

Évaluer ses pairs pour mieux s'autoréguler : le feedback vidéo comme support de stratégies d'autorégulation individuelles et collaboratives

REBECCA CLAYTON BERNARD

IMT Atlantique, Brest. Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD).
rebecca.clayton@imt-atlantique.fr

GILLES KERMARREC

Université de Bretagne Occidentale (UBO), Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD). gilles.kermarrec@univ-brest.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

L'évaluation par les pairs favoriserait l'utilisation de stratégies d'autorégulation chez les apprenants (Topping, 2009). Cette étude exploratoire visait à examiner l'activité d'étudiant lors d'un dispositif de formation alliant l'évaluation par les pairs et le feedback vidéo en cours de langue dans l'enseignement supérieur. Une analyse du discours suite aux entretiens d'autoconfrontation a révélé l'utilisation de stratégies d'autorégulation collaboratives. Ces résultats indiquent un fort potentiel pour des dispositifs de formation basés sur un feedback vidéo en conjonction avec une évaluation par les pairs et un apprentissage collaboratif afin de développer la métacognition chez les apprenants de langues étrangères.

SUMMARY

Peer assessment can help increase the use of metacognitive strategies and self-regulated learning (Topping, 2009). This exploratory study aimed to examine metacognitive activity during a peer learning activity with video feedback in a higher education language class setting. A discourse analysis of self-confrontation interview data revealed substantial use of self-regulatory and collaborative learning strategies. These results indicate the potential for training systems based on video feedback used in conjunction with peer assessment and collaborative learning in order to develop metacognition in language learners.

MOTS-CLES

apprentissage autorégulé, stratégies d'autorégulation, feedback vidéo, apprentissage collaboratif, évaluation par les pairs

KEY WORDS

self-regulated learning, self-regulation strategies, video feedback, collaborative learning, peer assessment

1. Introduction

Deci & Ryan (2002) suggèrent que l'efficacité de l'apprentissage repose sur trois besoins psychologiques : la compétence, l'autonomie, et la proximité sociale. Il semble alors intéressant de permettre aux apprenants de juger leur niveau de compétence, en autonomie mais avec l'aide de pairs. Cette perspective rejoint d'une part la théorie de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2009), d'autre part celle de l'apprentissage autorégulé (Pintrich, 2004). Dans la perspective de promouvoir des dispositifs au sein desquels les apprenants se prennent en charge de façon stratégique, et interagissent afin de progresser, quels dispositifs concevoir ? Comment, dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère à l'université, soutenir le développement de stratégies d'autorégulation et de processus d'interactions favorables à l'apprentissage ?

D'après l'approche socioconstructiviste, les compétences sont construites à travers l'interaction et le partage social (Baudrit, 2009). Plus précisément, l'évaluation par les pairs constituerait une opportunité pour les apprenants d'interagir et de partager (Strijbos & Sluijsmans, 2010), et favoriserait l'initiation « à de nouveaux modes de pensées » (Damon, 1984). Yarrow & Topping (2001) postulent que l'évaluation par les pairs joue un rôle crucial dans « l'engagement renforcé, le temps passé sur une tâche, la proximité et la nature individualisée de l'aide » (traduction de l'auteur). Grâce à l'évaluation de ses pairs, l'étudiant serait amené à prendre conscience de ses propres compétences et à réguler sa façon d'apprendre (Gielen et al. 2010 ; Bijami et al., 2013). La recherche sur l'évaluation par les pairs (Gielen & De Wever 2015 ; Lu & Law 2011 ; Topping, 2009) suggère que les retours les plus efficaces nécessitent d'être bien structurés et approfondis, avec un effet positif surtout pour les étudiants évaluateurs. Les étudiants évaluateurs doivent passer par des phases de préparation voire d'entraînement (Gielen & De Wever 2015), et peuvent être guidés par exemple par des grilles de co-évaluation. Dans cette perspective, l'évaluation aurait une valeur formative (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) et favoriserait le déploiement de stratégies d'autorégulation, soutenues par des processus interactionnels et métacognitifs (De Wever et al. 2011).

La notion de stratégie d'autorégulation désigne l'ensemble des moyens déployés par un individu pour atteindre l'objectif identifié dans un dispositif de formation (Kermarrec, 2004). Elle recouvre des stratégies d'apprentissage pour mémoriser ou comprendre un contenu, et des stratégies de gestion du contexte matériel et social de l'apprentissage (id.). La

recherche en éducation a largement contribué à faire reconnaître le rôle des stratégies d'autorégulation dans la réussite scolaire ou universitaire (Pintrich, 2004), mais celle-ci s'est focalisée sur les mécanismes individuels de l'autorégulation. La dimension sociale de l'autorégulation reste un objet d'étude assez peu investigué (Baumeister et Vohs, 2004). De plus, les recherches interventionnelles visant à investiguer les effets de dispositifs de formation sur les stratégies d'autorégulation ont surtout utilisé des questionnaires mesurant l'utilisation de stratégies d'autorégulation définies *a priori* (Pintrich, 2004). A notre connaissance, peu d'études ont consisté à explorer la diversité des stratégies émergeant du couplage entre un dispositif de formation (situation d'apprentissage, contenu à apprendre, instruments d'aide) et plusieurs étudiants, en autonomie.

Aussi, l'objectif de cette étude était de contribuer à mieux comprendre comment des étudiants s'engagent dans un apprentissage autorégulé pour apprendre une langue étrangère, dans un contexte collaboratif d'évaluation par les pairs. De plus, Firth & Wagner (2007) insistent sur la nature sociale de l'apprentissage des langues, et le pouvoir de l'interaction pour optimiser les stratégies d'autorégulation et par conséquent la performance. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues désigne l'apprenant comme un acteur social ayant une tâche à accomplir qui n'est pas seulement langagière. Topping (2009) a étudié l'évaluation par les pairs dans l'apprentissage de l'anglais. A l'écrit, il a trouvé une augmentation de l'utilisation de stratégies métacognitives. Nous souhaitons ici identifier quelles stratégies d'autorégulation sont déployées lors de tâches à l'oral.

Grâce à un partenariat avec le projet AVISCo (Artefacts Vidéo Intégrés aux Situations d'apprentissage Collaboratif), financé par le Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD) et le GIS Marsouin de la région Bretagne, nous avons étudié les stratégies d'autorégulation déployées par des étudiants dans le cadre d'un dispositif d'évaluation par les pairs instrumenté par une fiche de co-évaluation et des feedback vidéo, dans un contexte d'enseignement de l'anglais à l'université.

2. Méthode

2.1. Participants

19 étudiants âgés de 21 au 25 ans du Master 1 STAPS Management du Sport à l'UBO, Brest (4 femmes et 15 hommes) ont participé à cette étude.

2.2. Le dispositif de formation

Les étudiants travaillaient par groupe de 4 pour préparer une discussion sur un thème fourni par l’enseignante. Pendant la production orale de deux étudiants, les deux autres prenaient les rôles d’évaluateurs. Les étudiants devaient présenter leur production deux fois afin d’exploiter les axes d’amélioration identifiés par leurs pairs (Fig. 1).

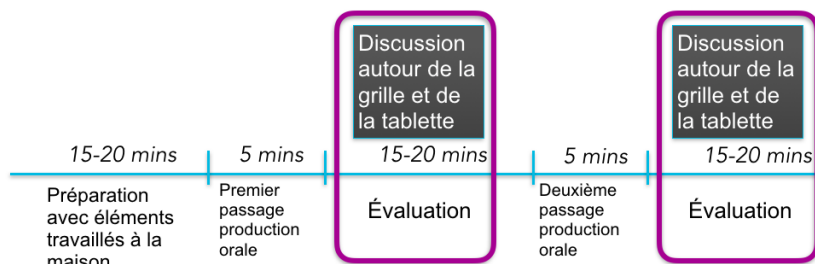


Figure 1: déroulement de la séance d'expérimentation

Pour soutenir les évaluations, les évaluateurs avaient accès à trois instruments : une grille d'évaluation, une tablette numérique, et une fiche de conseils sur les techniques de feedback. La grille d'évaluation comportait des critères portant sur des éléments langagiers et sur des contenus liés à la production attendue. La tablette numérique était présentée comme outil pour filmer les productions, et à utiliser conjointement avec la grille d'évaluation pour illustrer les points soulevés par les évaluateurs. Aucune consigne précise sur la façon dont la tablette devait être obligatoirement utilisée n'a été donnée. La fiche de conseils, en anglais, a été présentée aux élèves par l'enseignante, et était disponible pour chaque groupe. Elle reprenait des conseils retrouvés dans la littérature tels que la clarté des conseils, l'utilisation d'exemples, ou du questionnement pour faire réfléchir (Topping 2009, Lu & Law 2011, Geilen & De Wever 2015).

2.3. Recueil des Données

L'ensemble du dispositif a été filmé pour chaque groupe d'étudiants, au moyen d'une caméra numérique. A l'aide de ces vidéos, des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006) ont été réalisés la semaine suivante. Dix des 19 étudiants ont accepté de participer à des entretiens individuels. Cette technique d'entretien a consisté à confronter les étudiants à l'enregistrement vidéo de leur expérience pendant les périodes de feedback. Les étudiants étaient invités à commenter leur activité et l'intervieweur pouvait les relancer pour qu'ils s'expriment sur leur ressenti, leurs focalisations, leurs buts, leurs pensées et interprétations. Les étudiants ou l'intervieweur pouvaient mettre la vidéo en pause à tout moment afin d'approfondir un élément.

Les verbalisations des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrites. Nous avons analysé les verbatim recueillis à l'aide d'une analyse empirique de contenu. Ceci consiste à partir des données, de les regrouper, les catégoriser progressivement, afin de faire émerger des thèmes (Corbin & Strauss, 1990). Certains thèmes pourront ensuite être identifiés comme des stratégies d'autorégulation.

3. Résultats

Quinze thèmes (en gras ci-dessous) ont émergé de notre analyse des verbalisations. Ils ont été regroupés en quatre types d'activité (soulignés ci-dessous).

Le développement d'une activité d'évaluateur

Tout d'abord, le fait d'**endosser le rôle d'évaluateur** n'allait pas de soi pour tous les étudiants : « ... *je me suis dit 'bon je suis derrière la caméra, je prends un rôle, et ça m'a désinhibé plein de choses* (N) ». La **grille d'évaluation a semblé jouer un rôle clé** pour aider les étudiants à prendre ce rôle. Ils ont pu effectuer des retours évaluatifs avec la grille, mais pas sans ce support. « *On s'est permis de faire [...] des retours sur la grille. Mais moi, personnellement, [...] j'allais pas lui dire 'ben non fais pas ça,' parce que ce n'était pas sur la grille en fait.* (N) »

Concernant l'utilisation conjointe de la **vidéo et des grilles d'évaluation**, des étudiants évoquent la **difficulté de gérer** les deux pendant qu'ils écoutent leurs pairs. Certains parlent d'une « *surcharge* (P) » ou même « ...*galère. [...] il filmait et il essayait de noter en même temps* (D) ». Cette activité d'évaluateur évolue, et des étudiants en difficulté au début, ont progressé lors de la deuxième itération : « *je trouve qu'on a plus respecté la grille [la deuxième fois] que pour le premier. [...]* » (D). L'activité de l'évaluateur s'est alors organisée pour mieux exploiter les outils, en utilisant la grille pendant la production pour prendre des notes, et ensuite la vidéo afin d'illustrer leurs propos pendant qu'ils donnaient des retours.

Les étudiants évaluateurs considéraient alors la vidéo comme une opportunité pour **conforter leur propos auprès de leurs pairs, pour valider leurs remarques** : « *Je me rappelais de quelque chose qu'il avait fait, et j'avais juste besoin [...] de voir la vidéo pour lui montrer.* (T) »

Enfin, nous avons identifié **une activité d'évaluation par comparaison** : « *Il ne fonctionne pas [...] pareil que moi [...] lui, [...] il est plus penché sur le scénario.* (T) »

Le développement d'une activité d'apprentissage autorégulée et collaborative

En début d'entretien, 7 apprenants sur 10 interviewés se focalisent sur leur image (« voir comment on est (D) ») avant de s'intéresser aux contenus du discours : « quand je parle anglais [grimace] je parle comme ça ! » [rire] (N) ». Il y a une tendance à se centrer sur soi-même plus que sur ses pairs. Tout se passe comme si un premier visionnage pour **gérer ses émotions** était un préalable avant une focalisation sur le contenu du discours : « là je regarde [...] comment j'ai été sur la vidéo [...] et me rendre compte que ben, il faut que je sois plus à l'aise. (D) »

Ensuite, nous avons identifié des **stratégies d'auto-évaluation**. Les étudiants se servaient de la vidéo pour valider ou invalider leurs propres productions : « ... des fois j'étais persuadé d'avoir dit des trucs, et en fait pas du tout ! (T) ».

On a aussi identifié aussi des **stratégies d'entraide**. Des étudiants demandaient l'aide ou un avis de leur pair évaluateur après visionnage : « J'ai demandé [...] pour savoir ce que je devais améliorer (T) ». Cette aide pouvait aussi venir d'autres étudiants évalués sans attendre le feedback de la part des évaluateurs : « Les retours c'est plus nous-mêmes qui avons fait. (G) »

La préservation d'une ambiance de soutien social

Plusieurs étudiants ont parlé de l'importance de l'**ambiance du groupe** dans le travail collaboratif : « aider pour mieux se coordonner [...] tout en maintenant le plaisir du jeu (M) ». Cette ambiance semblait avoir un retentissement affectif « c'était bonne ambiance du coup ça m'a pas trop stressé (D) ». Elle était perçue comme une **condition favorable à la collaboration** entre les membres de leur groupe : « on se permet de dire son défaut, et du coup l'autre personne, il va arrondir les angles [...] c'est vraiment, [...] de l'entraide, tout simplement. (N) »

Cette préoccupation de soutien social a conduit les étudiants à déployer des stratégies telles que l'**encouragement ou de valorisation d'autrui** : « il a dit ce qu'il n'allait pas, après il a dit ce qu'il allait, donc il essaye de nous valoriser un peu (T) ». Certains étudiants ont même applaudi les productions de leurs collègues.

En discutant avec leurs pairs, certains groupes ont décidé de **faire évoluer le dispositif collaboratif prescrit** pour mieux coopérer : « 'allez, on va partir plus sur une conversation', et pas forcément reprendre tous les éléments qui étaient sur la feuille, et puis tant pis. [...] (T) ».

L'évaluation du dispositif et des perspectives d'amélioration

Lors de l'entretien, les étudiants ont spontanément exprimé des jugements à propos du dispositif de formation. Trois thèmes ont émergé au cours de l'analyse des entretiens : la perception de l'utilité du dispositif, et de l'artefact vidéo ; les difficultés d'utilisation de la tablette ; les contenus de la grille d'évaluation.

Tous les participants ont pointé **l'utilité du dispositif** : « *petit à petit, on était un peu plus dans le jeu, [...] on était vraiment à fond (N)* ». Ils ont ainsi exprimé une satisfaction à observer leur progrès : « *en anglais, [...] je suis pas très à l'aise et à chaque fois je prenais de la confiance, et je trouvais plus mes mots (D)* ». Ils ont ainsi souligné la valeur ajoutée de la vidéo, ce qui rendait saillants des éléments qui n'auraient pas forcément été pris en compte en utilisant uniquement la grille : « *[...] s'il y avait pas eu la tablette on aurait [...] peut être fait plus de retours sur l'anglais et tout ça. Que là on faisait aussi sur le comportement, [...] Donc c'était plus intéressant d'avoir la vidéo [...]. (D)* »

Néanmoins, quatre des étudiants ont identifié **l'utilisation de la tablette** comme une source de difficulté : « T : *oui je reste bloqué ! je suis là « est ce que j'ai pas dit.. ? »*. Ces difficultés « techniques » pourraient conduire à l'abandon de l'utilisation de cet outil (T: « *Ah oui ! Là on ne s'est pas servi de la tablette. ...* »), ou alors à une évolution de son usage : « *On regardait un peu tout au début [...] ensuite [...] on accélérail pour passer ce qui était assez redondant. (N)* »

Nous avons remarqué de grandes différences entre les étudiants concernant la **grille d'évaluation**, allant d'un jugement très positif (« *le fait d'avoir la feuille, c'était vachement plus facile de faire le retour [...] (T)* »), à moins positif, voire à de l'incompréhension (N : « *c'était écrit en anglais, et [...] on n'est pas très bon en anglais à la base...* »).

Pour expliquer ces difficultés, il est apparu que malgré l'intervention initiale de l'enseignante, certains apprenants ne découvraient la feuille d'évaluation qu'après le premier passage. N : « *On avait du mal [...] Je pensais pas forcément regarder la fiche [...]* »

Ces difficultés d'usage de la grille pouvaient être aussi liées à son contenu. Certains apprenants ont parlé de difficulté avec l'approche « *prescriptive (M)* » des critères. Dans certains cas les apprenants ont donc ignoré la grille lors du deuxième passage car ils n'étaient pas d'accord sur les éléments exigés : « *Là [dans la grille] on est vraiment sur les expressions, [...] mais au final, il est plus sur... le fait d'être virulent, le fait de nuancer, et il y a pas 'parler avec un petit peu de colère' et tout ça, il y a pas [rire] . (T)* »

4. Discussion

L'objectif de cette étude était d'explorer les incidences d'une instrumentation de l'évaluation par les pairs sur les stratégies d'autorégulation, individuelles et interactionnelles, au sein des groupes d'étudiants lors d'un cours d'anglais. L'analyse du dispositif de formation a mis en évidence que l'apprentissage au sein des groupes s'organisait autour de quinze thèmes que nous avons regroupés en quatre types d'activités individuelles – sociales. Nous discuterons ces résultats en revenant sur la dimension individuelle d'une part, collaborative d'autre part, de l'activité des étudiants. Puis nous reviendrons sur les perspectives pour la conception de futurs dispositifs.

4.1. Un dispositif d'aide au développement de l'apprentissage autorégulé

Les verbalisations des étudiants traduisent bien l'utilisation de stratégies d'autorégulation. En effet, l'évaluation par les pairs médiée par les artefacts vidéo a favorisé une activité métacognitive. Pendant les entretiens d'autoconfrontation, 9 étudiants sur 10 ont parlé de la perception de soi sur les vidéos, alors que les consignes parlaient uniquement de commenter l'activité de leurs pairs. Les étudiants ont pris conscience de leur propre travail suite à l'évaluation de leurs pairs. Cette activité métacognitive conduisait à des comportements autorégulés : « *Il y a un moment quand je me dis 'quand j'articule, il comprend mieux. Du coup [au deuxième passage] je me forçais à articuler.* (N) ». Ce résultat confirmerait, à l'oral, la mobilisation de stratégies métacognitives que Topping (2009) a observé à l'écrit.

4.2. Un dispositif qui soutient la collaboration

Nos résultats montrent que les étudiants cherchaient naturellement à se valoriser. D'après la littérature (Brown, 2004) les retours positifs sur la performance sont tout aussi importants que des pistes d'amélioration pour la coopération du groupe, et nos apprenants ont soulevé ce point : « *Je pense que si les retours sont positifs, [...] ben ça t'encourage à le faire* (T) ». Cette ambiance de soutien semblerait donc constituer une condition préalable pour aboutir à une activité collaborative optimisée.

Notre étude semble donc conforter de façon empirique l'importance de l'activité sociale pour l'autorégulation de l'apprentissage (Baumeister et Vohs, 2000), avec des stratégies de demande d'aide auprès de leurs pairs, ainsi que des discussions stratégiques sur les contenus au sein du groupe. Ces stratégies d'autorégulation collectives témoignent d'une

activité collaborative intersubjective, en complément d'une activité métacognitive et intrasubjective (Baudrit, 2009).

4.3. Des perspectives pour un dispositif soutenant l'apprentissage autorégulé et collaboratif.

Aucune consigne n'a été donnée sur la langue à utiliser lors des évaluations et tous les étudiants ont donné les retours en français. La moitié des étudiants ont commenté le fait d'avoir pu donner des retours dans leur propre langue : « *Si j'avais eu à le faire en anglais, je n'aurais pas été précis, [...] j'aurais pas dit tout ce que j'avais à dire [...]. (T)* » Dans la littérature Lu & Law (2012) évoquent le fait que les étudiants d'un niveau plus faible profitent moins des exercices d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation. Ici, le fait de donner des retours en français sur un exercice en anglais a peut-être aidé à compenser cette disparité de niveaux chez les apprenants, donc facilitant la coopération.

Dans la littérature nous retrouvons l'importance de la préparation et de l'entraînement à l'évaluation de leurs pairs (Topping 2009, Gielen & De Wever 2015). Dans la présente étude certains apprenants ont évoqué un manque de légitimité et d'expérience, soulevant donc des difficultés d'autorégulation. Un étudiant a parlé ouvertement de l'importance de son expérience pendant son cursus, ce qui lui a permis de donner des informations pertinentes : « *on a l'habitude de le faire [...] on est un peu plus à l'aise pour faire des retours que les deux [autres étudiants]. J'ai été habitué à travailler avec les tablettes aussi [...] je me suis habitué à me servir de ça. (T)* »

En plus de l'entraînement, il pourrait également être intéressant d'établir les critères d'évaluation avec les apprenants (Topping, 2009). Des critères élaborés avec les apprenants semblent pouvoir les aider à mieux réfléchir aux exigences de l'exercice et par conséquent, à entraîner davantage de métacognition pour qu'ils puissent mieux s'autoréguler (Fraile et al. 2017).

5. Conclusion

Notre étude exploratoire montre que l'évaluation par les pairs en cours de langue favorise d'une part une activité intrasubjective et métacognitive, d'autre part intersubjective et collaborative, avec un déploiement de stratégies d'autorégulation variées pour exploiter les ressources offertes par le dispositif.

Références bibliographiques

- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 103-116. DOI : 10.3917/cdle.027.0103
- Baumeister, R. F., et Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. Guilford Press: New-York
- Bijami, M., Kashef, S. H., et Nejad, M. S., (2013) Peer feedback in learning English writing: Advantages and Disadvantages. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 91 – 97.
- Brown, S. (2004) Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Corbin, A. & Strauss, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13, (1), 3-21.
- Damon, W., (1984) Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M., (2002) *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., et Valcke, M. (2011). Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 201-206.
- Firth, A., & Wagner, J., (2007) Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Fraile, J., Panadero, E., et Pardo, R., (2017) Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*. 53, 69-76.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., et Struyven, K., (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304 – 315.
- Gielen, M. et De Wever, B., (2015). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement. *Computers & education*. 88, p. 370–386.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. *Revue de question dans le domaine des habiletés sportives*. *Movement & Sport Sciences*. 53 (3), 9-38.
- Lu, J., et Law, N., (2011) Online peer assessment: effects of cognitive and affective feed-back. *Instructional Science*, 40(2). 257–275.
- Nicol, D., et Macfarlane-Dick, D., (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 2006. 31(2), 199–218.
- Pintrich, P. R., (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407.
- Strijbos, J.W., Sluijsmans, D., (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, Elsevier, 2010, 20 265-269.
- Theureau, J. (2006) *Le cours d'action : méthode développée*, Octares, Toulouse.
- Topping, K. J., (2009) Peer Assessment. *Theory into practice*. 48(1), 20–27.

Yarrow, F. et Topping, K. J., (2001) Collaborative Learning: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261 – 282.