

Réflexions sur l'apport des jeunes aux apprentissages formels de leurs pairs

Document de travail : T. Laferrière, G-L Baron, V. Faillet

La pandémie apporte son lot de bouleversements et d'inquiétudes tout en se révélant sources de pratiques repêchées de contextes antérieurs ou de pratiques truffées de nouvelles affordances. Ainsi, de l'école mutuelle à l'échafaudage par les pairs, en passant par le tutorat, nous retrouvons des expériences documentées à l'effet que des jeunes qui partagent une même communauté d'apprentissage en milieu scolaire (classe ou école) sont en bonne position d'aider des camarades à acquérir les connaissances inscrites à leur programme d'études.

Le tutorat par les pairs, point focal d'un partenariat en émergence entre le GIS2if, qui signifie Groupement d'Intérêt Scientifique Innovation, Interdisciplinarité, Formation, et le réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange Recherche Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite), s'ancre dans plusieurs traditions. Ainsi, en France, l'enseignement par les pairs remonte à la première demie du 19^e siècle comme le montre les travaux de Faillet (2018, 2020), enseignant et chercheur rattaché au GIS2if en France et co-auteur de la première partie du présent document, soit l'école ou la classe mutuelle. Les travaux anglo-saxons informent aussi de manière substantielle sur l'apport des jeunes aux apprentissages formels de leurs pairs. La deuxième partie de ce document fait état des résultats obtenus lorsque des jeunes de 16 ans et moins sont en situation de tutorat par les pairs (Tutop). La troisième partie de ce document (en développement), qui reflète les contextes respectifs des auteur·e·s (Baron, Faillet et Laferrière), concerna la mise sur pied, au Québec et en France, de programmes d'intervention et de recherche (participative) sur le tutorat par les pairs comme piste d'action alors que les apprentissages formels se réalisent souventes fois en situation d'alternance école – maison (ou autres lieux).

L'école ou la classe mutuelle

La pédagogie magistrale, aujourd'hui dominante dans le système éducatif, trouve ses racines dans l'enseignement simultané, théorisé dès 1680 par un ecclésiastique français, Jean-Baptiste de La Salle. Ce dernier fonde, à Reims, l'Institut des frères des écoles chrétiennes dans lequel un maître dispense son cours conjointement à un grand nombre d'élèves, regroupés par âge. C'est une nouveauté pour l'époque. Cette méthode va permettre de créer de meilleures conditions d'enseignement et d'unifier le matériel scolaire, mais elle impose aux élèves de rester assis, dans une salle polarisée vers la chaire du maître. Elle devient la norme en France à la suite de la loi Guizot sur l'instruction primaire du 28 juin 1833.

Il existait pourtant une autre façon d'enseigner et d'apprendre au sein des Écoles mutuelles. Dans des classes mêlant les âges et les niveaux, les élèves les plus avancés en lecture, écriture ou calcul avaient la charge de partager leurs savoirs avec d'autres, devant de petits tableaux muraux, épaulant le maître, c'était la méthode d'enseignement mutuel. Une méthode qui connut un certain succès tant en Europe que dans le monde. Dans une étude sur le département de la Somme, Bruno Poucet souligne qu'avec cette méthode, « l'apprentissage de la lecture (mais pas de l'orthographe) se faisait en trois ans au lieu de six ». Mais des considérations sans doute plus politiques et religieuses que pédagogiques ont finalement bridé son expansion jusqu'à la faire disparaître.

La méthode d'enseignement mutuel est réexplorée depuis 2015 dans le cadre d'une recherche-action menée au lycée Dorian (Paris 11) et dans d'autres établissements scolaires français au travers de l'expérience dite de la « classe mutuelle ». Dans cette expérience, c'est la forme scolaire qui est interrogée car la mise en place de la méthode d'enseignement mutuel s'accompagne d'une réflexion sur l'aménagement scolaire et sur les règles qui prévalent dans la salle de classe : mobilier divers, types d'assises variés, liberté de mouvement des élèves, nombreux tableaux muraux pour les élèves, etc.

Tutorat par les pairs (Tutop)

En classe, le tutorat par les pairs (Tutop) est une relation formative entre au moins deux élèves où l'un·e enseigne à l'autre (Topping, 2005, 2020). Un·e tuteur·e possède une compétence suffisante sur un sujet pour aider un·e autre élève à apprendre une compétence ou un concept (Leung, 2015). Le Tutop est une

méthode pédagogique efficace, peu importe la matière, qui est largement documentée par les recherches et appuyée par des métaanalyses (Alegre et al., 2018, 2019 ; Bowman-Perrott et al., 2016 ; Hott et al., 2014 ; Leung, 2015, 2018 ; Maroto & Lorenzo-Valentin, 2019 ; Moeyaert et al., 2019 ; Tenenbaum et al., 2020).

Le Tutop enrichit l'activité éducative des élèves et ses programmes sont rentables en termes de coût/bénéfices (Barrette et Lapostolle, 2007 ; Fisher & Frey, 2019). Il augmente la réussite éducative globale (Moeyaert et al., 2019), les performances scolaires des tuteur·e·s et des tutoré·e·s (Alegre et al., 2019 ; Flores et al., 2018 ; Hwang et al., 2018 ; Leung, 2015, 2018 ; Marengo Dominiguez, 2018 ; Moeyaert et al., 2019). Il favorise non seulement la motivation (Désy, 2000 ; Evans et Moores, 2013 ; Kim et al., 2018), mais la littératie (Bournot-Trites et al., 2003 ; Duran et al., 2020 ; Jones et al., 2016 ; Kirova et al., 2018 ; Potvin et al., 2012), la numératie (Alegre et al. 2019 ; Greene et al., 2018 ; Thurston et al., 2020) ainsi que le développement de compétences clés comme les stratégies métacognitives (Duran et al., 2020 ; Flores et Duran, 2013), les habiletés sociales (Alegre et al., 2017 ; Gottfried et al., 2018 ; Lee, 2014 ; Moeyaert et al., 2019 ; Xu, 2015) en plus d'un apport ajouté au plan socioaffectif tant pour les tuteur·e·s que les tutoré·e·s (Désy, 2000 ; Roseth et al., 2008).

Même si le Tutop n'est pas présent en salle de classe, des élèves qui ont mieux maîtrisé les concepts sont en bonne position pour aider leurs pairs à se les approprier, d'autant plus que tuteur·e·s et tutoré·e·s se trouvent dans le même contexte de classe, la même situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et, par conséquent, disposent d'un cadre de référence commun. Le Tutop réduit ainsi les risques de ruptures qui seraient vécus avec un·e tuteur·e extérieur.

À plus forte raison, le Tutop est une solution « gagnant-gagnant ». En plus d'aider les tuteuré·e·s, les tuteur·e·s consolident leurs apprentissages en les enseignant (Evans & Moore, 2013 ; Galbraith & Winterbottom, 2010 ; Ruegg et al., 2017), ce qui renforce leur confiance en leurs capacités (Bournot-Trites et al., 2003 ; Désy, 2000).

C'est également une approche qui s'accorde avec une diversité de situations à différents niveaux de formation. Elle fonctionne entre autres avec les personnes atteintes d'un trouble du spectre de l'autisme (Aldabas, 2019 ; Haas et al., 2020), d'un trouble langagier (Grünke et al., 2016), d'un handicap physique (Cervantes et al. 2013 ; Dugas, 2014 ; Klavina et al., 2013) ou d'un handicap non visible (Morand et al., 2015).

Cela dit, le Tutop ne suit pas une méthode unique. Il comprend plusieurs variantes efficaces comme l'apprentissage coopératif (Abrami, 1995), le tutorat directif, le tutorat facilitateur (Berghmans et al., 2014), le tutorat entre pairs d'âges différents et du même âge, le tutorat coopératif, le tutorat compétitif, le tutorat unidirectionnel et le tutorat réciproque (Bowman-Perrott et al., 2016).

De même, plusieurs éléments jouent dans sa mise en place : les attitudes des enseignant·e·s à l'égard des pratiques inclusives (Avramidis et al., 2019), la posture épistémologique des tuteur·e·s (Back, 2016 ; Berzin, 2012), la compréhension de leur rôle (Berzin, 2012), le soutien familial (Blanch et al., 2012), l'évaluation des apprentissages (Davin & Donato, 2013), le type d'échafaudage utilisé (De Backer et al., 2016), la complexité de la tâche enseignante (Duran, 2016), l'intimidation et la tricherie entre pairs (Borup, 2016), l'utilisation de ressources technologiques (Evans & Moores, 2013 ; Keane & Loch, 2017 ; Liu & Lan, 2016 ; Mackiewicz et al., 2010) ainsi que d'autres aspects organisationnels (Topping, 2014).

Programmes d'intervention et de recherche

Au Québec, le réseau PÉRISCOPE vient de déposer auprès du Cabinet du Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), lequel conduit un Sommet sur la réussite éducative, un [mémoire](#) concernant des pistes d'action afin de composer avec l'état actuel de l'éducation formelle des jeunes alors que pandémie se prolonge. Trois pistes d'actions sont priorisées, et le tutorat par les pairs (Tutop) est la première de celles-ci. Tutop vient élargir l'option du tutorat effectué par des intervenant·e·s adultes, notamment des enseignant·e·s retraité·e·s ou des futur·e·s enseignant·e·s, soit une option déjà retenue par le Gouvernement avec un financement substantiel pour la prochaine année.

Le Centre de services scolaire des Laurentides est le premier à instaurer un programme de tutorat par les pairs. Le document sous ce [lien](#) en fait état.

Le réseau PÉRISCOPE qui, à des fins de persévérance et de réussite scolaires, mise sur l'intensification de la participation des acteur·e·s, et au premier chef celles des élèves, souhaite contribuer à de telles initiatives. Il collabore déjà avec le Centre de service scolaires de la Rivière-du-Nord qui cherche à actualiser, avec l'aide du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, le profil de sortie des élèves mis de l'avant dans son [Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022](#). Les organismes communautaires [Le Diplôme avant la Médaille](#) et la [Maison Jeunes-Est](#) de Sherbrooke planifient ou effectuent aussi des actions en ce sens. Le tutorat par les pairs devient donc une action-levier, source de participation des élèves à leurs apprentissages et nouvel objet de recherche à documenter. Des chercheur·e·s du réseau PÉRISCOPE s'y intéresseront si cette action est priorisée par le MÉES.

Plusieurs pistes de recherche participative ont d'ailleurs déjà été identifiées, notamment en relation avec le GIS2if en France. Elles concernent à la fois les pratiques des enseignant·e·s, des parents et des apprenant·e·s, les affordances et contraintes des environnements numériques ou physiques et les règles d'organisation des institutions offrant, favorisant ou simplement tolérant ce type de pratique.

Ce qui est en jeu, c'est l'évolution de ce qu'on appelle la « forme scolaire », en particulier relativement à certains de ses composants essentiels comme le regroupement des élèves par classe en un lieu donné et dans des temps institutionnalisés, la posture des enseignant·e·s, l'ouverture sur l'environnement. Dès lors, il est essentiel de porter attention au contexte élargi des apprentissages, car ce que les jeunes sont capables d'apprendre ou d'affronter est en quelque sorte le produit composé d'impositions curriculaires, de conditions, de dispositions et d'opportunités qu'il convient de tenter de prendre en compte dans leur globalité.

Pour donner un exemple, une des questions les plus intrigantes en 2021 est celle de savoir comment les élèves évoluent, dans ce monde saturé d'informations, entre les différentes ressources qui leur sont proposées, auxquelles ils et elles accèdent aussi bien par eux-mêmes que sur recommandation des parents, sous l'influence des pairs ou bien à la demande expresse de l'institution scolaire qui a la capacité de prescrire des tâches instrumentées. L'intégration cognitive des différentes informations, parfois contradictoires, ainsi recueillies s'opère souvent par l'intermédiaire d'acteurs de confiance, au premier rang desquels les parents et les enseignant·e·s mais aussi différents réseaux de pairs.

Un enjeu fort est de comprendre comment s'opère, en particulier lors de la transition entre le primaire et le secondaire, la médiation de pairs plus avancés pour l'accès à une culture considérée comme légitime, à la fois en classe et à la maison, en recourant à quelles plateformes et selon quelles modalités de validation des contenus.

Dans un premier temps, parce qu'il importe de comprendre ce qui se joue plutôt que de confirmer un résultat prédit par une théorie (puisque'il n'en existe actuellement pas de consensuelle), il est nécessaire de créer et de maintenir pendant une certaine durée une vigilance à l'égard de situations d'apprentissage et d'évaluation partiellement contrôlées. Il s'agit donc de mettre en place des recherches coopératives ou collaboratives en relation avec des praticien·ne·s ayant une responsabilité de transmission de valeurs et de connaissances. Il sera ainsi possible de travailler sur un terrain contrasté en termes de public et de modes de recours à des ressources lors de tâches prescrites d'appropriation de notions partiellement ou totalement à distance.

Références

- Abrami, P. C. (1995). *Classroom connections: understanding and using cooperative learning*. Harcourt Brace.
- Aldabas, R. (2019). Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1586-1603. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1580275>

- Alegre Ansuategui, F. J., & Moliner Miravet, L. (2017). Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1185-1205.
<https://doi.org/10.1080/0020739x.2017.1342284>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2018). Peer tutoring in mathematics in primary education: a systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767-791.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in algebra: A study in Middle school. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 693-699.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1693947>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Back, M. (2016). Epistemics and Expertise in Peer Tutoring Interactions: Co-Constructing Knowledge of Spanish. *The Modern Language Journal*, 100(2), 508-521.
<https://doi.org/10.1111/modl.12334>
- Barrette, C., & Lapostolle, L. (2007). L'aide par les pairs : effet positif ou négatif? *Correspondances*, 12(4).
<http://bit.ly/IMcuqa>
- Berghmans, I., Michiels, L., Salmon, S., Dochy, F., & Struyven, K. (2014). Directive versus facilitative peer tutoring? A view on students' appraisal, reported learning gains and experiences within two differently-tutored learning environments. *Learning Environments Research*, 17(3), 437-459.
<https://doi.org/10.1007/s10984-014-9168-8>
- Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 179(2), 73-82.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V., & Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 101-119.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y>
- Bournot-Trites, M., Lee, E., & Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195-210.
<https://doi.org/10.7202/009498ar>
- Borup, J. (2016). Teacher Perceptions of Learner-Learner Engagement at a Cyber High School. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2361>
- Bowman-Perrott, L., deMarín, S., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the Academic, Social, and Language Production Outcomes of English Language Learners Engaged in Peer Tutoring: A Systematic Review. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 359-388.
<https://doi.org/10.1353/etc.2016.0016>
- Briggs, D. Une méthode d'enseignement mutuel entre enfants, *Revue Perspective (UNESCO)*, Volume VI N°3, 1976
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnésio, B., & Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767712>

- Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Student Collaboration and Teacher-Directed Classroom Dynamic Assessment: A Complementary Pairing. *Foreign Language Annals*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/flan.12012>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). Eliciting Reciprocal Peer-Tutoring Groups' Metacognitive Regulation Through Structuring and Problematizing Scaffolds. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 804-828. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1134419>
- Désy, J. (2000). Les bénéfices socioaffectifs du tutorat par les pairs. *Correspondance*, 5(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Desy.html>
- Dugas, C. (2014). *L'inclusion en éducation physique : notions théoriques et applications pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Duran, D. (2016). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299-312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Evans, M. J., & Moore, J. S. (2013). Peer tutoring with the aid of the internet: peer tutoring with the aid of the internet. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 144–155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01280.x>
- Faillet, V. (2018). Apprendre autrement : l'expérience de la « classe mutuelle ». *La conversation*. <https://theconversation.com/apprendre-autrement-lexperience-de-la-classe-mutuelle-97326>
- Faillet, V. (2020). *La métamorphose de l'école*. Publishroom factory.
- Faillet, V. (2020). Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie. Canopé Éditions
- Faillet, V. (2017). TED. <https://www.youtube.com/watch?v=Yn1YMTfbUqI>
- Faillet, V. (2017). Vidéo séquence en classe : <https://www.youtube.com/watch?v=Zofet2ScIJI>
- Fisher, D., & Frey, N. (2019). Peer tutoring: “to teach is to learn twice.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 583–586. <https://doi.org/10.1002/jaal.922>
- Flores, D.I.G., Ibarra, M.E.U., Treviño, M.G.V., Campos, C.C., & Tejeda, A.T.L. (2018). Peer Tutoring As An Improvement Strategy For School Exploitation. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 953-961. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.953>
- Flores, M., & Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept [JD]. *IJEP – International Journal of Educational Psychology*, 3, 297-324. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>
- Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2010). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506330>
- Gottfried, M., Garcia, E., & Kim, H. Y. (2018). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies*, 45(5), 593-612. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509779>
- Greene, I., Tiernan, A. M., & Holloway, J. (2018). Cross-Age Peer Tutoring and Fluency-Based Instruction to Achieve Fluency with Mathematics Computation Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Behavioral Education*, 27(2), 145-171. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9291-1>
- Grünke, M., Janning, A. M., & Sperling, M. (2016). The Effects of a Peer-tutoring Intervention on the Text Production of Students With Learning and Speech Problems: A Case Report. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 14(2), 225–235.

- Haas, A., Vannest, K., Thompson, J. L., Fuller, M. C., & Wattanawongwan, S. (2020). Peer-Mediated Instruction and Academic Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders: A Comparison of Quality Indicators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1859330>
- Hott, B. L., Alresheed, F. M., & Henry, H. R. (2014). Peer Tutoring Interventions for Student with Autism Spectrum Disorders: A Meta - Synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(1-2). <https://doi.org/10.2478/jsr-2014-0007>
- Hwang, W.-Y., Nguyen, T.-H., & Pham, X.-L. (2018). Peer Tutoring to Facilitate Cognitive Diffusion of English as a Foreign Language Learning: Using Speech Translation and Shadowing in Familiar Authentic Contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 901-929. <https://doi.org/10.1177/0735633118776209>
- Jones, G., Ostojic, D., Menard, J., Picard, E., & Miller, C. J. (2016). Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 171-176. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060929>
- Keane, T., & Loch, B. (2017). Peer tutoring using student-made screencasts. *Australian Senior Mathematics Journal*, 31(2), 6–21.
- Kim, N. J., Belland, B. R., & Axelrod, D. (2018). Scaffolding for Optimal Challenge in K–12 Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1712>
- Kirova, A., & Jamison, N. M. (2018). Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children's multiliteracy practices with iPads. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 245-257. <https://doi.org/10.1177/1476718x18775762>
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859818>
- Lee, Y. (2014). Promise for Enhancing Children's Reading Attitudes Through Peer Reading: A Mixed Method Approach. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 482-492. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836469>
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558-579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Leung, K. C. (2018). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Leung, K. C. (2019). Compare the moderator for pre-test-post-test design in peer tutoring with treatment-control/comparison design. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 685-703. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00412-6>
- Mackiewicz, S. M., Wood, C. L., Cooke, N. L., & Mazzotti, V. L. (2010). Effects of Peer Tutoring With Audio Prompting on Vocabulary Acquisition for Struggling Readers. *Remedial and Special Education*, 32(4), 345-354. <https://doi.org/10.1177/0741932510362507>
- Marengo Dominguez, J. M. (2018). Peer-tutoring Fosters Spoken Fluency in Computer-mediated Tasks. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2), 271-296. <https://doi.org/10.5294/lacil.2017.10.2.5>
- Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in mathematics in primary education: a systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791.

- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., & Turan, M. (2019). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 42*(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Morand, J., Landry, F., Goupil, G., & Bonenfant, N. (2015). Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur, 31*(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.972>
- Potvin, M.-C., Dion, E., Brodeur, M., & Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Revue canadienne de l'éducation, 35*(2), 285-302. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1121>
- Ruegg, R., Sudo, T., Takeuchi, H., & Sato, Y. (2017). Peer tutoring: active and collaborative learning in practice. *Studies in Self-Access Learning Journal, 8*(3), 255–267. <https://doi.org/10.37237/080306>
- Liu, S. H.-J. & Lan, Y.-J. (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(1), 171–186.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. Y. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*, 223–246.
- Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2020). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1303–1319. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/edu00004>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T.-H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational psychology, 25*(6), 631-645.
- Topping, K. J. (2020). Peer Tutoring and Cooperative Learning. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1432>
- Xu, Y. (2015). Examining the effects of adapted peer tutoring on social and language skills of young English language learners. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1587-1600. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011150>