

THE ROLE OF FORMING SUSTAINABLE MOTIVATION FOR STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Rakhimova G.K.

*Rakhimova Guljonoy Kodirberganovna - assistant,
DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES,
TURTKUL BRANCH, TASHKENT UNIVERSITY OF HUMANITARIAN LANGUAGES,
TURTKUL, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *indicative tasks for the formation of communication in the process of teaching students English are of great importance. The tasks are aimed at students mastering knowledge of the target language. Also the ability to use this knowledge of English in the learning process. The student must be able to compare their native and foreign languages.*
Keywords: *english language, student, communication, competence, learning features, orientation tasks.*

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Рахимова Г.К.

*Рахимова Гулжоной Кодирбергановна – ассистент,
кафедра социально-гуманитарных наук,
Турткуль филиал, Ташкентский университет гуманитарных языков,
г. Турткуль, Республика Узбекистан*

Аннотация: *ориентировочные задания для формирования общения в процессе обучения студентов английскому языку имеет большое значение. Задания направлены на овладение студентами знаниями изучаемого языка. Также умениями использовать данные знания по английскому языку в процессе обучения. Студент должен уметь сопоставить родной и иностранный язык.*
Ключевые слова: *английский язык, студент, общение, компетенция, особенности обучения, ориентировочные задания.*

UDC 372.881.111.1

Il faut pour cela disposer d'outils valides. L'évaluation est loin d'être une notion simple à laquelle pourraient s'appliquer des règles simples. Evaluer, c'est porter un jugement de valeur et situer un objet évaluable sur une échelle de valeur déterminée. Ainsi en disant qu'on veut évaluer la compréhension de l'écrit, on évoque un objet dont la nature et les dimensions varient selon le contexte théorique ou les définitions invoquées [1]. Evaluer profitablement nécessite de s'intéresser aux données recueillies en les comparant à la «norme» qui aura être fixée au moment de la construction des épreuves. L'écart entre la performance de l'élève et cette «norme» sera interprété. Ceci permettra de comprendre la démarche de l'élève et, en retour, de piloter ses apprentissages de manière optimale, en exploitant les «erreurs fructueuses», en inférant leur origine afin de réguler ses apprentissages. Cuj précise qu' « il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leurs fonctions et leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes. Ces trois grands prototypes correspondent à trois moments clés du processus enseignement-apprentissage (début de l'apprentissage, milieu et fin de l'apprentissage) et à trois fonctions fondamentales (l'anticipation, la régulation, et l'inventaire. Ces trois moments et ces trois fonctions correspondent à trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) que nous abordons en détail dans le deuxième chapitre de notre travail [2]. Evaluation diagnostique Cette forme d'évaluation peut être utilisée pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné, et d'autre part pour déterminer et expliquer les causes d'un apprentissage déficient. Cette évaluation permet de déterminer la présence ou l'absence d'habiletés jugées nécessaires pour aborder l'apprentissage d'une nouvelle unité d'enseignement. Evaluation formative « Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. C'est également une évaluation qui permet à l'apprenant d'évaluer lui-même ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et, en ce sens, c'est un chemin vers l'auto-évaluation. Evaluation sommative Son destinataire est prioritairement l'institution scolaire et la société. L'objectif principal est un objectif de certification. Elle permet de fournir un bilan qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères établis; de prendre des décisions d'obtention d'un diplôme, passage dans une classe supérieure par exemple; de situer les apprenants les uns par rapport aux autres, à l'intérieur d'un ou de plusieurs groupes. Elle se traduit le plus souvent dans une note. Citons d'autres types d'évaluation existants et auxquels l'enseignant peut faire appel au cours du processus enseignement-apprentissage. Evaluation normative Elle permet de situer un individu par rapport à une norme, constituée par les performances d'un groupe de référence. Elle traduit donc les résultats d'un apprentissage en termes de comparaison avec les résultats des autres élèves de la classe et permet ainsi de situer chaque élève par rapport à la moyenne de son groupe; c'est cette moyenne qui représente la norme du groupe en question [3]. Evaluation

critériée Dans ce cas, la performance d'un élève est évaluée par rapport à l'objectif fixé. Elle indique si un élève est compétent. Elle situe la performance d'un élève par rapport à la performance cible. Dans cette perspective d'évaluation, les résultats ne sont pas présentés sous forme quantitative, mais l'intérêt est porté surtout sur la mise en évidence des habiletés ou capacités acquises. Evaluation formatrice Evaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise: l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants; l'autogestion des erreurs; la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action. Les parasites d'une évaluation fidèle et objective sont nombreux. Une série de variables peut influencer sur une évaluation sûre et objective. Le favoritisme: certains apprenants renvoient aux enseignants des images gratifiantes d'eux-mêmes, ce qui les place dans le rang de «favoris» ou de «chouchous» et leur permet une évaluation qui se conforme à ce statut et sont donc surévalués. Les autres apprenants sont souvent défavorisés. La fatigue [4] les conditions de correction et l'état de l'évaluateur influent lourdement sur une évaluation juste et équitable. On corrige sans aucun doute plus équitablement le matin bien assis à une table de travail que le soir tard après de grands efforts fournis pendant la journée. L'effet de contraste : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production. Si elle avait été corrigée juste après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une meilleure note. L'effet de l'ordre: on est en général plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début. Le contraire peut également se produire. L'effet de contamination: un bon dossier scolaire ne rachète pas une copie faible; toutefois, il influe sur une bonne copie. L'effet de stéréotypie: les notes attribuées au cours du premier trimestre sont parfois une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment. L'effet de halo: à l'oral, un élève sympathique, qui a une bonne verbalisation et une personnalité positive est, dans beaucoup de situations, mieux noté qu'un introverti et timide. [5] De même un travail écrit soigné, même si son contenu laisse à désirer, fait meilleure impression qu'un bon travail mal présenté. L'effet choc il se présente sous deux variantes. La négative: une même faute commise souvent dans la copie réduit fortement la valeur de la production de l'apprenant. La positive: une idée intelligente dans une copie médiocre peut assurer la moyenne à l'apprenant. La variable de «débordement» ou l'effet «goutte d'eau» : dans une copie manquant d'intérêt, l'enseignant tolérant et compréhensif, est agacé par la répétition injustifiée de fautes d'orthographe, de la mauvaise ponctuation et d'une écriture presque indéchiffrable. Débordé, sa décision est sévère. 45 L'évaluation tient au fait que toute action d'apprentissage n'est complète que s'il y a une rétroaction. C'est une étape à plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant, vise la progression des apprentissages. Assure le passage à une autre étape de l'apprentissage et permet la mise en œuvre des activités de corrections, de renforcement, d'enrichissement, activités complémentaires. Elle vise également à statuer sur les acquis lors la mise en place des bilans de passage à des niveaux supérieurs. Pour être efficace, la rétroaction devrait [1]. Fournir aux étudiants de l'information qui les confirme ou non dans la réalisation de la tâche. Exprimer une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus. Etre la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable pour l'étudiant. Etre exprimée dans un langage descriptif et positif. Etre commentée afin que les étudiants aient la possibilité de discuter et de consulter l'enseignant. Effir un diagnostic et des recommandations spécifiques à ce qui est observe. Permettre aux étudiants de percevoir des effets tangibles de leurs efforts. Elle doit être valorisante et encourageante, ouvrant la porte à l'acquisition progressive d'une certaine confiance en soi; éclairante par une prise de conscience des obstacles et des réussites (par les maîtres mais aussi par les élèves); formatrice en permettant de dépasser certains obstacles et de progresser dans la construction de sa propre personne; comprise par tous: chacun (sans oublier élèves et parents) devant être capable d'interpréter ce qu'elle nous dit. Nous retrouvons ici le concept de correction d'erreurs et son importance dans l'apprentissage. Dans la nouvelle vision didactique, l'erreur est considérée comme un signe de besoin. Démontrer la valeur de l'erreur est très simple [4]. On ne peut apprendre que lorsqu'on ne connaît pas. Quand un élève ne se trompe pas c'est qu'il sait. S'il sait, il n'apprend pas réellement donc, il perd son temps ! Et c'est bien quand il commet une erreur qu'il va pouvoir changer donc, apprendre! L'erreur doit donc avoir un status positif dans un apprentissage». Encore quelques citations sur l'attitude pédagogique à l'erreur. Rousseau, L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs. Oscar Wilde, « Penser, c'est aller d'erreur en erreur. Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment. Les erreurs sont de belles occasions de devenir plus intelligent. La remédiation est l'étape finale, et sans doute la plus importante, du processus évaluation-diagnostic-remédiation. En didactique, la remédiation est un procédé qui vise la mise en place d'activités qui aident les apprenants à maîtriser des notions et s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin d'un apprentissage. Remédier, c'est construire, à la lumière des lacunes identifiées et dont on a dégagé les causes et les sources, un dispositif d'intervention qui permet de combler ces lacunes. L'évaluation est, ainsi, un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation. Avec l'évolution des méthodologies et de la pédagogie, la place de l'enseignant a bien changé. Il se doit d'adapter le contenu du cours en fonction des besoins langagiers des apprenants. Il revient à l'enseignant de créer le lien entre son expérience et la réalité de l'apprenant, de proposer des activités qui motivent et permettent aux apprenants de progresser. La didactisation de l'évaluation peut aider à établir un rapport entre la façon dont on a formé les apprenants et le choix de l'outil d'évaluation. La variation des activités d'apprentissage constitue un facteur indiscutable de motivation. Elles stimulent la curiosité des apprenants et leur désir d'apprendre la langue.

1. *Brookhart S.M.* Évaluer pour faire apprendre. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Montréal: Chenelière - Éducation, 2010. Pag. 32.
2. *Cuq J.-P.* Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé internationale, 2003. Pag. 12.
3. *Remond M.* Evaluer l'activité de lecture. Les Journées de l'Observatoire: La lecture de 8 à 11 ans. Paris: Observatoire National de la Lecture, 2001. Pag. 43.
4. *Vecchi G.* Evaluer sans dévaluer. Paris: Hachette, 2014. Pag. 62.
5. *Vergnaud G.* Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles: de Boeck Université, 2001. Pag. 31.