité à l'élève de prendre conscience de sa propre compréhension. »

Les quatre stratégies au cœur de l'enseignement réciproque

Voici sous forme de synthèse les quatre stratégies qui sont préconisées dans la démarche de l'enseignement réciproque et ce qu'elles comprennent concrètement comme tâches cognitives dans un contexte très pratique.

Prédire

Lorsqu'on demande à l'élève de prédire, c'est qu'on veut qu'il prenne les indices du texte (titre, sous-titre, images, extraits, graphiques, etc.) afin de prévoir le sujet du texte ou le contenu qui est à venir dans la lecture. L'élève peut utiliser l'ensemble de ses connaissances pour s'aider dans la formulation des prédictions. (TFO & MEO, 2014). Cela va également être important de revenir en cours de route sur les prédictions qui ont été faites à savoir si on peut les confirmer ou non (Khatim, 2009). La prédiction se fait généralement avant la lecture du texte en entier, mais peut également se faire après avoir lu une section du texte en vue d'anticiper ce dont il sera question dans la prochaine partie (TFO & MEO, 2014).

Clarifier

Lorsque l'élève clarifie, c'est qu'il tente de trouver la signification de certains mots, de certains concepts qu'il ne connaît pas ou qu'il ne comprend pas (Khatim, 2009). Il peut également s'agir de se concentrer sur la signification d'un passage en entier dans le texte. Une fois que l'élève a repéré un élément à clarifier, il doit mettre en œuvre

diverses stratégies pour l'aider à résoudre son problème de compréhension. Il peut s'agir de « relire le mot ou le passage, de remplacer le mot par un autre et de vérifier le sens en relisant la phrase, de visualiser, de se servir des illustrations, de consulter le dictionnaire, etc. » (TFO & MEO, 2014).

Questionner

Avec le questionnement, l'élève va plus loin dans sa compréhension du texte dans la mesure où il peut questionner les propos de l'auteur, le sens global du texte, pour quelles raisons ce texte a été écrit, pour qui, etc. (Khatim, 2009). Il s'agit de se faire une tête sur les idées générales du texte et d'aller plus en profondeur dans le questionnement que de simplement clarifier le vocabulaire ou les concepts comme c'était le cas dans la stratégie précédente. Cette stratégie vise à formuler des questions d'un plus haut niveau cognitif faisant référence aux inférences, au jugement ou à la comparaison (TFO & MEO, 2014) pour réellement approfondir les idées importantes du texte.

Résumer

Consiste à relever les idées principales du texte, à éliminer les détails et à reformuler dans nos propres mots le propos du texte (TFO & MEO, 2014).

Les débuts de l'enseignement réciproque

Une fois que ces auteurs ont établi l'importance de maîtriser ces stratégies, il leur a fallu choisir une méthode pour les intégrer à la lecture et qu'elles soient utilisées efficacement. Alors, leur choix s'est arrêté sur « un dialogue entre un apprenant et un enseignant qui a lieu pendant la tâche de lecture et dont l'objectif est clairement de réussir à comprendre le texte » (Palinscar & Brown, 1984, p. 121 [traduction libre]). L'idée est donc d'utiliser les quatre stratégies présentées précédemment en alternance au fil de la lecture du texte. Ainsi, l'enseignant demande aux élèves de résumer le texte. De cette façon, si les élèves ont du mal à relever les idées principales, ils devront trouver une autre stratégie pour résoudre leur problème de compréhension, que ce soit de relire ou de clarifier certains mots par exemple. Au fur et à mesure que la lecture avance, l'enseignant peut poser des questions sur le texte, encore une fois pour valider la compréhension de l'élève. Le fait de faire des prédictions permet de se pencher sur les indices du texte qui nous guideraient sur le contenu à venir. La clarification est nécessaire seulement quand l'élève éprouve certaines difficultés de compréhension. Bref, l'important est que ces quatre stratégies se déroulent au fil de la lecture du texte, ce qui permet à l'élève de mieux comprendre le contenu et de s'en souvenir. (Palinscar & Brown, 1984, p. 122).

Après avoir établi l'importance des stratégies et avoir déterminé que le dialogue entre un enseignant et un élève serait une bonne méthode pour mettre en pratique l'activité de compréhension, les auteurs se sont questionnés à savoir comment enseigner les stratégies aux élèves. Le choix des auteurs s'est arrêté sur une méthode *based on the notions of expert scaffolding and proleptic teaching* » (Rogoff & Gardner, in press; Wertsch & Stone, 1979 cité dans Palinscar & Brown, 1984, p. 122).

Plus précisément, l'idée est d'encourager un élève ne possédant pas encore toutes les compétences requises à se joindre à une activité de groupe à laquelle elle prendra part en se chargeant de petites parties de la tâche, mais surtout en observant et en apprenant des experts qui servent de modèles. Cette façon de faire (proleptic instruction) provient des idées de Vygotsky (1978) et de sa théorie développementale. Au départ, l'apprenant expérimente les stratégies cognitives à l'aide de l'expert qui graduellement s'efface et permet à l'apprenant d'entreprendre ces stratégies par lui-même. Voici un aperçu de l'application de cette théorie

Processus	Apprenant	Expert
Au début du processus	Il est un spectateur.	Guide l'activité de l'apprenant et effectue la grande partie du raisonnement cognitif. Il modèle la ou les tâche(s) à effectuer.
	Il prend en charge certaines parties de l'activité	Guide encore une bonne partie de l'activité en utilisant surtout le modelage pour enseigner les stratégies. Il délaisse peu à peu certaines parties du travail à l'apprenant.
	Il prend de plus en plus de responsabilités et s'implique davantage dans la tâche	Délaisse la responsabilité de l'activité à l'apprenant, mais continue de corriger et de guider l'apprenant en cas de besoin.
À la fin du processus	Il prend en charge l'ensemble de la tâche cognitive, de la réflexion.	Agit comme support et est attentif à ce que l'apprenant réalise comme activité.

Au fil de l'apprentissage, l'élève sera en mesure de se poser davantage de questions par lui-même et d'être critique par rapport à ses propres réflexions, alors qu'au début, c'est toujours l'expert qui questionne et remet en doute l'apprenant. « Mature learners are capable of providing the interrogative critical role for themselves » (Binet, 1909; Brown, in press, cité dans Palinscar & Brown, 1984, p. 123). En bref, l'apport de la théorie de Vygotsky concerne surtout l'impact fort positif de l'apprentissage dans un contexte social où l'expert est un modèle pour l'apprenant.

Débuts de la mise en œuvre de l'enseignement réciproque

C'est ainsi qu'après avoir établi l'importance des quatre stratégies, d'avoir fait des recherches sur les principes de Vygotsky et de l'enseignement utilisant un dialogue entre un apprenant et un expert, Palinscar et Brown (1984) ont développé l'enseignement réciproque qui a été l'objet de deux études réalisées par ces mêmes auteurs en 1982. L'une concerne le dialogue entre un enseignant et un élève et l'autre entre un enseignant et un groupe d'élèves,

S'étant inspiré du questionnement réciproque de Manzo (1968, cité dans Palinscar et Brown, 1984, p. 124), il ont fait évoluer cette pratique. En effet, une particularité de l'enseignement réciproque consiste en l'alternance des rôles entre l'enseignant et l'apprenant dans la mise en œuvre des stratégies de lecture. Plus précisément, l'enseignement réciproque consiste d'abord en la modélisation par l'enseignant des quatre stratégies (résumer, questionner, clarifier et prédire). Par le biais de cette modélisation, l'enseignant démontre comment fonctionnent les stratégies et invite les élèves à participer toujours selon leur niveau de compétence. C'est à l'enseignant de guider les élèves et de leur fournir une rétroaction appropriée selon leur niveau. La façon de faire était à la base d'assigner à un élève une partie de texte à lire et de déterminer qui de l'enseignant ou de l'élève jouera le rôle de l'enseignant dans le dialogue qui suivra la lecture du texte. C'est ainsi que l'enseignant (que ce soit l'élève ou l'adulte) pose des questions qui seraient plausibles de retrouver dans un test, par exemple, sur cette partie de texte, résume le contenu, discute des difficultés et clarifie le contenu, si nécessaire, pour ensuite faire des prédictions sur le reste du texte qui sera lu ultérieurement. L'essentiel est que l'ensemble de l'exercice demeure un dialogue où l'enseignant et l'élève s'enrichissent un et l'autre.

Bien évidemment, les élèves ne peuvent pas prendre le rôle de l'enseignant dès l'introduction de cette méthode en classe, ce qui fait que pendant la modélisation des stratégies par l'enseignant, les élèves ont surtout un rôle d'observateur. Par la suite, l'enseignant devra fournir des pistes de questions ou de réflexion aux élèves. Au fur et à mesure que les sessions d'enseignement réciproque auront lieu, les élèves assumeront beaucoup mieux le rôle de

l'enseignant et poseront des questions de plus en plus pertinentes par rapport au texte. Palinscar et Brown (1984, p.125) estime que cela peut prendre environ dix cours d'enseignement réciproque pour que les élèves soient relativement performants.

Cette façon décrite précédemment de mettre en œuvre l'enseignement réciproque directement dans le dialogue entre l'enseignant et l'élève est la première à avoir fait l'objet d'études, justement par les auteurs Palinscar et Brown, selon Baudrit (2010). Une seconde façon de faire a été mise de l'avant par la suite et consiste à présenter les stratégies de façon explicite avant de les introduire dans le dialogue. Cette méthode est exposée ci-dessous. « Elle est de nature à initier les élèves au "langage" de l'enseignement réciproque. Ceci peut permettre d'atténuer les demandes cognitives concurrentes du traitement de texte, qui requiert un haut niveau de réflexion, et de l'interaction verbale qui requiert un haut niveau de compétences langagières » (Fung, Wilkinson & Moore, 2003, p. 27, cité dans Baudrit, 2010, p.3). De plus, Palinscar & Brown (1984) ont démontré la possibilité de réaliser l'enseignement réciproque dans le cadre d'un dialogue entre un enseignant et un élève ou encore entre un groupe d'élèves et un enseignant. Ce qui est intéressant, c'est qu'il est également possible de l'intégrer à l'intérieur de petits groupes qui réussissent à mettre en œuvre cette stratégie de façon autonome (Palinscar & Brown, 1986 ; Lederer, 2000, cité dans Baudrit, 2010, p.3). L'important est d'alterner le rôle de l'enseignant entre les membres du groupe. Ainsi, la façon d'intégrer l'enseignement réciproque en classe qui sera démontrée ci-dessous vise justement la formation de groupes qui viendront à utiliser la stratégie de façon autonome.

L'enseignement réciproque en classe

Étape 1: Présentation explicite des quatre stratégies

L'enseignant explique chacune des stratégies en précisant de quoi il s'agit, pourquoi chacune d'elles est utilisée et comment on doit la mettre en pratique. Souvent, on peut remettre aux élèves un guide ou une feuille mémoire sur laquelle on retrouve les quatre stratégies au cœur de l'enseignement réciproque. (TFO & MEO, 2014).

Étape 2: Modelage des stratégies

L'enseignant distribue un texte à l'ensemble de la classe. Il réalise chacune des quatre stratégies en verbalisant ce qu'il fait. (Bournival, 2013) Pour l'enseignant, il est essentiel d'axer la verbalisation sur l'ensemble du processus de réflexion par lequel il passe, afin que les élèves puissent bien comprendre en quoi consiste chacune des stratégies (TFO & MEO, 2014). De plus, il est très important de faire un retour sur le modelage des stratégies avec les élèves sous forme d'objectivation qui est « un processus de rétroaction qui amène les élèves à réfléchir sur leur démarche d'apprentissage par rapport aux objectifs poursuivis et aux stratégies utilisées, afin de les réinvestir dans d'autres situations » (TFO & MEO, 2014). Enfin, bien que l'enseignement explicite des stratégies servaient à décrire de façon individuelle les quatre stratégies de l'enseignement réciproque, dans le cadre de la modélisation, il faut utiliser ces stratégies de façon aléatoire, selon nos besoins de lecteur. Il est faux de dire que les quatre stratégies arrivent dans un ordre hiérarchique lorsqu'on lit. Au contraire, on peut passer de la prédiction à la clarification pour revenir à la prédiction et résumer ensuite. Les élèves doivent bien comprendre qu'on utilise les stratégies selon nos besoins (TFO & MEO, 2014).

Étape 3: pratique guidée

L'enseignant accompagne un groupe d'élèves de quatre à six dans le cadre d'une démonstration devant l'ensemble de la classe. Ainsi, le reste du groupe peut observer l'équipe travailler afin de mieux comprendre ce qui est attendu. (TFO & MEO, 2014) Dans le cadre de la pratique guidée, il convient de diviser le texte en parties équivalentes au nombre d'élèves dans l'équipe. De cette façon, chaque élève devient à son tour responsable de l'animation (un mini-prof). Pour que le reste de la classe puisse suivre ce qui se passe, l'enseignant peut leur fournir le même texte que celui utilisé par l'équipe qui réalise l'exemple. Il peut être pertinent pour les autres élèves de la classe de donner leurs commentaires ou de poser leurs questions lors de la séance de pratique guidée. Cela permet de clarifier la représentation qu'ils se font de chaque stratégie. L'enseignant agit véritablement comme un guide lors de la pratique guidée, il facilite la discussion et encadre le travail des élèves. Encore ici, il peut être pertinent d'animer une période d'objectivation. (TFO & MEO, 2014).

Étape 4: Pratique autonome

Les élèves pratiquent l'enseignement stratégique de façon individuelle. Plus précisément, des équipes de 4 à 6 élèves sont formées, le texte est également séparé en 4 à 6 parties, selon le nombre de coéquipiers. Il est à noter que l'ensemble de la classe peut travailler sur le même texte ou on peut proposer différents textes, tout dépend de l'objectif de l'enseignant. Une fois les équipes installées, celles-ci se choisissent un miniprof qui prendra en charge la première partie du texte. Voici plus précisément quels sont les rôles du miniprof. Cela permet également de mieux comprendre comment se structure l'ensemble de la démarche d'enseignement réciproque:

- «Diriger la discussion [...];
- Formuler des prédictions à voix haute [...];
- Demander aux membres de son équipe s'ils ont des informations à ajouter;
- Inviter les membres de son équipe à lire le texte silencieusement en même temps que lui;
- Demander aux membres de son équipe de l'aider à clarifier un ou des mots ou des passages difficiles;
- Demander aux membres de son équipe s'ils ont d'autres mots ou passages à clarifier et les aider à les clarifier avec la collaboration des membres de l'équipe;
- Poser une question sur une information importante du texte aux membres de son équipe;
- Résumer le texte;
- Demander aux membres de son équipe de commenter le résumé afin de l'améliorer au besoin;
- Demander aux membres de son équipe de relire le texte pour vérifier des informations au besoin.»

(TFO & MEO, 2014)

L'enseignant supporte les élèves en se promenant d'une équipe à l'autre et leur vient en aide. Encore une fois, il est tout à fait pertinent d'animer une période d'objectivation après la pratique autonome avec l'ensemble de la classe ou avec un groupe en particulier. Ce qui est également intéressant est que l'enseignant peut voir, en observant chacune des équipes, si certaines stratégies sont moins bien comprises que d'autres. De cette façon, il peut planifier des séances de perfectionnement en ne ciblant qu'une seule stratégie. Par exemple, si l'enseignant remarque que les élèves ont de la difficulté à résumer les idées principales d'un texte, il peut décider de planifier un cours consacré uniquement aux résumés dans le but de donner des pistes aux élèves pour réaliser un bon résumé et pour permettre aux apprenants de mettre uniquement cette stratégie en pratique.(TFO & MEO, 2014)

Conditions de la mise en œuvre

L'enseignement stratégique peut se faire à partir de l'ensemble des types de textes bien que cette stratégie semble s'utiliser davantage avec des textes plus courants comme le texte informatif, car la structure et la présentation de ce type de texte s'y prête bien (Gaudreault, 2012).

Pour ce qui est du niveau de difficulté des textes, ce choix est à la discrétion de l'enseignant en fonction des groupes d'élèves. Par contre, il est important de choisir un niveau de difficulté qui correspond aux capacités des élèves en leur permettant de relever un certain défi sans toutefois que celui-ci soit inatteignable.

Conditions favorisant l'apprentissage

Une des principales raisons d'être de cette démarche est le fait qu'elle rend l'élève très actif dans ses apprentissages, c'est-à-dire tout au long de son processus de lecture, en utilisant des stratégies cognitives (Lasalle, 2012). De plus, les trois temps de la lecture (avant, pendant, après) sont couverts par les stratégies cognitives proposées, ce qui améliore la compréhension des textes. En effet, on cherche d'abord à faire ressortir les connaissances antérieures des élèves par le biais des prédictions. Cela prépare l'élève à sa lecture. Ensuite, on fait réfléchir l'élève aux stratégies qu'il utilise pendant sa lecture, alors que cela se fait de façon beaucoup plus inconsciente habituellement. Enfin, la discussion «d'après» permet de clarifier les passages ou mots difficiles, de résumer le contenu et de le questionner» (Lasalle, 2012). Regardons plus précisément en quoi chacune des stratégies de l'enseignement réciproque permettent de favoriser l'apprentissage chez les élèves.

Le **résumé** d'un texte est pertinent dans la mesure où «pour comprendre un texte, le lecteur se ferait une représentation globale du texte, représentation qui serait en fait une sorte de résumé du texte» (Kintsh et va, Dijk, 1978, cité dans Giasson, 1990, p.81). Cela permet de mieux se souvenir de ce qu'on a lu tout en validant notre compréhension (TFO & MEO, 2014).

Le rôle des **prédictions** est très important dans la compréhension en lecture. En effet, les bons lecteurs utilisent ce processus d'élaboration. Le fait de faire des prédictions permettrait d'augmenter la motivation et l'engagement de l'élève face au texte, ce qui a un effet positif sur sa compréhension en lecture (Giasson, 1990, p. 142-143). De plus, pour y arriver, l'élève a besoin de monopoliser ses connaissances antérieures, ce qui est un concept-clé au cœur des théories cognitivistes de l'apprentissage. En effet, Tardif (1992, cité dans Legault, 1992, p.41) énonce l'importance de la construction des connaissances, comme quoi l'ensemble des connaissances se basent sur celles déjà existantes. La prédiction comporte un autre bienfait en lien avec les apprentissages. En effet, elle fait en sorte que les élèves liront le texte probablement plus attentivement dans le but de vérifier la validité de leurs hypothèses (TFO & MEO, 2014).

Le rôle du **questionnement** est également essentiel en ce qui a trait les apprentissages des élèves en lecture. En effet, il a été démontré «qu'on apprend plus en posant des questions qu'en répondant à des questions» (Giasson, 1990, p. 235). C'est justement le dialogue sous forme de questions qui est au cœur de l'enseignement réciproque.

Le rôle de la **clarification** est tout aussi important dans la mesure où l'élève peut mieux cibler ce qu'il comprend ou non. Justement, les élèves en difficulté ont souvent de la misère à identifier où se situent leurs difficultés. Le fait de mettre de l'avant la clarification permet d'aider les élèves à réaliser ce qu'ils ne comprennent pas. (Giasson, 1990, p. 237).

Niveau d'expertise des apprenants

L'enseignement réciproque a été pensé à la base pour venir en aide aux élèves en difficulté de lecture. Actuellement, on peut tout de même utiliser cette stratégie avec tous les types de lecteurs. (TFO & MEO, 2014)

Type de guidage

Dans un premier temps, si on se fie à la mise en œuvre de l'enseignement réciproque directement à travers le dialogue entre un enseignant et un ou des élève(s), tel que présenté par Palinscar & Brown (1984), où le modelage est mis de l'avant pour assurément le développement des stratégies de lecture chez les élèves, le type de guidage qui est utilisé est certainement celui guidé par l'enseignant. En effet, si on se réfère à l'explication faite dans la section "description" de la fiche, il va de soi que l'enseignant prend complètement en charge les stratégies de lecture dans la lecture d'une section du texte et permet à l'élève ou au groupe d'élèves de s'impliquer graduellement dans le processus cognitif de la lecture, selon leurs limites. L'idée est de permettre aux élèves novices de comprendre les stratégies utilisées de manière graduelle et de gagner de l'autonomie dans l'utilisation de celles-ci au fur et à mesure que les cours d'enseignement réciproque ont lieu. L'enseignant finit par être un simple guide lorsque l'élève est capable d'utiliser de manière autonome les stratégies de lecture. D'un autre côté, lorsque les élèves ont compris les principes de l'enseignement réciproque, ils sont alors en mesure de s'impliquer beaucoup plus et même de prendre en charge la discussion relative à la lecture d'un texte. Ainsi, dans le contexte où l'enseignement réciproque est pratiquée en petits groupes, on peut dire que le type de guidage devient le guidage par les pairs. En effet, un élève par groupe devient un «miniprof» et c'est cet élève qui gère la discussion et fait évoluer le reste de l'équipe à travers les différentes étapes de la stratégie. Par exemple, l'élève qui joue le rôle de l'enseignant questionnera ses collègues, suscitera des interactions et dirigera la discussion. Ainsi, il devient véritablement un guide pour ses collègues.

Type de regroupement des apprenants

Nécessairement, l'enseignement réciproque est une «activité d'interaction verbale en communication orale de nature coopérative» (TFO & MEO, 2014). Alors, cette stratégie doit se faire en petits groupes de quatre à six élèves ou

encore avec l'ensemble de la classe (particulièrement lors de l'apprentissage de cette stratégie).

L'apprentissage social est nécessairement au cœur de cette stratégie et correspond au principe de Vygotsky qui postule que «tout apprentissage est le fruit d'un processus d'internalisation progressive de comportements initialement exécutés en situation sociales» (Gurtner et al., 199, p.4, cité dans Cohen, 2000). On peut choisir de former des groupes homogènes ou hétérogènes. Si on choisit des groupes hétérogènes, c'est pour permettre aux élèves ayant davantage de difficulté de s'inspirer et de prendre exemple sur des élèves ayant plus de facilité. Puisque la verbalisation des questionnements et des stratégies est constamment mise de l'avant en enseignement réciproque, les élèves plus faibles peuvent presque se mettre dans la tête des apprenants plus compétents et mieux comprendre comment appliquer certaines stratégies. Enfin, les groupes hétérogènes favorisent un climat d'entraide à l'intérieur de la classe, ce qui peut être tout à fait bénéfique. (TFO & MEO, 2014)

Les groupes homogènes sont également tout à fait pertinents si on veut véritablement permettre aux élèves de travailler des textes qui correspondent à leurs intérêts et à leur niveau de lecture. La différenciation des apprentissages est donc possible en utilisant les groupes homogènes. (TFO & MEO, 2014)

Milieu d'intervention

L'enseignement réciproque semble principalement utilisé au primaire et au secondaire. Par contre, la majorité des ressources consultées démontrent une application au primaire.

Conseils pratiques

Une fois les quatre stratégies expliquées aux élèves, il peut être intéressant de fournir un aide-mémoire de ces stratégies aux apprenants ou d'en afficher un dans la classe. Puisque l'enseignement stratégique prend un certain temps à implanter, il peut être intéressant de fournir aux élèves des outils pour qu'ils puissent facilement se retrouver dans la démarche. Un exemple se trouve sur le site: http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod23_quatre_strategies.pdf
L'objectivation suivant chaque période d'enseignement réciproque peut se faire sous forme de journal de bord en alternance avec la forme de discussion de groupe à l'oral. L'enseignant peut donner une ou deux questions précises à répondre et les élèves prennent le temps d'y réfléchir et donnent leur réponse par écrit. De cette façon, l'enseignant peut avoir accès aux traces de la réflexion de l'ensemble des élèves, alors qu'à l'oral, ce sont bien souvent qu'un nombre limité d'élèves qui s'expriment.

Bibliographie

Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques, *Revue française de pédagogie*, 171(2), 119-143 .

Brown, A. L., & Campione, J. C. (2002). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contemporary issues in teaching and learning*, 120-126.

Carter, C. J. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54, 64-69.

Cohen, P.-F. (2000, mai). *À quoi pensent les enfants quand ils écrivent?* (Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, Suisse)URL:
http://ethesis.unifr.ch/theses/Coen/data/theorie/metacognition/pedago_metaco/metaco_pedago.html

Coley, J. D., DePinto, T., Craig, S., & Gardner, R. (1993). From college to classroom: Three teachers' accounts of their adaptations of reciprocal teaching. *The Elementary School Journal*, 255-266.

Garderen, D. V. (2004). Focus on inclusion reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly*, 20(2), 225-229.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.

Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 699.

Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher, 57*(3), 224-232.

Kelly, M., Moore, D. W., & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research, 88*(1), 53-61.

Marks, M., Pressley, M., Coley, J. D., Craig, S., Gardner, R., DePinto, T., & Rose, W. (1993). Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching. *The Elementary School Journal, 267*-283.

Martin, D. (1999). *L'enseignement réciproque de la compréhension*. En ligne http://www.rpn.ch/escf_3centres/IMG/pdf/Enseignement_reciproque.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année*. En ligne http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction, 1*(2), 117-175.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research, 64*(4), 479-530.

Slater, W. H., & Horstman, F. R. (2002). Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 46*(4), 163-166.

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*(3), 272-286.

Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher, 64*(8), 620-625.

Webographie

- Module (en français) sur l'enseignement réciproque très complet issu du site web Atelier.

TFO, Ministère de l'éducation de l'Ontario (2014). @telier.on.ca je l'ai: enseignement réciproque. Repéré à <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=main&modColour=1&modID=23&m=112&L=2>

- Vidéo (en français) expliquant le modelage en enseignement réciproque à l'aide d'un texte.
- Blais, S. et Guay, M.-H. (2007) L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Repéré sur le site de la CSTL: http://recit.cstros-lacs.qc.ca:8080/recit1/IMG/pdf/Enseignement_explicite_strategique.pdf
- Bournivale, E. (2013). Modelage en enseignement réciproque [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www2.cslaval.qc.ca/portailpedagogique/spip.php?article273&lang=fr>
- Cette vidéo (en français) montre les 4 étapes de l'enseignement réciproque (Prédire, Clarifier, Questionner, Résumer) appliquée dans une classe.

carrefour01jeunesse (2010). Enseignement réciproque [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=KvEH9R8ODI>

- Vidéo (en anglais) détaillant la mise en application de l'enseignement réciproque favorisant la compréhension de textes difficiles.

Colestock, J. (2013). An Introduction to Reciprocal Teaching [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=IILNs964II>

- Article (en anglais) très complet issu du wiki Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology détaillant l'enseignement réciproque.

Foster, E. & Rotoloni, B. Reciprocal Teaching. Repéré à http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Reciprocal_Teaching

- Cours sous format Powerpoint (en français) détaillant l'enseignement réciproque.

Gaudreault, M. (2012). Enseignement réciproque. Repéré à <http://eformation.cpfpp.ab.ca/mod/resource/view.php?id=2820>

- Article (en anglais) issu du site web Intervention Central présentant brièvement l'enseignement réciproque et comportant deux ressources pertinentes dont une feuille de route pour l'étudiant. Repéré à <http://www.interventioncentral.org/academic-interventions/reading-comprehension/reciprocal-teaching-reading-comprehension-package>
- Vidéo (en anglais) présentant les 4 étapes de l'enseignement réciproque (Prédire, Clarifier, Questionner, Résumer) en classe.

kmogilev0724 (2012). Reciprocal Teaching Using Studies Weekly by K. Mogilevsky.wmv [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=sMpv0cU93X4>

- Vidéo (en anglais) en deux parties présentant l'enseignement réciproque en classe, où la professeure détaille les 4 étapes de cette stratégie (Prédire, Clarifier, Questionner, Résumer).

Knatim (2009). Summarization 6 Reciprocal Teaching Pt 1 & Summarization 6 Reciprocal Teaching Pt 2 [Vidéos en ligne]. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=8oXskcnb4RA> & <http://www.youtube.com/watch?v=e8gSIcSyypk>

- Extrait d'un blog expliquant rapidement l'enseignement réciproque.

Lasalle, M. (2012). L'enseignement réciproque! Repéré à <http://outardesprevoyantes.blogspot.ca/2012/10/lenseignement-reciproque.html>

- Article (en anglais) assez complet issu du site web ReadingRockets sur l'enseignement réciproque avec notamment les bonnes pratiques, une vidéo de son application en classe et des références. Repéré à http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching/