

# Entre le modèle et la modélisation en classe de langue

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC

(Varšava)

---

## **BETWEEN THE MODEL AND THE MODELING IN LANGUAGE CLASS**

We want to reflect in this text on the different meanings of the terms "model" and "modeling" in foreign language teaching. It is first of all interesting to see according to which principles the models and all the modeling activity were built in language teaching. Models are essential for us to better understand the complexity of the didactic act and better understand the components of the language teaching / learning process and their different interrelations. They do not illustrate reality but give a synthesis from which we can act in a given context. The ancient vision of a prescriptive model, which we follow blindly without questioning it and without adapting it to a given situation, quickly proved to be obsolete. Models have become "tools for thinking" and the most significant shift has been from a model designed for reproduction-imitation to a model for conceptualization-modeling. In this framework, the model is open, invites you to ask questions and interpret it without claiming to be exhaustive. Two examples will be cited to illustrate the functioning of models in contemporary language class: one in the context of the Self-Efficacy Theory by Albert Bandura (1997, 2007) and the other linked to teaching strategies (LASNIER, 2000).

**KEYWORDS:** model and modeling, class practice, tools for thinking, teaching strategies

**MOTS-CLÉS:** modèle et modélisation, pratique de classe, outils pour penser, stratégies d'enseignement

Le but de cette communication est de réfléchir sur les sens multiples qui se cachent dans les notions de ‘modèle’ et ‘modélisation’ ainsi que de voir leur fonctionnement en DLE à l’époque où l’on parle plus souvent des « approches » ou des « cadres de référence » ce qui accorde, semble-t-il, une plus grande liberté et autonomie dans les pratiques didactiques face aux contraintes imposées par un modèle. Nous nous posons donc les questions suivantes : A-t-on besoin des modèles en DLE ? Qu’est-ce qu’ils permettent de voir et de comprendre en ce qui concerne la pratique de classe ? Comment changent-ils avec l’évolution de la discipline elle-même ? Il est tout d’abord intéressant de voir selon quels principes les modèles et toute l’activité modélisante ont été construits en didactique des langues, quelles étaient les idées sous-jacentes à de telles constructions pour suivre ensuite l’évolution de la pensée portant sur les buts des modèles et surtout sur leurs rôles dans l’enseignement-apprentissage des langues. Deux exemples seront cités pour illustrer le fonctionnement des modèles en didactique contemporaine : l’un dans le cadre du Sentiment d’efficacité personnelle d’Albert Bandura (1997, 2007) et l’autre lié aux stratégies d’enseignement (LASNIER, 2000).

## **1. AUTOUR DES MODÈLES ET DE LA MODÉLISATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

Le terme « modèle » prête à confusion, comme le constate A. Marchive (2003) car il peut renvoyer soit à ce qu’il nomme « modèle théorique » soit à un « modèle empirique ». Ce dernier semble le plus ancien en ce qu’il évoque directement le « maître » qui fait sa « leçon modèle » en vue d’être imité ensuite par les adeptes de l’enseignement « ayant pour tâche de s’imprégner du modèle et de le reproduire » (Ibidem : 146). Ainsi, les futurs enseignants en formation ou les enseignants novices croient pouvoir échapper aux erreurs ou aux imprévus de la situation didactique. Ils pensent également pouvoir accéder immédiatement à l’excellence sans passer par les étapes, longues et fâcheuses, de tâtonnement,

de reprises en main ou de prise d'expérience didactique lente et, des fois, douloureuse. L'imitation fidèle du modèle devrait assurer un fonctionnement infaillible en classe, il serait le garant de notre réussite en tant qu'enseignants, indépendamment de conditions et circonstances internes ou externes. Les déceptions ne se font pas attendre longtemps bien évidemment ce qui donne lieu un peu plus tard au « modèle de la leçon », compris comme « représentation abstraite des phénomènes d'enseignement, afin d'en permettre la compréhension et l'analyse, en vue d'une réalisation effective (et efficace) » (Ibidem). Certes, l'un ne fonctionne pas sans l'autre ce à quoi nous allons revenir plus loin. Le but premier de tout modèle est de simplifier la réalité et de synthétiser l'objet à l'étude (LAFONTAINE – PRÉFONTAINE, 2007 : 53) ce qui entraîne la sélection de certains éléments de cette réalité au détriment des autres. Autrement dit « un modèle représente une approximation ou une réduction d'un phénomène réel ou appréhendé, les éléments représentés sont choisis, avant tout, en fonction de l'intention du modélisateur. La fonction du modèle apparaît alors comme étant le critère le plus pertinent pour caractériser un modèle » (PAMBIANCHI, 2003 : 57). Parmi différentes fonctions des modèles on distingue (Ibidem : 58) les fonctions descriptive, explicative, prédictive, décisionnelle, prescriptive ou encore, vu la destination du modèle, nous parlons de fonction didactique, de concertation ou de recherche. Il s'ensuit que « tout modèle est incomplet, car la modélisation privilégie certaines propriétés du système et en néglige d'autres » (LAFONTAINE – PRÉFONTAINE, 2007 : 53). Tout en étant conscients des limites de modèles didactiques, il serait difficile de s'en passer complètement ce à quoi Philippe Meirieu réfléchit en ces termes :

Pouvons-nous agir sans modèle, c'est-à-dire sans un outil qui nous permette de nous saisir du réel ? Que pourrions-nous faire si nous n'étions capables de sélectionner quelques informations pertinentes dans la masse des stimuli qui nous arrivent, de repérer les éléments sur lesquels nous décidons d'agir, d'organiser nos interventions, de finaliser l'ensemble de nos activités à partir d'une représentation que nous nous donnons du « réel » ? (MEIRIEU, 1987 : 164).

Autrement dit, les modèles sont nécessaires, car ils guident les choix de l'enseignant dans une réalité trop complexe pour pouvoir être cernée dans son ensemble. Par ailleurs, le modèle à visée prescriptive surtout incarne la vision de l'idéal didactique à un moment donné auquel l'enseignant prétend adhérer en l'imitant le mieux possible.

Regardons dans cette perspective la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) créée dans les années 60 du XXe siècle. Elle fournit l'exemple d'un modèle universel de l'unité didactique en proposant de suivre les moments de la classe tels que : présentation, explication, mémorisation, fixation et réemploi avec des listes d'activités correspondant à chaque phase dans laquelle l'enseignant pouvait puiser à sa guise. De plus, les guides pédagogiques accompagnant les manuels lui fournissaient des explications détaillées et des exemples concrets de gestes pédagogiques<sup>1</sup> ou de paroles toutes prêtes pour paraphraser ou illustrer le sens des mots inconnus. Aucun effort d'inventer par soi-même n'a donc été demandé aux enseignants censés dire et faire exactement la même chose dans leurs classes.

En France, à partir de la fin du XIXe siècle, on parle déjà d'une « culture du modèle » (MARCHIVE, 2003 : 148) dans la formation des enseignants à l'instar d'autres métiers où le maître transmet son savoir-faire aux apprentis mais en même temps il les forme aux valeurs et à l'idéologie du milieu professionnel. Le métier d'enseignant ne fait pas exception à cette vision à la fois pragmatique et idéologique de la modélisation. Les modèles empiriques compris comme un outil exhaustif dans la pratique enseignante touchent à leur fin vers les années 70 du XXe siècle avec une professionnalisation de la formation enseignante. La démonstration et l'imitation s'avèrent insuffisantes car l'évolution des sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines contribue à une prise en compte beaucoup plus grande de modèles théoriques et des recherches dans ces domaines (Ibidem : 149). Une nouvelle approche envers les modèles

---

<sup>1</sup> p. ex. pour expliquer le sens du verbe « lancer » le guide conseillait d'imiter le geste avec un crayon.

vient s'installer dans le paysage didactique, celle d'une attitude créative et ouverte par rapport au modèle qui n'est plus traité comme une « recette toute faite à appliquer de manière aveugle et rigide » (LAURENS, 2012 : 60) mais, au contraire, comme « une représentation du système au sein duquel s'opérationnalisent les processus d'apprentissage » (BERTIN, 2015, en ligne). Trois finalités lui sont attribuées à ce titre : comprendre, concevoir et former, ce qui montre clairement l'absence de sa fonction normative ou prédictive. Ses fonctions sont les suivantes (Ibidem) :

- offrir un guidage dans une réalité instable et incertaine,
- aider à structurer la situation en fonction des notions pertinentes et valides théoriquement,
- identifier les rôles des acteurs à partir des interactions qui figurent dans le modèle.

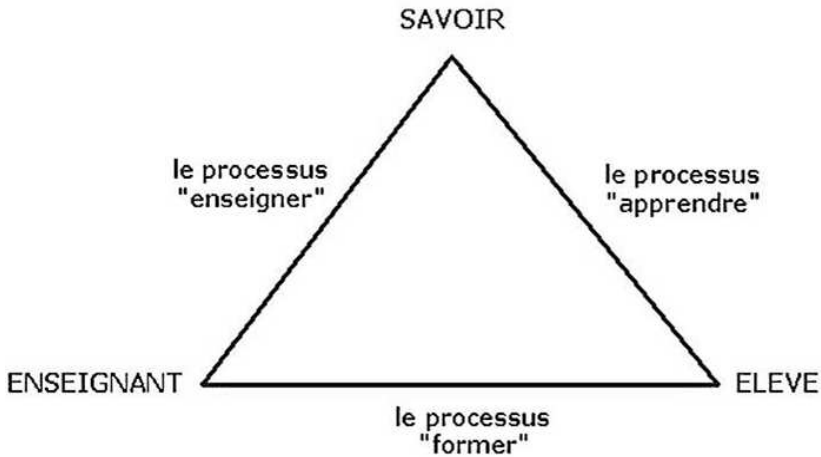
Pour conclure Jean-Claude Bertin (2015, en ligne) constate que le modèle :

est donc essentiellement heuristique, dans la mesure où il doit se montrer apte à guider la réflexion, à faire émerger des questions appropriées pour le contexte spécifique dans lequel il est appliqué. Il doit, par conséquent, se montrer suffisamment flexible pour espérer rendre compte des situations et des acteurs divers. [...] Le modèle est donc par essence **un outil pour penser**.

Il s'ensuit que le modèle n'impose plus sa mise en œuvre comme c'était le cas pour le modèle de l'unité didactique SGAV présenté ci-dessus. Il invite à une lecture personnelle des composantes qui le forment et à chercher des interactions significatives pour chaque contexte et chaque acteur qui s'en sert, « il permet de poser les questions propres à éclairer un aspect particulier en cohérence avec l'ensemble du dispositif » conclut J.C. Bertin (Ibidem).

Cela peut expliquer le degré croissant de la complexité des modèles actuels dont les objectifs correspondent aux principes susmentionnés.

Deux exemples de modèles didactiques cités ci-après illustrent deux modes différents de leur fonctionnement. Le premier c'est le triangle pédagogique de Houssay (1988) et le deuxième - le modèle d'ergonomie didactique de Bertin (2010).



**Fig. 1 :** Le triangle pédagogique de Houssay (1988)

Le rôle du triangle pédagogique est d'identifier les types de rapports qu'entretiennent les concepts génériques donnés, appartenant plus aux sciences de l'éducation en général qu'à une didactique quelconque, sans questionner la spécificité disciplinaire du savoir (p.ex. sur la langue/culture) ni l'influence du contexte interne ou externe. Certes, il illustre de manière globale la situation pédagogique mais il est trop général pour être vraiment opérationnel. Le modèle suivant analyse un dispositif de formation médiatisé par la technologie.

Comme nous pouvons le voir sur la Figure 2, le degré de complexité du modèle en question est nettement plus élevé que celui du triangle de Houssay et son rôle est bien celui de « faire penser » les utilisateurs sur la place et les fonctions des composants dans le dispositif de formation, de les interroger selon le cadre spécifique de sa mise en place. Sa lecture n'est pas universelle mais strictement liée au contexte éducatif de son application et aux objectifs de la formation. Il tient compte des théories d'apprentissage actuelles basées sur le socioconstructivisme vygotskyen, visible dans la présence de « pairs », « human tutor » ou « direct interaction ».

Ainsi, les modèles des phénomènes de plus en plus complexes reflètent leur complexité en se référant à une théorie d'apprentissage, en sélectionnant les composants et montrant leurs rapports réciproques

de diverses perspectives. La modélisation est incontournable mais elle n’invite plus à simplement imiter les gestes et croire que cela marchera automatiquement parfaitement bien. Le modèle encourage à poser des questions pertinentes, à apporter des changements, à se redire les éléments-clés de la situation pédagogique. C’est dans cet esprit que l’on propose dans l’approche aux modèles le passage de la position « imitation-reproduction » à celle de « conceptualisation-modélisation » (BARTH, 1993 ; HÉTU, 2016).

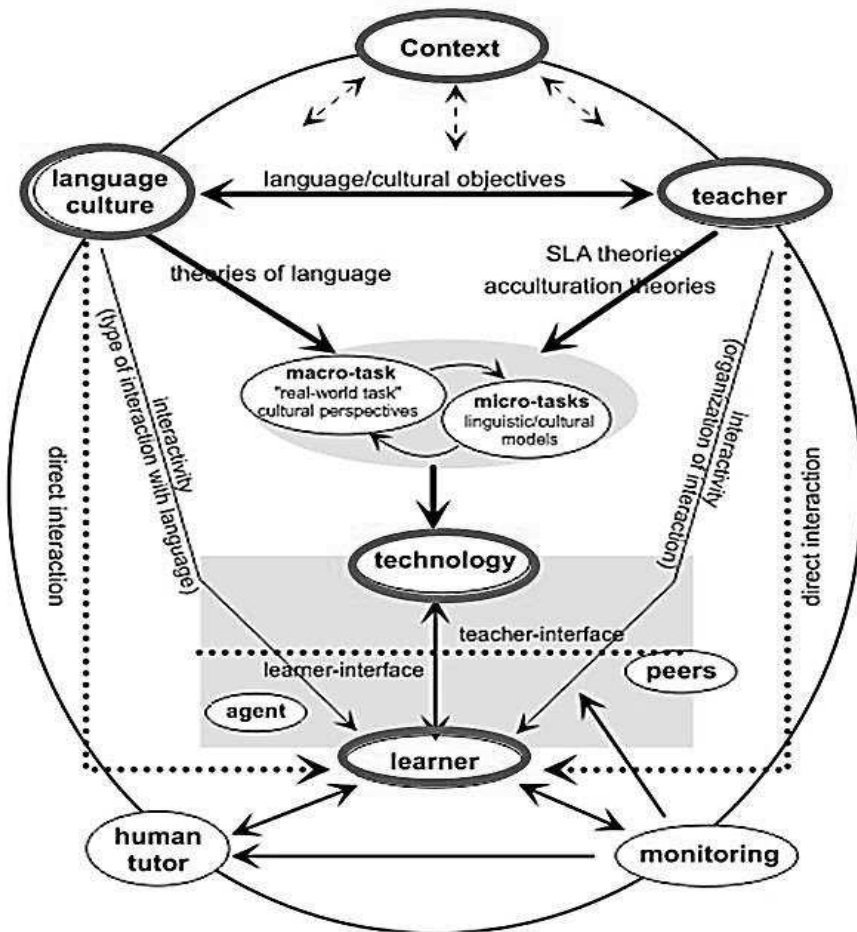


Fig. 2 : Le modèle d’ergonomie didactique de Bertin et al. (2010)

## 2. MODÉLISER LES CONNAISSANCES: UNE CONDITION SINE QUA NON DE L'APPRENTISSAGE PROFOND

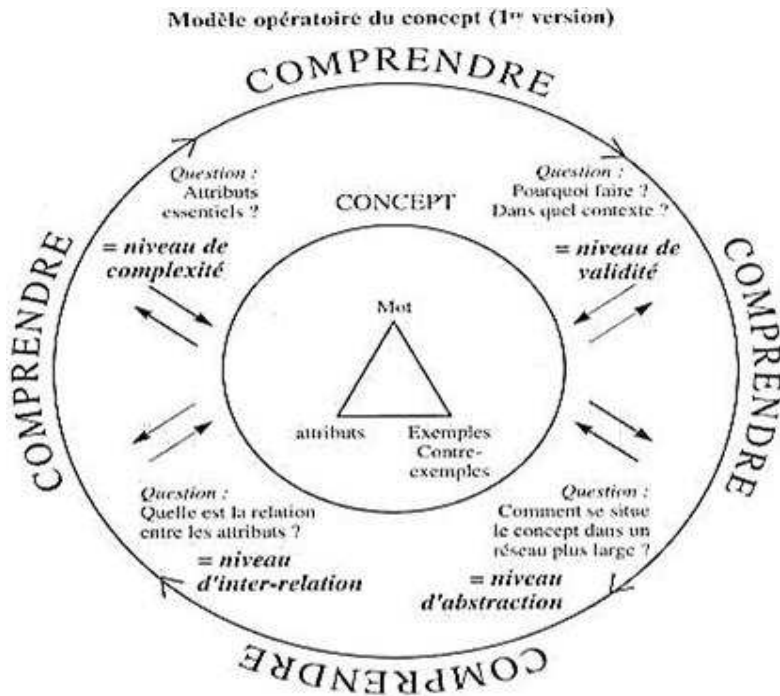
Il s'agit tout d'abord de se mettre d'accord sur ce qu'est 'enseigner' ou 'apprendre' et quelle est la nature du savoir que l'on veut faire passer en classe. Nous nous référons ici surtout à l'ouvrage de Britt-Mari Barth « Le savoir en construction » (1993) qui analyse largement cette problématique en mettant la conceptualisation-modélisation au cœur de la démarche proposée. En partant du principe que le savoir est une structure complexe reliant l'abstrait au concret et inversement, l'auteure propose de se servir de la notion philosophique de « concept » qui revêt la fonction d'outil pédagogique (BARTH, 1993 : 51) :

Se représenter les connaissances spécifiques (savoir ou savoir-faire) comme des concepts, permettrait à l'enseignant d'en avoir un modèle systémique pour réfléchir à la signification qu'il souhaite leur attribuer ; cela permettrait également d'explorer, avec les élèves, ces mêmes connaissances pas encore acquises par eux, à partir d'un outil intellectuel commun. Nous ne pouvons penser sans modèles, le concept concept peut nous servir de *métamodèle* explicite et commun pour clarifier nos connaissances.

Il en découle que construire des concepts propres à une telle ou telle connaissance revient à en construire des modèles qui permettent d'aller en profondeur de la connaissance, d'en « voir » les éléments constitutifs mais aussi leurs interrelations à la fois au sein du même concept et des concepts avoisinants. Si le savoir doit être opérationnel donc réutilisé dans une nouvelle situation, il doit être véritablement compris et non seulement reproduit ou imité. Conceptualiser signifie donc modéliser afin de penser à partir d'un tel modèle. Britt-Mari Barth souligne à plusieurs reprises que le savoir est provisoire, momentané et que sa caractéristique première est d'évoluer avec l'apprenant, d'être dynamique : « Notre savoir est le sens que nous donnons à la réalité observée et ressentie à un moment donné. Il existe dans le temps, comme une halte, une étape. Il est en devenir constant, en mouvance perpétuelle, telle une symphonie inachevée » (Ibidem :

53). L'on ne pourrait, par conséquent, prétendre le « transmettre » en tant qu'objet fini car, justement, il n'est jamais fini et nous devrions être en mesure de compléter le modèle au fur et à mesure de l'évolution de notre savoir. Tel serait le rôle principal de la modélisation en classe ce qui est particulièrement vrai en classe de langue où l'objet « langue » est de par sa définition en mouvance continuelle ce qui débouche sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Le modèle opératoire du concept se présente comme suit et B. M. Barth souligne que les quatre niveaux de concepts sont mis en interaction permanente dans le but de construire une « définition pour comprendre » (Ibidem : 117).



**Fig. 3 :** Modèle opératoire du concept (BARTH, 1993 : 117)

Qu'est-ce qui fait obstacle à l'enseignant qui voudrait suivre la démarche de conceptualisation-modélisation ? Michaël Héту en distingue principalement cinq raisons (2016) :

1. La formation pédagogique et didactique qui est surtout concentrée sur l'expertise disciplinaire de l'enseignant, comme si, à elle toute seule, elle pouvait structurer son enseignement. Or, dans cette optique on ne se pose pas des questions essentielles telles que par exemple (Ibidem) :

- Qu'est-ce que mes étudiants doivent comprendre préalablement pour être en mesure d'intégrer cette connaissance ?
- Quels sont les attributs de la connaissance enseignée ? Devraient-ils faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre pour permettre la compréhension de la connaissance ciblée ?
- Quels liens cette connaissance entretient-elle avec d'autres connaissances ? Comment la connaissance ciblée s'inscrit-elle dans un réseau plus large ? Quel rôle y joue-t-elle ?
- Que faudrait-il mettre de l'avant pour que mes étudiants soient capables d'utiliser cette connaissance, de l'opérationnaliser pour qu'elle devienne un savoir utilisable ?

2. Les représentations de la discipline et de l'enseignement qui n'encouragent pas le changement des pratiques. Comme stipulent Chartrand et Lord (2013 dans Ibidem : 19) :

Malgré les changements dans la constitution du corps enseignant et les prescriptions ministérielles, et malgré les avancées dans les domaines de la didactique du français et de la psychopédagogie, les pratiques et les représentations des enseignants de français au secondaire ont peu changé de 1985 à 2008 (CHARTRAND – LORD, 2013 : 88).

3. L'incohérence des gestes pédagogiques à savoir l'écart entre l'épistémologie didactique déclarée et celle pratiquée en classe. Elle est visible lorsque l'enseignant de langue par exemple déclare viser le développement de la compétence communicative chez ses élèves mais il les fait travailler sur des exercices de traduction en répétant les règles de grammaire et le vocabulaire décontextualisé.

4. L'utilisation des stratégies d'enseignement sans comprendre les concepts qui les sous-tendent. L'auteur avertit contre ce type de l'usage même des méthodes considérées comme efficaces (Ibidem : 21) :

Pourtant, bon nombre de professeurs sont convaincus de favoriser l'apprentissage simplement en ayant recours à l'un ou l'autre des dispositifs d'enseignement actifs reconnus par la recherche comme étant efficaces. Tout dépend de la manière avec laquelle ces dispositifs sont utilisés : pour favoriser l'apprentissage, les stratégies d'enseignement doivent être utilisées dans une perspective de conceptualisation-modélisation.

5. La pression à la réussite qui pousse à adopter un rapport utilitaire aux savoirs ce qui favorise plus un enseignement des recettes toutes faites assurant le succès aux tests qu'une conceptualisation-modélisation inspirant à la compréhension profonde des connaissances.

Tous ces obstacles une fois identifiés devraient faire l'objet d'une réflexion et discussion qui réduiraient leur impact négatif sur la conceptualisation-modélisation.

Comme il a été dit plus haut, nous ne pouvons pas nous priver de modèles qui font penser, qui aident à structurer le savoir dynamique et difficilement saisissable. Leur rôle a changé non seulement parce qu'ils n'imposent plus la reproduction-imitation, mais aussi parce que les experts, les chercheurs ou les enseignants ne sont plus les seuls à les construire, l'apprenant, lui aussi, est invité à conceptualiser et modéliser ses connaissances en vue d'une compréhension personnelle et profonde de la matière. Cette activité est pourtant d'ordre métacognitif et la question se pose comment outiller l'apprenant pour qu'il puisse relever ce défi et faire face aux situations problèmes qui exigent non pas l'imitation des procédures mais le transfert adéquat de savoirs et savoir-faire dans un contexte nouveau. Pour ce faire nous allons analyser l'impact de l'apprentissage vicariant proposé par Albert Bandura (1997, 2007) comme une des sources pour développer le sentiment d'efficacité personnelle et le modelage qui appartient aux stratégies interactives d'enseignement.

### 3. L'APPRENTISSAGE VICARIANT – APPRENDRE EN OBSERVANT UN MODÈLE

Il a déjà été plus haut question de « modèle empirique » donné par un expert qui fait par exemple sa « classe-modèle » dont une imitation fidèle assure le succès à celui qui imite. Nous revenons maintenant à cette image mais revisitée sous un jour nouveau en lien avec la théorie du sentiment d'autoefficacité personnelle d'Albert Bandura (1997, 2007).

Albert Bandura s'intéresse à ce concept issu de la théorie sociocognitive depuis les années 80. Les individus sont considérés comme des agents actifs de leur vie - d'où la notion centrale d'agentivité - qui peuvent contrôler et réguler leurs actes. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est défini comme :

les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (RONDIER, 2004, en ligne).

Il découle de ce qui précède le rôle crucial du SEP dans la construction de la motivation, de l'engagement dans l'apprentissage et des stratégies d'apprentissage, il est donc important d'en tenir compte et contribuer, dans la mesure du possible, dans son développement et son analyse chez les apprenants. Le psychologue canadien indique quatre sources principales pouvant influencer sur le SEP :

- l'expérience active : qui ne connaît pas le proverbe « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ? En effet, exécuter une action est la meilleure façon de la maîtriser, cela dit le proverbe ne nous informe pas sur l'impact psychologique d'une expérience bien ou mal vécue. Certes, réussir à réaliser une tâche donnée est motivant et renforce le SEP de l'individu mais sous certaines réserves. Le succès ne peut pas être considéré comme banal, exigeant peu ou pas d'effort, réalisé en partie grâce à une aide obtenue ou dépendant des circonstances externes. Il est donc évident que pour que le succès puisse avoir un impact sur le SEP

il doit être intimement lié à la personne elle-même (RONDIER, 2004 ; MELANÇON et al., 2013).

- l'expérience vicariante ou l'expérience indirecte : l'individu apprend par l'observation d'un modèle exécutant l'acte à maîtriser ou par le biais d'un enseignement verbal accompagnant une démonstration. Nous revenons ainsi à ce que l'on avait appelé « modèle empirique », tout de même il y a des conditions bien précises à poser aussi bien au modèle qu'à celui qui observe. Les résultats de l'apprentissage vicariant dépendent de la compétence du modèle, de la similitude de caractéristiques entre lui et les individus et de la similitude de la performance (MALENÇON et al., 2013 : 77). En effet, seulement un modèle vraiment compétent, « qui a beaucoup à enseigner » (Ibidem) exerce une influence significative. De plus, en observant le modèle l'apprenant devrait voir des similitudes avec lui-même, ainsi les succès du modèle peuvent le motiver à vouloir être comme lui. En revanche, si l'apprenant perçoit le modèle comme un champion aux qualités surhumaines, cela va provoquer plutôt des émotions négatives de découragement ou de dévalorisation. Dans l'apprentissage vicariant il est donc plus souvent question d'apprendre avec ses pairs qu'avec un véritable expert qui risque de faire l'effet inverse. Dans une étude menée au Canada par Melançon, Lefebvre et Thibodeau (2013 : 83) les chercheuses citent l'opinion d'une enseignante au sujet de l'apprentissage vicariant par observation : « La variété de choses qu'il [le modèle – JSZ] peut nous montrer, c'est stimulant, c'est dynamique, c'est différent. Il y a toujours un petit quelque chose de plaisant. J'aime bien ça ».
- les deux autres sources sont : la persuasion verbale qui « concerne les propos à l'endroit d'un individu dans le but de le convaincre, ou de le dissuader, qu'il possède les capacités à maîtriser une activité » (Ibidem) et les états physiques et émotionnels qui contribuent à la croyance d'être capable ou non d'effectuer une tâche donnée.

Les recherches concernant le degré d'influence de chacun des éléments sus-mentionnés ne permettent pas de répondre de manière exhaustive à la question lequel de ces éléments serait le plus important (cf. MALENÇON et al., 2013 : 75). Il semble probable que seule leur

intégration donne les plus fortes chances à développer son SEP de manière satisfaisante. Pour le sujet qui nous intéresse ici il est important de voir le rôle de l'apprentissage vicariant en tant que nouvelle forme du « modèle empirique » encadrée par les théories d'apprentissage contemporaines indiquant les conditions nécessaires pour que l'apprentissage ait vraiment lieu. Dans le contexte du SEP la notion de modélisation peut être remplacée par celle du modelage qui englobe non seulement la démonstration mais en même temps son explication verbale à l'instar d'une pratique guidée ou encore une pensée métacognitive à haute voix.

#### **4. MODELAGE ET PRATIQUE GUIDÉE AU SEIN DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**

Certains modèles d'activités à visée pédagogique peuvent être proposés aux élèves sous formes de « pratique guidée » ou encore de « modelage » (ang. modeling) pour les accompagner de près dans la conceptualisation des connaissances. Nous parlons de démarches qui font partie d'un enseignement stratégique recourant aux stratégies d'enseignement diverses, indispensables lorsqu'on enseigne des tâches complexes visant le développement des compétences comme c'est le cas en classe de langue. Une stratégie d'enseignement est définie comme « un ensemble d'opérations pédagogiques planifiés par l'enseignant dans le but de susciter l'apprentissage » (LEGENDRE, 2005 : 1261) et leur classement peut se faire selon les références théoriques du moment. Celui qui nous intéresse ici est celui proposé par F. Lasnier (2000) s'appuyant sur le constructivisme et le socioconstructivisme et répond le mieux à l'enseignement visant l'acquisition des compétences comme cela a lieu en classe de langue.

Parmi les classes de stratégies qu'il avait distinguées il y a les stratégies magistrales (exposé oral, démonstration), les stratégies de travail individuel (étude de cas, apprentissage par problème), les stratégies interactives (groupe de discussion, jeu de rôle, modelage, pratique guidée) et les stratégies socioconstructivistes (enseignement par les pairs, équipe, apprentissage coopératif, projets). Le modelage

fait ainsi partie de stratégies interactives et a comme objectif non seulement de donner l'enseignant en exemple mais en même temps d'amener l'élève à effectuer la tâche par lui-même. Pour ce faire « le modelage est souvent accompagné de la pratique guidée qui consiste à suivre l'élève pas à pas, à l'accompagner dans sa démarche et à lui donner de la rétroaction en continu. Cette pratique est suivie de la pratique autonome, stratégie d'application de la procédure observée par l'apprenant » (JULIEN, 2009 : 29, en ligne).

Il s'ensuit que le modelage se réalise par une séquence de démarches en passant par les phases d'observation guidée, de travail surveillé et discuté et, finalement, de travail en autonomie. C'est ainsi que le transfert des connaissances et de compétences peut se réaliser car l'élève est mis au sein d'une situation didactique complexe où il a affaire à une tâche complexe, où on fait le lien entre ce qui a été fait avant et ce qui va être fait ensuite, où on « exécute » ou « modélise » l'action en faisant suivre sa propre réflexion métacognitive, où il peut pratiquer l'action sous l'œil vigilant mais néanmoins bienveillant de l'enseignant-expert d'abord et en autonomie ensuite (TARDIF, 1992). Le modelage est donc une réponse socioconstructiviste aux anciens modèles, intégrant les traits à la fois théoriques et pratiques de la réalité didactique.

## 5. EN GUISE DE CONCLUSION

Les modèles sont omniprésents dans chaque réflexion épistémologique qui questionne les fondements d'une discipline. Leur pléthore actuelle peut provoquer des confusions et des doutes sur leur raison d'être ou sur leur degré d'opérationnalisation par exemple en didactique des langues étrangères. Nous nous sommes donc posé certaines questions sur leur rôle et utilité dans la réflexion didactique : A-t-on besoin des modèles en DLE ? Qu'est-ce qu'ils permettent de voir et de comprendre en ce qui concerne la pratique de classe ? Comment changent-ils avec l'évolution de la discipline elle-même ? En suivant les analyses des chercheurs et les comparant à notre travail de didacticienne et chercheuse en français langue étrangère nous avons pu montrer que les modèles nous sont

indispensables pour mieux cerner la complexité de l'acte didactique et mieux comprendre les composants du processus de l'enseignement/apprentissage des langues et leurs différentes interrelations. Certes, les modèles se construisent selon la fonction privilégiée par leurs auteurs, ils n'illustrent pas la réalité mais en donnent une synthèse à partir de laquelle nous pouvons agir dans un contexte donné. La vision d'un modèle prescriptif, que l'on suit aveuglément sans l'interroger et sans l'adapter à une situation donnée s'est avérée vite désuète. Les modèles sont devenus des « outils pour penser » et le passage le plus significatif a été celui d'un modèle conçu pour la reproduction-imitation vers un modèle pour la conceptualisation-modélisation. Dans ce cadre le modèle est ouvert, invite à poser des questions et à l'interpréter sans prétendre à son exhaustivité. L'acte modélisant a été ensuite exemplifié tout d'abord avec la démarche de l'apprentissage vicariant d'Albert Bandura qui cible l'observation d'une personne-modèle en train d'exécuter une tâche sous réserve tout de même de quelques restrictions dont il a été question plus haut et sans oublier que l'apprentissage vicariant est un moyen parmi d'autres pour développer le sentiment d'efficacité personnelle. Dans un deuxième temps nous avons eu recours au modelage en tant qu'une stratégie d'enseignement qui facilite l'apprentissage. Il est important de situer le modelage comme étape dans une séquence de démarches qui mènent l'apprenant à faire tout seul.

Ainsi les modèles, les modélisations et les modelages sont des outils de l'enseignant pour assurer le transfert des connaissances et de compétences, ce qui est l'objectif principal de tout processus d'enseignement-apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- BANDURA, Albert (2007): *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- BARTH, Britt-Mari (1993): *Le savoir en construction*. Paris, Retz.

- BERTIN, Jean-Claude – GRAVÉ, Patrick – NARCY-COMBES, Jean-Paul (2010): *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, PA, IGI Global.
- BERTIN, Jean-Claude (2015): *Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ?* In: *Alsic* [En ligne], vol. 18, n°2, mis en ligne le 15 février 2015, (Consulté le 07 octobre 2019), [URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2781>] ; [DOI : 10.4000/alsic.2781].
- CHARTRAND, Suzanne-Geneviève – LORD, Marie-Andrée (2013): *L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans*. In: *Québec français*, n°168, 86-88.
- HÉTU, Michaël (2016): *Apprentissage ou imitation ?* In: *Pédagogie collégiale* vol. 29 n° 4, 16-23.
- HOUSSAYE, Jean (1988): *Le triangle pédagogique*. Berlin, Peter Lang.
- JULIEN, Didier, Eric (2009): *Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences*. Mémoire de master non publié, rédigé sous la direction de prof. Gladys Jean, Université du Québec à Montréal, Canada, [<https://archipel.uqam.ca/2238/1/M10884.pdf>], (consulté le 15 septembre 2019).
- LAFONTAINE, Lizanne – PRÉFONTAINE, Clémence (2007): *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire*. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 47-66. [<https://doi.org/10.7202/016188ar>].
- LASNIER, François (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin.
- LAURENS, Véronique (2012): *Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique*. In: *Le français d'aujourd'hui*, n° 176, 59-75.
- LEGENDRE, Renald (2005): *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- MARCHIVE, Alain (2003): *La modélisation dans la formation des enseignants : de la leçon modèle au modèle de la leçon*. In: *Recherche & Formation*, n°42. *L'analyse de l'activité. Approches situées*, 143-159; [doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1835> [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_42\\_1\\_1835](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1835)].
- MEIRIEU, Philippe (1987): *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF, coll. « Pédagogies- outils ».

- MELANÇON, Joanie – LEFEBVRE, Sonia – THIBODEAU, Stéphane (2013): Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. In: *Éducation et francophonie*, 41 (1), 70–93, [<https://doi.org/10.7202/1015060ar>].
- PAMBIANCHI, Gabriella (2003): *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde* chez les immigrants adultes. Thèse de doctorat en éducation rédigée sous la direction de prof. Claude Germain et prof. Louise Langevin, Université du Québec à Montréal, [<https://constellation.uqac.ca/686/1/18194140.pdf>], (consulté le 7 novembre 2019).
- RONDIER, Mailys (2004): « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 September 2009. [URL : <http://journals.openedition.org/osp/741>], (consulté le 12 septembre 2019).
- TARDIF, Jacques (1992): *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.

**Jolanta Sujecka-Zajac**

**Instytut Romanistyki, Wydział Neofilologii**

**Uniwersytet Warszawski**

Dobra 55, 00-312 Warszawa, Polska

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)