

EMPATHIE, THÉORIE DE L'ESPRIT (*TOM*) ET JUGEMENT ESTHÉTIQUE

Alain Savoie, professeur
Pedro Mendonça, doctorant
Université de Sherbrooke

Introduction

Une réaction esthétique réfère à une réponse psychologique ou physiologique face à la beauté ou au dégoût, tandis que le jugement esthétique se rapporte plus précisément à une contemplation par nos sens et à l'appréciation d'un objet, d'un évènement, d'un paysage ou à la justification de nos réactions esthétiques (Leder, Belke, Oeberst et Augustin, 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 pour mieux comprendre et porter un jugement personnel sur l'œuvre. Cette empathie de l'observateur sous-tend une habileté: 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 serait le sous-produit d'un acte d'empathie, lequel 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 s'aperçoit que l'établissement d'un lien entre l'empathie et l'expérience esthétique n'est pas un concept récent. L'empathie nous permet de mieux saisir les sentiments éprouvés par une autre personne à travers l'affect et la cognition. Dès lors, l'empathie est aussi une composante fondamentale pour la vie en société.

Un autre concept neuropsychologique fondamental, reprenant les construits du concept d'empathie, a été proposé dans les années 1980 par des ethnologues qui étudiaient les comportements chez les primates (Dennett, 1978; Premack et Woodruff,

1978). Ils l'ont appelé la « théorie de l'esprit » ou ToM (*Theory of Mind*). Cette théorie est englobante et plus large que le seul concept d'empathie défini jusque-là en philosophie, esthétique et psychologie. Mais la ToM, comme l'empathie, repose sur un construit multidimensionnel comprenant à la fois des aspects affectifs et cognitifs, des composantes à respectivement considérer dans l'expérience esthétique, comme nous le verrons subséquemment. La ToM est non seulement présente tout le long du processus du jugement esthétique, mais est aussi essentielle à l'avènement d'une expérience esthétique. Il s'ensuit que le développement de la ToM peut favoriser les expériences esthétiques et inversement, ce qui peut donner des pistes pour mieux comprendre la perception qu'ont les enfants des œuvres d'art, dans une perspective développementale.

La théorie de l'esprit (ToM) : un concept multidimensionnel

La ToM peut se définir comme une habileté à identifier ses propres états mentaux ainsi que ceux d'autrui, à saisir le fait que les autres ont des croyances, perspectives, intentions et désirs qui peuvent être différents des siens. Cela implique d'autres capacités incluant celles d'imaginer, prendre des perspectives diverses, interpréter, décoder et reconnaître l'expression des émotions (Baron-Cohen, 2005). Ce sont toutes des habiletés essentielles au développement de ce qu'on appelle « l'empathie cognitive » chez un individu (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014 ; Bensalah, Caillies et Anduze, 2015). On remarque aussi que ces habiletés facilitant la ToM contribuent à interpréter les signaux sociaux. Mais la ToM inclut autant des composantes cognitives qu'affectives (Baron-Cohen, 2005; Hynes, Baird et Grafton, 2005). La ToM est donc reliée aux zones émotionnelles de récompense du cerveau ainsi qu'aux zones cognitives qui donnent du sens et font appel aux connaissances – ses deux composantes étant aussi très impliquées dans l'expérience esthétique (Chatterjee, 2014).

La ToM cognitive peut être définie comme une tentative d'entrer dans l'esprit de l'autre ou de mentalement s'approcher de lui ou elle, à travers un effort intellectuel volontaire, pour ainsi lire ses intentions et comprendre sa perspective. Il s'agit donc de reconnaissance des états mentaux des autres à travers un processus meta-

représentationnel (Wilson, 2000)¹. La ToM cognitive fait voir le monde avec les yeux d'autrui, comprendre la perspective de ce dernier, avec les croyances, les peurs, les expériences formatrices, les besoins de cette autre personne. Cela peut même aller jusqu'à comprendre la perception qu'a cette personne d'elle-même. La ToM cognitive implique donc des réponses actives, par 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. Ce qui fait que, par exemple, à l'extrême, le pire psychopathe peut avoir une excellente ToM cognitive. À l'autre bout du spectre, une personne autiste aura, à l'inverse, une ToM cognitive faible (Craig et Baron-Cohen, 1999).

La ToM affective, quant à elle, peut aussi être définie comme une réaction émotionnelle de l'individu quand il voit une autre personne vivre une émotion, comme une sorte de miroir affectif, quand, par exemple, la personne regarde le visage triste d'un ami 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, on parle 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 n'est pas sans rappeler l'expérience esthétique.

La ToM joue un rôle central dans l'expérience et le comportement humain puisqu'elle entre en jeu dès la naissance du bébé à travers les interactions de ce dernier avec les personnes qui prennent soin de lui. En effet, les bases de la ToM, présentes à la naissance, s'activent quand les adultes s'adaptent aux besoins de l'enfant (Westby et Robinson, 2014). Mais le développement de la ToM commence à s'activer entre 4 et 5 ans (Saxe, 2013 ; Gweon, Dodell-Feder, Bedny et Saxe, 2012). Il a été aussi démontré que des interventions précoces favorisent un développement typique de la ToM (Baglio, Blasi, Sangiuliano, Castelli, Massaro *et al.*, 2016). Mais avant environ 4 ans, encore au stade égocentrique, l'enfant ne tient pas compte des autres et ne conçoit pas encore que

¹ Ce sont des représentations de représentations ou des croyances à propos de croyances.

ces derniers peuvent avoir des pensées différentes des siennes. Des bases sont présentes, mais sa théorie de l'esprit (ToM) est encore embryonnaire. La ToM continuera à se développer tout au long de la vie, à travers les relations humaines.

Le terreau nécessaire au développement de la ToM serait donc inné et cette dernière se développera au contact des autres. Cependant, la qualité de la ToM elle-même peut significativement varier d'un individu à l'autre, car elle est aussi de nature culturelle et surtout dépendante de contextes (Baron-Cohen, 2005). Il y a donc beaucoup de facteurs qui peuvent avoir un impact sur les habilités reliées à la ToM chez un individu (Nietlisbach, Maercker, Rössler et Haker, 2010). Au-delà des considérations biologiques et culturelles qui s'y rapportent, la ToM manifeste des états intérieurs dépendants du genre de l'individu, du stress de la vie, des traumatismes, des accidents, etc. Cette multiplicité de facteurs impliqués fait que la ToM est en quelque sorte unique à chacun.

Les recherches récentes sur la ToM s'entendent sur quatre dimensions de cette dernière :

1. Cognitive interpersonnelle
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).

Tableau 1
Les 4 dimensions de la ToM et leur développement

ToM Cognitive		ToM Affective	
<ul style="list-style-type: none"> • Se développe entre 4 et 5 ans • Implique de tenir compte des pensées, connaissances, croyances et intentions d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • Se développe à 7 ans • Implique de tenir compte et de vivre les émotions d'autrui 		
ToM cognitive et affective			
Interpersonnelle		Intrapersonnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés qui se développent entre 8 et 12 ans • Implique de se soucier des pensées et émotions des autres • Implique de reconnaître les mensonges, sarcasmes, langage imagé, dictons, codes de langage, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se développe entre 8 et 12 ans • Implique de réfléchir sur ses propres pensées et émotions et sur celles des autres 		

Une 5^{ème} dimension à la ToM s'est récemment ajoutée, soit la i-ToM ou ToM interprétative. Cette dimension cible l'habileté interprétative et la compréhension des symboles liées à l'expérience esthétique. Carpendale et Lewis (2006) soutiennent que la i-ToM réfère à « *common sense understanding that knowledge is interpretative and that the mind itself influences how the world is experienced* » (p. 193). La i-ToM serait associée aux capacités interprétatives et cognitives autant qu'aux habiletés sociales (Luckett, Powell, Messer, Thornton et Schulz, 2002). En ce sens, la ToM est démontrée importante en contexte socio-scolaire en général (popularité, motivation académique) (Wellman, 2018).

La ToM et le jugement esthétique

La ToM se développe de l'affectif au cognitif et plus tard, de l'intrapersonnel à

l'interpersonnel (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014 ; Westby et Robinson, 2014). Ce n'est cependant pas un processus linéaire. Les connaissances, les habiletés cognitives et le langage deviennent essentiels dans ce processus de développement de la ToM. Des études ont d'ailleurs montré des relations importantes entre la ToM et le développement du langage (San Juan et Astington, 2017 ; Blijd-Hoogewys et van Geert, 2017 ; Lockl, Ebert et Weinert, 2017). Les habiletés langagières, à leur tour, aideraient à éviter les comportements agressifs à l'école (Weimer, Dowds, Fabricius, Schwanenflugel et Suh, 2017). Ce processus est aussi influencé par le fait que l'enfant intègre de plus en plus les conventions sociales et rationalise son jugement. Ce dernier, auparavant uniquement syncrétique et émotif, devient plus rationnel et complexe. Bref, la ToM participe à cette tendance développementale vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, cette dernière faisant partie des habiletés fondamentales dans le processus du jugement esthétique. Leder et Nadal (2014) mentionnent trois composantes de l'expérience qui lui donne son caractère esthétique (Shusterman, 1997; Bergeron et Lopes, 2012) :

1. L'expérience esthétique a une dimension évaluative qui implique l'évaluation d'un objet;
2. L'expérience esthétique a une dimension phénoménologique ou affective en ce sens où elle est ressentie et savourée subjectivement en captant notre attention;
3. L'expérience esthétique a une dimension sémantique, au sens où elle n'est pas seulement une expérience sensitive, mais aussi une expérience significative.

Cette expérience esthétique est en lien avec une réponse empathique, tel que clairement établi par la recherche (Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli, et Marchetti, 2016; Freedberg et Gallese, 2007). La ToM est non seulement présente dans le jugement esthétique mais est même essentielle à l'avènement de l'expérience esthétique. Du point de vue neurologique, cette expérience esthétique implique les systèmes sensori-moteurs, émotion-récompense et signification-connaissance² (Chatterjee, 2014). En ce sens, White (2013) écrit : « *To have an aesthetic experience is to be viscerally, cognitively, imaginatively, and emotionally attentive* » (p. 101). Une étude de Livingston

² *Sensory-motor systems, emotion-reward systems, meaning-knowledge systems.*

et Thompson (2009) suggère, par exemple, que la musique entraîne un engagement affectif de l'auditeur, incluant la ToM. La ToM est elle-même présente dans l'expérience esthétique quand la personne porte attention et est réceptive, tout en essayant par exemple de se mettre à la place de l'artiste pour mieux comprendre, interpréter et donner du sens à l'œuvre. La ToM est aussi présente quand un jugement est porté sur la valeur de l'œuvre en terme d'habileté technique de l'artiste ou quand l'enfant, entre 4 et 6 ans, se réfère à l'artiste en tant que créateur de l'œuvre (Rodway, Kirkham, Schepman, Lambert et Locke, 2016). La *i-ToM* ou ToM interprétative est aussi là quand l'enfant de 8 ans comprend qu'une même image peut être perçue de manières différentes (Rodway *et al.*, 2016; Gilli, Ruggi, Gatti et Freeman, 2016). De plus, la ToM émerge, par exemple, lors de l'appréciation collective d'une œuvre dans la classe, quand l'attention conjointe entre en jeu dans un groupe et qu'un élève interprète et ressent l'œuvre différemment des autres ou encore partage et confronte ses interprétations. L'interprétation complexe des œuvres serait non seulement liée à l'exposition à la culture, mais aussi au développement de la ToM (Gilli *et al.*, 2016). En outre, la *i-ToM* prédit l'habileté de l'enfant dans l'interprétation de symboles (Myers et Liben, 2012). Un bon niveau de ToM pourrait favoriser une expérience esthétique plus forte à travers l'attention et la réceptivité de l'enfant. En ce sens, Guariglia, Piccardi, Giaimo, Alaimo, Micciché et Antonucci (2015) ont mesuré la ToM chez des personnes qui ont justement une grande réceptivité aux arts en comparaison avec la population en général. Leur étude portait sur une population d'artistes (9 peintres, 4 sculpteurs, 24 musiciens et 12 danseurs) et de non-artistes. Leurs résultats montrent des habiletés reliées à la ToM nettement supérieures chez les artistes comparées aux non-artistes. Guariglia *et al.* (2015) suggèrent que la ToM pourrait développer une créativité plus grande, ce que suggèrent aussi Craig et Baron-Cohen (1999). Cette créativité favorise certainement aussi les expériences esthétiques.

En conclusion

La ToM et l'expérience esthétique apparaissent donc indivisibles. L'une se développe et l'autre devrait suivre. Certaines situations d'apprentissage, en classe d'art, pourraient être mieux construites grâce à une meilleure compréhension de l'action de la ToM. En ce sens, dans de futures recherches, une question à investiguer, parmi bien

d'autres, serait : les œuvres d'art montrées aux enfants influencent-elles leur ToM, selon leur âge (Taruffi et Koelsch, 2017 ; Rodway *et al.*, 2016 ; Myers et Liben, 2012)? Par exemple, des œuvres figuratives, ayant une iconographie émotionnelle forte, influencent-elles le développement de la ToM de l'enfant? Les œuvres abstraites agissent-elles également? Il s'ensuit que la ToM a le potentiel de devenir un indicateur non seulement d'habiletés en communication sociales, mais aussi de certaines préférences esthétiques des enfants. Chose certaine, les impacts de la ToM sur le développement du jugement esthétique méritent encore d'être investigués dans toutes leurs ramifications.

Nous tenons à remercier la professeure Anne-Marie Émond pour l'aide qu'elle nous a apporté à la rédaction de cet article.

Références

Baron-Cohen, S. (2005). *The essential difference, male and female brains and the truth about autism*. London : Basic Books.

Baglio, G., Blasi, V., Sangiuliano, F., Castelli, I., Massaro, D., Baglio, F., Valle, A., Zanette, M. et Marchetti, A. (2016). Social competence in children with borderline intellectual functioning : Delayed development of Theory of Mind across all complexity levels. *Frontiers in Psychology*, 7(1604). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01604

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.

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*. New York : 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>

Carpendale, J., et Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, MA : Blackwell Publishing.

Chatterjee, A. (2014). *The aesthetic brain. How we evolved to desire beauty and enjoy art*. New York : University Press.

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.

Dennett, D. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 568-570.

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.

Freedberg, D., et Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in aesthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5), 197-203.

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). doi: 10.3389/fpsyg.2016.00177

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). doi: 10.3389/fnhum.2015.00292

Gweon, H., Dodell-Feder, D., Bedny, M., et Saxe R. (2012). Theory of Mind performance in children correlates with functional specialization of a brain region for thinking about thoughts. *Child Development*, 83(6), 1853-68. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01829.x.

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.

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.

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.

Livingston, S. R., et Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the theory of mind. *Musicae Scientiae European, Special issue 2009-2010*, 83-115.

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.

Luckett, T., Powell, S.-D., Messer, D.-J., Thornton, M.-E. et Schulz, J. (2002). Do children with autism who pass false belief tasks understand the mind as active interpreter? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 127-140.

Myers, L.-J., et Liben, S.-L. (2012). Graphic symbols as “The Mind on Paper” : Links between children’s interpretive Theory of Mind and symbol understanding. *Child Development*, 83(1), 186-202.

Nietlisbach, G., Maercker, A., Rössler, W., et Haker, H. (2010). Are empathic abilities impaired in posttraumatic stress disorder? *Psychological Reports*, 106(3), 832-44.

Premack, D., et Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Brain and Behavioral Sciences*, 4, 515-526. doi:10.1017/S015025X00076512

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). doi: 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.

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. doi:10.1371/journal.pone.0102888

Saxe, R. (2013). The new puzzle of Theory of Mind development. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (eds.), *Navigating the Social World: What Infants, Children, and Other Species Can Teach Us* (pp. 107-112). Oxford : Oxford University Press.
doi:10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0020

Shusterman, R. (1997). The end of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55, 29–41.

Taruffi, T., et Koelsch, S. (2017). Implications of the *Vienna integrated model of art perception* for art-based interventions in clinical populations. *Physics in Life Reviews*, 2, 145-147. doi.org/10.1016/j.plrev.2017.02.003

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.

Wellman, H.-M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 728-755. doi: 10.1080/17405629.2018.1435413

Westby, C., et Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362–382.

White, B. (2013). Pay attention, pay attention, pay attention. In B. White and T. Costantino (dir.), *Aesthetics, Empathy and Education* (p. 99-116). New York : Peter Lang Publishing.

Wilson, D. (2000). Metarepresentational in linguistic communication. In D. Sperber (dir.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (p. 411-48). Oxford : Oxford University Press.

Worringer, W. (1997). *Abstraction and empathy. A contribution to the psychology of style*. Chicago: Ivan R. Dee Publisher. (1re éd. 1908). Consulté à l'adresse: https://monoskop.org/images/a/a2/Worringer_Wilhelm_Abstraction_and_Empathy_1997.pdf