



**JOURNAL OF ADVANCED  
SCIENTIFIC RESEARCH**

**ISSN: 0976-9595**

**Editorial Team**

**Editorial Board Members**

**Dr. Hazim Jabbar Shah Ali**

Country: University of Baghdad , Abu-Ghraib , Iraq.

*Specialization: Avian Physiology and Reproduction.*

**Dr. Khalid Nabih Zaki Rashed**

Country: Dokki, Egypt.

*Specialization: Pharmaceutical and Drug Industries.*

**Dr. Manzoor Khan Afridi**

Country: Islamabad, Pakistan.

*Specialization: Politics and International Relations.*

**Seyyed Mahdi Javazadeh**

Country: Mashhad Iran.

*Specialization: Agricultural Sciences.*

**Dr. Turapova Nargiza Ahmedovna**

Country: Uzbekistan, Tashkent State University of Oriental Studies

*Specialization: Art and Humanities, Education*

**Dr. Muataz A. Majeed**

Country: INDIA

*Specialization: Atomic Physics.*

**Dr Zakaria Fouad Fawzy Hassan**

Country: Egypt

*Specialization: Agriculture and Biological*

**Dr. Subha Ganguly**

Country: India

*Specialization: Microbiology and Veterinary Sciences.*

**Dr. KANDURI VENKATA LAKSHMI NARASIMHACHARYULU**

Country: India.

*Specialization: Mathematics.*

**Dr. Mohammad Ebrahim**

Country: Iran

*Specialization: Structural Engineering*

**Dr. Malihe Moeini**

Country: IRAN

*Specialization: Oral and Maxillofacial Radiology*

**Dr. I. Anand shaker**

Country: India.

*Specialization: Clinical Biochemistry*

**Dr. Magdy Shayboub**

Country: Taif University, Egypt

*Specialization: Artificial Intelligence*

**Kozikhodjayev Jumakhodja Hamdamkhodjayevich**

Country: Uzbekistan

*Senior Lecturer, Namangan State University*

**Dr. Ramachandran Guruprasad**

Country: National Aerospace Laboratories, Bangalore, India.

*Specialization: Library and Information Science.*

**Dr. Alaa Kareem Niamah**

Country: Iraq.

*Specialization: Biotechnology and Microbiology.*

**Dr. Abdul Aziz**

Country: Pakistan

*Specialization: General Pharmacology and Applied Pharmacology.*

**Dr. Khalmurzaeva Nadira** - Ph.D., Associate professor, Head of the Department of Japanese Philology, Tashkent State University of Oriental Studies

**Dr. Mirzakhmedova Hulkar** - Ph.D., Associate professor, Head of the Department of Iranian-Afghan Philology, Tashkent State University of Oriental Studies

**Dr. Dilip Kumar Behara**

Country: India

*Specialization: Chemical Engineering, Nanotechnology, Material Science and Solar Energy.*

**Dr. Neda Nozari**

Country: Iran

*Specialization: Obesity, Gastrointestinal Diseases.*

**Bazarov Furkhat Odilovich**

Country: Uzbekistan

Tashkent institute of finance

**Shavkatjon Joraboyev Tursunqulovich**

Country: Uzbekistan

Namangan State University

C/O Advanced Scientific Research,

8/21 Thamocharan Street,

Arisipalayam, Salem

## **DIDACTIQUE D'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR AGE**

Jumashova Sayyora Shonazarovna, professeur du Département de Théorie du français, Université des langues du monde de l'état ouzbek. Mob. : +998 97 330 35 79. Mél : [sayyorajumashova632@gmail.com](mailto:sayyorajumashova632@gmail.com)

### **Annotation.**

De nos jours, tant les parents que les enseignants, ont de grandes attentes envers les enfants. A l'école, nous attendons des élèves qu'ils aient les comportements adéquats dans chaque situation. Cela n'est évidemment pas le cas, pour diverses raisons, mais cela amène les enseignants à punir certains comportements débordants. L'usage de la punition qui était autrefois des châtiments corporels, est aujourd'hui sujet à discussion. Après avoir choisi de m'intéresser au sujet de la punition, je me suis posé quelques questions, comme par exemple: Les enseignants utilisent-ils tous la punition? Dans quel but punissent-ils? Comment ont-ils présenté la punition à leurs élèves? Utilisent-ils des punitions dites bêtes, sans but éducatif, ou privilégient-ils des punitions dites intelligentes dans un but éducatif? Ces questions m'ont poussée à centrer mon intérêt sur l'efficacité de la punition. En effet, son efficacité est parfois remise en question. Je souhaite réellement savoir si la punition permet d'arriver à ses fins ou non. Chaque enseignant est libre d'utiliser ou non la punition dans sa classe, l'enseignant est également libre de punir comme bon lui semble.

## **FLE TEACHING DIDACTIC BY AGE**

Jumashova Sayyora Shonazarovna, French teacher at the Department of Theory of French, the Uzbek State World Languages University.

### **Abstract.**

These days, both parents and teachers have high expectations of children. At school, we expect students to behave appropriately in each situation. This is obviously not the case, for various reasons, but it leads teachers to punish certain excessive behavior. The use of punishment that used to be corporal punishment is now subject to discussion. After choosing to focus on the subject of punishment, I

asked myself some questions, such as: Do all teachers use punishment? For what purpose do they punish? How did they present the punishment to their students? Do they use so-called silly punishments, with no educational purpose, or do they favor so-called intelligent punishments with an educational purpose? These questions prompted me to focus my interest on the effectiveness of punishment. Indeed, its effectiveness is sometimes questioned. I really want to know if the punishment achieves its ends or not. Each teacher is free to use or not the punishment in his class, the teacher is also free to punish as he sees fit.

**Introduction.** Quel est le niveau scolaire d'un enfant de 8<sup>1</sup> ans dans différents pays? *Mise en garde importante:* ce tableau ne montre pas nécessairement les équivalences au niveau des programmes scolaires et connaissances des élèves. Par exemple, un enfant de 3e année en Allemagne n'accèdera pas automatiquement à la 3e année s'il déménage au Québec. Bien que le Ministère de l'Éducation du Québec ait établi des équivalences pour tous les niveaux scolaires avec la France et la Belgique, la décision finale reviendra au centre de services ou à l'établissement scolaire, après évaluation.

Quelle est la limite d'âge pour fréquenter l'enseignement spécialisé en maternel, primaire et secondaire? Votre enfant pourra être accueilli, en classe maternelle jusqu'à l'âge de 8 ans. Il peut néanmoins fréquenter l'enseignement primaire dès ses 6 ans. Lorsqu'il aura 13 ans, le conseil de classe assisté du centre PMS évalueront la pertinence de rester une année de plus en primaire ou au contraire de tirer plus de bénéfice à aller en secondaire<sup>2</sup>. Ils vous rendront leurs conclusions et vous conseilleront. Cependant, la décision du passage en enseignement secondaire vous revient.

L'enseignement secondaire peut être suivi jusqu'à l'âge de 21 ans. Il existe néanmoins 2 types de dérogations qui permettent aux élèves d'y rester plus longtemps (jusqu'à 25 ans):

---

<sup>1</sup> <https://ecolebranchee.com/coffre-a-outils/equivalences/>

<sup>2</sup> <https://rm.coe.int/a-propos-du-facteur-de-l-age-quelques-implications-pour-les-politiques/1680886e93>

- la dérogation pédagogique si le jeune, inscrit dans la forme 3 de l'enseignement spécialisé, est engagé dans un cycle de formation conduisant à l'obtention d'un certificat de qualification ou d'un certificat d'enseignement secondaire inférieur ou du deuxième degré;
- la dérogation non-pédagogique qui concerne les élèves de plus de 21 ans, inscrits dans la forme 1 ou 2 de l'enseignement spécialisé, qui ne trouvent pas de place dans une structure pour adultes, s'ils sont domiciliés en région Bruxelloise. Ils peuvent alors continuer à aller à l'école à condition que les frais engendrés par la prolongation de l'accueil ne soit pas à la charge de la Communauté française. Cette dérogation nécessite donc l'accord du service PHARE.

Il existe également une dérogation d'âge pour les enfants sourds ou malentendants, afin qu'ils puissent fréquenter l'enseignement de type 7 avant l'âge de 2 ans et six mois.

Toutes les informations relatives aux demandes de dérogation d'âge sont disponibles sur le site Internet [«www.enseignement.be»](http://www.enseignement.be), dans la rubrique «circulaire», à la page suivante (Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé, chapitre 18) qui est renouvelée annuellement.<sup>3</sup>

Quel est l'âge idéal pour commencer? «L'hypothèse de la période critique» (HPC) dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire

**Méthode.** Les experts reconnaissent l'existence d'une « période critique » pour l'acquisition de la première langue. Selon cette hypothèse, si ce processus n'a pas été conduit approximativement avant la puberté, il y a de fortes chances qu'il ne se déroule jamais. Par contre, concernant l'existence et le champ possible d'une « période critique » pour l'apprentissage de langues supplémentaires, le débat est loin d'être clos.

Indéniablement, dans notre société, le sentiment intuitif que les jeunes enfants possèdent quelques atouts innés pour l'apprentissage des langues est largement partagé, l'opinion la plus répandue étant que «le plus jeune = le mieux». L'on entend

---

<sup>3</sup> <https://www.participe-autisme.be/go/fr/trouver-des-ressources/le-guide-pratique/question.cfm?id=214>

couramment des affirmations du style: «Les jeunes enfants sont nettement moins inhibés et beaucoup plus réceptifs; ils paraissent absorber les langues étrangères à la manière d'éponges».

S'il existe plusieurs définitions de la HPC relativement à une seconde langue ou à des langues supplémentaires, la plupart partent néanmoins du principe que, à partir de la puberté, l'apprenant n'est plus en mesure d'égaliser les niveaux de compétence d'un locuteur natif, notamment en matière de prononciation et d'intonation.

Une approche biologique de la question du développement d'une seconde langue sous-tend la HPC. Elle s'appuie sur les affirmations de Penfield et Roberts (1959), par la suite reprises par Lenneberg (1967). Selon cette approche, le cerveau d'un enfant qui grandit est le théâtre de changements qui vont rendre impossible l'acquisition instinctive des langues comme dans les premières années. Les techniques modernes de l'imagerie magnétique montrent effectivement que, lors du processus d'acquisition d'une langue, les parties du cerveau activées ne sont pas les mêmes chez les jeunes enfants que chez les adolescents. L'hypothèse est que les enfants naissent avec une capacité langagière intuitive qui leur permet d'acquérir leur première langue - ou leurs premières langues (dans le cas d'enfants bi- ou plurilingues) - et qui commence à s'atrophier à partir de la puberté. On peut comparer ce processus au premier étage d'une fusée qui se consumerait après avoir propulsé dans l'espace le vaisseau qu'il portait parce qu'il a accompli sa mission, tandis que d'autres systèmes intégrés, davantage cognitifs et localisés en d'autres points du cerveau, prennent le relais.

**Discussion.** 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'accentuation<sup>4</sup>.

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.

---

<sup>4</sup> 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).

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).

**Résultats.** 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)

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. [Petit précis de l'évaluation de l'impact social](#), Avise, Essec, Mouves (devenu Mouvement Impact France depuis 2020), 2013
2. ESS & création de valeur, Phase 1 – La mesure d'impact social : caractéristiques, avantages et limites des démarches existantes, Avise, La Fonda, Le Labo de l'ESS, 2017
3. Guide de la mesure d'impact social, (Im)prove, Fondation Rexel, 2015

4. Rapport de synthèse sur la mesure de l'impact social, Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire (CSESS), 2011
5. Évaluer l'impact social d'une entreprise sociale : points de repère, Emeline Stievenart, Anne-Claire Pache, 2014
6. BODIN, J. L'enfant, librairie Encyclopédique, Bruxelles, 1975.
7. CALVET, J. L. la sociolinguistique, PUF, collection que sais-je ? Paris, 1993.
8. CSIKSZENTMIHALYI M. La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention. Paris: Robert Laffont [1996] 2006.
9. CUQ, J-P, GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble 2002.
10. FOULIN, J -N, MOUCHON, S: Psychologie de l'éducation. Dépôt légal octobre 2001.
11. HAYDEE, S. Le jeu en classe de langue. Juillet 2008.
12. MINET, S. Le jeu dans tous ses états. Bruxelles, Fondation Rodin.2004.
13. PUREN, C. Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes 1988.