

## UN INSTRUMENT POUR APPRENDRE À APPRÉCIER L'ART CONTEMPORAIN

### Le modèle de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba

**Anne-Marie Émond**, professeure  
Université de Montréal

#### Introduction

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) souligne le rôle de l'enseignant en tant que *porteur culturel* (Gouvernement du Québec, 2003). Dans ce rôle, l'enseignant doit, entre autres, amener l'élève à réaliser, interpréter et apprécier des œuvres et ainsi développer ses compétences reliées au domaine des arts. En arts plastiques, en particulier, en plus de réaliser des productions artistiques, l'élève du primaire doit vivre des expériences esthétiques variées. L'université a donc la responsabilité de former les futurs enseignants aux arts plastiques afin que cette discipline puisse être enseignée aux élèves, de la première à la sixième année. Pourtant, ces futurs enseignants pensent souvent qu'ils n'ont pas à être formés en éducation artistique, croyant, à tort, que l'éducation artistique, dans nos écoles primaires, est uniquement prodiguée par des personnes ayant bénéficié d'une formation spécialisée en art. La réalité est tout autre. Au Québec, pour la période 2013-2014, il y avait 296 enseignants spécialisés en arts plastiques dans les écoles, pour un peu plus de 590 000 élèves du préscolaire et du primaire, ce qui équivaut à un ratio d'environ 1 993 élèves par enseignant spécialisé en art (Gouvernement du Québec, 2016). Considérant que tous les enfants ont droit à un enseignement en art, ces données statistiques démontrent bien que les étudiants à la formation à l'enseignement devront, un jour ou l'autre, enseigner les arts plastiques à leurs élèves.

De plus, le ministère recommande que la formation artistique au primaire soit prolongée par la fréquentation de lieux culturels tels que les musées, cela pour que les élèves soient en contact avec des œuvres. Dans ce contexte, nos étudiants doivent développer les compétences nécessaires à exploiter ces lieux

culturels de manière pertinente. Ainsi émerge la nécessité de former les étudiants universitaires en enseignement préscolaire et primaire, à vivre des expériences esthétiques variées, dans des contextes divers. Lors de leurs études, ces futurs enseignants doivent être en contact avec des œuvres d'hier, d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Ils acquerront ainsi les outils nécessaires pour former les enfants, lesquels deviendront les adultes de demain capables d'intégrer la dimension artistique dans leur quotidien (Gouvernement du Québec, 2006). En ce sens, les cours en didactique des arts plastiques au primaire de l'Université de Montréal intègrent une visite au musée. Cette dernière devient incontournable pour familiariser nos étudiants à l'ensemble des ressources qu'offrent les institutions muséales, pour qu'ils puissent ensuite en faire profiter les enfants tout au long de leur carrière professionnelle.

Dans ce contexte de formation universitaire et dans celui de nos résultats de recherches antérieures (Émond, 2013), nous avons adopté, en 2015, le modèle psychologique de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba (2011). Ce modèle offre un soutien à nos étudiants dans la compréhension de leur propre fonctionnement intellectuel lors de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en contexte muséal. L'art contemporain et son appréciation demeurent, pour nous, un terrain d'investigation fort intéressant. Nous considérons important de confronter nos étudiants à cette forme d'art, laquelle est souvent perçue comme étant émotionnellement et conceptuellement difficile, déroutante, ambiguë. Elle interroge la conception même de l'art chez les adultes non spécialistes en art (Minissale, 2013). Notre choix d'œuvres contemporaines vise une appropriation de ces dernières par les étudiants pendant leurs études universitaires, en espérant qu'à leur tour, ils les feront découvrir à leurs élèves. Le modèle de Pelowski et Akiba (2011) illustre les différentes étapes que peuvent expérimenter des adultes tels que nos étudiants, lors de l'appréciation d'une œuvre d'art. Ainsi, par ce modèle psychologique de l'expérience esthétique, nous pouvons mieux comprendre le fonctionnement intellectuel de nos étudiants et les accompagner autant dans les moments consonants que dissonants, une partie intégrante d'une expérience esthétique (Blanchot, 1971). Cet article présente les cinq différentes étapes du modèle de Pelowski et Akiba (2011), ainsi qu'une description détaillée

de chacune d'entre elles, afin de bien illustrer cet instrument qui encadre nos interventions pédagogiques auprès des étudiants.

### **Le modèle psychologique de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba**

#### *Étape 1 : Pré-attentes et l'image de soi*

Selon les chercheurs dans le domaine du fonctionnement psychologique des adultes (Leder, Belke, Oeberst et Augustin, 2004), le contexte muséal est un élément déterminant dans l'appréciation du visiteur. Le contexte muséal exerce un pouvoir chez l'étudiant, comme chez l'ensemble des visiteurs adultes. Ce pouvoir valide le fait qu'on va voir des objets considérés comme des « œuvres d'art ». Il y a donc une pré-classification qui se fait de la part de l'étudiant et ce, avant même de se rendre au musée pour effectuer son travail d'appréciation d'une œuvre d'art. L'étudiant, sans le faire de manière consciente, a déjà sa propre définition de ce qu'est une œuvre d'art pour lui. Il sait ce qu'il aime ou n'aime pas dans une œuvre, même s'il ne fréquente pas régulièrement les lieux culturels (Émond, 2016a). Il possède déjà un ensemble de postulats qui orientent son comportement et ses attentes en matière d'art. L'étudiant a donc des attentes vis-à-vis les œuvres d'art qu'il pourra apprécier au musée. Celles-ci sont à son image, une image du soi idéale. Cette notion est très importante à saisir, car sur le plan psychologique, elle est liée à l'estime de soi, la façon dont une personne se juge elle-même. De plus, cette image mentale est généralement résistante aux changements, et c'est cette image de soi qui sera confrontée aux œuvres muséales. Nous parlons de confrontation, car l'étudiant peut avoir des objectifs spécifiques dans sa rencontre avec des œuvres d'art, des objectifs en général structurés pour conforter sa conception de l'art et en même temps, l'image de soi. Ainsi, lors de nos interventions pédagogiques, nous devons faire prendre conscience à nos étudiants du « bagage » qu'ils transportent avec eux, lequel influence jusqu'au choix des œuvres qu'ils présenteront éventuellement à leurs élèves.

#### *Étape 2 : Maîtrise cognitive et introduction d'un écart*

Au contact d'une œuvre d'art en contexte muséal, l'étudiant fait une première identification ou classification et ce, en fonction de ses pré-attentes et de son image de soi, c'est-à-dire son image conceptuelle, une étape que Leder et al. (2004) ont nommé « *cognitive mastery* », que nous traduisons librement « maîtrise cognitive ». À cette étape, l'étudiant identifie ce qu'il perçoit comme une œuvre d'art. Celle-ci peut ou non correspondre à ses pré-attentes et à son image de soi. S'il y a correspondance, l'étudiant-visiteur va aimer l'œuvre et se sentir conforté par cette rencontre et tout simplement passer à la prochaine œuvre. Cette évaluation positive se manifeste par un « Ah ! ça, j'aime ça ! C'est beau ! », c'est-à-dire que le visiteur est en consonance (Émond, 2002 ; Wetzl-Fairchild et Émond, 2000). Il est possible également qu'à cette étape, la correspondance avec l'œuvre soit très forte, que la compréhension de l'œuvre soit très élevée, ce qui conduit au *flow* (Csikszentmihalyi, 1990). En cet instant, l'étudiant est donc dans un état de conscience détaché particulier où il n'est conscient que du moment, de l'activité et du plaisir. Une fois l'expérience du *flow* terminée, son évaluation est très positive. Il arrête ensuite son appréciation pour passer à la prochaine œuvre. Pour les auteurs du modèle, ces deux types d'appréciation esthétique sont « faciles », car elle conforte le visiteur dans ses pré-attentes et dans son image de soi.

Par contre, lorsque l'œuvre ne correspond pas aux pré-attentes ni à l'image de soi du visiteur, il y a un écart qui s'installe entre lui, l'œuvre d'art, l'artiste et le contexte muséal. Souvent, le visiteur-étudiant va trouver l'œuvre laide, va déclarer ne pas l'aimer, va juger que ce n'est pas de l'art et va jusqu'à remettre en question la présence de cette œuvre dans le musée. Il est en conflit avec ce qu'il perçoit, il est en dissonance (Émond, 2006 ; Wetzl-Fairchild, Dufresne-Tassé, Dubé, 1997). Si la dissonance est très forte et qu'il considère qu'il n'y a aucun moyen de la résoudre, sa seule solution est de physiquement s'éloigner de l'œuvre et d'arrêter immédiatement son appréciation esthétique, car poursuivre serait une menace à son image de soi. Si le visiteur est convaincu que la divergence qu'il perçoit peut être résolue sans porter atteinte à son image de soi, il va poursuivre son exploration de l'œuvre. Pour ce faire, il cherche de l'information sur l'œuvre afin de surmonter sa dissonance. S'il trouve l'information

et qu'elle est pertinente, il poursuit son expérience esthétique. Cependant, s'il ne trouve pas les informations nécessaires, il demeure en dissonance. Ce type de dissonance se situe entre l'œuvre et l'étiquette ou entre la muséographie et la présentation des informations (Émond, 2017). Malheureusement, l'appréciation esthétique se termine souvent à cette étape, car les informations fournies par le musée ne semblent pas suffisantes pour résoudre la dissonance et le visiteur s'éloigne physiquement de l'œuvre (Émond, 2016b ; Weltzl-Fairchild et Dubé, 1999). Il est important de noter ici qu'il est nécessaire de former nos étudiants à prolonger leur regard sur une œuvre et si nécessaire, d'utiliser les ressources du musée afin de dépasser les premières impressions. Mais il est aussi possible que le visiteur-étudiant ne se sente pas sûr de pouvoir résoudre la divergence, tout en acceptant qu'il soit possible de voir autrement, étant donné que le musée a cet objet dans sa collection. Le visiteur perçoit donc le musée comme un lieu d'autorité sur « l'Art ». Dès lors, sans craindre d'atteindre son image de soi, il va poursuivre son exploration.

### *Étape 3 : Contrôle secondaire et évasion*

Lorsque notre visiteur-étudiant poursuit son exploration de l'œuvre jusqu'à l'étape 3, c'est qu'il accepte ce que lui offre le musée, c'est-à-dire l'ensemble des informations qui sont disponibles sur l'œuvre. Par contre, cela ne signifie pas qu'il soit pour autant en consonance vis-à-vis l'œuvre, car notre visiteur-étudiant peut se trouver dans un état de neutralité – l'œuvre ne correspondant toujours pas à ses pré-attentes et à son image de soi. Alors, il tente de comprendre l'œuvre en utilisant diverses opérations mentales telles que : saisir, juger, comparer, justifier, modifier, suggérer, prévoir, conclure ; cela par rapport à un ou plusieurs foyers d'attention, c'est-à-dire ce sur quoi porte son attention (Émond, 2016c). Ainsi, il poursuit son appréciation jusqu'à l'étape 4. L'utilisation des opérations mentales ne conduit pas à une confrontation de soi qui pourrait aboutir à une véritable résolution de la dissonance. Cette phase représente ce que Rothbaum, Weisz, et Snyder (1982) appellent « contrôle secondaire ». Cette phase représente la tentative de modifier, de manière dissimulée, les conditions de la dissonance, de

sorte que l'écart ou la divergence puisse finalement être assimilé ou ignoré (Pelowski et Akiba, 2011).

En contrepartie, le visiteur-étudiant peut poursuivre son appréciation malgré l'état de dissonance. Dans cette situation, il tente toujours d'effectuer une reclassification de l'œuvre d'art par rapport à ses pré-attentes et à son image de soi. Ce sont des dissonances reliées à ce que perçoit un visiteur par rapport à l'œuvre d'art et au traitement plastique/esthétique de l'artiste (Émond, 2017). Si cette dissonance persiste, c'est-à-dire qu'il est impossible pour le visiteur de reclassifier l'œuvre afin que celle-ci corresponde de plus en plus à son image de soi, le visiteur-étudiant va simplement qualifier l'œuvre de non pertinente. En d'autres mots, selon lui, l'artiste se serait tout simplement trompé dans son exécution. Le visiteur s'évade ensuite, en quittant physiquement l'œuvre et met fin à son appréciation. Cette divergence peut être ressentie sans trop de frustration par le visiteur-étudiant, car ce dernier ne porte pas le blâme de l'échec de l'expérience esthétique, considérant que pour lui, ce sont les œuvres qui n'étaient pas de grandes qualités.

Par contre, il est aussi possible que le visiteur ne quitte pas physiquement l'œuvre et poursuive son appréciation malgré la divergence et tente toujours de reclassifier l'œuvre. Si la reclassification n'est toujours pas possible, le visiteur-étudiant quitte physiquement la situation et ce, afin de ne pas endommager son image de soi. Dans ces circonstances, le visiteur-étudiant va dire, par exemple, « Ce n'est que de l'art », cela afin de minimiser la situation. C'est ce qu'on appelle le « retrait mental » (Rothbaum et al., 1982).

#### *Étape 4 : Réévaluation métacognitive*

Souvent, il peut arriver que l'assimilation et les mécanismes d'évasion subséquents échouent ou soient contournés. Le visiteur-étudiant se retrouve alors prisonnier d'une situation dont la dissonance est difficile à résoudre et dans laquelle il n'a aucun moyen de s'échapper. Il peut alors choisir d'entrer dans une période de réévaluation expérientielle active et anticipée, ou tout simplement s'évader physiquement de la situation. La réévaluation expérientielle est souvent

accompagnée ou précédée d'une attention aiguë sur soi (Steele et al., 1993), laquelle a potentiellement un impact sur les situations dissonantes (Pelowski et Akiba, 2011). Rimé et LeBon (1984) définissent l'attention aiguë sur soi ou la conscience de soi comme un état résultant du déplacement du foyer d'attention d'un individu, du monde extérieur vers sa propre personne. En d'autres mots, la conscience de soi représente la capacité de devenir l'objet de sa propre attention (Duval et Wicklund, 1972). Dans cet état, des ensembles d'informations relatives au soi deviennent immédiatement accessibles. L'individu identifie activement les processus et stocke les informations sur soi (Morin, 2011). Devenir conscient de soi oblige le visiteur à se concentrer sur ses limites en tant qu'individu et percevoir ce qui est hors de son contrôle (Rothbaum et al., 1982). Le visiteur abandonne le contrôle total sur soi et révisé ses attentes. Celui qui peut atteindre cette étape favorise une expérience esthétique transformatrice. Cette dernière n'est possible que si le visiteur ne se concentre pas uniquement sur la dissonance, mais passe aussi à une approche métacognitive de son appréciation. Par cette approche, il reconnaît les divergences et accepte de réexaminer ses attentes précédentes afin de les modifier. Il y a donc une réévaluation métacognitive. De ce fait, le visiteur-étudiant modifie sa propre image de soi, réalisant une « auto-transformation » (Rothbaum et al., 1982).

Mais quand le visiteur-étudiant a besoin de résoudre la dissonance, il est prisonnier d'une situation en quelque sorte psychologiquement insoutenable. Il se voit dans l'obligation de s'évader et de quitter physiquement la situation, conscient de ses limites. L'expérience esthétique se termine ainsi souvent dans la colère et la frustration. Le visiteur est alors convaincu de ne plus jamais vouloir revivre une telle expérience. Si un étudiant, dans un état de frustration, arrête son appréciation à l'étape 4, cela pourrait avoir des conséquences négatives. En effet, il serait surprenant que le type d'œuvres ayant provoqué une si forte dissonance chez l'étudiant, soit éventuellement présenté à ses futurs élèves. Dès lors, le visiteur-étudiant doit saisir que son expérience esthétique est personnelle, qu'il devra donc laisser ses élèves découvrir l'œuvre avec leurs propres réactions, qu'elles soient positives ou négatives. Il en ressort que lors de ses

apprentissages, l'étudiant en éducation doit s'ouvrir à une multitude d'œuvres et savoir mettre de côté ses préférences personnelles.

Notre rôle de formateur est d'encourager nos étudiants à persévérer afin de pouvoir atteindre l'étape 5. Pour ce faire, il est important de créer des situations d'apprentissages où nous pourrions favoriser la conscience de soi de nos étudiants lors de leur expérience esthétique. Il faut, par exemple, développer des activités de groupe, car la présence d'un public peut potentiellement créer un contexte favorable à la prise de conscience de soi (Scheier, Fenigstein et Buss, 1974). Il y a aussi la possibilité de travailler l'expérience esthétique en dyade, avec un observateur unique (Carver et Scheier, 1978), à condition que ce dernier soit à l'écoute (Rimé et Le Bon, 1984). Entendre sa propre voix peut contribuer à favoriser la prise de conscience de soi lors d'une expérience esthétique (Rothbaum et al., 1982). Nous pourrions donc nous assurer que nos étudiants partageront leur expérience à voix haute, ce qui deviendra un atout dans leur apprentissage de la compétence « apprécier ».

#### *Étape 5 : Résultat esthétique et nouvelle maîtrise*

Lorsque le visiteur-étudiant a complété l'étape 4 et vécu une expérience esthétique transformatrice, ses pré-attentes et son image de soi s'en trouvent modifiées. Il sera dorénavant en mesure de comprendre les éléments divergents ou dissonants de son expérience esthétique. Le visiteur pourra avoir un sentiment de liberté cathartique, une épiphanie, une illumination, être en harmonie, avoir du plaisir et cela, souvent jusqu'aux larmes (Elkins, 2001). C'est ce que nous ne pouvons qu'espérer ardemment pour nos étudiants.

### **Conclusion**

Nous avons présenté le modèle psychologique de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba (2011), que nous considérons comme un instrument intéressant à intégrer dans les cours de didactique des arts plastiques à la formation à l'enseignement. Avec ses 5 étapes comprenant des moments tant dissonants que consonants, le modèle articule les possibles réactions



psychologiques de nos étudiants lors de leur appréciation de l'art contemporain. Ce modèle, par sa structure, permet de comprendre les diverses facettes d'une expérience qui se veut multifactorielle. La distance ressentie par l'étudiant face à une œuvre y prend toute sa place. Le modèle documente la possibilité qu'a un étudiant de surmonter l'écart qu'il perçoit entre son image de soi, ses pré-attentes et l'œuvre qu'il apprécie. La persévérance du regard sur l'œuvre, accompagnée d'une analyse métacognitive et d'une prise de conscience de soi, ont ensemble le potentiel de transformer l'étudiant dans sa relation avec l'art. Essentiellement, ce modèle propose que nous nous concentrons sur la relation entre l'observateur (visiteur-étudiant) et l'œuvre. Ce modèle a l'avantage d'étudier l'autoprotection du regardeur plutôt que de se concentrer uniquement sur la signification spécifique de l'art. Nos recherches antérieures nous ont mieux fait comprendre les diverses manifestations de consonances et de dissonances mentionnées dans le modèle de Pelowski et Akiba (2011). Nous devons maintenant chercher à saisir les composantes d'une prise de conscience de soi vécues par nos étudiants lors d'expériences esthétiques.

## Références

Blanchot, M. (1971). *L'Amitié*. Paris : Gallimard.

Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1978). Self-focusing effects of dispositional self-consciousness, mirror presence, and audience presence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 324-332.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New-York: Harper Perennial.

Duval, S. et Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self Awareness*. New-York: Academic Press.

Elkins, J. (2001). *Pictures and tears: A history of people who have cried in front of paintings*. New-York: Routledge.

Émond, A.M. (2017). La voix des visiteurs en contexte muséal : Matière première dans l'élaboration d'instruments permettant d'analyser et de cartographier le fonctionnement intellectuel d'adultes lors de leur traitement d'œuvres d'art contemporain. Dans C. Dufresne-Tassé et A.M. Laroche (dir.), *Numéro spécial sur la recherche, Volume 2 ICOM Éducation 27* (13-44).

Rome : Edizioni Nuova Cultura. Consulté à l'adresse

<https://drive.google.com/file/d/1H4RsNSMKOtqhGSz2rf9wVBF3CRAeC4W/view>

W

Émond, A.M. (2016a). *Étudier la prise de conscience de soi des étudiantes à la formation en enseignement au primaire lors de leur appréciation d'œuvres d'art au musée: Déterminer les effets sur leurs apprentissages*. 84<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS sous le thème points de rencontre. Contribuer à la formation artistique, Montréal. Article inédit.

Émond, A.M. (2016b). La pertinence pour les musées de développer des outils de médiations écrites pour l'appréciation de l'art contemporain. Dans A. Savoie, A.M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (26-32). Montréal, QC : CRÉA.

Émond, A.M. (2016c). Connaître les opérations mentales utilisées par les étudiants à la formation des maîtres pour traiter les œuvres d'art contemporain. Dans M. Théberge et F. Chaîné (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (48-76). Québec, QC : Éditions FRÉA.

Émond, A.M. (2013). *Survol des avancées du programme de recherche sur l'étude de la réception de l'art contemporain auprès du grand public*. Communication présentée au Colloque Vingt ans de recherche en éducation muséale, Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Québec, Canada. Article inédit.

Émond, A.M. (2006). La construction de sens et la fréquentation muséale : Entre conflit et harmonie. Dans B. Abbo (dir.), *Apprentissage et musées d'art*. Paris: Musée du Louvre et Connaissance des arts.

Émond, A.M. (2002). *The effects of viewing historical art and contemporary art on cognitive dissonance and consonance as verbalized by adult visitors in a fine arts museum*. Thèse de doctorat, Concordia University. Consulté à l'adresse <http://spectrum.library.concordia.ca/1763/>

Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Consulté à l'adresse [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Consulté à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>

Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Consulté à l'adresse [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_junes/IntegrationDimensionCulturelleEcole\\_DocRefPersEns.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_junes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf)

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.

Minissale, G. (2013). *The psychology of contemporary art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Psychology Compass*, 5(10), 807-823. Consulté à l'adresse <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x/epdf>

Pelowski, M., et Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas Psychology*, 29, 80-97.

Rimé, B. et Le Bon, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations. *L'année psychologique*, 84(4), 535-553.

Rothbaum, F., Weisz, J. R., et Snyder, S. (1982). Changing the world and changing the self: a two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37.

Scheier, M. F., Fenigstein, A. et Buss, A. H. (1974). Self-awareness and physical aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 264-273.

Steele, C. M., Spencer, S. J. et Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 885-896.

Weltzl-Fairchild, A. et Émond, A.M. (2000). A piagetian view of aesthetic experience: Adult visitors in a fine arts museum. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Diversité culturelle, distance et apprentissage / Cultural diversity, distance and learning ! Diversidad cultural, distancia y aprendizaje* (115-135). Paris: Conseil international des musées de l'UNESCO.

Weltzl-Fairchild, A. et Dubé, L. (1999). Is resolution of cognitive dissonance possible in a museum? In M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Le musée au service de la personne / The museum as service to people* (143-148). Montréal: GREM.

Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C. et Dubé, L. (1997). Aesthetic experience and different typologies of dissonance. *Visual Arts Research*, 23 (1), 158-167.