

Die formative Evaluation auf dem Holzweg

Autor(en): **Bain, Daniel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **11 (1989)**

Heft 1

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786372>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die formative Evaluation auf dem Holzweg

Daniel Bain

Wenn man die Beispiele analysiert, die theoretische Arbeiten und praktische Versuche der formativen Evaluation anführen, so stellt man fest, dass man oft in eine Sackgasse geraten ist, weil man glaubte, auf eine didaktische und lernpsychologische Theorie verzichten zu können. Gerade auf diese Theorie bauen jedoch didaktische Strategie, Lernkontrollen und Fördermassnahmen. Zwei Beispiele sollen diese These illustrieren.

Das erste bezieht sich auf die Ausarbeitung von formativen Lernkontrollen in einer Fremdsprache und illustriert den didaktischen Irrtum, den wir anprangern; das zweite skizziert das Vorgehen, das wir vorschlagen, und zeigt, wie – im Bereich des französischen Aufsatzes – die formative Evaluation in eine Textdidaktik einbezogen werden kann.

Meine Stellungnahme wird wahrscheinlich banal erscheinen, besonders wenn sie auf folgende abstrakte und generelle Weise zusammengefasst ist:

- Ich verurteile die *instrumentale Illusion*, mit der die formative Evaluation in ihrer heute vorherrschenden Form behaftet ist;
- Ich fordere ihre *totale Integration* in eine psychopädagogische Perspektive, in ein theoretisches Modell, das man sich von der Funktionsweise des Schülers in Wechselbeziehung mit der Funktionsweise des Gegenstandes (Fach, Begriffe) gibt oder geben sollte, und schliesslich ihre komplette Einbeziehung in eine didaktische Strategie.

Für mich handelt es sich durchaus nicht um ein banales Problem, und zwar aus mindestens zwei Gründen:

Die Sackgasse, in der wir uns befinden, ist mir vor kurzem bei einem Anlass bewusst geworden, in der die Absurdität einer Trennung von evaluativer In-

strumentierung und pädagogischem Konzept besonders krass, um nicht zu sagen karikaturistisch erschien. Dieser «incident critique» ist das Thema des hier folgenden Apologs.

Zweitens glaube ich, dass Forscher und Lehrende dafür mitverantwortlich sind, dass sich die formative Evaluation auf dem falschen Weg befindet. Darauf komme ich später noch zurück.

Im ersten Teil meiner Kritik beziehe ich mich also auf eine wahre Episode. Aus Gründen der Anschaulichkeit könnte ich davon eine allzu vereinfachte oder übertriebene Schilderung geben, die allerdings bestimmten Personen gegenüber ungerecht wäre. Um mein Anliegen vorzubringen, werde ich deshalb auf eine fiktionale Umsetzung zurückgreifen und fortan im Stil der erfundenen, der märchenhaften Erzählung weiterfahren.

Es war einmal eine französischsprachige Provinz, ganz in der Nähe der alemannischen Sprachgrenze. Deren hohe Amtspersonen wünschten nichts sehnlicher, als die Integration zweier Sprachgemeinschaften voranzutreiben: der französischen und der deutschen. So beschlossen sie eines Tages, den Deutschunterricht früher als üblich beginnen zu lassen. Sie beauftragten eine Gruppe von Autoren damit, ein Lehrbuch für die Kinder der Primarschule zu verfassen, und achteten sorgsam darauf, dass der Übergang zur Sekundarschule gewährleistet wurde, indem sie eigens zu diesem Zweck ein weiteres Lehrbuch planten.

Als letzteres vollendet war und man es gar schon experimentierte, wurden sich Verantwortliche und Lehrer (vielleicht unter dem Einfluss einiger kundiger Forscher) des Fehlens jeglichen Instrumentariums zur formativen Evaluation bewusst. Lautstark verlangten sie danach, und ein Institut für Bildungsforschung und -entwicklung wurde eilends damit beauftragt, diesem misslichen Zustand Abhilfe zu schaffen. Dieses Institut wandte sich selbstverständlich zuerst an die Autoren des Lehrbuches, in der Hoffnung, dass sie jene magischen Tests verfassen würden, die der Lehre der germanischen Sprache zum Erfolg verhelfen sollte. Besagter Antrag wurde von den Autoren aus verschiedenen Gründen abgelehnt. Also suchte man Freiwillige für diese noble Aufgabe.

Als erstes berief man eine Kommission von sieben Weisen ein, die die genannte Arbeit vorbereiten sollte. Doch erwies sich diese Aufgabe schwieriger als vorhergesehen. Bei der ersten Zusammenkunft verwies einer der Sachverständigen auf den absoluten Vorrang der kommunikativen Kompetenz und plädierte, sich auf den Heiligen Hymes berufend, zugunsten von Lernkontrollen, die eine authentische kommunikative Situation reproduzieren. Einer seiner Ordensbrüder widersprach ihm eilends und liess verlauten, dass die formative Evaluation analytisch zu sein habe, um mit ihrer Diagnose den Ursprung der Irrtümer und Schwierigkeiten isolieren zu können; eine authentische kommunikative Situation sei aber gezwungenermassen global und bringe keine verwendbaren Informationen für die Moderation (zu verstehen ist: Regulierung) des Lernprozesses. Ein dritter im Bunde schien jedoch die Situation zu retten, als er als Beispiel eine Übung vorschlug, die kommunikative Pertinenz und formative Evaluation kombinierte. Leider handelte es sich,

wie man schnell feststellen musste, um einen Sonder-, einen Einzelfall, der auf andere Bereiche kaum übertragbar war.

Im Laufe der Diskussion trat übrigens noch hervor, dass der *modus docendi* (man lese: das didaktische Vorgehen) der Autoren in dem einen oder anderen Punkt anfechtbar war und dass die Evaluationsvorschläge der Kommission in Bezug auf das Lehrwerk Neuerungen darstellten, die den Schüler zu verwirren drohten.

Die letzte Zusammenkunft endete in der grössten Verwirrung, da man feststellen musste, dass niemand die Aufgabe übernehmen wollte oder – konnte.

Damit das Märchen doch noch gut ausgeht, sollte man vielleicht einen Nachtrag folgenden Typs erfinden:

Das Institut engagierte, für ein Jahr, eine Volontärin. Diese machte sich schnell die Absichten und das Vorgehen der Autoren zu eigen und förderte zahlreiche kleine formative Items zutage.

Wenn man sich an dieser Stelle ein Urteil erlauben darf, so möchte ich die erste Moral dieses Apologs herausstreichen. Wenn fortan amtliche Stellen Autoren damit beauftragen, ein Lehrwerk zu verfassen, sollte dieser Auftrag explizit Vorkehrungen zur formativen Evaluation mit einbeziehen, die in das didaktische Vorgehen eingegliedert ist.

Diese Vorkehrungen sollten nicht nur aus einer Reihe von Tests bestehen, selbst wenn diese Übungen zur Fehlerbearbeitung vorsehen. Man weiss (denn das ist aus den Diskussionen der sieben Weisen hervorgegangen), dass die Lehrer nur äusserst selten von anderen gemachte Lernkontrollen so, wie sie sind, gebrauchen. Sie sollten in der Lage sein, solche Kontrollen selbst anfertigen zu können.

Untersuchen wir also die Idee, die oft vertreten wird, dass es genügt, den Lehrern einige gute Instrumente in die Hand zu geben, die, selbst wenn sie nicht unbedingt unverändert eingesetzt, doch als Beispiel gelten können.

Das ist die Taktik vieler Ausbildungslehrgänge, die sich nicht scheuen, die formative Evaluation gleichzeitig Lehrern verschiedener Fächer vorzustellen. Man könnte dieses Vorgehen eventuell in der Einführungsphase vertreten, in der die formative Evaluation von anderen Kontrollformen abgegrenzt wird. Sobald man sich wirklich mit der Sache befasst, ist es unerlässlich, im Rahmen eines Faches und eines bestimmten Currikulums vorzugehen, und zwar nicht mittels einiger Übungen, die feststellen sollen, ob die Grundbegriffe verstanden sind. In diesem Falle gäbe man nämlich vor, dass das Wesentliche der formativen Evaluation in ein paar Beurteilungstechniken, ein paar Tests oder Fragebögen, oder noch in der Selbstbeurteilung als solcher läge. Genau diese instrumentale Illusion, für die wir Bildungsforscher teilweise verantwortlich sind, habe ich vorher verurteilt. Ich weiss die Beiträge der Messverfahren zu den Problemen der Evaluation durchaus zu schätzen, aber meiner Ansicht nach sind sie zweitrangig. Das heisst, sie können nur dann ins Spiel kommen, wenn die grundlegenden Fragen geklärt worden sind, und diese sind psychopädagogischer Natur. Die Gültigkeit formativer Evaluation (ich spreche nicht mehr von Tests oder Lernkontrollen) ist psychopädagogischer Natur oder exi-

stiert nicht. Ich meine damit, dass die Pertinenz der Items nur in bezug auf die gewählte Lernperspektive, im Rahmen einer bestimmten didaktischen Strategie beurteilt werden kann.

Um mich besser verständlich zu machen, führe ich ein Beispiel an. Wenn man den Erwerb bestimmter Tempora im Französischen kontrollieren will, kann man das (und manche Lehrbücher oder Lehrer tun es auch) mit einer Serie von Sätzen machen, in denen man sich bemüht, den Gebrauch des Imperfekts, des Perfekts oder des «*passé simple*» zu kontrastieren. Die erreichte Punktzahl, wie hoch ihre Reliabilität auch sei, siegelt aber nur die zugrundeliegende linguistische und psychopädagogische Hypothese wider, dass der Gebrauch der Tempora auf der Ebene des Satzes kontrolliert werden kann. Eine solche Hypothese stünde durchaus mit einem didaktischen Vorgehen in Einklang, das den Lernprozess auf den Satz ausrichtet, und das Regeln aufstellt, wie zum Beispiel: «Der Imperfekt wird gebraucht, wenn man andauernde oder wiederholte Handlungen in der Vergangenheit ausdrücken will». Einige Beispiele würden genügen, um zu zeigen, dass diese Regel oft nicht zutrifft («*Il sanglota toute la nuit*»), und dazu führen, die Konzeption zu revidieren, die man sich vom Gebrauch der Tempora macht. Diese können im allgemeinen nur im Rahmen eines Textes erfasst werden. In einer solchen Perspektive ist jede Übung, die Sätze aus ihrem Kontext herauslöst, nicht dazu geeignet, Kompetenzen oder Schwierigkeiten der Schüler beim Gebrauch der Tempora im Bericht oder in der Erzählung zu bewerten.

Wenn man mit dieser Konzeption der formativen Evaluation konsequent sein will, bezieht sich jede empirische Validierung nicht nur auf die Evaluationsstrategie, sondern auch auf den Wert der zugrundeliegenden Theorie (die nicht nach rein empirischen Kriterien beurteilt wird).

Man wird meiner Kritik der Instrumentarisierung wahrscheinlich entgegensetzen, dass jeder gut konzipierte Ausbildungslehrgang darauf ausgerichtet ist, den Lehrern bei der richtigen Auswahl der Kontrollübungen zu helfen, die mit ihren pädagogischen Anschauungen in Einklang stehen. In Wirklichkeit werden sich die Lehrer ihrer methodologischen Verschiedenheit – oder des Fehlens einer theoretisch ausgearbeiteten Perspektive – erst bewusst, wenn sie gemeinsam an formativen Tests arbeiten. In den Einführungskursen zur formativen Evaluation überlässt man paradoxerweise die Lehrer im schwierigsten Moment sich selbst: wenn es darum geht, die formative Evaluation in eine didaktische Strategie einzubeziehen. Es sieht so aus, als übergebe man den Interessenten einen Satz (eher disparater) angeblich allgemeingültiger Werkzeuge, unter denen sie, je nach ihren Bedürfnissen, die richtige Wahl treffen sollen. Das Risiko ist gross, die Evaluation (und die Ausbildung, die durch sie reguliert wird) zu verfälschen, indem ein zur Verfügung stehendes Instrument ausgewählt wird, eben weil es zur Verfügung steht. Die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, ein anderes Kontrollinstrument auszuarbeiten, das besser mit dem übereinstimmt, was man eigentlich erreichen will, wird oft gar nicht erst gestellt.

Um zu zeigen, warum es mir notwendig scheint, von der heute üblichen Praxis abzugehen, nehme ich eine ziemlich radikale Stellung ein: Ich behaupte, dass das Konzept der formativen Evaluation vom didaktischen Standpunkt

aus grundlegend ist ; wenn man es um seiner selbst willen entwickeln möchte, ist es jedoch schnell erschöpft. Ein kurzer Blick auf den Wandel der formativen Evaluation in den französischsprachigen Ländern würde klar zeigen : nur sehr selten wird das micro-summative Stadium überschritten (Aufdecken von Fertigkeiten oder lokalisierten Lücken, aus denen man den Ursprung gewisser Schwierigkeiten ableiten will). Bei einer Ausbildung zur formativen Evaluation könnte man sich auf einige Schlüsselkenntnisse beschränken, wie die Regulierung des Lernens (im Gegensatz zu Zertifikation und Orientierung), oder den Schwerpunkt auf den Lernprozess setzen (im Gegensatz zu globalen Kenntnissen) und sonst entschieden einen Einstieg über die Didaktik wählen.

Das würde zuerst bedeuten, dass man darauf verzichtet, aus der formativen Evaluation ein eigenständiges Objekt zu machen, das von der Psychopädagogik und der Didaktik des betreffenden Faches losgelöst ist. Folglich sollte das Thema nur im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung behandelt werden, die auf die Steuerung des Lernens als Aspekt (und nicht einmal unbedingt als gesonderter Moment) des didaktischen Prozesses gerichtet ist. Noch deutlicher ausgedrückt : Ich schlage vor, ganz auf das Konzept der formativen Evaluation zu verzichten, das mir in der Perspektive einer didaktischen Strategie kaum nützlich scheint. Es hat eigentlich nur einen Sinn, wenn man sich von den zertifizierenden und selektiven Praktiken absetzen will (selbst wenn diese Praktiken mit der formativen Evaluation in starker Wechselbeziehung stehen).

Der Vorschlag, die formative Evaluation in eine psychopädagogische Perspektive einzubeziehen, ist nicht neu. Man findet ihn schon 1971, in einem Kapitel über den Aufsatz (Writing), in Blooms Werk zur formativen und summativen Evaluation. Der Autor des Kapitels, J.J. Foley, hält es für notwendig, die Ziele und Modalitäten der Evaluation darzustellen, indem er zwischen drei didaktischen Vorgängen unterscheidet, die in folgenden drei Slogans zusammengefasst sind : «Wenn du schreiben lernen willst, lies!...schreib!...überleg!» Je nach der gewählten Perspektive sucht der Lehrer, der Aufsätze korrigiert, Fördermassnahmen für den folgenden Aufsatz in den nächsten Lesetexten, die er den Schülern gibt, in den Schreibanleitungen oder in den Themen (Ideen). Dieser Versuch, die Evaluation in eine didaktische Strategie einzubeziehen, führt jedoch nicht sehr weit. Die wenigen Beispiele formativer Evaluation sind sehr kurz gefasst, und das ist sicher kein Zufall : Der Einstieg über die Evaluation führt schnell in eine Sackgasse, weil man das Problem am falschen Ende anpackt.

Die These, die wir hier – teils aus Überzeugung, teils aus Provokation – vertreten wollen, ist folgende : Die Bildungsforschung sollte den Pfad der formativen Evaluation verlassen und ihre Bemühungen in Richtung lernpsychologische und didaktische Forschung lenken. Das heisst unter anderem :

- sich mehr für die epistemologische und soziale Bedeutung der Lehrfächer und Kenntnisse zu interessieren, für die geschichtliche Entwicklung der Ideen in diesen Bereichen ;
- ein oder mehrere Modelle der Funktionsweise des Schülers in der schulischen Lernsituation auszuarbeiten ;

- die pädagogische Praxis zu theoretisieren, um die Korrekturen, die die Praxis der Theorie bringt, besser erfassen zu können ;
- in diese Modellierung soziologische oder psychopädagogische Aspekte mit einzubeziehen, deren Fehlen den pädagogischen Projekten allzuoft einen beklagenswert naiven Charakter verleihen.

In dieser Perspektive heisst es durchaus nicht, alle Instrumentarien zu verbannen, die zur Beobachtung oder Regulierung des Lernprozesses beitragen – im Gegenteil. Diese Instrumentarien sind direkt Funktion – und im Dienste – der didaktischen Strategie, die sich am gewählten Modell ausrichtet. Die Leistungsmessung behält ihre wichtige Stellung, aber bleibt dem pädagogischen Projekt und den theoretischen Paradigmen untergeordnet. Eine Ausbildung in formativer Evaluation – sollte diese Benennung beibehalten werden – ist daher nur im Rahmen des Didaktik- oder Methodikkurses eines bestimmten Faches denkbar.

Ich bin mir der Ambition eines Projektes, wie es hier skizziert worden ist, durchaus bewusst. Ich erkenne seine Schwierigkeiten und Grenzen um so besser, da ich mit einer Gruppe von Forschern und Lehrern diesen Weg eingeschlagen habe. Wir haben uns zur Aufgabe gestellt, eine «Textpädagogik» für Schüler zwischen 12 und 15 Jahren auszuarbeiten. Zur besseren Illustration übernehme ich einige Elemente dieser Arbeit. Für weitere Informationen verweise ich auf zwei Artikel (Bain & Schneuwly, 1986; Bain, 1987).

Für uns ist es wichtig, in dieser didaktischen Arbeit auf das theoretische Modell des Diskurs zurückgreifen zu können, das von J.P. Bronckart und Mitarbeitern (1985) ausgearbeitet wurde. Das Interessante an diesem Modell, das auf der klar definierten, von Vygotsky und Leontiev inspirierten Theorie des sozialen Interaktionismus beruht, ist vor allem die Beschreibung einer Reihe von Parametern der sprachlichen Produktionssituation. Ausgewählt wurden diejenigen, die Einfluss haben auf die Form der schriftlichen Produktion, auf verschiedene linguistische Einheiten, wie zum Beispiel die Tempora der Verben, gewisse exophorische oder anaphorische Pronomen, Bindewörter usw. Diese Parameter sind : der «Inhalt», auf den der Diskurs zurückgreift, die materiellen Charakteristika der Kommunikation (mündlich oder schriftlich, An- oder Abwesenheit des Kommunikationspartners, Ort, Zeit) sowie die Bedingungen der sozialen Interaktion (sozialer Raum, Sprecher, Adressat, Ziel der Kommunikation). Diesbezüglich muss festgestellt werden, dass viele Formen der Evaluation (vor allem der formativen Evaluation) diese Dimension total ausschliessen und so tun, als ob das von den Schülern erwartete Verhalten von den Umständen, in denen die Produktion zustande kommt, total unabhängig sei.

Diese Dimension des Modells hilft uns, die Schreibanleitungen für die Schüler präziser zu gestalten. Sie fordert uns dazu auf, die Inhalte (das Thema) im voraus mit den Schülern zu bearbeiten. Wir achten darauf, dass die Schüler begreifen in welcher Rolle sie sich ausdrücken (Sprecher: persönliche Stellungnahme, Vertreter einer Gruppe, allgemeingültige Betrachtungen), an wen sie sich richten (Adressat mit seinen sozialen Charakteristika), welches Kommunikationsziel sie verfolgen (informieren, unterhalten, überzeugen usw.). Dank dieser Parameter verfügen wir zudem noch über einen Bezugsrahmen für die

Interpretation und die Korrektur bestimmter Fehler. Irrtümer können zum Beispiel auf einer falschen Interpretation des Status des Sprechers oder des Kommunikationsziels beruhen : Der Schüler spricht in seinem eigenen Namen (verwendet «ich ..., meiner Meinung nach ...»), um seine Meinung auszudrücken, aber man verlangt von ihm eigentlich eine allgemeingültigere Frage zu argumentieren («Warum sollte man den Verkauf von Zigaretten an Jugendliche unter 18 Jahren verbieten»), einen theoretischen Text zu verfassen, in dem die exophorischen und deiktischen Kennzeichen der Sprache («ich, sie, gestern, hier...») zugunsten unpersönlicher Ausdrücke («man», Nominalisierung, Passivierung usw.) zurücktreten.

Das Modell ist besonders wertvoll, weil es versucht, die vom Schüler eingesetzten Operationen zu beschreiben, die er braucht, um sich die oben beschriebenen Parameter vorzustellen oder zu erarbeiten und miteinander zu verbinden, sowie jene, die die gewollte Information organisieren.

Wenn man diese Operationen mit den linguistischen Einheiten verbindet, die die Oberflächenstruktur des Textes ausmachen, erlaubt das Modell linguistische Hypothesen zum Ursprung der Schwierigkeiten aufzustellen, denen der Schüler beim Schreiben des Aufsatzes begegnet ist. Es liefert gleichzeitig Vorschläge für weitere Übungen.

Wenn wir den Fall der oben erwähnten Verwechslung der Sprechperspektive nehmen, so wird der Lehrer wahrscheinlich den Schülern vorschlagen :

- Texte (u.a. von Mitschülern) zu analysieren, die verschiedene Sprechperspektiven verwenden, und den erzielten Effekt zu beobachten ;
- einen oder zwei Texte zu korrigieren, in denen Schüler zwei Perspektiven gleichzeitig gebrauchen, und falsche Sätze richtigzustellen, um dem Diskurs seine Kohärenz wiederzugeben ;
- über dasselbe Thema zwei Texte zu schreiben und zwei verschiedene Gestaltungsmodelle zu gebrauchen (persönlich und unpersönlich, zum Beispiel). Dieser Teil der didaktischen Strategie zielt darauf hin, im Kontrast verschiedene Produktionsbedingungen für einen Text sowie dessen Formen zu unterscheiden.

Im Falle eines Tempusfehlers, wie zum Beispiel «Il sanglotait toute la nuit» (wo der Kontext «Il sanglota ...» verlangt), lenken Diagnose und theoretischer Rahmen die Aufmerksamkeit der Schüler nicht nur auf den Kontrast : Ablauf (oder Handlungen) im Vordergrund (im Passé simple) und im Hintergrund (in der Erzählung im Imperfekt); sondern drängen darauf, mit den Schülern die gesamte Organisation der Erzählung wieder aufzunehmen und, zum Beispiel, die durch die temporalen Deiktika gegebenen Markierungen wie : «Eines Abends, am nächsten Tag, an diesem Morgen ...» hervorzuheben, die der Schüler selbst gebraucht hat, um den Aufbau seines Textes zu strukturieren.

Bei Verwendung eines Leitmodelles sind Diagnose und Fördermassnahmen eng verknüpft, während diese Verbindung in der instrumentalen Perspektive längst nicht so klar erscheint.

Natürlich ist die hier skizzierte theoretische Perspektive viel zu eng, um allen Lernvorgängen im Bereich des Aufsatzunterrichts gerecht zu werden und um die Gesamtheit der Möglichkeiten im Bereich des Schreibens zu leiten. Wir

sollten uns deshalb bemühen, unser Modell auszubauen, damit wir den Schreibprozess besser kontrollieren können, sowohl auf der Ebene des Satzes als auch auf der globaleren soziopädagogischen Phänomene, die die Interaktion des Schülers mit seiner Umwelt mit sich bringt. Das wäre die einzige Möglichkeit, die Regulierung des Lernvorganges zu verbessern und gleichzeitig auf eine weitere Verbesserung der vorgeblich autonomen formativen Evaluation zu verzichten, die, vom Standpunkt der Forschung jedenfalls, eine Sackgasse darstellt.

Références bibliographiques

- Bain D.: D'une typologie à une pédagogie du texte. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève, septembre 1986.
Bain D. & Schneuwly B.: Vers une pédagogie du texte. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève, avril 1986.
Bloom B.S. et alii: Handbook on formative and summative evaluation of the student learning. McGraw-Hill, 1971.
Bronckart J.-P. & coll.: Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Delachaux & Niestlé, Paris, 1985.

Vortrag, gehalten auf der Internationalen Tagung zur Evaluation. Dijon, 17.-19. September 1986

Deutsche Übersetzung: D. Hexel

Une version française de ce texte (L'évaluation formative fait fausse route) peut être obtenue auprès du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, 15A av. Joli-Mont, 1211 Genève 28.

L'évaluation formative fait fausse route: de la nécessité de changer de cap

Résumé

En analysant les exemples proposés par les travaux théoriques et les essais pratiques d'évaluation formative, on constate que l'on a souvent abouti à une impasse en croyant pouvoir faire l'économie d'une théorie didactique et psychopédagogique qui fonde à la fois la stratégie pédagogique adoptée, l'évaluation des apprentissages et le choix des remédiations. Pour illustrer cette thèse, nous présenterons deux exemples. Le premier porte sur l'élaboration d'épreuves d'évaluation formative pour une langue seconde et illustre l'erreur stratégique que nous dénonçons. Le second esquisse l'approche et la démarche que nous préconisons, en montrant comment, dans le domaine de la rédaction française, l'évaluation formative peut s'intégrer dans une pédagogie du texte.

Formative evaluation on the wrong track : of the necessity to change direction

Summary

Analysing the examples proposed by theoretical works and practical attempts in formative evaluation, we have noted that one has often run into a blind alley because of the belief that one could avoid a learning theory which lays the foundations to the teaching strategy, the evaluation of acquisitions and the choice of remedial measures.

To illustrate this thesis we present two examples. The first one concerns the construction of formative tests for a foreign language and illustrates the strategic error we expose. The second outlines the approach we propose, showing – in the field of French composition – how formative evaluation can be integrated into text-didactics.