

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LES HABILETÉS SOCIO-ÉMOTIVES DES JEUNES DU PRIMAIRE

Pedro Mendonça, professeur
Julie Mayrand, professeure
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

La *Theory of Mind* (ToM) se réfère à la capacité de reconnaître ses propres états mentaux ainsi que ceux des autres. Lors d'une expérience esthétique, un élève peut éprouver de l'empathie en se mettant à la place de l'artiste ou des personnages représentés, afin de mieux comprendre et évaluer personnellement l'œuvre. Cette expérience repose sur une compétence clé : la capacité à décoder et partager les expériences émotionnelles d'autrui. Comment la ToM se manifeste-t-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art par les élèves du primaire ? Les résultats d'une étude longitudinale mettent en lumière des compétences liées à la ToM et soutiennent le développement socio-émotionnel.

Mot clés

Appréciation Esthétique ; Arts Visuels ; ToM ; Efficience Cognitive ; Développement Socioémotif

Abstract

Theory of Mind (ToM) refers to the ability to recognize one's own mental states as well as those of others. During an aesthetic experience, a student may feel empathy by putting themselves in the shoes of the artist or the depicted characters, to better understand and personally evaluate the artwork. This experience relies on a key skill: the ability to decode and share others' emotional experiences. How does ToM manifest itself in the appreciation of art by primary school students? The results of a longitudinal study highlight skills related to ToM and support socio-emotional development.

Keywords

Aesthetic Appreciation ; Visual Arts ; ToM ; Cognitive Efficiency ; Socio-emotional Development

La ToM

La Theory of Mind (ToM) se définit comme la capacité à identifier ses propres états mentaux ainsi que ceux des autres, en comprenant que les autres peuvent avoir des croyances, perspectives, intentions et désirs différents des nôtres. Cela inclut des compétences telles que l'imagination, l'adoption de diverses perspectives, l'interprétation, le décodage et la reconnaissance des émotions (Baron-Cohen, 2003). Ces compétences sont essentielles au développement de l'empathie cognitive et à l'interprétation des signaux sociaux (Bensalah et al., 2015; Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). La ToM comprend des composantes cognitives et affectives (Baron-Cohen, 2003; Hynes et al., 2005). Chez les jeunes du primaire, la ToM évolue de l'affectif au cognitif et de l'intrapersonnel à l'interpersonnel (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Cependant, ce développement n'est pas linéaire. Des facteurs comme le contexte familial, le nombre d'enfants à la maison ou la qualité des interactions familiales peuvent influencer la ToM (Arranz et al., 2001). De plus, des contextes tels que la violence familiale, des difficultés sociales ou de santé peuvent affecter la cognition et les compétences liées à la ToM. Ce processus est également influencé par l'intégration progressive des conventions sociales et la rationalisation du jugement. Ainsi, l'enfant en développement, initialement syncrétique et émotif, devient plus rationnel et complexe. La ToM contribue à cette tendance vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, essentielles dans le jugement esthétique. Leder et Nadal (2014) identifient trois composantes de l'expérience esthétique (Bergeron et Lopes, 2012; Shusterman, 1997) :

1. Une dimension évaluative impliquant l'évaluation d'un objet ;
2. Une dimension phénoménologique ou affective, ressentie subjectivement et captant notre attention ;
3. Une dimension sémantique, où l'expérience est significative et non seulement sensitive.

La dimension sémantique est liée à une réponse empathique, comme le montrent diverses recherches (Savazzi et al., 2016; Freedberg et Gallese, 2007). La ToM est essentielle dans le jugement esthétique et l'expérience esthétique. White (2013) écrit : « To have an aesthetic experience is to be viscerally, cognitively, imaginatively, and emotionally attentive »¹ (p. 101). La ToM est présente lorsque l'observateur essaie de se mettre à la place de l'artiste pour comprendre et interpréter l'œuvre. Elle est également présente lorsqu'un jugement est porté sur la valeur technique de l'œuvre ou, chez les enfants de 4 à 6 ans, lorsqu'ils se réfèrent à l'artiste comme créateur de l'œuvre (Rodway et al., 2016) ou lorsqu'un enfant de 8 ans comprend qu'une même image peut être perçue différemment (Gilli et al., 2016; Rodway et al., 2016). La ToM émerge également lors de l'appréciation collective d'une œuvre en classe, lorsque l'attention conjointe (Broadbent, 1958) permet à un élève d'interpréter et de ressentir l'œuvre différemment des autres, partageant et confrontant ses interprétations avec ses camarades. L'interprétation complexe des œuvres est liée à l'exposition culturelle et au développement de la ToM (Gilli et al., 2016). Un bon niveau de ToM favorise une expérience esthétique plus intense grâce à l'attention et à la réceptivité de l'enfant (Keskin, 2009). Guariglia et al. (2015) ont mesuré la ToM chez des personnes très réceptives aux arts par rapport à la population générale. Leur étude, portant sur des artistes (9 peintres, 4 sculpteurs, 24 musiciens et 12 danseurs) et des non-artistes, montre que les artistes ont des compétences en ToM nettement supérieures. Guariglia et al. (2015) suggèrent que la ToM pourrait développer une plus grande créativité, comme le suggèrent également Craig et Baron-Cohen (1999). Cette créativité favorise les expériences esthétiques. De nombreuses études empiriques soulignent les liens entre l'expérience esthétique, l'imagination et la ToM ou les compétences empathiques (Menninghaus et al., 2017; Myszkowski et al., 2014; Myszkowski et Zenasni, 2016; Freedberg et Gallese, 2007). Enfin, la ToM a fait l'objet de nombreuses recherches en contexte éducatif (Lecce et Devine, 2021; Knupsky et Caballero, 2020; Smogorzewska et al., 2020; Sigirtmac, 2016; Wang, 2015; Wellman et Lagattuta, 2004). Les connaissances, les compétences cognitives et le langage sont essentiels au développement de la ToM. Des études montrent des relations importantes entre la ToM et le développement du langage (Blijd-Hoogewys et Van Geert, 2017; Lockl

¹ Traduction : Vivre une expérience esthétique, c'est être attentif de manière viscérale, cognitive, imaginative et émotionnelle.

et al., 2017; San Juan et Astington, 2017). Les compétences langagières aident à éviter les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017).

L'expérience esthétique, l'imagination et la ToM

Une réaction esthétique se réfère à une réponse psychologique ou physiologique face à la beauté ou au dégoût, tandis que le jugement esthétique concerne plus précisément la contemplation, par nos sens, et l'appréciation d'un objet, d'un événement, d'un paysage ou la justification de nos réactions esthétiques (Leder et al., 2004). À travers son interprétation et son jugement, l'observateur ressent de l'empathie, c'est-à-dire qu'il porte attention et est réceptif, en essayant, dans le cas d'une œuvre d'art, de se mettre à la place de l'artiste ou des personnages représentés pour mieux comprendre et porter un jugement personnel sur l'œuvre. Cette empathie de l'observateur repose sur une compétence : celle de décoder et de partager les expériences émotionnelles d'autrui (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). Au début du 20^e siècle, l'historien d'art Worringer (1997) concevait déjà l'art comme un appel à l'empathie. Selon lui, le plaisir esthétique est le sous-produit d'un acte d'empathie, qui permet la connexion entre un objet sensuel présenté et l'activité perceptive requise de la part de l'observateur. Worringer écrivait, en 1908 : « l'expérience esthétique dépend de mon habileté] to enjoy myself in a sensuous object diverse from myself, to empathise with it » (p. 5). On constate que l'établissement d'un lien entre l'empathie et l'expérience esthétique n'est pas une idée nouvelle. Depuis, les liens entre l'imagination et la ToM ont été largement documentés comme des composantes clés lors des expériences esthétiques ou lors de l'appréciation d'œuvres d'art visuel (Mendonça, 2020; Bullot et Reber, 2013). La ToM et l'expérience esthétique apparaissent donc indissociables. En percevant les mondes imaginaires des œuvres appréciées, les observateurs attribuent des états mentaux, des croyances ou des désirs aux personnages fictifs. De plus, lors de l'appréciation esthétique, les jeunes observateurs reconnaissent que les œuvres ont été conçues avec une intention et cherchent à la comprendre (Pellowsky et Akiba, 2011; Parsons, 1987). De là émerge notre question de recherche : Comment la ToM se manifeste-t-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art par les élèves du primaire ?

Les Visual Thinking Strategies (VTS)

Les Visual Thinking Strategies (VTS) sont une méthode d'observation basée sur des leçons et des exercices d'appréciation d'œuvres d'art. Développée dans les musées de New York vers les années 2000 par Housen et Yenawine (2002), cette méthode visait à stimuler le dialogue entre les visiteurs et les œuvres d'art. Le protocole VTS encourage l'observateur à adopter une posture active, engageant sa perception, son interprétation et son expression. Une personne animatrice pose une série de questions dans un ordre précis, établissant ainsi un dialogue entre l'audience et l'œuvre. Cette personne joue un rôle central mais non autoritaire, laissant la discussion être orientée par l'audience ou les élèves eux-mêmes. Les VTS enseignent des compétences en communication et en littératie visuelle, c'est-à-dire une forme de pensée et de lecture critique de la réalité visuelle.

Le protocole VTS se déroule en plusieurs étapes :

1. La personne enseignante/animateur présente une œuvre illustrée sur un support carton ou projetée sur écran, et demande aux élèves de l'observer attentivement et en silence pendant une minute, pour une observation optimale.
2. Pendant l'animation, trois questions sont posées : « Que se passe-t-il dans cette image ? », « Qu'est-ce qui te fait dire cela ? » et « Que peux-tu dire de plus ? ». La personne enseignante écoute attentivement les réponses des élèves, pointe ce qu'ils mentionnent et paraphrase leurs propos.
3. Enfin, la personne enseignante établit des liens entre les accords et les désaccords des participants sur ce qui est observé, sans ajouter, corriger ou diriger l'attention des élèves.

Le choix des œuvres suit les critères des créateurs de la méthode, privilégiant des œuvres figuratives avec une trame narrative et des personnages en action. Ce caractère figuratif favorise le développement des compétences liées à la ToM. Van Leeuwen et al. (2023) ont montré que la visualisation d'images avec les VTS dirige le regard des participants vers des indicateurs socio-émotifs uniquement lorsque des informations contextuelles sont fournies. L'étude de Sinquefield-Kangas (2023) éclaire sur les comportements empathiques suscités pendant l'exercice VTS et comment cela coïncide

avec la capacité des spectateurs à modifier leurs hypothèses initiales sur l'image, en prenant en compte les suggestions des autres participants.

En somme, les liens entre les pratiques d'appréciation esthétique et les comportements empathiques sont nombreux, nous incitant à approfondir notre compréhension de la manière dont ces comportements sont encouragés chez les jeunes du primaire lors des interactions avec les œuvres présentées dans le cadre des exercices d'appréciation esthétique.

L'expérimentation

Pendant l'année scolaire 2020, le protocole VTS a été mis en œuvre dans trois classes de deux écoles du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Neuf leçons VTS ont été administrées dans chaque classe tous les dix jours, pour un total de 27 images appréciées. Environ 82 élèves âgés de 7 à 11 ans (2e et 3e cycles du primaire) ont participé à l'expérience et apprécié les 27 œuvres d'art (Cf. Annexe A). Parmi eux, 50 étaient des filles et 32 des garçons. Le choix des œuvres, basé sur les critères des créateurs de la méthode VTS (s.d.), tient compte des niveaux de scolarité. Cependant, cette présélection est souvent contextualisée à la culture des États-Unis, avec des icônes culturelles ou des références spécifiques à des événements historiques américains. D'autres œuvres présélectionnées sont de caractère international et peuvent être transposées dans toutes les cultures (Yenawine, 2013). Pour cette recherche, nous avons choisi certaines œuvres parmi ces présélections internationales. Pour compléter notre liste et l'adapter au contexte québécois, nous avons également intégré des œuvres de la culture québécoise, en respectant les paramètres suggérés par les concepteurs de la méthode VTS. Ce choix a été approuvé par un jury de spécialistes avant d'être utilisé dans notre étude (Cf. Annexe A). Les critères de sélection des œuvres incluent l'aspect figuratif, les couches d'interprétation possibles et une intrigue accessible, permettant aux enfants de reconnaître les éléments représentés et d'accéder à différents niveaux de narration.

Le traitement des données

Les leçons VTS ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone suspendu au plafond des salles de classe, afin de capter tous les propos des jeunes participants. Les données recueillies témoignent des échanges entre l'animateur et les élèves. Les transcriptions ont été regroupées par leçon et par image appréciée. Les catégories conceptuelles ont été créées à partir des définitions entourant la ToM.

La ToM cognitive peut être définie comme une tentative d'entrer dans l'esprit de l'autre ou de s'en approcher mentalement, à travers un effort intellectuel volontaire, pour lire ses intentions et comprendre sa perspective. Il s'agit de reconnaître les états mentaux des autres à travers un processus métareprésentationnel (Wilson, 2000). La ToM cognitive permet de voir le monde avec les yeux d'autrui, de comprendre sa perspective, ses croyances, ses peurs, ses expériences formatrices et ses besoins. Cela peut même aller jusqu'à comprendre la perception que cette personne a d'elle-même. La ToM cognitive implique donc des réponses actives, par des opérations mentales : observer, écouter, percevoir, discerner, déduire, inférer, saisir, comprendre et interpréter. Il est à noter qu'aucune contagion émotionnelle ou projection de soi n'est ici impliquée. Pour la ToM cognitive, nous avons décliné trois niveaux : interpersonnelle, niveau 0 et 1, et intrapersonnelle (Duval et al., 2011). La ToM cognitive interpersonnelle de niveau 0 désigne des réflexions des élèves sans recherche de sens, tandis que le niveau 1 désigne des réflexions où une recherche de compréhension est effectuée, par l'établissement de liens ou d'analogies, par exemple.

La ToM affective, quant à elle, peut être définie comme une réaction émotionnelle de l'individu lorsqu'il voit une autre personne vivre une émotion, comme une sorte de miroir affectif, par exemple, lorsque la personne regarde le visage triste d'un proche et répond de manière appropriée. La résonance émotionnelle avec autrui et le partage de l'expérience émotionnelle sont donc nécessairement impliqués (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). À intensités très variables, il s'agit d'une réponse passive et involontaire teintée d'affectivité. L'individu ressent une contagion émotionnelle, une projection de soi et une identification, une présence à l'autre et même une perte de soi momentanée qui rappelle

l'expérience esthétique. Les recherches récentes sur la ToM s'accordent sur quatre dimensions :

1. Cognitive interpersonnelle (niveau 0 et 1)
2. Cognitive intrapersonnelle
3. Affective interpersonnelle
4. Affective intrapersonnelle

Ces quatre dimensions se développent, interagissent et se manifestent à différents âges ou stades de développement de l'enfant (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Elles nous ont permis de cadrer et de prélever, dans nos données, les énoncés en lien avec les compétences empathiques liées à la ToM.

Les résultats

Au total, sur les 27 images appréciées et pour chaque leçon avec trois images appréciées, quelques 119,967 mots ont été échangés entre la personne animatrice et les différents groupes ayant participé à l'étude. De ces 119, 967 mots, 8,992 ont été codés et reliés à un concept de la ToM, soit 7,5 %, approximativement. Le tableau 1 affiche la déclinaison des références codées, du nombre de mots codés et le nombre d'images affectées par les codes relatifs aux concepts de la ToM.

Concept de la ToM	Nombre de références (codes)	Nombre de mots codés	Nombre d'images affectées
Affective interpersonnelle	154	2,092	27
Affective intrapersonnelle	3	102	3
Cognitive interpersonnelle niveau 0	110	1,525	24
Cognitive interpersonnelle 1 ^{er} niveau	181	5,269	25
Cognitive intrapersonnelle	1	4	1
Totaux	449	9,992	S/O

Tableau 1 : Synthèse des données

Le tableau 1 explicite le travail de codage en lien avec les concepts reliés à la ToM. Ce sont les codes relatifs à la ToM cognitive de 1^{er} niveau qui ont reçu le plus de codages (181), suivis des codes pour la ToM affective interpersonnelle (154) et de la ToM cognitive de niveau zéro (110). Les codes pour la ToM intrapersonnelle ont reçu le moins de codages, pour la ToM affective intrapersonnelle (3) et cognitive (1).

Exemples pour chacune des dimensions de la ToM

Les énoncés suivants explicitent des exemples tirés des données travaillées et leur lien avec les concepts ciblés.

Affective interpersonnelle

Leçon 2, image 2 : *La petite fille là-bas a pas l'air contente.*

Leçon 2, image 2 : *Ils ont l'air d'aimer la guitare*

Leçon 2, image 3 : *Elles dansent mais elles ne sont pas joyeuses*

Leçon 3, image 3 : *(...) parce que lui au chandail bleu il a l'air fâché.*

Leçon 4, image 2 : *Moi, je vois que le petit garçon, j'ai l'impression qu'il s'ennuie à cause qu'il n'a rien à faire.*

Leçon 2, image 2 : *Ça l'air d'une famille. Le père qui fait le balai, la mère pli le linge puis, le petit gars il a l'air coupable.*

Affective intrapersonnelle

Leçon 6, image 2 : *Je trouve que c'est un petit peu froid. C'est comme plus noir dans le fond là, puis c'est comme mystérieux. Puis, il y a une des genres de poupées-personnes, celle qui est habillée en bleu foncé, elle fait peur.*

Leçon 6, image 2 : *Ben c'est comme on dirait que c'est comme poussiéreux puis que les personnages sont comme, je ne sais pas, mais étranges. Il y en a une qui fait peur. Ils ont tous le teint très très pâle.*

Leçon 9, image 2 : *On dirait que la madame est contrôlée par un esprit parce qu'elle a un vraiment long cou puis elle fait peur.*

Cognitive interpersonnelle niveau 0

Leçon 4, image 2 : *Moi je pense que c'est une famille qui sont allés se promener dans la forêt ou dans un parc.*

Leçon 5, image 2 : *On dirait que le monsieur puis la madame dans le fond sont en train de cueillir*

Leçon 6, image 1 : *La petite fille on dirait qu'elle son regard il est comme « c'est qui ? » [inaudible] je pense qu'elle regarde quelque chose puis elle se demande c'est quoi.*

Leçon 7, image 1 :

On dirait que c'est un peintre puis il est en train de peindre la dame qui est là.

Leçon 8, image 1 :

Ben, on dirait que le monsieur sur l'échelle il veut descendre.

Cognitive interpersonnelle 1^{er} niveau

Leçon 4, image 2 : *Moi, je pense que, vu qu'il y a la personne qui passe le balai derrière, le petit garçon il se cache pour ne pas faire le ménage.*

Leçon 4, image 3 : *Puis, je pense que c'est l'automne parce qu'ils sont tous bien habillés puis, la mère elle replace la couverture au bébé pour ne pas qu'il ait froid pour s'endormir.*

Leçon 6, image 3 :

Moi je pense que le chien il a vu quelque chose à manger fait que là il veut aller le chercher mais elle le retient avec sa laisse.

Leçon 7, image 3 : *Moi, dans le fond, je pense que le gars qui a des lunettes lui il a répondu au tableau une bonne réponse en écrivant parce qu'on voit derrière lui il y a genre, non, non, oui là, il y a des réponses. C'est ses réponses. Puis, genre les deux personnes les autres ils ont écrit en haut, puis eux n'ont pas eu la bonne réponse fait que là ils sont fâchés après...*

Leçon 9, image 1 : *J'ai pas vraiment de preuves pour le prouver mais je pense que le monsieur qui va écraser l'œuf là, je pense qu'il a eu un défi parce que je ne vois pas pourquoi il aurait enlevé ses souliers si non parce que ça doit faire un peu mal d'écraser un œuf*

Leçon 9, image 2 : *Moi, je pense que c'est un garçon qui aime la fille donc il vient chanter à sa fenêtre.*

Cognitive intrapersonnelle

Leçon 1, image 1 : *Moi j'ai l'impression que c'est comme triste. Je ne sais pas pourquoi.*

Discussion

Les références liées à la ToM sont explicites et elles cadrent à la fois avec les concepts reliés à la ToM et au jugement esthétique (Mendonça et *al.*, 2019). Le tableau 2 permet d'observer le nombre de codes repérés pour chacune des images présentées lors des leçons.

Leçon	Image 1	Image 2	Image 3
#1	14	13	12
#2	16	15	18
#3	27	31	29
#4	21	32	24
#5	8	7	18
#6	24	13	9
#7	4	13	18
#8	7	26	5
#9	20	14	11

Tableau 2 : *Nombre de codes par image*

Les raisons expliquant la variation du nombre de références à la ToM sont multiples. La ToM n'évolue pas de manière linéaire et son développement peut varier en fonction de la culture, des contextes et des dispositions individuelles des participants au moment de l'appréciation (Baron-Cohen, 2003). Elle est également influencée par l'efficacité cognitive des participants, c'est-à-dire leur capacité à traiter les informations de manière rapide et efficace. Cette efficacité joue un rôle clé dans la façon dont les jeunes interprètent et réagissent aux œuvres d'art. Plus les élèves sont cognitivement efficaces, plus ils sont aptes à identifier des indices complexes dans les œuvres.

Cela rend difficile l'identification précise des images qui favorisent spécifiquement les interactions liées à la ToM. Cependant, les œuvres choisies semblent stimuler de manière explicite les échanges relatifs à la reconnaissance des intentions, émotions ou pensées d'autrui. En effet, de nombreux commentaires des jeunes participants reflètent une projection d'eux-mêmes ou une identification dans leur interprétation des images. De plus, sur le plan cognitif, plusieurs commentaires étaient liés à des processus de déduction et d'interprétation. Pendant les appréciations, les jeunes ont engagé des raisonnements pour comprendre, expliquer ou prédire les actions des personnages dans les œuvres. Ce travail a impliqué l'utilisation de leurs connaissances, que ce soit sur les protagonistes ou les circonstances contextuelles. Comme le souligne la littérature sur la ToM et les expériences esthétiques, une même expression faciale ou image peut entraîner différentes interprétations, en fonction des perspectives et des situations. Par exemple, un échange entre deux élèves lors de la leçon 98, image 32, illustre bien cette diversité d'interprétations.

Élève Z : Ben, ils ont l'air méchants

Élève Y : Ben on dirait qu'ils sont malheureux.

Élève K : Ben, je ne suis pas d'accord avec Marie qu'ils sont malheureux. Je pense qu'ils sont placés cool.



Figure 1 : Leçon 9, image 3, *Negro Boys on Easter Morning*. Southside, Chicago, Illinois, Russel Lee, 1941

Les images sélectionnées au départ étaient exclusivement figuratives et représentaient fréquemment des interactions humaines. Ce choix s'appuyait sur les critères définis par les concepteurs de la méthode VTS (Yeanwine, 2013). Les résultats obtenus mettent en lumière l'apparition de la théorie de l'esprit (ToM) lors de l'interprétation

collective d'une œuvre en classe, en particulier lorsque les élèves partagent une attention commune. Cela se manifeste lorsque l'un d'eux exprime une perception ou une émotion différente de celle des autres ou engage un dialogue pour confronter ou enrichir ses interprétations avec celles de ses camarades (Savoie et Mendonça, 2018).

La capacité à décoder les états mentaux, qu'ils soient émotionnels ou cognitifs, repose sur la reconnaissance des indices sociaux contenus dans l'environnement observé. Dans cette étude, ces indices provenaient des œuvres d'art présentées en classe, et incluaient, par exemple, les gestes d'un personnage, la direction de son regard ou encore ses expressions faciales (Duval et al., 2011).

Cependant, les observations liées à la dimension intrapersonnelle de la ToM sont restées rares, ce qui diverge des écrits scientifiques. Ces derniers suggèrent que, chez les élèves du primaire, le développement de la ToM progresse d'abord des émotions vers les pensées, puis des processus internes à ceux impliquant les autres (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Nous pensons que cette divergence s'explique par le cadre méthodologique du protocole VTS, qui incite les participants à se concentrer sur des observations basées uniquement sur des éléments visuels présents dans les images.

Les données de l'étude montrent également un lien étroit entre la ToM et le langage. Chez les jeunes enfants, des difficultés à exprimer leurs idées ou leurs émotions ont été observées, se traduisant par des expressions liées à la ToM qui étaient souvent simples, explicites ou peu nuancées. Ces observations confirment l'importance du langage dans le développement de la ToM, un aspect fréquemment étudié dans les recherches récentes. Ces travaux soulignent une forte corrélation entre l'acquisition du langage et le développement de la ToM (Lockl et al., 2017; Atkinson et al., 2017; Weimer et al., 2017).

En groupe, les enfants posent des questions, réfléchissent, observent et échangent leurs idées à propos de l'image analysée (Yeanwine, 2013). L'efficacité cognitive des élèves joue un rôle central dans ces échanges, influençant notamment leur capacité à examiner et à interpréter les détails visuels des œuvres. Les interactions observées dans

cette étude confirment les liens entre les expériences esthétiques et la théorie de l'esprit (ToM), déjà mis en évidence dans des recherches antérieures grâce au langage, à l'observation attentive et à l'attention partagée au sein du groupe (Bulot et Reber, 2013; Mendonça et al., 2019; Mendonça, 2020). Ces observations montrent comment les expériences esthétiques vécues en classe peuvent favoriser le développement socioémotionnel des élèves du primaire.

Conclusion

Le caractère fictif et figuratif des images appréciées à l'aide du protocole VTS suscite des questionnements, des présuppositions, de l'imagination ainsi que la *Theory of Mind* (ToM) chez nos jeunes participants. Cette dernière contribue à la tendance développementale vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, des compétences essentielles dans le processus du jugement esthétique (Mendonça et al., 2020).

Nous savons que les compétences liées à la ToM et au langage aident à prévenir les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017). Ces compétences, parfois complexes, interagissent également avec l'efficacité cognitive des jeunes, influençant leur capacité à traiter les informations, à analyser les situations sociales et à prendre des décisions éclairées. Cette efficacité cognitive, combinée aux compétences liées à la ToM et au langage, peut influencer de nombreuses sphères de la vie des jeunes, de leur parcours scolaire à leur vie sociale, voire à leur créativité (Beloyianni et al., 2024). Ainsi, les bénéfices des activités à caractère esthétique participent au développement intellectuel et émotionnel des élèves ainsi qu'à leur créativité, en renforçant leur ToM et en améliorant leur capacité à raisonner et à résoudre des problèmes.

L'expérience esthétique, centrale aux diverses formes d'arts, les manifestations artistiques ou l'appréciation, éveille nos sens à leur maximum. Nous sommes alors dans le moment présent, raisonnons avec excitation et devenons éveillés (Robinson, 2000, 2015). Burton (1994) précise que les élèves sont invités à transformer leur expérience humaine en expressions artistiques et à trouver du sens dans leur créativité et celle des autres. Ils apprennent à apprécier et à se construire une conscience des arts. De plus, en

encourageant l'appréciation et la sensibilité esthétique, l'éducation esthétique vise le développement de traits de personnalité liés à l'imagination et à l'expressivité, favorisant également la confiance en soi, la persévérance, la pensée critique et l'empathie (Aghaosa, 2015; Burton, 1994; Greene et al., 2013, 2014). Le travail présenté ici met en lumière la pertinence de faire vivre des expériences esthétiques en contexte éducatif.

Pistes pour de futures recherches

Les activités d'appréciation esthétique en groupe, structurées autour du protocole VTS, favorisent le développement des compétences liées à la ToM interpersonnelle. Toutefois, nos données indiquent que les jeunes participants n'ont pas particulièrement mobilisé leurs compétences associées à la ToM intrapersonnelle, bien que cette dernière soit généralement plus avancée à leur âge (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). En revanche, ils ont clairement fait preuve de compétences en lien avec leur efficacité cognitive.

Ces observations ouvrent de nouvelles perspectives pour les recherches en éducation artistique. Quelles approches, qu'il s'agisse d'activités créatives ou d'appréciation, pourraient stimuler davantage le développement des compétences intrapersonnelles des élèves ? Quels effets ces activités pourraient-elles avoir sur leur efficacité cognitive ? Ces questions méritent une exploration approfondie pour enrichir l'enseignement des arts et maximiser ses impacts sur les élèves.

Références

Aghaosa, I.-P. (2015). The epistemic links between aesthetic knowledge and extra-aesthetic values and experiences : Implications for aesthetic learning curricula and rational pedagogy. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 5(3), 2146-7463. <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-EPISTEMIC-LINKS-BETWEEN-AESTHETIC-KNOWLEDGE-AND-Aghaosa/cbebf53a1b1d8b5bf866c837bab6be9ebbf2a385>

- Arranz, E., Artamendi, Olabarrieta, F. et Martín (2010). *Family Context and Theory of Mind Development. Early Child Development and Care*, 172(1), 9–22.
<https://doi.org/10.1080/03004430210880>
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D. et Levy, J.-P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(16), 190-194. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Baron-Cohen, S. (2003). *Male and female brains and the truth about autism*. The essential difference. Basic Books.
- Beloyianni, V., Zbainos, D. et Karagianni, M.-P. (2024). From mindreading to originality: Exploring the relationship between Theory of Mind and Creativity across the lifespan. *British Journal of Developmental Psychology* 42(2):215-233.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12476>
- Bensalah, L., Caillies, S. et Anduze, M. (2015). Links between cognitive empathy, Theory of Mind, and affective perspective taking by young children. *Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Bergeron, V. et Lopes, D.-M. (2012). Aesthetic theory and aesthetic science. In A. P. Shimamura et S. E. Palmer (dir.) (pp. 61–79). *Aesthetic science. Connecting minds, brains, and experience*. Oxford University Press.
- Blijd-Hoogewys, E.-M.-A. et van Geert, P.-L.-C. (2017). Non-linearities in Theory-of-Mind development. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01970>
- Broadbent, D. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press.
- Bulot, N.-J. et Reber, R. (2013). The artful mind meets art history: Toward a psycho-historical framework for the science of art appreciation. *Behavioural Brain Sciences*, 36, 123–137. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X12000489>
- Burton, J.-M. (1994). The arts in school reform: Other conversations. *Teachers College Record*, 95(4), (477-493). Repéré dans la base de données ERIC. (EJ490200)
- Craig, J. et Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319-326.
<https://doi.org/10.1023/a:1022163403479>
- Dvash, J. et Shamay-Tsoory, S.-G. (2014). Theory of Mind and empathy as multidimensional constructs : Neurological foundations. *Topics in Language*

Disorders, 34(4), 282-295.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/TLD.0000000000000040>

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41-51. <https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0168>

Freedberg, D. et Gallese, V. (2007) Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Science*, 11(5), 197–203.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003>

Gilli, G.-M., Ruggi, S., Gatti, M. et Freeman, N.-H. (2016). How children's mentalistic theory widens their conception of pictorial possibilities. *Frontiers in Psychology*, 7(177). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00177>

Greene, J.-P., Kisida, B. et Bowen, D.-H. (2013). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. doi:

<https://doi.org/10.3102%2F0013189X13512675>

Greene, J.-P., Kisida, B. et Bowen, D.-H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78-86. <https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>

Guariglia, P., Piccardi L., Giaimo. F., Alaimo, S., Miccichè, G. et Antonucci, G. (2015). The eyes test is influenced more by artistic inclination and less by sex. *Frontiers in Human Neurosciences*, 9(292). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00292>

Housen, A. et Yenawine, P. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18, 99-131.

http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/aesthetic_thought.pdf

Hynes, C.-A., Baird, A.-A. et Grafton, S.-T. (2005). Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking. *Neuropsychologia*, 44(3), 374–383. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.011>

Iosifyan, M. (2020). Theory of Mind Increases Aesthetic Appreciation in Visual Arts. *Art et Perception*, 9, 113–133. <https://doi.org/10.1163/22134913-bja10011>

Keskin, B. (2009). How would theory of mind play a role in comprehending art? *Early Child Development and Care*, 179(5), 645-649.

<https://doi.org/10.1080/03004430701482167>

- Knupsky, A. et Caballero, M.-S. (2020). Do We Know What They Are Thinking? Theory of Mind and Affect in the Classroom. *Teaching and Learning Inquiry* 8(1), 108-121. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.8.1.8>.
- Lecce, S. et Devine, R.-T. (2022). Theory of mind at school: Academic outcomes and the influence of the school context. *Infant and Child Development*, 31(1), e2274. <https://doi.org/10.1002/icd.2274>
- Leder, H. et Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105, 443–464. <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A. et Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489–508. <https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- Lockl, K., Ebert, S. et Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences*, 53, 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.007>
- Mendonça, P. (2020). Influence d'activités d'appréciation d'œuvres d'art visuel Visual Thinking Strategies (VTS) sur l'attention sélective et soutenue d'élèves du 2^e cycle du primaire. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17155>
- Mendonça, P., Savoie, A. et Émond, A.-M. (2019). Theory of Mind, Aesthetic Judgment and Child Development Issues: A Narrative Review. *Canadian Review of Art Education*, 46(2). <https://crae.mcgill.ca/article/view/69/161>
- Menninghaus, W., Wagner, V., Hanich, J., Wassiliwizky, E., Jacobsen, T. et Koelsch, S. (2017). The Distancing-Embracing model of the enjoyment of negative emotions in art reception. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, E347. <https://doi.org/10.1017/S0140525X17000309>
- Myszkowski, N. et Zenasni, F. (2016). Individual differences in aesthetic ability: The case for an aesthetic quotient. *Frontiers in psychology*, 7, 750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00750>

- Myszkowski, N., Storme, M., Zenasni, F. et Lubart, T. (2014). Is visual aesthetic sensitivity independent from intelligence, personality and creativity? *Personality and Individual Differences*, 59, 16–20.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2013.10.021>
- Parsons, M.-J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press.
- Pellowski, M. et Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 29, 80–97.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001> .
- Robinson, K. (2000). *Arts Education's place in a knowledge-based global economy*. (4-6) Proceedings from an invitational meeting for education, arts and funders, Los Angeles (12-14). Spitz et Associates, Inc. 322
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.
- Rodway, P., Kirkham, J., Schepman, A., Lambert, J. et Locke, A. (2016). The development of shared liking of representational but not abstract art in primary school children and their justifications for liking. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(21). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00021>
- San Juan, V. et Astington, J. (2017). Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding. *Cognitive Development*, 41, 19-32.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.12.003>
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G. et Marchetti, A. (2014). Exploring responses to art in adolescence : A behavioral and eye-tracking study. *PLoS ONE* 9(7), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>
- Savoie, A. et Mendonça, P. (2018). Empathie, théorie de l'esprit (tom) et jugement esthétique. *Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*.
<https://www.erudit.org/en/books/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels-2018/004711co.pdf>

- Shivers, J., Leneson, C. et Tan, M. (2017). Visual literacy, creativity and the teaching of argument. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 15(1), 67-84. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141995.pdf>
- Shusterman, R. (1997). The end of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55, 29–41. <https://doi.org/10.2307/431602>
- Sigirtmac, A.-D. (2016). An investigation on the effectiveness of chess training on creativity and theory of mind development at early childhood. *Academic Journals*, 11(11), 1056-1063. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2676>
- Smogorzewska, J., Szumski, G. et Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLoS ONE* 15(8), e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>
- Sinquefield-Kangas, R. (2023). Matter(s) of Empathy in Art Education et Research. *Helsinki Studies in Education*, 153. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8814-4>
- van Leeuwen, J.-E.-P., Crutch S.-J., Warren, J.-D. (2023). Thinking eyes: visual thinking strategies and the social brain. *Frontiers in Psychology* 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1222608>
- Wang, Z. (2015). Theory of mind and children's understanding of teaching and learning during early childhood. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1011973>
- Weimer, A.-A., Dowds, S.-J.-P., Fabricius, W.-V., Schwanenflugel, P.-J. et Suh, G.-W. (2017). Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 28-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Wellman, H.-M.m et Lagattuta, K.-H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19(4), 479-497. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.09.003>
- Westby, C. et Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362–382. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.011>

- White, B. (2013). Pay attention, pay attention, pay attention. *In* B. White and T. Costantino (dir.), *Aesthetics, Empathy and Education* (p. 99-116). Peter Lang Publishing.
- Worringer, W. (1997). *Abstraction and empathy. A contribution to the psychology of style*. Chicago: Ivan R. Dee Publisher. (1re éd. 1908).
https://monoskop.org/images/a/a2/Worringer_Wilhelm_Abstraction_and_Empathy_1997.pdf
- Wilson, D. (2000). Metarepresentational in linguistic communication. *In* D. Sperber (ed), *Metarepresentations: a Multidisciplinary Perspective* (pp. 411-48). Oxford University Press.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies. Using Art to Deepen Learning Across School disciplines*. Harvard Education Press.