

## L'ÉTHIQUE DU CARE DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE : MODÉLISATION PÉDAGOGIQUE AUTOUR D'UNE ŒUVRE CONSACRÉE AUX VICTIMES DE LA COVID-19

**Maia Morel**, professeure  
Université de Sherbrooke

### Avant-propos

*Bonjour Pre Morel,*

*[...] je me sentais interpellé par les vidéos, j'ai fait le travail sur la première partie, mais j'ai regardé la deuxième pour le plaisir.*

*Franchement, c'est complètement fascinant, j'ai du mal à exprimer l'émotion qui me submerge, il y a quelque chose là-dedans qui est inexplicable en mots.*

*Je n'ai jamais vraiment compris l'intérêt que les gens portent envers les arts en général, mais c'est presque effrayant ce que je ressens maintenant.*

*Je ne suis pas certaine si j'ai envie de laisser exploser cette fascination ou la restreindre, comme s'il y avait quelque chose de trop profond, trop vrai, trop étrange...<sup>1</sup>*

### Introduction

L'exemple cité dans l'avant-propos montre que, en s'éloignant de la simple contemplation passive de l'art, l'expérience appréciative fait appel à la sensibilité de l'individu et favorise une interaction active avec l'œuvre (Berleant, 2022). Dans des contextes éducatifs, lorsque l'apprenant est amené à vivre ce type de moments forts, on a affaire à « une manière d'apprendre "en résonance" » (Morel, 2024a, p. 158) : éprouver des émotions, s'émerveiller, s'imprégner et/ou vibrer devant une œuvre conduit à ce que Hartmut Rosa appelle « s'emmétamorphoser », soit transformer son « être-dans-le monde » (2021).

---

<sup>1</sup> Comme tout récit étudiant présenté dans ce texte, le témoignage de l'avant-propos (qui a pu être inspiré de faits réels), doit être considéré comme fictionnel.

Ce pouvoir qu'a l'art de stimuler le ressenti (voire d'éveiller des passions) nous permet de nous demander ce que pourrait nous offrir – dans le champ éducatif –, pour développer l'empathie, cette précieuse capacité à être affecté par la condition de nos semblables ? Or, l'école d'aujourd'hui – qui se place à l'opposé de la tradition aristotélécienne d'un enseignement insensible et donc « sans cœur » (Roux-Lafay, 2016) – ressent l'urgence de la mise en place d'une éducation à l'empathie (Potapushkina-Delfosse, 2019). Dans ce contexte, l'art actuel, porteur de messages qui appellent à se soucier de l'Autre, à être attentif à l'Autre, et/ou à en prendre soin est, à notre avis, un terrain prometteur pour développer l'empathie. Nous pensons ici à la dimension altruiste et citoyenne de l'acte créateur, qui incite à « [u]ne correction, une rectification du point de vue et des comportements nécessaires dans le sens de l'humanisme, de la générosité, du sens du collectif » (Watteau, 2020, p. 4).

Il est toutefois difficile de penser un projet de société visant l'éducation d'une jeune génération capable d'empathie sans se demander ce qui se passe dans les facultés chargées de la formation enseignante. Quels contenus dans les cours d'art ? Quelles approches pédagogiques pour favoriser chez les futurs citoyens des qualités pouvant rendre la société moins individualiste ? Et surtout, comment l'art pourrait-il – dans des contextes de formation à la profession enseignante – aider à développer la sollicitude et l'esprit humaniste ?

Ce texte présente la problématique de cette étude, suivie par un aperçu théorique et méthodologique. Par la suite, une œuvre d'art créée pendant la première vague de la pandémie de COVID-19 (2020-2022) servira de piste de réflexion sur le *care* dans l'art. La discussion s'appuiera sur la modélisation des situations d'enseignement-apprentissage en milieu étudiant afin d'identifier de possibles retombés, mais aussi d'éventuels obstacles dans le développement du sentiment d'empathie et de sollicitude.

## **1. Problématique**

La formation enseignante qui, au Québec, est encadrée par le *Référentiel des compétences professionnelles* (ministère de l'Éducation, 2020), met au cœur de la profession enseignante plusieurs dimensions : « intellectuelle, affective, éthique, sociale,

culturelle » (p. 22) ; par un travail « fait avec et pour les élèves », l'enseignant assume sa mission de « préparer les élèves à la vie en société et à l'exercice de leur rôle de citoyennes et de citoyens » (p. 14). En quoi consiste exactement ce qu'on appelle une éducation citoyenne ? D'après le document cité (ministère de l'Éducation, 2020), il s'agit d'un processus qui amène « [...] à développer les compétences sociales à la base du *savoir-vivre ensemble* : le respect des autres avec l'écoute et l'empathie » (p. 60). Faisant intervenir « des valeurs, des représentations, des émotions, des attitudes, des mots et des actes de communication » (p. 77), ce processus viserait « des articulations possibles entre savoirs et valeurs, ou encore entre socialisation et développement critique fondé sur des expériences et les espaces de vie permettant un tel déploiement » (Chauvigné et al., 2023, p. 2). De ce point de vue, le domaine de l'art, « moyen d'interroger le monde, de susciter la réflexion et même d'inciter au changement » (Morel & Owona, 2025, p. 8), représente à nos yeux un espace propice à une prise de conscience de divers enjeux de société préparant les jeunes à la vie. Un exemple d'événement ayant entraîné un bouleversement planétaire nous est donné par la pandémie de COVID-19 (2020-2022), événement suscitant beaucoup de controverses, d'effets de panique et/ou de conflits de valeurs (Morel et al., 2021). Cette période critique a servi aux artistes comme source d'inspiration permettant de proposer leur vision de ces réalités : à l'instar des artistes socio-humanistes portant dans leur cœur des causes sociales (voir par exemple la démarche de l'ATSA<sup>2</sup>), l'artiste devient soucieux d'apporter à défaut de solutions aux problèmes survenus brutalement avec la pandémie – au moins un peu de chaleur et d'espoir à ceux qui en manquaient (Morel, 2021). Nous pensons donc que l'art permet à l'éducation de « sortir des utilités scolaires » (Meirieu, 2014, p. 3) et d'amener les jeunes à acquérir une expérience de solidarité et d'humanisme. Pour ce faire, nous abondons dans le sens de Philippe Meirieu, qui pense qu'il faudrait d'abord accompagner la mise en place de ces pratiques par une formation enseignante : « [s]i l'adulte ne vibre pas avec l'œuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la

---

<sup>2</sup> ATSA : *Action terroriste socialement acceptable* (organisme portant aujourd'hui le nom de *Quand l'art passe à l'action*), créée en 1997 par les artistes socio-humanistes Pierre Allard et Annie Roy <https://atsa.qc.ca/>

manière dont il transmet les choses soit purement instrumentale et que l'on n'échange que des fossiles contre des notes » (p. 4).

En mettant en lien la formation enseignante et l'art actuel, nous avons l'intention d'établir :

Quelle place pour l'éthique du *care* dans l'art (en lien, notamment, avec la pandémie de COVID-19) ?

Quels effets de l'art du *care* dans la formation enseignante (et qui seraient transférables dans le contexte scolaire) ?

Quel impact et quelles limites a un tel processus ?

## **2. Aperçu théorique**

Le programme de formation de l'école québécoise en arts plastiques enjoint de favoriser des rencontres avec l'art « d'aujourd'hui » (Ministère de l'Éducation, 2006), expression communément comprise comme art actuel « d'ici et d'ailleurs » (p. 191). Il y est aussi reconnu que les créations artistiques sont parfois inspirées par des problématiques de la vie quotidienne et témoignent alors de la position de leurs auteurs au regard des enjeux sociaux (Ministère de l'Éducation, 2006). Les œuvres créées pendant (ou en lien avec) la pandémie de COVID-19 (2020-2022) s'inscrivent justement dans un contexte de vie laissant des traces dans la mémoire collective et correspondent par cela aux prescriptions du programme scolaire. En même temps, ces œuvres se placent, en tant que fait artistique actuel, « en rupture avec la tradition (et la notion du beau) [en sollicitant] "*l'intelligence du sensible*" » (Morais et al., 2023, p. 116). Il s'agit en effet « [d'un] nouveau régime esthétique [qui] a pour effet d'exacerber la portée empathique de l'art tant sur les plans cognitifs qu'émotionnels » (Morais et al., 2023)

Ces considérations nécessitent d'apporter quelques éléments de clarification conceptuelle. Nous verrons premièrement quels sont les points de convergence entre l'art actuel et l'éthique du *care*, pour interroger ensuite la « légitimité » d'une formation à l'enseignement sollicitant un investissement fort, à la fois réflexif et affectif.

## 2.1. L'art actuel et l'éthique du *care*

L'idée du *care* (dont la préceuse est la philosophe et psychologue féministe américaine Carol Gilligan, qui a lancé la notion vers 1982 [Zielinski, 2010]) couvre un champ lexical d'une grande richesse sémantique : bienveillance, compassion, attention portée à l'autre, empathie, responsabilité pour autrui (Roux-Lafay, 2016). Dans l'art, le *care* se traduit souvent par la posture de l'artiste qui se résume en une expression aussi laconique qu'intense : « prendre soin ». Comme le précise le *Quotidien de l'art* « [l']éthique du *care*, ou de la "sollicitude" prête à l'art de nouvelles fonctions en phase avec le contexte : retisser des liens de solidarité envers les plus précaires, et protéger un environnement menacé » (Salmeron, 2020). Par ailleurs, Jacqueline Millner (2021) soutient avec justesse que ces pratiques, qui intègrent un temps et un engagement pour l'écoute de ce qui est défavorisé, créent des espaces pour qu'émergent d'autres façons d'être. Le contexte de la pandémie (provoquée en 2020 par le virus de la COVID-19) l'a bien montré : l'éthique du *care*, centrée sur le « soin mutuel » (Zielinski, 2010) a pris forme manifeste dans l'attitude attentionnée envers l'Autre, l'engagement et l'entraide – qualités et comportements qu'on aurait pu croire atténués par l'individualisme et l'indifférence qui caractérisent bien souvent la contemporanéité. Le monde de l'art se lance alors dans une étude qu'on pourrait qualifier en quelque sorte « d'archéologie » de la condition humaine : confinement, distanciation, isolement, solitude, enfermement, toutes ces altérations qui marquent le comportement habituel de l'individu servent de terrain pour des expérimentations créatrices. De ce point de vue, la pensée de Diane Watteau (2020) sur le *care* dans l'art d'aujourd'hui est, d'après nous, un parfait exemple des préoccupations de l'artiste à l'égard des personnes vulnérables ayant besoin du soin : « Comment le renouvellement des formes y sera-t-il possible, pour parler des corps fragiles, malades, mortels ? Entre admiration et malaise, comment le corps s'inscrit-il dans l'art en temps de crise majeure, lorsqu'il est entre la vie et la mort, malade, réfugié, exilé ou incarcéré ? » (p. 2).

Nous sommes ici loin de ce qu'on pourrait appeler un art offrant des « plaisirs visuels ou émotionnels » (Morel & Owona, 2025, p. 8) : il s'agit plutôt de « considérer l'art comme un moyen d'interroger le monde, de susciter la réflexion et même d'inciter au

changement [...] s'approprier la démarche de l'artiste amène chez le public spectateur une prise de conscience qui fait évoluer la société » (Morel & Owona, 2025).

Alors, puisque les gestes artistiques se traduisent aujourd'hui par « une attitude humaine fondée sur une grande urgence dont le statut professionnel en tant qu'art est moins un critère que la certitude qu'ils sont un engagement existentiel ultime » (Kaprow, 1996, p. 52), devenant par cela « un acte moral » (p. 83), comment pouvons-nous faire se rencontrer ces deux mondes, art et éducation, dont l'idéal est d'œuvrer à bâtir une société meilleure ?

Serait-il possible de prendre appui sur ce type d'art afin de préparer les jeunes à l'exercice de leur rôle citoyen ? Peut-on s'avancer sur ce terrain qui exige un si grand effort mental de même qu'émotionnel ? Est-il pertinent de prendre le risque de heurter les sensibilités ? De s'attaquer aux représentations sociales de l'art comme « havre de paix et de beauté » ?

Quant à la formation enseignante, Rudaz Ebener (2020) formule haut et fort dans son étude des questions qui interpellent constamment les universitaires et qui nous interpellent plus particulièrement dans cette recherche :

[...] que faire du bagage d'écolier que tout futur enseignant trimballe avec plus ou moins de légèreté ou de distance ? Comment le profil professionnel est-il influencé par le vécu scolaire et les représentations qui en découlent ainsi que par la formation offerte ? Le fait de dispenser une formation pédagogique à nos étudiant·es sous la forme actuelle tient-il suffisamment compte de leurs croyances ou de leur vécu ? Et cette formation, que l'on veut avant tout pédagogique et didactique, est-elle suffisante au vu des défis qui attendent ces futurs professionnels ? Leur identité n'est-elle pas trop peu investie, quitte à les priver du sens de ce qu'ils font et les mener vers un choc de la réalité en étant peu armés pour l'affronter ? (p. 4).

Une analyse s'impose.

## **2.2. D'un déséquilibre cognitif/affectif vers l'encapacitation**

Lorsque Razafimandimbimanana et Goï (2014) parlent de « (trans)former par l'instabilisation », encore « très peu mobilisée dans le domaine de la formation enseignante aujourd'hui » (p. 33), elles tentent de développer leur plaidoirie pour un

rapport au savoir basé sur des principes éducatifs, civiques et humanistes dans un système de formation universitaire qui est essentiellement fondé sur du rationnel et de la normativité. Notre lecture de leurs propos conduit à une mise en question de cette « normativité » (voire stabilité) qui garantit l'accès au sens des choses avec un minimum d'effort. En effet, la formation en didactique des arts plastiques des enseignant-es généralistes comprend des rencontres avec l'art actuel, contact qui nous semble déstabilisant, mais en même temps stimulant, puisqu'il fait sortir l'apprenant de sa zone de confort pour le confronter à des expériences d'appréciation des œuvres qui vont au-delà de sa marge de sécurité. Ce faisant, le risque n'est pas négligeable.

Or, la recherche se penche activement sur les stratégies éducatives assurant aux élèves un état de bonheur et de satisfaction (Rousseau & Espinosa, 2018) : la notion de « bien-être » connaît depuis les années 2000 un engouement significatif (Meirieu, 2025) qui, dans le contexte de la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989 (CIDE), est tout à fait explicable et légitime. Le « bien-être » est devenu un axe fondamental de l'épanouissement de l'individu, ce qui exige la mise en place de dispositifs visant à accompagner, conforter, sécuriser, apaiser, consoler, rassurer, etc. Mais si, dans la réflexion pédagogique « le bonheur à l'école » est devenu une priorité, il n'en reste pas moins vrai qu'une vie sans stress est impossible (Leclaire & Lupie, 2018) et que les émotions négatives sont normales dans la vie de tous les jours (Dionne & Bergevin, 2018). Dès lors, doit-on « aseptiser » l'éducation ? Plaider le « bien-être » ne serait-il pas synonyme d'une « version rose » de la réalité ? Enfin, est-il vraiment éthique de « laisser les enfants et les adolescents tranquilles, et leur laisser le droit à l'insouciance »<sup>3</sup> ? Nous pensons que, si l'éducation s'engage à former de futurs citoyens (UNESCO, 2021), ce « bien-être à tout prix » entrave nettement nos efforts pour améliorer la capacité des jeunes à s'adapter aux changements, à prendre des

---

<sup>3</sup> Comme en a exprimé le souhait une politicienne française à propos d'une tragédie qui a eu lieu pendant que nous rédigeons ce texte (il s'agit du meurtre d'une surveillante scolaire, poignardée par un collégien de 14 ans) ; celle-ci s'est opposée – au nom du « bien-être des élèves » – à la demande du ministère de l'Éducation nationale d'observer une minute de silence dans tous les établissements scolaires (Timsit, 2025).

responsabilités et/ou à faire des choix éclairés. Comme il n'y a pas d'éducation sans effort,

[...] un bien-être qui exempterait nos enfants de toute épreuve et leur garantirait une béatitude que ne viendrait troubler aucune contrariété est, tout à la fois, vaine et dangereuse. Vaine, car le réel est toujours dur au sujet qui s'essaye à l'existence. Dangereuse, car, à supposer qu'on parvienne à créer un cocon étanche à tout désagrément, on priverait la personne de ce qui, précisément, lui permet d'accéder à l'interrogation et à la remise en question. Pas de pensée sans un peu de négativité, d'écart entre nos désirs primaires et la consistance du monde, de rencontre avec des obstacles qui, en même temps, nous mettent en peine et nous mettent à la peine. (Meirieu, 2025, p. 8)

Dans notre étude, nous nous appuyons sur la théorie de l'efficacité du conflit cognitif (Develay, 1992), ce déséquilibre qui oblige l'individu à rectifier ses idées, ses opinions, ses croyances lorsqu'il est amené à accepter un nouveau savoir. Pour nous, la « situation énigme » que Develay considère comme un point de rupture – soit une déstructuration cognitive et une déstabilisation affective – est une occasion d'inciter l'apprenant à une nouvelle construction cognitive et affective. Celle-ci est, dans le contexte de la formation enseignante, une stratégie menant à l'encapacitation (donner le pouvoir d'agir), qui est, d'après nous, un processus amenant l'individu à s'autonomiser – voire s'émanciper – lors de la production du savoir, et ce, dans des contextes de confrontation d'idées, de conceptions ou de représentations. Provenant de l'anglais « empowerment », ce concept est employé pour définir une intervention éducative

[...] en réponse aux impératifs européens visant l'intégration sociale et culturelle des individus, leur autonomisation dans toutes les sphères de la vie, au-delà du seul cadre scolaire. Il s'agit pour l'école, idéalement, d'aller au-delà des pédagogies à dominante transmissive, et de permettre aux élèves de vivre des situations complexes. (Maury & Hedjerassi, 2020, p. 3)

Dans cette ligne de pensée, nous abordons dans la formation enseignante l'art du *care* et ce, en ayant conscience que l'œuvre pourrait créer chez les apprenants un déséquilibre cognitif/affectif. Nous réfléchissons également sur l'impact que ce type de confrontation peut avoir sur le processus d'encapacitation professionnelle en vue d'orienter le projet fondateur de l'école vers la « construction de soi », c'est-à-dire, viser le « bien-devenir » plutôt que le « bien-être » (Meirieu, 2025, p. 9).

### 3. Aperçu méthodologique

Cette recherche s'appuie sur l'approche autoethnographique (Paillé et Mucchielli, 2021) qui suppose un engagement intentionnel et subjectif (ancré dans le vécu) avec comme objectif d'étudier, analyser et comprendre les phénomènes dans leur essence<sup>4</sup>. La démarche s'est inspirée de plusieurs de mes pratiques quotidiennes, dont le point de départ est une expérience d'activité proposée aux étudiant·es en sciences de l'éducation à l'hiver 2021, et qui visait l'appréciation d'une œuvre consacrée aux victimes de la COVID-19 intitulée *La Première Vague* réalisée en 2020 par l'artiste Léopol Bourjoi.

Je me suis proposé également d'identifier des situations similaires où le déséquilibre cognitif/affectif était en jeu, de repérer des analogies entre elles, ainsi que de confronter régulièrement mes propres expériences et les apports des recherches consacrées au sujet abordé ici, tout en gardant un rapport réfléchi de distanciation en vue de « construire, déconstruire et reconstruire le sens de l'expérience vécue » (Rondeau, 2011, p. 64).

La formulation des étapes de la méthode a ainsi émergé pas à pas, reposant principalement sur mon journal réflexif, en l'occurrence, un journal autoethnographique (Rondeau, 2011), ainsi que sur des artefacts (Garçon, 2022) sous la forme de diverses traces écrites provenant de mes étudiant·es, données que j'ai soumises à une analyse thématique, pratique courante dans la recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2021), comme c'est le cas ici.

Enfin, tel qu'exigé par le code de confidentialité dans la recherche en éducation, et dans le souci de respecter l'anonymat des personnes pouvant être associées aux données analysées dans ce texte, j'ai utilisé des profils démographiques fictifs.

---

<sup>4</sup> L'écriture oscillera dorénavant entre le « nous » et le « je », privilégiant le « nous » pour le « pluriel de modestie » qui souligne l'aspect collectif d'une recherche (donc sa « scientificité »), et préférant le « je » lorsqu'il s'agit d'un contexte autoethnographique.

#### 4. Expériences, résultats et mise en perspective

Un exemple typique de mon expérience professionnelle nous servira à la poursuite de cette réflexion sur l'art, l'éducation et le « bien-devenir » enseignant.

##### 4.1. *Première Vague 2020*, de Léopol Bourjoi



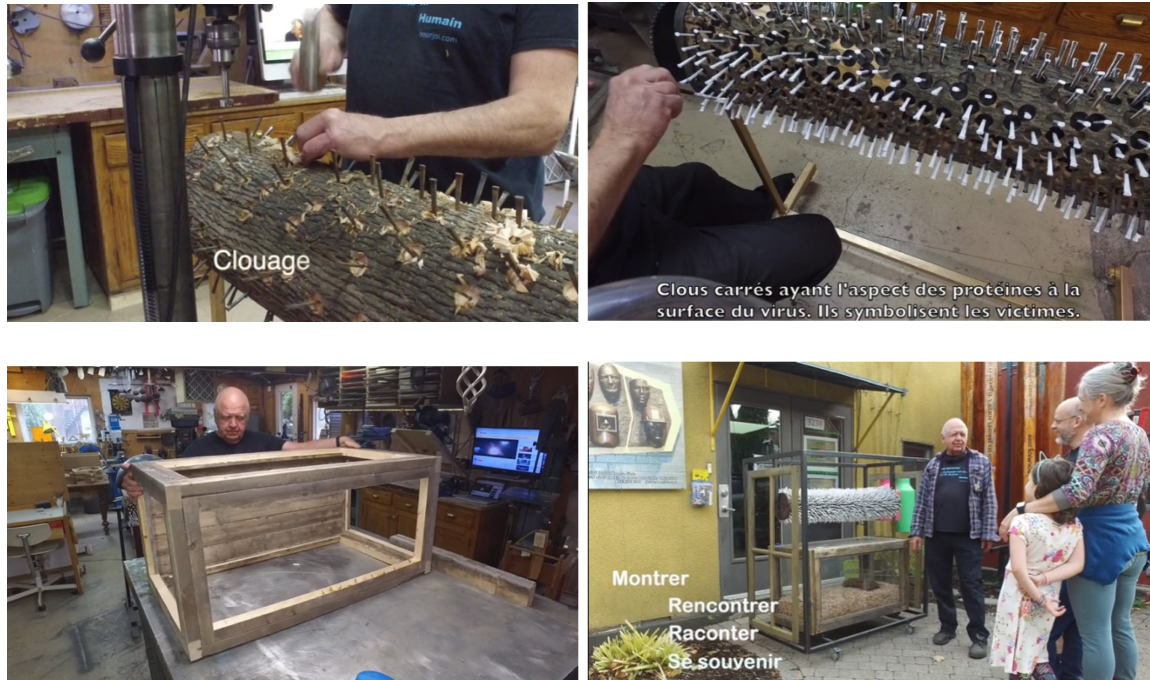
**Figure 1.** Léopol Bourjoi, *Première Vague*, 2020, vue d'ensemble de l'installation *Première vague 2020* (Source : Léopol Bourjoi, *L'ART malgré COVID-19*)

Léopol Bourjoi est un artiste, ou plutôt « artiste ouvrier » (comme il aime se qualifier lui-même, pour démentir le sens de son nom de famille) –, qui vit et travaille à Montréal, où il est une figure bien connue du quartier d'Hochelaga-Maisonneuve.

Il a commencé son œuvre *Première Vague 2020* le 3 avril 2020, en s'inspirant de l'actualité, notamment de la pandémie de COVID-19, déclarée officiellement le 13 mars 2020. Il s'agit d'une réalisation grand format qui comporte deux parties principales : un cylindre de bois hérissé de clous, qui constitue la sculpture elle-même, « sorte de gisant des victimes du virus » (Bourjoi, 2020) et un caisson vitré situé sous le cylindre au-dessus

duquel la sculpture semble flotter, le tout étant rendu solidaire par un châssis. Les clous, dont le nombre, qui devait initialement égaler le nombre de victimes de l'épidémie, a été arrêté à août 2020, représentent les personnes décédées de la COVID-19. Ils sont plantés dans de petites cavités dont le creusement a produit des copeaux qui ont été recueillis dans le caisson situé en dessous. Les morceaux d'écorce du tronc d'arbre ont aussi été conservés dans un petit récipient en verre acrylique (communément appelé plexiglass). L'artiste avait également prévu de réaliser de petits médaillons funéraires portant le nom des personnes décédées.

Deux documents mis en ligne par Léopol Bourjoi nous expliquent en détail la genèse et la réalisation de l'œuvre. Dans un premier temps, une vidéo de sept minutes disponibles sur Vimeo (<https://vimeo.com/535294459>) et accompagnée d'un bref texte intitulé *Devoir de mémoire* et détaille le processus technique de fabrication de l'œuvre ainsi que le contexte politique qui a présidé à sa création. L'œuvre est en effet un hommage dédié au souvenir des personnes décédées de la COVID-19 et avant tout des aînés de 70 ans et plus, qui ont particulièrement souffert des mesures de confinement et ont payé un très lourd tribut à la maladie.



**Figure 2.** Léopol Bourjoi, *Première Vague*, 2020, captures d'écran, tirées de la vidéo *Devoir de mémoire*, montrant les étapes de réalisation

Un second texte, beaucoup plus long et beaucoup plus personnel, *L'ART malgré COVID-19*, nous éclaire plus intimement sur le sens donné à l'œuvre par l'artiste. Ce texte, disponible sur le site de l'artiste (<https://bourjoi.com/2020/04/05/lart-vs-virus-COVID-19/>) est très riche et nous n'en retiendrons qu'un seul aspect, essentiel pour la compréhension du travail artistique de l'auteur, qui est la dimension humaine et humaniste. Nous connaissons tous l'un de ces humbles clous qui perpétue la mémoire d'une chère personne disparue, et tous nous éprouvons les mêmes angoisses et les mêmes sentiments. L'hommage de Léopol Bourjoi prend alors une valeur universelle, car il a su, dans un mouvement d'empathie sublimé par l'art, rassembler dans le respect et l'attention portée à l'humain.

#### **4.2. Rencontrer l'œuvre, quel enseignement et quels apprentissages ?**

Au début de la pandémie de COVID-19 (soit au printemps 2020), lorsqu'au Québec on déclinait un « tout va bien aller » consolateur, le nombre de victimes du virus à travers le monde montrait que rien n'était moins certain. Comment aborder ce bouleversement

mondial en classe ? Et surtout, comment ne pas l'aborder, sachant que tout le monde était affecté de près ou de loin (personnellement, j'ai perdu entre 2020 et 2022 trois personnes de ma famille, dont mon père) ? Quel équilibre trouver entre le désarroi collectif et le réflexe salutaire de l'humain de garder espoir ? Pour Léopol Bourjoi, espoir rime avec mémoire. Espoir d'une société humaniste, qui se soucie de l'autre, mais également d'une société qui « se souvient », qui n'oublie pas les victimes. Éthiquement, il s'agit d'une question à ne pas séparer de l'éducation/formation. Professionnellement, c'est affronter des « objets difficiles » et des « thèmes sensibles » (Moisan et al., 2022).

Je prends ce risque. Après tout, en tant que personnes formatrices, n'avons-nous pas la charge d'adapter l'éducation afin de développer chez les jeunes l'aptitude à l'initiative, le goût de risque ? (Scott, 2015).

Je procède donc à la rédaction d'un travail d'appréciation de l'œuvre *Première Vague 2020* (de Léopol Bourjoi) qui, en plus d'initier les étudiant·es à la démarche de l'artiste, permet une réflexion sur soi-même ainsi que sur les leçons de vie que ce travail peut nous apporter. Je commence par formuler des questions ciblant le ressenti et l'imagination :

*Observe cette œuvre en silence pendant une minute. Écris trois mots que cette œuvre évoque pour toi. Observe à nouveau l'œuvre, puis ferme les yeux. Quels sont les différents sons que tu imagines ? Note-les. Imagine que tu doives décrire cette œuvre à un ami ou à une amie, quels éléments distinctifs relèverais-tu ?*

Pour ce qui est de l'image donnée à observer, je pense à l'installation en version finale, sans explications ni séquences vidéo de sa création. C'est une étape qui doit créer un lien avec l'œuvre sans heurter d'emblée les sensibilités. Je sais que cette étape est nécessaire. Au fil de mes expériences avec des néophytes en art (tels que les étudiant·es en formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire), j'ai constaté qu'une œuvre est souvent associée à la « beauté », à la fidélité au monde réel et/ou au respect des règles académiques de l'art (Morel, 2024b). Avant de « déconstruire-reconstruire » un savoir, je m'applique à solliciter « le sensible » de l'individu, dimension essentielle d'une expérience transformative (Morel, 2022 ; Morel, 2025), telle que je la

souhaite pour cette rencontre avec l'œuvre de Léopol Bourjoi. Et si je parle de « déconstruire » pour « reconstruire », c'est parce que nos étudiant·es transportent dans leur « bagage culturel » les croyances, les postulats et les expériences en arts plastiques qu'ils ont vécus pendant leur scolarité – se limitant le plus souvent « [à] des exercices de reproduction et des bricolages pour les festivités » (Torregrosa, 2023, p. 72) –, ce qui rend souvent fort difficile la compréhension des œuvres d'art s'inscrivant dans le paradigme contemporain.

Vient ensuite une autre série de questions qui, sans occulter les savoirs disciplinaires (gestes transformateurs, médiums, vocabulaire d'art), doit amener les étudiant·es à donner un sens à l'œuvre. Cette partie sera travaillée en équipe, afin de bénéficier de l'« apprendre ensemble » (Rayou & Véran, 2022). Voici les questions auxquelles j'ai pensé :

*Au premier regard, quels matériaux ont été utilisés pour créer cette œuvre ? Quel est le titre de cette œuvre ? Observez-vous des liens entre l'œuvre et son titre ? Quelles sont, à votre avis, les contraintes techniques qu'a pu rencontrer l'artiste au moment où l'œuvre a été créée ? Formulez une hypothèse sur le message qu'a voulu communiquer l'artiste.*

*Visionnez la vidéo sur la création de l'œuvre. Recensez les différents éléments de l'œuvre et expliquez comment ils interagissent. Quelle signification révèlent-ils ? Est-ce que l'œuvre « Première vague 2020 » révèle une image optimiste ou pessimiste du futur ? Justifiez votre réponse.*

*La tragédie, genre dramatique qui aborde la souffrance humaine au théâtre et au cinéma, cherche à susciter des émotions fortes qui ne sont pas toujours plaisantes. Selon vous, pourquoi les gens décident-ils quand même de voir ce type d'œuvres ?*

Ce va-et-vient entre observation, réflexion, questionnement et recherche collective répond, à mon avis, parfaitement à la plaidoirie exprimée de longue date en faveur de la nécessaire « élémentarisation » des savoirs savants en savoirs « enseignables » en vue de la formation de citoyens autonomes, dotés d'un savoir suffisant pour penser de façon libre (Coutel, 1995).

Enfin, des questions qui touchent à sa personnalité, à ses valeurs et à ses qualités humaines viennent « déstabiliser » le public participant. L'essentiel pour moi est de

l'inciter à s'interroger et à répondre sincèrement : en suivant cette dynamique, l'enseignement en arts plastiques apportera sans aucun doute sa contribution – si modeste soit-elle – à ce qui est considéré comme une des fonctions essentielles de l'art : « [...] aider l'homme à se libérer des conditionnements et des préjugés qui l'empêchent de saisir la vérité » (Mœglin-Delcroix, 2012, p. 26). Je propose donc une réflexion sur les questions suivantes :

*La douleur du deuil joue-t-elle un rôle dans l'évolution des êtres humains ? Qu'arriverait-il si elle n'existait pas ? Peux-tu associer une figure de style à l'œuvre de Bourjoi ? Intègre cette figure de style à un court texte sur la pandémie et ses effets sur ta vie personnelle. À quel point es-tu empathique ? Comment penses-tu pouvoir développer cette qualité ?*

#### **4.3. Quelles retombées et quels freins pour « bien-devenir » ?**

Les notes prises dans mon journal de recherche devraient me livrer des éléments de réponse à la question formulée dans ce sous-titre. Qu'est-ce que j'ai observé dans mes cours et qu'est-ce que j'ai pu constater en m'étant observée moi-même pendant ce processus ? Quels liens puis-je établir entre ces observations, mes réflexions, mes lectures, mes expériences passées ? Enfin, quels constats porter sur la pertinence de ce projet ?

##### **4.3.1. L'art est parfois « violent » : peut-on en apprendre des choses ?**

*Nous croyons que les gens décident quand même de voir ce type d'œuvres parce que c'est une façon de remettre en question leurs croyances, leurs aspirations, leurs idées, leurs objectifs et leurs valeurs. C'est faire une relecture de ce qui nous entoure et voir quels sont les enjeux sociaux et environnementaux actuels dans notre région, mais aussi dans le monde. Ces expériences nous permettent d'apprécier ce que l'on a et ce que l'on vit, personnellement et avec les gens qui nous entourent. Parfois, il faut être bousculé afin de provoquer des changements positifs dans notre façon de voir les choses.*

En effet, comme l'art est bien plus qu'« un supplément d'âme » (Meirieu 2014, p. 33), l'éducation artistique devient un projet social, permettant à l'individu de se construire en toute « intentionnalité » (Meirieu, 2014). Pourtant, je lis dans les commentaires

anonymes de mes étudiant·es : *[e]lle nous montre une œuvre sur la guerre [Guernica de Picasso], mais c'est quoi le lien avec le cours d'art au primaire ? Faut-il voir dans ce commentaire étudiant l'idée d'une nécessaire « épuration » des références à montrer en classe ? S'agit-il d'une « rupture » (déséquilibre cognitif /affectif) dont parlait Develay (1992) ? En tout état de cause, il est possible que je n'aie pas assez justifié auprès des étudiant·es ma vision de l'éducation artistique comme processus ayant une finalité autre que celle de monter aux élèves des images « édulcorées » et/ou de présenter aux parents un beau vernissage de fin d'année.*

#### **4.3.2. L'art est parfois « politique » : peut-on en apprendre des choses ?**

*Elle nous parlait de Donald Trump qui avait acheté des masques de COVID avant les autres pays, ce qui était injuste pour les pays plus défavorisés qui étaient moins rapides. C'est quoi le rapport ? C'est un BAC en enseignement au primaire, cours d'art plastique. Je trouve ça inacceptable.*

Suis-je allée trop loin en sollicitant une réflexion sur des comportements prédateurs de pays riches durant cette lutte contre la mort qu'a été la crise de la COVID-19 ? Parler de réalités, telles que la pauvreté, le racisme, la discrimination, l'exploitation, la crise environnementale et bien d'autres choses dont l'art s'empare pour sensibiliser la société est-il déplacé ? J'ai peut-être vexé un sympathisant de la droite, en tenant pour acquis que le public étudiant est sensible aux enjeux sociétaux et que mes pensées se trouvent à priori en consensus avec les leurs. Pourtant, une expérience passée m'avait déjà montré que c'est là une idée fautive. J'ai un jour choisi, pour des raisons didactiques, une œuvre d'art contemporain que j'ai proposé d'installer dans un espace public d'une université québécoise. Il s'agissait, au premier regard, d'une image abstraite, aux traits noirs sur du papier journal formant un triptyque, quoi de mieux pour présenter l'art « d'aujourd'hui » (Ministère de l'Éducation, 2006) à quelques pas de la salle de cours ? Seulement, le montage final des trois parties du triptyque laissa apparaître une croix (Godin, 2007). N'ayant pas conscience de la profonde frustration collective qu'un tel symbole (par ailleurs très courant dans l'art depuis le Moyen Âge) évoque au Québec, je n'avais pas anticipé le problème. Bien qu'une œuvre, comme une personne, ne puisse pas être jugée d'après son apparence – il faut aller au fond des choses avant de se faire une idée de sa valeur –, un symbole peut blesser, voire amener l'individu à vouloir fuir la

source de ce malaise et finalement miner l'intérêt pour l'art. Cette œuvre a donc créé un scandale : certains l'ont violemment critiquée et ont tenté de la faire décrocher. Je comprends bien cette réaction, me sentant moi-même – vu mes origines culturelles – outragée en voyant des affichettes sur mon lieu de travail qui portent des symboles idéologiques<sup>5</sup> qui sont interdits dans mon pays, étant considérés comme une caution à des régimes répressifs<sup>6</sup>. Il s'agit ici de deux réalités socioculturelles distinctes donnant chacune naissance à des « signes » déclencheurs de mécanismes psychiques défensifs (Durand, 1960). Mais pour revenir à l'art et au politique, comme « les meilleurs outils de la démocratie sont culturels » (Zask, 2021, p. 32), je pense finalement avoir bien fait de profiter de ce travail autour de l'œuvre *Première vague 2020* pour aborder une question de société. L'album jeunesse (6-9 ans) parlant de Donald Trump et de son mur entre les États-Unis et le Mexique (Siers et al., 2018) ne saurait mieux soutenir l'idée que la mission de l'école est d'amener l'enfant à saisir « [certains] enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question », et donc se montrer capable de « dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs sur lesquels il va fonder son jugement » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 21).

#### **4.3.3. L'art est parfois « funèbre » : peut-on en apprendre des choses ?**

*La douleur du deuil joue assurément un rôle dans l'évolution des êtres humains. En effet, les personnes endeuillées passent à travers toutes sortes d'émotions qui leur permettent de mieux se connaître et, aussi, de prendre conscience de la fragilité de la vie, de son caractère si précieux. Si la douleur du deuil n'existait pas, cela signifierait que nous ne serions pas sensibles aux autres, que nous ne serions pas empathiques ni touchés par les autres êtres vivants. Le jour où la douleur n'existera plus, nous serons tous des robots ; cela sera bien triste !*

Cette réflexion étudiante nous mène vers la sphère des émotions et des valeurs. Je l'aborde fréquemment – comme dans le cas des activités autour de *Guernica* (Pablo Picasso, 1937) – et ce, par mise en communication de trois espaces (Matot, 2003) :

---

<sup>5</sup> Il s'agit de l'affiche *Es-tu communiste ? Rejoins-nous. Parti communiste de Sherbrooke*, représentant la faucille et le marteau.

<sup>6</sup> Le 13 juillet 2012, le gouvernement de la Moldavie a condamné officiellement les crimes du régime communiste soviétique, en interdisant la faucille et le marteau, associés aux régime politique de Moscou (Călugăreanu, 2012).

l'œuvre, l'invisible/le non-représenté, et le « possible », soit le lieu de rencontre symbolique entre l'artiste et le spectateur (que Jean-Paul Matot appelle « espace psychique de la culture » (p.137). Cette formule me semble féconde : elle permet à un public comme le mien (étudiant·es en éducation, sans formation spécifique en arts) de développer non seulement des états mentaux (penser, contextualiser), mais aussi des états affectifs (ressentir, s'émouvoir). La vidéo *Devoir de mémoire* – fruit d'un travail de montage extrêmement soigné –, qui intercale dans la description technique des images d'archives ainsi que des extraits d'interventions du Premier ministre (François Legault) témoignant d'un soutien appuyé aux familles endeuillées, ne peut que concourir au sentiment d'empathie et de sollicitude envers les personnes touchées par l'état de deuil. Quant à la légitimité d'aborder ces questions en classe, je pense que prêcher le confort inconditionnel des apprenants c'est réduire l'éducation à un « "état végétatif" incompatible avec un projet éducatif émancipateur » (Meirieu, 2025, p. 12).

#### **4.3.4. La première vague 2020 : que peut-on en dire d'autre ?**

Quelques commentaires anonymisés sur le cours en question sont rassurants : J'apprécie que les travaux à réaliser soient d'actualité comme la création artistique de Léopol Bourjoi ; Tous les enseignant·es du Québec qui enseignent les arts devraient suivre ce cours ! Belle preuve que mes efforts ne sont pas vains. Philippe Meirieu disait que dans la réalité il y a des situations où l'indifférence devient impossible (Régis, 2018); pour moi l'enseignement des arts est devenu impossible dans l'indifférence.

#### **Mot de la fin**

Anne Mœglin-Delcroix parle de la responsabilité de l'artiste, « chargé de créer des situations collectives d'expériences uniques, comme la vie, qui ne se répète pas » (2012, page 26) ; elle soutient aussi que « [l']art travaille la vie comme un matériau, de façon à y faire surgir les questions éthiques et politiques [...] » (Mœglin-Delcroix, 2012). Ce « matériau » de l'artiste est, en l'occurrence, pour Léopol Bourjoi, le drame qui a frappé l'humanité pendant la pandémie de COVID-19. À travers son œuvre, qui rend hommage aux victimes, nous avons tenté d'inciter les étudiant·es en formation à l'enseignement au primaire à la réflexion sur divers aspects que celle-ci inspire, en ciblant notamment

l'éthique du *care* dans l'art ainsi que ses possibles effets dans l'éducation. C'est un concept qui acquiert, d'après Paul Ardenne (2019), une importance croissante, parce que

[l]'heure est au mépris du prochain, à la destruction, au gaspillage, à l'indifférence, à l'individualisme hédoniste pour l'essentiel indifférent au concept d'harmonie collective ou écologique. Une correction, une rectification du point de vue et des comportements s'imposent. L'univers de l'art, avec ses armes, contribue à affermir celles-ci. (s. p.)

Comment l'éducation pourrait-elle manquer cette opportunité de s'appuyer sur l'art pour développer chez les jeunes l'empathie et la sollicitude ?

Notre étude montre que cette démarche permet (non sans une certaine résistance, il est vrai) de répondre aux exigences de formation inscrites dans le *Référentiel des compétences* (Ministère de l'Éducation, 2020), document qui stipule que l'enseignant doit permettre aux élèves de trouver, à travers des œuvres artistiques, « des échos à leurs propres interrogations, des sources d'ouverture, de compréhension et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour se situer dans leur identité humaine et personnelle et devenir à leur tour des actrices et des acteurs capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent [...] » (p. 21).

L'itinéraire que nous avons tracé – de même que la période de la pandémie a intensifié les états de détresse (masque, confinement, enseignement en ligne et distanciation physique) – n'est pas sans contrecoup émotionnel : les nombreux exemples mentionnés ici l'ont montré. Mais nous sommes persuadées que, ultimement, notre plaidoirie pour l'éthique du *care* dans la formation enseignante contribue au pouvoir d'agir professionnel de l'adulte, en le rendant capable d'amener l'élève à relier ce qu'il fait à l'école « avec ce qu'il est ou se propose d'être » (Develay, 1994, p. 24).

## Références

Ardenne, P. (2019). De quelques pratiques du « care » (le « soin », l'« éthique de la sollicitude ») dans l'art du tournant du 21e siècle. *Plastik*, 6. <https://plastik.univ-paris1.fr/2019/04/18/de-quelques-pratiques-du-care-le-soin-lethique-de-la-sollicitude-dans-lart-du-tournant-du-21e-siecle/>

Berleant, A. (2022). *L'engagement esthétique*. Presses universitaires de Rennes.

Bourjoi, L. (2020). *Première Vague 2020*. Installation. Collection de l'artiste.

Călugăreanu, V. (2012). Moldova a condamnat crimele comunismului și a interzis secera și ciocanul. DW-Chișinău. <https://www.dw.com/ro/moldova-a-condamnat-crimele-comunismului-%C5%9Fi-a-interzis-secera-%C5%9Fi-ciocanul/a-16095940>

Chabanne, J.-C. (2016). Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ?, *Tréma*, 45, 59-69. <https://doi.org/10.4000/trema.3501>

Chauvigné, C., Fabre, M., & Garnier, A. (2023). L'éducation citoyenne : idéaux, modèles sous-jacents et réalités. *Recherches & éducations*, 25. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13521>

Coutel, C. (1995). Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet, *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 7-30.

Deschênes, M. (2015). Diagnostiquer le discours sur le *care* comme symptôme d'une culture désenchantée. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 10(3), 66–100. <https://www.erudit.org/fr/revues/ateliers/2015-v10-n3-ateliers02685/1037652ar/>

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF Éditeur.

Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 23-26.

Dionne, F., & Bergevin, S. (2018). Mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau, & G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-298). Presses de l'Université du Québec.

Durand, G. (1960). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Bordas.

Garçon, A.-F. (2022). Mais qu'est-ce qu'un artefact ? *e-Phaïstos*. <https://doi.org/10.4000/ephaistos.10392>

Godin, É. (2007). *La croix*. Encre sur papier journal. Collection de l'Université de Sherbrooke.

Kaprow, A. (1996). *L'art et la vie confondus* (textes réunis par Jeff Kelley, traduction par Jacques Donguy). Éditions du Centre Pompidou.

Leclaire, S., & Lupie, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 221-240). Presses de l'Université du Québec. Matot, J.-P. (2003). L'objet de deuil entre figuration et représentation. *Cahiers de psychologie clinique*, 20(1), 137-155. <https://doi.org/10.3917/cpc.020.0137>

Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). *Empowerment*, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale*, 66(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>

Meirieu, P. (2014). *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*. *Propos recueillis par Cyrille Planson*. Meirieu. [https://www.meirieu.com/ARTICLES/LA-SCENE\\_PH\\_MEIRIEU.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/LA-SCENE_PH_MEIRIEU.pdf)

Meirieu, P. (2025). Pourquoi il faut rompre avec l'idéologie du bien-être en éducation. *Recherches en éducation*, 57. <https://doi.org/10.4000/131op>

Millner, J. (2021). De l'art et du care. *Archives of Women Artists, Research and Exhibitions*. Consulté à l'adresse <https://awarewomenartists.com/magazine/de-lart-et-du-care/>

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Version approuvée. « Domaine des arts plastiques »* (p. 189-221). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-arts-plastiques-primaire.pdf>

Ministère de l'Éducation (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)

Mœglin-Delcroix, A. (2012). L'art comme alternative à la philosophie : un défi d'artiste. *L'Observatoire*, 41(2), 24-29. <https://doi.org/10.3917/lobs.041.0024>

Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (dir.). (2022). *Objets difficiles. Thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. FIDES Éducation.

Morais, S., Baillargeon, P., & Lapointe, A. (2023). Enseigner les arts aujourd'hui : de l'empathie pour soutenir la création et l'appréciation artistiques. Dans J. Aden, S. Eschenauer et E. Maître de Pembroke (dir.), *Empathie et bienveillance au cœur de l'apprenance* (p. 113-134). Le Manuscrit. [https://hal.science/hal-04578099v1/file/9782304055276\\_TXT.pdf](https://hal.science/hal-04578099v1/file/9782304055276_TXT.pdf)

Morel, M. (2021). La formation enseignante au temps de la pandémie du printemps 2020 : quel apport de l'art du point de vue éducatif et formatif ? Dans M. Morel, R. Bergeron et L.-P. Willis (dir.), *Penser la COVID-19, et penser le monde Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020* (p. 161-180). Éditions JFD.

Morel, M. (2022). Lorsque l'œuvre d'art aide à repenser la problématique environnementale. *Éducation relative à l'environnement*, 2(17). <https://doi.org/10.4000/ere.8822>

Morel, M. (2024a). Quel regard le personnel enseignant en arts plastiques porte-t-il sur l'éco-éducation artistique ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(3), 151–175. <https://doi.org/10.7202/1116395ar>

Morel, M. (2024b). S'interroger sur les représentations relatives aux arts plastiques à l'école pour actualiser la formation enseignante. *Intertext*, 1(63), 152-166.

Morel, M., Bergeron, R., & Willis, L.-P. (dir.). (2021). *Penser la COVID-19, et penser le monde. Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020*. Éditions JFD.

Morel, M., & Owona, É. M. (2025). Engagement esthétique et citoyenneté culturelle : quels défis aujourd'hui ? *Revista de Ensino em Artes Moda e Design*, 9(2), 1-25. <https://doi.org/10.5965/25944630922025e7001>

Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Langues, arts et empathie à l'école. *TIPA*, 35. <https://doi.org/10.4000/tipa.3375>

Razafimandimbimanana, E., & Goï, C. (2014). Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ». *GLOTTOPOL*, 24, 11-37. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_24/gpl24\\_01razafi\\_goi.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_01razafi_goi.pdf)

Rayou, P., & Véran, J.-P. (2022). Collaborer à l'école. Implicites, difficultés et questions posées à la culture scolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 43-51.

Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48–70. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>

Rosa, H. (2021). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Rousseau, N., & Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du *care* dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, 42. <https://doi.org/10.4000/edso.1857>

Rudaz Ebener, C. (2020) *Mieux prendre en compte le développement de l'identité en formation initiale. Des pistes pour la HEP-VS* [Master of advanced Studies, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:142613>

Salmeron, F. (2020, 17 décembre). Le *care*, réponse des artistes à la crise actuelle. *Le quotidien de l'art*, 2075. Consulté à l'adresse <https://www.lequotidiendelart.com/articles/18919-le-care-r%C3%A9ponse-des-artistes-%C3%A0-la-crise-actuelle.html>

Scott, C. L. (2015). *Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle? Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques*, 14. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre)

Siers, S., Villeneuve, A. et Roland, M. (2018). *Cher Donald Trump*. Les 400 coups.

Timsit, J. (2025). « Laissez les enfants tranquilles » : Ségolène Royal s'oppose à la minute de silence observée ce jeudi en hommage à la surveillante tuée. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/politique/laissez-les-enfants-tranquilles-segolene-royal-s-oppose-a-la-minute-de-silence-observee-ce-jeudi-en-hommage-a-la-surveillante-tuee-20250612>

Torregrosa, A. (2023). Milieu didactique et affordance dans les enseignements en arts plastiques et visuels. *Éducation et didactique*, 17(2), 71-86. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11656>

UENESCO (2021). Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. *Repenser la manière dont le savoir et l'apprentissage peuvent façonner l'avenir de l'humanité et de la planète*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>

Watteau, D. (2020). Quand l'art prend soin de vous. *Appareil*, 22. <https://doi.org/10.4000/appareil.3542>

Zask, J. (2021). La démocratie, c'est le régime qui fait face à l'imprévisible. *NECTART*, 12(1), 21-36. <https://shs.cairn.info/revue-nectart-2021-1-page-21?lang=fr>

Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, 4136(12), 631-641. <https://doi.org/10.3917/etu.4136.0631>