

# Intérêt en situation dans la régulation des apprentissages : quels impacts de l'interaction des évaluations en distanciel en cours de langue ?

REBECCA CLAYTON BERNARD

CREAD, IMT Atlantique, [rebecca.clayton@imt-atlantique.fr](mailto:rebecca.clayton@imt-atlantique.fr)

## TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

## RESUME

Notre étude examine la question d'engagement dans une perspective d'apprentissage autorégulée et collaborative dans les cours d'anglais. Trois conditions d'évaluation formative (autoévaluation, évaluation par les pairs avec et sans interaction) dans des cours distanciels ont été testées pour examiner leur impact sur l'intérêt en situation et les stratégies de régulation par partage social. Les résultats préliminaires des entretiens avec les apprenants suggèrent que (a) l'évaluation par les pairs faciliterait les régulations par partage social, sans effet supplémentaire pour les interactions, (b) l'intérêt en situation ne serait pas soutenu par l'interaction lors d'une évaluation par les pairs, mais (c) l'intérêt en situation activé serait fortement soutenu par l'activité d'évaluation par les pairs, sans effet supplémentaire pour les interactions.

## SUMMARY

This study examines the issue of engagement from a collaborative and self-regulated learning perspective in the context of language learning. Three formative assessment conditions (self-assessment, peer assessment with and without interaction) were tested in online English lessons to examine their impact on situational interest and socially shared regulation of learning strategies. Initial results suggest that, for this collaborative oral task, (a) peer assessment seems to foster socially shared regulation of learning, with no additional effect for interaction, (b) situational interest does not appear to be enhanced by peer assessment, but (c) triggered situational interest seems to be substantively enhanced by peer assessment activity, with no additional effect for interaction.

## MOTS-CLES

Intérêt en situation, régulation des apprentissages, interaction, distanciel, évaluation formative

## KEY WORDS

Situational interest, regulation of learning, interaction, distance learning, formative evaluation

## 1. Introduction

Dans le contexte de la crise sanitaire, la question de l'engagement pour des apprentissages en ligne est devenue préoccupante pour tous les enseignants. L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur n'a jamais été aussi important, car "*as a global society [we] rediscovered that people are everything*" (Järvelä & Rosé, 2020, p. 143). C'est donc avec cette perspective d'apprentissage collaboratif virtuel que nous abordons la question d'engagement dans les cours de langue. Pour que les étudiants s'engagent dans des apprentissages, ils doivent pouvoir agir sur leurs formations (Deci & Ryan, 2002). Les différents éléments des dynamiques motivationnelles sont des éléments sous-jacents d'un apprentissage autorégulé (SRL<sup>1</sup>) (Pintrich, 2004). Nous examinerons donc cette question d'engagement dans cette perspective SRL. Aussi, nous étudierons l'impact d'une évaluation formative par les pairs (PA<sup>2</sup>) comme affordance propice au SRL et source d'intérêt en situation.

### 1.1. Cadre théorique

L'apprentissage autorégulé (Pintrich, 2004) est défini comme comprenant les facteurs cognitifs, métacognitifs, comportementaux, motivationnels et affectifs de l'apprentissage (Panadero, 2017). D'après Zimmerman & Moylan (2009), ce mécanisme cyclique d'apprentissage se déroule en 3 phases : planification, performance, et autoréflexion, offrant une capacité d'agir aux apprenants à l'abord de chaque tâche. L'approche socio-constructiviste a pris le devant dans la littérature sur l'autorégulation depuis une dizaine d'années (Panadero, 2017). Ainsi, on distingue trois types de régulation en interaction (1) l'autorégulation individuelle, (2) la corégulation, désignant des régulations transitoires réciproques et (3) la régulation par partage social (SSRL<sup>3</sup>), avec l'émergence de stratégies de régulation construites conjointement lors des interactions sociales (Hadwin et al., 2018). C'est précisément l'interaction qui permet à un apprenant de langue étrangère de devenir un « acteur social, coconstruisant du sens dans l'interaction » (Piccardo, Goodier, & North 2018, p. 23).

Dans une revue traitant le lien entre l'autorégulation et l'intérêt, Hidi & Ainley (2008) évoquent que le développement des compétences d'autorégulation peut être facilité à travers

---

<sup>1</sup> De l'anglais : *Self Regulated Learning*

<sup>2</sup> De l'anglais : *Peer Assessment*

<sup>3</sup> De l'anglais : *Socially Shared Regulation of Learning*

des activités suscitant de l'intérêt. L'intérêt est défini comme un état psychologique résultant de l'interaction d'une personne avec une activité (Renninger et al., 1992). Hidi & Renninger (2006) proposent un modèle de l'intérêt en quatre phases, différenciant l'intérêt en situation (activation puis maintien) de l'intérêt individuel (émergeant et développé).

Pintrich & Zusho (2002) insistent que l'intérêt et la valeur de l'activité influent sur le développement du SRL et la direction de stratégies adaptées, surtout lors des phases régulatrices de planification et performance (Ainley et al., 2005). Etant difficile de concevoir des situations d'apprentissage centrées sur les intérêts individuels de chaque élève de la classe, il convient de se focaliser sur l'intérêt en situation (Roure et al., 2016). L'activation et le maintien de l'intérêt situationnel dépendent en partie du contexte environnemental et social, soutenu par des activités telles que le « travail de groupe coopératif » (Hidi & Ainley, 2008).

Comment les formateurs peuvent-ils inciter l'intérêt en situation et soutenir le SRL en cours de langue ? Nous postulons que des évaluations formatives où un retour sur sa performance mènerait vers un objectif de performance (Andrade & Brookhart, 2019). Elles peuvent être conçues afin d'offrir des environnements affordants (Allal, 2007) ou capacitants (Fernagu Oudet, 2012) dans lesquels les apprenants développeront des aptitudes autorégulatrices.

Le PA a fait ses preuves dans plusieurs contextes en tant que soutien au SRL (Panadero et al., 2016 ; Topping, 2009), y compris les langues (Bijami et al., 2013), mais il y a très peu de travaux étudiant le PA à l'oral en cours de langue. Une étude de Clayton Bernard & Kermarrec (2020) a examiné les stratégies de SSRL en cours de langue lors d'une tâche collaborative de PA, en articulation avec une évaluation outillée par un feedback vidéo. Ils ont trouvé que le SSRL peut être soutenue, permettant aux apprenants d'agir sur leurs performances à travers des boucles rétroactives.

A notre connaissance, aucune étude n'a examiné l'impact de l'évaluation par les pairs à l'oral dans des tâches collaboratives sur la régulation des apprentissages tout en prenant compte de l'intérêt en situation dans un contexte de cours de langue en distanciel. Compte tenu de la littérature exposée ci-dessus, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. Il y aura plus de stratégies d'autorégulation par partage social lorsque le PA se fait en direct avec interaction (condition 3).
2. L'intérêt en situation sera soutenu par l'interaction orale (condition 3).
3. Le PA suscitera un intérêt supplémentaire qui soutiendra l'activité d'autorégulation.

## **2. Méthode**

Cette étude interventionniste a eu lieu pendant la pandémie du COVID – 19 (novembre 2020) dans le contexte du Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD).

Tous les cours de langue ont eu lieu à distance, via Zoom. Les apprenants ont conçu et présenté un exposé en anglais de manière collaborative par groupe de 3 ou 4. Ils l'ont présenté une première fois devant la classe afin d'avoir des retours formatifs pour ensuite retravailler leurs présentations en vue de l'évaluation sommative par l'enseignant. Dans les trois conditions, l'évaluation a été outillée par une rubrique portant sur les compétences linguistiques et communicationnelles.

Condition 1 : auto-évaluation de sa propre performance.

Condition 2 : évaluation par les pairs sans interaction par le biais de rubriques envoyées par mail aux apprenants concernés.

Condition 3 : évaluation par les pairs avec interaction lors d'un échange à l'oral. Les rubriques ont été envoyées par mail à la suite de la séance.

### **2.1. Participants**

27 étudiants (18 hommes et 9 femmes ; âge moyenne 20,15 ans, écart-type 0,72) ont participé à cette étude. Les participants étaient homogénéisés en termes de compétence linguistique, et d'un niveau d'expertise avancé pour optimiser les effets bénéfiques du PA (Panadero, 2016). Tous les participants étaient consentants et pouvaient se retirer de l'étude à tout moment.

### **2.2. Recueil et analyse de données**

Les étudiants ont participé à des entretiens semi-structurés avec des questions organisées autour des différentes phases SRL. Ces entretiens ont été transcrits afin d'effectuer une analyse de discours.

Une analyse préliminaire des transcriptions de 4 participants de chaque condition (n=12), choisis de manière aléatoire, a été effectuée. Cette analyse déductive s'inspire des éléments des échelles de mesure de l'intérêt en situation de Linnenbrink-Garcia et al. (2010) et des éléments d'intérêt exposés dans l'étude sur le SSRL de Clayton Bernard & Kermarrec (2020). Nous avons identifié des unités significatives (US) que nous avons codé en fonction de leur appartenance à 3 thèmes :

- l'intérêt situationnel activé (ISA : représenté par des mots tels que *nouveauté, attention, amusant...*),
- l'intérêt situationnel maintenu (ISM : *utile, important...*),
- l'intérêt situationnel social et partagé (ISSP : *motivé par mes pairs, plaisant d'avoir l'avis de mes pairs, intéressant de se questionner, bonne ambiance...*).

Nous avons également identifié 2 thèmes de manière émergente :

- stratégies de régulation par partage social (SSRL : *nous nous sommes organisés, nous avons reparté le travail, nous avons décidé...*),
- l'impact du distanciel (*présentiel, distanciel, Zoom...*).

### 3. Résultats

Le codage s'est effectué à partir de ces thèmes théoriques tout en restant attentif à des éléments de discours qui rendraient compte de facettes du couplage individu-environnement non identifiées dans les modèles de l'intérêt en situation. Nous avons identifié six catégories en regroupant ces 5 types d'US. Certaines de ces catégories semblent dépendre de la condition d'évaluation formative. Dans les résultats qui suivent, nous présentons une ou deux US de chaque catégorie à titre d'illustration. Les trois premières tendances sont articulées avec nos hypothèses.

1. L'intérêt social tend à rejoindre l'activité de SSRL. Les participants qui ont exprimé davantage d'ISSP ont aussi évoqué plus de US de SSRL. Cette tendance est présente dans toutes les conditions mais semble plus marquée dans les conditions 2 et 3 (PA).

*CO3 001<sup>4</sup> « Ça permet d'avoir l'avis de plein de personnes » ; « On s'est reparté le travail. [...] on a passé un peu de temps ensemble pour vraiment trouver l'accord de la présentation. »*

*CO3 002 « Comme j'aime bien qu'on me le fait, j'aime bien le faire aux autres » ; « tout le monde disait ce qu'il en avait pensé puis forcément, ça se regroupait 'oui moi je pensais ça aussi'... puis, ils avaient l'occasion de nous répondre. »*

---

<sup>4</sup> Numéro d'anonymat du participant. Les 3 premières signes désignent la condition (CO1 = condition 1, CO2 = condition 2, CO3 = condition 3).

Ces résultats **ne nous permettent pas d’accepter notre première hypothèse** mais suggèrent une augmentation de SSRL dans une activité de PA par rapport à l’autoévaluation.

2. Le contexte du distanciel est identifié par certains participants comme étant un frein aux interactions en classe. Ceux qui ont identifié un manque d’ambiance en classe semblent également évoquer moins d’US d’intérêt situationnel, sur tous les aspects.

*CO2 003 « On ne peut pas vraiment parler d’ambiance, quand on a que des cours sur Zoom. »*

*CO3 001 « je ne dirai pas qu’on est un groupe très soudé. »*

Puisque nous retrouvons des commentaires de ce genre dans toutes les conditions, ces résultats **ne nous permettent pas d’accepter notre deuxième hypothèse**.

3. Dans un contexte distanciel, l’ISA semble fortement soutenu par l’activité PA (conditions 2 et 3).

*CO2 001, « pour faire l’évaluation, on est obligé de suivre au maximum. »*

*CO3 004 « se focaliser sur des éléments sur lesquels on ne se seraient pas forcément focalisés si on écoutait juste passivement. C’était intéressant. »*

Ces US étant uniquement identifiés dans les conditions 2 et 3 (PA), nous permettent **d’accepter notre troisième hypothèse** : l’évaluation par les pairs suscite un intérêt supplémentaire qui soutient l’activité d’autorégulation.

4. Pour des participants en PA à l’écrit (condition 2), le distanciel semble aider à désinhiber émotionnellement afin de pouvoir proposer des retours plus pertinents sans un engagement émotionnel pesant.

*CO2 001 : « le fait d’être à distance, il y a peut-être moins de biais liés aux connaissances, [...] on n’a pas envie de mal noter les gens qu’on connaît [...]ça a un petit peu joué le dessus, comme un peu d’anonymat. Ça permet de désinhiber. »*

5. Pour certains participants, l'activité de PA a engendré des sensations de manque de légitimité. Cela a pu provoquer des émotions négatives dans certains cas et ces participants semblent identifier moins de US d'ISA.

*CO3 001 : « J'aurais peur [...] de leur dire des trucs faux, et de les enfoncer encore plus. »*

6. Un nombre important des US évoquant l'ISM, et donc l'importance de l'exercice, portait sur la valeur de l'activité afin de mieux décerner les critères de la tâche, et ce particulièrement dans les conditions de PA (conditions 2 et 3).

*CO2 001 : « on est obligé de vraiment se poser des questions 'qu'est-ce qu'on attend de moi, précisément ?' [...] Avant, je ne regardais jamais les fiches d'évaluation, [...] en fait c'était extrêmement important »*

## **4. Discussion**

D'après les résultats de notre étude, il apparaît que, dans un travail collaboratif en cours de langue, les apprenants approuvent de l'intérêt social et partagé (ISSP) et en activité d'évaluation formative individuelle (condition 1) et lors d'une évaluation formative PA (conditions 2 et 3), même s'il semble optimisé dans des conditions d'évaluation par les pairs.

L'intérêt social a tendance à rejoindre l'activité de SSRL dans toutes les conditions. Les participants qui ont exprimé davantage d'ISSP ont également évoqué plus de US de SSRL, surtout dans les conditions de PA (conditions 2 et 3). Nos résultats suggèrent une augmentation de SSRL dans une activité de PA comparé à l'autoévaluation. Malgré le fait que cette question a été évoqué dans la littérature (Panadero et al., 2016), très peu d'études existantes répondent directement à cette question.

Le distanciel est perçu comme un frein aux interactions en classe par ceux qui n'évoquent pas beaucoup d'intérêt en situation et qui disent qu'il n'y a pas « *une bonne ambiance* ». Cette conclusion semble soutenir les résultats d'études existantes sur l'importance du soutien social et du sentiment d'appartenance pour le SSRL (Clayton Bernard & Kermarrec, 2020) ainsi que de la sécurité psychologique (Nicol & Macfarlane- Dick, 2006). On peut imaginer que la situation serait aggravée par le contexte sanitaire, avec les cours en distanciel obligatoires, et

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

où les interactions en dehors des cours sont également limitées. Un apprenant dans la condition 2 a même évoqué la possibilité d'organiser le dispositif comme dans la condition 3 :

*CO2 003 « Un retour ça peut être donné directement après la présentation et [...] à l'oral plutôt qu'à l'écrit. »*

Cela dit, cet écart distanciel entre l'activité de présentation et ses pairs a été identifié dans toutes les conditions de manière positive comme ayant réduit le stress ressenti.

*CO1 001 : « Ça enlève [...] un part de stress d'être derrière un écran. »*

L'écran semble agir comme un bouclier de soutien à la sécurité psychologique de l'apprenant (van Gennip et al., 2010). Cette distanciation apparaît déjà dans la littérature de l'apprentissage des langues : parler une langue étrangère peut être vécu comme une expérience libératrice comme porter un masque, nous permettant de se comporter autrement (Gourves-Hayward, 2020).

Dans un contexte distanciel, l'ISA semble fortement soutenu par l'activité PA (conditions 2 et 3). Les apprenants faisant référence à une focalisation de l'attention augmentée grâce au suivi plus soutenu des présentations nous permettent d'en tirer conclusion que, dans une tâche de ce type, l'évaluation par les pairs susciterait un intérêt supplémentaire, soutenant l'activité d'autorégulation. Ces activités de monitoring lors de la phase de performance impliquent d'autres activités métacognitives sous-jacentes à cette phase de régulation, tels que les « outcome expectations » dans la phase de planification (Zimmerman & Moylan, 2009). Il pourrait également apporter des réponses primordiales en termes de self feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Certains apprenants de la deuxième condition ont suggéré que le distanciel a pu les aider à se désinhiber afin de pouvoir proposer des retours plus pertinents sans une charge émotionnelle pesante. La question de l'anonymat a souvent été soulevée dans la littérature en PA. Certains étudiants et enseignants préfèrent l'anonymat en tant qu'évaluateur, (Cheng & Tsai, 2012 ; Rotsaert et al., 2018). Il est possible que le degré de recul offert dans la condition 2 agisse sur la perception du PA chez les apprenants et offre une sécurité psychologique supplémentaire.



Cette sécurité psychologique jouerait un rôle critique dans l'ISA. Ceci semble soutenir la littérature existante (Ainley et al., 2005; Panadero, 2016), en soulignant le rôle joué par l'émotion dans l'intérêt en situation et donc le SRL lors la phase de planification.

Un nombre important des US évoquant l'importance de l'exercice (un élément de l'ISM et critique dans la phase de préparation en SRL) portent sur l'interprétation des critères et l'importance de bien les assimiler. Cette tendance était particulièrement présente dans les conditions de PA (conditions 2 et 3). Les apprenants de la troisième condition ont démontré une activité SSRL particulièrement importante, car ils ont fait le choix, en tant que classe, de valider leur compréhension des critères ensemble. Ceci pourrait être interprété comme une activité partagée pour l'établissement de buts (SSRL) et des valeurs (ISSM).

*CO3 004 « On a juste discuté en groupe, tout groupe confondu afin de faire les présentations pour que les critères soient clairs. »*

Malgré les pistes encourageantes offertes par cette analyse préliminaire des résultats, les conclusions tirées devraient être prises avec précaution. Il ne nous semble pas à ce stade judicieux de les généraliser. Une analyse plus approfondie de l'ensemble des entretiens sera effectuée avec une triangulation de la classification des US, ce qui nous permettra de proposer des conclusions avec une robustesse supplémentaire.

## Références bibliographiques

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*(5), 433–447. doi : 10.1016/j.learninstruc.2005.07.011
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7–23). De Boeck Supérieur. doi : doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*, 1–23. doi : 10.1080/0969594X.2019.1571992
- Bijami, M., Kashef, S. H., & Nejad, M. S. (2013). Peer Feedback in Learning English Writing: Advantages and Disadvantages. *Journal of Studies in Education, 3*(4), 91. doi : 10.5296/jse.v3i4.4314

- Cheng, K.-H., & Tsai, C.-C. (2012). Students' interpersonal perspectives on, conceptions of and approaches to learning in online peer assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4). doi : 10.14742/ajet.830
- Clayton Bernard, R., & Kermarrec, G. (2020). L'évaluation par les pairs et le feedback vidéo: Un dispositif pour développer l'autorégulation et la régulation par partage social en cours de langue. *Les Annales de QPES*, 1(1), Article 1. doi : 10.14428/qpes.v1i1.55783
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research* (pp. x, 470). University of Rochester Press.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement «capacitant» dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au Travail* (Presses Universitaires de France, pp. 201–213).
- Gourves-Hayward, A. (2020). Real, imaginary or virtual intercultural inbetween spaces: Utopia or between the devil and the deep blue sea? In E. B. Monreal, M. E. Cavero, & C. Sablé (Eds.), *TIC et Interculturalidad: Miradas Cruzadas* (p. 25). Comares.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, Co-regulation, and Shared regulation in collaborative learning environments. In *Handbook of Self-Regulated Learning and Performance* (Schunk&Greene). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi : 10.3102/003465430298487
- Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications.*, 77–109.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. doi : 10.1207/s15326985ep4102\_4
- Järvelä, S., & Rosé, C. P. (2020). Advocating for group interaction in the age of COVID-19. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(2), 143–147. doi : 10.1007/s11412-020-09324-4
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647–671. doi : 10.1177/0013164409355699
- Nicol, D. J., & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi : 10.1080/03075070600572090
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In *Handbook of Social and Human Conditions in Assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. doi : 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. *European Psychologist*, 20(3), 190–203. doi : 10.1027/1016-9040/a000226
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (Vol. 4, pp. 311–326). Springer International Publishing. doi : 10.1007/978-3-319-39211-0\_18

- Piccardo, E., Goodier, T., & North, B. (2018). *Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier.*
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. doi : 10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. *Development of Achievement Motivation.*, 249–284. doi : 10.1016/B978-012750053-9/50012-7
- Renninger, K.A., Hidi, S., Renninger, A., & Krapp, A. (Eds.). (1992). *The Role of interest in Learning and Development* (1st ed.). Psychology Press. doi : 10.4324/9781315807430
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Peer assessment use, its social nature challenges and perceived educational value: A teachers' survey study. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 124–132. doi : 10.1016/j.stueduc.2018.07.001
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(2), 112–120. doi : 10.1037/cbs0000027
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27. ht doi : 10.1080/00405840802577569
- van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & 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. doi : 10.1016/j.learninstruc.2009.08.010
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education*. (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.