

# Comparaison des effets de deux types d'évaluation externe standardisée sur les pratiques des enseignants primaires. Quelle est l'influence du type d'épreuve externe et de leurs perceptions par les enseignants ?

Gonzague Yerly, gonzague.yerly@unifr.ch, Université de Fribourg (CH)

---

**Résumé** La présente communication a pour objectifs de comparer les effets de deux types d'évaluation externe sur les pratiques des enseignants primaires et d'en expliquer les différences grâce aux perceptions qu'en ont les enseignants. Une épreuve externe « à visée diagnostique » et une épreuve externe « à visée sommative » (Marc & Wirthner, 2012) ont été sélectionnées dans un même contexte, la scolarité primaire du canton de Fribourg (CH). 313 enseignants ont répondu à un questionnaire. Les résultats mettent en évidence les différences d'effets dues au type d'épreuve externe. Toutefois, les analyses révèlent que ces différences ne sont pas dues uniquement aux caractéristiques des épreuves, mais surtout aux perceptions qu'en ont les enseignants, qui ne sont pas uniformes. Cette communication met notamment en exergue l'importance des enjeux ressentis par les enseignants face à ces types de dispositifs et celle de l'utilité qu'ils en perçoivent pour leurs pratiques professionnelles. En conclusion, cette recherche amène une réflexion sur le choix des instruments d'évaluation externe et leur mise en place dans les systèmes éducatifs.

---

**Mots-clés :** évaluation externe, épreuves cantonales, effets sur les pratiques, perceptions des enseignants

## 1. Problématique

Dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, l'utilisation d'évaluations externes standardisées se développe de manière toujours plus importante surtout dans un but de pilotage du système (Kellaghan & Greaney, 2001 ; Mons, 2007). Ces dispositifs qui évaluent la performance des élèves d'une même région à un moment identique sont multiples. Ils ont des finalités différentes au niveau macro (politiques – pédagogiques) et micro (diagnostiques – certificatives – sommatives – formatives – pronostiques) et apparaissent dans tous les degrés de la scolarité à des périodes diverses (au début, en cours ou en fin d'année ou de cycle). Leurs enjeux sont donc différents à la fois pour les élèves et pour les enseignants, dépendamment de leurs caractéristiques et des contextes éducatifs dans lesquels ils s'inscrivent. La recherche en éducation s'interroge sur leurs avantages et leurs inconvénients. Il a notamment été démontré que ces dispositifs d'évaluation ont des effets sur les pratiques des enseignants (Jones, 2007; McMillan, 2005 ; Mons, 2009 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Yerly, 2011). Ceux-ci peuvent être plutôt bénéfiques (par ex. : régulation des pratiques des enseignants) ou plutôt néfastes (par ex. : teaching to the test, rétrécissement du curriculum, trop forte accountability). Ces effets ne sont pas toujours attendus ni souhaités et dépendent notamment des caractéristiques du dispositif d'évaluation externe. Dans la littérature et selon le contexte où elles s'inscrivent, les épreuves externes sont généralement classées en deux catégories qui s'opposent : high-stakes tests vs. low-stakes tests aux USA (Jones, 2007); épreuves certificatives vs. non certificatives en Belgique (Lafontaine, 2012) ; épreuves à enjeux faibles vs. à enjeux élevés (Ntamkiliro & Tessaro, 2010) ou encore épreuve à visée diagnostique vs. à visée sommative (Marc & Wirthner, 2012) en Suisse romande. La présente communication a pour objectifs de comparer les effets de deux types d'épreuve externe sur les pratiques des enseignants primaires et d'en expliquer les différences grâce aux perceptions qu'en ont les enseignants.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Contexte et objets de la recherche

Le paysage éducatif suisse et plus particulièrement romand compte de nombreuses évaluations externes, communément appelées épreuves cantonales. Chaque canton gère en effet ses propres dispositifs. Un classement en a été fait par le Consortium romand<sup>1</sup> qui a eu pour mission d' « harmoniser les définitions des épreuves externes, afin de se repérer dans les divers types d'évaluations cantonales, et de s'accorder sur l'emploi d'une

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un groupe de travail qui regroupe les responsables de l'évaluation des cantons de Suisse romande.

terminologie » (Marc & Wirthner, 2012, p.11). Les épreuves cantonales ont donc été séparées en deux types : « évaluation à visée diagnostique » ou « évaluation à visée sommative ». Les figures 1 et 2 ci-dessous présentent leur définition et leur distribution dans les systèmes scolaires des cantons suisses romands.

**Évaluation à visée sommative :** ce type d'évaluation regroupe ici autant des évaluations qui seront destinées à orienter les élèves que des évaluations ayant un impact dans la promotion des élèves.

« Une évaluation à visée sommative est une évaluation critériée qui permet de dresser un inventaire des compétences et des connaissances acquises par l'élève au terme d'une ou plusieurs séquences d'enseignement, correspondant à un ensemble d'objectifs d'apprentissage. »

**Évaluation à visée diagnostique :** ce type d'évaluation vise avant tout à informer les enseignants, les élèves et leurs parents sur l'état d'avancement des apprentissages dans le but de pallier tout manque éventuel. Ce type d'évaluation a été défini comme suit :

« Une évaluation à visée diagnostique a pour but de fournir aux enseignants des informations sur le degré d'atteinte de certains objectifs du plan d'études en complément des procédures d'évaluation qu'ils mènent par ailleurs, afin d'identifier les difficultés d'atteinte de ces objectifs et de conduire aux remédiations nécessaires. »

**Figure 1 :** Typologie des épreuves cantonales externes du Consortium romand (Marc & Wirthner, 2012, p.11)

	Évaluations à visée sommative										Évaluations à visée diagnostique									
	3 <sup>e</sup> 1P	4 <sup>e</sup> 2P	5 <sup>e</sup> 3P	6 <sup>e</sup> 4P	7 <sup>e</sup> 5P	8 <sup>e</sup> 6P	9 <sup>e</sup> 7 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup> 8 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup> 9 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> 1P	4 <sup>e</sup> 2P	5 <sup>e</sup> 3P	6 <sup>e</sup> 4P	7 <sup>e</sup> 5P	8 <sup>e</sup> 6P	9 <sup>e</sup> 7 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup> 8 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup> 9 <sup>e</sup>		
BE																X				
FR						X		X			X			X			X	X		
GE		X		X		X	X	X	X											
JU						X								X				X		
NE						X		X			X	X	X	X	X			X <sup>a</sup>		
VS				X		X		X	X			X <sup>a</sup>	X <sup>a</sup>	X <sup>a</sup>	X <sup>a</sup>	X <sup>a</sup>			X <sup>a</sup>	
VD		X		X		X		X	X <sup>b</sup>											
		2		3		6	1	3	4		1	3	2	4	2	2	1	4	1	

  Épreuves inscrites dans la loi scolaire du canton  
 <sup>a</sup> : épreuves à disposition des enseignants, passation libre  
<sup>b</sup> : épreuve d'établissement utilisée dans le cadre de la certification de l'élève

**Figure 2 :** Panorama des évaluations cantonales externes par cantons et par type (Marc & Wirthner, 2012, p.12)

La typologie présentée a été retenue pour mener à bien les objectifs de cette recherche. Des épreuves cantonales appartenant aux deux types d'évaluation externe ont été sélectionnées dans un même contexte, la scolarité primaire francophone du canton de Fribourg (CH)<sup>2</sup> : les épreuves cantonales de cycle 1-2P et 3-4P (qui partagent les mêmes caractéristiques<sup>3</sup>) pour le type « évaluation à visée diagnostique » ; les épreuves cantonales de cycle 5-6P pour le type « évaluation à visée sommative ». Le tableau 1 présente leurs caractéristiques principales.

<sup>2</sup> La scolarité primaire du canton de Fribourg est composée de six années réparties en cycles de deux ans. Durant ces six années, l'enseignement est assuré par un seul enseignant « généraliste ».

<sup>3</sup> Les analyses ont montré que leurs effets et leurs perceptions ne diffèrent aucunement.

**Tableau 1 :** Evaluations externes inscrites dans la scolarité primaire fribourgeoise francophone

<p>Evaluation externe à visée diagnostique</p>	<p><i>Les épreuves cantonales de cycle 1-2P et 3-4P</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passation en fin de 2P et 4P (4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année Harmos)</li> <li>- Passation facultative</li> <li>- Attribuent une note qui est prise en compte dans la moyenne semestrielle de l'élève</li> <li>- 1 branche évaluée en alternance chaque année : L1 (français), L2 (allemand), mathématiques</li> <li>- Créée par un groupe d'enseignants encadré par des conseillers pédagogiques</li> </ul>
<p>Evaluation externe à visée sommative</p>	<p><i>Les épreuves cantonales de la procédure de pré-orientation (PPO) de cycle 5-6P</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passation en cours de 6P (8<sup>ème</sup> année Harmos)</li> <li>- Passation obligatoire</li> <li>- Critère pour l'orientation des élèves dans les filières du secondaire I</li> <li>- 4 branches évaluées chaque année : L1 (français), L2 (allemand), mathématiques et environnement (géographie, sciences naturelles, histoire)</li> <li>- Créée par un groupe d'enseignants encadré par des conseillers pédagogiques</li> </ul>

## 2.2 Instruments

Un questionnaire a été créé sur la base de la littérature et d'entretiens exploratoires (Yerly, 2011)<sup>4</sup>. Il est composé (entre autres) de deux parties : 1) les perceptions de l'évaluation externe par les enseignants, 2) les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants. Pour chacune des parties, les répondants doivent se positionner par rapport à des affirmations sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Ils répondent en faisant référence à l'épreuve externe à laquelle ils sont confrontés dans leur pratique. Ces échelles de mesure ont été validées par des analyses factorielles confirmatoires (ACP) et des analyses de consistance interne (alpha de Cronbach). Ces parties sont détaillées :

### 1. Les perceptions de l'évaluation externe par les enseignants (PEE) :

Cette échelle permet de mesurer les perceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation externe à propos de deux dimensions (couvrant 35% de la variance observée):

- a) les enjeux ressentis par l'enseignant face à l'évaluation externe (3 items,  $\alpha = .774$ ) ;
- b) l'utilité de l'évaluation externe perçue par l'enseignant pour ses pratiques (4 items,  $\alpha = .694$ ).

### 2. Les effets de l'évaluation externe sur leurs pratiques des enseignants (EEE) :

Cette échelle permet de mesurer les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants primaires. Sur la base de la littérature et d'une recherche exploratoire, 5 effets ont été sélectionnés, puis identifiés par les analyses (couvrant 63% de la variance observée) :

- a) effet de régulation des pratiques d'évaluation sommative interne (3 items,  $\alpha = .737$ ) ;
- b) effet de bachotage (teaching to the test) (5 items,  $\alpha = .867$ ) ;
- c) effet de rétrécissement du curriculum enseigné (5 items,  $\alpha = .817$ ) ;
- d) effet de responsabilisation des enseignants (accountability) (4 items,  $\alpha = .704$ ) ;
- e) effet d'encouragement à la collaboration (3 items,  $\alpha = .695$ ).

<sup>4</sup> Ce questionnaire a été élaboré pour mener à bien les objectifs de notre thèse de doctorat.

## 2.3 Echantillon

Le questionnaire a été envoyé à 500 enseignants primaires (de 32 établissements scolaires). 313 enseignants y ont répondu (taux de réponse de 63%). Le tableau 2 ci-dessous présente la répartition des répondants selon le type d'évaluation externe auquel ils sont confrontés.

**Tableau 2 :** Répartition des enseignants selon le type d'évaluation externe et le genre

<i>Evaluation externe</i>	femme	homme	total
<i>à visée diagnostique</i>	160	27	195 (64%)
<i>à visée sommative</i>	72	46	118 (36%)
total	232 (76%)	73 (24%)	313

## 3. Résultats

### 3.1 Différence d'effets selon le type d'évaluation externe

Cette recherche démontre tout d'abord que les deux types d'épreuve externe ont des effets différents sur les pratiques des enseignants primaires. Le tableau 3 ci-après détaille les 5 effets séparément pour chaque type d'épreuve. Une comparaison de ces moyennes y apparaît également (t-test).

**Tableau 3 :** Effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants selon le type d'épreuve

	<i>Évaluation externe</i>	N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	Sig.
Teaching to the test (TTT)	<i>à visée diagnostique</i>	185	<b>2.11</b>	.81	-17.09	301	<b>.000</b>
	<i>à visée sommative</i>	118	<b>4.02</b>	1.01			
Rétrécissement du curriculum enseigné (RET)	<i>à visée diagnostique</i>	185	<b>1.94</b>	.78	-12.03	301	<b>.000</b>
	<i>à visée sommative</i>	118	<b>3.34</b>	1.09			
Accountability (ACC)	<i>à visée diagnostique</i>	185	<b>2.42</b>	.89	-4.85	301	<b>.000</b>
	<i>à visée sommative</i>	118	<b>2.96</b>	1.03			
Encouragement à la collaboration (COLL)	<i>à visée diagnostique</i>	185	<b>2.65</b>	1.01	-4.71	301	<b>.000</b>
	<i>à visée sommative</i>	118	<b>3.24</b>	1.14			
Régulation des pratiques d'éva. som. int. (REG)	<i>à visée diagnostique</i>	184	3.40	1.00	.349	301	.727
	<i>à visée sommative</i>	117	3.36	1.08			

Ces résultats montrent que le type d'épreuve « à visée sommative » amène davantage les enseignants vers des pratiques spécifiques de préparation au test et de rétrécissement du curriculum. Il crée également un sentiment de responsabilisation des enseignants (accountability) plus fort et les amène davantage à collaborer. Ces différences sont statistiquement significatives ( $p < .01$ ). Par contre, le type d'épreuves n'influence pas directement la régulation des pratiques d'évaluation sommative interne.

Aussi, de moyennes et fortes corrélations sont à relever entre les effets de l'évaluation externe (tableaux 4 et 5). Elles montrent que les mêmes effets s'attirent l'un l'autre pour les deux types d'épreuves (généralement de manière plus importante pour l'évaluation externe « à visée sommative »).

**Tableau 4 :** Corrélations entre effets de l'évaluation externe « à visée diagnostique »

	TTT	RET	ACC	COLL	REG
--	-----	-----	-----	------	-----

Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :  
**Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?**

Épreuve externe à visée diagnostique	TTT	Corrélation de Pearson	1	.538**	.446**	.353**	.097
		Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.188
		N	185	185	185	185	184
	RET	Corrélation de Pearson	.538**	1	.367**	.246**	.097
		Sig. (bilatérale)	.000		.000	.001	.192
		N	185	185	185	185	184
	ACC	Corrélation de Pearson	.446**	.367**	1	.462**	.440**
		Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000
		N	185	185	185	185	184
	COLL	Corrélation de Pearson	.353**	.246**	.462**	1	.281**
		Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000		.000
		N	185	185	185	185	184
	REG	Corrélation de Pearson	.097	.097	.440**	.281**	1
		Sig. (bilatérale)	.188	.192	.000	.000	
		N	184	184	184	184	184

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau 5 :** Corrélations entre effets de l'évaluation externe « à visée sommative »

			TTT	RET	ACC	COLL	REG
Épreuve externe à visée sommative	TTT	Corrélation de Pearson	1	.694**	.439**	.290**	.032
		Sig. (bilatérale)		.000	.000	.001	.731
		N	118	118	118	118	117
	RET	Corrélation de Pearson	.694**	1	.449**	.360**	-.090
		Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.334
		N	118	118	118	118	117
	ACC	Corrélation de Pearson	.439**	.449**	1	.544**	.258**
		Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.005
		N	118	118	118	118	117
	COLL	Corrélation de Pearson	.290**	.360**	.544**	1	.287**
		Sig. (bilatérale)	.001	.000	.000		.002
		N	118	118	118	118	117
	REG	Corrélation de Pearson	.032	-.090	.258**	.287**	1
		Sig. (bilatérale)	.731	.334	.005	.002	
		N	117	117	117	117	117

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### 3.2 Les perceptions des deux types d'évaluation externe par les enseignants

Le questionnaire a permis d'explorer les perceptions des enseignants (enjeux ressentis et utilité perçue) pour chaque type d'évaluation externe et d'en observer les différences (t-test).

**Tableau 6 :** Les perceptions de l'évaluation externe par les enseignants selon le type d'épreuve externe

Évaluation externe		N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	Sig.
ENJEUX	à visée diagnostique	185	<b>3.01</b>	1.07	-9.58	301	<b>.000</b>
	à visée sommative	118	<b>4.31</b>	1.26			
UTILITE	à visée diagnostique	185	<b>4.13</b>	.95	6.49	301	<b>.000</b>
	à visée sommative	118	<b>3.40</b>	.95			

Selon le tableau 6, les enseignants ressentent davantage d'enjeux pour l'évaluation externe « à visée sommative ». Au contraire, les enseignants accordent davantage d'utilité pour leurs pratiques à l'évaluation externe « à visée diagnostique ». Ces différences sont statistiquement significatives. Toutefois, il n'existe pas de corrélation entre les enjeux et l'utilité, ces deux variables ne dépendent donc pas l'une de l'autre.

De plus, il est important de noter que les enseignants ont des perceptions très diverses d'un même instrument, pour chaque type d'évaluation externe les distributions sont normalement distribuées et les écarts-type plutôt importants. Il serait alors erroné de conclure que les enseignants ont une perception uniforme de chaque type d'épreuve externe. Comme le montre le tableau 7 ci-dessous, ils ne sont par exemple que la moitié à ressentir de forts enjeux face à l'évaluation « à visée sommative ».

**Tableau 7 :** Distribution des perceptions de l'évaluation externe par les enseignants

Évaluation externe		Faible (m = 1 à 2.5)	Moyen (m = 2.5 à 4.5)	Fort (m = 4.5 à 6)
ENJEUX	à visée diagnostique	30%	60%	10%
	à visée sommative	15%	35%	50%
UTILITE	à visée diagnostique	10%	60%	30%
	à visée sommative	20%	65%	15%

### 3.3 Les liens entre les effets de l'évaluation externe et leurs perceptions par les enseignants

Suivant le constat énoncé précédemment, la présente communication se propose de comparer les effets de l'évaluation externe non plus seulement par une opposition de deux « types » figés d'évaluation externe, mais plutôt par une vision plus individualisée, les enseignants n'ayant pas des perceptions uniformes de chacun des dispositifs. Les tableaux 8 et 9 mettent en relation effets et perceptions pour les deux types d'épreuve externe.

**Tableau 8 :** Corrélations entre perceptions et effets de l'évaluation externe « à visée diagnostique »

			TTT	RET	ACC	COLL	REG
Épreuve externe à visée diagnostique	ENJEUX	Corrélation de Pearson	.289**	.247**	.270**	.171**	.092
		Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000	.000	.217
		N	185	185	185	185	184
	UTILITE	Corrélation de Pearson	.130	.065	.211**	.139	.451**
		Sig. (bilatérale)	.077	.376	.004	.060	.000
		N	185	185	185	185	184

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau 9 :** Corrélations entre perceptions et effets de l'évaluation externe « à visée sommative »

			TTT	RET	ACC	COLL	REG
Épreuve externe à visée sommative	ENJEUX	Corrélation de Pearson	.465**	.506**	.248**	.125	.003
		Sig. (bilatérale)	.000	.000	.007	.178	.975
		N	118	118	118	118	118
	UTILITE	Corrélation de Pearson	.062	-.046	.164	.131	.484**
		Sig. (bilatérale)	.506	.624	.077	.160	.000
		N	118	118	118	118	118

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Au regard des tableaux 8 et 9, il est possible de conclure que les perceptions de l'évaluation externe par les enseignants influencent ses effets. Ainsi, pour les deux types d'épreuve, plus les enjeux sont jugés comme importants, plus les effets « néfastes » (teaching to the test, rétrécissement du curriculum, forte accountability) augmentent. Dans le contexte d'une épreuve « à visée sommative », la variable « enjeux » prend d'ailleurs un poids considérable pour ces deux premiers effets, les corrélations étant fortes ( $r \approx .450$ ). Elle explique d'ailleurs une grande partie de la variance observée (21% pour TTT et 26% pour RET). Il en est de même pour les

épreuves « à visée diagnostique », mais l'effet de l'enjeu est plus faible ( $r \approx .250$ ). De fortes corrélations ( $r \approx .450$ ) sont aussi à noter entre l'utilité perçue et l'effet de régulation des pratiques d'évaluation sommative interne et ce pour les deux types de dispositif. Cette variable explique dans les deux cas une grande partie de la variance observée (20% pour le type « à visée diagnostique » et 23% pour « à visée sommative »).

#### **4. Synthèse et discussion des résultats**

Les analyses ont démontré que les types d'évaluation ont des effets différents sur les pratiques des enseignants. Cependant, la présente communication révèle que ces différences ne sont pas simplement dues aux caractéristiques des épreuves, mais plutôt aux perceptions qu'en ont les enseignants qui ne sont pas uniformes. Les effets « néfastes » de l'évaluation externe (teaching to the test, rétrécissement du curriculum, forte accountability) sont provoqués surtout par les enjeux ressentis par les enseignants. Au contraire, l'utilité des épreuves perçue par les enseignants pour leurs pratiques entraîne un effet plutôt positif (régulation des pratiques d'évaluation sommative interne). Ces résultats mettent donc en doute le fait de classer les évaluations externes dans des catégories telles que « à enjeux élevés » ou « à enjeux faibles ». Chaque enseignant perçoit une épreuve externe différemment, autant pour ses enjeux que pour son utilité. Il paraît alors préférable de classer les épreuves externes selon leurs finalités pédagogiques ou politiques.

En conclusion, il a été démontré que l'image et la compréhension que les enseignants ont des dispositifs d'évaluation externe est primordiale. Cette recherche amène donc à une réflexion sur le choix des instruments d'évaluation externe et leur mise en place dans les systèmes éducatifs (conception, passation, accompagnement). Bien sûr, le choix de telles épreuves dépend des finalités poursuivies par leurs administrateurs (controlling, accountability, sélection des élèves, régulation des pratiques des enseignants...). Cependant, la présente recherche et nos travaux ultérieurs (Yerly, 2012) ont montré qu'il est imprudent de croire qu'une évaluation externe peut être à elle seule un instrument de pilotage pertinent et efficace. Un tel outil doit être accompagné d'autres mesures pour permettre sa bonne compréhension et sa bonne utilisation par les acteurs du terrain (par ex. : formation et accompagnement à l'utilisation des épreuves externes et de leurs résultats). Aussi, une évaluation externe devrait, à notre sens, ne poursuivre qu'une seule finalité à la fois, au risque dans le cas contraire d'engendrer des effets inattendus et indésirables. Justement, pour éviter ces effets indésirables, les résultats présentés démontrent que les évaluations externes ne devraient pas entraîner trop d'enjeux pour les enseignants. Au contraire, l'utilité de ces outils pour leurs pratiques devrait leur être promue.

#### **5. Limites et prolongements de la recherche**

Les effets de l'évaluation externe relevés sont des effets « perçus ». Ils ressortent du témoignage, du ressenti des enseignants. Il pourrait être pertinent de pouvoir observer de manière plus objective ces effets, par un design expérimental différent. Il serait aussi pertinent de pouvoir comparer ces effets dans d'autres contextes et avec des dispositifs plus variés.

D'autres variables ont été mesurées au travers de la passation du questionnaire. Elles concernent le profil personnel et professionnel des enseignants, et notamment leur système de croyances envers l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Cette dernière a été le sujet d'une communication dans ce même colloque (Yerly, 2013). Ces variables, mises en relation avec celles présentées ici, permettront d'expliquer encore mieux le fonctionnement des effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants.

#### **6. Références**

- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23 (2), 65-86.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO.
- Lafontaine, D. (2012). *Des politiques aux pratiques d'évaluation en Belgique francophone: la cohérence en questions*. Actes du 24<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Luxembourg.
- McMillan, J. H. (2005). *The impact of High-Stakes Test Results on Teacher's Instructional and Classroom assessment Practices*. Metropolitan Educational Research Consortium, Virginia Commonwealth University. Récupéré le 17 août, 2010. de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490648.pdf>.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF

Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :  
**Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?**

- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Récupéré le 9 novembre, 2009, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf).
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école plus juste et efficace* (pp.489-517). Bruxelles : De Boeck.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2010). *Les évaluations externes en Suisse romande: enjeux, pratiques et effets*. Communication lors de la rencontre de la section suisse de ADMEE-Europe portant sur le thème " Epreuves cantonales: quelles pratiques pour quels enjeux ?". Martigny.
- Yerly, G. (2011). *Les effets de l'évaluation externe standardisée sur les pratiques des enseignants primaires. Recherche exploratoire sur l'épreuve cantonale fribourgeoise PPO*. Poster présenté au congrès annuel de la SSRE, juin 2011, Bâle.
- Yerly, G. (2012). *L'évaluation externe standardisée : un levier didactique vers l'approche par compétences ?* Actes du 24<sup>è</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Luxembourg.
- Yerly, G. (2013). *Influence des conceptions de l'évaluation scolaire par les enseignants primaires sur leurs perceptions et les effets de l'évaluation externe*. Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Fribourg.