

Résumé : *L'objectif de l'auteur est de proposer l'application du schéma actantiel de Greimas en didactique des langues étrangères. Nous avons l'intention d'exposer tout d'abord les idées fondamentales sous-tendant le modèle greimassien, pour les adapter ensuite à la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Finalement, en démontrant quelques avantages pratiques d'une pareille démarche interdisciplinaire, nous avons l'ambition de présenter, et de discuter, un modèle général du processus d'apprentissage des langues étrangères comme un modèle actantiel.*

Mots clés : *schéma actantiel, didactique des langues étrangères, processus d'apprentissage, « actants » éducationnels, analyse fonctionnelle, modèle actantiel du processus d'apprentissage.*

Abstract : *The author aims to present the application of Greimas' actantial scheme to foreign language didactics. In the first part, her intention is to expose the main ideas of Greimas' actantial scheme and to adapt these ideas in foreign language teaching/learning situations. In the final part, the author presents some practical advantages of such interdisciplinary approach and subsequently proposes and discusses a general model of the foreign language learning process as an actantial model.*

Key words : *actantial scheme, foreign languages didactics, learning process, educational "actants", functional analysis, actantial model of the learning process.*

1. Introduction

Le but du présent article est de montrer une application possible du schéma actantiel, tel élaboré par A.J. Greimas dans sa « Sémantique structurale » (1966), en didactique des langues étrangères. En nous inspirant des idées greimassiennes sur l'organisation des « micro-univers sémantiques » ainsi que des modèles de la situation d'enseignement/apprentissage, nous avons l'intention de présenter un modèle général du processus d'apprentissage des langues étrangères comme un modèle actantiel.

La démarche interdisciplinaire que nous avons choisie peut se justifier par au moins trois raisons capitales : tout d'abord, de par le caractère même du schéma actantiel qui résulte lui-même des extrapolations linguistiques de son auteur véhiculées à la théorie des textes littéraires ; deuxièmement, de par le statut même de la didactique des langues étrangères qui est interdisciplinaire ; enfin, de par l'intérêt que nous accordons à l'idée de l'analyse fonctionnelle des actants sous-tendant le schéma actantiel et qui nous a inspirée à l'appliquer dans le domaine de recherches qui est le nôtre.

2. Analyse du schéma actantiel

Avant de présenter une application possible du schéma actantiel en didactique des langues étrangères, nous voulons proposer une brève synthèse des idées fondamentales du modèle greimassien.

Greimas part de l'hypothèse que tous les récits, malgré leurs différences au niveau de la réalisation, ont une structure commune qu'il est possible de découvrir et de décrire. Son point de départ est alors l'analyse structurale. Sa conviction est qu'on peut décrire l'organisation d'un micro-univers donné, d'un côté, en disposant d'un nombre restreint de ses éléments constitutifs antérieurement délimités et, de l'autre, en déterminant les traits caractéristiques de ces éléments, leurs fonctions ainsi que leurs rapports réciproques possibles.

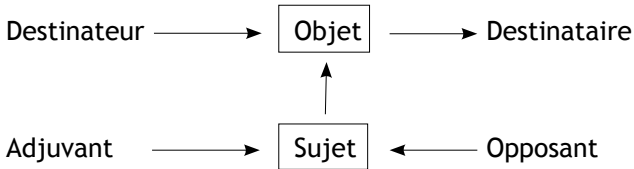
Il trouve quelques sources d'inspiration à ses hypothèses dans les travaux de L. Tesnière concernant le fonctionnement syntaxique du discours. D'une part, on peut remarquer une grande importance accordée à la notion de fonction ainsi qu'à l'idée de l'analyse fonctionnelle aussi bien dans le modèle proposé par Tesnière que dans celui proposé par Greimas ; de l'autre, c'est la notion d'actants qui unit les deux modèles et laquelle Greimas emprunte à la syntaxe dynamique de Tesnière. Il convient d'ajouter que c'est aussi la classification ternaire des rôles actantiels proposée par Tesnière, tout en étant ultérieurement modifiée, voire élargie dans le modèle greimassien, qui sert à Greimas de point de départ pour délimiter les catégories actantielles propres à un texte narratif (cf. Greimas, 1986 ; Fuchs, Le Goffic, 1985).

Néanmoins, pour pouvoir décrire la structure d'un texte narratif comme une structure actantielle, il paraît nécessaire, pour Greimas, d'« envisager, d'une part, la réduction des actants syntaxiques à leur statut sémantique [...] ; réunir, d'autre part, toutes les fonctions manifestées dans un corpus et attribuées, quelle que soit leur dispersion, à un seul actant sémantique, afin que chaque actant manifesté possède, derrière lui, son propre investissement sémantique et qu'on puisse dire que l'ensemble des actants reconnus, quelles que soient les relations entre eux, sont représentatifs de la manifestation tout entière » (Greimas, 1986 : 174).

Greimas trouve une certaine confirmation de ses hypothèses dans les travaux littéraires de V. Propp et d'É. Souriau qui réussissent, chacun à son compte, à élaborer les modèles propres aux genres étudiés à la base d'un nombre exhaustif de personnages représentatifs de ces genres (cf. Greimas, 1986 ; Reuter, 1991).

Il convient de mentionner que c'est aussi l'idée de l'analyse des personnages à travers leurs « sphères d'action » développée par V. Propp qui contribue en quelque sorte à orienter la pensée greimassienne.

Les extrapolations linguistiques enrichies de l'analyse des travaux littéraires évoqués permettent à Greimas de bâtir le schéma actantiel rendant compte de l'organisation d'un texte narratif donné au niveau de sa structure « immanente ». Il distingue alors 6 classes d'actants syntactico-sémantiques participant à tout récit. Il les regroupe en 3 catégories actantielles, suivant le critère d'opposition :



1. Schéma actantiel de A.J. Greimas (1986 : 180)

L'essentiel réside dans les fonctions-relations des actants. Le *sujet* est relié à l'*objet* par l'axe du désir (ou du vouloir) et le récit est défini comme une quête menant à acquérir un objet recherché, concret ou abstrait. C'est le *destinateur* qui charge le sujet d'acquérir un objet donné. Il est relié au *destinataire*, qui est bénéficiaire du résultat de la *quête*, par l'axe de la communication (ou du savoir). Le dernier axe, celui de la lutte (ou du pouvoir), relie l'*adjuvant*, dont le rôle consiste à aider le sujet à accomplir sa mission, à l'*opposant*, qui l'empêche de réaliser sa mission (cf. Greimas, 1986 ; Reuter, 1991).

Ce qui est le plus important, c'est que les rôles actantiels, appartenant au niveau abstrait, peuvent être réalisés d'une manière très variée au niveau de la manifestation où apparaissent les acteurs. Non seulement le même actant peut être représenté par plusieurs acteurs, mais également un acteur peut remplir plusieurs rôles actantiels dans le même récit. En plus, les rôles actantiels ne sont pas assignés une fois pour toutes et les acteurs peuvent changer leurs rôles au cours de l'histoire. À cela s'ajoute que les rôles actantiels peuvent être tenus par un individu ou par une collectivité tout entière, mais aussi par des choses ou des notions abstraites.

Étant donné la puissance du schéma actantiel, l'application de ce modèle a dépassé le champ de l'analyse de seuls textes narratifs, de ce qui a l'ambition de faire preuve notre article.

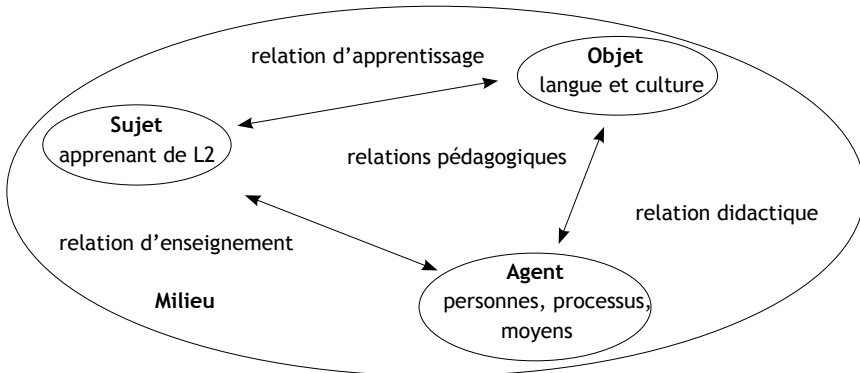
3. Modèles de base de la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères

La didactique des langues étrangères se fixe comme objet d'étude l'analyse du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un milieu autre que naturel, le plus souvent institutionnel. La délimitation des éléments constitutifs de ce processus ainsi que la description de leurs relations possibles

permet de le présenter au moyen des modèles généraux servant de référence à ses nombreuses applications à la pratique pédagogique.

La situation d'enseignement/apprentissage est généralement présentée comme un processus qui implique trois facteurs principaux - sujet qui apprend, sujet qui fait apprendre et l'objet que l'on (fait) apprend(re). La nature des relations entre ces éléments détermine le caractère de tout le processus d'enseignement/apprentissage. Accorder un rôle prédominant à un des facteurs réduit, une fois pour toutes, les rôles des autres facteurs et soumet le résultat de tout le processus à l'action du facteur dominant. Il semble alors plus aisé d'envisager la situation d'enseignement/apprentissage comme l'ensemble de ces éléments en interaction, quoique les descriptions des conceptions de la situation pédagogique à un élément dominant ne restent pas sans exemples en didactique des langues étrangères (cf. Bogaards, 1988 ; Germain, 1993 ; Komorowska, 2003 ; Wilczyńska, 2005).

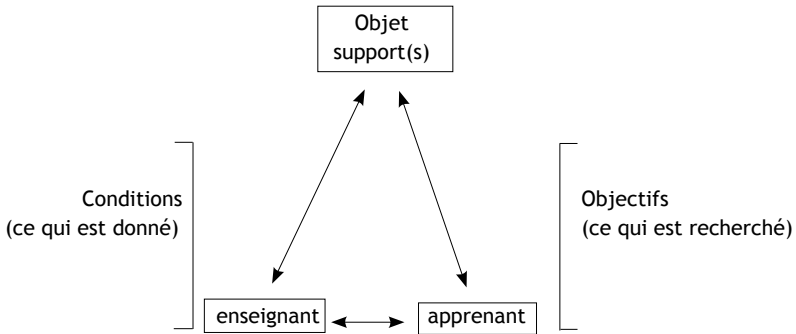
Comme le processus d'enseignement/apprentissage ne se déroule pas dans le vide, il est nécessaire d'intégrer à ce « triangle » pédagogique un autre élément important : l'environnement. À la base du modèle éducatif de Legendre, Germain présente alors la situation pédagogique en didactique des langues étrangères comme la résultante des interactions entre le sujet (l'apprenant de L2), l'objet (la langue et la culture) et l'agent (les personnes, les processus ainsi que les moyens) dans un milieu donné (Germain, 1993 : 10-13).



2. Modèle de la situation pédagogique proposé par C. Germain (1993 : 13)

La valeur de ce modèle, outre la prise en compte de la variable « milieu », réside dans l'importance accordée à l'ensemble des relations pédagogiques, chacune d'elles étant biunivoque.

La situation d'enseignement/apprentissage ne peut pas être envisagée sans la prise en considération d'un autre élément important : l'objectif (les objectifs) à atteindre dont le rôle principal consiste à orienter l'action des tous les participants de la situation pédagogique. L'importance accordée à « ce qui est recherché » est articulée dans le modèle équilibré d'enseignement/apprentissage proposé par Wilczyńska (2005 : 71 - 72).



3. Modèle équilibré d'enseignement/apprentissage de W. Wilczyńska (2005 : 71)

La situation d'enseignement/apprentissage peut être alors définie comme la mise en place de l'ensemble des relations pédagogiques en vue d'atteindre le(s) but(s) visé(s). Quelle que soit la diversité des objectifs spécifiques du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, son objectif ultime est de pouvoir se servir de la langue cible, le plus souvent à des fins communicatives. C'est alors l'apprenant, et par là le processus d'apprentissage, qui est placé au centre d'intérêt de la didactique des langues étrangères (cf. Cuq, Gruca, 2003 ; Wilczyńska, 2005).

Quelque brève que soit l'analyse des modèles de la situation d'enseignement/apprentissage proposée plus haut, elle montre déjà que le processus d'apprentissage, son déroulement et ses résultats, reste soumis à l'influence d'un grand nombre de facteurs de nature différente. À la base des réflexions présentées, nous pouvons alors distinguer quelques groupes de variables déterminant le processus qui nous intéresse : caractéristiques individuelles du sujet apprenant, nature de l'objet, qualité de « ressources d'assistance », conditions de la situation pédagogique ainsi qu'objectifs visés. Les recherches en didactique des langues étrangères et en d'autres sciences humaines permettent de comprendre la nature de ces facteurs et de leurs rapports réciproques et, par là, de connaître de nombreux rôles qu'ils peuvent jouer dans le processus d'apprentissage.

Ce processus, étant très complexe, nécessite la mise en œuvre d'autres processus indispensables à son déroulement, entre autres la perception, la mémoire, la catégorisation ou la résolution de problèmes. À chaque étape de ce processus interagissent des facteurs auparavant cités, mais il faut préciser que, d'une part, ils peuvent changer de rôles suivant des conditions favorables ou défavorables pour l'apprentissage, et, de l'autre, ils peuvent varier d'un individu à un autre.

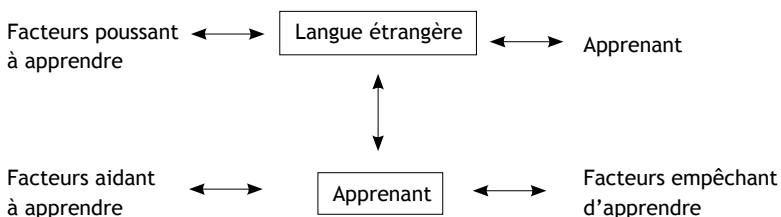
Toute tentative de la modélisation du processus d'apprentissage devrait alors permettre de rendre compte de cette complexité mais aussi de ce caractère individuel du processus d'apprentissage.

4. Application du schéma actantiel en didactique des langues étrangères

À la lumière de toutes les remarques avancées, nous voulons proposer de présenter le processus d'apprentissage des langues étrangères, et cela au niveau très général, au moyen de l'application du schéma actantiel élaboré par Greimas, tout en reconnaissant que ce « modèle actantiel » du processus d'apprentissage ne constitue qu'une des solutions possibles de sa description. L'utilité de la démarche visée se justifie, à notre opinion, par de nombreux avantages pratiques liés au caractère du schéma actantiel. De prime abord, il est suffisamment général et souple pour pouvoir s'adapter à de diverses situations particulières, tout individuelles qu'elles soient. Il permet de présenter, dans sa forme la plus abstraite, l'organisation du processus d'apprentissage comme une structure actantielle. Le recours aux classes d'actants permet de rendre compte de la multiplicité des facteurs participant au processus d'apprentissage, y inclus les processus sous-tendant son déroulement. Un tel classement rend également possible la prise en compte des facteurs d'origine aussi bien externe qu'interne. La répartition en catégories actantielles permet de regrouper ces facteurs selon les fonctions qu'ils jouent dans le processus d'apprentissage mais aussi de rendre compte de la complexité de leurs interactions. Le caractère « ouvert » des catégories actantielles laisse place à la variabilité des rôles que les facteurs jouent à différentes étapes de ce processus, ce qui peut contribuer d'une certaine manière à suivre son évolution. Le schéma actantiel permet finalement de mettre en lumière et d'intégrer dans le même schéma, outre les facteurs déjà délimités, les facteurs « déclenchant » mais aussi ceux « gênant » le processus d'apprentissage, tous les deux types étant implicitement liés à ce processus.

4.1. « Modèle actantiel » du processus d'apprentissage des langues étrangères

En adaptant les idées maîtresses du schéma actantiel à l'univers didactique, nous proposons l'illustration du processus d'apprentissage d'une langue étrangère sous forme du modèle actantiel qui suit :



4. « Modèle actantiel » du processus d'apprentissage des langues étrangères

Son modèle verbal peut se résumer ainsi : la situation d'apprentissage représente une *quête* ayant pour but principal l'appropriation de compétences particulières en langue étrangère (l'*objet*) par l'apprenant (le *sujet*) pour pouvoir s'en servir dans des contextes divers (le *destinataire*) ; dans cette quête, l'apprenant est aidé ou gêné par des facteurs externes ou internes (les

adjuvants et les *opposants*) et poussé par des personnes ou des motifs variés (le *destinateur*). Cette quête pourrait être subdivisée, pour mieux traduire la complexité du processus discuté, en plusieurs étapes successives et, dans ce cas, chacune des étapes aurait sa représentation propre mais le même modèle de base, et le processus d'apprentissage serait fonction de ces « quêtes » partielles.

Une précision substantielle doit être apportée avant de poursuivre la discussion du modèle proposé. Vu la nature des relations entre les « actants » du processus d'apprentissage, il a été de prime importance d'apporter à ce schéma des modifications au niveau des axes reliant les actants éducationnels. Il a fallu ajuster les directions de leurs relations et leur accorder une direction biunivoque, sans oublier que les axes reliant les actants ne constituent que des directions principales de leurs rapports et les relations entre d'autres actants sont également possibles.

Dans cette interprétation du modèle actantiel, comme dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'apprentissage d'une langue étrangère devient l'objectif ultime de l'activité de l'apprenant, et c'est avant tout l'apprenant lui-même qui jouit de l'ensemble des compétences acquises dans des situations de types variés : il est alors dans notre perspective le destinataire de son activité. De ce point de vue, il y a une double relation entre l'apprenant et la langue cible, mais elle est tout à fait justifiée : dans les deux cas cette relation est d'une nature différente (*sujet-objet* dans le premier, *objet-destinataire* dans le second). L'objet d'étude et les objectifs spécifiques peuvent varier en fonction du sujet ou d'autres paramètres de la situation d'apprentissage. L'apprenant peut être également le destinateur de sa « quête », mais cette catégorie peut être représentée par d'autres personnes ou des motifs différents qui peuvent le pousser à apprendre, tels les motifs externes (l'enseignant, le milieu, etc.) ou les motifs internes (par exemple, le désir d'apprendre, la curiosité ou bien le besoin d'élargir ses connaissances).

La catégorie la plus vaste recouvre le couple d'adjuvant/opposant qui est représenté dans notre schéma par « facteurs aidant à apprendre »/« facteurs empêchant d'apprendre » et dont le nombre semble être infini en prenant en considération des critères variés. Quelle que soit leur richesse, nous pouvons les diviser en deux grands groupes : facteurs externes et facteurs internes. Tous les deux types influencent, directement ou non, l'apprenant et le processus même d'apprentissage. Ils peuvent être également modifiés ou non par l'apprenant lui-même ou par d'autres participants du processus. Vu l'objectif principal du présent article, nous ne nous limiterons ici qu'à citer quelques facteurs essentiels impliqués dans la situation d'apprentissage, tout en admettant que dans chaque acte d'apprentissage individuel leurs influences peuvent varier.

Parmi les facteurs externes déterminant le déroulement du processus d'apprentissage, la personne de l'enseignant et ses capacités paraissent primordiales. De plus, c'est lui qui joue le rôle essentiel dans le cadre institutionnel où se déroule le plus souvent le processus d'apprentissage. D'autres facteurs externes concernant l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage

scolaire (tels que les moyens, les techniques, les tâches assignées, etc.) sont liés avec sa personne. Son affectivité et son comportement envers l'apprenant ne sont pas à omettre. Parmi d'autres éléments qui peuvent influencer sur les résultats de ce processus, les chercheurs placent, entre autres, le milieu dont l'attitude face à l'apprentissage d'une langue étrangère donnée peut renforcer ou diminuer la motivation de l'apprenant à connaître la langue en question, les conditions d'apprentissage, l'ambiance en classe pendant la leçon, la richesse des supports didactiques, l'accès aux ressources didactique ou la possibilité d'échanges internationaux.

Quant aux facteurs internes, ils touchent principalement la personne de l'apprenant et ils dépendent de ses caractéristiques individuelles. Ce sont les aspects cognitifs des apprenants (tels que l'aptitude, l'intelligence, les styles et les stratégies d'apprentissage, la mémoire avec sa capacité de rétention d'informations) aussi bien que leurs aspects affectifs, à savoir l'attitude, la motivation et la personnalité, qui sont reconnus déterminer l'efficacité du processus d'apprentissage. D'autres variables individuelles (telles que le sexe, l'âge, la curiosité intellectuelle, le besoin d'approfondir ses connaissances, l'imagination de l'individu, sa créativité mais aussi les facteurs tels que le stress venant de la situation de l'apprentissage ou la fatigue, etc.) ne restent pas sans influence sur le processus d'apprentissage.

On peut inclure dans les catégories actantielles, surtout celles d'adjuvant et d'opposant, des processus sous-tendant le processus d'apprentissage (la perception, la mémoire, la catégorisation, le raisonnement logique, la résolution de problèmes, etc.) dont l'efficacité dépend généralement des possibilités intellectuelles de l'apprenant et du niveau de son développement mental.

Le caractère des facteurs évoqués n'est pas stable. Ils peuvent tous, suivant des conditions favorables ou défavorables, aider l'apprenant à s'approprier la langue cible ou, par contre, l'empêcher d'atteindre les objectifs fixés. De plus, ils peuvent changer de rôles à différentes étapes du déroulement du processus d'apprentissage. C'est pour ces raisons que la possibilité de classer tous les éléments impliqués dans ce processus en catégories actantielles nous a paru tellement utile pour décrire le processus d'apprentissage dans sa globalité.

5. En guise de conclusion

Notre ambition était de montrer l'aspect universel du modèle greimassien applicable non seulement en recherches littéraires mais transposable aussi à d'autres champs d'investigation. Nous avons démontré quelques avantages pratiques d'une pareille démarche interdisciplinaire pour la modélisation de la situation d'apprentissage. Nous avons proposé un modèle général du processus d'apprentissage des langues étrangères sous forme de modèle actantiel et son interprétation didactique possible. Il serait intéressant de poursuivre cette démarche pour la compléter par l'analyse de la variabilité des rôles des facteurs intervenant au cours de l'apprentissage ainsi que de l'approfondir au point de pouvoir l'appliquer à tout le processus d'enseignement/apprentissage, y inclus le processus d'enseignement, des langues étrangères.

Références bibliographiques

- Bogaards, P., 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Dakowska, M., 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Dubois, J. et al., 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Fuchs, C., Le Goffic, P., 1985. *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris : HACHETTE.
- Germain, C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Greimas, A.J., 1986. *Sémantique structurale*. Paris : PUF.
- Komorowska, H., 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Reuter, Y., 1991. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.
- Wilczyńska, W., 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków : Wydawnictwo FLAIR.