

Enseigner des textes littéraires à partir de l'enjeu modal

Azar Babasafari Renani*(auteur responsable)

Doctorante, Université de Tarbiat Modares,

Hamidreza Shairi**

Maître de Conférences, Université de Tarbiat Modares,

Roya Letafati***

Maître de Conférences, Université de Tarbiat Modares,

Parivash Safa****

Maître-assistante, Université de Tarbiat Modares,

Résumé

La modalité est définie comme un prédicat qui détermine un autre prédicat tout en modifiant son statut. Elle appartient bien souvent au domaine de l'implicite, à titre de présupposé. Ainsi, nous pouvons généralement y attribuer une existence métalinguistique qui affecte non seulement la *performance* des actants du discours, mais aussi leur *compétence*. Autrement dit, en rencontrant un *faire* ou un *être* dans un discours, il est possible d'en déduire les modalités sous-jacentes. Cet article a pour objectif de montrer en quoi les modalités font participer les étudiants à la découverte du sens des textes littéraires, à la construction de l'identité modale des actants, aussi bien qu'à dégager l'aspect passionnel et tensif de l'énonciation. De cette façon, cette étude visera à montrer comment l'enjeu modal devient un moyen approprié pour dynamiser les cours de compréhension des textes littéraires qui s'avèrent indissociables de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. Il sera en outre question d'accéder à la signification par le biais du parcours modal.

Mots-clés: modalité, signification, identité, *faire* et *être*, textes littéraires

تأیید نهایی: ۹۴/۸/۱۵ تاریخ وصول: ۹۴/۱/۲۱

***E-mail:** azar_babasafari_re@yahoo.fr

****E-mail:** shairi@modares.ac.ir

*****E-mail:** roya.letafati@gmail.com

******E-mail:** safap@modares.ac.ir

Introduction

Le texte littéraire, lieu par excellence de la révélation de la langue, fait partie intégrante de l'enseignement de la langue et il n'a presque jamais été absent dans les classes de langue. Mais il est passé d'un modèle absolu, considéré comme le *réservoir d'un sens fixe* à un document authentique dont le *sens* est à *construire*. Alors, il est essentiel de munir les étudiants des compétences nécessaires en leur proposant les démarches efficaces qui aboutissent à la découverte et à la construction du sens. Ainsi, les modalités, en tant que moyens de faire apparaître le sens, peuvent jouer un rôle important dans la dynamisation de l'enseignement des textes littéraires tout en engageant les étudiants dans une activité de lecture qui les conduit à participer à la co-construction du sens. En effet, l'enjeu modal nous situe au niveau d'une pratique sémiolinguistique qui rend compte non seulement de la subjectivité des textes, mais prépare en plus l'entrée à une opérationnalisation objective pour permettre ainsi à développer une compétence énonciative de lecture. Dans cet article, nous nous efforcerons de montrer comment le procès modal peut déboucher sur une « vigilance de lecture » afin de nous mettre en présence de l'évolution des actants et de leur éventuel changement existentiel tout au long du processus discursif. Nous tâcherons également, grâce au carré sémiotique et au schéma tensif, de voir comment les dispositifs modaux participent à la production des conflits, des tensions et des effets affectifs dans les textes littéraires. Pour atteindre cet objectif, nous nous concentrerons sur un court extrait de *La symphonie pastorale* de Gide. De quelles manières ces tensions modales participent-elles à la rentabilité fonctionnelle des textes littéraires ? En quoi le parcours modal peut-il favoriser la présence subjective ?

Le statut du texte littéraire dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue au cours du temps

En fait, l'utilisation des textes littéraires pour l'enseignement des langues remonte au XVI^e siècle et se poursuit jusqu'à nos jours. C'est vers la moitié du XVI^e siècle que naît une forme agréable de pratique des langues étrangères.

« Avoir sous les yeux, à la fois, le texte en langue qu'on veut apprendre et sa traduction correspondante dans la langue de l'apprenant c'était évidemment une méthode pleine d'attraits, surtout si on savait bien choisir les sujets. C'est ainsi qu'on trouve pas mal d'exemples à l'époque où le français s'associe à d'autres langues, spécialement alors à l'italien et l'espagnol. » (Garcia-Bascunana, 2012, 121)

Ainsi, la mode des textes littéraires en version bilingue et parfois même trilingue et quadrilingue va poursuivre tout au long du XVII^e siècle et même au siècle suivant.

Depuis le début du XVIII^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e, l'apprentissage du français dans les cours de langue, les collèges, les lycées et les universités, surtout dans les pays de langue allemande, s'effectue à travers *Télémaque* qui était considéré comme un manuel classique et indispensable pour la classe de français. En effet, ce livre dont la richesse provient de sa valeur littéraire aussi bien que de ses idées pédagogiques et ses contenus à orientation morale se prêtait, à l'époque, à la traduction et aux études grammaticales et sémantiques.

Au fur et à mesure, « on introduit, en classe de langue, des textes plus courts à visée morale bien définie qui passe par la formation de l'esprit et l'ouverture à la noblesse des sentiments à partir d'un modèle de pensée et de style. L'approche du phénomène littéraire en tant que tel est quelquefois négligée. Les morceaux choisis ne sont alors qu'un prétexte à l'étude de la langue. La préoccupation première est de promouvoir la lecture et la connaissance des règles de grammaire, de la phonétique et de l'orthographe, dans une première étape, puis d'aborder la morphologie et le lexique. Le texte littéraire n'était alors qu'un prétexte et un moyen d'accéder à la pratique des connaissances sur le fonctionnement de la langue. » (Garcia-Bascunana, 2012,126)

Au tournant du XX^e siècle, on assiste au remplacement du modèle pratique de la rhétorique par le modèle critique de l'histoire littéraire. Ce qui provient des travaux de Lanson, fondateur de la méthode scientifique de l'histoire littéraire. Ainsi, la littérature française disparaît peu à peu des cours de langue au lycée et à l'institut de langues et trouve sa place exclusive dans les études supérieures et alors dans les contextes universitaires.

Il faut donc attendre l'apparition de l'approche communicative vers le début des années soixante-dix pour s'éloigner de cette approche sacralisée du texte littéraire et pour pouvoir enfin le considérer comme un document authentique qui émerge de nouveau dans les cours de langue. En effet, comme le rappelle Jean-Pierre Cuq :

« Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. » (Cuq, 2005, 158)

Quant à l'enseignement des textes littéraires à l'université, qui fait l'objet principal de notre étude, nous nous apercevons que la méthode de l'histoire littéraire et les interprétations biographiques cèdent la place au structuralisme qui avait pour souci de s'occuper seulement du texte et d'exclure le hors texte. C'est pourquoi les études structurales étaient à la recherche de la construction d'un langage scientifique susceptible d'examiner les textes littéraires par leur force immanente. À ce titre, Greimas insistait sur le fait que « toute description de contenu aboutit nécessairement à la construction d'un langage pouvant rendre compte des modes d'existence et des modes de manifestation des structures de signification. » (Greimas, 1986, p. 42)

Ainsi, on peut avoir un aperçu sur l'usage des textes littéraires dans l'apprentissage de la langue; ce qui témoigne du passage du texte littéraire d'un modèle absolu considéré comme le réservoir d'un sens fixe à un document authentique dont le sens est à construire et qui est un lieu d'interaction avec l'étudiant. D'ailleurs, le texte littéraire n'est plus considéré comme un « supplément culturel » occupant une place marginale dans l'enseignement de la langue, mais il en est l'un des piliers essentiels et les spécialistes de la didactique des langues considèrent que:

« Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus comme « supplément » culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. » (Bourgain, 1989, 8)

Cependant, l'enseignement de la langue ne se réduit pas à l'apprentissage des règles morphosyntaxiques et sémantiques mais il doit également favoriser une pédagogie interculturelle:

« L'apprentissage des langues doit être également un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux hommes de mieux se connaître, de se comprendre, d'avancer ensemble en se respectant. La littérature est le lieu privilégié où se retrouvent ces valeurs. La littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage. » (Esteoule-Exel, 2008, 6)

Ainsi, étant donné le changement de profil du texte littéraire dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue, il ne serait pas étonnant que l'on s'aperçoive d'une évolution dans l'attitude du professeur et de l'étudiant face à ce genre de textes. Effectivement, l'étudiant n'est plus un réceptacle d'informations données et d'idées injectées par un professeur qui lui dicte le sens fixe du texte, mais ils prennent tous les deux leurs distances avec les méthodes classiques où la littérature possédait un sens déjà construit et une signification toute faite.

De nos jours, l'étudiant, loin d'être convié à apprendre et admirer les textes classiques dont le sens préconstruit lui est donné, devrait s'efforcer d'établir une relation égale à égale avec le texte et dialoguer avec celui-ci tout en procédant par la perspective du discours en acte. C'est-à-dire, *« au lieu de considérer la signification comme résultant d'articulations déposées dans un énoncé achevé, [il doit] s'exercer à en repérer l'émergence, à dégager les opérations qui la produisent. »* (Fontanille, 1999, 7)

Aussi, devrait-il être muni des compétences linguistique, interculturelle, intertextuelle et sémiotique afin de pouvoir participer activement à la procédure de la formation du sens.

Il appartient donc à l'enseignant de mettre l'étudiant sur le bon chemin, de lui favoriser le terrain de sorte qu'il puisse enrichir ses connaissances et *cultiver son jardin*. Dans son livre intitulé *Enseigner la lecture littéraire*, Annie Rouxel écrit à ce propos :

« Pour que s'instaure un vrai dialogue avec le texte, ces conditions sont nécessaires: le lecteur doit disposer d'un certain nombre de savoirs qui donnent poids et sens à ses questions ou

qui les motivent; il doit aussi éprouver le besoin de la réponse, se sentir concerné. » (Rouxel, 1996, 109-110)

Donc, charge à professeur de faire goûter le plaisir de la lecture littéraire aux étudiants et d'éveiller chez eux l'intérêt de la découverte de ce monde multidimensionnel qu'est la littérature. Il faut également reconnaître que l'un des rôles essentiels du professeur dans l'enseignement du texte littéraire, c'est de motiver les étudiants: car, la littérature étant

« à la fois lieu de transmission de valeurs et d'acculturation (...) suscite chez les élèves un sentiment d'altérité que l'enseignant peut retourner et transformer en curiosité et en intérêt. Celui-ci doit donc travailler la motivation. » (Ibid., 1996, 14)

D'ailleurs, une lecture active du texte littéraire ne devrait pas toujours aboutir à la présentation des commentaires et des interprétations littéraires de la part des étudiants, en revanche, on pourrait les mener à étudier et à analyser les textes littéraires sous un nouvel aspect peu examiné, c'est-à-dire du point de vue sémiotique car *« la sémiotique s'applique à décrire non des énoncés isolés, comme le fait la linguistique, mais des discours, autrement dit non plus le phrastique mais le transphrastique. »* (Coquet, 1997, 149) Ce qui permet aussi de dégager la dimension affective du discours au-delà d'en traiter les aspects cognitif et pragmatique. Ainsi, notre tâche consistera à proposer, à travers cet article, l'intégration d'un jeu modal dans la lecture littéraire; ce qui fonctionne comme une stratégie d'interaction avec le texte littéraire en impliquant le lecteur dans une activité de repérage et de découverte du sens à partir des modalités. Effectivement, l'application des traits intermodaux en tant qu'activités de compréhension et construction du sens des textes littéraires, permet non seulement l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature, mais elle permet également de développer chez les étudiants-lecteurs la capacité intellectuelle d'analyser et d'évaluer les textes littéraires. Alors, dans la partie suivante nous allons premièrement définir les modalités, leur rôle et leur place dans la construction du sens et ensuite nous nous efforcerons de montrer comment les différentes modalités peuvent entrer en jeu, se combiner, s'affirmer ou se contredire pour ainsi témoigner du parcours modal des sujets dans un extrait choisi de *La Symphonie pastorale* d'André Gide. Ce

qui nous permettra d'accéder au sens de la vie des sujets à la fois modalisés et modalisateurs. Le jeu modal permet ainsi de faire de la classe de langue un lieu d'interaction avec le texte littéraire. Aussi, le dynamisme mis en jeu par les traits modaux pourrait aboutir à une co-construction métalinguistique des textes littéraires.

Définition, fonctionnement et typologie des modalités

L'enjeu modal est un moyen qui permet aux étudiants-lecteurs de devenir des co-constructeurs du sens du texte littéraire dans l'exacte mesure où il ouvre un champ d'exercice où il s'agit de démonter et de remonter un texte. Cette activité énonciative permet de réexpliquer pour comprendre; ce qui pourrait conduire l'étudiant à rendre une évaluation opérationnelle. C'est pourquoi, la stratégie modale favorise le passage à une redécouverte du texte à partir d'une activité co-énonciative centrée sur une intention de communiquer avec le support textuel.

La modalité étant un prédicat qui modifie un autre prédicat, joue un rôle très important dans la construction du sens et elle forme le *support constant du discours*. En effet, la modalité, par sa présence discursive la plus forte, absorbe l'attention et occupe le premier plan au discours, de manière à ce que le procès d'accomplissement se situe à l'arrière plan. Cependant, elle n'est pas souvent exprimée de manière explicite et c'est par déduction que l'on peut *décréter que pour faire, il faut d'abord savoir, vouloir, devoir, etc. ; et, quand on rencontre un faire dans un discours, on peut alors reconstruire par déduction les savoir, les vouloir, les devoir sous-jacents*. (Fontanille, 1998, 166)

En fait, c'est cette caractéristique plutôt implicite des modalités qui nous conduit à nous engager dans un jeu modal, lors de la lecture et l'analyse des textes littéraires. Effectivement, la découverte des modalités et les diverses positions qu'elles peuvent entretenir entre elles, pourrait prendre la forme d'une activité langagière dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue à travers les textes littéraires. Alors, pour souligner l'incontestable lien qui existe entre la langue et la littérature, nous nous référons aux propos de Barthes qui sont rapportés par Coquet dans *La quête du sens*:

N'est-il pas naturel que la science du langage (et des langues) s'intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir le texte littéraire? N'est-il pas naturel que la littérature,

technique de certaines formes du langage, se tourne vers la théorie du langage? (Coquet, 1997, 143)

Les modalités qui portent à la fois sur les prédicats et sur les actants, se manifestent normalement par des verbes modaux qui sont *vouloir*, *devoir*, *pouvoir*, *savoir* et *croire*. Ainsi, aucun acte n'est réalisé avant d'être passé par un certain nombre de modalités; en plus, le contenu sémantique des modalités peut être considéré comme une propriété de l'actant pour qu'il réalise l'acte. Nous pouvons illustrer ce que nous venons de dire par un exemple: si « Paul lit », c'est parce qu'il a eu un */vouloir/* ou un */devoir/* pour le faire et qu'il a été également pourvu du */pouvoir/* et du */savoir/* nécessaire pour cet acte. Il est aussi doté d'un */croire/* en soi et en sa compétence modale pour le faire. Par contre, si cet acte n'est pas réalisé, c'est parce que d'autres modalités plus fortes comme le */non vouloir/*, le */non pouvoir/* ou le */non savoir/*, etc. ont empêché sa réalisation.

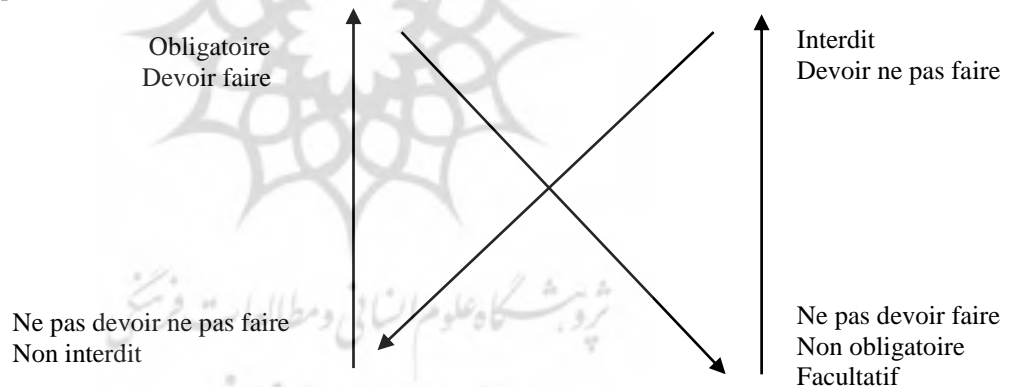
Nous pouvons donc constater que tous les domaines du monde vécu des plus primaires aux plus compliqués sont des domaines modaux et que tous nos actes, notre comportement et notre caractère sont ainsi modalisés. Alors, connaître les modalités et les parcours modaux nous font parvenir à une identité modale qui est à l'origine de tous les actes, oui ou non réalisés. D'où vient la nécessité d'une étude modale qui par son incarnation dans notre vie quotidienne peut être une démarche efficace dans la construction de l'identité et le façonnement de la personnalité des étudiants-lecteurs en tant que *citoyen du monde*.

Aussi, dans la perspective d'une didactique de la tâche, on ne peut négliger le rôle des modalités : toute action ou tâche est un appel à la chaîne modale du devoir, savoir, pouvoir, croire-faire. Prenons le cas d'un itinéraire du voyage ou l'organisation d'une fête. Pour cette dernière le vouloir-faire consiste à un désir des acteurs à participer dans l'activité collective. Un tel désir peut être confronté à des désirs négatifs ou en concurrence. A ce moment-là, les acteurs sociaux tentent à partir du faire-devoir de changer ces désirs négatifs en désirs affirmatifs. La fête contient un niveau pratique qui exige certain savoir et pouvoir-faire. Où il faut faire des courses ? Par quels moyens ? Qui fera la cuisine ? Où on va se réunir ? Qui on va inviter ? Quel genre de musique va intéresser les participants ? La réalisation de toutes ces pratiques dépend d'un fondement modal que l'on peut nommer croire-faire. Si chacun des

étudiants ne croit pas à la nécessité et à l'utilité de cet acte, le parcours aura du mal à avancer comme il faut.

Les modalités peuvent se mettre en combinaison, en contribution ou en confrontation les unes avec les autres. Non seulement elles modifient les énoncés de "faire" et d' "être", mais elles peuvent également se combiner entre elles (*vouloir pouvoir*) ou se modaliser elles-mêmes (*vouloir vouloir*).

On comprend aisément qu'elles sont aussi susceptibles de recevoir une définition catégorielle à l'aide du carré, dès lors qu'on applique la double règle de l'assertion et de la négation, alternativement, à chacun de ses énoncés constitutifs. L'assertion simultanée du modalisant et du modalisé donne par exemple /devoir faire/; la négation du seul modalisé donnera /devoir ne pas faire/; la négation du modalisant et l'assertion du modalisé donnera /ne pas devoir faire/ et la négation des deux énoncés donnera enfin /ne pas devoir ne pas faire/." Dans le cas des modalités déontiques, qui concernent les règles du devoir appliquées à l'action, on représentera ainsi le modèle d'ensemble. (Bertrand, 2000, 197)



En ce qui concerne la typologie des modalités, il y a des modalités du *faire* qui définissent la *compétence* du sujet et rendent compte des relations *intentionnelles* et des modalités de l'*être* qui décrivent le mode d'existence de l'objet de valeur en liaison avec le sujet et rendent compte des relations *existentielles*.

D'après J. Fontanille, les *modalités* sont des contenus qui définissent l'identité des actants :

Les actants positionnels sont déterminés par des modalités de la présence (et les modes d'existence), les actants transformationnels sont déterminés par des modalités des prédicats d'action et d'état (les modalités du faire et les modalités de l'être). L'attribution successive de modalités différentes à un même actant fait de ce dernier, du point de vue de la syntaxe du discours, une succession de rôles modaux. (Fontanille, 1998, 140)

Selon la sémiotique des passions, le sujet passionné est un actant en cours de transformation qui, en traversant une série d'identités modales transitoires, « revêt les différents rôles décrits par la sémiotique narrative et s'impose tel un sujet virtualisé, actualisé puis réalisé. A cette typologie, est cependant ajouté le rôle intermédiaire de sujet potentialisé. » (Ablali, 2009, 226)

Le *croire*, la modalité qui manquait à la série des modalités de base (*vouloir, devoir, savoir et pouvoir*), correspond au mode potentialisé et c'est la première étape de la construction de la compétence à partir de laquelle toutes les autres modalités pourront se déployer. Autrement dit, le sujet doit croire premièrement en son être modal avant de disposer de toutes les compétences virtualisantes et actualisantes pour qu'il agisse et qu'il se réalise: il faut qu'il croie vouloir, qu'il croie devoir, qu'il croie savoir et qu'il croie pouvoir pour pouvoir entrer dans la phase de la réalisation.

Le tableau ci-dessous résume la corrélation entre les modalités et les différents niveaux de modes d'existence:

Modes d'existence	Potentialisé	Virtualisé	Actualisé	Réalisé
Modalités endogènes	<i>croire</i> (assomption)	<i>Vouloir</i>	<i>Savoir</i>	<i>Etre</i>
Modalités	<i>croire</i>	<i>Devoir</i>	<i>Pouvoir</i>	<i>Faire</i>

exogènes	(adhésion)			
----------	------------	--	--	--

Vers la construction du jeu modal à partir d'un extrait de *La Symphonie pastorale*

La symphonie pastorale est un roman d'André Gide, écrit en 1919, qui dépeint un conflit qui s'établit entre les sentiments et les croyances religieuses.

Le roman raconte la vie de Gertrude, une jeune fille orpheline qui vivait avec sa vieille tante. À la mort de celle-ci, c'est un pasteur qui la prend en charge et s'occupe de son éducation en la recueillant au sein de sa famille. Le pasteur raconte dans son journal les différentes étapes de cette éducation protestante qu'il offre à Gertrude dont il finit par tomber amoureux. Jacques, le fils du pasteur, tombe également amoureux de Gertrude, mais il se trouve face à l'opposition de son père qui lui ordonne de partir et de renoncer à cet amour qu'il dit coupable.

Après une opération réussie qui donne la vue à Gertrude, elle rentre chez le pasteur et en voyant Jacques, elle tombe amoureuse de lui. C'est le fils qui correspond parfaitement à l'image qu'elle s'était faite du pasteur pour qui elle éprouvait des sentiments d'amour quand elle était aveugle. Entre temps, Jacques s'est converti au catholicisme et est entré dans les ordres, rejetant ainsi son père pasteur et renonçant donc à ses penchants pour Gertrude. D'ailleurs, la vue permet à Gertrude de découvrir tout ce que le pasteur lui avait caché, le Mal et le péché, durant des années pour protéger le sentiment de bonheur qu'il avait essayé de susciter chez elle. Affligée par ses découvertes et après une tentative de suicide en se jetant dans la rivière, Gertrude finit par mourir de folie quelques semaines après l'opération qui lui a permis de voir.

Ainsi, nous avons choisi d'étudier un extrait de *La Symphonie pastorale* où Gertrude, capable de voir tout ce qui lui a été caché jusqu'alors par sa cécité et aussi par la prudence du pasteur, parle avec celui-ci et lui fait des aveux. Nous allons essayer d'y montrer le rôle des modalités et leur fonctionnement dans la construction et la réception du sens.

Le parcours modal des actants modalisés et modalisateurs

Etant donné que l'organisation modale est en fluctuation continue, il faut bien noter que les actants adoptent les charges modales différentes

tout au long de leur parcours. Ainsi, leur identité modale et leur mode d'existence est en perpétuel changement.

C'est ainsi que Gertrude commence à parler avec le pasteur:

-Il faut que je vous fasse un aveu, pasteur, car ce soir j'ai peur de mourir, dit-elle. Je vous ai menti ce matin... ce n'était pas pour cueillir des fleurs... Me pardonneriez-vous si je vous dis que j'ai voulu me tuer? (Gide, 1925, 144)

Alors, les modalités qui caractérisent Gertrude dans cette partie de son parcours sont le /croire-être/ et le /devoir-faire/: elle croit mourir donc elle se voit dans l'obligation de faire un aveu au pasteur. En plus, c'est un /vouloir-faire/ qui est à l'origine de ce /croire-être/. Elle a voulu se tuer et maintenant elle croit mourir; c'est la peur de mourir qui traduit cette croyance à la mort chez elle. Donc, nous pouvons constater que la modalité du /devoir-faire/ dépend ici du /croire-être/ qui doit lui-même son existence à un *vouloir faire*.

/vouloir-faire/ □ /croire-être/ □ /devoir-faire/

1. La première chaîne modale dans le parcours de Gertrude

-Mon ami, mon ami, vous voyez bien que je tiens trop de place dans votre cœur et votre vie. Quand je suis revenue près de vous, c'est ce qui m'est apparu tout de suite; ou du moins que la place que j'occupais était celle d'une autre et qui s'en attristait. Mon crime est de ne pas l'avoir senti plus tôt; ou du moins – car je le savais bien déjà- de vous avoir laissé m'aimer quand même. Mais lorsque m'est apparu tout à coup son visage, lorsque j'ai vu sur son pauvre visage tant de tristesse, je n'ai plus pu supporter l'idée que cette tristesse fût mon œuvre... non, non, ne vous reprochez rien; mais laissez-moi partir et rendez-lui sa joie. (Gide, 1925, 145)

Le sujet, conjoint à la vue, peut voir la réalité de la vie qui s'avère bien différente de ce qu'elle avait imaginé. Cette réalité lui est difficile à digérer et la mène à la tentation de suicide. Alors, en voyant tant de tristesse sur le pauvre visage d'Amélie et ne pouvant pas supporter l'idée que cette tristesse soit son œuvre, elle se rend compte de son péché et décide de se tuer. En effet, l'actant se croit coupable et ne peut pas se pardonner. Le trait modal qui caractérise le sujet est un /croire-être/ coupable qui se manifeste à travers le sentiment du crime. Ce croire pousse le sujet vers la modalité suivante, celle du /ne-pas-pouvoir-ne-pas-faire/ qui équivaut à une obligation, c'est-à-dire un /devoir-faire/

traduisible comme un acte de suicide. Mais la modalité qui se trouve à l'origine de ce /devoir-faire/, c'est le /croire-faire-être/ définissable ici par le mot "l'uvre" (rendre quelqu'un triste) qui nourrit ce sentiment du crime.

croire-faire-être □ □ *croire-être* □ *ne pas pouvoir ne pas faire (devoir faire)*

(rendre qqn triste) □ □ (se sentir coupable) □ □ (acte de suicide)

2. La deuxième chaîne modale dans le parcours de Gertrude

Ainsi, le sujet potentialisé qui a d'abord recours à la modalité du /croire-être/, se transforme en un sujet virtualisé caractérisé par le /devoir-faire/. Ce même sujet adopte le statut d'un sujet réalisé par le /faire/ en se jetant dans la rivière. Mais, étant donné que cette tentation de suicide échoue, le sujet caractérisé par le /ne-pas-pouvoir-faire/ se transforme en un sujet d'état, frustré et désespéré qui veut parler avec le pasteur afin que celui-ci puisse le soulager. Alors, contrairement au sujet de faire qui se présente, selon Greimas, « *comme un agent, comme un élément actif, cumulant en lui toutes les potentialités du faire; le sujet d'état apparaît comme un patient, il recueille, passif, toutes les excitations du monde, inscrites dans les objets qui l'environnent.* » (Greimas, 1983, 97)

- *Quand vous m'avez donné la vue, mes yeux se sont ouverts oui vraiment, je n'imaginai pas le jour si clair, l'air si brillant, le ciel si vaste. Mais non plus je n'imaginai pas si osseux le front des hommes; et quand je suis entrée chez vous, savez-vous ce qui m'est apparu tout d'abord...* (Gide, 1925, 145-146)

Quant à la position du sujet aveugle envers l'objet de valeur (la vue), nous pouvons parler d'une relation d'*attribution*, car le sujet du faire et le sujet d'état forment deux acteurs distincts et l'acquisition de l'objet de valeur est transitive. En effet, c'est grâce au pasteur que Gertrude est conjointe à la vue après avoir eu une opération réussie. Autrement dit, le pasteur fait de sorte que Gertrude soit conjointe à la vue: il s'agit alors du /faire-être/ (donner la vue).

Le changement de l'existence modale du sujet d'état entraîne beaucoup d'autres changements, si bien que le /faire-être/ entraîne un

/faire-pouvoir-être/. Gertrude, conjointe à la vue, la grande beauté du monde devient *possible* pour elle. Avant son opération, elle ne pouvait pas voir la beauté du monde. Elle ne pouvait qu'en rêver. Mais la beauté qu'elle peut voir est beaucoup plus grande que celle dont elle rêvait. Pour Gertrude disjointe de la vue, une telle grande beauté était *impossible*: il y a donc le passage du */ne-pas-pouvoir-être/* au */pouvoir-être/*.

La disjonction de la vue	La clarté du jour La brillance de l'air <i>ne pas</i> <i>pouvoir être</i> La beauté du monde <i>(impossible)</i> L'immensité du ciel
La conjonction \wedge la vue <i>faire-pouvoir-être</i> = (rendre possible) la conjonction à la beauté du monde	La clarté du jour La brillance de l'air <i>pouvoir être</i> La beauté du monde <i>(possible)</i> L'immensité du ciel

3. Le passage du */ne-pas-pouvoir-être/* au */ne-pas-pouvoir-être/*

Ah! Il faut pourtant bien que je vous le dise: ce que j'ai vu d'abord, c'est notre faute, notre péché. Non, ne protestez pas. Souvenez-vous des paroles du Christ: "Si vous étiez aveugle, vous n'auriez point de péché." Mais à présent, j'y vois. (...) Dans le temps que j'ai passé à la clinique, j'ai lu, ou plutôt, je me suis fait lire, des passages de la Bible que je ne connaissais pas encore, que vous ne m'aviez jamais lus. Je me souviens d'un verset de saint Paul, que je me suis répété tout un jour: « Pour moi,

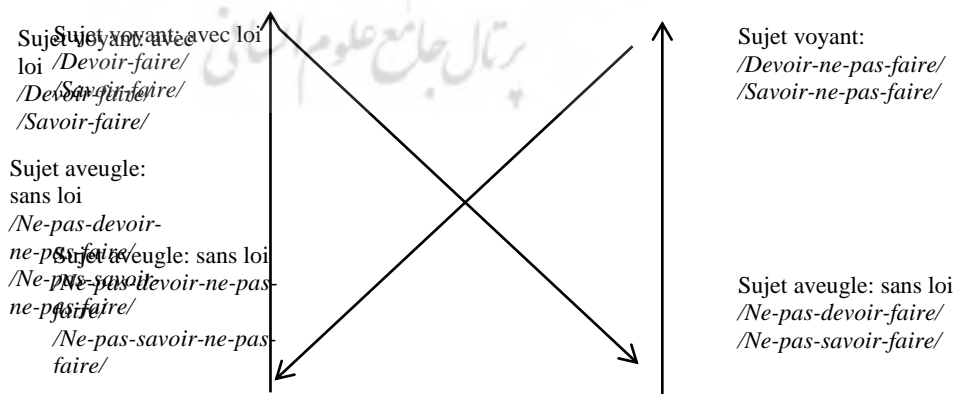
étant autrefois sans loi, je vivais; mais quand le commandement vint, le péché reprit vie, et moi je mourus. »(...)

- *Qui t'a lu ces versets? demandai-je.*

- *C'est Jacques, dit-elle en rouvrant les yeux et en me regardant fixement. Vous saviez qu'il s'est converti?*

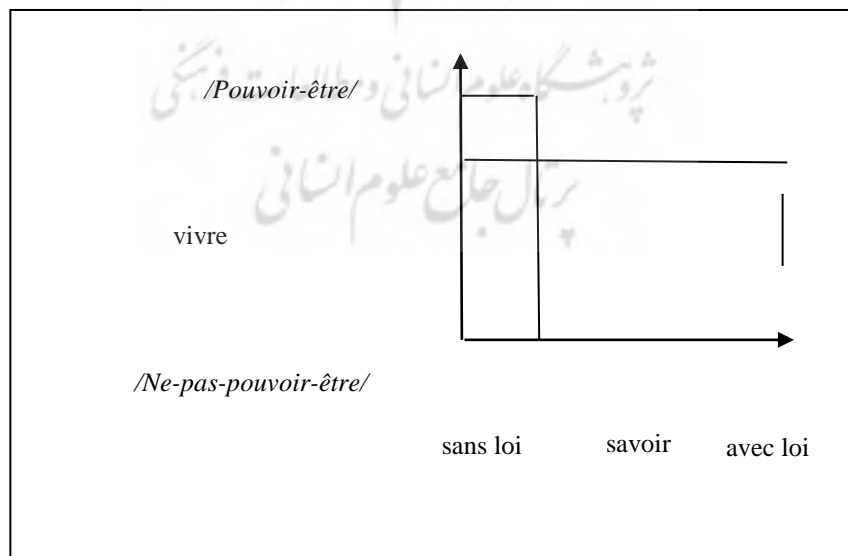
C'en était trop; j'allais la supplier de se taire, mais elle continuait déjà(...). (Gide, 1925, 146)

Le passage de Gertrude de la cécité à la vue, correspond à celui d'un sujet « sans loi » à un sujet qui voit le « commandement » venir. Ainsi, la modalité qui définit le sujet sans loi, c'est le /ne-pas-savoir/ et donc /ne-pas-devoir/, ce qui correspond à vivre, c'est-à-dire au /pouvoir-être/, alors qu'avec le commandement, le sujet passe à l'inexistence, c'est-à-dire le /ne-pas-pouvoir-être/. Alors, la raison pour laquelle le pasteur n'a pas fait connaître certains passages de la Bible à Gertrude, c'est qu'il ne voulait pas troubler le bonheur qu'elle vivait. Alors, le /ne-pas-faire-savoir/ du pasteur est dû à la modalité endogène du /ne-pas-vouloir-faire/. Mais Gertrude, modalisée par le /savoir/ qui lui est donné par Jacques et conjointe à la vue assume son péché, car elle n'est plus aveugle. Elle rapporte les paroles du Christ: « *Si vous étiez aveugle, vous n'auriez point de péché.* » Ainsi, le sujet aveugle est caractérisé par le /ne-pas-pouvoir-être/ et le /ne-pas-pouvoir-faire/. Autrement dit, quand le sujet est disjoint de la vue, il ne peut pas commettre de péché. Le verset de Saint Paul auquel croit Gertrude nous permet de dire que le sujet aveugle est un sujet sans loi qui ne se caractérise pas par le /devoir-faire/ ou /devoir-ne-pas-faire/. Par contre, pour le sujet conjoint à la vue, il y a le commandement, c'est-à-dire le /devoir-faire/ et le /devoir-ne-pas-faire/. D'où sa décision de se tuer: le sujet « voyant » ne peut pas résister à la grandeur de son péché qu'elle voit sur le visage attristé d'Amélie et elle se caractérise par le /ne-pas-pouvoir-être/.



4. Le carré sémiotique des modalités du savoir et devoir pour le sujet voyant et le sujet aveugle

D'ailleurs, nous pouvons constater comment la corrélation et la confrontation des modalités produisent les tensions et les états affectifs chez les actants. Nous allons donc essayer de représenter l'univers tensif des actants grâce à un schéma dont l'axe vertical de l'*intensité* caractérise le domaine interne et l'axe horizontal de l'*extensité* caractérise le domaine externe. Ainsi, la loi émanant du monde extérieur réduit le */pouvoir-être/* (qualité intérieure) du sujet. Plus précisément encore, il y a un corps qui prend position à partir d'une activité perceptive et qui règle les relations entre une présence sensible et un certain monde intelligible. La sensibilité s'arrange du côté des affects et du monde interne, de même que l'intelligible s'inscrit dans l'espace cognitif et se rallie avec le monde extérieur. Alors, plus la cognition du sujet augmente, plus sa présence sensible est altérée: un degré minimal du */savoir/* correspond à un degré maximal de */pouvoir-être/* et un degré maximal du */savoir/* correspond à un degré minimal de */pouvoir-être/*.



En fait, un sujet sans loi est un sujet concerné par la vie. Alors que le sujet avec loi est un sujet concerné par plus de savoir et donc soumis au péché. C'est pourquoi, il est dominé par la mort. Donc, avec les deux modalités de /savoir/ et de /ne pas savoir/, nous avons affaire à deux types de tension : Une tension vers la vie et une deuxième vers la mort.

- *Qui t'a lu ces versets? demandai-je.*

- *C'est Jacques, dit-elle en rouvrant les yeux et en me regardant fixement. Vous saviez qu'il s'est converti?*

« *C'en était trop; j'allais la supplier de se taire. »*

Le pasteur ne veut plus savoir, car en apprenant tout ce que Gertrude lui fait savoir, sa souffrance devient de plus en plus insoutenable.

- *Mon ami, je vais vous faire beaucoup de peine; mais il ne faut pas qu'il reste aucun mensonge entre nous. Quand j'ai vu Jacques, j'ai compris soudain que ce n'était pas vous que j'aimais; c'était lui. Il avait exactement votre visage; je veux dire celui que j'imaginai que vous aviez... Ah! Pourquoi m'avez-vous fait le repousser? J'aurais pu l'épouser...*

(Gide, 1925, 147-148)

Gertrude, modalisée par le /savoir/, *fait savoir* toute la vérité au pasteur tout en sachant qu'elle lui fera souffrir. En plus, elle lui reproche de l'avoir fait repousser Jacques: l'emploi du verbe *pouvoir* au conditionnel passé exprime le regret de Gertrude qui n'a pas pu épouser Jacques et c'est le pasteur qui l'a privée de ce mariage. Donc, la modalité du /faire-ne-pas-pouvoir-faire/ qui s'exprime par faire repousser et le /faire-ne-pas-pouvoir-être/ (empêcher le mariage de Gertrude et Jacques) dominant ici et c'est un *faire* extérieur qui affecte le sujet du dehors.

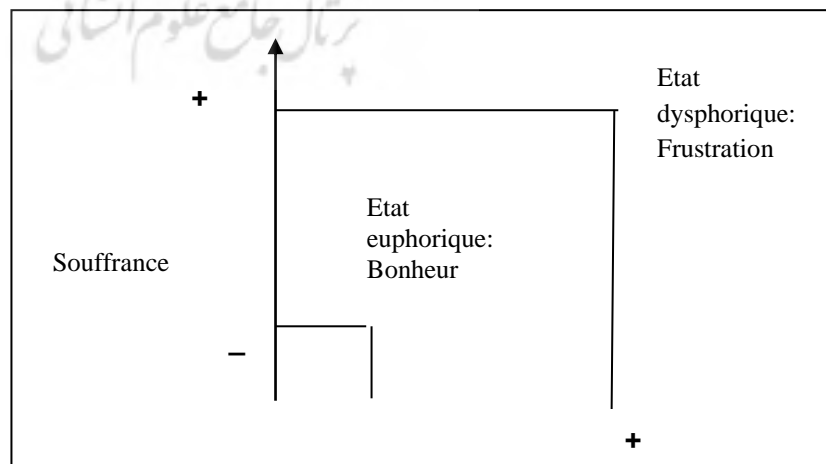
- *Mais, Gertrude, tu le peux encore, m'écriai-je avec désespoir.* (Gide, 1925, 148)

Le pasteur croit que Gertrude peut encore épouser Jacques, ne sachant pas que celui-ci s'est converti au catholicisme et qu'il est entré dans les ordres. Ainsi, Gertrude *ne peut plus* l'épouser car celui-ci *doit* ne pas se marier. Le sujet modalisé par le /vouloir-faire/ et le /ne-pas-pouvoir-faire/ se transforme en un sujet de frustration.

Quant à la présence sensible des sujets qui s'exprime à la fois en termes d'*intensité* et en termes d'*étendue*, nous pouvons constater que plus le *savoir* augmente chez eux plus ils sont chagrinés. Et comme nous l'avons déjà précisé plus haut, un savoir minimal correspond à un souffrir minimal, alors qu'à un savoir maximal correspond à un souffrir maximal. Le *ne-pas-pouvoir-ne-pas-dire* ou révéler signifie un *devoir-dire* qui aboutit à un *faire-souffrir*. Et le dire-vrai conduit à une étape dysphorique et nous introduit dans une passion de souffrance. C'est le même cas pour Gertrude: son bonheur se réduit en même temps que son savoir s'accroît: la conjonction avec la vue et le savoir lui coûtent la disjonction du bonheur.

Par conséquent, le */faire-savoir/* peut conduire vers un éclaircissement: dire la vérité et toute la vérité est un */faire-savoir/* qui conduit au */faire-être/* puisque le sujet est saisi dans sa totalité d'être par une passion de frustration et ne peut donc que souffrir en découvrant toute la vérité.

Aussi, nous pouvons présenter la structure tensivo du discours grâce à un schéma qui dessine l'univers tensivo comme un espace où le sensible et l'intelligible entrent en interaction et créent des profondeurs sémantiques. Ces dernières nous dessinent un monde plus ou moins abstrait qui participe à la mise en perspective de la signification. C'est ce qui s'oppose à la conception fixe du sens tout en garantissant son dynamisme. La réalisation d'un tel dynamisme dépend de la corrélation entre les deux domaines de l'intensité et de l'étendue. Ainsi, ce schéma montre que plus de savoir correspond à plus de souffrance et moins de savoir à moins de souffrance. Donc, ne pas savoir correspond du point de vue de la valeur à l'état euphorique du sujet, alors que plus de savoir renvoie à l'état dysphorique.



—————→
Savoir

6. Le schéma tensif du savoir et de la souffrance

Et voici un schéma qui montre le parcours modal des actants dans cet
extrait de *La Symphonie pastorale* :

	Modalité propre à chaque sujet	Transformé par	Modalités finales	Etats affectifs
Gertrude	<i>/Ne-pas-savoir-faire/</i> , <i>/Ne-pas-devoir-faire/ /pouvoir-être/</i> (sujet sans loi)	Le pasteur, La conjonction avec la vue, Le commandement	<i>/savoir-faire/</i> , <i>/devoir-faire/</i> <i>/ne-pas-pouvoir-être/</i> (sujet avec loi) <i>/vouloir-faire/</i> , <i>/ne-pas-pouvoir-faire/</i> (épouser Jacques) <i>/croire-être/= se sentir coupable</i> <i>/croire-faire-être/ = se voir à l'origine de la tristesse d'Amélie</i> <i>/ne-pas-pouvoir-ne-pas-faire/ =suicide</i>	Désespoir, Frustration, Regret
Le pasteur	<i>/faire-faire-ne-pas-pouvoir-faire/</i> (mener Gertrude à repousser Jacques) <i>/faire-ne-pas- pouvoir-être/</i> (empêcher le mariage de Gertrude et Jacques) <i>/ne-pas-faire-savoir/</i> , <i>/Ne-pas-vouloir-faire/</i> (cacher certains passages de la Bible à Gertrude pour ne pas troubler son bonheur)	Gertrude	<i>/Savoir/</i> <i>/ne-pas-vouloir-être/</i> (ne plus avoir envie de connaître la vérité)	souffrance
Jacques	<i>/vouloir-faire/</i> (se marier avec Gertrude)	Le pasteur, Les ordres du catholicisme	<i>/Ne-pas-pouvoir-faire/</i> , <i>/Devoir-ne-pas-faire/</i>	rancune

			(se marier) /Faire-savoir/ (lire les passages de la Bible à Gertrude)	
--	--	--	--	--

7. Schéma du parcours modal des actants dans cet extrait de *La Symphonie pastorale*

Conclusion

Ayant connu des sorts différents, le texte littéraire s'avère essentiel pour toute activité d'analyse, d'interprétation et de compréhension. Il est en effet un lieu de la construction du sens : par le recours à des méthodes et des outils analytiques il permet d'œuvrer à une lecture active et vivante. C'est pourquoi on le considère aujourd'hui comme un instrument de *perfectionnement* de notre point de vue sur le monde. Pourtant, il faut éviter de le considérer comme un simple outil pédagogique qui sert à enseigner le vocabulaire et la grammaire, ou encore comme un supplément culturel qui représente le Beau Langage, se trouvant toujours du côté des élites et dans les marges. Effectivement, dans les cours de littérature, pour donner aux étudiants un outil efficace de travail, il vaut mieux faire l'usage d'un langage scientifique basé sur un savoir analytique solide. L'utilisation des textes littéraires reste fondamentale dans la formation de l'identité des *citoyens du monde* que sont les lecteurs-étudiants. En effet, nous pensons que l'étude des modalités, leur corrélation, leur rôle et leur fonctionnement dans les discours, est l'une des démarches et des méthodes efficaces pour s'approprier activement de la construction du sens. Grâce au repérage et à la découverte des modalités sous-jacentes au texte, l'étudiant peut aboutir à la construction du sens du texte littéraire. Car comme sa définition nous le montre, la modalité est "un prédicat qui surdétermine un autre prédicat". Ainsi, aucun acte n'est réalisé avant d'être passé par un certain nombre de modalités. Alors, le fait de connaître les enjeux intermodaux et les parcours modaux nous fait parvenir à une identité modale qui est à l'origine de tous les actes réalisés ou non réalisés. D'où la nécessité d'une étude modale. En plus, à partir de ce court extrait de *La symphonie pastorale*, nous avons pu constater que le jeu modal permet non seulement de restituer le texte littéraire et de se lancer à la découverte de son sens, mais en plus il autorise à procéder

avec les étudiants à une co-construction métalinguistique du texte littéraire. C'est à partir d'une telle co-construction que se présente le schéma tensif indiquant les interactions et les intersections entre les niveaux d'*intensité* et d'*extensité* mis en place par les *modalités*. Aussi ce jeu modal nous a conduits à pouvoir monter, à partir du carré sémiotique et du carré tensif, le parcours du sens dans lequel se sont engagés les actants du texte. Pour terminer, nous pouvons affirmer que les modalités présentent une opportunité pour tous ceux qui cherchent à aborder les textes littéraires comme un lieu approprié de la co-construction du sens. Comme nous avons pu le constater, les modalités permettent de revoir, r_e examiner et restituer un texte litt_e raire à partir d_e ne lecture active et en acte.



Bibliographie

- ABLALI Dris & DUCARD Dominique, *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Honoré Champion, Paris, 2009.
- BERTRAND Denis, *Précis de sémiotique littéraire*, Nathan, Paris, 2000.
- COQUET Jean-Claude, *La quête du sens*, PUF, Paris, 1997.
- CUQ Jean-Pierre, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.
- ESTEOULE-EXEL Marie-Hélène & REGNAT Sophie, *Livres ouverts*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008.
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Pulim, Limoges, 1998.
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature*, Pulim, Limoges, 1999.
- GARCIA-BASCUNANA Juan & SANTOS Ana Clara, "Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE: histoire, variations et perspectives", in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2012, N°52, p.121.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens II*, Edition du Seuil, Paris, 1983.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Sémantique structurale*, PUF, Paris, 1985.
- GIDE André, *La symphonie pastorale*, Gallimard, Paris, 1925.
- ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Presse universitaire de Rennes, Rennes, 1996.