

L'évaluation mutuelle en salle de classe : analyse des pratiques à l'école primaire

Fernando Morales Villabona, Fernando.Morales@unige.ch, Université de Genève

Résumé : Depuis des années, la littérature scientifique préconise l'implication active des apprenants dans les processus d'évaluation. Dans ce cadre, l'évaluation mutuelle (entre pairs) a montré des effets positifs pour les élèves, en termes d'amélioration des performances scolaires ainsi que de développement de compétences évaluatives et réflexives. Malgré ces constats, l'évaluation entre pairs reste peu exploitée en salle de classe, surtout à l'école primaire. Dans une perspective exploratoire, nous analysons les interactions évaluatives entre élèves et avec l'enseignant qui prennent place lors de la réalisation d'une activité par groupes d'élèves en 5^{ème} année du primaire. Nous constatons l'absence de moments formels d'évaluation, contrastant avec la présence d'échanges évaluatifs sur un plan formatif et informel. Une réflexion critique sur les apports et limites de notre étude est également présentée.

Mots-clés : évaluation entre pairs, analyse de pratiques, évaluation formative informelle, école primaire

1. Introduction

L'implication des apprenants dans les processus évaluatifs n'est pas une idée nouvelle en éducation, mais elle a pris de l'ampleur ces dernières années grâce à l'intérêt grandissant que portent les perspectives actuelles de l'éducation et l'évaluation à la promotion et l'encouragement d'un apprentissage autodirigé (Davis, Kumtepe & Aydeniz, 2007). Une participation active implique que les apprenants prennent davantage de responsabilité dans leur propre évaluation et deviennent plus autonomes dans leur démarche. Dans cette perspective centrée sur l'apprentissage et sur l'apprenant, certains vont jusqu'à considérer ce dernier comme co-créateur et partenaire des enseignants dans les processus d'enseignement et d'évaluation (McCombs, 2000). Une manière d'aboutir à une telle culture participative d'apprentissage (Kollar & Fischer, 2010) est de faire appel à des formes d'autoévaluation.

Allal (1999) différencie trois modalités d'implication active et explicite de l'apprenant dans le processus évaluatif : *l'autoévaluation*, au sens strict, dans laquelle l'apprenant évalue sa propre production ou ses procédures de réalisation ; *l'évaluation mutuelle*, ou évaluation entre pairs, dans laquelle deux ou plusieurs apprenants, partageant un même statut dans la situation de formation, évaluent leurs productions ou procédures respectives ou conjointes ; et *la coévaluation*, c'est-à-dire, la confrontation de l'autoévaluation de l'apprenant à l'évaluation réalisée par l'enseignant. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à la deuxième modalité.

1.1 L'évaluation entre pairs

L'évaluation entre pairs, selon Black, Harrison, Lee, Marshall et Wiliam (2004), comporte une valeur particulière pour les apprenants puisque, pendant ces échanges évaluatifs, il leur est possible d'utiliser un langage partagé et facilement compréhensible, d'intégrer plus rapidement les remarques faites par leurs pairs, et également d'oser s'interrompre et s'interpeler, ce qui ne serait pas forcément le cas s'ils étaient en face de l'enseignant. D'autres études (Van Gennip, Segers & Tillema, 2010 ; Van Zundert, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2010) signalent d'importants gains en termes d'apprentissage - sur les plans cognitif, social, affectif, méta - associés à la pratique de l'évaluation entre pairs. Par exemple, Sebba *et al.* (2008) parlent d'une amélioration des performances disciplinaires de l'apprenant et d'un plus grand engagement dans le processus d'apprentissage. Pour leur part, Allal et Michel (1993) soutiennent que l'interaction entre élèves peut servir à déclencher des conflits sociocognitifs, en plus de favoriser la mise en œuvre de régulations métacognitives (à travers, par exemple, la verbalisation et

l'explicitation de conduites) et donc la constitution d'un système de contrôle interactif dans des situations réelles de communication. Enfin, l'évaluation entre pairs peut susciter le développement de stratégies et compétences évaluatives et réflexives (Bloxham & West, 2004; Deakin-Crick, Sebba, Harlen, Guoxing & Lawson, 2005).

Malgré ces avantages reconnus, la mise en place effective d'une évaluation entre pairs n'est pas simple et peut comporter d'importantes tensions et résistances. Du côté des apprenants, Falchikov (2003) signale que souvent les apprenants ne se sentent pas à l'aise avec l'idée d'être impliqués dans l'évaluation et cela notamment parce qu'ils n'ont pas confiance en eux-mêmes ni en leurs pairs en tant qu'évaluateurs. D'autres croient que le travail de la « notation » ne leur appartient pas et qu'il est uniquement du ressort de l'enseignant. Ils continuent à voir dans la figure de l'enseignant celle de l'expert (Johnson & Winterbottom, 2011) et donc la seule source « objective » d'évaluation (Sluimans *et al.*, 2002). En ce qui concerne les enseignants, leurs croyances et représentations par rapport à l'implication des apprenants dans le processus évaluatif peuvent également faire obstacle. En effet, les enseignants peuvent craindre une faible fiabilité dans l'attribution des notes, un manque d'expérience chez l'apprenant nécessaire pour évaluer et certains peuvent se sentir mal à l'aise avec le changement de rôle nécessaire à négocier et le fait de donner plus de contrôle aux apprenants (Falchikov, 2003).

1.2 Les transformations nécessaires en contexte scolaire

Les représentations négatives signalées ci-dessus sont souvent alimentées par un manque d'expérience dans la pratique de l'évaluation entre pairs. Ainsi, une pratique systématique et une formation spécifique à cette modalité autoévaluative, accompagnées par d'autres changements dans les pratiques d'enseignement, s'avèrent nécessaires.

A l'école, les théories constructivistes suggèrent un changement de rôle pour l'enseignant, qui est censé passer d'être celui qui sait et détient le pouvoir de la connaissance - le sage sur la scène - à être celui qui guide et accompagne l'élève dans la construction des connaissances - un guide à côté (King, 1993). Ce mouvement demande à être accompagné d'un changement également du rôle de l'élève, qui de récepteur passif doit apprendre à se positionner comme un acteur responsable.

Ces transformations exigent une dévolution du contrôle des processus d'apprentissage : il s'agit donc de donner plus de pouvoir d'agir aux apprenants. C'est dans ce sens que Bruffée (1984) signale la nécessité de promouvoir un *peer-based learning*, une forme d'apprentissage basée sur l'interaction entre pairs qui, d'après lui, est une norme dans le monde professionnel mais qui serait traditionnellement absente des salles de classe (DiPardo & Freedman, 1998). Cela implique alors le développement d'un langage commun sur l'apprentissage et l'évaluation, conduisant à un positionnement collaboratif, soutenu par des relations d'interdépendance (Sebba *et al.*, 2008) entre élèves, comme c'est le cas dans des dispositifs d'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1994 ; Baudrit, 2007), et aussi entre enseignants et élèves.

1.3 L'évaluation et la collaboration

Nous l'avons déjà signalé plus haut dans d'autres mots : un apprentissage significatif nécessite l'implication active des élèves dans des contextes sociaux d'apprentissage (Gueldenzoph & May, 2002). Les possibilités d'échanges, d'interaction entre pairs et avec l'enseignant, servent ainsi à soutenir chez les élèves le développement progressif de compétences de collaboration, de communication, de travail en équipe, de pensée critique.

Or, les pratiques évaluatives dans des situations de collaboration en contexte réel de classe ont été peu étudiées. De plus, quand des composantes d'évaluation entre pairs sont mises en acte, elles ont un caractère sommatif plus que formatif ; ceci est problématique car les activités d'apprentissage collaboratif sont censées mettre en œuvre une évaluation qui reflète le processus et le produit de la collaboration, qui promeuve à la fois les compétences collaboratives et cognitives des apprenants, et

qui vise également l'apprentissage de compétences d'autorégulation (Strijbos, Ochoa, Sluijsmans, Segers & Tillema, 2009).

Le manque d'alignement entre les pratiques d'enseignement et les formes d'évaluation dans des situations de collaboration est un réel problème et il n'existe que très peu de recommandations dans la littérature concernant les processus d'évaluation dans des situations d'apprentissage en collaboration (Boud, Cohen & Sampson, 1999). D'ailleurs, l'évaluation entre pairs, si fréquemment utilisée dans certains contextes (notamment anglophones et au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire), reste encore très peu exploitée dans la plupart des pays francophones (Allal & Mottier Lopez, 2005) et, semble-t-il, encore moins à l'école primaire (Campanale, 2007).

2. Etude exploratoire

2.1 Description générale

Cette étude exploratoire, effectuée comme point de départ pour la réalisation d'une thèse doctorale, avait pour objectif principal de faire une analyse des pratiques évaluatives à l'école primaire dans des situations de travail en groupes d'élèves - dans l'idéal, des situations de collaboration - et un état des lieux des pratiques d'évaluation entre pairs, si elles y étaient présentes.

Pour ce faire, nous avons exploité des données de la recherche de Mottier Lopez (2008) dans des démarches d'analyses secondaires. La recherche impliquait deux enseignants expérimentés (Paula et Luc – noms d'emprunt) de l'école primaire du canton de Vaud, travaillant avec des enfants de 3^{ème} année (âgés entre huit et neuf ans). Pour notre étude exploratoire, nous avons retenu les données d'observation directe de chaque classe que nous ré-analysons avec notre propre grille (cf. § 2.2), ainsi que les transcriptions d'interactions entre deux élèves lorsqu'ils avaient à résoudre ensemble un problème mathématique.

Nous avons retenu une dyade d'élèves par classe et ensuite, en nous servant d'une deuxième grille élaborée en fonction de notre questionnement scientifique (cf. § 2.3), nous avons effectué une analyse des interactions.

2.2 La grille d'observation : résultats préliminaires

La grille d'observation utilisée a été construite à partir d'une revue de la littérature scientifique portant sur les situations de travail en groupe et impliquant de collaboration, notamment en milieu scolaire mais aussi dans d'autres contextes, et sur les dispositifs d'évaluation entre pairs en éducation. Deux grandes catégories ont été ainsi définies :

- a) La catégorie *collaboration* fait référence aux situations de travail en groupe d'élèves. Cette catégorie a été décomposée en 4 sous-catégories : fréquence (afin de différencier les moments de travail individuel, collectif ou en groupe), conditions de regroupement (nombre d'élèves par groupe, qui décide sur ce regroupement), organisation du travail (tâche proposée, distribution de rôles, utilisation de matériaux), formes d'interaction (type d'informations échangées, style de travail entre élèves) ;
- b) La catégorie *évaluation* fait référence aux processus d'évaluation de l'activité de travail en groupe. Pour cette catégorie, les sous-catégories considérées sont : objet de l'évaluation (savoir disciplinaire, référentiel), tâche (si une tâche nouvelle, différente de la tâche disciplinaire, est proposée), configuration (évaluation par l'enseignant, évaluation entre pairs, effectuée en sens unique ou réciproque, élève-élève ou par groupes, moment et instrumentation de l'évaluation), possibilités de régulation (modifications de l'action, formes de feedback, rôles de l'enseignant et des élèves).

La grille a été renseignée à partir des données d'observation et des tableaux de déroulement et d'organisation sociale et matérielle décrivant les étapes de chaque leçon. La synthèse des premiers résultats apportés par cet outil est la suivante :

a) Catégorie « collaboration » :

- Dans les deux classes, les élèves ont été réunis en groupes de deux pour travailler dans la résolution d'un problème mathématique de type multiplicatif. L'organisation des groupes a été effectuée par l'enseignant. Lors d'une période d'environ 50 minutes, la première partie (premières 25 minutes) a été destinée au travail en dyades et la deuxième partie a pris la forme d'une mise en commun, donc un travail collectif réunissant enseignant et élèves, guidée par le premier ;
- Par rapport aux interactions entre élèves, il n'y a pas eu de distribution de rôles dans les dyades. Le type d'informations échangées et notamment le style de travail adopté a varié d'une dyade à l'autre. Dans la dyade A (classe de Paula), nous avons observé dans un premier moment un travail « associatif », caractérisé par une centration de chaque élève sur son propre performance et par l'échange d'informations généralement du type impératif (« *mais non, on fait pas moins, on fait plus... on fait 32 plus 14 égal la réponse* »). Dans un deuxième temps, nous avons constaté la présence d'éléments d'un travail de type « coopératif », puisqu'il s'est opéré une décentration, donc un suivi et un plus grand intérêt par les performances du coéquipier (« *tu vas te perdre, je te dis... il vaudrait mieux compter autrement* »), conduisant parfois à une recherche d'accord à l'intérieur du groupe (« *comment on va faire ?* ») ;
- Dans la dyade B (classe de Luc), le style de travail adopté était d'abord « associatif », avec des échanges d'informations aussi à caractère impératif (« *en fait, ce qu'il faut faire c'est...* ») ou des déclarations de désapprobation (« *pourquoi tu fais comme ça ? Tu as pas compris !* »), suivi d'une organisation « en parallèle » c'est-à-dire chaque élève travaillant de son côté.

b) Catégorie « évaluation » :

Nous n'avons pas observé des situations *formelles* d'évaluation, encore moins d'évaluation entre pairs. Sur cette base, il nous a paru évident que les sous-catégories préétablies dans la grille d'observation ne servaient pas à rendre compte de ce qui s'est passé dans les interactions entre élèves et avec l'enseignant et qui pourraient relever d'une *évaluation formative informelle*. C'est pourquoi nous avons cherché à faire un élargissement du cadre de compréhension et d'analyse pour la catégorie « évaluation », en concevant une deuxième grille que nous présentons ci-après.

2.3 La grille d'analyse des interactions entre pairs : en quête d'une compréhension élargie de l'évaluation formative informelle

Constatant l'absence de situations évaluatives formelles lors des observations, nous avons donc revisité les données à l'aide de nouvelles sous-catégories, issues de cadres théoriques qui prennent en considération les pratiques *informelles* d'évaluation formative. D'abord, nous avons repris la caractérisation faite par Torrance et Pryor (2001) des pratiques d'évaluation formative utilisées par les enseignants. Ces auteurs proposent une description critique des différentes pratiques évaluatives qu'ils ont observées, formulées comme des actions entreprises par l'enseignant (figure 1). Ainsi, il est indiqué, par exemple, comment l'enseignant peut communiquer ou négocier les critères d'évaluation, examiner le travail d'un élève, demander une clarification à l'élève sur le processus de réalisation de l'activité, etc. Dans notre compréhension de cette description, nous proposons que certaines de ces pratiques évaluatives, certaines actions décrites ici, peuvent être réalisées aussi bien par l'enseignant que par un élève avec ses pairs, en cours de réalisation de l'activité. Par exemple, un élève peut observer le travail d'un pair, ou critiquer un aspect particulier du travail d'un pair. D'ailleurs, cette considération est également valable pour le feedback, c'est-à-dire les commentaires de rétroaction qui ont lieu lors de la réalisation d'une activité, lesquels peuvent être émis par l'enseignant et/ou par les élèves.

Description	
A	T communicates or negotiates task criteria (what has to be done in order to complete the task) or negotiates them with S
B	T communicates or negotiates quality criteria (what has to be done to do the task well) or negotiates them with S
C	T observes S at work (process)
D	T examines work done (product)
E	T asks principled question, (seeks to elicit evidence of what S knows, understands or can do: substance). S responds
F	T asks for clarification about process: what has been done, is being done or will be done; S replies
G	T questions S about how and why specific action has been taken (meta-process and metacognitive questioning). S responds.
H	T critiques a particular aspect of the work or invites S to do so.
I	T supplies or invites information, correction or a counter suggestion.
J	T gives and/or discusses evaluative feedback on work done with respect to: task, and/or effort and/or aptitude/capability (possibly with reference to past or future achievement: ipsative).
K	T suggests or negotiates with S what to do next.
L	T suggests or negotiates with S what to do next time and discusses ways of recognizing similar contexts for knowledge in future
M	T assigns mark, grade or summary judgement on the quality of this piece of work or negotiates an agreed one with S.
N	T rewards or punishes student, or demonstrates approval/ disapproval.

Figure 1 : Pratiques d'évaluation formative (adapté de Torrance & Pryor, 2001, p.620)

Plus précisément, à propos du feedback, nous avons considéré la typologie proposée par Tunstall et Gipps (1996) qui cherche à montrer l'existence de variations dans le style, le but et la signification de la rétroaction donnée par l'enseignant (selon nous, aussi pouvant être donnée par un pair) à l'élève. Ainsi, le feedback peut reposer plutôt sur un plan normatif (*evaluative*) ou plutôt sur un plan descriptif (*descriptive*). De manière similaire, il peut être plutôt positif ou négatif, ainsi que plus centré sur l'accomplissement de la tâche ou sur l'amélioration, le développement de la compétence (figure 2).

Positive feedback		Achievement feedback	
Evaluative feedback		Descriptive feedback	
A1 Rewarding	B1 Approving	C1 Specifying attainment	D1 Constructing achievement
A2 Punishing	B2 Disapproving	C2 Specifying improvement	D2 Constructing the way forward
Evaluative feedback		Descriptive feedback	
Negative feedback		Improvement feedback	

Figure 2 : Typologie du feedback (adapté de Tunstall & Gipps, 1996, p.394)

Sur cette base, nous avons effectué une analyse des interactions enregistrées - entre élèves et avec des interventions possibles de l'enseignant pendant le travail de groupe - dans le but de déceler ce qui pourrait relever d'un processus évaluatif, formatif et informel, lors de la réalisation de l'activité proposée. Quelques constats, fruits de cette analyse, sont présentés dans la section suivante.

3. Quelques constats sur les pratiques évaluatives informelles dans un travail de groupe

Pour faciliter la présentation de ces premiers résultats, nous abordons premièrement ce qui est de l'interaction entre élèves et ensuite nous décrivons la participation de l'enseignant dans cette dynamique.

Les échanges entre pairs dans les deux dyades analysées (A et B) incluent des moments de feedback reposant d'abord sur le plan normatif. Plus précisément, nous observons que les interventions des élèves se font majoritairement en termes d'approbation ou désapprobation des idées émises par le co-équipier (« *qu'est-ce que tu fais ? Il faut mettre le [nombre] plus grand d'abord !* »). Pourtant, dans la dyade A (classe de Paula), les échanges évoluent progressivement, et les élèves entrent dans une dynamique de questionnement qui soutient à la fois des interactions plus centrées sur l'accomplissement de la tâche :

- Elève 1 : *on fait plus... ;*
- Elève 2 : *ok, on fait plus (3 sec) mais, comment on va faire? ;*
- Elève 1 : *on va commencer par 10 ;*
- Elève 2 : *alors, ça fait (...).*

Dans ce cas, il existe une certaine ouverture à la confrontation d'idées entre élèves et au dialogue. Des moments de feedback de type descriptif et des interventions des élèves cherchant à clarifier le processus de résolution de la tâche sont présents, dans une logique d'évaluation formative informelle entre pairs.

En ce qui concerne la dyade B (classe de Luc), les interventions des élèves restent toujours sur le plan normatif du feedback, notamment en termes de désapprobation. Ainsi, les élèves ne dépassent pas la recherche de ce qui est juste ou faux dans le processus de résolution de la tâche, et à la place d'échanges de co-élaboration, on retrouve l'injonction : « *tu as pas compris ! Laisse-moi parler d'abord...* » ou encore « *en fait, ce qu'il faut faire c'est...* ».

Le rôle et la participation des enseignants sont aussi différents dans les deux cas. Paula, par exemple, se montre très directive et ses rétroactions varient entre le normatif et descriptif. Sa manière de guider et d'étayer le travail des élèves est spécifique et détaillée, centrée donc sur des points précis de la réalisation des élèves. Elle va même renforcer les réponses qui correspondent à ses attentes : « *alors, qu'est-ce que on veut savoir* » ; « *très bien, notez ceci....* » ; « *et comment vous allez trouver cette réponse...* » ; « *bravo !* »)

Pour sa part, Luc utilise un style plus ouvert dans son enseignement, tout en incitant l'interaction entre les élèves. Il pose des questions ouvertes, pour indiquer aux élèves que toute réponse est possible et valide. Il n'offre pas de guidage et si les élèves rencontrent un obstacle, c'est à eux de trouver une solution, l'enseignant se contentant de les renvoyer à la consigne et/ou au pair comme source de connaissance et de régulation potentielle : « *vous faites quoi?... Tu en penses quoi?... Parlez-en* » ; « *qu'est-ce que vous pensez de ça... où est le problème?* »

4. A titre de conclusion et de perspectives

Nous avons cherché à mettre en évidence la qualité et la forme que peuvent prendre les échanges évaluatifs, entre élèves et avec l'enseignant, qui prennent place lors de la résolution d'une tâche

mathématique. Nous avons montré que des interactions évaluatives articulant des interventions des uns et des autres sont possibles, et que cela peut relever d'une intention formative dans le cadre d'une évaluation informelle.

Nous ne pouvons par contre rien avancer par rapport à un état des lieux des pratiques évaluatives formelles dans des situations de collaboration entre élèves. Notre étude exploratoire s'est limitée à l'analyse des interactions de deux dyades d'élèves et dans ce sens d'autres analyses seront à effectuer, afin de confronter les premiers résultats à ce qui ressort des formes d'interaction présentes dans d'autres groupes d'élèves. De la même manière, des possibles rapports seront à étudier entre le style de travail de chaque enseignant, celui des élèves et les interventions évaluatives observées.

La grille d'analyse utilisée continue encore à évoluer. Des catégories reprises de la grille d'observation, donc issues de la théorie, y sont présentes, mais après la confrontation avec la réalité du terrain, cet outil a inévitablement évolué. D'ailleurs, nous considérons que, pour de futures utilisations, cette grille doit rester suffisamment ouverte et susceptible d'être complétée ou transformée en fonction de nouvelles observations et nouveaux constats. Actuellement, elle se présente de la manière suivante :

- A. Organisation de la séquence d'apprentissage :
 - Objet de l'apprentissage et tâche ;
 - Organisation du travail (au fil de la séquence) ;
 - Composition des groupes ;
 - Dynamiques interactives (pairs, travaux de groupes) ;
 - Rôles de l'élève et de l'enseignant.

- B. Organisation de la situation évaluative :
 - Visées et formes de l'évaluation ;
 - Objet de l'évaluation et référentiel ;
 - Rôles de l'enseignant et de l'élève .

- C. Dynamique de l'évaluation interactive et possiblement collaborative :
 - Présence et nature de l'évaluation ;
 - Configuration de l'évaluation/autoévaluation ;
 - Echanges évaluatifs entre élèves/avec interventions de l'enseignant ;
 - Possibilités de régulations.

Clairement, notre intérêt actuel se centre sur les possibilités d'alignement entre les pratiques évaluatives et les caractéristiques de la situation d'apprentissage, au regard des possibilités de collaboration entre élèves et avec l'enseignant. Pour explorer ceci, une recherche de thèse doctorale est en préparation et elle a pour objectifs de :

- modéliser ce qui pourrait caractériser effectivement, sur le plan théorique et pratique, une évaluation dite collaborative ;
- dans le cadre d'un dispositif de recherche-formation, explorer la manière dont enseignants et élèves peuvent s'approprier les principes d'une évaluation collaborative, en termes notamment de ressources, d'obstacles et d'ajustements nécessaires ;
- étudier les enjeux d'une évaluation collaborative pour la relation didactique enseignants-élèves et les formes que cette relation évaluative et réciproque peut prendre dans les pratiques en salle de classe. Dans ce sens, explorer aussi les possibles variations qui peuvent résulter de la mise en œuvre de différentes modalités d'évaluation collaborative, les différentes régulations possibles, ainsi que les effets sur les différentes trajectoires d'apprentissage des élèves.

5. Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud, P. (Éd.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue des publications en langue française. In J. Looney (Ed.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : OCDE.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box : Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 96(1), 9-21.
- Bloxham, S. & West, A. (2004). Understanding the rules of the game : Marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and the 'conversation of mankind'. *College English*, 46, 635-652.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Davis, N. T., Kumtepe, E. G. & Aydeniz, M. (2007). Fostering continuous improvement and learning through peer assessment : Part of an integral model of assessment. *Educational Assessment*, 12(2), 113-135.
- Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., Guoxing, Y., & Lawson, H. (2005). *Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment*. Protocol. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108.
- Gueldenzoph, L. E., & May, G. L. (2002). Collaborative peer evaluation : Best practices for group member assessments. *Business Communication Quarterly*, 65(1), 9-20.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA : Prentice-Hall.
- Johnson, N. & Winterbottom, M. (2011). Supporting girls' motivation in science : A study of peer- and self-assessment in a girls-only class. *Educational Studies*, 37(4), 391-403.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning : A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348.
- McCombs, B. L. (2000). Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process : A learner-centered perspective. *The Secretary's Conference on Educational Technology*, 11-12.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W. & Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Technical report*. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education : Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Strijbos, J.W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M. A., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2009). Fostering interactivity through formative peer assessment in web-based collaborative learning environments. In C. Mourlas, N. Tsianos & P. Germanakos (Ed.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). New York : IGI Global.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom : Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment : A typology. *British Educational Research Association*, 22(4), 389-404.
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity : The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes : Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.