

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LES HABILITÉS EMPATHIQUES RELIÉES À LA TOM DES JEUNES DU PRIMAIRE

Pedro Mendonça

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

orcid.org/0000-0001-7485-6379

Professeur permanent en didactique des arts, directeur du Module en sciences de l'éducation et responsable du Baccalauréat en Arts visuels et créativité. Il s'intéresse aux activités artistiques pouvant favoriser le développement des processus attentionnels des jeunes en contextes éducatifs. En périphérie de son travail, il aborde les domaines de la psychologie et de la réussite scolaire.

Permanent professor in art didactics, director of the Education Sciences Module, and head of the Bachelor's program in Visual Arts and Creativity. He is interested in artistic activities that can promote the development of attentional processes in young people in educational contexts. In addition to his work, he explores the fields of psychology and academic success.

Julie Mayrand

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

orcid.org/0009-0001-6049-9638

Professeure régulière en éducation cognitive et directrice de l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC). Ses intérêts de recherche abordent les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage autorégulé, la persévérance et la réussite.

Regular professor in cognitive education and director of the Cognitive Education Research Unit (UREC). Her research interests include learning strategies, self-regulated learning, perseverance, and success.

Résumé

La Theory of Mind (ToM) se définit comme l'habileté à identifier ses états mentaux et ceux d'autrui. Lors d'une expérience esthétique, l'élève peut ressentir de l'empathie en tentant de se projeter dans la peau de l'artiste ou des personnages représentés pour mieux comprendre et porter un jugement personnel sur l'œuvre. Cette expérience sous-tend une habileté : décoder et partager les expériences émotionnelles d'autrui. Comment la ToM se manifeste-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art auprès des élèves du primaire ? Les résultats obtenus lors d'une expérimentation longitudinale mettent en exergue des habiletés reliées à la ToM et soutiennent le développement socioémotif.

Mots-clés : appréciation esthétique, arts visuels, ToM, efficacité cognitive, développement socioémotif

Abstract

Theory of Mind (ToM) is defined as the ability to identify one's own mental states and those of others. During an aesthetic experience, students may feel empathy by trying to put themselves in the shoes of the artist or the depicted characters to better understand and make a personal judgment about the work. This experience involves a skill: decoding and sharing others' emotional experiences. How does ToM manifest in the appreciation of art among primary school students? The results obtained from a longitudinal experiment highlight skills related to ToM and support socio-emotional development.

Keywords : aesthetic appreciation, visual arts, ToM, cognitive efficiency, socio-emotional development

Introduction

L'appréciation esthétique et le développement de la théorie de l'esprit (ToM) chez les enfants en âge scolaire sont des sujets d'intérêt croissant dans les domaines de la psychologie et de l'éducation artistique. La ToM, capacité à comprendre les états mentaux des autres, est cruciale pour le développement socioémotif et pour l'expérience esthétique, où l'observateur tente d'interpréter les intentions de l'artiste ou les émotions des personnages d'une œuvre. Cet article examine comment les *Visual Thinking Strategies* (VTS), une méthode d'observation et d'interprétation des œuvres d'art, peuvent influencer les compétences liées à la ToM chez les élèves du primaire. En analysant les réponses et interactions d'enfants dans un cadre éducatif, notre étude met en lumière les liens entre l'exposition artistique et le développement de la ToM, contribuant à une meilleure compréhension de l'impact des pratiques d'appréciation esthétique sur le développement socioémotif des jeunes.

1. La ToM

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, des perspectives, des intentions et des désirs qui peuvent être différents des nôtres. Cela implique d'autres capacités incluant celles d'imaginer, d'adopter des perspectives diverses, d'interpréter, de décoder et de reconnaître l'expression des émotions (Baron-Cohen, 2003). Ce sont toutes des habiletés essentielles au développement de ce qu'on appelle parfois « l'empathie cognitive » chez un individu, et qui contribuent à interpréter les signaux sociaux (Bensalah et al., 2015; Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). En fait, la ToM inclut autant des composantes cognitives qu'affectives (Baron-Cohen; Hynes et al., 2005). Chez les jeunes du primaire, 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). Cependant, il ne s'agit pas d'un processus linéaire. Des facteurs, tels que le contexte familial, le nombre d'enfants à la maison ou la qualité des interactions familiales, peuvent affecter le développement de la ToM (Arranz et al., 2001). De plus, les aléas de la vie ou des contextes comme la violence familiale, des difficultés de nature sociale ou même de santé pourraient affecter la cognition et les habiletés reliées à la ToM. Ce processus est aussi influencé par le fait que l'enfant intègre de plus en plus les conventions sociales et rationalise davantage son jugement. En somme, le jeune en développement, auparavant uniquement synchrétique et émotif, devient plus rationnel et complexe. 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 (Bergeron et Lopes, 2012; Shusterman, 1997):

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.

La dimension sémantique est aussi en lien avec une réponse empathique, comme établi par les différentes recherches sur le sujet (Savazzi et al., 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. En ce sens, White (2013) écrit: « To have an aesthetic experience is to be viscerally, cognitively, imaginatively, and emotionally attentive » (p. 101)¹. 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 dans la peau de l'artiste pour mieux comprendre, interpréter et accorder un sens à l'œuvre. La ToM est aussi présente quand un jugement est porté sur la valeur de l'œuvre en termes d'habileté technique de l'artiste ou, chez les enfants entre 4 et 6 ans, quand ils se réfèrent à l'artiste en tant que créateur de l'œuvre (Rodway et al., 2016) ou quand l'enfant de 8 ans comprend qu'une même image peut être perçue de différentes manières (Gilli et al., 2016; Rodway et al. 2016). De plus, la ToM émerge, par exemple, lors de l'appréciation collective d'une œuvre dans la classe, quand l'attention conjointe (Broadbent, 1958) 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 avec les autres membres de son groupe. Ainsi, 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). Un bon niveau de ToM favorise une expérience esthétique plus forte à travers l'attention et la réceptivité de l'enfant (Keskin, 2009). En ce sens, Guariglia et al. (2015) ont mesuré la ToM chez des personnes qui ont

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

justement une grande réceptivité aux arts en comparaison avec la population en général. Leur étude portait sur une population d'artistes (9 peintres, 4 sculpteuses et sculpteurs, 24 musiciennes et musiciens et 12 danseuses et danseurs) et des 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. De nombreuses études empiriques sur l'expérience esthétique soulignent les liens entre cette dernière, l'imagination et la ToM ou les habiletés empathiques (Freedberg et Gallese, 2007; Menninghaus et al., 2017; Myszkowski et al., 2014; Myszkowski et Zenasni, 2016). Enfin, la ToM a fait l'objet de nombreuses recherches en contexte éducatif (Knupsky et Caballero, 2020; Lecce et Devine, 2021; Sigirtmac, 2016; Smogorzewska et al., 2020; Wang, 2015; Wellman et Lagattuta, 2004). Les connaissances, les habiletés cognitives et le langage sont aussi essentiels dans le processus de développement de la ToM. Des études ont d'ailleurs montré des relations importantes entre la ToM et le développement du langage (Blijd-Hoogewys et Van Geert, 2017; Lockl et al., 2017; San Juan et Astington, 2017). Les habiletés langagières, à leur tour, aideraient à éviter les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017).

2. L'expérience esthétique, l'imagination et la ToM

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 événement, d'un paysage ou à 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 dans la peau de l'artiste ou des personnages représentés 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 est 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)². On s'aperçoit 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'arts visuels (Bullot et Reber, 2013; Mendonça, 2020). La ToM et l'expérience esthétique apparaissent donc indivisibles. 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 (Parsons, 1987; Pellowsky et Akiba, 2011). De là émerge notre question de recherche: Comment la ToM se manifeste-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art auprès des élèves du primaire ?

3. Les Visual Thinking Strategies (VTS)

Les VTS constituent une méthode d'observation basée sur des leçons et des exercices d'appréciation d'œuvres d'art. Cette méthode est née dans les musées de New York vers les années 2000, adaptée et diffusée par Housen et Yenawine (2002). Les VTS sont nés du besoin des directions de musées de stimuler le dialogue entre les visiteurs et les œuvres d'art. Cette méthode suit un protocole qui encourage l'observateur à adopter une posture suggérée, où il engage activement sa perception, son interprétation et son expression. La méthode nécessite une personne animatrice, laquelle posera une série de questions dans un ordre précis. Il s'établira ainsi un dialogue entre l'audience et l'œuvre, assisté par la personne animatrice. Cette dernière est centrale dans le processus, mais elle ne doit pas adopter une posture autoritaire. La discussion sera orientée par l'audience ou les élèves eux-mêmes. Les VTS, par le biais de l'art, enseignent des habiletés liées à la communication ainsi que la littératie visuelle, c'est-à-dire une forme de pensée et lecture critique de la réalité visuelle. Le protocole VTS s'établit comme suit: dans un premier temps, la personne enseignante/animatrice présente une œuvre illustrée sur un support carton ou projetée sur écran, et demande aux élèves

² Traduction: ... à prendre plaisir à travers un objet sensoriel différent de moi-même, à éprouver de l'empathie envers lui.

d'en effectuer l'observation attentive et en silence pendant une minute. Ce moment est essentiel pour une observation optimale. Dans un deuxième temps et pendant l'animation, les trois questions du protocole sont mises en pratique: «Que se passe-t-il dans cette image?; Qu'est-ce qui te fait dire cela?; Que peux-tu dire de plus?». La personne enseignante/animatrice écoute bien ce que répondent les élèves, pointe ce que ces derniers mentionnent et répond à chaque commentaire en paraphrasant les propos des élèves. Enfin, la personne enseignante établit des liens entre les accords et les désaccords de tous les participants sur ce qui est observé, sans toutefois ajouter, corriger ou diriger l'attention des élèves. Le choix des œuvres suit les critères proposés par les créateurs de la méthode, des œuvres figuratives incluant une trame narrative et des personnages en action. Avec la méthode VTS, c'est vraisemblablement ce caractère figuratif des œuvres qui favorise le développement d'habiletés reliées à la ToM. Van Leeuwen et al. (2023) ont démontré que la visualisation d'images, en utilisant les VTS, a dirigé le regard des participants vers des indicateurs socioémotifs (des éléments animés) uniquement lorsque de l'information contextuelle était fournie. Par ailleurs, 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, alternant leurs propres perceptions pour prendre en considération ce que les autres participants suggèrent. 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.

4. L'expérimentation

Pendant l'année scolaire 2020, le protocole VTS a été appliqué dans trois salles de classe de deux écoles du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke. En tout, neuf leçons VTS ont été administrées dans chaque salle de classe aux dix jours, pour un total de 27 images appréciées à l'aide du protocole. Au total, quelque 82 jeunes âgés de 7 à 11 ans (2^e et 3^e cycles du primaire) ont vécu l'expérience et apprécié les 27 œuvres d'art (voir Annexe 1). Parmi eux, 50 sont de sexe féminin et 32 de sexe masculin. Le choix des œuvres, sur le site Internet des créateurs de la méthode VTS (s.d.), nous renseigne sur les critères de sélection selon les niveaux de scolarité. Toutefois, cette présélection est souvent contextualisée à la culture des États-Unis, avec

des icônes culturelles ou des références spécifiques à des événements historiques américains. Par ailleurs, d'autres œuvres présélectionnées sont à caractère international et transposables dans toutes les cultures (Yenawine, 2013). Lors de cette recherche, nous avons choisi, en partie, nos propres œuvres parmi ces œuvres présélectionnées à caractère international. Pour compléter notre liste d'œuvres et pour l'adapter au contexte québécois dans lequel s'effectue notre étude, nous avons également intégré des œuvres de la culture québécoise, tout 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 (voir Annexe 1). Les critères de sélection des œuvres sont paramétrés selon l'aspect figuratif, les couches d'interprétation possibles et une intrigue qui est accessible, de manière que les enfants puissent reconnaître les éléments représentés et accéder à différents niveaux de narration.

4.1. Le traitement des données

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

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 de reconnaissance des états mentaux des autres à travers un processus métareprésentationnel (Wilson, 2000). 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 et 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. 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 de la part des élèves, mais sans recherche de sens, alors 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 aussi être définie comme une réaction émotionnelle de l'individu lorsqu'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 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, 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. Les recherches récentes sur la ToM s'entendent sur quatre dimensions de cette dernière :

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 habiletés empathiques reliées à la ToM.

5. 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.

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).

5.1. 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.

5.1.1. Affective interpersonnelle

Leçons 1, image 1 :

Moi j'ai l'impression que c'est comme triste.

Leçons 1, image 1 :

Il n'ose comme pas rentrer dans l'eau.

Leçon 2, image 1 :

Je pense qu'il y a des enfants qui s'amuse...

Leçon 6, image 1 :

À cause des manteaux. La petite fille, elle a l'air triste, je trouve.

Leçon 9, image 3 :

Ben je ne suis pas d'accord avec Éliane qu'ils sont malheureux. Je pense plus qu'ils sont placés cool.

Tableau 1

Synthèse des données

Concept de la ToM	Nombre de références (codes)	Nombre de mots codés	Nombre d'images affectées
Affective interpersonnelle	154	2092	27
Affective intrapersonnelle	3	102	3
Cognitive interpersonnelle niveau 0	110	1525	24
Cognitive interpersonnelle 1 ^{er} niveau	181	5269	25
Cognitive intrapersonnelle	1	4	1
Totaux	449	9992	S/O

5.1.2. 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.

5.1.3. Cognitive interpersonnelle niveau 0

Leçon 1, image 1 :

Elle a l'air comme moins proche que s'ils étaient ses vrais enfants.

Leçon 1, image 2 :

Eh, y'a deux petites filles qui essaient de rentrer dans la, dans la rue.

Leçon 3, image 1 :

[Bin] moi je pense que [bin] la grande c'est la mère puis l'autre c'est l'enfant puis elle dans, elle est assise sur une chaise puis elle fait manger.

Leçon 7, image 1 :

Mais, moi d'après moi, ils faisaient un concours puis là ils sont arrivés en finale les trois puis là lui qui a des lunettes il a gagné.

Leçon 8, image 2 :

Puis, je crois qu'avec la peinture, genre là, oui, elle fait un dessin d'oiseau. Puis, là après elle pogne sa loupe, elle la met sur la peinture, puis là l'oiseau sort.

5.1.4. Cognitive interpersonnelle 1^{er} niveau

Leçon 1, image 1 :

Moi je trouve que l'image comme oui genre une famille puis genre qui est pauvre puis qui est triste, mais comme la [inaudible] du bateau, je ne sais pas moi, leur père pourrait être [décidé] en bateau, décédé en bateau.

Leçon 1, image 2 :

Eh, moi je trouve [bin] je pense que c'est le grand-papa au petit gars puis le grand-papa lui montre son métier puis qu'il travaillait ici avant, peut-être.

Puis, il faisait du bateau. Il était capitaine de bateau.

Puis, il donne, il essaie de donner le goût à son petit-fils de ...

Leçon 2, image 1 :

[Bin] moi je dis que genre ils jouent à un jeu comme si [mettons] celui qui est tombé il est dans une falaise puis ils ne doivent pas se lâcher comme pour faire une chaîne comme pour aller le chercher. Puis, eux en arrière qui se tiennent très fort c'est comme dans le jeu pour se retenir en haut de la falaise. Puis, là eux ils ne doivent pas se lâcher...

Leçon 2, image 2 :

...fille qui veut montrer qu'il sait une pièce par cœur sans même regarder ses doigts fait qu'il la joue en arrière de sa tête.

Leçon 3, image 1 :

...il y a le pot, là qui pourrait peut-être dire que c'est un truc à prendre pour ne pas qu'elle, pour l'aider à guérir...

Leçon 3, image 2 :

... qu'ils jouent au ricochet, mais, en plus ils essaient genre de faire un concours vu qu'ils regardent tous bien pour voir lequel vu le plus loin puis lequel fait le plus de bonds.

Leçon 6, image 1 :

Moi, je pense que la petite fille, elle attend quelqu'un à son école. Elle attend sûrement quelqu'un pour aller à la maison. Puis, je pense que le gars qui est à terre, soit qu'il se sent comme Juliette, ou qu'il s'est fait mal. Il est tombé.

Leçon 7, image 1 :

Moi, je vois une tortue qui se fait massacrer par quelqu'un. Je pense que c'est deux personnes qui pêchent pour de la nourriture puis ben ils ont pêché une tortue.

Leçon 8, image 3 :

Moi, je pense que le taux c'est comme leur cachette secrète. C'est genre leur base à eux. Puis, soit le gars il fait de l'échange avec l'autre gars ou les deux sont ensemble puis ils ont volé quelque chose là. Il se le montre genre « regarde, regarde ».

Leçon 9, image 3 :

Moi, je pense que c'est un garçon qui aime la fille donc il vient chanter à sa fenêtre.

5.1.5. Cognitive intrapersonnelle

Leçon 1, image 1 :

Moi j'ai l'impression que c'est comme triste. Je ne sais pas pourquoi.

6. 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.

Les raisons derrière la variation du nombre de références liées à la ToM sont de nature multifactorielle. La ToM n'est pas un processus linéaire, elle peut varier dans son développement, selon la culture, les contextes et la disposition des individus au moment des appréciations (Baron-Cohen, 2003). Elle peut également varier en fonction de l'efficacité cognitive des participants. Cette efficacité cognitive, c'est-à-dire la capacité des enfants à traiter rapidement et efficacement les informations, joue un rôle central dans la manière dont les jeunes interprètent et réagissent aux œuvres d'art. D'ailleurs, plus cette efficacité est grande, plus les élèves sont capables de percevoir des indices complexes à l'intérieur de l'œuvre. Pour toutes ces raisons, il est difficile de cibler des images favorisant davantage les interactions reliées à la ToM. Toutefois, le contact des élèves participants aux œuvres choisies semble inciter de manière explicite les échanges qu'implique la reconnaissance des intentions, des émotions ou des pensées d'autrui. D'ailleurs, il a été possible de repérer un grand nombre de propos prononcés par les jeunes se rapportant à la projection d'eux-mêmes ou de leur propre identification dans leur interprétation. De plus, du point de vue cognitif, plusieurs propos se rapportaient à la déduction et à l'interprétation. Lors des appréciations, nos jeunes participants ont mis en

œuvre des processus de raisonnement leur permettant de comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions des personnages dans les images observées. Ce travail a requis l'accès à leurs connaissances ou des faits concernant soit le protagoniste, soit les circonstances contextuelles. Comme indiqué dans la littérature concernant la ToM et les expériences esthétiques, selon les situations, plusieurs significations peuvent être inférées à partir d'une même expression faciale ou d'une image. En exemple, la citation d'un échange entre deux élèves explicite cet aspect mettant l'emphase sur la multiplicité de perspectives lors de la leçon 8, image 2 :

Élève Z: Ben je pense qu'elle ne fait pas des oiseaux, mais c'est genre leur manoir avec beaucoup d'oiseaux, ils se promènent partout pendant qu'elle est en train de peindre.

Élève K: J'ai l'impression, je suis contre tout le monde moi. Je dis qu'elle tue les oiseaux.

Figure 1

Leçon 8, image 2, *Creation of birds*, Remedio Varos, 1957

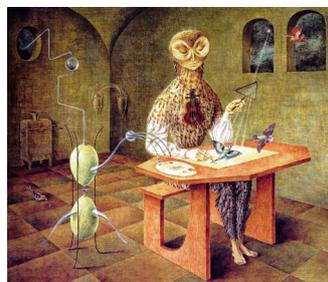


Tableau 2

Nombre de codes par image

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

Le choix initial des images ne contient que des images figuratives exprimant souvent des interactions entre des humains. Ce choix a été fait selon les critères proposés par les créateurs de la méthode VTS (Yeanwine, 2013). Les résultats obtenus explicitent aussi l'émergence de la ToM 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 (Savoie et Mendonça, 2018). Le décodage des états mentaux dans les œuvres d'art, qu'ils soient cognitifs ou affectifs, se réfère à la perception et à l'identification des informations sociales ainsi que des indices présents dans l'environnement, dans le cas de notre recherche, les œuvres d'art projetées en salle de classe. Ces éléments peuvent être, par exemple, l'action réalisée par un personnage, la direction de son regard ou encore son expression faciale (Duval et al., 2011).

Très peu de références en lien avec les aspects touchant la ToM intrapersonnelle ont été recensées. Ce constat va à l'encontre de la littérature, qui mentionne que chez les élèves du primaire, la ToM se développe d'abord de l'affectif au cognitif, puis de l'intrapersonnel à l'interpersonnel (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Nous croyons que cette constatation peut s'expliquer par les caractéristiques extrinsèques du design du protocole VTS, puisqu'il invite les participants à effectuer des observations depuis les images et à tenir leurs propos à partir des preuves visibles dans ces dernières.

Les données récoltées dans cette étude explicitent également les relations entre le développement de la ToM et celui du langage. Étant jeunes enfants, les participants éprouvaient parfois de la difficulté à exprimer leur pensée ou leurs sentiments, se manifestant dans nos résultats par des expressions reliées à la ToM parfois peu élaborées, très explicites ou directes. Par ailleurs, ce constat corrobore le rôle central du langage dans le développement de la ToM, exploré dans la littérature des récentes années, indiquant une corrélation importante entre le développement du langage et la ToM (Atkinson et al., 2017; Lockl et al., 2017; Weimer et al., 2017).

En groupe, les jeunes questionnent, réfléchissent, observent et discutent autour de l'image appréciée (Yeanwine, 2013). L'efficacité cognitive des élèves joue un rôle clé dans ces interactions, en influençant, entre autres, la capacité des jeunes à analyser et à interpréter les éléments visuels des œuvres. Ces interactions observées dans

les résultats obtenus confirment les liens entre les expériences esthétiques et la ToM, vérifiés dans les recherches précédentes à travers le langage, le sens de l'observation et l'attention conjointe du groupe (Bulot et Reber, 2013; Mendonça et al. 2019; Mendonça, 2020). Ces éléments explicitent comment les expériences esthétiques vécues en salle de classe peuvent contribuer au développement socioémotif des jeunes du primaire

Conclusion

Le caractère fictif et figuratif des images appréciées à l'aide du protocole VTS suscite les questionnements, les présuppositions, l'imagination tout comme la ToM de nos jeunes participants. Cette dernière participe à cette tendance développementale vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, faisant partie des habiletés qui sont aussi essentielles dans le processus du jugement esthétique (Mendonça et al., 2020).

Nous savons que les habiletés liées à la ToM et au langage contribuent à prévenir les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017). Ces habiletés, parfois complexes, interagissent également avec l'efficacité cognitive des jeunes, qui influence leur capacité à traiter les informations, à analyser les situations sociales et à prendre des décisions éclairées. Cette efficacité cognitive, combinée aux habiletés reliées 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 (Belojanni et al., 2024). Ainsi, les bénéfices qui découlent des activités à caractère esthétique participent à la fois 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 maximisent l'éveil de nos sens. 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 visera le développement de traits de personnalités liés à l'imagination et à l'expressivité amenant aussi la confiance en soi, la persévérance, la pensée critique et l'empathie (Aghaosa, 2015; Burton, 1994; Gree-

ne et al., 2013, 2014). Le travail ici présenté met en exergue la pertinence de faire vivre des expériences esthétiques en contexte éducatif.

Pistes pour de futures recherches

Les activités d'appréciation esthétique pratiquées en groupe et facilitées par le protocole VTS cultivent les habiletés reliées à la ToM interpersonnelle. Tel que constaté dans nos données, les jeunes n'ont pas mis en exergue leurs habiletés reliées à la ToM intrapersonnelle, même si

cette dernière est davantage développée chez eux (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Cependant, ils ont mis de l'avant des habiletés reliées à leur efficacité cognitive. Quelles sont les activités artistiques, d'appréciation ou de création pouvant susciter davantage les habiletés intrapersonnelles des élèves? Quels impacts pourrions-nous observer sur leur efficacité cognitive à la suite d'activités d'appréciation? Voilà des pistes pour de futures recherches en enseignement des arts.

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), 29–34.
- Arranz, E., Artamendi, Olabarrieta, F. et Martín (2010). Family context and Theory of Mind development. *Early Child Development and Care*, 172(1), 9–22.
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & 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., & 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., & 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., & Lopes, D.-M. (2012). Aesthetic theory and aesthetic science. In A. P. Shimamura, & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic science. Connecting minds, brains, and experience* (pp. 61–79). Oxford University Press.
- Blijd-Hoogewys, E.-M.-A., & 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.
- Bullot, N.-J., & 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.
- Craig, J., & 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., & Shamay-Tsoory, S.-G. (2014). Theory of Mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282–295.
- 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.
- Freedberg, D., & 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., & 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., & Bowen, D.-H. (2013). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37–44.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X13512675>
- Greene, J.-P., Kisida, B., & 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., & 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., & Yenawine, P. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–131.
- Hynes, C.-A., Baird, A.-A., & 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 & 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/10.1080/0300a430701482167>
- Knupsky, A., & 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/teachlearninqu.8.1.8>
- Lecce, S., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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. In *Learning and the arts: Crossing boundaries* (pp. 2–4) [Proceedings from an invitational meeting for education, arts and funders, Los Angeles]. Spitz & Associates, Inc. 322. <https://www.giarts.org/sites/default/files/learning-and-the-arts-crossing-boundaries.pdf>
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.
- Rodway, P., Kirkham, J., Schepman, A., Lambert, J., & 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., & 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., & 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., & Tan, M. (2017). Visual literacy, creativity and the teaching of argument. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 15(1), 67–84. <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.
- 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., & 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 & 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., & 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., & 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., & 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, & T. Costantino (Eds.), *Aesthetics, Empathy and Education* (pp. 99–116). Peter Lang Publishing.

Worringer, W. (1997). *Abstraction and empathy. A contribution to the psychology of style*. Ivan R. Dee Publisher. (1st ed. 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.

Annexes

Liste des images appréciées

Leçon #1

Image 1

Titre : Les enfants de la mer
 Artiste : Jozef Israels
 Date : 1863
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 91,5 x 132 cm
 Lieu/Institution : Rijks Museum, Amsterdam

Image 2

Titre : The Stay at Homes (Outward Bound)
 Artiste : Norman Rockwell
 Date : 1927
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 99,6 x 81,2 cm
 Lieu/Institution : The Norman Rockwell Museum at Stockbridge, Massachusetts

Image 3

Titre : Parade sur Hammond Street
 Artiste : Allan Rohan Crite
 Date : 1935
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 43,2 x 58,4 cm
 Lieu/Institution : The Phillips Collection, Washington, D.C.

Leçon #2

Image 1

Titre : Snap the Whip
 Artiste : Winslow Homer
 Date : 1872
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 55,8 x 91,4 cm
 Lieu/Institution : Butler Institute of American Art, Youngstown, Ohio

Image 2

Titre : Father and Daughter Playing Guitar
 Artiste : David Turnley
 Date : 1986
 Médium : Photographie couleur
 Dimensions : SO
 Lieu/Institution : David Turnley/CORBIS

Image 3

Titre : La Ronde des petites Bretonnes
 Artiste : Paul Gauguin
 Date : 1888
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 57 x 74 cm
 Lieu/Institution : National Gallery of Art, EUA

Leçon #3

Image 1

Titre : The Sick Child
 Artiste : Gabriel Metsu
 Date : 1660
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 33 x 25 cm
 Lieu/Institution : Rijks Museum, Amsterdam

Image 2

Titre : Boys Throwing Pebbles into the River
 Artiste : Karoly Ferenczy
 Date : 1890
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 51 x 61 cm
 Lieu/Institution : Galerie Nationale de Hongrie

Image 3

Titre : A Meeting
 Artiste : Maria Bashkirtseff
 Date : 1884
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 188 x 172,7 cm
 Lieu/Institution : Musée d'Orsay, Paris France

Leçon #4

Image 1

Titre : The Stephens Children
 Artiste : non identifié
 Date : 1845
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 160 x 129,5 cm
 Lieu/Institution : Smithsonian American Art Museum, Washington, D.C.

Image 2

Titre : Woman and Child in a Room
 Artiste : Paul Mathey
 Date : Autour de 1890
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 48,2 x 38,1 cm
 Lieu/Institution : Musée d'Orsay, Paris, France

Image 3

Titre : La voiture d'enfant
 Artiste : Marcelin Desboutin
 Date : Entre 1823 et 1902
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 139 x 104 cm
 Lieu/Institution : Musée Fabre

Leçon #5

Image 1

Titre : Pastoral Visit (Visite pastorale)
 Artiste : Richard Norris Brooke
 Date : 1881
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 119 x 67 cm
 Localisation : Howard University Gallery of Art, Washington DC

Image 2

Titre : Parson Weems' Fable
 Artiste : Grant Wood
 Date : 1938
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 47 x 40 cm
 Lieu/Institution : Amon Carter Museum of American Art

Image 3

Titre : Cheever Meader and His Daughters
 Artiste : Doris Ulmann
 Date : 1933
 Médium : Photographie
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : Doris Ulmann Collection, University of Oregon Library System

Leçon #6

Image 1

Titre : Girl with Polio, Rivington Street
 Artiste : Walter Rosenblum
 Date : 1938
 Médium : Photographie
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : The J. Paul Getty Museum

Image 2

Titre : Las Meninas
 Artiste : Diego Rodriguez Velázquez
 Date : 1656
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 314,9 x 274,3 cm
 Lieu/Institution : Musée de Prado

Image 3

Titre : Xina Graham-Vannais, Tyler State Park, Newtown, Pennsylvania
 Artiste : David Graham
 Date : 1994
 Médium : Impression Double-coupler
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : Laurence Miller Gallery, New York

Leçon #7

Image 1

Titre : The Art of Painting
 Artiste : Johannes Vermeer
 Date : 1666
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 129,5 x 109,2 cm
 Lieu/Institution : Musée d'histoire de l'art de Vienne

Image 2

Titre : The Turtle Pond (Le lac aux tortues)
 Artiste : Winslow Homer
 Date : 1898
 Médium : Aquarelle sur crayon
 Dimensions : 38 x 54 cm
 Lieu/Institution : The Brooklyn Museum of Art, New York

Image 3

Titre : Cousin Reginald Spells Peloponnesus (Spelling Bee) (Le concours d'orthographe)
 Artiste : Norman Rockwell
 Date : 1918
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 76,2 x 76,2 cm
 Lieu/Institution : The Norman Rockwell Museum at Stockbridge, Massachusetts

Leçon #8

Image 1

Titre : St Albans, Vermont
 Artiste : Sheron Rupp
 Date : 1991
 Médium : Impression dye-coupler
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : The J. Paul Getty Museum

Image 2

Titre : Creation of the Birds

Artiste : Remedios Varo

Date : 1957

Médium : Huile sur Masonite

Dimensions : 52,3 x 62,7 cm

Lieu/Institution : Collection privée

Image 3

Titre : Friends

Artiste : Walter Rosenblum

Date : Non connue

Médium : Photo noir et blanc

Dimensions : N/A

Lieu/Institution : Collection de l'artiste

Leçon #9**Image 1**

Titre : La danse de l'œuf

Artiste : Pieter Aersten

Date : 1552

Médium : Huile sur toile

Dimensions : 84 x 172 cm

Lieu/Institution : Amsterdam, Rijksmuseum

Image 2

Titre : July 7

Artiste : Frederick Jones

Date : 1958

Médium : Huile sur toile

Dimensions : 73,6 x 60,9 cm

Lieu/Institution : Minnesota Museum of American Art

Image 3

Titre : Negro Boys on Easter Morning. Southside, Chicago, Illinois

Artiste : Russell Lee

Date : 1941

Médium : Photographie

Dimensions : N/A

Lieu/Institution : Farm Security/Administration/Office of War Information collection at the Library of Congress