

ASSESSING STUDENT OUTCOMES: PERFORMANCE ASSESSMENT USING THE DIMENSIONS OF LEARNING MODEL, Marzano, Robert J., D. Pickering et J. McTighe, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993, 138 pages

Dominique Morissette

Volume 18, Number 3, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092257ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092257ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Morissette, D. (1996). Review of [*ASSESSING STUDENT OUTCOMES: PERFORMANCE ASSESSMENT USING THE DIMENSIONS OF LEARNING MODEL*, Marzano, Robert J., D. Pickering et J. McTighe, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993, 138 pages]. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 107–111.
<https://doi.org/10.7202/1092257ar>

RECESSIONS

ASSESSING STUDENT OUTCOMES: PERFORMANCE ASSESSMENT USING THE DIMENSIONS OF LEARNING MODEL

Marzano, Robert J., D. Pickering et J. McTighe
Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993, 138 pages

Dès l'introduction, Marzano, Pickering et McTighe se positionnent au regard de l'apprentissage scolaire fondamental, ils énumèrent les cinq dimensions de la pensée essentielles dans tout processus d'apprentissage:

1. des attitudes et des perceptions positives à l'égard de l'apprentissage;
2. une réflexion qui permet d'acquérir et d'intégrer la connaissance;
3. une réflexion qui contribue à étendre et à raffiner la connaissance;
4. une réflexion qui accompagne l'application de la connaissance;
5. des habitudes saines et efficaces de pensée.

Après avoir décrit ces dimensions, les auteurs revoient, à leur façon, les objectifs en éducation et ils les répartissent en deux catégories: ceux de contenu ou de discipline et ceux de compétences ou de capacités générales, ces derniers étant transférables dans plusieurs situations de la vie. Ils insistent sur le besoin d'unification et d'intégration en enseignement et en évaluation. Ce qui les amène à ajouter aux techniques habituelles d'évaluation – les tests et les épreuves de type papier-crayon – celles qui portent sur des tâches plus intégratives, et où l'observation directe intervient.

En pratique, ils utilisent les objectifs spécifiques, appelés «standards», qu'ils définissent comme la performance des élèves à des tâches spécifiques calibrées explicitement. Par rapport aux énoncés de Mager, ceux-ci sont,

d'une part, plus englobants grâce aux aspects multiples et aux capacités variées des tâches intégratives; d'autre part, les conditions et les critères de performance sont tout aussi explicites. Cependant, c'est par des grilles d'appréciation que les manifestations des apprentissages sont quantifiées plutôt que par des items à réponse choisie ou construite, même si les auteurs accordent une grande importance au maintien des techniques habituelles d'évaluation.

Dans un deuxième chapitre, ils montrent comment se formulent les objectifs (les standards) de contenu et expliquent comment réduire à une douzaine d'objectifs spécifiques enrichis, les connaissances déclaratives et procédurales enseignées dans chaque discipline. Puis ils insistent sur les objectifs à long terme et transférables. Ce sont des apprentissages qui ressemblent à ce que plusieurs auteurs – entre autres, D'Hainaut et Tourneur – appellent des compétences.

Cinq catégories se partagent les objectifs à long terme ou de capacités.

1. La pensée complexe: comparaison, classification, induction, déduction, analyse des erreurs, etc.
2. Le traitement de l'information: cueillette, interprétation et synthèse.
3. La communication: source, clientèles, média, etc.
4. La collaboration et la coopération.
5. Les modes de pensée: autorégulation, critique, création, etc.

En somme, on retrouve dans ces catégories une grande partie des préoccupations d'enseignement et d'évaluation énoncées dès l'introduction.

Les principes étant posés, reste à expliquer comment, en pratique, créer des tâches suffisamment précises, complexes et calibrées qui tiennent compte des préoccupations liées au contenu disciplinaire et aux capacités générales dont on souhaite le développement. Ces tâches devront d'abord durer suffisamment longtemps (de deux à quatre semaines) pour que les élèves acquièrent une nouvelle vision des choses et une pensée articulée plutôt qu'un simple truc. De plus, les élèves construiront une nouvelle représentation des choses. La création de telles tâches d'apprentissage et d'évaluation se fait en six étapes.

1. Déterminer un objectif de contenu qui constitue une part importante de la tâche demandée.
2. Structurer la tâche autour d'un des aspects du raisonnement complexe: une comparaison, une classification, etc.
3. Écrire une première version.
4. Ajouter une préoccupation d'information.
5. Inclure, si possible, un volet relatif aux saines habitudes de pensée, ou à la collaboration et à la coopération.
6. Ajouter l'aspect communication.
7. En vue de l'évaluation, rédiger les cinq ou six items d'appréciation qui correspondent aux aspects importants de la tâche.)

Chaque tâche est évaluée en se limitant à quelques objectifs spécifiques (aux rubriques, disent les auteurs) qui sont prévus dans les consignes d'exécution de la tâche. De nombreux exemples de rubriques sont décrits par les auteurs (chapitre 6), accompagnés chacun d'une échelle d'appréciation en quatre niveaux:

4. qualité plus que satisfaisante;
3. qualité satisfaisante;
2. qualité insuffisante;
1. qualité très insuffisante.

Le quatrième chapitre montre comment aller des tâches réalisées par l'élève aux résultats transmis sur le bulletin. Pour chaque tâche, l'enseignante ou l'enseignant n'apprécie que les objectifs spécifiques prévus, à l'aide d'une échelle à quatre niveaux. Même les cotes des autres épreuves (les épreuves de type papier-crayon, par exemple) sont ramenées aux quatre niveaux de cette échelle avant d'en faire la compilation (la validation, disent les auteurs), qui devient la note. Quatre conseils s'appliquent alors.

1. Donner une note qui intègre toutes les données, même celles qui ne sont pas écrites.

2. Ponderer ses sources d'information, sinon dans les nombres au moins dans la signification que l'enseignant ou l'enseignante leur donne.
3. Dans le cas où des données (des résultats) ne sont pas disponibles, retarder l'émission de la note.
4. Revenir constamment aux objectifs spécifiques, aux standards, pour s'y conformer de façon stricte.

La note est donc très globale (de 1 à 4 pour chaque rubrique) et ce n'est que graduellement que tous les objectifs de contenu et de capacités sont couverts; par ailleurs, l'élève doit combiner les témoignages de l'ensemble de ses enseignantes et enseignants pour se faire une idée de la compétence acquise.

Dans la deuxième partie de leur ouvrage, à compter du cinquième chapitre, les auteurs détaillent d'abord des exemples de tâches complexes où la démarche en six étapes (sept si on inclut la grille) est appliquée. Tout au long des chapitres 6, 7 et 8, le tout se continue par une longue énumération de rubriques (d'objectifs spécifiques), toutes accompagnées d'une échelle d'appréciation. Il y a des rubriques pour des tâches spécifiques ou générales, créées par l'enseignant ou l'enseignante ou par les élèves, sur le contenu disciplinaire ou sur les capacités générales. Bref, on montre comment l'appréciation de chacune des rubriques (chacun des objectifs spécifiques) peut se faire. Enfin, des exemples de formulaires sont présentés en appendice.

Ce qui frappe particulièrement dans cet ouvrage, c'est la correspondance rigoureuse entre les modèles théoriques et les modèles pratiques. Les auteurs invitent à toute une transformation d'abord de la pédagogie, ensuite de l'évaluation, celle-ci n'allant pas sans celle-là. Ils ne font pas que poser les principes pour laisser ensuite l'enseignant ou l'enseignante résoudre les problèmes de réalisation: ils le font pour lui ou, tout au moins, lui suggèrent une foule de moyens et de techniques. Celui qui s'engage dans cette innovation sait qu'il pourra la mener jusqu'au bout.

Du point de vue de la justice et de l'équité, il n'est toutefois pas sûr que les résultats soient fidèles et que les décisions soient valides si les techniques d'observation sont les seules appliquées. Car elles laissent souvent beaucoup de place aux biais individuels: la subjectivité risque alors de fausser indûment les décisions. L'enseignant ou l'enseignante doit avoir recours à plusieurs sortes d'épreuves pour valider ses observations directes. De plus, une formation adéquate s'impose pour profiter pleinement de cette technique de

mesure. Par ailleurs, une omission importante est faite dans l'ouvrage. Les auteurs passent complètement sous silence les exigences de ce qu'ils présentent pourtant comme la première dimension essentielle dans tout processus d'apprentissage: l'enseignement d'attitudes et de perceptions positives à l'égard de l'apprentissage. Comme il arrive fréquemment dans les ouvrages de pédagogie, les auteurs posent cet apprentissage comme principe, pour ensuite en taire tous les aspects pratiques.

Dominique Morissette