

Influence des conceptions des enseignants face à l'évaluation scolaire primaires sur leurs perceptions et les effets de l'évaluation externe

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

Résumé La recherche en éducation a démontré que l'évaluation externe a des effets bénéfiques ou néfastes sur les pratiques des enseignants (Mons, 2009 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Yerly, 2011). Des études ont été menées dans le champ de la linguistique appliquée pour explorer le lien entre ces effets et les croyances des enseignants (Alison, 2005; Spratt, 2005), mais aucune à notre connaissance dans celui de l'éducation générale. Parmi ces croyances, il a notamment été démontré que les enseignants reconnaissent différentes finalités de l'évaluation scolaire : « formative » ou « normative » (Issaieva & Crahay, 2010). La présente recherche révèle l'influence de ces conceptions sur les perceptions et les effets de l'évaluation externe. 313 enseignants primaires du canton de Fribourg (CH) ont répondu à un questionnaire. Trois profils d'enseignants sont identifiés quant à leurs conceptions de l'évaluation scolaire, ainsi que les caractéristiques qui leur sont propres. Les analyses montrent que ces profils influencent les perceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation externe. Ces perceptions influencent quant à elles les effets de l'évaluation externe. Ces résultats démontrent l'importance de la formation qui doit être faite pour accompagner les enseignants dans leur compréhension de l'évaluation interne et externe.

Mots-clés : conceptions de l'évaluation - perceptions de l'évaluation externe - effets de l'évaluation externe - enseignants primaires

1. Problématique

Dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, l'utilisation des évaluations externes se développe de manière de plus en plus importante surtout dans un but de pilotage du système (Kellaghan & Greaney, 2001). La recherche en éducation s'interroge sur les avantages et inconvénients de tels instruments. Il a notamment été démontré qu'ils ont des effets sur les pratiques des enseignants pouvant être plutôt bénéfiques (par ex. régulation des pratiques) ou plutôt néfastes (par ex. bachotage, rétrécissement du curriculum) (Mons, 2009 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Yerly, 2012). Ces effets ne sont pas toujours attendus ni souhaités. Les recherches traitant de cette thématique sont nombreuses surtout dans le contexte américain des *high stakes tests* (Jones, 2007; McMillan, 2005). Cependant, ces effets sont donnés généralement comme une liste plus ou moins exhaustive. Leurs origines et leurs différences ne sont que peu explorées. Ils peuvent dépendre des caractéristiques des épreuves externes, mais aussi de celles des enseignants et de leurs croyances. Quelques études ont été menées dans le champ de la linguistique appliquée pour explorer le lien entre effets de l'évaluation externe et croyances des enseignants (Alison, 2005; Spratt, 2005), mais aucune, à notre connaissance, dans le champ de l'éducation générale. Justement, il a été démontré que les enseignants perçoivent différentes fonctions à l'évaluation : l'une plutôt formative, l'autre plutôt normative (Issaieva & Crahay, 2010). Ces différentes conceptions ne sont pas exclusives, toutefois chaque enseignant leur donne à chacune une importance différente. Il est donc possible de créer des profils d'enseignants face à l'évaluation en général (Issaieva, Pini & Crahay, 2011). La présente recherche¹ se propose de croiser ces deux champs théoriques. Premièrement, elle a pour objectif de déterminer

¹ Les résultats sont issus de notre thèse de doctorat qui traite des effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants.

quels sont les profils d'enseignants face à l'évaluation scolaire et d'en dégager les principales caractéristiques². Deuxièmement, les analyses permettent d'explorer si ces profils ont une influence sur les perceptions des enseignants de l'évaluation externe et sur les effets de l'évaluation externe sur leurs pratiques.

2. Méthodologie³

2.1 Contexte et objets de la recherche

Le paysage éducatif suisse et plus particulièrement romand compte de nombreuses évaluations externes, communément appelés épreuves cantonales. Chaque canton gère en effet ses propres dispositifs. Un classement en a été fait par le Consortium romand⁴ 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 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.

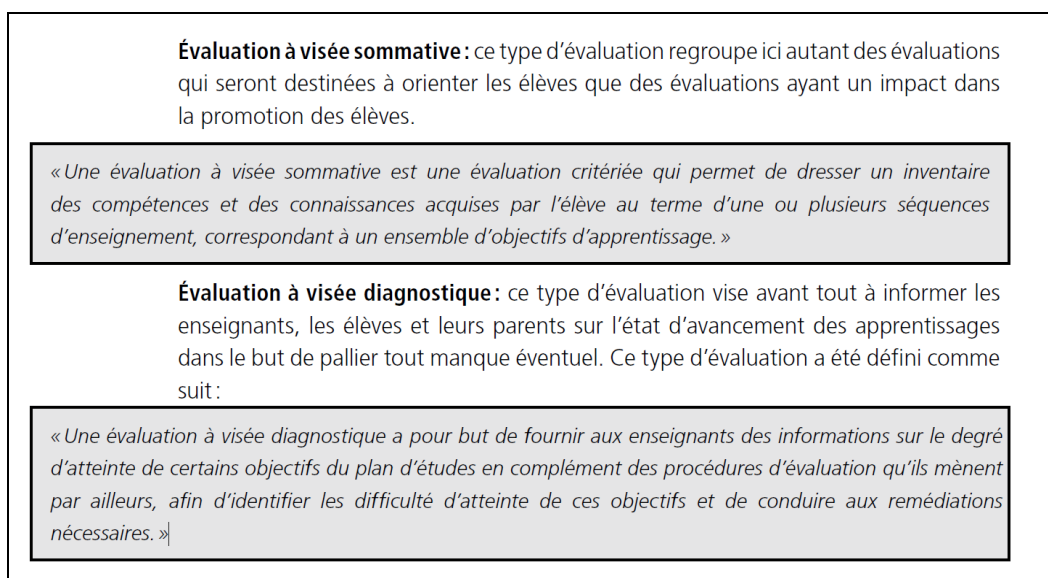


Figure 1 : Typologie des épreuves cantonales externes du Consortium romand (Marc & Wirthner, 2012, p.11)

² La présente communication s'inscrivait dans le symposium « Les conceptions des enseignants face à l'évaluation scolaire. » qui regroupait des chercheurs de 5 contextes (Belgique (CFWB), Roumanie, Bulgarie, canton de Genève et canton de Fribourg.). Toutes ces recherches ont utilisé le même instrument pour mesurer les conceptions des enseignants face à l'évaluation scolaire.

³ La communication étant issue de notre thèse de doctorat, la méthodologie est semblable à celle d'une autre communication qui a été réalisée lors du même congrès (Yerly, 2013), la partie sur les conceptions de l'évaluation des enseignants ayant été ajoutée.

⁴ Il s'agit d'un groupe de travail qui regroupe les responsables de l'évaluation des cantons de Suisse romande.

	Évaluations à visée sommative										Évaluations à visée diagnostique									
	3 ^e 1P	4 ^e 2P	5 ^e 3P	6 ^e 4P	7 ^e 5P	8 ^e 6P	9 ^e 7 ^e	10 ^e 8 ^e	11 ^e 9 ^e		3 ^e 1P	4 ^e 2P	5 ^e 3P	6 ^e 4P	7 ^e 5P	8 ^e 6P	9 ^e 7 ^e	10 ^e 8 ^e	11 ^e 9 ^e	
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 ^a	
VS				X		X		X	X			X ^a	X ^a	X ^a	X ^a	X ^a				X ^a
VD		X		X		X		X	X ^b											
		2		3		6	1	3	4		1	3	2	4	2	2	1	4	1	

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

Figure 2 : Panorama des évaluations cantonales externes (Marc & Wirthner, 2012, p.12)

La typologie présentée a été retenue pour mener à bien 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)⁵ : les épreuves cantonales de cycle 1-2P et 3-4P (qui partagent les mêmes caractéristiques⁶) 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.

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

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

2.2 Instruments

Un questionnaire a été créé sur la base de la littérature et d'entretiens exploratoires (Yerly, 2011)⁷. Pour cette communication, trois de ses parties sont exploitées : 1) les perceptions de l'évaluation externe par les

⁵ 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 ».

⁶ Les analyses ont montré que leurs effets et leurs perceptions ne diffèrent aucunement.

⁷ Ce questionnaire a été élaboré pour mener à bien les objectifs de notre thèse de doctorat.

enseignants, 2) Les effets de l'évaluation externe sur leurs pratiques des enseignants et 3) Les conceptions des enseignants face à l'évaluation scolaire. Pour chacune de ces 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). Pour les deux premières, 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 du questionnaire 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, $\alpha = .695$).

3. *Les conceptions de l'évaluation des enseignants (CEEN)*

Cette échelle permet de mesurer les conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation scolaire. Elle a été créée par Issaeva & Crahay (2010) et a été construite « [...] à partir du présupposé que l'évaluation scolaire peut être perçue sous deux angles : soit comme un processus formateur visant la maîtrise des savoirs, soit comme un processus normatif valorisant la performance » (p.40). Cette échelle se compose donc de deux dimensions : évaluation « formative » et évaluation « normative ». Ces deux visions ne s'excluent pas, pour chacune les enseignants doivent se positionner. Cette échelle a été adaptée pour cette recherche en réduisant le nombre d'items. Aussi, les items ont été modifiés, on ne parle plus spécifiquement de français ou de mathématiques, mais en général. Ces deux dimensions sont identifiées par les analyses (couvrant 53% de la variance observée) :

- a) visée « formative » de l'évaluation (3 items ; $\alpha = .749$)
- b) visée « normative » de l'évaluation (4 items ; $\alpha = .663$)

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.

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 (62%)
<i>à visée sommative</i>	72	46	118 (38%)
total	232 (76%)	73 (24%)	313

3. Résultats

3.1 Les conceptions de l'évaluation des enseignants primaires du canton de Fribourg : profils et caractéristiques

Premièrement, les analyses ont permis de confirmer que les enseignants reconnaissent les deux visions de l'évaluation : l'une « formative » et l'autre « normative ». Les figures 3 et 4 présentent, pour chacune des ces dimensions, leur distribution, leur moyenne et leur écart-type.

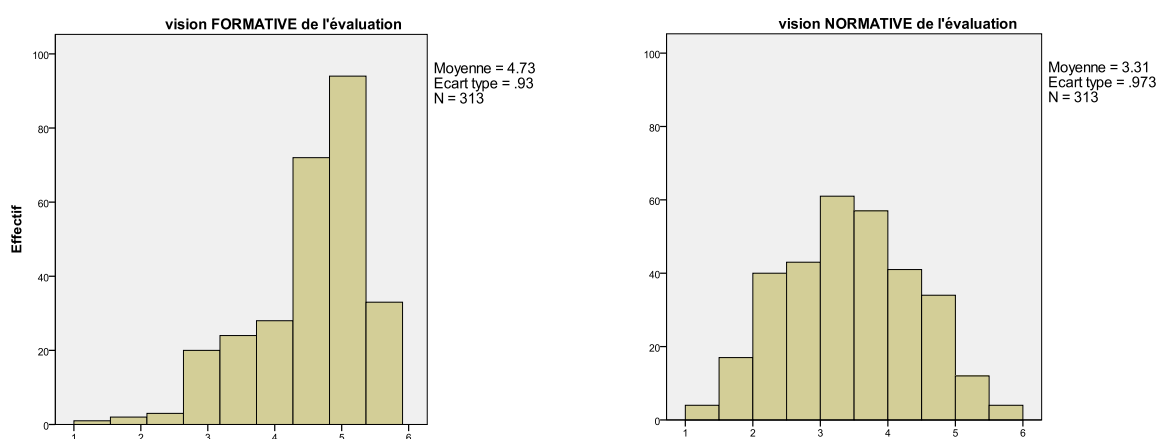


Figure 3 : Statistiques descriptives des conceptions de l'évaluation des enseignants

Au regard de la figure 3, il peut être conclu que la vision formative de l'évaluation est acceptée par une grande majorité des enseignants. Pour la vision normative, les enseignants sont partagés. Il est à noter que ces deux visions ne s'excluent pas l'une et l'autre, au contraire on trouve une faible corrélation positive ($r = .241$; $p = .000$).

Par des analyses typologiques (nuées dynamiques), trois profils d'enseignants ont pu être dégagés par rapport à leurs conceptions de l'évaluation scolaire :

- Profil A* : adhésion à l'évaluation formative avec rejet de l'évaluation normative (N=104 ; 33%)
- Profil B* : adhésion à l'évaluation formative sans rejet de l'évaluation normative (N=124 ; 40%)
- Profil C* : adhésion modérée à l'évaluation formative avec rejet de l'évaluation normative (N=83 ; 27%)

Ces deux types d'analyses permettent de conclure que près de 90% des enseignants interrogés adhèrent à la vision formative de l'évaluation et que 60% d'entre eux rejettent la vision normative.

Les analyses montrent que ces profils se différencient selon les caractéristiques suivantes :

- *Sexe* : les hommes adhèrent proportionnellement davantage à l'évaluation formative, $\chi^2(2) = 9.543$; $p = .008$;
- *Expérience* : les enseignants les moins expérimentés (1-10 années) adhèrent proportionnellement davantage à l'évaluation formative. $\chi^2(6) = 27.728$; $p = .000$;

- *Formation* : les enseignants formés à la HEP⁸ adhèrent proportionnellement moins à l'évaluation normative, $\chi^2(4) = 9.828$; $p = .043$;
- *Double degré* : les enseignants qui sont en charge d'une classe à double degré adhèrent proportionnellement moins à l'évaluation normative. $\chi^2(2) = 6.053$; $p = .048$;

Ces résultats montrent qu'il existe principalement des différences de conceptions de l'évaluation entre les générations d'enseignants primaires. Les enseignants les moins expérimentés et/ou les plus fraîchement formés sont ceux qui adhèrent le plus à l'évaluation formative et rejettent le plus l'évaluation normative.

3.2 Conceptions de l'évaluation et perceptions de l'évaluation externe

Les analyses ont permis d'explorer, auprès des enseignants primaires, les liens entre conceptions de l'évaluation scolaire (formative ou normative) et perceptions de l'évaluation externe (enjeux, utilité et qualité). Le tableau 3 présente les différences selon les trois profils présentés ci-dessus. Ces résultats sont séparés selon le type d'évaluation externe auquel sont confrontés les enseignants.

Tableau 3 : Différences de perceptions de l'évaluation externe (EE) selon le profil de conceptions de l'évaluation scolaire

	EE à visée <i>diagnostique</i>	EE à visée <i>sommative</i>
Enjeux ressentis face à l'EE	X	Les enseignants du profil B (qui ne rejettent pas la vision normative) perçoivent davantage d'enjeux face à l'EE F(2) = 6.754; p = .013
Utilité de l'EE pour leurs pratiques	Les enseignants du profil B perçoivent davantage d'utilité à l'EE F(2) = 7.612; p = .001	X
Qualité de l'EE ⁹	Les enseignants du profil B perçoivent davantage de qualité à l'EE F(2) = 4.315; p = .015	Les enseignants du profil B perçoivent davantage de qualité à l'EE F(2) = 4.965; p = .009

Le tableau 3 montre que, auprès des enseignants primaires, les conceptions de l'évaluation scolaire ont une influence sur les perceptions de l'évaluation externe. Ces différences s'observent surtout pour le profil B (enseignants qui ne rejettent pas l'évaluation normative). En effet, ceux-ci voient plus de qualité aux épreuves externes. Dans un contexte d'évaluation externe « à visée diagnostique », ils la trouvent davantage utile pour leurs pratiques. Dans un contexte d'évaluation externe « à visée sommative » ces enseignants ressentent aussi davantage d'enjeux.

3.3 Conceptions de l'évaluation et effets de l'évaluation externe

Les analyses ont permis d'observer, auprès des enseignants, si les effets de l'évaluation externe sont différents selon leurs conceptions de l'évaluation scolaire. A nouveau, ces résultats sont scindés selon le type d'évaluation externe auquel sont confrontés les enseignants.

⁸ La formation des enseignants fribourgeois est assurée par la Haute Ecole Pédagogique (HEP) depuis 2005.

⁹ Il est à noter que pour la qualité, un seul item a été pris en compte, les autres items ayant dû être supprimés après les analyses de validité.

Tableau 4 : Différences d'effets de l'EE selon le profil de conceptions de l'évaluation scolaire

	EE à visée <i>diagnostique</i>	EE à visée <i>sommative</i>
Teaching to the test	X	Les enseignants du profil B (qui ne rejettent pas la vision normative) admettent davantage de TTT F(2) = 4.470; p =.013
Rétrécissement du curriculum	X	X
Responsabilisation	X	X
Encouragement à la collaboration	Les enseignants du profil B admettent être davantage encouragés à collaborer F(2) = 12.119; p =.000	X
Régulation des pratiques d'évaluation sommatives	X	X

Le tableau 4 montre que les conceptions de l'évaluation n'influencent pas directement les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants, sauf pour deux cas spécifiques. Dans un contexte d'évaluation externe « à visée sommative », les enseignants du profil B (qui ne rejettent pas l'évaluation normative) pratiquent davantage un enseignement de préparation spécifique à l'épreuve externe. Dans un contexte d'évaluation externe « à visée diagnostique », ces enseignants se sentent davantage encouragés à collaborer.

4. Synthèse et discussion des résultats

Dans un premier temps, cette recherche révèle que les enseignants du canton de Fribourg (CH) identifient différentes finalités de l'évaluation scolaire. Deux visions se distinguent sans pourtant s'exclurent : une « vision formative » et une « vision normative » de l'évaluation. Sur la base de ce constat, trois profils d'enseignants ont été distingués. Ils sont d'ailleurs semblables à ceux identifiés par Issaieva, Pini et Crahay (2011). Les statistiques montrent que ces enseignants adhèrent en grande majorité (90%) à la « vision formative » de l'évaluation et que plus de la moitié d'entre eux (60%) en rejette la « vision normative ». Les variables qui caractérisent ces profils ont été identifiées. Il apparaît que les enseignants moins expérimentés et plus fraîchement formés rejettent davantage la vision normative de l'évaluation. Ces résultats montrent que les conceptions de l'évaluation des enseignants évoluent avec le temps vers une vision davantage tournée vers la régulation des apprentissages que vers la performance et la comparaison des élèves à une norme. Cette évolution trouve vraisemblablement ses sources dans la formation initiale des enseignants à l'évaluation. Ces résultats montrent que la formation a un réel impact sur les pratiques en classe. Il serait toutefois pertinent de poursuivre cette observation sur un temps plus long et de voir si, même après de nombreuses années d'expériences, les enseignants conservent ces mêmes conceptions ou si le contact avec le terrain (les collègues, les parents, les obligations administratives...) les modifient. Il serait aussi plus objectif de pouvoir observer les pratiques effectives des enseignants en matière d'évaluation. En effet, la réponse positive à l'évaluation « formative » est certainement influencée par une forme de désirabilité sociale.

Deuxièmement, cette recherche a permis de relever des liens entre conceptions de l'évaluation scolaire en général et perceptions de l'évaluation externe par les enseignants. Il a été démontré que selon le profil auquel ils appartiennent, les enseignants ne perçoivent pas tout à fait l'évaluation externe de la même manière. Il apparaît surtout que les enseignants qui adhèrent à une vision « normative » de l'évaluation scolaire reconnaissent davantage d'utilité aux épreuves externes pour leur pratiques et les trouvent de meilleure qualité. Ces sont eux également qui ressentent le plus d'enjeux face à ces dispositifs. Ces résultats sont certes à nuancer par rapport au type d'évaluation externe (diagnostique ou sommative), mais les liens sont, d'une certaine manière, logiques. On peut en effet voir un parallèle entre les finalités que les enseignants donnent à l'évaluation interne (en classe) et externe. Les enseignants qui acceptent la finalité « normative » de l'évaluation scolaire, l'acceptent également pour les dispositifs externes. Ainsi, ces enseignants voient l'évaluation externe plutôt comme un dispositif qui permet la comparaison des performances des élèves mais aussi des enseignants. Ils ressentent alors davantage d'enjeux (classement des enseignants) et leur donne davantage d'utilité et de qualité (classement des élèves).

Troisièmement, les résultats montrent que les conceptions des enseignants en matière d'évaluation scolaire n'influencent pas directement les effets de l'évaluation externe sur leurs pratiques. Toutefois, nous avons démontré que les perceptions de l'évaluation externe influencent directement leurs effets (Yerly, 2013). Il apparaît alors une chaîne de sens : les conceptions de l'évaluation scolaire influencent les perceptions de l'évaluation externe qui influencent les effets de l'évaluation externe.

En conclusion, cette recherche souligne l'influence des croyances des enseignants sur leurs perceptions de l'évaluation externe comme relevé par Alison (2005) et Spratt (2005). Au niveau pratique, ces résultats démontrent l'importance de la formation qui doit être faite pour accompagner les enseignants dans leur compréhension et leur utilisation de l'évaluation interne et externe, notamment pour éviter des effets indésirables.

5. Prolongements de la recherche

D'autres variables ont été mesurées au travers de la passation des questionnaires. Elles concernent le profil personnel et professionnel des enseignants, et notamment leur système de croyances envers l'enseignement et l'apprentissage. Ces variables, mises en relation avec celles présentées ici, permettront d'expliquer davantage le mécanisme des effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants.

6. Références

- Alison, J. (2005). *Teachers talk about NCEA: Research report on focus groups with secondary teachers*. Wellington: New Zealand Post Primary Teachers Association.
- Issaieva, E & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 1, 31-62.
- Issaieva, Pini & Crahay (2011). Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-25.
- 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.
- 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
- 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.
- 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.
- Spratt, M. (2005). Washback and classroom : the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9 (1), 5-29.
- Yerly, G. (2012). *L'évaluation externe standardisée : un levier didactique vers l'approche par compétences ?* Communication au 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe. Luxembourg.
- Yerly, G. (2013). *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 ?* Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe. Fribourg