
Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques

*Reciprocal teaching and reciprocal tutoring: Comparative analysis of the two
teaching methods*

*Enseñanza recíproca y tutorado recíproco: análisis comparativo de dos métodos
pedagógicos*

*Gegenseitiges Unterrichten und gegenseitiges Tutorat : vergleichende Analyse
zweier pädagogischen Methoden*

Alain Baudrit



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1939>

DOI : 10.4000/rfp.1939

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 119-143

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alain Baudrit, « Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1939> ; DOI : 10.4000/rfp.1939

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© tous droits réservés

Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques

Reciprocal teaching and reciprocal tutoring: Comparative analysis of the two teaching methods

Enseñanza recíproca y tutorado recíproco: análisis comparativo de dos métodos pedagógicos

Gegenseitiges Unterrichten und gegenseitiges Tutorat : vergleichende Analyse zweier pädagogischen Methoden

Alain Baudrit

- 1 Enseignement réciproque et tutorat réciproque sont apparemment des méthodes pédagogiques assez proches. Toutes deux supposent que des élèves soient réunis pour travailler ensemble, afin qu'ils bénéficient de conditions autorisant l'échange mutuel de procédures ou d'informations permettant de mener à bien une tâche scolaire. Le principe de *réciprocité* est au fondement de la démarche et il y a lieu de le comprendre dans le sens donné par Pléty (1996, p. 153) : « Ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres. » Cela dit, les termes « enseignement » et « tutorat » n'ont pas la même connotation. Le premier paraît lié à l'activité d'un professionnel de l'éducation, quand le second fait plutôt référence à celle d'un non-professionnel de l'éducation (Finkelsztein & Ducros, 1989, p. 15). Comment des élèves peuvent-ils jouer le rôle de professionnels ? Agir en lieu et place de l'enseignant ? Ces questions se posent certainement pour l'enseignement réciproque. Du côté du tutorat réciproque, d'autres interrogations sont permises. En principe, un tuteur ne peut pas venir en aide à un tuteur n'importe quand : « Que peut apporter un tuteur, s'il n'est pas plus avancé dans les apprentissages que son tuteur ? [...] Il y a de fortes chances pour que les résultats escomptés (notamment les progrès des tuteurs) n'arrivent pas. » (Baudrit, 1999, p. 102) L'avance du tuteur se présente comme une condition *sine qua non*, mais *quid* de la réciprocité en pareil cas ? Si l'un peut apporter

à l'autre, l'inverse n'est pas envisageable. Le tutorat réciproque n'aurait-il de réciproque que le nom ? Manifestement, nous sommes en présence de deux méthodes quelque peu paradoxales qu'il convient d'examiner de plus près, avant d'étudier des travaux qui précisément ont trait à leurs apports ou limites, principalement dans le domaine des apprentissages.

Qu'est-ce que l'enseignement réciproque ?

- 2 Il s'agit d'une méthode pédagogique principalement utilisée dans le domaine de la lecture et introduite à l'école par deux auteurs américains au début des années quatre-vingt (Brown & Palincsar, 1982 ; Palincsar & Brown, 1984). La méthode *reciprocal teaching* consiste à associer un enseignant et un élève qui alternent dans la conduite d'un dialogue relatif à une partie d'un texte. Le rôle de l'enseignant dont il est ici question peut être tenu par un élève ou un adulte, le principal étant que cette personne ait un niveau de lecteur supérieur à celui de son partenaire. L'un et l'autre lisent donc séparément le passage d'un texte, puis l'« enseignant » questionne l'« élève » sur ce passage, pour tester son niveau de compréhension. Il lui demande d'en faire un résumé afin d'en retenir l'essentiel, échange avec lui pour clarifier d'éventuelles difficultés d'interprétation et, pour finir, l'amène à faire des prédictions sur la suite du texte. Le passage suivant est abordé de la même manière, mais les rôles sont inversés : l'« enseignant » se retrouve « élève » et vice-versa. De plus, la stratégie de l'« enseignant » consiste à laisser de plus en plus d'initiatives à l'« élève » de la façon suivante : « D'abord, un expert (parent, enseignant, maître) guide l'activité de l'enfant, réalisant lui-même la plupart de l'activité. L'enfant reste d'abord spectateur, ensuite novice responsable d'une infime partie du travail. À mesure que l'enfant devient plus expérimenté et capable de réaliser des aspects plus complexes de la tâche [...], l'adulte se montre de moins en moins influent. Adulte et enfant arrivent à partager l'activité cognitive, l'enfant prenant des initiatives et l'adulte assurant corrections et guidages quand il hésite. Finalement, l'adulte permet à l'enfant de prendre un rôle majeur et se pose en soutien et en auditeur [...]. Ce faisant, le rôle critique et interrogatif est pris par l'enfant. » (Palincsar & Brown, 1984, p. 123 [traduction libre¹])
- 3 Progressivement, l'« élève » est ainsi amené à se dégager de la tutelle de l'« enseignant », à se responsabiliser davantage vis-à-vis de l'activité à réaliser, pour finalement arriver à la prendre en charge seul. Le point de départ du processus est à trouver dans la métaphore du *scaffolding* que l'on doit à Wood, Bruner et Ross (1976) : c'est une activité d'étayage qui consiste, pour l'adulte, à soutenir le travail intellectuel de l'enfant au regard de la tâche à réaliser et dont l'importance avec le temps devrait donc s'atténuer. Il y a là un emprunt à la théorie développementaliste de Vygotski (1978), mais ce n'est pas le seul. La référence à la notion de *proleptic teaching* (Wertsch & Stone, 1979), considérée par ces auteurs comme une « anticipation de compétence », est également présente ici : « À l'intérieur des systèmes de tutelle, les novices investissent la tâche à leur propre rythme, en présence des experts, participant seulement à la hauteur de ce qu'ils sont capables de réaliser à chaque moment. » (Brown & Palincsar, 1989, p. 410) L'activité de compréhension est ainsi menée dans le cadre de la méthode *reciprocal teaching*. « Enseignant » et « élève » permutent régulièrement et le premier fait en sorte que le second s'investisse de plus en plus dans le processus de compréhension : principe de l'*alternance* d'un côté, principe de l'*effacement progressif* de l'autre (Baudrit, 1999).

- 4 Deux sortes de mise en œuvre de la méthode *reciprocal teaching* ont fait l'objet d'études. La première forme intègre le processus d'instruction durant les dialogues (Palincsar & Brown, 1984) : c'est là que « des informations sur la procédure sont fournies aux élèves, des mots comme “comment” ou “quand”, afin de les aider à poser des questions. C'est pendant les dialogues que des instructions leur sont données pour les aider à résumer ou clarifier la signification d'un mot » (Rosenshine & Meister, 1994). Dans ce premier cas, l'« enseignant » initie donc l'« élève » à la méthode *reciprocal teaching* en cours d'activité, lorsqu'ils étudient ensemble un texte pour en avoir une meilleure compréhension. La seconde forme est basée sur un processus d'instruction situé avant les dialogues et l'activité de lecture proprement dite : « 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) Ainsi des fiches de travail sont données aux élèves afin qu'ils se familiarisent aux quatre stratégies cognitives propres à la méthode : questionner, résumer, clarifier et prédire (Palincsar, Brown & Martin, 1987). Enfin signalons une dernière caractéristique inhérente à la méthode *reciprocal teaching* : elle se prête à de multiples adaptations dans le domaine de la lecture. Par exemple, un adulte peut être associé à un élève (voir l'étude 1 de Palincsar & Brown, 1984), un adulte peut aussi se voir confier un groupe d'élèves (voir l'étude 2 de Palincsar & Brown, 1984), ou encore de petits groupes d'élèves la mettent en œuvre seuls (Palincsar & Brown, 1986 ; Lederer, 2000). Mais, à chaque fois, les rôles d'« enseignant » et d'« élève » sont occupés alternativement par les participants pour travailler l'activité de compréhension. Voyons maintenant comment se présente la deuxième méthode étudiée.

Qu'est-ce que le tutorat réciproque ?

- 5 Il s'agit d'une stratégie pédagogique basée sur le soutien mutuel, où des élèves sont amenés à s'entraider au cours d'activités scolaires : ils se retrouvent donc en position d'aidant ou d'aidé, de tuteur ou de tutoré (Barley *et al.*, 2002, p. 79). Ces échanges de rôle supposent des compétences sensiblement équivalentes chez les partenaires de travail. Comment peut faire un lecteur débutant pour venir en aide à un camarade dont le niveau en lecture est supérieur ? Ce dernier a bien la possibilité de s'occuper du premier, de le conseiller au cours de la lecture d'un texte, mais la démarche inverse est pratiquement impensable. La notion de « symétrie » semble ainsi s'imposer pour le tutorat réciproque, pendant lequel « les élèves sont associés [...] de telle manière que la distance entre les niveaux de capacités dans chaque dyade soit minimum » (Duran & Monereo, 2005, p. 185). Ce faisant, le lien avec l'apprentissage collaboratif n'est pas impensable en pareil cas, comme le suggèrent Grossen et Bachmann (2000). Ces collègues ont un regard sur les situations tutorales significatif d'un changement de perspectives scientifiques : « apprendre à collaborer » tend à se substituer à « collaborer pour apprendre », dans la mesure où il est moins question de s'intéresser aux résultats de l'interaction entre tuteur et tutoré que de voir comment les acteurs en présence construisent et structurent cette interaction. Observations et descriptions se font alors plus dans un cadre naturel où « la qualité des dialogues entre enfants, l'aptitude des mêmes enfants à coordonner leurs actions et discours, à prendre en compte le point de vue de l'autre, sont étroitement associés à la qualité de leurs apprentissages » (Grossen & Bachmann, 2000, p. 492). Cette

nouvelle perspective donne effectivement une importance accrue aux processus intersubjectifs et, en particulier, à la capacité de faire des inférences sur les états mentaux d'autrui : « Comprendre le point de vue de l'autre paraît tout à fait indispensable pour mener à bien une activité commune, pour résoudre un problème à plusieurs. Autrement, chacun a sa propre vision des choses et, dans ces conditions, les échanges [...] risquent d'être infructueux, d'avance voués à l'échec. » (Baudrit, 2007a, p. 9) Dans la même mouvance, Gauducheau et Cuisinier (2003, p. 625) parlent d'« ajustement des partenaires » lorsque ceux-ci se donnent les moyens d'accéder à leurs pensées et sentiments respectifs, ce qui se traduit dans les faits par des interactions plus élaborées et plus efficaces au regard de la tâche à réaliser (Slomkowski & Dunn, 1996 ; Watson *et al.*, 1999). Voilà à quoi sont plus ou moins tenus les acteurs du tutorat réciproque s'ils veulent mettre à profit la méthode et progresser dans les apprentissages visés.

- 6 Là encore, plusieurs stratégies sont visibles et il nous suffira de décrire les trois principales pour voir quels types de fonctionnement interactif sont possibles du côté des partenaires. La première se nomme *reciprocal peer tutoring*, elle est présentée de la façon suivante par Fantuzzo, Davis et Ginsburg (1995) : « [Elle] consiste à mettre l'accent sur le contrôle de l'apprenant et la coopération entre pairs [...]. L'intervention inclut un format structuré de tutorat entre pairs afin de guider la dyade au travers du processus d'apprentissage. » (Fantuzzo, Davis & Ginsburg, 1995, p. 273) Le format structuré de tutorat a trait au principe de l'alternance, pour lequel les deux élèves permutent régulièrement dans les rôles de tuteur et de tutoré. Le contrôle de l'apprenant est éventuellement assuré par l'enseignant lorsqu'un élève, par exemple celui en position de tuteur, en éprouve le besoin : « [Il] sollicite l'aide de l'enseignant si nécessaire, plutôt que d'avoir à fournir des explications qui excèdent son niveau de maîtrise. » (Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1997, p. 136) Enfin la dimension coopérative est privilégiée avec des partenaires incités à travailler étroitement ensemble, à déployer une réelle activité collective.
- 7 La méthode *peer-assisted learning strategies* est la seconde stratégie de tutorat réciproque commentée. Mathes et ses collègues (1994) voient là l'occasion d'associer les élèves en dyades dans lesquelles ils alternent dans les rôles de tuteur et de tutoré. Ils sont initiés tout d'abord à un tel exercice. Parallèlement, l'enseignant prépare les séquences tutorales (matériel mis à la disposition des élèves, contenus d'enseignement étudiés, etc.). Il prévoit également les questions que les élèves peuvent poser en tant que tuteurs, les éventuelles corrections ou *feedback* à apporter aux tutorés. Ceci étant, lorsque des explications supplémentaires s'imposent, les tuteurs ont tout loisir de les fournir et de les formuler à leur manière. Nous retrouvons toutes ces modalités au niveau de la troisième stratégie de tutorat réciproque : *classwide peer tutoring*. Greenwood, Delquadri et Carta (1988) précisent cependant que, par rapport à la méthode précédente, la préparation et le contrôle assurés par l'enseignant sont encore plus importants. Comme auparavant, l'enseignant initie les élèves aux deux rôles, prépare le matériel mis à leur disposition, mais il anticipe aussi les échanges possibles au sein des dyades : présentation de l'activité à réaliser, questions posées, erreurs possibles, corrections de ces dernières, encouragements à donner, etc. Cette dernière méthode présente ainsi un niveau de structuration assez important.
- 8 À titre d'illustration, voici un exemple de fonctionnement du tutorat réciproque. Fuchs et ses collègues (1997) mettent en œuvre la méthode *peer-assisted learning strategies* avec des élèves scolarisés à l'école élémentaire et qui sont associés par deux pour étudier des textes. Ils lisent à tour de rôle, le lecteur occupant la position de tutoré et son partenaire

celle de tuteur. Ainsi ils peuvent vérifier la qualité de leurs lectures respectives, se corriger en cas d'erreur ou de maladresse, se conseiller mutuellement. Une fois le texte lu en entier, ils ont à en faire un résumé ensemble, afin de voir quel niveau de compréhension ils ont atteint. Avant le début des séquences tutorales, ils ont évidemment bénéficié d'une formation à l'exercice de ces deux rôles et au respect du principe de l'alternance.

- 9 Cette règle de l'alternance est donc appliquée dans les deux cas. Qu'il s'agisse d'enseignement réciproque ou de tutorat réciproque, il y a des permutations régulières entre les partenaires qui se retrouvent « enseignant » ou « élève », tuteur ou tutoré. Dans les deux cas également, les élèves sont préparés aux rôles qui les attendent. Mais les modes de fonctionnement de ces deux méthodes diffèrent quelque peu, comme pour la présence et le contrôle de l'enseignant. Par ailleurs, quand l'une est basée sur l'asymétrie des compétences (l'enseignement réciproque), l'autre se fonde sur une certaine symétrie des mêmes compétences (le tutorat réciproque). De même, un mode de lectures séparées caractérise l'enseignement réciproque, une forme de lectures alternées semble propre au tutorat réciproque. Et les formes d'intervention s'en ressentent avec des questionnements, demandes de clarification, formulations de résumés et de prédictions d'un côté ; des occurrences d'aide et de soutien mutuels de l'autre. Ce qui, en fin de compte, se traduit par des types de relation du genre *discussions* ou *dialogues académiques* dans le premier cas (il s'agit d'amener le partenaire à s'approprier un texte) ; *interactions* et *échanges d'informations* dans le second cas (il est question d'aider le partenaire dans la réalisation d'une activité) : on le voit bien, des conditions d'apprentissage bien spécifiques, présentées dans le tableau comparatif suivant (voir le tableau 1), distinguent ces deux méthodes.

Tableau 1. – Principales caractéristiques des deux méthodes étudiées

	Enseignement réciproque	Tutorat réciproque
Gestion des rôles	Alternance	Alternance
Formation	Initiation aux rôles tenus par les élèves	Initiation aux rôles tenus par les élèves
Répartition des compétences	Asymétrie	Symétrie
Dosage des interventions	Effacement progressif	Non-effacement progressif
Modes de contrôle	Autonomie (assistance non souhaitée de l'enseignant)	Hétéronomie (assistance possible de l'enseignant)
Formes d'interventions	Questionner, résumer, clarifier, prédire	Aide et soutien mutuels
Types de relation	Discussions, dialogues académiques	Interactions, échanges d'informations

- 10 Pour l'heure, il ne paraît pas nécessaire d'aller plus loin dans la différenciation entre ces deux méthodes. Il semble maintenant plus utile d'en apprécier la validité et la portée en termes d'apprentissage, à l'appui des travaux existants. Nous avons fait le choix de nous intéresser aux plus récents, c'est-à-dire à ceux réalisés au cours de la dernière décennie, afin de faire le point sur la question, sachant que dans la présentation des deux méthodes leurs origines ont été datées et leurs promoteurs situés dans le temps. L'ordre choisi pour la suite est celui de l'âge des élèves, en allant des plus jeunes aux plus âgés. Que leur apportent ces méthodes ? Quels intérêts ou limites présentent-elles respectivement ? Tel est l'objet des développements suivants qui nous permettront très certainement de retrouver des aspects différenciateurs supplémentaires.

Un enseignement réciproque plus ou moins accessible

Avec des élèves « ordinaires »

- 11 Cette méthode a été essayée très tôt à l'école élémentaire, particulièrement au premier niveau de scolarité (Coley *et al.*, 1993). Mais une tentative tout à fait originale est visible avec de très jeunes enfants inscrits dans un jardin d'enfants (Myers, 2005). Cette enseignante a adapté la technique pour la rendre accessible à ses élèves et pour améliorer chez eux l'activité de compréhension. Tout d'abord, ce ne sont pas eux qui lisent les textes ou les histoires, mais la maîtresse qui le fait à haute voix. Cela dit, la vocation de la méthode est préservée : « Les élèves ont un premier aperçu du texte afin qu'ils puissent faire des prédictions sur ce qu'ils peuvent trouver dans sa lecture [...]. [Ils] posent des questions pour aider à clarifier les problèmes de compréhension. » (Myers, 2005, p. 315) Ensuite cette collègue utilise quatre marionnettes pour favoriser les prises de parole de ses élèves : « La princesse Storyteller résume l'histoire, les marionnettes garçon et fille deviennent Quincy *questionner* et Clara *clarifier* et Wizard prédit ce qui peut arriver dans la suite de l'histoire. » (Myers, 2005, p. 316) Nous reconnaissons là les quatre stratégies propres à l'enseignement réciproque : résumer, questionner, clarifier et prédire. Tous les élèves de la classe participent ensemble à l'activité et, à tour de rôle, ils utilisent les marionnettes assis en face de leurs camarades. Des échanges, questions et réponses sont ainsi favorisés entre les uns (les quatre élèves utilisateurs des marionnettes) et les autres (le reste de la classe). En général, l'enseignante lit des textes déjà présentés aux élèves afin qu'ils s'attardent plus sur les détails de l'histoire. Son étude a duré trois mois et quatre élèves font l'objet d'observations : deux ont l'anglais comme première langue (Jesse et Melissa), les deux autres (Oscar et Filiberto) l'ont comme seconde langue, leur première langue étant l'espagnol. Tous rencontrent des difficultés en anglais excepté Melissa, élève timide qui prend peu part aux discussions initiées en classe. L'enseignante leur a posé des questions avant et après la mise en œuvre de l'enseignement réciproque, pour essayer de savoir ce qu'ils ont retiré de cette expérience. Elle a aussi tenu un journal sur lequel elle a fait des observations sur le déroulement des séquences d'enseignement réciproque, sur les réactions des élèves et sur leurs façons de mettre en œuvre la méthode étudiée.
- 12 Myers (2005) tire les conclusions suivantes de son investigation : « À la fin des trois mois du projet de recherche, les élèves étaient capables de réfléchir par eux-mêmes et de contrôler eux-mêmes leur compréhension [...]. Le processus complexe d'écoute et de compréhension des textes lus à haute voix est devenu plus facile pour eux. Ils étaient

capables de raconter de nouveau les histoires, succinctement mais avec les détails appropriés. Ils posaient des questions lorsqu'ils avaient besoin de clarifier leur compréhension. » (Myers, 2005, p. 320) Des résultats globalement encourageants avec, toutefois, des différences d'un élève à l'autre : Filiberto apprécie les histoires racontées, Oscar et Melissa ont un faible pour celles qui concernent les animaux, Jesse préfère les livres amusants. Après l'étude, lorsque la maîtresse leur demande comment ils font lorsqu'ils ne comprennent pas un mot ou une partie de l'histoire, Oscar déclare ceci : « Ce serait mieux si je savais ce que tous les mots veulent dire. » (Myers, 2005, p. 321) Mais les quatre élèves disent avoir recours à l'enseignante pour « expliquer le mot incompris ou demander une précision » (Myers, 2005, p. 321). Enfin les élèves semblent avoir intégré les jeux de rôle proposés par le biais de l'utilisation des marionnettes, et ceci de façon personnalisée. « Dans le rôle de Clara *clarifier*, Oscar a demandé à la classe : "Trouvez-vous bien que le petit cochon ait mangé le loup à la fin de l'histoire ?" Dans le même rôle, Jesse a demandé à la classe : "Je ne comprends pas pourquoi le garçon avec le pain d'épice veut partir en courant. À quoi pense ce garçon ?" » (Myers, 2005, p. 322) Opinion d'un côté, explication de l'autre : chacun joue le rôle à sa manière. Et si le fait de s'adresser à la maîtresse constitue l'ultime recours en cas de difficultés majeures, il n'en demeure pas moins que la méthode paraît avoir été assez bien comprise et mise à profit par ces jeunes enfants, d'où cette remarque finale de l'auteur : « Dans les jardins d'enfants, les élèves ne sont pas trop jeunes pour apprendre des stratégies qui pourront les aider à se responsabiliser pour leurs propres acquisitions et à animer des discussions de groupes pour leurs pairs. » (p. 323) Cela dit, l'enseignement réciproque a été étudié sous des formes plus classiques avec des élèves plus âgés.

- 13 Par exemple, Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) l'ont testé avec des élèves allemands, scolarisés du troisième au sixième niveaux. Encore une fois, il s'agit d'améliorer l'activité de compréhension à partir de lectures de textes. Un groupe contrôle suit l'enseignement habituel des maîtres et parallèlement trois « conditions » expérimentales sont étudiées. La première (RT) consiste à familiariser les élèves au fonctionnement classique de la méthode. Ils sont réunis en petits groupes (de quatre à six partenaires), initiés aux stratégies propres à l'enseignement réciproque (questionner, résumer, clarifier et prédire) et sensibilisés au principe de l'alternance. Ensuite, ils travaillent seuls. La seconde condition (IG) prévoit toujours une association en petits groupes mais, cette fois-ci, un adulte instructeur les prépare à la même méthode et les guide lorsqu'ils la mettent en œuvre. Enfin la troisième condition (RTP) est similaire à la première, sauf que les élèves sont associés par deux au lieu d'être intégrés dans des groupes. Les auteurs font deux hypothèses. Ils prévoient d'abord une supériorité des trois conditions expérimentales sur la condition contrôle, en ce qui concerne l'amélioration de la compréhension. La seconde hypothèse donne un avantage aux conditions RT et RTP par rapport à IG (présence d'un adulte instructeur), toujours au niveau de la compréhension. Pour les mettre à l'épreuve, un échantillon de 210 élèves a été constitué ; ils ont été affectés au groupe contrôle et aux trois conditions expérimentales. Tous ont passé un prétest, un post-test et un test de rétention (12 semaines après le post-test). Ces épreuves permettent d'évaluer les processus de compréhension sur la base de lectures de textes. Après chaque texte lu, les élèves doivent répondre à neuf questions relatives aux informations à exploiter et aux principales idées contenues dans le texte. Ainsi les progrès (ou le manque de progrès) de chacun peuvent être identifiés. Les élèves des trois conditions expérimentales sont d'abord initiés à l'enseignement réciproque (six séquences de 45 minutes), puis ils le font fonctionner au cours des huit séquences

suyvantes. À chaque séquence, ils lisent et étudient un texte comportant huit paragraphes et portant sur les sciences sociales. Ces passages comprennent entre 179 et 312 mots pour les élèves des troisième et quatrième niveaux, entre 236 et 368 mots pour les élèves des cinquième et sixième niveaux. Leurs homologues du groupe contrôle travaillent sur les mêmes textes selon l'enseignement habituel dispensé par leurs maîtres. Quels sont les principaux résultats obtenus par les auteurs ?

- 14 Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) confirment d'abord leur première hypothèse : par rapport au groupe contrôle, les trois conditions expérimentales font plus progresser les élèves dans le domaine de la compréhension. Par contre, leur seconde hypothèse n'est pas entièrement vérifiée : la condition RT (petits groupes) devance les deux autres conditions (dyades ; guidage par l'instructeur), toujours dans le même domaine. Une supériorité que les auteurs attribuent au fait que, dans le premier cas, « les élèves ont l'opportunité de conduire la discussion » (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009, p. 384). Effectivement, ils n'ont pas cette possibilité lorsque l'adulte instructeur les guide. Mais alors que dire de la condition RTP ? Là, les élèves sont associés en dyade et ont aussi le loisir de dialoguer comme ils l'entendent ; ils devraient donc faire jeu égal avec leurs homologues de la condition RT, mais ce n'est pas le cas. Ce résultat inattendu est interprété de la façon suivante par les auteurs : « Une possible explication est que les élèves tirent plus de bénéfices de l'activité en petits groupes parce qu'ils ont plus d'espace pour étudier un paragraphe et partager leurs idées. En binôme, l'échange est naturellement limité à deux élèves » (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009, p. 384). Ainsi la structure dyadique paraît plus restrictive, au niveau de la communication interne, que l'organisation en groupe, quand il s'agit de faire fonctionner la technique de l'enseignement réciproque. Tels sont les principaux enseignements retenus par les auteurs suite à cette étude.

Avec des publics scolaires diversifiés

- 15 Une autre investigation a été réalisée en Finlande par Takala (2006) avec des élèves des quatrième et sixième niveaux, dans des classes ordinaires et des classes d'éducation spécialisée. Ces dernières sont composées d'élèves présentant des retards dans les domaines de la compréhension, de la phonologie et du décodage. L'échantillon est composé de 204 élèves répartis dans des groupes expérimentaux (concernés par l'enseignement réciproque) et des groupes témoins (non concernés par cette méthode). Les premiers sont initiés à la méthode, les seconds ne le sont pas et suivent l'enseignement habituel des maîtres. Mais les uns et les autres étudient le même type de textes : les élèves du quatrième niveau travaillent sur des textes scientifiques, « les régions nordiques » dans les classes ordinaires et « la vie dans les forêts en hiver » dans les classes de l'éducation spécialisée ; ceux du sixième niveau étudient des textes historiques, « le Moyen Âge » dans les classes ordinaires et « le XV^e siècle en Scandinavie » dans les classes de l'éducation spécialisée. Les élèves des groupes expérimentaux sont donc familiarisés à l'enseignement réciproque qui, nous le savons, repose sur quatre stratégies principales : questionner, résumer, clarifier et prédire. Toute la classe participe et, à tour de rôle, les élèves mettent en œuvre ces stratégies en présence de leurs pairs. Le nombre de séquences d'enseignement réciproque varie entre 10 et 15, celles-ci s'étalant sur cinq semaines. Tous les participants passent un prétest, un post-test immédiat (juste après l'expérimentation) et un post-test différé (cinq semaines après). Ces épreuves portent sur les activités de décodage et de compréhension. Les premières consistent à

repérer, dans un texte, les mots qui n'ont aucun lien avec celui-ci ; les secondes s'apprécient au travers de la mise en œuvre, toujours au niveau d'un texte, des quatre stratégies propres à l'enseignement réciproque. L'auteur fait les constats suivants une fois ces épreuves passées : une grande majorité d'élèves des groupes expérimentaux bénéficie de cette méthode en termes d'apprentissage dans le domaine de la lecture ; leurs homologues des groupes témoins progressent moins qu'eux. Mais les meilleurs résultats sont obtenus par les élèves des classes ordinaires qui ont pu l'éprouver sur 15 séquences. Le facteur *temps* n'est donc pas étranger à cette affaire. D'autre part, au post-test différé, les élèves du quatrième niveau des classes ordinaires devancent les autres, ce qui amène l'auteur à cette première conclusion :

« La compréhension en lecture et les capacités de décodage des élèves des classes ordinaires ont été meilleures que celles des élèves de l'éducation spécialisée. » (Takala, 2006, p. 573) L'enseignement réciproque conviendrait-il mieux aux premiers ? Il y a bien lieu de le penser car la méthode peut être perçue comme rigide, stéréotypée, trop formelle par les seconds si elle n'est pas enrichie par des supports visuels, des illustrations ou des images (Oakhill & Yuill, 1996 ; Johnson-Glenberg, 2000 ; Hibbing & Ranking-Erickson, 2003). C'est ainsi que Rich et Blake (1994) se servent du dessin pour aider les élèves à résumer des textes. Ceci étant, cette méthode n'a pas que des défauts, Takala (2006) pointe par ailleurs ses qualités écologiques : « Le principal apport de cette étude est que l'enseignement réciproque [...] a été réalisé dans le contexte de l'instruction ordinaire pour toute la classe. Aucun petit groupe n'a été mis en place, les leçons se sont déroulées dans un cadre habituel et les propres livres d'étude des élèves ont constitué le matériel utilisé » (Takala, 2006, p. 574). Voilà une méthode particulièrement bien adaptée au fonctionnement quotidien d'une classe, surtout lorsque le professeur a l'intention d'impliquer tous ses élèves et de leur faire partager une technique pédagogique susceptible d'améliorer leurs capacités de lecteurs.

- 16 Fung, Wilkinson et Moore (2003) ont également réalisé une étude sur l'enseignement réciproque avec des élèves des sixième et septième niveaux de scolarité, dont l'anglais est la seconde langue. Leur première langue est le chinois puisqu'ils sont originaires de Taiwan mais, immigrés, ils viennent d'être scolarisés dans un collège de la banlieue de la ville d'Auckland en Nouvelle-Zélande. Pour eux, il est donc important de progresser dans l'apprentissage de cette seconde langue. Quelques études montrent qu'en l'absence d'intervention spécifique, l'éducation au bilinguisme n'a rien d'évident. Il faut au moins deux ou trois ans pour que ce type d'élèves puisse communiquer normalement en anglais et encore plus (quatre à dix ans) pour qu'ils acquièrent de véritables compétences académiques dans cette langue (Collier, 1989 ; Collier & Thomas, 1989). C'est là que l'enseignement réciproque peut jouer un rôle non négligeable, étant donné les échanges qu'il autorise entre les partenaires de travail et l'accent mis sur les processus de compréhension (Miller & Perkins, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Klingner & Vaughn, 1996). Mais au début de tels échanges sont pratiquement impossibles par le biais de la seconde langue, faute d'une maîtrise suffisante de celle-ci (Fung, 1999).
- 17 Pour cette raison, plusieurs auteurs préconisent une mise en œuvre de l'enseignement réciproque en deux temps : d'abord à partir de la première langue, ensuite sur la base de la seconde (Cotterall, 1990 ; Dashwood & Mangubhai, 1996). Fung, Wilkinson et Moore (2003) ont procédé à une adaptation de cette méthode avec 12 élèves âgés de 11 à 13 ans et nouvellement arrivés en Nouvelle-Zélande. Ils sont initiés aux quatre stratégies (questionner, résumer, clarifier et prédire) en chinois, puis ils mettent en pratique la

méthode en s'exprimant surtout en chinois au début et principalement en anglais à la fin. Les chercheurs constituent trois groupes de quatre élèves, qui disposent de 15 à 20 séquences pour travailler la lecture de textes selon les principes de l'enseignement réciproque (alternance et effacement progressif). Leurs progrès individuels dans le domaine de la compréhension sont estimés à partir d'un prétest et de deux post-tests (un immédiat et un différé). Plusieurs épreuves sont utilisées à ces trois occasions : des questions leur sont posées suite à la lecture de textes, ils doivent ensuite réfléchir à voix haute, faire des commentaires et se livrer à un rappel des textes lus auparavant. De la sorte, les auteurs constatent des progrès chez neuf élèves sur douze. La méthode révèle donc une certaine efficacité que les auteurs attribuent au passage progressif du chinois à l'anglais : « L'enseignement réciproque à partir [du chinois] a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences de lecteur en anglais. » (Fung, Wilkinson & Moore, 2003, p. 26) Ainsi la surcharge cognitive des apprenants est allégée et ils peuvent mieux se consacrer au fonctionnement de la méthode. En effet l'enseignement réciproque n'est pas obligatoirement une technique aisée pour tout le monde : elle comporte quatre stratégies et suppose le respect de deux principes (l'alternance et l'effacement progressif), des exigences qui peuvent excéder les capacités d'élèves confrontés à l'exercice d'une seconde langue mais aussi, l'étude menée par Takala (2006) le montre, dont les difficultés au niveau de la première langue sont avérées. Il faut croire que l'enseignement réciproque ne peut convenir à tout un chacun, au moins dans sa forme classique. Des réaménagements ou adaptations semblent parfois s'imposer pour rendre la méthode plus accessible.

- 18 En fin de compte, il ne faut pas oublier les avantages offerts par cette technique. Elle autorise bien des progrès en termes de compréhension de textes, et ceci chez de très jeunes enfants (Myers, 2005), comme plus tard à l'école élémentaire et au collège (Fung, Wilkinson & Moore, 2003 ; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Voilà donc une méthode exigeante dont les retombées sont bien réelles. Toutefois elle peut mettre en difficulté des publics scolaires particuliers : des élèves de l'éducation spécialisée, si l'on se fie à l'investigation conduite par Takala (2006), mais également des élèves amenés à la mettre en œuvre sur la base d'une seconde langue (Fung, Wilkinson & Moore, 2003). Dans ces cas-là, elle peut être perçue comme encore plus formelle, encore plus complexe, vu les compétences langagières dont disposent les acteurs. Lorsque le professeur s'immisce dans cette affaire, quand il essaie de conduire les discussions entre les élèves, le problème ne s'arrange pas vraiment (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009) parce que les élèves se retrouvent avec plusieurs enseignants : leur maître bien sûr, mais aussi certains de leurs camarades investis dans les rôles correspondant aux quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Le caractère académique de la situation se renforce alors, aux dépens très certainement de l'application du principe de l'effacement progressif. Face à un surplus de compétences, comment concevoir des initiatives ? Comment se responsabiliser ? Les solutions se trouvent donc ailleurs : utilisation de marionnettes dans les jardins d'enfants (Myers, 2005), introduction de supports visuels ou d'illustrations dans l'éducation spécialisée (Takala, 2006), passage progressif de la première à la seconde langue pour des élèves primo-arrivants (Fung, Wilkinson & Moore, 2003), tels sont les quelques exemples d'adaptations susceptibles de faire percevoir l'enseignement réciproque sous un autre angle, à même d'atténuer sa rigueur et sa forme très structurée : il a parfois besoin d'être mis à la portée de ceux à qui il est destiné.

Un tutorat réciproque plus ou moins efficace

Des effets contrastés

- 19 Plusieurs études montrent l'intérêt de cette méthode dans le domaine de la lecture (Greenwood *et al.*, 1988 ; Fuchs *et al.*, 1997 ; Mathes *et al.*, 1998 ; Fuchs, Fuchs & Karns, 2001). Comparés à des élèves non concernés par le tutorat réciproque (les groupes témoins), ceux qui le sont (les groupes expérimentaux) font globalement état de plus de progrès dans ce domaine d'apprentissage. Intéressons-nous cependant à des travaux plus récents traitant de la même question et voyons comment ces résultats sont obtenus.
- 20 Tout d'abord, plusieurs auteurs ont observé chez les jeunes enfants des esquisses d'entraide, des formes de tutorat réciproque relativement spontanées. C'est le cas de Jagueneau-Gaignard (2003) dont l'une des questions de départ est ainsi formulée : « Les enseignants de maternelle qui laissent les enfants s'entraider, comme ils le souhaitent, n'autorisent-ils pas par la suite de meilleures interactions tutorales ? » (Jagueneau-Gaignard, 2003, p. 141) Cette question trouve quelques fondements dans l'observation de séquences interactives pendant lesquelles les enfants sont impliqués dans des tâches collectives. Par exemple, Robin et Bastien sont mis en présence d'un puzzle à deux étages. L'auteur subdivise cette séquence en quatre phases (voir les annexes de Jagueneau-Gaignard, 2003, p. 20-21) :
- 1^{re} phase : Robin : « On arrive à le faire ! »
Il a le puzzle en face de lui. Bastien a besoin d'être aidé, positionne mal les morceaux. Il a le puzzle à l'envers.
Robin : « Pas ici ! »
Bastien ne dit rien, observe.
Robin : « On a oublié celui-là, on recommence » (morceau qui doit être placé dessous).
- 2^e phase : Bastien a encore le puzzle à l'envers.
Robin : « Non, ça, c'était là » (toujours le même oublié).
Bastien : « On le refait encore ! »
Robin : « Ouais ! »
- 3^e phase : Robin et Bastien sont maintenant côte à côte. C'est Bastien qui s'est déplacé. Ils posent chacun à leur tour un morceau.
Bastien : « On a oublié ça » (un morceau de dessous).
Robin : « Lève le bon morceau ».
Bastien le positionne correctement. Il reste encore sur le tapis un morceau (un morceau qui doit être posé avant, sous les autres).
- 4^e phase : Ils sont toujours côte à côte. Robin positionne en premier le morceau du dessous jusque-là oublié. Bastien pense aussi à mettre les morceaux du dessous avant. Ils se passent les morceaux.
Robin : « Ça va là ».
Bastien enlève trois morceaux : nombre exact et suffisant pour positionner le morceau de dessous. Il a compris le système du puzzle à deux étages.
Robin : « On a fini ».
- 21 L'activité collective est ici nettement dominante et, ce faisant, les deux partenaires « élaborent ensemble des solutions qu'ils n'auraient peut-être pas pu découvrir seuls » (Jagueneau-Gaignard, 2003, p. 85). Ensuite l'aide mutuelle se manifeste à plusieurs moments : quand Bastien se trompe pour placer les pièces du puzzle parce qu'il le voit à l'envers (c'est là que Robin l'aide à les positionner correctement) ; lorsque Bastien s'aperçoit qu'une pièce du puzzle de dessous manque (il montre à Robin quelle pièce du

puzzle de dessus est à enlever) ; lorsque Robin aide Bastien à terminer le puzzle de dessous. Ces séquences interactives autorisent plusieurs commentaires : « Le soutien réciproque semble caractériser le fonctionnement de cette dyade, sans doute parce que les partenaires ont des compétences équivalentes dans l'activité à réaliser. » (Baudrit, 2007b, p. 30) Le principe de *symétrie* s'impose effectivement lorsqu'il est question d'initier des relations de réciprocité entre deux ou plusieurs personnes, idée que l'on retrouve chez d'autres auteurs qui voient là l'occasion d'introduire une certaine égalité entre des partenaires de travail, afin qu'il y ait un partage équitable des tâches et des participations de chacun à l'activité collective relativement équilibrées (Piaget, 1992 ; Damon, 1984 ; Ligorio, 1997). Il semble bien y avoir ensuite dans ces mêmes séquences les prémices de formes tutorales plus élaborées. Que font ces deux élèves ? Ils situent leurs interventions dans le cadre d'une aide que Nelson-Le Gall (1981) qualifie d'« exécutive ». Ils cherchent tout simplement à réaliser l'activité proposée sans se poser d'autres questions. Le principal est ni plus ni moins de placer toutes les pièces du puzzle : sur quelles bases ? Selon quels principes ? Apparemment ces aspects ne sont pas évoqués par les partenaires. Ils le deviennent parfois plus tard, à l'école élémentaire, lorsque les élèves sont confrontés à des tâches plus complexes, qui exigent d'entrer dans des logiques particulières comme, entre autres, les activités mathématiques (Baudrit, 2007b). Cela dit, ces formes d'« aide exécutive » sont bel et bien là et elles ont le mérite d'exister.

- 22 Il y a des cas où les échanges se passent bien plus mal comme, par exemple, ces « conflits d'incompétences » que Mugny et Pérez (1994) identifient plutôt dans le cadre de situations symétriques, quand les acteurs en présence ne peuvent s'entraider sérieusement faute de connaissances suffisantes ou lorsqu'ils font état de trop de lacunes dans le domaine étudié. Nous avons repéré de telles occurrences dans le champ des mathématiques (Baudrit, 1997), mais d'autres auteurs ont pu faire des observations similaires.
- 23 C'est le cas de Duran et Monereo (2005), par exemple, qui ont étudié des collégiens mis en situation d'écriture collective. La technique *reciprocal peer tutoring* leur permet de travailler étroitement ensemble pour écrire un texte et, en même temps, de s'entraider lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Vingt-quatre collégiens, dont la moyenne d'âge est de 14 ans, sont impliqués dans ce type de situation, certains ont d'ailleurs un niveau très faible dans le domaine de l'écriture. Les auteurs présentent une séquence interactive pendant laquelle deux élèves tentent de rédiger un compte rendu relatif à un enregistrement musical écouté auparavant et, apparemment, ils ont bien du mal à le faire (Duran et Monereo, 2005, p. 192) :

Tutoré : *Bien, nous devons donner notre avis et l'écrire correctement [...].*

Tuteur : *Le but est clair et aussi à qui cela s'adresse.*

Tutoré : *Ça s'adresse aux gens, c'est clair.*

Tuteur : *Oui, très clair.*

Tutoré : *Et le but est, mmm..., de faire un compte rendu, de donner une opinion sur l'enregistrement. Regarde, tu as à donner ton avis dessus [...].*

Tuteur : *Oui, oui [rires].*

Tutoré : *Bien, nous avons à le présenter petit à petit, c'est OK. Je pense que c'est un texte qui est plus fait... d'idées mutuelles.*

Tuteur : *Oui.*

Tutoré : *Tu ne penses pas ?*

Tuteur : *Nous l'avons fait correctement.*

Tutoré : *Les phrases sont-elles bien construites, liées et ordonnées ?*

Tuteur : *Oui.*

Tutoré : *Laisse-moi voir ça.*

- 24 Cette séquence donne à voir un phénomène plutôt inattendu : « Le tutoré mène les actions coopératives et assume un rôle généralement réservé au tuteur. » (Duran & Monereo, 2005, p. 192) Nous sommes bien en présence d'une forme de tutorat inversé où le tutoré intervient en lieu et place du tuteur et essaie de préciser les principales caractéristiques de la tâche : le caractère collectif de l'écriture, les personnes destinataires du texte, les exigences de ce dernier. L'aspect coopératif de la méthode *reciprocal peer tutoring* n'est certainement pas étranger à cela. Il brouille plutôt les frontières entre les rôles de tuteur et de tutoré, il incite les élèves à travailler ensemble et à porter moins d'attention à leurs positions respectives. Un contexte interactif ambigu, renforcé par le fait que ces deux élèves ont été repérés à un niveau faible dans le domaine de l'écriture : bref, nous avons là plusieurs ingrédients constitutifs de ces « conflits d'incompétences » dont parlent Mugny et Pérez (1994). Il n'y a pas un partenaire vraiment capable de dominer la situation, de « tirer l'autre vers le haut », contrairement à ce que devrait autoriser le tutorat réciproque. Des observations qui amènent Duran et Monereo (2005) à insister sur deux points : d'abord, la nécessité de préparer les élèves au tutorat réciproque, surtout quand il est associé à une composante coopérative. Nous venons de le dire, les rôles de tuteur et de tutoré ne s'imposent pas *de facto* en pareilles circonstances. Pour preuve, l'élève tutoré s'est mis en position de tuteur. De même, sensibiliser les élèves à la règle de l'alternance ne semble pas superflu, s'agissant de collégiens plutôt en mal de repères par rapport à cette méthode et qui ne perçoivent pas toujours bien quand il faut inverser les rôles. Enfin la présence des enseignants est jugée importante par les auteurs, principalement auprès d'élèves dont les compétences dans le domaine de l'écriture sont certainement insuffisantes pour qu'ils puissent identifier et corriger les erreurs faites par le partenaire et pour savoir intervenir au bon moment auprès de lui. Le recours à l'enseignant est donc fortement conseillé pour le tutorat réciproque, surtout lorsque les élèves, une fois en position de tuteur, se trouvent quelque peu démunis pour exercer ce rôle correctement.
- 25 Ceci étant, des résultats positifs sont aussi notés suite à l'usage de cette méthode. C'est le bilan auquel Spencer (2006) aboutit après avoir examiné plusieurs études menées avec des élèves souffrant de désordres comportementaux ou émotionnels, dans des domaines comme la lecture (McCracken, 1979 ; Scruggs & Osguthorpe, 1986 ; Locke & Fuchs, 1995) ou les mathématiques (Gable & Kerr, 1980 ; Maheady *et al.*, 1987 ; Franca *et al.*, 1990 ; Harper *et al.*, 1995). Entrons toutefois un peu plus dans le détail de quelques investigations menées dans le courant des années 2000.
- 26 Sáenz, Fuchs et Fuchs (2005) ont testé la méthode *peer-assisted learning strategies* (PALS) avec 132 élèves hispanophones inscrits dans des écoles élémentaires américaines. Ils sont scolarisés du troisième au sixième niveaux et apprennent l'anglais par le biais de cette méthode. Parallèlement, un groupe constitué d'élèves du même profil suit l'enseignement habituel de l'anglais dispensé par leurs professeurs. Par rapport à l'enseignement traditionnel, la technique PALS permet une pratique de la langue plus importante vu les échanges qu'elle suppose (Long & Porter, 1985 ; Coelho, 1994). Les tuteurs sont dans l'obligation de s'adresser à leurs tutorés pour leur venir en aide. Les seconds ne peuvent pas faire autrement que de signaler leurs difficultés aux premiers. Il y a également là des conditions à même d'engager les partenaires dans l'activité : « Plutôt qu'une participation passive (c'est-à-dire écouter le maître lire), PALS garantit une participation active au

niveau de la lecture (Simmons *et al.*, 1995), un élément habituellement absent de l'enseignement donné aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Limbrick, McNaughton & Glynn, 1985). » (Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005, p. 233) De plus, la technique PALS autorise une approche individualisée des apprentissages : « Les binômes d'élèves lisent des textes correspondant à leurs niveaux. PALS favorise [ainsi] l'individualisation de l'instruction fournie à des élèves dont les niveaux de compétence en anglais peuvent être différents. » (Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005, p. 233) En conséquence, cette méthode semble être propice aux apprentissages en lecture : c'est en ce sens qu'elle a été mise à l'épreuve par les auteurs sur 15 semaines, à raison de trois sessions hebdomadaires de 35 minutes chacune. Les élèves sont associés en dyades où l'un d'eux (le tuteur) lit un texte à haute voix pendant cinq minutes, quand l'autre lui sert de tuteur pour pointer et corriger ses erreurs. Au cours des cinq minutes suivantes, ils inversent les rôles. Et ainsi de suite. Progressivement, ils sont aussi amenés à résumer les passages lus et à faire des prédictions sur la suite des textes proposés. Avant et après l'expérimentation, tous les élèves passent individuellement une série d'épreuves (intitulée *comprehension reading assessment battery*) qui permet d'estimer leur niveau de compréhension en lecture. En général, ils ont à lire des passages de textes avant de répondre à des questions relatives à ces passages. Les auteurs peuvent ainsi se rendre compte des progrès (ou du manque de progrès) réalisés par chacun : les résultats sont favorables aux élèves concernés par le tutorat réciproque parce que, selon les auteurs, « PALS offre l'opportunité, pour les élèves dont l'anglais est la seconde langue, de donner et de recevoir des informations relatives à la compréhension et de négocier des significations (Coelho, 1994 ; Long & Porter, 1985) » (Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005, p. 244). Aider un camarade à comprendre un texte et, inversement, être aidé pour comprendre un texte, voilà bien le principe de base du tutorat réciproque, un principe dont le fonctionnement est toutefois lié à la volonté de chacun de prendre en compte le point de vue de l'autre. Nous avons là une situation interactive qui fait penser à celle que Mercer, Wegerif et Dawes (1999) nomment « *exploratory talk* », au sens où les partenaires de travail sont amenés à utiliser le langage comme outil de raisonnement pour partager et construire des connaissances. Et ceci davantage dans la seconde phase de la méthode PALS, lorsqu'il est question de résumer le texte lu, de prédire la suite, donc de faire des inférences à partir des idées ou suggestions de chacun. La réussite d'une telle entreprise suppose bien que « la connaissance [des élèves] soit publiquement exposée et le raisonnement perceptible dans [leur] échange » (Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005, p. 97). Telles sont effectivement les deux caractéristiques majeures de l'*exploratory talk*.

Dans le domaine de la lecture

- 27 L'étude réalisée par Mastropieri et ses collègues (2001) concerne 24 collégiens, scolarisés au septième niveau et dont les difficultés d'apprentissage sont avérées. Leurs compétences de lecteurs se situent en dessous de celles de leurs homologues de la même classe d'âge. Ils sont affectés dans deux groupes. Dans le groupe *tutorat*, on les amène à interagir avec un partenaire, selon le principe déjà rencontré de l'alternance, tous les jours pendant cinq semaines, à raison de 50 minutes chaque fois. Auparavant, ils ont été préparés à jouer les rôles de tuteur et de tuteuré c'est-à-dire, dans le premier cas, à intervenir lorsque le partenaire se trompe en lisant, à lui faire corriger ses erreurs, à résumer les passages lus ; dans le second cas, à lire en présence de l'autre, à écouter ses conseils, à apprendre à repérer les termes importants dans le texte. Dans le groupe

traditionnel, les conditions sont identiques, sauf que les échanges se font entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre du groupe classe. Encore une fois, tous les élèves passent individuellement des épreuves avant et après l'expérimentation pour vérifier leurs progrès dans le domaine de la compréhension. De plus, les élèves ont été amenés à s'exprimer sur les séquences de tutorat réciproque qu'ils ont pu vivre. Mastropieri et ses collègues (2001) notent des progrès plus importants chez les collégiens du groupe *tutorat*. Leurs compétences en matière de compréhension des textes s'améliorent plus que celles de leurs homologues du groupe *traditionnel*. D'autre part, au cours des entretiens, les élèves expriment plutôt leur satisfaction à l'égard de cette forme de tutorat car elle leur permet de consacrer plus de temps à la lecture et aussi de lire à haute voix pour un seul camarade et non pour l'ensemble du groupe classe. Toutefois, certains reconnaissent qu'ils ont du mal à rectifier les erreurs commises par leur partenaire. N'oublions pas qu'il s'agit d'élèves qui, au départ, ont des difficultés importantes en lecture. Les auteurs pointent d'ailleurs un point faible de la méthode dans le cas où « les deux membres de la dyade tutorale ont des compétences de lecteur faibles [...] [une situation qui devrait leur faire] lever les mains pour demander l'assistance de l'enseignant » (Mastropieri *et al.*, 2001, p. 25). Dans le domaine des activités d'écriture, nous l'avons vu, Duran et Monereo (2005) font exactement les mêmes remarques.

- 28 L'étude menée par Sutherland et Snyder (2007) mérite également quelque attention. Sa particularité tient au fait qu'elle ne porte que sur quatre collégiens qui présentent des déficits académiques et comportementaux, dans le domaine de la lecture ou au niveau émotionnel. En général, ce type d'élèves entretient une relation difficile avec les enseignants (Ladd & Burgess, 1999 ; Hamre & Pianta, 2001) et les échanges qu'ils peuvent avoir avec eux restent limités et très peu propices aux apprentissages (Wehby, Symons & Shores, 1995 ; Van Acker, Grant & Henry, 1996). Pour contrecarrer ces aspects négatifs, une forme de tutorat réciproque que nous connaissons (la méthode PALS) a été utilisée à plusieurs reprises, pour favoriser les acquisitions en lecture (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001 ; Mathes, Torgesen & Allor, 2001), mais aussi dans le champ des mathématiques (Franca *et al.*, 1990 ; Fuchs, Fuchs & Karns, 2001). Sutherland et Snyder (2007) se proposent de tester ses effets principalement au niveau de la lecture courante chez ces collégiens, dont les incidences au plan de la compréhension des textes sont loin d'être négligeables chez les élèves de cette classe d'âge (Strong *et al.*, 2004).
- 29 Pour ce faire, Sutherland et Snyder (2007) ont donc sélectionné, avec une enseignante, quatre adolescents présentant les caractéristiques suivantes : lecteurs faibles, souvent distraits et peu concentrés sur l'activité scolaire à réaliser. Trois dyades sont constituées : Latasha et Mel forment la première, Dee et un camarade de classe la seconde, James et un autre camarade de la classe la dernière. Tous ces élèves sont initiés au principe de l'alternance, propre au tutorat réciproque. Le lecteur, en position de tuteur, lit à haute voix le passage d'un texte que son partenaire, en situation de tuteur, va lui demander de résumer. Au passage suivant, les rôles sont inversés. Les capacités individuelles de lecteur de ces élèves sont appréciées sur la base d'un test, le *qualitative reading inventory* (Leslie & Caldwell, 2000). Celui-ci consiste à lire des textes à haute voix pendant une minute et à repérer les mots correctement ou incorrectement prononcés. L'expérimentation s'étale sur plusieurs semaines (86 séquences tutorales) et, à la fin, les élèves sont également invités à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que tu apprécies chez ton partenaire lecteur ? Qu'est-ce que tu n'apprécies pas chez ton partenaire lecteur ?

- 30 Les auteurs observent que, dans 72 % des cas, les élèves mettent à profit les séquences tutorales, c'est-à-dire qu'ils jouent le jeu du tutorat réciproque. Trois collégiens améliorent leurs compétences de lecteur au cours de l'intervention (Latasha, Mel et Dee) quand le quatrième (James) reste stable de ce point de vue. Par ailleurs, les élèves regrettent le temps trop court de l'alternance et tous sont partants pour continuer à travailler de cette façon. Des résultats plutôt encourageants que les auteurs attribuent aux caractéristiques mêmes de la méthode PALS : « Pendant l'intervention, l'aversion des élèves a pu être réduite par les interactions académiques qui leur offraient l'opportunité de réagir, avec une augmentation des mots prononcés correctement et seulement quelques erreurs. » (Sutherland & Snyder, 2007, p. 115) Dit autrement, la méthode est de nature à plus impliquer ce type d'élèves dans l'activité proposée parce qu'elle favorise leur participation et, ce faisant, les résultats académiques s'en ressentent. Une remarque très proche de celle que nous avons repérée chez Sáenz, Fuchs et Fuchs (2005). Sutherland et Snyder (2007) limitent toutefois la portée de leurs observations, réalisées seulement sur quatre collégiens et avec une seule enseignante. Cette dernière, volontaire pour mettre en œuvre la méthode PALS, est loin d'être représentative de l'ensemble du corps des professeurs de l'enseignement secondaire. Avec des collègues qui le seraient, les apports de cette méthode en termes d'apprentissage scolaire pourraient bien être révisés à la baisse.
- 31 Van Keer et Verhaeghe (2005) ont eux aussi mis à l'épreuve une stratégie de tutorat réciproque, parallèlement à d'autres, dans des écoles élémentaires belges (aux second et cinquième niveaux de scolarité), toujours pour des apprentissages en lecture. Suite aux observations faites par Almasi (1995) et Gourgey (2001), ils comptent sur le tutorat réciproque pour rendre les élèves plus actifs, pour favoriser chez eux un engagement collectif dans l'activité de lecture et améliorer également les processus de compréhension. La méthode étudiée, nommée STRAT, est basée sur les principes de l'*instruction explicite* dont plusieurs auteurs ont testé les effets (Brown *et al.*, 1996 ; Klingner & Vaughn, 1996 ; Fuchs *et al.*, 1997 ; Fukkink *et al.*, 1997 ; De Corte, Verschaffel & Van De Ven, 2001). L'*instruction explicite* présuppose un certain nombre de stratégies de la part de celui qui l'utilise. Voici les six principales : « (a) activer des connaissances initiales pour les mettre en relation avec le texte [lu], (b) prédire et contrôler l'issue du récit, (c) distinguer les données importantes des données accessoires, (d) contrôler et examiner la compréhension des mots et expressions, (e) contrôler et examiner la compréhension en traquant les idées exprimées avec difficulté et les phrases ou passages mal assimilés, (f) classer les types de textes et adapter le comportement de lecteur en conséquence » (Van Keer & Verhaeghe, 2005, p. 302). Cette méthode a été mise en œuvre par les auteurs dans trois conditions différentes :
- 32 l'enseignant la fait fonctionner au niveau du groupe classe (condition STRAT) ;
- elle concerne deux élèves du même âge impliqués dans le tutorat réciproque (STRAT + SA). Dans ce cas, ils alternent dans les rôles de tuteur et de tutoré ;
 - elle concerne deux élèves d'âge distinct mais l'élève du cinquième niveau est tout le temps en position de tuteur, celui du second niveau étant toujours tutoré (STRAT + CA).
- 33 Parallèlement, un groupe contrôle est constitué d'élèves qui suivent l'enseignement habituel du maître en lecture, c'est-à-dire en dehors de toute procédure STRAT. Seules des classes du second et du cinquième niveaux participent à l'expérimentation. Cette dernière mobilise en tout 898 élèves, qui ont passé des épreuves relatives à la compréhension (Verhoeven, 1993 ; Staphorsius & Krom, 1996), à l'activité de décodage

(Chard, Simmons & Kameenui, 1998), à la perception des compétences de lecteur (Harter, 1985 ; Veerman *et al.*, 1997), ceci avant et après l'expérimentation (prétest et post-test), et six mois après celle-ci (test de rétention). Tous les acteurs (enseignants et élèves) concernés par la méthode STRAT ont suivi une formation basée sur des présentations de séquences tutorales, sur des visionnements de leçons au cours desquelles cette méthode est mise en œuvre. Les sessions tutorales ont lieu du mois d'octobre au mois de juin de l'année scolaire, soit une fois par semaine (pendant 50 minutes), soit deux fois par semaine (25 minutes chacune). Voici les principaux résultats obtenus par les auteurs de cette étude.

- 34 En ce qui concerne les activités de compréhension, les élèves du second niveau des conditions STRAT et STRAT + CA font plus de progrès que ceux du groupe contrôle, effet qui, certes, a tendance à disparaître avec le temps, étant donné les données fournies par le test de rétention. Par contre, les élèves du groupe contrôle et ceux du groupe STRAT + SA font jeu égal : ils progressent de façon équivalente dans le domaine de la compréhension des textes, d'où ces remarques formulées par les auteurs : « Soit les stratégies choisies étaient trop difficiles à utiliser en toute indépendance par les dyades d'élèves du second niveau concernées par du tutorat réciproque ; soit les élèves du groupe STRAT + SA avaient besoin de plus de temps pour intégrer les exigences sociales, cognitives et métacognitives propres aux stratégies de lecture en présence de camarades de classe ; soit encore le tutorat réciproque entre élèves n'est pas une technique appropriée pour cette classe d'âge. » (Van Keer & Verhaeghe, 2005, p. 319) La première interprétation nous semble être la plus plausible au regard des travaux examinés antérieurement. La présence de l'enseignant et le recours à celui-ci pourraient s'avérer cruciaux s'agissant de jeunes élèves amenés à s'entraider, mais dont les compétences en tant que lecteurs sont parfois insuffisantes pour mener à bien ce soutien mutuel, observation déjà repérée chez Mastropieri et ses collègues (2001) et Duran et Monereo (2005). Voyons maintenant les résultats enregistrés avec les élèves du cinquième niveau de scolarité.
- 35 Les trois conditions expérimentales font progresser ces élèves de façon équivalente dans le domaine de la compréhension, elles leur donnent également un avantage par rapport à leurs homologues du groupe contrôle, y compris à la fin de l'année scolaire. Six mois après, le test de rétention fait apparaître une continuité de cet effet seulement pour les conditions STRAT et STRAT + CA, avec un avantage pour cette dernière. Les élèves du groupe STRAT + SA ne semblent donc plus bénéficier de l'*instruction explicite* sur le long terme. La méthode STRAT + CA révèle ainsi une certaine efficacité que les auteurs attribuent à la nature même du tutorat : « [Il] exige des tuteurs une attention soutenue sur l'activité de lecture de leurs tutorés, un regard vigilant sur leurs processus de lecture, sur le contrôle de la compréhension. Il est certainement plus aisé [...] de contrôler et de réguler les processus de lecture chez quelqu'un, plus particulièrement s'il s'agit d'un élève jeune. » (Van Keer & Verhaeghe, 2005, p. 320) La force de la méthode STRAT + CA paraît être là, dans la différence d'âge entre l'élève tuteur (du cinquième niveau) et son camarade tutoré (du second niveau), différence d'âge significative d'un écart de compétences de lecteurs. Cet écart peut effectivement permettre au premier de contrôler l'activité de lecture du second et, le cas échéant, de lui venir en aide pour l'améliorer. La condition STRAT + SA n'autorise pas ce genre d'assistance et de soutien vu la proximité des âges des partenaires. Dans ce dernier cas, les auteurs ont pu faire les observations suivantes : « Les textes à lire étaient relativement complexes pour les tuteurs,

éventuellement à l'origine de difficultés en lecture [...], et en conséquence ils pouvaient entraver le contrôle et la régulation des comportements de lecteur des tutorés » (Van Keer & Verhaeghe, 2005, p. 320-321), sans compter les effets plus ou moins négatifs de l'alternance. « En prenant en compte les permutations des rôles et le manque de différence d'âge, l'on pouvait s'attendre à une distinction peu claire entre les rôles de tuteur et de tutoré » (Van Keer & Verhaeghe, 2005, p. 320) : telles sont les principales faiblesses du tutorat réciproque notées par les auteurs. D'ailleurs, ces derniers ne manquent pas de signaler les résultats positifs, pratiquement équivalents, obtenus dans le domaine de la lecture grâce à l'utilisation de deux méthodes : STRAT + CA d'un côté ; l'enseignement réciproque de l'autre (Palincsar & Brown, 1984 ; Rosenshine & Meister, 1994). L'une et l'autre sont bien basées sur le principe de l'asymétrie, même si la première place les élèves dans des rôles fixes (tuteur ou tutoré) quand la seconde les installe alternativement dans ceux d'« enseignant » ou d'« élève ».

- 36 Van Keer et Verhaeghe (2005), rappelons-le, comptaient sur cette stratégie de tutorat réciproque (STRAT + SA) pour rendre les élèves plus actifs, pour les impliquer davantage dans l'activité de lecture et favoriser chez eux les processus de compréhension. Les résultats obtenus ne correspondent pas vraiment à ces attentes, bien que les élèves aient bénéficié d'une formation à l'usage de cette méthode. De ce point de vue, la technique STRAT + CA se révèle plus efficace mais, pour autant, est-il opportun de se passer du tutorat réciproque ? De le considérer comme inopérant en termes d'apprentissage ? N'oublions pas qu'il est aussi à l'origine de résultats positifs, précisément dans le domaine de la compréhension de textes (Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005 ; Sutherland & Snyder, 2007). Ces auteurs notent bien des retombées favorables à ce niveau, phénomène dû selon eux à l'aspect interactif de la méthode. Le principe de *symétrie* incite en effet les élèves à participer de façon relativement équitable à l'activité de lecture, à s'entraider de manière plutôt équilibrée et, ce faisant, ils se sentent plus concernés par la tâche qui leur est proposée. Alors, où est le véritable problème ? Il est à trouver dans les compétences des partenaires concernés : ont-ils un niveau suffisant en lecture pour pouvoir échanger, rectifier leurs erreurs respectives, s'apporter mutuellement les informations ou conseils nécessaires ? Toute la difficulté est là et elle affecte tout naturellement moins les dyades composées d'élèves dont les compétences en lecture correspondent à celles de leur classe d'âge. Une difficulté qui, toutefois, ne présente pas obligatoirement un caractère rédhibitoire. L'enseignant peut toujours suppléer l'élève qui a du mal à venir en aide à son partenaire, une stratégie de type « relais de tuteurs » plutôt courante lorsque des élèves dits « à risque » sont impliqués dans des programmes ou dispositifs tutoraux (Baudrit, 2010). Une façon comme une autre de contrecarrer les inconvénients parfois rencontrés lors de la mise en œuvre du tutorat réciproque.

Des éléments comparatifs supplémentaires

- 37 Si les deux méthodes examinées autorisent des progrès ou des apprentissages à caractère scolaire, ceux-ci ne semblent pas systématiques. Il est des cas où les élèves ne mettent pas vraiment à profit l'enseignement réciproque ou le tutorat réciproque. Quelques pistes explicatives ont été avancées mais, pour les approfondir, il ne semble pas inutile de revenir sur les principales observations faites, suite à l'examen des travaux réalisés sur ces questions. Ainsi, avec ses quatre stratégies préréglées, l'enseignement réciproque se présente plutôt comme une méthode exigeante et stéréotypée. Comment échapper aux

procédures d'interventions de type : questionner, résumer, clarifier et prédire ? Comment sortir de ce scénario ? Comment faire autrement pour accéder à la compréhension d'un texte ? De son côté, le tutorat réciproque paraît beaucoup plus accessible, vu la marge de manœuvre dont disposent les élèves pour s'entraider. En la matière, il leur suffit de respecter le principe de l'alternance, principe suffisamment souple pour se prêter à l'usage de plusieurs stratégies (*reciprocal peer tutoring*, *peer-assisted learning strategies* ou *classwide peer tutoring*). En conséquence, le point faible de la première méthode est à trouver paradoxalement dans la notion de « compétence ». Elle place les élèves en situation d'enseignants qui mettent en application, selon un ordre bien établi, quatre stratégies d'intervention à destination de leurs pairs. Dans ces conditions, il est pratiquement impossible pour ces derniers de prendre des initiatives ou des responsabilités : ils suivent tout simplement la démarche d'apprentissage imposée par leurs « enseignants ». Une rigueur parfois pondérée par des aménagements (introduction de supports visuels, d'illustrations ou de jeux de rôle) de nature à impliquer davantage des publics scolaires particuliers, comme les élèves de l'éducation spécialisée ou les très jeunes élèves. Le point faible du tutorat réciproque paraît se situer au contraire du côté de l'« incompétence ». *Quid* de l'entraide lorsque les partenaires sont des lecteurs d'un niveau faible ? Que peuvent-ils s'apporter mutuellement ? Quelle est la fiabilité des informations ou conseils délivrés en pareil cas ? Un inconvénient compensé, le cas échéant, par la présence de l'enseignant auprès des élèves concernés, afin de suppléer un tuteur déficient ou pour fournir des précisions à un tutoré en difficulté. Voilà bien des ajustements à même de compenser les faiblesses respectives des deux méthodes examinées, qui présentent cependant des points forts.

- 38 Un des points forts de l'enseignement réciproque se situe dans les registres de communication possibles : la dyade, le groupe, la classe entière ; voilà une géométrie variable susceptible d'offrir une certaine diversité relationnelle à même d'ouvrir des espaces favorables aux échanges d'idées (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). De son côté, le tutorat réciproque fonctionne sur la base de la dimension dyadique, mais celle-ci paraît garantir une aide individualisée, des interventions tutorales délivrées au cas par cas. La qualité du soutien fourni aux tutorés semble être à ce prix (Baudrit, 2007b ; Barley *et al.*, 2002 ; Lauer *et al.*, 2006). De plus, quand l'enseignement réciproque est visible seulement au niveau des apprentissages en lecture, le tutorat réciproque l'est dans des domaines plus variés (lecture mais aussi écriture, mathématiques ou activités de type puzzle). Ainsi la première méthode semble se prêter à un usage spécifique (favoriser la compréhension des textes lus par les élèves), la seconde étant plus transversale compte tenu de la souplesse qui la caractérise et de ses variantes possibles. Enfin elles paraissent reposer sur des formes de réciprocité assez différentes. Le principe de l'*alternance* les régit toutes deux, mais de manière distincte : la réciprocité inhérente à l'enseignement réciproque paraît être le fait de l'« élève », qui s'investit davantage dans la tâche proposée mais ceci après son « enseignant », en réponse aux quatre stratégies cognitives utilisées par ce dernier (questionner, résumer, clarifier, prédire), sans compter l'espace de réflexion grandissant laissé, au fil du temps, à « l'élève » par « l'enseignant » par le biais de son effacement progressif. Un mode de réciprocité que nous pourrions qualifier de *diachronique* et que l'on ne retrouve pas dans le tutorat réciproque. Ce dernier, avec de l'entraide et du soutien mutuel, donne plutôt à voir une réciprocité basée sur la cogestion de la tâche, sur des échanges à caractère symétrique, bref une activité à vocation collaborative, une *réciprocité synchronique* donc, qui ne suppose pas un décalage temporel

marqué entre les interventions et actions des uns et des autres et dont la particularité est surtout de les imbriquer et de les associer. Tels sont les nouveaux éléments distinctifs repérés entre les deux méthodes, suite à l'étude des travaux les plus récents qui portent sur elles, éléments rassemblés dans le tableau 2 présenté ci-après.

Tableau 2. – Des éléments comparatifs supplémentaires

	Enseignement réciproque	Tutorat réciproque
Caractéristiques principales	Une méthode exigeante et stéréotypée	Une méthode accessible et souple
Point faible	La compétence	L'incompétence
Point fort	Étendue de la communication interpersonnelle	Qualité de l'aide individualisée
Champs d'application possibles	Un usage très spécifique en lecture	Des usages diversifiés dans différents domaines
Formes de réciprocité	Réciprocité diachronique	Réciprocité synchronique

Discussion finale

- 39 Ces études comparatives ont certainement le mérite de clarifier la situation, de distinguer deux méthodes qui, au premier abord, peuvent apparaître comme proches et porteuses de quelques paradoxes. Cela dit, ce genre d'approche peut révéler des aspects plus profonds, notamment quant aux traditions scientifiques dont elles sont issues et aux courants de pensée d'où elles émanent.
- 40 L'enseignement réciproque, nous l'avons vu, trouve ses fondements dans la psychologie vygotkiennne reprise par les « continueurs » américains de cet auteur. Dans cette mouvance, les interactions entre enfant et adulte sont privilégiées, elles présentent de fait un caractère asymétrique vu l'écart existant entre le premier et celui qui « sait mieux » (Gilly, 1989, p. 163). Le second a donc pour mission de faire progresser l'enfant, d'essayer de le « tirer vers le haut ». Il se trouve que le rôle d'enseignant peut aussi être tenu par un élève quand ce dernier « sait mieux ». Ainsi un élève bon lecteur paraît assez bien placé pour aider un pair qui « sait moins » dans la compréhension de textes lus. L'originalité de l'enseignement réciproque semble être là et cette méthode a bien pour but de favoriser les apprentissages de celui qui « sait moins ». Pour contrôler ces acquisitions, les chercheurs ont recours à des protocoles de type prétests, tests, post-tests et ils comparent les données recueillies au niveau d'une population témoin et d'une population expérimentale. En somme, l'enseignement réciproque est apprécié au regard de ses résultats en termes d'apprentissages, d'effets produits chez les élèves à qui il est destiné. Les interactions entre « enseignant » et « élève » ne sont pas particulièrement examinées par les auteurs, ces derniers paraissant privilégier le résultat de l'interaction aux dépens du processus interactif même. La perspective « collaborer pour apprendre » est ainsi mise en valeur, elle se traduit par une forme de collaboration qualifiée de

« constructive » (Baudrit, 2007a, p. 30), au sens où l'élaboration des savoirs et des connaissances constitue l'aspect dominant.

- 41 De son côté, le tutorat réciproque fait l'objet d'approches différentes dans la mesure où les chercheurs ont tendance à scruter et à étudier, par le biais de protocoles qualitatifs, les interactions produites et mises en œuvre par les partenaires. Les résultats en termes d'apprentissage chez les élèves ne sont alors que la conséquence de celles-ci. Une collaboration étroite entre les acteurs est de nature à les faire avancer dans le domaine où ils travaillent. « Apprendre à collaborer » est donc l'autre perspective identifiée, elle donne à voir un mode de collaboration centré sur « la réflexion discursive et le raisonnement à plusieurs » (Baudrit, 2007a, p. 30), mais ce n'est pas tout. Les investigations menées par Sáenz, Fuchs et Fuchs (2005) et Sutherland et Snyder (2007) indiquent un autre effet de la relation symétrique, qui montre que les élèves se sentent plus concernés par les activités proposées, tout simplement parce que leurs participations respectives sont relativement équilibrées (il n'y a pas de véritables disproportions au niveau des interventions et actions réalisées par chacun). L'aide bilatérale fonctionne aussi de cette manière, d'où un engagement accru pour trouver la solution à un problème ou mener à bien une tâche collective. D'ailleurs, cet effet semble amplifié par une autre dimension : l'incertitude. Damon et Phelps (1989) notent ceci à propos de la collaboration entre pairs : elle se prête peu à « des formules ou procédures qui peuvent être transmises par le biais d'une assistance directe, comme des problèmes d'addition ou de soustraction ou des tâches d'imitation » (Damon & Phelps, 1989, p. 149). En creux, ces propos laissent entendre que l'intervention directe de l'adulte est plutôt malvenue en ce genre de circonstances. Pourquoi ? Parce qu'elle entrave l'activité de recherche menée conjointement par les élèves, activité d'autant plus importante qu'elle a trait à « des concepts nouveaux pour eux » (Damon & Phelps, 1989, p. 155). Ils ont donc à découvrir par leurs seuls moyens ces concepts inconnus et, ce faisant, ils sont « confrontés à des situations problématiques qui, pour être élucidées, supposent quelques initiatives de leur part. Lancer des idées, exprimer des points de vue, les examiner ensemble, en éprouver la teneur et la validité [...]. Cette lente percée collective de la logique d'un problème caractérise assez bien l'apprentissage collaboratif » (Baudrit, 2007a, p. 69). Dit autrement, il s'agit surtout de laisser les élèves autonomes face à une tâche ou une situation qui leur pose problème, ceci afin qu'ils parviennent à trouver la ou les solutions d'eux-mêmes. L'égalité associée à l'autonomie, voilà bien une thèse très piagétienne relative à l'activité collective déployée par les enfants lorsque ceux-ci se livrent à des activités ludiques (Piaget, 1992) ou quand ils sont concernés par des apprentissages scolaires (Piaget, 1969, 1988). Ainsi l'enseignement réciproque et le tutorat réciproque ne viennent pas de nulle part, ils prennent leurs sources dans des traditions scientifiques et des écoles de pensée bien particulières qui, en fin de compte, donnent à voir des différences assez nettes quant à leurs caractéristiques et fonctionnements respectifs.
- 42 Intéressons-nous maintenant aux aspects plus praxéologiques de ces deux méthodes et à leur mise en œuvre dans le domaine de l'éducation. Toutes deux sont basées sur le principe de l'alternance, qui fait l'objet d'une préparation dans les deux cas, et les élèves sont initiés à chaque fois aux rôles qui les attendent (« enseignant », « élève », tuteur, tutoré). L'alternance, nous l'avons vu, prend des formes différentes et suppose des modes de réciprocité également distincts, à savoir une réciprocité qualifiée de « diachronique » pour l'enseignement réciproque où les rôles d'« enseignant » et d'« élève » sont nettement différenciés, temporellement réglés par des permutations régulières.

Concernant le tutorat réciproque, nous avons parlé de réciprocité « synchronique » dans la mesure où l'alternance se veut moins nette, les élèves occupent bien alternativement les deux rôles (tuteur et tutoré), mais de manière souple, et surtout ils sont plus animés par une activité collaborative qui les fait s'associer et se familiariser au travail collectif. Ce qui s'apprend dans les deux cas n'est donc pas de même type : quand l'enseignement réciproque offre des opportunités d'apprentissage académique (en l'occurrence la compréhension de textes lus), le tutorat réciproque est plus tourné vers des apprentissages sociaux (être en mesure d'interagir avec un partenaire de travail, pouvoir se concerter avec lui). Ce faisant, le rapport à l'objet de savoir n'est plus le même. Dans le premier cas, il prend une forme directe au regard des interventions de l'« enseignant ». D'emblée, celles-ci conduisent l'« élève » à s'intéresser aux textes lus, à en faire une étude et une analyse minutieuses, à imaginer la suite. Ses acquisitions personnelles sont ainsi privilégiées. Dans le second cas, il est plus de nature indirecte, sachant que les partenaires découvrent d'abord l'activité à réaliser, avant d'essayer de mobiliser leurs connaissances respectives pour la mener à bien, ils les reconsidèrent et les réexaminent chemin faisant au regard des résultats obtenus. Et tout ceci sur un mode collaboratif. Transmission sociale d'un côté, découverte collective de l'autre : les deux perspectives rappellent évidemment les deux grandes orientations scientifiques identifiées auparavant. Sont-elles vouées à ne jamais se rencontrer ? À toujours s'exclure mutuellement ? Peut-être pas car « Piaget et Vygotski partageaient l'idée que les enfants sont actifs dans leur développement, qu'ils accèdent à la connaissance du monde grâce à l'activité » (Tudge & Rogoff, 1989, p. 18). Effectivement, au vu des analyses comparatives effectuées, le dénominateur commun de l'enseignement réciproque et du tutorat réciproque semble bien se situer dans l'activité déployée par les élèves, même si celle-ci s'inscrit dans des contextes d'apprentissage différenciés. Affaire à suivre...

BIBLIOGRAPHIE

- ALMASI J. (1995). « The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher led discussion of literature ». *Reading Research Quarterly*, vol. 30, n° 3, p. 314-351.
- BARLEY Z., LAUER P., ARENS S. et al. (2002). *Helping at-risk students meet standards: A synthesis of evidence-based classroom practices*. Washington : Office of Educational Research and Improvement.
- BAUDRIT A. (1997). *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF.
- BAUDRIT A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.
- BAUDRIT A. (2007a). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT A. (2007b). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Bruxelles : De Boeck.
- BROWN A. & PALINCSAR A. (1982). « Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training ». *Topics of Learning and Learning Disabilities*, vol. 2, n° 1, p. 1-17.

- BROWN A. & PALINCSAR A. (1989). « Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition ». In L. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale : Erlbaum, p. 393-451.
- BROWN R., PRESSLEY M., VAN METER P. & SCHUDER T. (1996). « A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 1, p. 18-37.
- CHARD D., SIMMONS D. & KAMEENUI E. (1998). « Word recognition: Research bases ». In D. Simmons & E. Kameenui (dir.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p. 141-167.
- COELHO E. (1994). *Learning together in the multicultural classroom*. Markham : Pippin.
- COLEY J., DE PINTO T., CRAIG S. & GARDNER R. (1993). « From college to classroom: Three teachers' accounts of their adaptations of reciprocal teaching ». *Elementary School Journal*, vol. 94, n° 2, p. 255-266.
- COLLIER V. (1989). « How long? A synthesis of research on academic achievement in second language ». *TESOL quarterly*, vol. 23, n° 3, p. 509-531.
- COLLIER V. & THOMAS W. (1989). « How quickly can immigrants become proficient in school English? ». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol. 5, p. 26-38.
- COTTERALL S. (1990). « Reciprocal teaching: A problem-solving approach to reading ». *Guidelines*, vol. 12, n° 2.
- DAMON W. (1984). « Peer education: The untapped potential ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 5, n° 4, p. 331-343.
- DAMON W. & PHELPS E. (1989). « Strategic uses of peer learning in children's education ». In T. Berndt & G. Ladd (dir.), *Peer relationships in child development*. New York : John Wiley & sons, p. 135-157.
- DASHWOOD A. & MANGUBHAI F. (1996). « ESL students and strategy training in reading comprehension-decoding: The implications for second language learning and teaching ». Paper presented at the ACTA-ATESOL, national conference and 7th TESOL in teacher education conference, Darwin, Australie.
- DE CORTE E., VERSCHAFFEL L. & VAN DE VEN A. (2001). « Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 4, p. 531-559.
- DURAN D. & MONEREO C. (2005). « Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring ». *Learning and Instruction*, vol. 15, n° 3, p. 179-199.
- FANTUZZO J., DAVIS G. & GINSBURG M. (1995). « Effect of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n° 2, p. 272-281.
- FINKELSZTEIN D. & DUCROS P. (1989). « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 15-26.
- FRANCA V., KERR M., REITZ A. & LAMBERT D. (1990). « Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee ». *Education and Treatment of Children*, vol. 13, n° 2, p. 109-128.

- FUCHS D., FUCHS L., MATHES P. & SIMMONS D. (1997). « Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity ». *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, p. 174-206.
- FUCHS D., FUCHS L., THOMPSON A. *et al.* (2001). « Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school ». *Remedial and Special Education*, vol. 22, n° 1, p. 15-21.
- FUCHS L., FUCHS D. & KARNS K. (2001). « Enhancing kindergartners' mathematical development: Effects of peer-assisted learning strategies ». *Elementary School Journal*, vol. 101, n° 5, p. 495-510.
- FUCHS L., FUCHS D., HOSP M. & JENKINS J. (2001). « Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n° 3, p. 239-256.
- FUKKINK R., VAN DER LINDEN S., VOSSE A. & VAESSEN K. (1997). *Stap Door! Handeleiding* [Step out ! Manual]. Utrecht : Sardes.
- FUNG I. (1999). *L1-assisted reciprocal teaching for ESL students*. Thèse non publiée, université d'Auckland, Nouvelle-Zélande.
- FUNG I., WILKINSON I. & MOORE D. (2003). « L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text ». *Learning and Instruction*, vol. 13, n° 1, p. 1-31.
- GABLE R. & KERR M. (1980). « Behaviorally disordered adolescents as academic change agents ». In R. Rutherford Jr., A. Prieto & J. McGlothlin (dir.), *Severe behavior disorders of children and youth*. Reston : Council for Children with Behavioral Disorders.
- GAUDUCHEAU N. & CUISINIER F. (2003). « Inférences sur les états mentaux d'autrui dans différents contextes : études auprès d'enfants âgés de 8 à 10 ans ». *Bulletin de psychologie*, vol. 56, n° 4, p. 625-633.
- GILLY M. (1989). « À propos de la théorie du conflit sociocognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs ». In N. Bednarz & C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Ottawa : Éd. Agence d'Arc, p. 162-182.
- GINSBURG-BLOCK M. & FANTUZZO J. (1997). « Reciprocal peer tutoring: An analysis of "teacher" and "student" interactions as a function of training and experience ». *School Psychology Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 134-149.
- GOURGEY A. (2001). « Metacognition in basic skills instruction ». In H. Hartman (dir.), *Metacognition in learning and instruction*. Dordrecht : Kluwer academic Publishers, p. 33-68.
- GREENWOOD C., DELQUADRI J. & CARTA J. (1988). *Classwide peer tutoring*. Delray Beach : Educational achievement systems.
- GREENWOOD C., CARTA J., KAMPS D. & HALL R. (1988). « The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction ». *School Psychology Review*, vol. 17, n° 2, p. 258-275.
- GROSSEN M. & BACHMANN K. (2000). « Learning to collaborate in peer-tutoring situations: Who learns? What is learned? ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 15, n° 4, p. 491-508.
- HAMRE B. & PIANTA R. (2001). « Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade ». *Child Development*, vol. 72, n° 2, p. 625-638.

- HARPER G., MALLETTE B., MAHEADY L. *et al.* (1995). « Retention and treatment failure in classwide peer tutoring: Implications for further research ». *Journal of Behavioral Education*, vol. 5, n° 4, p. 399-414.
- HARTER S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver : University of Denver.
- HIBBING H. & RANKING-ERICKSON J. (2003). « A picture is worth in thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers ». *The Reading Teacher*, vol. 56, n° 8, p. 758-771.
- JAGUENEAU-GAIGNARD M. (2003). *Relations d'aide naturelle à l'école maternelle : portée et limites*. Mémoire de DEA, sciences de l'éducation, université Victor-Segalen-Bordeaux 2.
- JOHNSON-GLENBERG M. (2000). « Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 4, p. 772-782.
- KLINGNER J. & VAUGHN S. (1996). « Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as second language ». *Elementary School Journal*, vol. 96, n° 3, p. 275-293.
- LADD G. & BURGESS K. (1999). « Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school ». *Child Development*, vol. 70, n° 4, p. 919-929.
- LAUER P., AKIBA M., WILKERSON S. *et al.* (2006). « Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students ». *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 2, p. 275-313.
- LEDERER J. (2000). « Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary school ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, n° 1, p. 91-106.
- LESLIE L. & CALDWELL J. (2000). *Qualitative reading inventory*. Boston : Allyn & Bacon.
- LIGORIO B. (1997). *Social influence in a text-based reality*. Thèse non publiée, psychologie sociale, université de Genève, Suisse.
- LIMBRICK E., McNAUGHTON S. & GLYNN T. (1985). « Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring program ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 26, n° 6, p. 939-953.
- LOCKE W. & FUCHS L. (1995). « Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behavior and social interaction of children with behavior disorders ». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 3, n° 2, p. 92-99.
- LONG M. & PORTER P. (1985). « Group work, interlanguage talk, and second language acquisition ». *TESOL quarterly*, vol. 19, n° 2, p. 207-228.
- MAHEADY L., SACCA M. & HARPER G. (1987). « Classwide student tutoring teams: The effects of peer-mediated instruction on the academic performance of secondary mainstreamed students ». *Journal of Special Education*, vol. 21, n° 3, p. 107-121.
- MASTROPIERI M., SCRUGGS T., MOHLER L. *et al.* (2001). « Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? » *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 16, n° 1, p. 18-27.
- MATHES P., TORGESEN J. & ALLOR J. (2001). « The effects of peer-assisted learning strategies for first-grade learners with and without additional computer assisted instruction in phonological awareness ». *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 2, p. 371-410.

- MATHES P., HOWARD J., ALLEN S. & FUCHS D. (1998). « Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the need of diversity ». *Reading Research Quarterly*, vol. 33, n° 1, p. 62-94.
- MATHES P., FUCHS D., FUCHS L. *et al.* (1994). « Increasing strategic reading practice with peabody classwide peer tutoring ». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 9, n° 1, p. 44-48.
- McCRACKEN S. (1979). « The effect of peer tutoring program utilizing data-based instruction on the word recognition and reading comprehension skills of secondary age level handicapped students ». *Dissertation Abstracts International*, vol. 40, n° 08A, p. 4516.
- MERCER N., WEGERIF R. & DAWES L. (1999). « Children's talk and the development of reasoning in the classroom ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 1, p. 95-111.
- MILLER L. & PERKINS K. (1990). « ESL reading comprehension instruction ». *RELC Journal*, vol. 21, n° 1, p. 79-84.
- MUGNY G. & PÉREZ J. (1994). « Stratégies d'influence sociale et de persuasion : la théorie de l'élaboration du conflit ». In G. Guingouain & F. Le Poulitier (dir.), *À quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?* Rennes : PUR, p. 23-39.
- MYERS P. (2005). « The princess Storyteller, Clara clarifier, Quincy questioner and the wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students ». *The Reading Teacher*, vol. 59, n° 4, p. 314-324.
- NELSON-LE GALL S. (1981). « Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children ». *Developmental Review*, vol. 1, n° 3, p. 224-246.
- OAKHILL J. & YUILL N. (1996). « Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation ». In C. Cornoldi & J. Oakhill (dir.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p. 69-92.
- O'MALLEY J. & CHAMOT A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York : Cambridge university Press.
- PALINCSAR A. & BROWN A. (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities ». *Cognition and Instruction*, vol. 1, n° 2, p. 117-175.
- PALINCSAR A. & BROWN A. (1986). « Interactive teaching to promote independent learning from text ». *The Reading Teacher*, vol. 39, n° 8, p. 771-777.
- PALINCSAR A., BROWN A. & MARTIN S. (1987). « Peer interaction in reading comprehension instruction ». *Educational Psychologist*, vol. 22, n° 3 & 4, p. 231-253.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- PIAGET J. (1988). *Où va l'éducation ?* [1971] Paris : Denoël/Gonthier.
- PIAGET J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant* [1932]. Paris : PUF.
- PLÉTY R. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- RICH R. & BLAKE S. (1994). « Using pictures to assist in comprehension and recall ». *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, n° 5, p. 271-275.
- ROSENSHINE B. & MEISTER C. (1994). « Reciprocal teaching: A review of the research ». *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 4, p. 479-530.
- SÁENZ L., FUCHS L. & FUCHS D. (2005). « Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities ». *Exceptional Children*, vol. 71, n° 3, p. 231-247.

- SCRUGGS T. & OSGUTHORPE R. (1986). « Tutoring interventions with special education settings: A comparison of cross-age and peer-tutoring ». *Psychology in the Schools*, vol. 23, n° 2, p. 187-193.
- SIMMONS D., FUCHS D., FUCHS L. *et al.* (1995). « Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in regular classroom ». *Elementary School Journal*, vol. 95, n° 5, p. 387-408.
- SLOMKOWSKI C. & DUNN D. (1996). « Young children understanding of other people beliefs and feelings and their connected communication with friends ». *Developmental Psychology*, vol. 32, n° 3, p. 442-447.
- SPENCER V. (2006). « Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature ». *Behavioral Disorders*, vol. 31, n° 2, p. 204-222.
- SPÖRER N., BRUNSTEIN J. & KIESCHKE U. (2009). « Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching ». *Learning and Instruction*, vol. 19, n° 3, p. 272-286.
- STAPHORSIUS G. & KROM R. (1996). *Toetsen Begrijpend Lezen* [Reading comprehension tests]. Arnhem : Cito.
- STRONG A., WEHBY J., FALK K. & LANE K. (2004). « The impact of a structured reading curriculum and repeated reading on the performance of junior high school students with emotional and behavioral disorders ». *School Psychology Review*, vol. 33, n° 4, p. 561-581.
- SUTHERLAND K. & SNYDER A. (2007). « Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders ». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 15, n° 2, p. 103-118.
- TAKALA M. (2006). « The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 5, p. 559-576.
- TUDGE J. & ROGOFF B. (1989). « Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives ». In M. Bornstein & J. Bruner (dir.), *Interaction in human development*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 17-40.
- VAN ACKER R., GRANT S. & HENRY D. (1996). « Teacher and student behavior as a function of risk for aggression ». *Education & Treatment of Children*, vol. 19, n° 3, p. 316-334.
- VAN KEER H. & VERHAEGHE J. (2005). « Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions ». *Journal of Experimental Education*, vol. 73, n° 4, p. 291-329.
- VEERMAN J., STRAATHOF M., TREFFERS P. *et al.* (1997). *Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK)* [Self-perception profile for children]. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- VERHOEVEN L. (1993). *Lezen met begrip 1* [Reading with comprehension 1]. Arnhem : Cito.
- VYGOTSKI L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge [MA] : Harvard university Press.
- WATSON A., NIXON C., WILSON A. & CAPAGE L. (1999). « Social interaction skills and theory of mind in young children ». *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 2, p. 386-391.
- WEHBY J., SYMONS F. & SHORES R. (1995). « A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders ». *Behavioral Disorders*, vol. 20, n° 2, p. 87-105.

WERTSCH J. & STONE C. (1979). « A social interaction analysis of learning disabilities remediation ». Paper presented at the International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities, San Francisco.

WOOD D., BRUNER J. & ROSS G. (1976). « The role of tutoring in problem solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, p. 89-100.

NOTES

1. Toutes les citations des ouvrages parus en anglais sont traduites par l'auteur de cette note de synthèse.

RÉSUMÉS

Au premier abord, l'enseignement réciproque et le tutorat réciproque se présentent comme des méthodes plutôt proches et quelque peu paradoxales, d'où l'intérêt de les examiner dans la mouvance de ceux qui en ont été les promoteurs. Une démarche qui, pour indispensable qu'elle soit, mérite d'être complétée par des études relatives à l'usage, l'intérêt, les apports ou les limites de ces deux méthodes pédagogiques dans le domaine scolaire. Des analyses comparatives s'imposent également pour identifier leurs aspects distinctifs et leurs éventuels points communs. C'est là qu'apparaissent des éléments essentiels comme, par exemple, quand l'un amène un partenaire de travail à s'approprier un texte, l'autre l'aide dans la découverte d'une activité. Il y a bien des avantages et des inconvénients dans chacune d'elles mais, plus profondément, elles reposent sur des bases scientifiques repérées dans les psychologies piagétienne et vygotkienne d'où, certainement, quelques difficultés pour essayer de les rapprocher.

At first glance, reciprocal teaching and reciprocal tutoring look rather similar and somewhat paradoxical, hence the need to look closely at the people who were their instigators. This approach—however essential it may be—needs to be completed by studies on the use, interests, contributions or limits of those two teaching methods at school. Comparative analyses also need to be done in order to identify their distinctive aspects and possible common points. There, some elements appear to be essential like for instance when one method gets work partners to appropriate texts, the other helps them discover activities. There are advantages and drawbacks in both methods but, more thoroughly, they both are based on scientific foundations that can be found in the psychology works of Piaget and Vygotsky, hence perhaps the difficulties met when trying to bring them closer together.

Primero, la enseñanza recíproca y el tutorado recíproco se presentan como métodos más bien próximos y algo paradójicos, por eso es interesante examinarlos en la esfera de influencia de los que fueron los promotores. Un enfoque que, ya sea imprescindible, merece ser completado por estudios en relación con el uso, el interés, los aportes o los límites de esos dos métodos pedagógicos en el dominio escolar. Se imponen igualmente análisis comparativos para identificar sus aspectos distintos y sus eventuales puntos en común. Ahí es donde aparecen elementos esenciales, como por ejemplo cuando uno induce a un asociado de trabajo a apropiarse de un texto, el otro le ayuda a descubrir una actividad. Existen muchas ventajas y muchos

inconvenientes en cada uno pero, de forma más profunda, ambos se apoyan en bases científicas descubiertas en la psicología piagetiana y en la vygoskiana por eso, sin duda alguna, se encuentran algunas dificultades al intentar acercarlas.

Äußerlich betrachtet kommen einem gegenseitiges Unterrichten und gegenseitiges Tutorat wie zwei eher nahe und etwas paradoxe Methoden vor. Von daher ist es interessant, sie aus dem Gesichtspunkt ihrer Förderer heraus zu analysieren. Obwohl diese Herangehensweise uns wesentlich erscheint, kann sie mit grossem Gewinn mit Untersuchungen über den Gebrauch, das Interesse, die Vorteile oder die Grenzen dieser beiden pädagogischen Methoden in der Schule ergänzt werden. Vergleichende Analysen sind auch unentbehrlich, um die Unterschiede und die eventuellen gemeinsamen Punkte zu bestimmen. Gerade hier kommen wesentliche Elemente zum Vorschein wie zum Beispiel: wenn die eine Methode den Partner dazu führt, sich einen Text anzueignen, so hilft ihm die andere bei der Entdeckung einer neuen Aktivität. Es gibt tatsächlich Vor- und Nachteile in jeder Methode aber sie beruhen auf wissenschaftlichen Grundlagen aus der piagetschen oder vygotksischen Psychologie und werden von daher schwer unter einen Hut zu bringen sein.

INDEX

Keywords : cooperation, group learning, learning strategy, social behaviour, tutorial system

Mots-clés : apprentissage en groupe, comportement social, coopération, stratégie d'apprentissage, tutorat

Schlüsselwörter : Gruppenlernen, Kooperation, Lernstrategie, Sozialverhalten, Tutorat

Palabras claves : aprendizaje en grupo, conducta social, cooperación, estrategia de aprendizaje, sistema tutorial

AUTEUR

ALAIN BAUDRIT