

Evaluation, autoévaluation et motivation au niveau académique : perceptions et tension dynamique

Catherine Blons-Pierre, catherine.blons-pierre@unifr.ch, Université de Fribourg

Patricia Kohler, patricia.kohler@unifr.ch, Université de Fribourg

Résumé : L'étudiant est devenu un acteur à part entière dans la gestion et le processus d'acquisition de ses connaissances et savoir-faire académiques et, de ce fait, il doit faire preuve de compétences pour gérer de façon autonome son apprentissage et il doit également être en mesure de s'autoévaluer. Cependant, si *apprendre à apprendre* constitue un nouvel espace de formation au sein de l'université, les dispositifs pour s'autoévaluer restent relativement invisibles, voire inaccessibles à l'étudiant. D'autre part, l'autoévaluation et l'autoapprentissage se fondent sur des motivations que l'apprenant a du mal à identifier. Analyser le rôle et l'importance de la motivation semble primordial si l'on veut aider l'étudiant à mieux s'autoévaluer. Nous proposons ici une analyse de la motivation dans sa relation à l'autoévaluation sous une double approche quantitative et qualitative, à travers un dispositif de tests en ligne pour le classement en langues, développé par le Centre de langues de l'université bilingue de Fribourg.

Mots-clés : autoévaluation, motivation, tests de classement en ligne, coefficient Kappa de Cohen, analyse qualitative

1. Introduction : contexte et état des lieux

Le Centre de langues de l'Université de Fribourg en Suisse a mis en place avec la collaboration du Centre des Nouvelles Technologies pour l'Enseignement des tests de classement (placement tests) en ligne adaptatifs pour l'allemand (DaF), l'anglais (EFL), le français (FLE) et l'italien (ILS) langues étrangères. Ce dispositif de test en ligne est complété par un système d'inscription en ligne qui automatise complètement le processus d'inscription et d'admission aux cours de langues

Outre leur fonction organisationnelle de placement des étudiant-e-s dans les groupes-classes appropriés, ces tests, parce qu'ils utilisent, l'autoévaluation comme point d'entrée ou comme un élément de feedback qualitatif, ont également une visée formative dans la mesure où ils sont censés développer chez les étudiant-e-s des savoir-faire comme l'autoévaluation et la gestion autonome de leurs apprentissages.

Lors de précédentes études, nous avons, d'une part, évalué le degré de concordance entre le résultat de l'autoévaluation et celui de l'évaluation proposée par le test de classement (indice Kappa de Cohen) et, d'autre part, mesuré le degré de confiance de l'étudiant dans son autoévaluation dans le test pour l'allemand langue étrangère (DaF) (Blons-Pierre & al., 2012a-b). Nous avons ainsi constaté, sur l'espace de quatre semestres consécutifs, qu'il existait un accord médiocre ou mauvais pour les compétences en compréhension écrite, compréhension orale et lexicale et structures de la langue entre l'autoévaluation pratiquée par les étudiants et le résultat des tests en ligne et qu'en revanche, le degré de confiance des étudiant-e-s dans leur autoévaluation pour le test DaF était élevé. Sur la base de ces constats, nous en sommes arrivés à la conclusion que l'autoévaluation dans son état actuel ne pouvait pas se substituer aux tests en ligne et qu'il convenait d'apporter quelques modifications dans les tests FLE et DaF pour le semestre d'automne 2012. Ainsi, les appellations de niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ont été enlevés dans le test FLE pour minimiser l'impact du niveau B2 (niveau pré-requis pour les études universitaires) mais les descripteurs ont été laissés à l'identique et l'évaluation du degré de confiance dans l'autoévaluation a également été introduite dans le test pour le français ; un niveau 0 hors CECR a été ajouté dans

l'autoévaluation pour le test DaF afin de permettre aux étudiants débutants complets de pouvoir aussi s'autoévaluer.

Nous avons fait l'hypothèse qu'en essayant de clarifier et de simplifier les critères et les descripteurs servant à l'autoévaluation, l'accord entre le jugement des tests et celui des autoévaluations pourrait être amélioré.

La première partie de cette étude est destinée à présenter l'analyse de ces tests faite à l'aide du coefficient Kappa de Cohen, qui permet d'évaluer le degré d'accord entre l'autoévaluation donnée par les testés et le résultat de l'évaluation proposé par le test de classement.

Cette analyse statistique sera complétée par une analyse qualitative des motivations relatives à ces tests de classement, à l'aide des données recueillies dans un questionnaire qui fait partie intégrante de la passation des tests (analyse à chaud), d'un entretien avec un étudiant dont le cheminement dans le texte apparaissait complexe et, enfin, de données recueillies dans des questionnaires distribués à la fin du semestre (évaluation à froid).

Ces deux types d'analyse seront présentés pour les tests de classement utilisés pour le français langue étrangère et l'allemand langue étrangère, qui utilisent tous deux l'autoévaluation.

2. L'autoévaluation dans les tests de classement en ligne

2.1 Statut de l'autoévaluation dans les tests pour le français et pour l'allemand

Le statut de l'autoévaluation varie dans les différents tests de classement en ligne du Centre de langues de l'Université de Fribourg : dans le test de français langue étrangère (FLE), l'autoévaluation est constitutive du test et constitue le point d'entrée du test adaptatif, dans le test pour l'allemand langue étrangère (DaF), l'autoévaluation est facultative et se trouve placée à la fin du test. L'impact de l'autoévaluation est beaucoup plus important dans le test FLE que dans le test DaF. Nous limiterons notre étude à l'examen des tests FLE et DaF, qui illustrent deux statuts de l'autoévaluation diamétralement opposés.

2.2 Mesure de l'écart entre autoévaluation et résultats obtenus aux tests pour les tests de français (FLE) et d'allemand (DaF) langues étrangères

2.2.1 Méthode d'analyse : indice kappa de Cohen

L'indice statistique Kappa de Cohen varie entre 1 et - 1, il est utilisé pour évaluer le degré d'accord (concordance) entre deux juges par rapport à une variable nominale et non ordinale (accord maximal = 1; désaccord total = - 1). Ce coefficient peut s'interpréter comme la proportion d'éléments classés de la même manière par les deux juges et, ce qui le différencie du simple calcul d'une proportion c'est qu'il introduit une correction pour prendre en compte le fait qu'une certaine proportion d'accord peut être imputée au hasard¹.

Tableau 1 : indice Kappa de Cohen compréhension écrite (CE) et compréhension orale (CO) pour semestre automne (SA) et semestre printemps (SP) pour tests DaF et FLE

	CE SA 2010	CE SP 2011	CE 2012	SP CE SA 2012	CO SA 2010	CO SP 2011	CO SP 2012	CO SA 2012
Kappa DaF	0.14	0.25	0.12	0.26	0.21	0.35	0.15	0.32
Kappa FLE	0.21	0.22	0.27	0.20	0.22	0.26	0.33	0.18

¹Pour plus d'informations sur K, voir http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique/coef_kappa.htm.

Si l'on compare les indices Kappa de Cohen pour les tests FLE et DaF, on constate que pour la compréhension écrite (CE) et la compréhension orale (CO), l'accord entre le jugement du test et celui de l'autoévaluation a progressé entre le SP et le SA 2012 pour le test DaF. On relève le phénomène inverse pour le test FLE. Il est possible que l'introduction du niveau 0 dans le test DaF ait contribué à l'amélioration de cet accord et qu'inversement, la lecture uniquement descriptive des descripteurs du CECR du test FLE soit à l'origine d'un désaccord plus important entre autoévaluation et résultat du test FLE. Ces hypothèses devront être vérifiées en prenant en considération les données de plusieurs sessions de tests. Ce que nous pouvons constater actuellement c'est que, indépendamment du hasard, l'accord entre l'autoévaluation et les tests oscillent entre un accord mauvais et un accord médiocre, ce qui signifie que nous avons affaire soit à des sous-autoévaluations soit à des sur-autoévaluations.

2.3 Sous-autoévaluations et sur-autoévaluations

2.3.1 Le test pour l'allemand (DaF)

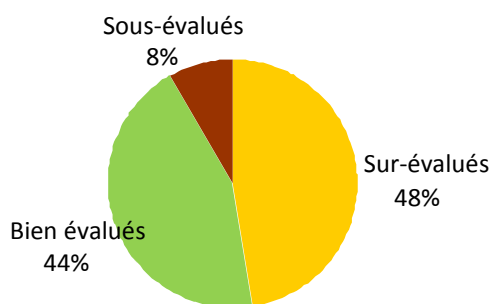


Figure 1 : autoévaluation CE SA 2012

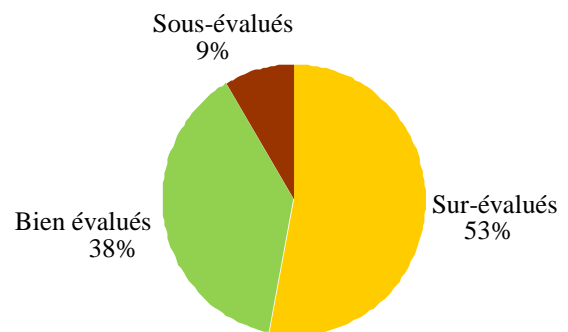


Figure 2 : autoévaluation CO SA 2012

Les figures 1 et 2 montrent une tendance à la sur-autoévaluation pour la CE et la CO dans le test DaF par rapport aux résultats du test en ligne alors que les deux évaluations utilisent les mêmes descripteurs (CECR). Cette sur-autoévaluation est cependant proche en pourcentage de l'autoévaluation en accord avec le résultat du test en ligne : 44% contre 48% pour CE et 38% contre 53% pour CO.

2.3.2 Le test pour le français (FLE)

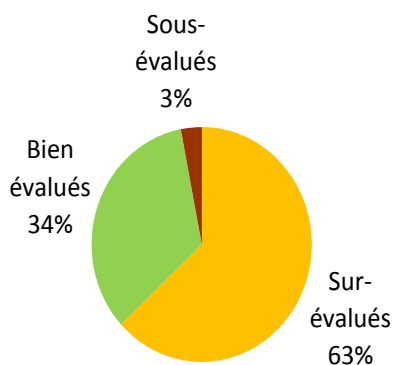


Figure 3 : autoévaluation CE SA 2012

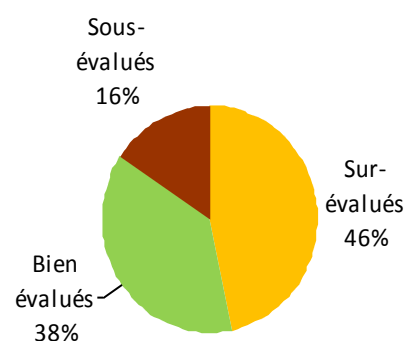


Figure 4 : autoévaluation CO SA 2012

Les figures 3 et 4 montrent que le pourcentage de sur-autoévaluations dans le test SA 2012 pour la CE est encore plus important dans le test FLE que dans le test DaF, en revanche pour la CO, le pourcentage de sur-autoévaluations est moins important.

On pourrait penser que ces pourcentages élevés de sur-autoévaluations et moindrement de sous-autoévaluations dans les deux tests et pour les deux compétences sont corrélés d'une façon ou d'une autre aux degrés de certitude des étudiants par rapport à leur autoévaluation. Nous avons déjà constaté auparavant que le degré de certitude était élevé dans le test DaF, il nous a paru intéressant d'approfondir cette analyse pour le test DaF et le test FLE.

2.4 Autoévaluation et degré de certitude

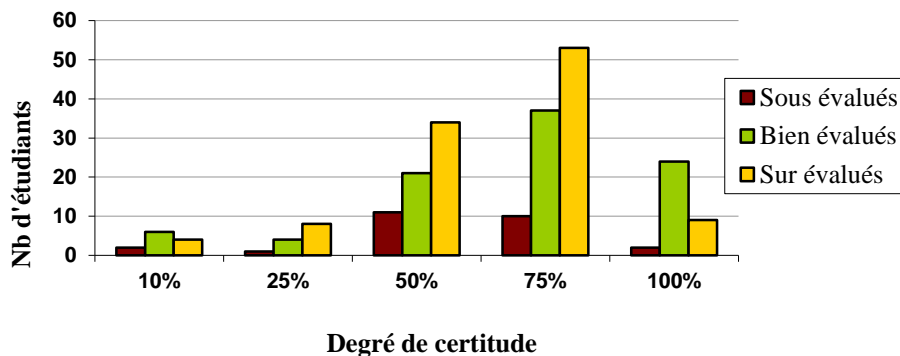


Figure 5 : pourcentages degré de certitude autoévaluation CO DaF SA 12/accord avec jugement du test

Le degré de certitude des étudiants (DC) dans leur autoévaluation est proposé à la fin du test DaF, à la suite de l'autoévaluation et comporte cinq degrés de certitude : 10%, 25%, 50%, 75% et 100%. Si l'on met ces pourcentages en rapport avec les écarts constatés entre autoévaluations et jugements du test (figure 5), on constate que les sur-autoévaluations prédominent entre 25% et 75% de DC et que les autoévaluations en accord avec le test prédominent lorsque le DC est très élevé (100%) mais aussi lorsqu'il est très bas (10%). Il faut cependant remarquer que pour le DC égal à 10% nous avons une population inférieure à 15 individus alors que pour le DC égal à 100% nous avons une population supérieure à 30. On constate le même phénomène pour la CE DaF SA 2012. Pour compléter cette analyse, nous avons également observé quelle pouvait être la corrélation entre le temps passé à l'autoévaluation et le DC, dans le test FLE.

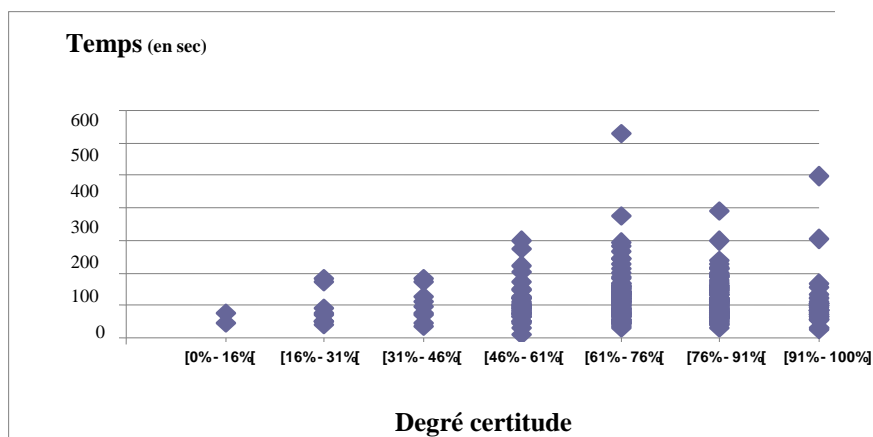


Figure 6 : temps autoévaluation/degre de certitude FLE CO SA 12

Dans le test FLE SA 2012, le DC était placé au début du test de classement en ligne, juste après l'autoévaluation proposée pour chaque compétence et il comportait sept degrés (voir figure 6). Il s'agit d'une évaluation du DC plus fine que celle proposée dans le test DaF mais qui reste dans les limites de la demande de précision préconisée pour les DC (Leclercq, 2009, pp. 202-204).

On observe qu'il n'existe pas vraiment de corrélation entre les degrés de certitude dans le test FLE et le temps passé par les étudiants à s'autoévaluer. En effet, le temps passé à s'autoévaluer ne semble pas avoir d'influence sur le DC puisque nous avons une répartition relativement homogène des degrés de certitude sur une fourchette de temps allant de quelques secondes à cinq minutes. On remarque également que les temps extrêmes supérieurs à cinq minutes sont en rapport avec des DC variables allant de 61% à 100%. On retrouve des schémas identiques pour les autres compétences (CE, PE, LS) du test FLE SA 2012.

Nos observations et nos analyses statistiques nous amènent à constater que les modifications apportées aux tests DaF et FLE au SA 2012 n'ont eu que peu d'effet sur l'amélioration de l'accord entre jugement de l'autoévaluation et jugement du test de classement. Le temps passé dans l'autoévaluation, les DC doivent encore être étudiés sur un laps de temps plus étendu et sur des populations plus importantes, cependant une analyse qualitative en relation avec les motivations des étudiants par rapport à l'autoévaluation paraît nécessaire pour tenter de cerner quels sont les autres facteurs qui pourraient permettre de renforcer l'accord entre jugement du test et de l'autoévaluation. En effet, la motivation est l'un des moteurs principaux intervenant dans l'autorégulation et l'autoévaluation (Laveault, 1999, pp. 59-60).

3. Analyse qualitative des motivations et tensions dynamiques

L'analyse qualitative a ici pour objectif d'explicitier les motivations de l'usager du test en ligne et de relever ses perceptions liées à ce nouveau mode d'évaluation et d'autoévaluation. Ces données pourraient permettre de trouver quelques pistes d'explications au phénomène de la surévaluation et à l'absence de corrélation entre degré de certitude et temps passé à s'autoévaluer. On pourrait finalement déceler quelques progrès d'une culture de l'autoévaluation dans le domaine des langues à partir de ces tensions résistantes.

3.1 Fondements conceptuels et méthodologie

La centration sur l'apprenant au cœur des apprentissages reste le fondement conceptuel qui présuppose ici la capacité de l'étudiant à apprendre en autonomie selon une démarche réflexive. Le test en ligne et l'autoévaluation auraient un impact sur les stratégies d'autoapprentissage de l'étudiant.

L'analyse qualitative se fonde principalement sur le dépouillement d'un double corpus en lien avec le test en ligne FLE du semestre d'automne 2012 : d'une part, 277 commentaires en ligne, directement à la suite du test en ligne FLE, et d'autre part, 44 questionnaires actifs sur la base d'un entretien individuel mené avec des étudiants représentant un panel relativement complet des niveaux de langue française, soit 14 étudiants de niveau A2 du CECR, 9 étudiants de niveau B1, 16 étudiants de niveau B2, et 5 étudiants de niveau C1. Outre les données croisées de ce double corpus, un seul cas particulier aura été suivi parmi les 7 retenus, eu égard à son parcours d'autoévaluations multiples et multilingues.

3.2 Premiers constats ou rappel des tendances persistantes

Ces premières données se rapprochent des observations faites lors de nos précédentes enquêtes menées en 2010 et 2011. Il est cependant important de les rappeler lors des analyses de 2012 afin de pouvoir aller plus loin que le simple constat : ces éléments commencent en effet à s'inscrire dans la durée, ce qui permettrait de tirer certaines conclusions durables sur la culture de l'évaluation et de l'autoévaluation chez l'apprenant en contexte bilingue.

3.2.1 Motivations premières à l'évaluation et à l'autoévaluation

Le premier constat porte sur l'importance du nombre d'étudiants pour lesquels l'autoévaluation constitue une toute nouvelle démarche dans l'apprentissage des langues. En 2012, 36 étudiants sur 44 réalisent une autoévaluation de leur niveau de langue pour la première fois, contre 13 apprenants qui étaient déjà familiarisés avec cet aspect du test. Cinq étudiants faisaient une autoévaluation en français pour la première fois en français mais l'avaient déjà réalisé pour une autre langue. La proportion d'étudiants qui découvrent l'autoévaluation pour la première fois, reste encore très importante.

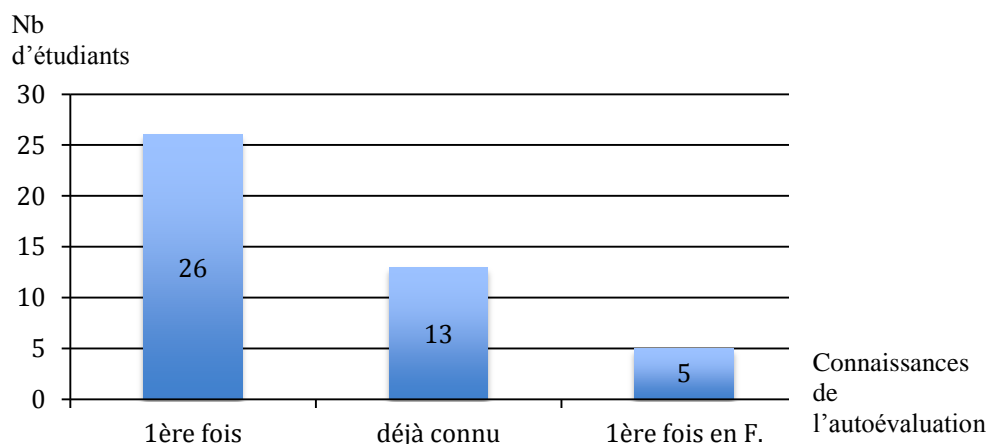


Figure 7 : nombre d'étudiants ayant réalisé l'autoévaluation pour la 1^{ère} fois

Quelques autres motivations de l'étudiant à s'évaluer et à s'autoévaluer en ligne semblent très nettement se confirmer de par nos études antérieures et les présents résultats. En effet, sur les 277 commentaires qui suivent directement le test, 72% d'entre eux mentionnent prioritairement le choix délibéré de venir à Fribourg pour apprendre les langues et participer aux multiples offres académiques de cursus dans lesquelles le bilinguisme peut se décliner sous diverses formes. Cette base volontaire pour l'apprentissage des langues demeure le déclencheur principal de la motivation à l'évaluation et à l'autoévaluation pour l'apprentissage des langues (Kohler et al., 2012, p.69). Outre les 11 % regroupant les indécis et les sans réponse, seuls 17% des étudiants font mention d'une obligation d'apprendre le français plutôt que d'un choix délibéré.

Les entretiens individuels confirment cette tendance déjà relevée lors de nos précédentes études menées en 2011, avec 40 étudiants venant librement apprendre les langues dans le cadre de leur cursus, contre 4 étudiants apparemment contraints.

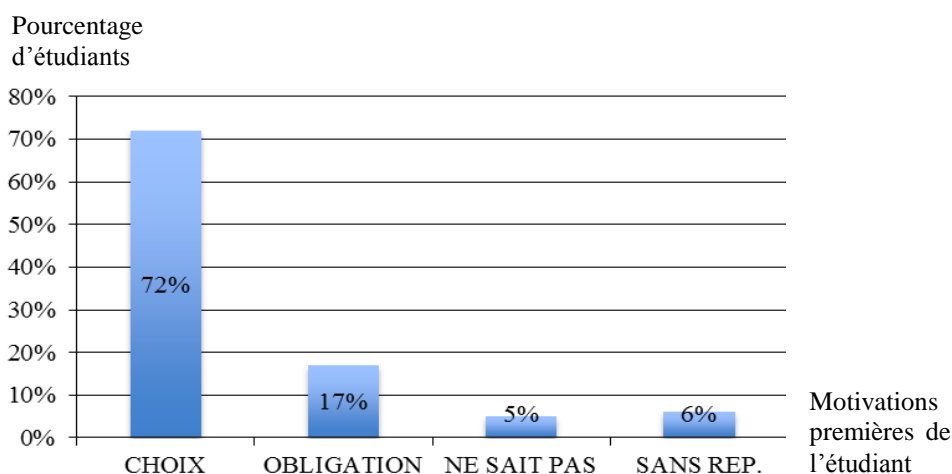


Figure 8 : pourcentages des motivations exprimées par l'étudiant

La culture de l'évaluation et de l'autoévaluation est donc étroitement liée à l'attitude positive que l'apprenant va adopter face à son apprentissage, librement consenti, en dehors de toute contrainte. L'étudiant sait ce qu'il veut et ne construit pas son cursus de façon fortuite. Dans la recherche et la construction des nouveaux cursus liés au plurilinguisme, les institutions de formation ne peuvent donc pas faire l'économie d'une analyse des besoins et des attentes du public concerné.

3.2.2 Motivations secondaires à l'apprentissage des langues

Après cette première motivation, l'étudiant relève d'autres critères secondaires, mais qui sont toujours caractéristiques soit d'un comportement personnel – 55% nomment le plaisir – soit d'un environnement propice à l'apprentissage des langues et donc favorisant le désir de s'évaluer et de s'autoévaluer. Ainsi, 39% des étudiants mentionnent l'environnement bilingue, 22% la ville de Fribourg, 35% celui de son université bilingue avec son offre de cours.

Outre cette forte proportion en lien avec l'environnement du bilinguisme, seuls 23% notent le caractère utilitaire des langues pour leur avenir professionnel ou l'importance des points ECTS à obtenir en langues dans le cadre de cursus bilingue. A relever cependant le possible biais méthodologique puisque les étudiants ont pu citer plusieurs motivations et donc choisir plusieurs motivations.

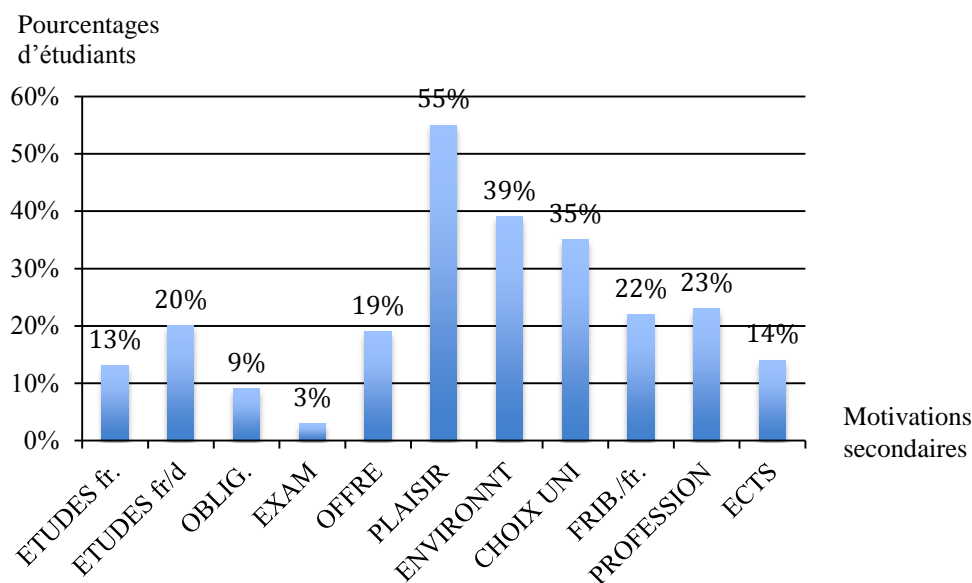


Figure 9 : motivations secondaires relevées par l'étudiant

Les constantes relevées dans l'analyse qualitative montrent que, d'une part, la motivation d'apprendre les langues reste déterminante dans l'acceptation d'une démarche évaluative et autoévaluative et que, d'autre part, celle-ci est toujours facilitée par le choix d'un environnement culturel, social et académique favorisant l'accès aux langues pour l'apprenant (Kohler, 2012, p. 224).

3.3 Perceptions sur l'autoévaluation d'après les tests FLE SA 2012

L'analyse des motivations secondaires donne peu d'indications sur la perception que se fait l'étudiant de l'autoévaluation. Si nos précédentes analyses de 2011 n'avaient pas permis de relever de tendances significatives, il en est tout autrement en 2012 où 17 étudiants sur 44 ont considéré l'autoévaluation comme une aide doublée d'un outil pour 12% d'entre eux. 21% ont vu dans cette démarche une possibilité de réfléchir sur leur niveau effectif de langue. Cette réflexion sur les apprentissages ferait partie de la mise en place des stratégies d'autoapprentissage.

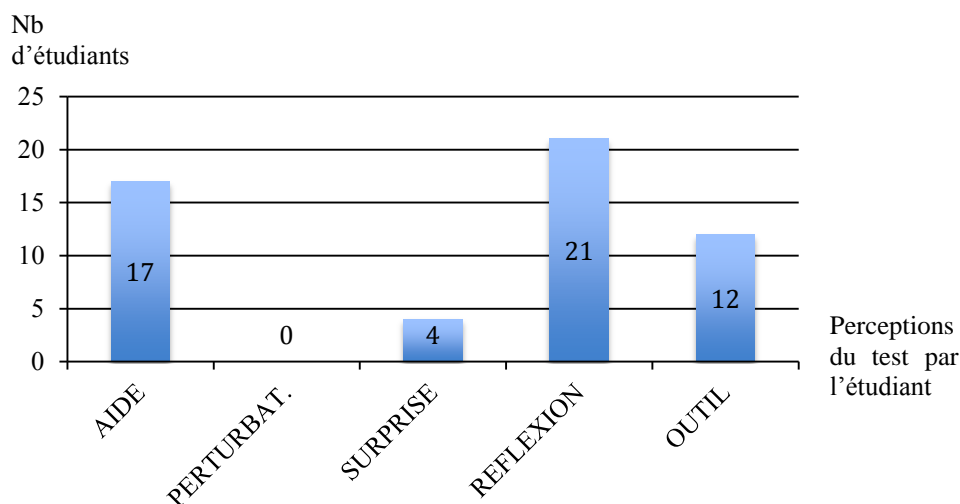


Figure 10 : perceptions de l'étudiant sur l'autoévaluation

Cette réflexion sur l'apprentissage fait réfléchir l'apprenant ultérieurement dans le test au moment où il peut prendre par exemple conscience de sa surévaluation qu'il analyse avec de nouvelles stratégies réflexives. Cette réflexion s'accompagne d'autres sentiments tels que la liberté de gérer son rythme et son niveau, notée par 32 étudiants sur 35, tandis que 23 d'entre eux font mention de la satisfaction de gérer seuls et librement leur apprentissage ; ils se « prennent en main ». L'autoévaluation est bien perçue comme un outil déclencheur de l'autoapprentissage.

Ce constat est aussi nouveau par rapport aux études précédentes et pourrait amener les didacticiens à de nouvelles pistes de réflexion sur l'avenir de la pédagogie de projet face à cette individualisation bien vécue de l'autoévaluation, et cette naissance de stratégies en lien avec une culture de l'autoapprentissage.

3.4 Parcours d'un cas atypique

Parmi toutes les données de notre analyse, sept d'entre elles ont particulièrement retenu notre attention car elles témoignent de parcours plutôt atypiques dans le déroulement du test en ligne FLE SA 2012. Rappelons que l'étudiant passe par trois phases dans le test en ligne : compréhension orale, puis écrite pour finir avec l'épreuve de lexique et structure de la langue. Chacune de ces trois étapes est précédée de l'autoévaluation de la compétence en question. S'il échoue le test du niveau correspondant à son autoévaluation, l'ordinateur dirige automatiquement l'apprenant vers le test de niveau inférieur. S'il réussit, le test de niveau supérieur lui est proposé. Or, ce cheminement préétabli n'a pas été suivi par ces sept étudiants qui ont opté pour des navigations particulières.

La figure 11 reconstitue le parcours d'un des sept cas atypiques : l'étudiant procède à deux reprises à une deuxième autoévaluation après avoir effectué les tests, et ce, en compréhension orale et en lexique/structure. L'entretien avec cet étudiant révèle que celui-ci, mécontent de son résultat effectif par rapport au niveau estimé, a cherché à se ré-évaluer en repassant par la grille d'autoévaluation en *anglais* sous le prétexte que « c'est plus facile à comprendre » pour essayer d'entrer à nouveau dans le test et tenter sa chance une deuxième fois. Il essaie en quelque sorte de « forcer le système ».

Il est aussi sorti du test de compréhension écrite dès la fin de la première épreuve dont le résultat ne correspondait encore une fois pas à ses attentes, pour se diriger vers la troisième phase du test où il s'est autoévalué cette fois en *italien*. D'autre part, l'étudiant a mis une heure pour passer du test

« lexique et structure A2 » à celui de « compréhension écrite B1 ». Enfin, le temps passé à lire les grilles d'autoévaluation varient de deux minutes pour la toute première, celle de compréhension orale, pour passer à une minute maximum pour les autres grilles quelle qu'en soit la langue de consultation, français, anglais ou italien.

Ce suivi non linéaire du test en ligne révèle que quelques rares étudiants semblent « se promener » dans le test selon leur acceptation ou non du décalage entre niveau estimé et niveau effectivement révélé par le test. Ils interrompent aussi librement leur travail au bout d'un certain temps passé à effectuer le test.

C'est cet étudiant, lui-même - comme d'autres dont le parcours correspondait plus au comportement attendu - qui a fait part de quelques remarques pour améliorer la structure du test en ligne. L'accès à l'autoévaluation pourrait en effet être facilité par la mise en ligne de l'autoévaluation dans le plus grand nombre possible de langues. Cet accès est actuellement rendu possible par la mise en ligne des descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, disponibles dans de nombreuses langues.

Mais malgré leur mise à disposition dans le plus grand nombre possible de langues, les grilles critériées restent longues à consulter, et trop détaillées pour le non-spécialiste. La réduction et la simplification de ces grilles pourraient contribuer à alléger la procédure d'autoévaluation. Cela réduirait aussi la longueur du test afin d'éviter la fatigue et l'interruption en cours de test. Ces remarques proviennent de l'apprenant et témoignent de son action participative puisqu'il n'hésite pas à nous faire part des améliorations à apporter au dispositif. Cette attitude entre dans une stratégie réflexive où l'apprenant est co-acteur de la construction de son savoir.

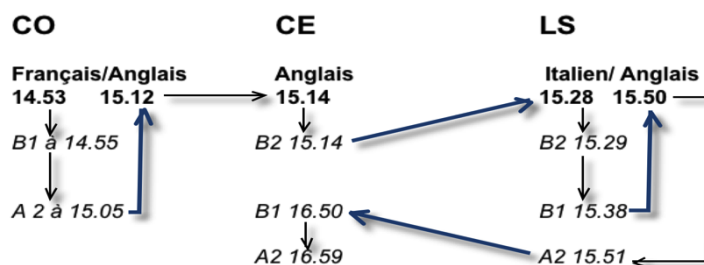


Figure 11 : exemple de parcours atypique de test en ligne par un étudiant, FLE SA 2012

4. Résultats et conclusion

Dans sa partie quantitative, notre analyse a donc montré que les légères améliorations apportées au test dans sa version 2012 n'en avaient pas fondamentalement modifié les résultats. On assiste toujours à la persistance du phénomène de sur-autoévaluation, comme à la non-corrélation entre temps passé à l'autoévaluation et degré de certitude.

Outre les motivations déjà soulignées et toujours valides d'après les données de 2012, de nouvelles perspectives dans la culture de l'autoévaluation sont cependant apparues dans la partie qualitative de l'analyse : 2012 semble en effet marquer un tournant dans l'approche réflexive de l'apprenant qui saisit l'autoévaluation comme un outil lui permettant non seulement de développer de nouvelles stratégies, mais aussi de le faire réfléchir sur une nouvelle forme d'apprentissage, développée dans et par l'autoévaluation.

Le test en ligne et ses composantes en termes d'autoévaluation constituent ainsi une activité d'apprentissage significative pour l'apprenant qui se lance un défi et se responsabilise en réfléchissant sur niveau ressenti et niveau effectif, ou encore développe de nouvelles stratégies réflexives dans une démarche négociée. On pourrait ainsi élargir la définition que Rolland Viau propose de la motivation à l'apprentissage, à la motivation plus spécifique à l'autoévaluation dans l'apprentissage des langues : car cette dernière est bien « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003, p. 7).

5. Références bibliographiques

- Blons-Pierre, C., Kohler, P., Gick, C., Hoein, S. & Platteaux, H. (2012a). Analyse qualitative des tests de classement en ligne pour les langues : acceptation et rôle de l'autoévaluation. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Actes du XXIV^{ème} Colloque de l'ADMEE Europe, Luxembourg 11-13 janvier.
- Blons-Pierre, C., Kohler, (2012b). L'autoévaluation au niveau académique : utopie ou réalité. *Quelle université pour demain ? L'université lieu de formation*. Actes du XXVII^{ème} Congrès de l'AIPU, Québec, Trois-rivières, AIPU, 14-18 mai.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C. (2012). Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence et constituer des groupes classes. *Revue RIPES - Numéro Spécial "Innover dans l'évaluation des apprentissages : pourquoi et comment ?"*, 27(2), <http://ripes.revues.org/532>.
- Kohler, P. (2012). Gestion de l'auto-évaluation dans un dispositif de test en ligne: limites et perspectives. In C. Blons-Pierre (éd. / Hrsg.), *Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER* (pp. 219-240). Bern : Peter Lang.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Depover, C., & Noël, B. (Eds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leclercq, D. (2009). La connaissance partielle chez le patient : pourquoi et comment la mesurer. *Revue d'Education Thérapeutique du Patient*, 1(2), 201-212.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.