

Enseignement littéraire et éducation des sentiments : même combat, meilleurs alliés

Louis-Philippe Carrier

*De tout ce que nous faisons ici, toute la journée, qu'est-ce
donc qui mène quelque part? Qu'est-ce qui nous donne
quelque chose, j'entends quelque chose de vrai, tu comprends?
Le soir, on sait que l'on a vécu un jour de plus, que l'on a appris
ceci ou cela, que l'on a suivi l'horaire, mais on n'en est
pas moins vide, j'entends intérieurement,
on éprouve une sorte de faim intérieure...*

Robert Musil, *Les désarrois de l'élève Törless*

La réflexion sur l'éducation des sentiments est lancée depuis très longtemps, mais n'en reste pas moins d'une grande actualité. Victime de la lutte de plus en plus féroce à laquelle se livrent tous ceux qui cherchent à capter notre attention, notre affectivité subit sans relâche les assauts de sollicitations aussi nombreuses que désordonnées. C'est d'ailleurs ce qui rend plus nécessaire et peut-être plus difficile que jamais une éducation des sentiments. Ce sont en effet les ressorts les plus primitifs de notre affectivité qui sont les plus exploités par les firmes de communication, les principaux médias de masse et l'industrie du divertissement, avec comme résultat, ainsi que l'observait Michel Lacroix, « qu'on s'émeut beaucoup, mais qu'on ne sait plus sentir ». À ses yeux, cet état de fait n'est pas sans rapport avec le type de formation offert à l'école : « l'éducation qui est dispensée aujourd'hui souffre d'un profond déséquilibre. Beaucoup d'efforts sont déployés pour favoriser l'éveil de l'in-

telle, tandis que la sensibilité retourne à l'état de terrain vague où croissent les herbes folles¹. » L'école d'aujourd'hui, comme celle qui est dépeinte dans le roman de Musil cité en exergue, semble donc se préoccuper bien peu de cette « sorte de faim intérieure » que pourtant la société dans laquelle nous vivons exacerbe en nous gavant d'images et de propos qui excitent nos émotions sans nourrir notre âme.

L'exploitation des ressorts primitifs de notre affectivité a toujours représenté une menace pour la liberté de l'esprit. C'est d'ailleurs ce qui explique la méfiance souvent entretenue à l'égard de la sphère des émotions et des sentiments. Pour lutter contre les excès de la passion et pour donner préséance à des éléments apparemment plus importants parce que plus facilement mesurables, on a, en effet, beaucoup misé sur la raison sans cultiver pour autant une saine affectivité, comme si elles étaient rivales alors que ce sont des facultés complémentaires à éduquer toutes deux avec le même zèle. Mieux vaut cultiver un équilibre et une saine collaboration entre l'affect et l'intellect, plutôt que de tenter à tout prix de brider celui-là par celui-ci ou, à l'inverse, de donner libre cours à une affectivité laissée inculte par peur d'enlever à l'élève son authenticité.

Ajoutons enfin que les institutions — notamment l'Église, quand elle s'occupe de spiritualité, et l'école, à travers les humanités et les arts — qui traditionnellement cherchaient à faire contrepoids à tous les pouvoirs — politiques, économiques, etc. — qui exploitent notre affectivité sans se soucier de la cultiver sont de plus en plus marginalisées dans notre société obnubilée par les discours économiques et technoscientifiques. Il est donc grand temps de réaffirmer avec force le rôle que peuvent encore jouer toutes les ressources de l'art et de la culture dans l'éducation des sentiments et de rappeler qu'en cette matière elles nous sont plus indispensables que jamais, à condition, bien sûr, de vouloir et de savoir les utiliser à cette fin. En insistant sur ce rôle, quelque peu délaissé par l'école au profit de savoirs et de savoir-faire plus faciles à circonscrire et à évaluer — qui ont aussi leur pertinence, il ne faut pas le nier, y compris

1. Michel Lacroix, *Le culte de l'émotion*, Paris, Flammarion, 2001, p. 10 et 184.

dans l'éveil de la sensibilité —, il y a fort à parier que l'art et la littérature regagneront un peu de la valeur que beaucoup de nos contemporains ont cessé de leur accorder, ne sachant plus trop quelles richesses y trouver ni, surtout, comment les extraire.

Compte tenu des nombreux défis que pose l'éducation des sentiments en contexte scolaire, il m'apparaît primordial d'en clarifier les principaux enjeux en faisant ressortir en quoi les œuvres artistiques et littéraires sont susceptibles d'y contribuer. Je mettrai en particulier l'accent sur la forme artistique que je connais le mieux et qui me semble la plus propice à soutenir une telle éducation : la littérature. La conviction qu'on retrouvera en filigrane, et qui motive mes recherches et ma propre pratique enseignante, est qu'il est non seulement possible, mais souhaitable de conjuguer enseignement littéraire et éducation des sentiments de façon à dynamiser l'un et l'autre.

Cultiver l'attention à l'égard de la vie affective

La première étape dans l'éducation des sentiments est bien sûr d'attirer l'attention des élèves sur les différents mouvements de la vie affective et sur les signes auxquels se reconnaissent leurs principales manifestations. L'objectif est de les amener progressivement à en discerner les mouvements les plus fins ou les plus complexes et à les reconnaître aux signes les plus subtils. Ce discernement, ils doivent apprendre à l'exercer sur leurs propres états affectifs comme sur ceux des autres afin, entre autres, d'interpréter le plus justement possible ce qui leur est transmis par cette voie et d'ajuster, s'il y a lieu, leurs actions en conséquence.

La littérature offre évidemment un matériel tout indiqué pour cultiver la faculté à nous représenter des états d'âme à partir de différents indices, plus ou moins explicites, qu'ils soient externes (comportements, propos, expressions faciales, etc.) ou internes (enchaînements de pensées, activation de souvenirs, attentes déjouées, etc.). Entraîner les élèves à interpréter ces signes, parfois contradictoires, ce n'est pas les détourner de l'étude des textes, faire de la psychologie au lieu de faire de la littérature, c'est leur permettre de mieux comprendre les

enjeux humains qui sont au cœur de ces œuvres, c'est attirer leur attention sur ce qui est le plus susceptible de soutenir et de récompenser leur travail interprétatif.

De plus, la forme écrite permet aux œuvres littéraires de circonscrire des phénomènes qui engagent l'affectivité en portant à notre attention un nombre limité d'éléments que nous avons d'ordinaire du mal à discerner ou à isoler du flot continu de nos expériences quotidiennes. Sous une forme, d'ailleurs, qui nous laisse le temps de penser et de sentir, elles nous donnent ainsi accès à des dimensions de l'expérience humaine auxquelles nous n'avons à peu près pas accès sans leur secours. « À quoi vise l'art, se demande Bergson, sinon à nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience² ? » En lisant, nous faisons aussi provision d'images, de phrases, de situations qui, parce qu'elles ont su retenir notre attention dans un texte, pourront servir de nouveau cadre à nos perceptions, que ce soit dans notre vie de tous les jours ou lors de nouvelles expériences littéraires. En agissant ainsi au seuil de notre activité mentale, en nous incitant à filtrer différemment la matière qui retiendra notre attention, les œuvres littéraires agissent en amont sur notre sensibilité tout en nous rendant plus attentifs « [aux] choses délicates, [à] ce qui est secret, subtil, et dont on ne parle bien que dans les livres³ ».

Pour une meilleure compréhension des émotions et des sentiments

Pour accroître et dépasser cette capacité à prêter attention aux subtilités de la vie affective, on doit amener l'élève à en comprendre les principaux ressorts. À mesure qu'il affinera sa compréhension du cœur humain, il pourra prévoir avec plus de précision comment une personne donnée est susceptible de réagir en différentes circonstances. Il pourra aussi mieux identifier les causes des trans-

2. Henri Bergson, « La perception du changement », dans *La pensée et le mouvant : essais et conférences*, Paris, PUF, 1985, p. 149-150.

3. Alain-Fournier, *Le grand Meaulnes*, Paris, Garnier-Flammarion, 2010, p. 183.

ports dont il se sent lui-même l'objet. En devenant ainsi un lecteur plus perspicace des mouvements de l'âme, il deviendra un meilleur lecteur tout court, puisque c'est ce même savoir qui permet de mieux anticiper le déroulement des actions dans une œuvre littéraire et d'en comprendre plus finement les enjeux.

Les récits en général — mais les textes littéraires en particulier, parce que plus denses et plus nuancés — aident à la compréhension des sentiments, des émotions et des autres états affectifs par l'ordre qu'ils imposent à ce qui autrement ne serait qu'une masse confuse d'éléments disparates, sans liens causaux. En ce sens, « la littérature propose des situations dans lesquelles les déterminismes internes ou externes des actions sont clarifiés ou, à tout le moins, discutés, problématisés⁴ ». Les textes littéraires sont également de précieux instruments de connaissance parce que leur extraordinaire porosité en fait des espaces de synthèse irremplaçables. « [D]ans le monde moderne, écrit Kundera, [...] fractionné par des centaines de spécialisations scientifiques, le roman nous reste comme le dernier observatoire d'où l'on puisse embrasser la vie humaine comme un tout⁵. » De surcroît, si l'apport de la littérature à la compréhension de notre affectivité est si indispensable, c'est probablement aussi parce qu'elle fait mieux voir que n'importe quelle autre discipline en quoi l'observateur est partie prenante de l'observation, que ce soit par l'étude du point de vue des personnages, des choix narratifs, du style de l'auteur ou encore des effets de la participation du lecteur. Enfin, elle ne se contente pas de faire une analyse froide et objective des phénomènes affectifs, ce qui de toute façon frôlerait l'absurdité, mais cherche à prendre le lecteur à partie en le faisant réagir. C'est d'ailleurs « le caractère émotionnel de la réaction de l'élève à la littérature » qui permet « de développer son habileté à *penser rationnellement dans un contexte émotionnellement coloré*⁶ ».

4. Jean-Paul Bronckart, « De la didactique de la langue à la didactique de la littérature », dans *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, Genève, Service de la recherche en éducation (SRED), cahier 6, novembre 1999, p. 78.

5. Milan Kundera, *Le rideau*, Paris, Gallimard, 2005, p. 106.

6. Louise M. Rosenblatt, *Literature As Exploration*, New York, The Modern Language Association of America, 1995, 5^e éd., p. 217.

Donner à l'élève des moyens langagiers pour exprimer la vie affective

Une troisième dimension à considérer dans l'éducation des sentiments concerne l'expression. Les élèves devraient apprendre à maîtriser la langue de façon à pouvoir parler de la vie affective avec d'autres, exprimer avec une certaine précision ce qu'ils ressentent, voire parvenir à toucher les autres par l'utilisation qu'ils font du langage. En cette matière, on s'en doute, les textes littéraires servent à la fois de modèles et de terrain d'exercice. Par l'usage singulier qu'elle fait des ressources de la langue, la littérature « nous donne des exemples, des modèles, des métaphores, des nouveaux mots, des descriptions minutieusement élaborées aussi bien que des structures complètes dans lesquels et à travers lesquels nous pouvons comprendre et exprimer nos propres sentiments⁷ ». Cette contribution est importante puisque la capacité à discerner finement les nuances de la vie affective dépend de la maîtrise de moyens langagiers permettant d'en rendre compte. Si ces moyens sont pauvres, la perception qu'un individu aura de sa vie affective et de celle des autres le sera tout autant.

La maîtrise d'un vocabulaire nuancé permettant de décrire les sentiments est aussi utile et nécessaire pour témoigner de l'expérience que nous faisons des œuvres et pour débattre de ce que « vivent » les personnages. Les discussions littéraires et les passions qu'elles soulèvent sont donc un extraordinaire terrain d'exercice pour développer notre capacité à parler des sentiments avec subtilité et à enrichir nos impressions grâce aux différents points de vue exprimés. Par ailleurs, en contexte scolaire, ces discussions offrent une protection symbolique à chacun des élèves de sorte qu'il est possible de parler de soi, de ses valeurs et de ses préoccupations sans trop s'exposer, puisqu'il s'agit, en fait, de prendre la parole en tant que lecteur réagissant

7. Robert C. Solomon, « Literacy and the education of emotions », dans S. D. Castell, A. Luke et K. Egan (dir.), *Literacy, Society and Schooling. A Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p. 46.

aux propositions d'une création littéraire. Grâce à cette protection et au jeu collectif d'interprétation qui se met en place dans la classe, les élèves acquièrent une liberté de parole et introduisent du jeu dans leurs représentations du texte littéraire, d'eux-mêmes et du monde. Le recours aux œuvres permet aussi de freiner les épanchements des élèves qui en dévoileraient trop pour le contexte de la classe. L'enseignant, en effet, peut inviter ces derniers à recentrer leur attention sur le texte à l'étude et sur ses propriétés, et à ajuster les emprunts qu'ils font à leur propre expérience de la vie et du langage aux contraintes qu'impose le texte.

Cultiver la sensibilité

Jusqu'ici, les visées de l'éducation des sentiments considérées (*attention, compréhension et expression*) pouvaient, à la limite, se contenter d'un rapport extérieur aux émotions et aux sentiments, d'un rapport cognitif, d'un savoir *sur* les phénomènes affectifs. Ces composantes doivent bien sûr faire partie d'une éducation des sentiments, mais cette dernière ne saurait se limiter à ces dimensions. Pour parler d'une véritable éducation des sentiments, il faut franchir un autre pas et agir sur la capacité à ressentir elle-même, à se laisser atteindre affectivement par de nouvelles sollicitations, plus subtiles, qui auparavant nous auraient laissés froids, ou à réagir avec plus de finesse à d'autres sollicitations auxquelles nous pouvions déjà réagir, mais de façon superficielle, excessive ou inadéquate.

Si les œuvres d'art, en particulier littéraires, rendent possible l'éducation de la sensibilité, c'est d'abord parce que chacune se présente comme un défi lancé à la sensibilité de celui qui en fait l'expérience. Celui-ci doit en effet trouver en lui les ressources pour restituer à l'œuvre toute sa vigueur et défricher un chemin qui permette à cette dernière de l'atteindre, de l'émouvoir et de le transformer. Ce chemin, il doit le frayer d'abord dans l'œuvre, y trouver les points d'ancrage (personnages, situations, images, contradictions, imprécisions, etc.) qui lui permettront d'y amarrer ses propres questions sur lui-même, les autres et le monde, ses préoccupations, ses doutes,

ses angoisses, etc. Il devra également être attentif à ce que l'œuvre exige de lui : à quelles questions l'invite-t-elle à réfléchir ? Quels nouveaux savoirs doit-il chercher à acquérir pour lever les difficultés contre lesquelles il se bute ? Quels souvenirs, quelles sensations, quelles images, quelles connaissances doit-il réactiver et ajuster aux exigences de l'œuvre pour lui offrir la meilleure caisse de résonance possible, pour lui permettre de s'animer grâce à la vie qu'il lui insuffle lui-même en prenant le relais de l'auteur pour actualiser sa création ? Autrement dit, il revient au lecteur de réunir les meilleures conditions pour que le texte se transforme, en cours de lecture, en une expérience qui s'approcherait le plus possible d'une expérience réellement vécue, voire la dépasse en intensité et en profondeur. C'est de la qualité de l'implication du lecteur et de ce travail de recomposition des matériaux actifs (pensées, souvenirs, sentiments, images, etc.) qu'il tire de sa propre expérience de la vie et du langage que dépendent, on l'oublie trop souvent, la puissance de l'expérience qu'il tirera de ce texte et la contribution de ce dernier à l'éducation de sa sensibilité.

Malgré l'importance de cette activité imaginaire du lecteur et de son implication comme sujet dans la lecture, cette dimension est largement tenue pour acquise et en conséquence peu travaillée dans l'enseignement de la littérature, lequel est presque exclusivement tourné vers le texte, sa mécanique, son contexte de production et sa place au panthéon littéraire, d'où les allures de leçon d'anatomie sur cadavres que prennent parfois les cours de littérature. L'enseignement contemporain de la littérature négligerait ainsi un pan essentiel de l'expérience de la lecture, à telle enseigne qu'on peut se demander si « l'école ne privilégie [...] pas un lecteur techniquement habile, mais pour lequel le jeu littéraire ne présente pas de véritables enjeux personnels pour ce qui concerne sa relation au monde, aux autres et à lui-même⁸ ». Il est pourtant loin d'être acquis que des élèves qui, depuis longtemps, savent lire et même, dans

8. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Erick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'université Laval, 2007, p. 116.

une certaine mesure, analyser des textes littéraires soient en mesure d'en tirer des expériences vivantes qui aient du sens pour eux en dehors des activités scolaires auxquelles ils se soumettent de plus ou moins bonne grâce. Leur sensibilité et leur capacité d'implication dans la lecture de textes de plus en plus exigeants et déroutants sont donc à éduquer au même titre que leur capacité à se distancier du texte et à porter sur lui un regard analytique. Si l'éducation de cette faculté n'est pas prise en charge à l'école, son développement sera laissé au hasard et la capacité des élèves à tirer des textes littéraires des expériences vivantes et enrichissantes demeurera limitée, ce qui risque de leur faire abandonner cette pratique à plus ou moins brève échéance.

En apprenant à s'engager dans la lecture des textes, les élèves apprendront à enrichir leur expérience de la vie grâce à l'infinité de simulations imaginaires que leur réserve la littérature. Ces expériences imaginaires, en nous incitant à sortir de nos façons habituelles de voir, de sentir et de comprendre le monde pour en épouser d'autres, nous permettent de raffiner la palette de nos sentiments et d'exercer notre sensibilité. En faisant nôtres, le temps d'une lecture, les buts et les actions des personnages, nous pouvons réaliser des apprentissages utiles sans les risques d'un engagement réel. « Peu d'entre nous, écrit Solomon, voudraient effectivement souffrir les remords d'Emma Bovary ou d'Anna Karénine, mais ce n'est pas d'une faible importance pour notre éducation émotionnelle que nous ayons pu, à une distance sécuritaire, comprendre [je dirais même éprouver] "comment nous nous sentirions si..."⁹. » La lecture littéraire remplirait en conséquence une fonction éthique, car en nous permettant d'être, « à la fois ou successivement, le meurtrier et sa victime, le roi dans des palais resplendissants et le pauvre qui meurt de faim, [...] d'être homme ou d'être femme, d'être enfant ou bien vieillard », elle développe en nous « le sentiment de [la] diversité, c'est-à-dire, par voie de conséquence, la tolérance¹⁰ ».

9. R. C. Solomon, art. cité, p. 46.

10. Jacqueline de Romilly, *Le trésor des savoirs oubliés*, Paris, Fallois, 1998, p. 122-124.

Ainsi, les expériences littéraires sont-elles désirables moins pour ce que les textes nous communiquent explicitement que pour l'activité imaginaire, intellectuelle et affective qu'elles déclenchent et entretiennent en nous. Aussi, en classe, devrait-on consacrer autant, sinon plus d'énergie à aider les élèves à transformer les œuvres en expériences imaginaires vivantes et à les approfondir qu'à formuler au sujet de ces mêmes textes des observations objectives ou généralisables qui n'auront aucune valeur pour eux si l'expérience qu'ils en tirent ne s'en fait pas l'écho. Quel sens peut bien avoir l'identification des caractéristiques du genre comique dans un texte, si à la lecture il n'a pas fait rire? C'est bien plutôt la capacité du lecteur à puiser un matériau vivant de sa propre expérience de vie, à le réactiver et à le mettre en jeu, à le travailler de façon à produire l'expérience littéraire vivante à laquelle l'œuvre le convie qui me semble être l'enjeu le plus profond de l'enseignement de la lecture littéraire et sa plus riche contribution au développement de la sensibilité. C'est également sur cette capacité que reposent à la fois le pouvoir de la littérature et ses limites. Aussi ne suffit-il pas d'être mis en présence d'un texte littéraire de qualité et de disposer des connaissances linguistiques et culturelles appropriées pour en tirer une expérience littéraire de qualité. Encore faut-il avoir accès à un stock d'expériences pertinentes et être disposés à le mobiliser et à le faire travailler au service d'une expérience littéraire. Pour bien comprendre un texte littéraire, il faut donc tout autant travailler sur soi que sur le texte et c'est ainsi que la littérature, en invitant le lecteur à s'éprouver d'une manière inédite à chaque nouvelle lecture, lui permet de raffiner sa sensibilité.

Apprendre à réguler ses émotions et ses sentiments

Pour que la sensibilité cultivée par le biais de l'art et de la littérature ne devienne pas sensiblerie, pour que cette faculté demeure positive et ne se transforme pas en faiblesse ou en fragilité, comme le serait une chair à vif que l'on empêcherait de cicatriser ou dont on étendrait volontairement la superficie, une dernière dimension doit être considérée dans l'éducation

des sentiments. Il s'agit de la capacité à réguler nos propres états affectifs de façon à nous assurer une riche participation de notre affectivité dans toutes les sphères de nos vies tout en évitant d'être emportés par ses débordements ou encore, à l'autre extrême, de nous couper d'elle, de son dynamisme et de ses conseils par excès de rationalisation.

Ces deux extrêmes sont magnifiquement illustrés par le personnage de François dans la nouvelle « Le torrent » d'Anne Hébert. Combien d'autres, êtres de fiction ou personnes réelles, comme lui, privés d'affection et entraînés à la plus rigoureuse « maîtrise de soi », traînent à l'école leurs résistances à l'égard de l'affectivité, ne retiennent que « les signes extérieurs des matières à étudier [dates, noms, règles, préceptes, formules] » et abordent « une tragédie classique ou [...] une pièce en vers [comme] un mécanisme de principes et de recettes enchaînés par la seule volonté de l'auteur », se gardant ainsi « de la vraie connaissance qui est expérience et possession » ? Pour avoir été ainsi coupés pendant trop longtemps de leur affectivité et ne pas avoir saisi les occasions de l'appriivoiser et de la cultiver, comment ne peuvent-ils pas éprouver, comme François, une « sécheresse » intérieure ? De même, faute d'avoir appris à réguler leur affectivité pour qu'elle irrigue sainement leur vie, ne risquent-ils pas de voir cette sécheresse remplacée par un *torrent*, sans transition aucune, dès que leurs forces humaines ne suffiront plus à faire tenir les digues qu'ils ont érigées pour contenir cette « richesse inconnue, redoutable¹¹ » qu'ils n'ont pas su canaliser, croyant qu'elle n'était que faiblesse et source d'erreur ? Combien, encore, doivent rechercher les sensations fortes pour sentir vibrer leurs cordes sensibles, n'ayant pas appris à réagir finement à de plus subtiles sollicitations ?

Si les diverses expériences que connaît un lecteur au cours de son existence peuvent l'entraîner à réguler sa vie affective, ce sont surtout les discussions littéraires, en particulier à l'école si elles sont habilement menées par l'enseignant, qui l'aideront à mieux comprendre les facteurs en jeu dans toute expérience affective. En effet, les discussions autour d'un texte reproduisent

11. Anne Hébert, *Le torrent*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1989, p. 26, 29, 45 et 28.

en quelque sorte les mêmes conditions que celles qui accompagnent une situation de la vie usuelle à laquelle sont confrontées différentes personnes qui n'y réagissent pas forcément de la même façon parce qu'elles l'interprètent différemment, l'abordent avec des attentes et des valeurs qui ne sont pas les mêmes, n'accordent pas la même importance aux mêmes éléments, ne sont pas attentives aux mêmes détails, ne s'imaginent pas les mêmes choses, etc. En faisant explicitement prendre conscience aux élèves du parallèle entre les expériences littéraires et toute situation de la vie courante qui suppose une interprétation, l'enseignant leur permettra d'apprendre des premières des stratégies pour aborder les secondes de façon plus ouverte et plus lucide. Ainsi, ils pourront apprendre à mieux départager l'influence des facteurs objectifs et subjectifs dans l'interprétation de toute expérience, qu'elle soit littéraire ou réelle, et à mieux ajuster leurs réactions.

Favoriser une éducation des sentiments à l'école

En cherchant à faire valoir la contribution des œuvres artistiques, en particulier littéraires, à l'éducation des sentiments, j'ai en quelque sorte dessiné les contours de l'être sensible que l'école pourrait chercher à former et que chacun, grâce aux ressources de la culture, pourrait cultiver en soi tout au long de son existence. Cet être serait attentif aux fins mouvements de la vie affective, en lui-même et chez autrui, et saurait en discerner, en comprendre et en évoquer les multiples nuances ainsi que les reconnaître aux signes les plus subtils. Il saurait aussi se mouvoir dans le domaine des sentiments avec aisance, grâce à son imagination, pour s'émouvoir du sort des autres — personnes réelles ou personnages de fiction — en épousant leur point de vue. Il serait également en mesure d'exercer son esprit critique à l'égard de ses propres réactions affectives de façon à mieux les réguler. Cet être sensible reconnaîtrait enfin l'importance d'une vie affective riche et équilibrée, et il saurait lui laisser prendre une place importante dans toutes les sphères de sa vie. Il la cultiverait en recherchant les expériences qui la nourrissent au lieu de simplement l'exciter et en évitant celles

qui l'avilissent. Voilà donc, en quelque sorte, l'idéal vers lequel pourraient tendre une éducation des sentiments et quiconque souhaite s'épanouir sur le plan affectif.

Les meilleurs guides sur la route de cet idéal sont au premier chef les artistes qui explorent toute la gamme des émotions et des sentiments humains, et nous en donnent des représentations nuancées qui se complètent les unes les autres. En second lieu viennent tous les êtres dont la sensibilité a été nourrie par l'art et la culture — parents, enseignants de toutes disciplines, amis, collègues, libraires, guides de musée, critiques... —, et qui, par leur exemple inspirant, les discussions qu'ils ont eues avec nous, les écrits qu'ils nous ont laissés, les œuvres qu'ils nous ont aidés à nous approprier, etc., ont su nous transmettre le désir de cultiver notre sensibilité. Enfin, grâce à l'extraordinaire richesse du patrimoine littéraire à leur disposition et parce que c'est leur métier de réunir en classe les meilleures conditions pour faire vivre à leurs élèves des rencontres nourrissantes avec les œuvres de la culture, les enseignants de français demeurent, à mon avis, les acteurs les mieux placés pour exercer une influence marquante dans le développement affectif des élèves. Ceux d'entre eux qui sauront mailler avec pertinence et doigté l'étude approfondie des œuvres et l'éducation des sentiments, sans subordonner l'une à l'autre, pourront, j'en suis convaincu, dynamiser leur enseignement, rendre les savoirs littéraires plus pertinents et l'étude de la littérature plus indispensable à une éducation de qualité.

Louis-Philippe Carrier est doctorant en didactique à l'université Laval et en lettres modernes à l'université de Toulouse (cotutelle). Il a été chargé de cours en didactique du français à l'université Laval et il enseigne maintenant la littérature au cégep Garneau.