

BRITISH VIEW

MULTIDISCIPLINARY JOURNAL



www.britishview.co.uk

Anthropologie, Applied Linguistics, Applied Physics, Architecture, Artificial Intelligence, Astronomy, Biological Sciences, Botany, Chemistry, Communication studies, Computer Sciences, Computing technology, Cultural studies, Design, Earth Sciences, Ecology, Education, Electronics, Energy, Engineering Sciences, Environmental Sciences, Ethics, Ethnicity and Racism Studies, Fisheries, Forestry, Gender Studies, Geography, Health Sciences, History, Interdisciplinary Social Sciences, Labour studies, Languages and Linguistics, Law, Library Studies, Life sciences, Literature, Logic, Marine Sciences, Materials Engineering, Mathematics, Media Studies, Medical Sciences, Museum Studies, Music, Nanotechnology, Nuclear Physics, Optics, Philosophy, Physics, Political Science, Psychology, Publishing and editing, Religious Studies, Social Work, Sociology, Space Sciences, Statistics, Transportation, Visual and Performing Arts, Zoology and all other subject areas.

Manuscripts typed on our article template can be submitted through our website here. Alternatively, authors can send papers as an email attachment to editor@britishview.co.uk

Editor Multidisciplinary Journals

Website: <http://britishview.co.uk>

Email: editor@britishview.co.uk

USE OF ASSESSMENT METHODS IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Khakimova Dilrabo Yuldoshovna,
Senior teacher at UzSWLU, Tashkent
e-mail: hakimova1971@list.ru

Abstract. In the field of education, there are several types of assessments such as pre-assessment or diagnostic assessment, formative assessment, formative assessment, summative assessment, certification assessment, normative assessment, criterion-referenced assessment, ipsative assessment. All assessment methods have different uses. This article will tell you which types of assessments are most important when developing and implementing your training. Thus, assessments can either focus on students individually or focus on them as a group (i.e. as an entire class, institution or specific program). Formative assessment provides insight into students at the start of a course and offers the opportunity to improve its instruction. The summative evaluation gives you the result of the entire course.

Keywords: evaluation, evaluation methods, development and implementation.

UTILISATION DES METHODES D'EVALUATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

Khakimova Dilrabo Yuldoshovna,
professeure de l'Université des langues du monde d'Ouzbékistan

Abstract: Dans le domaine de l'éducation, il existe plusieurs types d'évaluations tels que pré-évaluation ou évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formative, évaluation sommative, évaluation certificative, évaluation normative, évaluation critériée, évaluation ipsative. Toutes les méthodes d'évaluations ont différentes utilités. Cet article vous indiquera les types d'évaluations les plus importants lors du développement et de l'implémentation de votre formation¹. Ainsi, les évaluations peuvent soit s'axer individuellement sur les étudiants, soit s'axer sur eux en tant que groupe (c'est-à-dire en tant que classe entière, institution ou programme spécifique). L'évaluation formative offre un aperçu des étudiants au début d'un enseignement et offre la possibilité d'améliorer ses instructions. L'évaluation sommative vous offre le résultat de l'intégralité de l'enseignement.

Les mots-clés: évaluation, méthodes d'évaluations, développement et implémentation.

¹<https://www.onlineassessmenttool.com/fr/base-connaissances/base-de-connaissances-evaluations/types-evaluations/item10637>

Introduction. Les évaluations en ligne sont des tests en ligne visant à évaluer, mesurer et documenter les aptitudes académiques, le progrès de l'apprentissage, l'acquisition de compétence ou les besoins pédagogiques des personnes les faisant. Auparavant, les évaluations se faisaient généralement sur papier (qu'il fallait distribuer, récupérer, corriger et noter). Maintenant, vous pouvez créer des évaluations en ligne.

Pré-évaluation ou évaluation diagnostique. Avant de créer une formation, il est essentiel de savoir à quel type d'étudiants elle s'adresse. Votre objectif est de connaître leurs forces, faiblesses, connaissances et capacités avant qu'ils ne la commencent. Vous pourrez alors créer votre formation en fonction des données recueillies.

Évaluation formative. L'évaluation formative est utilisée lors de la première tentative de formation. Son objectif est de surveiller l'apprentissage des étudiants et d'obtenir du feedback afin d'identifier les lacunes de l'enseignement. Ce feedback permet ainsi de savoir sur quoi se focaliser pour continuer la formation.

Évaluation sommative. L'évaluation sommative vise à évaluer si les connaissances les plus importantes ont bien été acquises à la fin de la formation. Elle permet aussi d'évaluer beaucoup plus que cela, puisqu'elle permet de mesurer l'efficacité de l'apprentissage, les réactions des étudiants au sujet de la formation et les bénéfices à long terme (ces derniers peuvent se déterminer en faisant un suivi des étudiants ayant participé à votre formation ou à votre test). Il vous est ainsi possible de voir la manière dont ils ont utilisé leurs compétences et leurs connaissances.

Évaluation certificative. Une fois que votre formation a été implémentée dans votre salle de classe, il est essentiel de faire une évaluation. L'évaluation certificative vous permet de découvrir si la formation fonctionne toujours et si, par ex., votre méthode d'enseignement est toujours adaptée. Dans une certaine mesure, on peut dire que l'évaluation certificative est une forme plus étendue de l'évaluation sommative.

Évaluation normative. Celle-ci sert à comparer les performances d'un étudiant à une norme moyenne. Cela peut très bien être une norme (ou note) au niveau national pour un sujet en particulier (comme, par ex., l'histoire). Un autre exemple de ce type d'évaluation est de comparer les notes d'un étudiant avec les notes moyennes de toute l'école.

Évaluation critériée. Elle sert à mesurer les performances d'un étudiant en fonction de critères prédéfinis. Elle vérifie que les étudiants ont les connaissances attendues à une étape spécifique de leur éducation. Les évaluations critériées sont utilisées pour évaluer un ensemble particulier de connaissances ou de compétences: c'est un test évaluant le curriculum enseigné.

Évaluation ipsative. Ce type d'évaluation mesure les performances d'un étudiant en rapport à ses performances passées. Cette méthode vise à inciter l'élève à s'améliorer. Toutefois, comme il ne se compare pas aux autres étudiants, cela peut avoir un effet néfaste sur sa confiance en lui.

Il existe différentes sortes d'évaluations en ligne. Les évaluations en ligne sont utilisées dans plusieurs domaines et ont des objectifs différents. Je souhaiterais tout particulièrement parler du domaine éducatif. Dans l'enseignement, l'évaluation est un processus systématique consistant à documenter et à utiliser des données empiriques relatives aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes et aux croyances. En faisant passer des évaluations, les enseignants essaient d'améliorer l'apprentissage de leurs étudiants.

Ainsi, les évaluations peuvent soit s'axer individuellement sur les étudiants, soit s'axer sur eux en tant que groupe (c'est-à-dire en tant que classe entière, institution ou programme spécifique). L'évaluation formative offre un aperçu des étudiants au début d'un enseignement et offre la possibilité d'améliorer ses instructions. L'évaluation sommative vous offre le résultat de l'intégralité de l'enseignement.

Discussion. Avantages et inconvénients des évaluations en ligne. Les évaluations en ligne sont des tests en ligne visant à évaluer, mesurer et documenter

les aptitudes académiques, le progrès de l'apprentissage, l'acquisition de compétence ou les besoins pédagogiques des personnes les faisant. Auparavant, les évaluations se faisaient généralement sur papier (qu'il fallait distribuer, récupérer, corriger et noter). Maintenant, vous pouvez créer des évaluations en ligne.

Avantages des évaluations en ligne. Les évaluations en ligne permettent de faire économiser beaucoup de temps et d'argent aux sociétés. En effet, ces évaluations se font généralement en beaucoup moins de temps, de nombreux candidats peuvent effectuer l'évaluation en ligne en même temps et il n'y a pas besoin d'avoir recours à du personnel spécialisé (et donc onéreux). De plus, les participants peuvent réaliser l'évaluation dans la salle de classe ou chez eux depuis leur propre appareil. Vous pouvez consulter leurs résultats et leurs réponses instantanément afin d'obtenir les informations que vous souhaitez extraire de votre évaluation sur un sujet donné. Les évaluations en ligne aident les chercheurs, recruteurs, enseignants et formateurs à en savoir plus sur leurs utilisateurs et à s'adapter à leurs forces, leurs besoins et leurs faiblesses.

Inconvénients des évaluations en ligne. Il faut bien dire qu'il y en a extrêmement peu en comparaison aux avantages de telles évaluations. Toutefois, il peut y avoir des cas où certaines personnes ne savent pas se servir de la technologie et d'un ordinateur et ont des difficultés à créer ou à effectuer une évaluation. La technologie n'est pas non plus infallible et il peut y avoir des problèmes de connexion internet ou encore des pannes de courant. De plus, il y a le coût du logiciel d'évaluation en ligne à prendre en compte.

Définir ce qui compte. Cette première étape définit «la promesse» de la valeur créée. Concrètement, il s'agit de déterminer les fondements du référentiel et des critères d'évaluation.

Définir le cadre de la démarche évaluative. Une démarche d'évaluation de l'impact social est un projet en soi. Comme tout projet, elle fait se compose d'objectifs et d'étapes et nécessite un calendrier, une équipe dédiée et des outils. Définir la

démarche est une étape essentielle qui aidera notamment à choisir une méthode adaptée ou à en construire une sur-mesure.

Le cadrage permet plusieurs clarifications:

- Identifier la finalité de l'évaluation: pourquoi évaluer? pour qui évaluer?
- Préciser la question évaluative, le périmètre de la démarche: que cherche-t-on à évaluer?
- Tenir compte des moyens disponibles: de quelles ressources humaines et financières dispose-t-on? Quelles sont les contraintes de temps?
- Définir l'implication des parties prenantes dans le processus d'évaluation: qui sont les parties prenantes concernées? Qu'attendent-elles de cette démarche? Comment les implique-t-on?

Structurer le référentiel d'évaluation. Avant de mesurer, il convient de définir les résultats et les impacts que l'on veut connaître, au regard de la mission sociale de la structure, des bénéficiaires ciblés et de ses activités. En concertation avec les parties prenantes, il faut choisir et prioriser les effets pertinents à évaluer en tenant compte du périmètre de la démarche et de la question évaluative.

Le choix de la méthode d'évaluation se fera, ensuite, en fonction du cadrage de l'évaluation et des effets à évaluer: méthode standardisée, sur-mesure, mixte, par attribution, etc. La méthode n'est qu'un moyen de réalisation de l'évaluation et non une fin en soi. On déterminera, enfin, en fonction des enjeux et des objectifs, les outils de collecte et les parties prenantes à interroger qui rendront possible et pertinente cette méthode.

Cette étape, reconnue comme la plus complexe, consiste à élaborer ou mobiliser les indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour établir «la preuve» de l'impact social. La collecte et l'analyse des données dépendront des outils et méthodes choisis. Les acteurs de l'évaluation devront tenir compte de leurs capacités et ressources sur la faisabilité opérationnelle de cette étape.

Collecter les données. La collecte de données s'inscrit au cœur de la démarche. Il s'agit de collecter des données existantes ou nouvelles selon la ou les

méthodes choisies: entretien individuel ou collectif, questionnaire, recherche documentaire, benchmark, échelle d'évolution, méthode d'attribution, etc. Les données peuvent être d'ordre quantitatif ou d'ordre qualitatif selon les critères et indicateurs définis par le référentiel d'évaluation.

Analyser et croiser les données

Les données collectées sont analysées et interprétées au regard des critères définis au préalable et permettront de répondre à la question évaluative déterminée lors du cadrage de l'évaluation.

Délibérer. Cette dernière étape favorise l'appropriation des résultats de l'évaluation par l'ensemble des parties prenantes ciblées pour garantir l'utilité de la démarche. Que ce soit pour rendre compte, pour comprendre ou pour améliorer son action, les résultats d'une évaluation n'ont d'intérêt que s'ils sont utilisés et partagés. Ils viendront nourrir les pratiques, les prises de décisions et les échanges avec les parties prenantes. Selon les enjeux et finalités de l'évaluation cette étape permet de tirer des enseignements afin d'améliorer l'action de la structure et d'établir une stratégie de diffusion et de valorisation des résultats.

Ces deux dernières années, plusieurs importants travaux de recherche sur la HPC et les secondes langues ont été publiés. Dans ses travaux, Scovel (2000) indique que, durant les années 80, les experts ont pris du recul par rapport à la HPC. On peut voir là l'influence indubitable des évaluations négatives de l'apprentissage précoce des langues à l'école (par exemple Burstall et al, 1974), selon lesquelles les bénéfices initiaux d'un démarrage précoce à l'école primaire s'atténuaient notablement dans les premières années du second aire. Pourtant, récemment, les experts ont de nouveau fait volte-face. A l'origine, la HPC concernait principalement l'élocution (l'accent du locuteur natif). Mais, ces dernières années, elle a été étendue à d'autres aspects de la compétence langagière, tels la grammaire (notamment la morphologie et la syntaxe), ouvrant sur la possibilité qu'il n'y ait pas qu'une seule «période critique» s'appliquant à un moment donné «sur tous les plans», mais que différents aspects de la compétence langagière puissent traverser différentes phases sensibles de leur

développement. Pour une analyse de référence plus approfondie, voir Singleton et Lengyel (1995). Marinova-Todd et al (2000), d'autre part, émettent davantage de réserves au sujet de la HPC; se référant à trente-cinq études relativement récentes, ils ont constaté que quatorze semblaient conforter la HPC, tandis que vingt et une apportaient des preuves contradictoires. Plusieurs de ces études démontrent selon eux que les apprenants post-pubères sont en mesure de parvenir à un niveau comparable à celui d'un locuteur natif. Elles soulignent surtout que les partisans de la HPC ont commis trois erreurs, de l'ordre de l'interprétation, de l'attribution et de l'accentuation².

Analyses. L'âge n'est pas le seul facteur. Bellingham (2000) déclare à juste titre que l'âge n'est pas l'unique facteur à influencer sur l'acquisition d'une seconde langue, mais qu'il fait partie d'un cortège de facteurs contextuels et développementaux qui rendent l'apprentissage plus difficile pour les apprenants plus âgés.

Dans une étude menée sur 60.000 sujets, Bialystock et Hakuta (1999) argumentent également que «des facteurs liés à la maturité et l'éducation interfèrent en permanence dans la réussite de l'apprentissage d'une seconde langue et que, par conséquent, il est trompeur d'invoquer des raisons biologiques telles que la HPC pour justifier les limites rencontrées par les apprenants d'une seconde langue» (p. 219).

² Marinova-Todd, Marshall et Snow (2000) conviennent que, généralement, les adultes atteignent des niveaux de compétence inférieurs aux apprenants précoces, mais tous attribuent ce fait à des facteurs plutôt contextuels que biologiques. Ils affirment que ceux qui prônent la théorie de la «période critique» sont victimes de trois erreurs: «La première erreur réside dans une interprétation erronée des observations relatives aux apprenants enfants et adultes, selon laquelle les enfants seraient plus rapides et plus efficaces dans l'acquisition d'une seconde langue. Les données dures démontrent en fait que les enfants apprennent les langues nouvelles lentement et au prix d'efforts importants – en fait, moins rapidement et avec davantage d'efforts que les adolescents ou les adultes. La deuxième erreur est l'attribution erronée des conclusions relatives aux capacités langagières à des données relatives au cerveau; les connexions entre le fonctionnement du cerveau et le comportement langagier seront sans aucun doute confirmées avec le temps, mais leur nature exacte ne peut être déduite des données actuellement disponibles sur les fonctions du cerveau chez les bilingues précoces par comparaison aux bilingues tardifs. Enfin, l'erreur classique qui consiste à conclure à la réussite impossible du fait d'échecs fréquents a parasité les recherches sur la seconde langue. La plupart des adultes qui apprennent une seconde langue parviennent effectivement à des niveaux inférieurs aux locuteurs natifs. Mais la plupart de ces adultes ne s'engagent pas dans cette tâche avec suffisamment de motivation, en y investissant suffisamment de temps et d'énergie, et avec le soutien d'environnements dans lesquels on attend d'eux des niveaux de réussite exemplaires... ce mauvais ciblage a détourné les chercheurs des cas réellement instructifs: les adultes qui réussissent parce qu'ils investissent suffisamment de temps et d'attention dans l'acquisition d'une seconde langue, qui bénéficient d'une forte motivation et de soutien et d'informations dans les environnements de leur seconde langue.» (p. 28/29).

Les décideurs et les enseignants ne sont jamais confrontés au seul facteur de l'âge. Ils doivent affronter des séries de facteurs (dont l'âge fait partie), dont peu peuvent être «contrôlés» de façon scientifique.

Le plus jeune = le mieux à long terme. Plusieurs propositions sont envisageables relativement à la HPC. L'une d'elles est que cette théorie n'est pas valable et qu'il est plus juste de dire que «le plus âgé = le mieux». Trois autres sont davantage en faveur de la HPC mais avec des nuances. La première affirme que «le plus jeune = le mieux»; la deuxième prétend que «le plus jeune = le mieux dans certains domaines» (par exemple prononciation, morphologie et syntaxe); tandis que la troisième défend que «le plus jeune = le mieux à long terme dans certaines circonstances». Ma vision correspond à celle de Singleton (1989) qui rejette la première de ces propositions, admet la deuxième et adhère plus fortement à la troisième: «Concernant l'hypothèse selon laquelle ceux qui commencent à apprendre une seconde langue dans l'enfance atteignent généralement à long terme un niveau de compétence plus élevé que ceux qui débutent plus tard, on dénombre quelques arguments en sa faveur et, pour l'instant, pas de preuve du contraire» (Singleton, 1989: 137)

Résultats. La différence entre contexte «naturaliste» et «éducatif». Singleton (2000) observe en conclusion que, dans les contextes naturalistes de l'acquisition d'une seconde langue, «on constate un apprentissage initial plus rapide de la part des sujets adultes et adolescents, mais également que les débutants plus jeunes rattrapent et même dépassent les apprenants plus âgés au bout de 12 mois d'exposition» (p. 22). Un exemple de «contexte naturaliste» est celui d'une famille qui part s'installer avec ses enfants dans un pays où une autre langue est parlée et où les enfants vont apprendre cette nouvelle langue grâce aux interactions quotidiennes avec leurs nouveaux amis, à l'école, etc. Dans les contextes éducatifs plus traditionnels, par contre, comme l'exemple où la famille ne part pas à l'étranger mais où l'enfant entreprend un apprentissage précoce d'une seconde langue à l'école, ce processus de «rattrapage» exige davantage de temps et n'est d'ailleurs pas systématique. Singleton

signale par exemple que «l'on note de façon régulière que les apprenants exposés à une seconde langue dans le primaire, qui sont par la suite mêlés à des apprenants plus tardifs dans le secondaire, ne conservent leur avantage sur ces derniers que sur une période relativement courte» (p. 22).

Conclusion. Chaque âge apporte ses avantages et ses inconvénients. Stern (1976) en conclut «qu'il faut éviter l'écueil qui consisterait à créer une fausse dichotomie entre Penfield et la théorie de l'apprentissage précoce des langues, et Burstall et la théorie de l'apprentissage plus tardif des langues, et d'avoir à faire un choix tranché entre les deux. En terme de développement, chaque âge de la vie a probablement ses avantages et ses inconvénients particuliers pour ce qui est de l'apprentissage des langues... Dans les années 60, l'erreur a consisté à attendre des miracles du simple fait de commencer tôt. Les miracles n'ont pas eu lieu. Mais démarrer tard n'est pas non plus la réponse.» La suite de ce document examine plus en profondeur les conditions d'un apprentissage des langues réussi chez les apprenants jeunes et âgés, et étudie la théorie de Stern selon laquelle chaque âge apporterait son lot d'avantages et d'inconvénients aux apprenants.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Évaluer l'impact social d'une entreprise sociale : points de repère, Emeline Stievenart, Anne-Claire Pache, 2014
2. BODIN, J. L'enfant, librairie Encyclopédique, Bruxelles, 1975.
3. CALVET, J. L. la sociolinguistique, PUF, collection que sais-je ? Paris, 1993.
4. CSIKSZENTMIHALYI M. La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention. Paris: Robert Laffont [1996] 2006.
5. CUQ, J-P, GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble 2002.
6. FOULIN, J -N, MOUCHON, S: Psychologie de l'éducation. Dépôt légal octobre 2001.
7. HAYDEE, S. Le jeu en classe de langue. Juillet 2008.
8. MINET, S. Le jeu dans tous ses états. Bruxelles, Fondation Rodin.2004.

9. PUREN, C. Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes 1988.
10. RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. Pédagogie: dictionnaire des concepts clés-Apprentissage, formation, psychologie cognitive, 7e édition, Paris, ESF éditeur 2009.
11. WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Armand, COLIN. 2012.