

Comment les enseignants peuvent-ils partager la responsabilité de l'évaluation avec les élèves ?¹



FERNANDO MORALES VILLABONA

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD (SUISSE)

Introduction

L'implication des élèves dans les processus évaluatifs n'est pas une idée nouvelle en éducation, mais elle a pris de l'ampleur grâce à l'intérêt grandissant que des perspectives développées depuis les années 1990 portent au développement de compétences pour la vie (Black & William, 1998) et à la promotion d'un apprentissage autodirigé (Davis *et al.*, 2007). Lorsque les enseignants confient une partie de la responsabilité de l'évaluation aux élèves, ces derniers ont la possibilité de construire et s'approprier des connaissances en matière d'évaluation leur permettant, par exemple, de porter un jugement sur la qualité d'un travail au regard de critères multiples (Sadler, 1998). Le concept d'évaluation formatrice (Nunziati, 1990), dans le contexte francophone, et celui de l'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning* – Earl, 2003), dans le contexte anglophone, insistent tous les deux sur le rôle actif, engagé et critique de l'élève en tant qu'évaluateur de son propre travail. Mais les élèves peuvent également être actifs en évaluant des travaux produits par autrui (par leurs pairs, notamment), l'idée de base étant toujours qu'ils deviennent des acteurs – à la place d'être des consommateurs – de l'évaluation (Sadler, 1998). Dans ce type d'approche, l'évaluation n'est plus seulement l'affaire de l'enseignant : ce qui est visé est une plus grande responsabilisation et autonomie de l'élève face à son apprentissage (Mottier Lopez, 2015).

Pour répondre à la question du partage de la responsabilité de l'évaluation entre l'enseignant et les élèves, ce texte : 1) rend compte de la place des critères d'évaluation, 2) présente les modalités d'implication de l'élève reconnues dans la littérature scientifique, 3) met en évidence les difficultés associées aux pratiques évaluatives impliquant les élèves, et 4) aborde la dimension collaborative pouvant être intégrée à ce type de pratiques.

I. Le rôle des critères d'évaluation

La littérature scientifique insiste abondamment sur l'importance de définir au mieux ce qui est attendu de la part des élèves (McMillan & Hearn, 2008 ; Sadler, 1998 ; Sebba *et al.*, 2008 ; Veslin & Veslin, 2001). L'explicitation des attentes de l'enseignant passe généralement par la définition des objectifs d'apprentissage, puis des *critères d'évaluation*. Le critère d'évaluation est défini comme un « point de vue » (Scallon, 1988 ; Roegiers, 2005) à partir duquel la production de l'élève est évaluée. En ce, il est

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Morales Villabona, F. (2023) Comment les enseignants peuvent-ils partager la responsabilité de l'évaluation avec les élèves ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 209-218). Cnesco-Cnam.

l'expression de ce qu'on valorise en référence aux dimensions essentielles d'un apprentissage en jeu (Harlen, 2005 ; Mottier Lopez, 2015). Concrètement, les critères définissent les objectifs d'apprentissage en termes opérationnels pour les élèves (Brookhart, 2022), généralement sous la forme d'énoncés qui explicitent les qualités attendues.

Black *et al.* (2004) soulignent que les critères d'évaluation doivent être « transparents » pour les élèves afin qu'ils puissent se construire une représentation claire des objectifs visés et de ce qui sera considérée comme une production de « bonne qualité ». L'idée d'une transparence évoquée par ces auteurs est certainement à comprendre au regard de l'importance de rendre les critères explicites pour les élèves, tout en acceptant que cette tâche est loin d'être simple. Dès lors, un travail important d'accompagnement de l'enseignant semble indispensable pour aider les élèves à comprendre et à s'approprier la signification et l'utilité (ainsi que l'usage) des critères d'évaluation. Ce travail peut s'appuyer sur différentes stratégies, telles que la mise en place de discussions collectives (entre l'enseignant et la classe), la pratique régulière de feedbacks ou encore la proposition d'exemples concrets pour modéliser l'usage des critères dans l'évaluation d'une production (Andrade & Valtcheva, 2009 ; Black *et al.*, 2004 ; Ross, 2006). D'ailleurs, ce partage des critères d'évaluation avec les élèves peut aussi faciliter leur introduction progressive dans des démarches d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs (Balan & Jönsson, 2018).

La recherche montre qu'il existe des liens positifs entre l'utilisation des critères d'évaluation par les élèves et le développement de l'autorégulation de ces derniers, que ce soit au niveau de la planification de l'activité à réaliser, du suivi de celle-ci (c'est-à-dire, du progrès vers l'objectif poursuivi) et de la réflexion métacognitive en cours ou en fin d'apprentissage (Braund & Deluca, 2018 ; Panadero *et al.*, 2016), et cela dans différents contextes et niveaux scolaires. De plus, le fait de connaître et d'utiliser les critères d'évaluation est associé à une plus grande motivation des élèves dans la réalisation des tâches scolaires (Fletcher, 2016) et à une perception accrue de l'utilité des commentaires (feedback) des enseignants (Vattøy & Smith, 2019).

II. Les modalités d'implication de l'élève

Trois modalités impliquant les élèves dans les processus évaluatifs sont largement reconnues par la littérature (et ceci dans différentes langues de publication, dont le français, l'anglais et l'espagnol). Il s'agit de l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation.

Dans l'**autoévaluation**, l'élève évalue sa propre production ou ses démarches de réalisation d'une tâche (Allal, 1999). L'élève est amené à poser un regard critique sur son travail et, en plus, un regard unique compte tenu que, finalement, c'est lui le seul à savoir ce qu'il a voulu faire (Hadji, 2015). Ici, l'élève est amené à formuler des jugements conscients sur sa propre production ou processus d'apprentissage, à évaluer ses manières d'agir lorsqu'il apprend, et à identifier des stratégies et actions à entreprendre pour améliorer sa compréhension et développer ses compétences (Andrade & Valtcheva, 2009 ; McMillan & Hearn, 2008). Des revues qui synthétisent les principaux résultats des études dans la matière (Andrade, 2019 ; Brown & Harris, 2013 ; Panadero *et al.*, 2017) font état des liens positifs entre les pratiques d'autoévaluation et le développement des capacités d'autorégulation des élèves et, par ce biais, l'amélioration de leurs résultats scolaires. L'autoévaluation se met ainsi au service de la progression des apprentissages des élèves (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012). Toutefois, la recherche doit encore approfondir cette question des effets de l'autoévaluation sur les apprentissages des élèves (qui peuvent varier en fonction du contexte, des caractéristiques des élèves

ou encore du type d'autoévaluation proposée), afin de mieux comprendre les mécanismes cognitifs et affectifs qui entrent en jeu (Andrade, 2019).

L'autoévaluation représente un exercice complexe pour l'élève, justement car il implique une prise de recul par rapport à la réalisation ou aux résultats de son activité scolaire, afin de les apprécier. En effet, l'élève n'a pas forcément les compétences nécessaires pour décider tout seul des buts des actions d'apprentissage et d'évaluation qui interviennent dans les situations didactiques et les tâches proposées à l'école. Or, s'autoévaluer ne signifie pas forcément pour l'élève d'être responsable de toutes les composantes de l'évaluation (définition des objectifs et critères, recueil des informations, interprétation de celles-ci, prise de décision). L'implication de l'élève peut être partielle et se faire de manière progressive. Elle peut se limiter, par exemple, à l'identification de critères pour que l'élève produise des jugements concernant son propre travail ou bien être plus exigeante, si l'élève doit, en plus, produire des jugements (sur son travail, son niveau de réussite, son processus d'apprentissage), voire prendre des décisions sur les actions qu'il doit entreprendre pour continuer à progresser (Deakin-Crick *et al.*, 2005). McMillan et Hearn (2008), proposent un modèle dont la logique est celle de donner de plus en plus de responsabilité et de liberté d'action aux élèves en ce qui concerne la définition des critères d'évaluation, l'étayage concernant leur usage, la manière d'utiliser le feedback et la définition de nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies d'apprentissage. Ce modèle, praticable dès l'école primaire, vise à soutenir les enseignants dans la mise en place de démarches d'autoévaluation dans leurs classes et il peut être adapté en fonction du niveau de scolarisation des élèves et des caractéristiques de la classe. Ainsi, par exemple, selon le niveau de compréhension des élèves à propos des critères d'évaluation, l'enseignant peut demander aux élèves d'identifier ces critères en examinant des exemples contrastés (de « bonnes » et de « mauvaises » productions) ou leur proposer directement des explications sur la signification et l'usage des critères définis.

L'évaluation par les pairs implique deux ou plusieurs élèves qui, partageant un même statut dans la situation didactique, évaluent leurs productions ou démarches respectives ou conjointes (Allal, 1999). Dans cette modalité, différentes pratiques sont possibles puisque, comme le montrent des études, il est possible de faire varier un nombre important de facteurs (Gielen *et al.*, 2011 ; Strijbos *et al.*, 2009 ; Topping, 1998), par exemple : la direction ou l'orientation de la relation d'évaluation (unilatérale, réciproque) ; la fonction de l'évaluation (sommative, formative) ; le caractère public, privé ou anonyme de l'évaluation ; le nombre de participants impliqués (un apprenant à la fois, des apprenants réunis en groupes).

Les travaux scientifiques sur l'évaluation entre pairs soulignent un ensemble d'aspects bénéfiques, en rapport avec cette pratique, susceptibles de contribuer à la progression des élèves (Double *et al.*, 2020). Notamment, le fait que les élèves semblent accepter plus facilement (voire plus sérieusement) les remarques et commentaires (feedback) fournis par leurs pairs, comparativement à ceux qui proviennent de l'enseignant et que, par ce biais, un dialogue autour de l'évaluation serait possible car les élèves oseraient plus facilement interrompre, contredire, poser des questions, ce qui ne serait pas forcément le cas face à l'enseignant (Black *et al.*, 2004 ; Hadji, 2015). Les recherches empiriques montrent aussi que la participation des élèves à des démarches d'évaluation par les pairs favorise le déclenchement de conflits sociocognitifs et la mise en œuvre de régulations métacognitives (Allal & Michel, 1993), ainsi qu'un plus grand engagement des élèves dans le processus d'apprentissage et le développement de compétences évaluatives et réflexives (Sebba *et al.*, 2008). Il convient de signaler que la littérature scientifique reconnaît aussi que davantage de travaux sont nécessaires pour

confirmer (ou infirmer) les bénéfices attribués à l'évaluation entre pairs en matière d'apprentissages possibles, notamment en raison de la grande variété de pratiques existantes (Strijbos & Sluijsmans, 2010).

Enfin, dans **la coévaluation**, l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant. Le but est que cette confrontation conduise à un dialogue entre les acteurs concernés à propos des deux évaluations effectuées à propos du même objet (Paquay *et al.*, 2001). Ce dialogue peut revêtir un caractère formatif, lorsqu'il vise l'identification des capacités à maintenir, des difficultés à surmonter, des moyens à utiliser pour progresser. Mais il faut souligner que la recherche (surtout les publications anglophones, dans des contextes d'enseignement supérieur) s'est souvent intéressée à étudier la coévaluation dans une perspective sommative, en se focalisant sur les corrélations entre les notes produites par l'autoévaluation des apprenants et celles attribuées par l'enseignant à une même production. Autrement dit, il existe peu d'études sur la coévaluation dans une perspective formative.

Or, dans certains travaux, la notion de coévaluation est synonyme d'une évaluation *collaborative*. Dans ce cas, elle implique souvent une discussion entre l'enseignant et les apprenants pour s'accorder non seulement sur la décision finale de l'évaluation mais aussi, en amont, sur les critères d'évaluation (Gouli *et al.*, 2008), voire sur les objets évalués et les rôles des acteurs (enseignant, apprenants) dans l'évaluation (Sommervell, 1993). Cet élargissement de la compréhension de la coévaluation est intéressant en ce qu'il évoque une possible négociation et une construction collective de l'évaluation associant enseignant et apprenants, ce qui représente tout un champ de possibilités dans une perspective de soutien aux apprentissages. Nous reviendrons un peu plus tard sur cette dimension collaborative de l'évaluation, pouvant concerner la relation enseignant-élève(s) mais également la relation élève(s)-élève(s).

III. Limites à l'implication des élèves dans les pratiques évaluatives

Malgré les avantages reconnus à l'implication des apprenants dans les processus d'évaluation, celle-ci peut comporter d'importantes tensions et résistances. Des études menées donnent à voir un ensemble de préoccupations de la part des apprenants lorsqu'ils sont impliqués dans des démarches évaluatives. Parmi ces préoccupations, on retrouve que :

- Les élèves indiquent souvent ne pas avoir confiance en eux-mêmes, ni en leurs pairs, en tant qu'évaluateurs et continuent à voir dans la figure de l'enseignant celle de l'expert et, donc, représentant la seule source « objective » de l'évaluation (Brown *et al.*, 2009 ; Peterson & Irving, 2008). Par exemple, dans l'étude de Ross *et al.* (1998), des élèves de 23 classes (au primaire et au secondaire) ayant participé à des démarches d'autoévaluation ont été interviewés. Dans ce cadre, certains considéraient que l'autoévaluation ouvrait la porte à la tricherie (quand quelqu'un surévalue son travail) et d'autres s'opposaient à ce type de démarche estimant manquer d'expertise pour juger leur propre travail.
- Un certain malaise psychologique et relationnel est associé au fait d'être jugé ou de devoir juger les autres (Brown & Harris, 2013). Ce constat, mis en avant notamment par des travaux menés dans l'enseignement tertiaire (Gueldenzoph & May, 2002 ; Hanrahan & Isaacs, 2001), apparaît également dans des études réalisées à l'école. C'est le cas de celle de Vanderhoven *et al.* (2015), dans laquelle 69 élèves de secondaire (15-16 ans) participaient à des démarches d'évaluation par

les pairs et en présentaient leurs perceptions à travers un questionnaire. Les résultats de cette étude confirment que les élèves peuvent expérimenter de l'inconfort, de l'anxiété, voire de la peur, quand ils doivent évaluer ou quand ils sont évalués par des pairs.

- Des effets sociaux ou de réciprocité entre élèves peuvent aussi entraver les pratiques évaluatives. Plus précisément, dans des démarches d'évaluation entre pairs, on peut observer des phénomènes de surévaluation ou sous-évaluation des travaux liés à des rapports d'amitié et/ou de pouvoir entre les élèves (Sluijsmans *et al.*, 1999), d'autant plus lorsque le dispositif étudié comporte une composante certificative (notamment, en lien avec des pratiques de notation).

Les croyances et représentations des enseignants par rapport à l'implication des élèves dans le processus évaluatif peuvent également faire obstacle. Certains craignent un manque d'expérience chez l'élève et admettent se sentir mal à l'aise avec un changement de rôle qui donne plus de contrôle aux élèves (Falchikov, 2004). L'implication des élèves est souvent faite de manière superficielle, leurs introspections étant souvent utilisées pour justifier l'évaluation faite par l'enseignant, ôtant à l'autoévaluation son caractère formatif (Kelly & Brandes, 2008). Peu d'enseignants sembleraient réellement prêts à accepter de dévoluer une part de responsabilité de l'évaluation à leurs élèves (McConnell, 1999). À ce propos, l'étude de Noonan et Duncan (2005) est particulièrement parlante : 75 % des 118 enseignants de secondaire au Canada participant à une enquête de large envergure, affirment proposer (de manière plus ou moins régulière) des démarches d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs dans leurs classes. Toutefois, la moitié des enseignants émet des réserves quant à l'utilité de ces démarches et hésitent à les mettre en place, considérant notamment que les élèves ne possèdent pas les compétences nécessaires pour évaluer.

Malgré ces limites, dont les conséquences peuvent être lourdes, la littérature scientifique souligne l'intérêt de mettre en œuvre dans la classe des pratiques évaluatives impliquant les élèves. Pour Allal (1999), la prise de conscience de ces difficultés potentielles représente un premier pas vers une construction éclairée de démarches d'évaluation impliquant les élèves, susceptibles de soutenir la régulation des apprentissages en situation scolaire. Pour éviter certains écueils, l'auteure propose de privilégier, dans un premier temps, la participation des élèves à des démarches d'évaluation par les pairs et de coévaluation, afin qu'ils développent des compétences évaluatives à exploiter ensuite dans des situations d'autoévaluation. De manière plus générale, la recherche insiste sur l'importance d'apprendre aux élèves à s'autoévaluer (ou à évaluer des pairs). En ce sens, Panadero *et al.* (2016) soulignent que les enseignants ne peuvent pas partir du principe que les élèves sauront s'autoévaluer et, donc, ces derniers ont besoin d'expérimenter ce type de démarches et d'être accompagnés dans le processus. Les auteurs signalent aussi que de nombreuses études empiriques ont démontré que des élèves de primaire et du secondaire peuvent développer des compétences d'autoévaluation. Dans des études s'intéressant à cette « formation » à l'autoévaluation, les stratégies pédagogiques qui combinent le recours à des critères d'évaluation, l'utilisation de modèles ou d'exemples, et le feedback des enseignants, apparaissent particulièrement porteuses (Brown & Harris, 2013 ; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). De ce fait, certaines conditions apparaissent nécessaires au développement des compétences d'évaluation des élèves, telles que : une définition claire des critères d'évaluation, l'étayage de l'enseignant pendant la démarche évaluative, l'opportunité de s'exercer régulièrement à l'autoévaluation (ou à une autre modalité) et, enfin, des occasions pour corriger et améliorer le travail évalué (Goodrich, 1996).

IV. Dimension collaborative dans les démarches évaluatives impliquant les élèves

Comme signalé plus haut, des travaux scientifiques s'intéressent en particulier à la dimension de collaboration qui est parfois associée aux modalités d'évaluation dans lesquelles l'apprenant est fortement impliqué : l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs, la coévaluation. Falchikov (2004), par exemple, signale que les démarches d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs peuvent inclure un certain degré de collaboration entre les enseignants et les apprenants, lorsque les deux parties discutent et s'accordent sur les critères d'évaluation. L'auteure souligne que si la plupart des travaux portant sur l'autoévaluation et sur l'évaluation entre pairs se focalisent sur le travail individuel de chaque apprenant, ces deux modalités évaluatives peuvent aussi être déployées dans le contexte du travail de groupe – par exemple, quand l'évaluation porte sur la contribution individuelle de chacun au travail du groupe ou quand un groupe évalue un autre groupe. Dans le même esprit (prise en compte des interactions dans un groupe ou entre groupes), Prins *et al.* (2005) indiquent que la collaboration dans des démarches d'évaluation entre pairs peut concerner non seulement la définition des critères d'évaluation, mais également le jugement porté sur les productions des autres et les processus de feedback qui servent (potentiellement) à y apporter des améliorations. En ce sens, le rôle de l'enseignant apparaît fondamental, pour cadrer ce processus, en fournissant des guides ou des règles sur la manière de donner et aussi d'accepter (et gérer) le feedback.

Le rapport entre évaluation et collaboration est parfois associé également aux pratiques de coévaluation, insistant ainsi davantage sur le rôle actif de l'enseignant. Dans ces cas, très souvent, les termes *coévaluation* et *évaluation collaborative* sont synonymes (Gómez Ruiz & Quesada Serra, 2017 ; Gouli *et al.*, 2008). Dans ce type de conceptualisation, des dynamiques dialogiques (de négociation, d'argumentation, de construction de consensus, de responsabilité partagée du processus) caractérisent une collaboration possible entre les apprenants et l'enseignant. Dans une telle démarche (et de manière similaire aux propositions sur l'évaluation par les pairs), la collaboration concerne notamment la définition des objectifs et critères d'évaluation ainsi que la prise de décision (notamment sur le résultat de l'évaluation).

Notre compréhension de l'évaluation collaborative tient compte, à la fois, de la collaboration possible entre élèves (notamment lorsqu'ils travaillent à plusieurs) et entre l'enseignant et les élèves. Nos travaux (Morales Villabona, 2019, 2020 ; Morales Villabona & Mottier Lopez, 2020) montrent que les dynamiques d'interaction entre élèves sont diverses quand on leur demande de formuler une évaluation partagée sur leurs productions propres ou sur celles d'autrui. Malgré leur manque d'expérience en tant qu'évaluateurs, les élèves apparaissent capables d'expliquer et de justifier leurs décisions évaluatives. Leur participation à l'évaluation apparaît favorable à l'autorégulation de l'élève, notamment en soutenant le développement du regard critique des élèves (y compris la mise à distance nécessaire pour juger une production – propre ou d'autrui) et de la compétence à repérer, interpréter et confronter des informations dans le but de prendre des décisions évaluatives et de les justifier. En revanche, pour nous, la question de la participation de l'enseignant dans ce type de démarche reste encore à explorer, notamment pour tenter de comprendre comment l'enseignant peut gérer à mieux la double contrainte de collaborer avec les élèves pendant l'évaluation et de les accompagner pour assurer la collaboration entre pairs dans le groupe.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (dir.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Delachaux et Niestlé.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Balan, A. & Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 3(81), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- 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*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Braund, H. & Deluca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: An empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Journal of Educational Research*, 45, 65-85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- Brookhart, S. (2022). Criteria connect grading with other assessment practices. *La Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.01>
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (dir.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). SAGE.
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive–informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10627190701232720>
- 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. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Double, K. S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Fletcher, A. K. (2016). Exceeding expectations: Scaffolding agentic engagement through assessment as learning. *Educational Research*, 58(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1235909>
- Gielen, S., Dochy, F. & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Gómez Ruiz, M. Á. & Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
- Goodrich, H. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment* (thèse de doctorat inédite). Harvard University.
- Gouli, E., Gogoulou, A. & Grigoriadou, M. (2008). Supporting self-, peer-, and collaborative-assessment in e-learning: the case of the PEer and Collaborative ASSESSMENT Environment (PECASSE). *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 615-647.
- Gueldenzoph, L. E. & May, G. L. (2002). Collaborative peer evaluation: Best practices for group member assessments. *Business Communication Quarterly*, 65(1), 9-20. <https://doi.org/10.1177/108056990206500102>
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Editions Nathan.
- Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/07294360123776>
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Kelly, D. M. & Brandes, G. M. (2008). Equitable classroom assessment: Promoting self-development and self-determination. *Interchange*, 39(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9041-8>
- McConnell, D. (1999). Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(3), 232-243. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.1999.153097.x>
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49. <http://www.jstor.org/stable/42923742>
- Morales Villabona, F. (2019). *Comprendre l'évaluation collaborative en classe : analyses de deux démarches intégrées à la production de textes écrits à l'école primaire genevoise* (thèse de doctorat inédite). Université de Genève.

- Morales Villabona, F. (2020). Collaboration dans l'évaluation et processus de régulation : étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative intergroupe à l'école primaire. *La Revue LEEe*, 3. <http://revue.leeonline/index.php/info/article/view/59>
- Morales Villabona, F. & Mottier Lopez, L. (2020). Dans un contexte d'évaluation collaborative : Étude à l'école primaire d'une démarche d'autoévaluation de groupe en production écrite en français. Dans S. Cartier & J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p. 115-143). L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(17), 1-8. <https://doi.org/10.7275/a166-vm41>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Brown, G. T. & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). De Boeck Université.
- Peterson, E. R. & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A, Kirschner, P. A. & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSDL environment: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 417-444. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In K. Toualbi-Thaâlibi & S. Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.107-124). UNESCO-ONPS.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1998). Skills training versus action research in-service: impact on student attitudes to self-evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 463-477. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00054-1)

- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses Université Laval.
- 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*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Sluijsmans, D. M. A., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319. <https://doi.org/10.1023/A:1009932704458>
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer- and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233. <https://doi.org/10.1080/0260293930180306>
- Strijbos, J. W. & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.002>
- Strijbos, J. W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M., Segers, M. S. & Tillema, H. H. (2009). Fostering interactivity through formative peer assessment in (web-based) collaborative learning environments. In C. Mourlas, N. Tsianos & P. Germanakos (dir.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). IGI Global.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T. & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123-132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>
- Vattøy, K. & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Veslin, O. & Veslin, J. (2001). Évaluation formatrice et critères de réalisation. In G. Figari & M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 89-101). De Boeck Université.