

DÉVELOPPER L'ATTENTION À L'AIDE DE L'APPRÉCIATION

Pedro Mendonça, professeur
Julie-Anne Charbonneau, étudiante
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction

Apprécier une œuvre d'art fait partie de la troisième compétence liée à la discipline des arts plastiques du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au primaire et au secondaire. Parmi les façons d'aborder les œuvres d'art, la technique appelée Visual Thinking Strategies (VTS), un protocole d'appréciation développé dans des musées américains, a fait ses preuves. En utilisant cette technique, l'enseignant devient médiateur culturel et animateur, favorisant ainsi un dialogue entre les élèves et les œuvres d'art présentées. À la suite d'interventions dans deux écoles primaires du Québec, les élèves ayant eu droit à des leçons régulières d'appréciation d'œuvres d'art VTS ont significativement amélioré leur niveau d'attention soutenue, en comparaison de ceux qui n'ont pas pu assister à ces leçons. En plus d'un apport culturel évident, les VTS apporteraient des bénéfices cognitifs significatifs aux jeunes, dont une amélioration de leurs habiletés attentionnelles (Herman, 2016 ; Mendonça, 2020 ; Yenawine, 2013).

Les Visual Thinking Strategies (VTS)

Les VTS constituent une méthode² 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 autour des années 2000 (Housen, 1983, 1992 ; Yenawine, 2013). Les VTS sont nées du besoin des directions de musées de stimuler le dialogue entre les visiteurs et les œuvres d'art. La méthode nécessite un animateur-enseignant, lequel va poser une série de questions dans un ordre précis. Il s'établira ainsi un dialogue entre les élèves, l'enseignant et l'œuvre. L'enseignant est central dans le processus, mais ne doit pas

² Nous pourrions aussi parler de technique, protocole ou stratégie.

prendre une posture autoritaire. Ce sont les élèves eux-mêmes qui orientent la discussion.

En tant que facilitateur, l'enseignant doit :

- Observer attentivement les œuvres présentées ;
- Parler de ce que les élèves observent ;
- Soutenir leurs idées avec des preuves à l'appui ;
- Écouter et considérer les perspectives des autres ;
- Discuter et retenir comme possibles une variété d'interprétations possibles.

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. Trois activités pédagogiques contribuent à stimuler la croissance de la littératie visuelle chez les élèves à l'aide des *VTS* :

- Observer des œuvres d'art de plus en plus complexes ;
- Répondre à des questions à développement ;
- Participer à des discussions de groupe facilitées/animées par les enseignants.

Le protocole *VTS* s'établit comme suit : dans un premier temps, l'enseignant montre une œuvre illustrée sur un support carton ou projetée³ sur écran sans dévoiler son titre et demande aux élèves de l'observer attentivement et en silence pendant une minute. Ce moment est essentiel pour bien prendre le temps d'observer. Dans un deuxième temps, l'enseignant pose une série de questions ouvertes selon un ordre précis. Il 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, l'enseignant 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.

Les questions *VTS* ont été soigneusement travaillées par les créateurs de la méthode (Housen, 1983, 1992 ; Yenawine, 2013). Elles offrent une structure de départ qui

³ Cette projection peut se faire à l'aide d'un projecteur multimédia ou d'un tableau blanc numérique en salles de classe. De grandes illustrations sur carton peuvent aussi faire l'affaire. Mais l'œuvre originale demeure toujours la meilleure solution.

permet d'examiner et de raisonner à propos d'objets qui nous sont peu familiers. Les questions pour animer les VTS s'énoncent comme suit :

- Que se passe-t-il dans cette image ?
- Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?
- Que pouvez-vous trouver de plus ?

La première question initie l'enquête et invite les élèves à aller au-delà de ce qui est montré dans l'image, c'est-à-dire vers les sens qui sont véhiculés dans l'image. Il s'agit d'une question ouverte qui suggère l'idée que toutes les réponses sont acceptables et met au défi les élèves en les poussant à aller au-delà de leurs simples observations, de plutôt les additionner et en déduire ce qui se passe dans l'image sous forme narrative.

La deuxième question introduit le raisonnement ou la pensée critique d'une manière non menaçante ou défiante pour les élèves. Elle pousse les élèves à faire émerger des preuves de ce qu'ils avancent comme réflexions, tout en restant bien centrés sur l'œuvre d'art analysée.

La troisième question pousse les élèves à approfondir leurs réflexions et à poursuivre leurs observations. Même si les élèves comprennent très rapidement une nouvelle image au premier abord, l'usage répétitif de la 3^e question va les pousser à poursuivre leurs observations et leurs réflexions de façon plus fouillée, élargissant ainsi leurs observations initiales.

Les enseignants ou les animateurs vont aussi jouer le rôle de facilitateurs. Yenawine (2013) recommande cette posture, laquelle est soutenue par trois principes, tout le long des échanges entre l'enseignant et ses élèves :

- Pointer ;
- Paraphraser ;
- Apprécier et valoriser.

En pointant ce qui est observé dans l'image, l'enseignant s'assure de bien comprendre ce qui est dit par l'élève qui s'exprime et s'assure que tous les autres élèves

observent le même élément pointé. Pointer l'objet d'intérêt engendre une sorte de paraphrase visuelle, les élèves sachant ce que l'enseignant voit et comprend lui-même de la réflexion émanant du groupe. Si cette compréhension n'est pas bonne, les élèves ont la chance de reprendre l'enseignant.

En paraphrasant les observations de l'élève, l'enseignant est invité à reformuler, dans ses propres mots, chaque observation faite. Plusieurs implications en découlent. La première est que l'enseignant ne répète pas mots à mots ce qu'il entend, mais fait savoir qu'il comprend et saisit le sens de ce qui est dit par l'élève en reformulant ses propos. Paraphraser est une forme d'écoute active qui honore les propos des élèves et démontre qu'ils sont bien compris. En prenant le temps d'écouter tout un chacun et en accordant une rétroaction immédiate, l'enseignant cultive une forme de valorisation des propos de ses élèves, essentielle aux apprentissages. En pointant et en paraphrasant, l'enseignant indique aux élèves que leurs contributions sont importantes.

En appréciant et valorisant les réponses des élèves, il encourage l'interaction des idées et accorde un sens à la conversation en cours. En outre, le fait de paraphraser tous les propos contribue au développement du langage des élèves. Si l'enseignant est habile et attentif, la réponse de l'étudiant deviendra encore plus claire et précise grâce à la paraphrase. Le vocabulaire et la grammaire des élèves s'en verront élargis, ainsi que la précision de leur langage. Les élèves ont ainsi l'impression que leurs idées et leurs propos sont valorisés. Ils ne se sentent pas systématiquement corrigés. Cela fait en sorte qu'ils se sentent intelligents (*smart*). En sollicitant les multiples points de vue des élèves, les VTS nourrissent la conscience et l'acceptation de l'idée que de multiples problèmes peuvent avoir de multiples solutions, car « *few real-world problems are simple enough to be seen or adressed from one vantage point* »⁴ (p. 29). En valorisant et en connectant les propos similaires entre eux, l'enseignant démontre qu'il est possible d'arriver aux mêmes constats à propos d'une œuvre. En somme, la paraphrase revêt beaucoup d'importance dans la méthode VTS.

⁴ Traduction de l'auteur : Peu de problèmes dans le monde sont suffisamment simples pour être résolus d'un seul point de vue.

En appréciant les commentaires, l'enseignant sonde les réflexions initiales des élèves, les conduit à élaborer, à reconsidérer. Il démontre comment de nouveaux détails ajoutent des couches de sens. L'enseignant démontre aussi qu'il est important d'écouter les autres, que les conversations peuvent être construites depuis les observations et connaissances des autres et que parfois, nos opinions peuvent changer sur la base des opinions des autres et des informations qu'ils apportent. Peu importe la disparité des commentaires, l'enseignant tentera de garder le fil conducteur grâce à un dialogue réflexif.

En gardant une posture neutre tout au long de l'exercice, en cachant le titre de l'œuvre avant la fin de l'exercice et en ne démontrant pas de biais ni d'opinions, l'enseignant transmet le message qu'une autorité n'est pas toujours nécessaire pour comprendre. En laissant ses élèves vivre leurs propres processus d'observation, l'enseignant montre que les connaissances sont souvent créées et pas seulement livrées, que ce soit par lui-même, un parent ou un média. L'élève apprend à penser par lui-même et trouve qu'il peut faire confiance à ses pairs pour avoir de l'aide, tout en se sentant stimulé par les différentes idées et connaissances partagées. L'élève réalise que le débat des idées constitue une manière valide de tester des hypothèses. C'est ainsi que les désaccords deviennent intéressants, valides et non menaçants ; que la majorité des problèmes suggère une multitude de réponses.

À la suite des discussions, les élèves se demanderont peut-être « avons-nous bien compris l'œuvre? », car les élèves assument que c'est l'enseignant qui détient la bonne réponse. Toutefois, on sait qu'il ne s'agit pas d'avoir une bonne ou une mauvaise réponse. Si l'enseignant sait bien maintenir cette posture et faire passer le message, les élèves surpasseront rapidement cette inquiétude. Dès lors, grâce à une réflexion collective à propos d'une œuvre, les élèves établiront et créeront leurs propres idées à propos de cette dernière.

Les enseignants ressentent souvent le besoin de terminer ou fermer la leçon en résumant, ce qui n'est pas recommandé avec les VTS. Les explorations et les discussions avec les élèves peuvent varier énormément. Un résumé oblitérera quelques-uns des commentaires, tout en sous-évaluant le travail des élèves. Une fois que les élèves

comprennent que l'enseignant ne privilégie pas de commentaires en particulier, ils réalisent qu'ils ont fait une appréciation adéquate de l'œuvre, mais qu'ils pourront toujours la revisiter ultérieurement.

Il est recommandé de terminer la leçon *VTS* en remerciant les participants et en soulignant les bons comportements, mais en ne faisant que des remarques générales, en utilisant des phrases du type : j'ai été ravi d'entendre tous les détails vous avez remarqués dans cette image, davantage que je ne l'aurais fait moi-même. Pour les niveaux du primaire, Yenawine (2013) suggère une autre possibilité de question aux enfants pour terminer la discussion : « qu'avez-vous appris de cette image et des discussions ? ».

Le nombre et la succession des leçons *VTS*


Avec des variations mineures, afin d'accommoder les différents niveaux scolaires, le curriculum *VTS* recommandé par Yenawine (2013) consiste en dix leçons étalées sur une période d'une année scolaire, allant du préscolaire à la fin du primaire. Chaque leçon est d'une durée d'une heure et implique deux ou trois images distinctes. Les images sont sélectionnées de manière à devenir de plus en plus complexes avec le temps et l'expérience acquise des élèves. Les *VTS* sont appliquées par des enseignants en arts, mais peuvent aussi l'être par ceux des autres domaines. En fait, il est surtout important d'être un bon animateur – les connaissances poussées en art étant plutôt secondaires si l'on veut diriger une appréciation *VTS*. Si possible, les élèves, au-delà de la troisième année, finiront les dix sessions avec une visite au musée afin de tester et mettre en pratique les nouvelles habiletés des enseignants et des élèves. Au-delà des niveaux du primaire, la méthode *VTS* reste sensiblement la même, mais le choix des œuvres peut changer. Les recherches qui ont testé la méthode *VTS* (Housen, 1992 ; Yenawine, 2013) l'ont fait au primaire. Selon Yenawine (2013), il resterait encore à identifier les effets des *VTS* chez les élèves du secondaire.

Sélectionner les œuvres

Les chercheurs s'accordent pour affirmer que tout ce qui touche la formalité des œuvres et l'impact qu'elles peuvent avoir chez les individus devront faire l'objet de

recherches futures (Taruffi et Koelsch, 2017 ; Rodway et al., 2016 ; Myers et Liben, 2012 ; VTS, 2017). Yenawine (2013), l'un des créateurs de la méthode VTS, a établi un guide sous forme de paramètres de sélection générique pour faciliter le choix d'œuvres adaptées aux VTS en contexte scolaire. Mais force est de constater qu'il y a quand même peu de recherche autour de la sélection d'œuvres. Nous recommandons de ne pas simplement copier un choix fait par VTS (2017) ou par Yenawine (2013), mais bien de faire ses choix propres, en respectant autant que possible les paramètres suggérés par les concepteurs de la méthode VTS.

En guise d'exemple de critères pour choisir des œuvres, nous montrons, au tableau 2, sept paramètres mentionnés par Yenawine (2013), accompagnés de l'âge des élèves puis du numéro de leçon à laquelle l'image pourrait être attribuée. Chaque œuvre sélectionnée est suivie d'une légende avec les informations sur l'œuvre, d'un tableau indiquant les paramètres de Yenawine (2013) ainsi qu'un court argumentaire établissant les liens entre l'image et les paramètres de Yenawine (2013).



Complexité (élevée/moyenne/faible)	Moyenne
Sujet d'intérêt (oui/non)	Oui/enfants/bateau/chien
Familiarité/nouveauté (oui/non)	Oui/enfants/mer
Niveaux de narration (plusieurs/quelques-uns/peu)	Oui/quelques-uns/selon le contexte
Intrigue accessible (oui/non)	Oui
Ambiguïté (oui/non)	Oui
Reconnaissance muséale (oui/non)	Oui
Niveau scolaire (âge)	7-8
Leçons (1/5/10)	1

Titre : Les enfants de la mer
 Artiste : Jozef Israëls (1824-1911)
 Date : 1863
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 91,5 x 132 cm
 Lieu / institution : Collection Simonis et Buunk, Ede.
 Source de l'image : www.wikiart.org

Figure 1. Choix approprié pour la méthode VTS

L'œuvre de *Jozef Israëls (1824-1911)*, figure 1, comporte quelques couches d'interprétation possibles, ce qui lui accorde une complexité plutôt moyenne. L'intrigue est accessible, puisque les enfants pourront reconnaître les éléments représentés et accéder à différents niveaux de narration. La familiarité et la nouveauté peuvent varier selon le milieu de vie des enfants. Par exemple, une œuvre montrant une plage à la mer pourrait être moins familière aux enfants d'une école située en pleine campagne que pour ceux qui habitent près de la mer. Quant à l'ambiguïté, elle se manifeste par le fait que nous ne savons pas exactement ce que font les personnages dans le tableau : sont-ils en vacances ? S'agit-il d'une famille de pêcheurs ? S'agit-il d'une promenade du dimanche ?

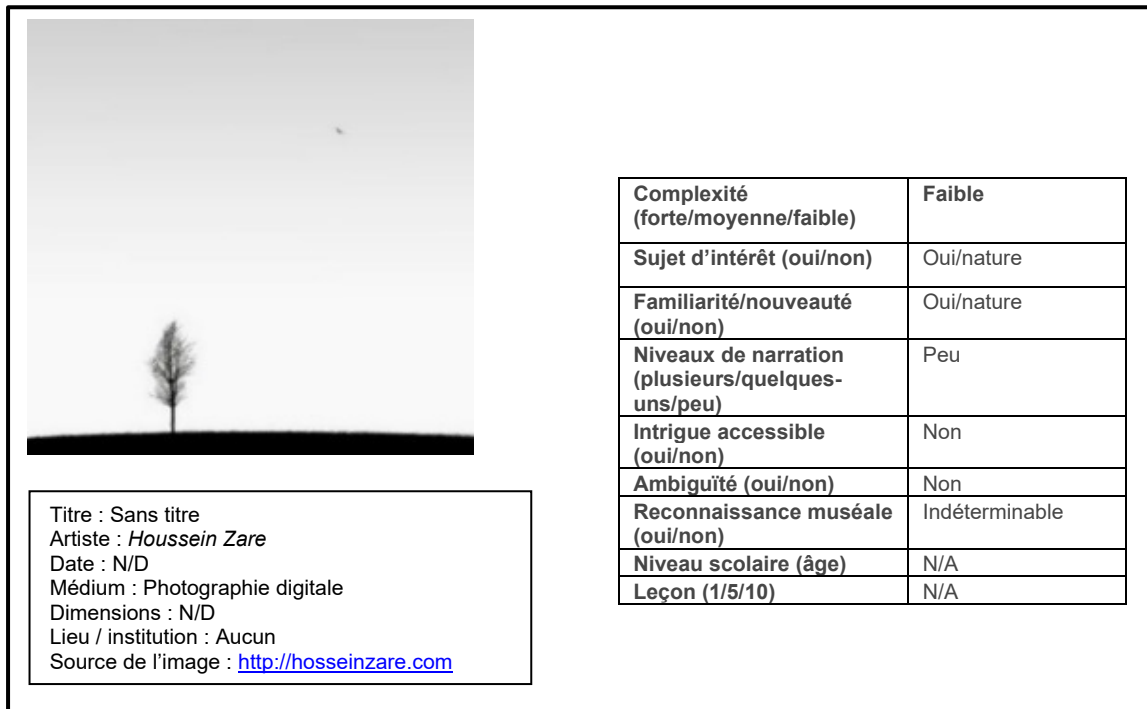


Figure 2. Choix inapproprié pour la méthode VTS

Houssein Zare est un artiste photographe contemporain. L'image proposée est intéressante pour un professionnel, mais a peu de complexité (figure 2), ne contenant que peu d'éléments et de sujets d'intérêt pour des enfants. Il est difficile d'y détecter une forme d'intrigue ou d'ambiguïté, même si la nature demeure souvent un sujet d'intérêt familier. Finalement, contrairement à l'œuvre de Jozef Israëls, la photographie de Houssein Zare n'est pas identifiée comme appartenant à la collection permanente d'une institution reconnue. Cette image représente un contreexemple et ne correspond donc pas aux critères de sélection d'images de Yenawine (2013)⁵. Il est à noter que les créations abstraites ou l'art conceptuel risquent de moins bien fonctionner avec la méthode VTS puisque leur interprétation repose davantage sur le ressenti ou la lecture des démarches que sur l'observation directe, leur sens est alors moins accessible (Yenawine, 2015).

⁵ Afin de faciliter la sélection des images nous avons déposé sur banque des Savoirs de l'université de Sherbrooke, une présélection allant du préscolaire jusqu'à la fin du primaire <http://hdl.handle.net/11143/15202>

L'attention

Boujon et Quaireau (1997) considèrent que pour apprendre, il faut d'abord être attentif. Sans l'attention, il nous serait impossible de mémoriser, sélectionner ou contrôler des objets, des informations ou des actions, de manière volontaire ou involontaire. En fait, en situation scolaire, ces actions « sont essentielles pour que l'enfant puisse maîtriser les connaissances dispensées par l'enseignant. Le manque d'attention de certains élèves est, par conséquent, et naturellement, invoqué par les enseignants comme une des causes majeures de difficultés en classe » (p. 2).

Les psychologues distinguent généralement quatre types d'attention : un état d'attention sélective, d'attention soutenue, d'attention partagée et d'attention conjointe (Broadbent, 1958 ; Deutsch et Deutsch, 1963 ; van Zomeren et Brouwer, 1994). **L'attention sélective** nous permet de filtrer les informations et de diriger notre attention vers des points d'intérêt. Elle a un lien avec notre concentration (elle précède l'attention soutenue) et notre capacité à focaliser sur une tâche en ignorant les autres. Par exemple, une gestion efficace de ce type d'attention suppose que l'élève a développé l'habileté à se concentrer sur des stimuli choisis sans se laisser distraire par d'autres informations compétitives. **L'attention soutenue** exige un effort cognitif plus ou moins important puisqu'elle touche à notre capacité à maintenir notre attention pendant une période de temps plus ou moins longue. Elle nous permet de réagir à la nouveauté, de découvrir, d'apprendre ou de traiter de nouvelles informations. Le maintien de l'attention soutenue correspond à la concentration. **L'attention partagée** requiert une forme d'inhibition des signaux, elle permet de gérer des actions concomitantes. Elle touche notre capacité à déplacer notre attention d'une tâche à l'autre lorsque les activités présentent des exigences cognitives différentes. Elle nous permet l'interactivité lors d'échanges sociaux, de gérer notre temps ou d'exécuter des activités automatisées. **L'attention conjointe** est une forme de flexibilité attentionnelle qui se définit comme la capacité d'un individu à coordonner son attention avec celle d'une autre personne vis-à-vis d'un objet ou d'un événement. L'attention conjointe touche aussi les habiletés sociocommunicatives et se développe précocement chez le jeune enfant lors de ses premières interactions.

L'attention sélective et l'attention soutenue sont limitées, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas focaliser ou soutenir entièrement notre attention sur plusieurs objets à la fois et pendant des périodes de temps illimitées. Selon Rousserie (2015) « les performances attentionnelles fluctuent avec le rythme biologique, la motivation et la fréquence d'apparition des stimuli déviants. Elle dépend aussi de la nature de la tâche elle-même » (p. 5).

Résultats dans deux écoles primaires du Québec

Dans le but de vérifier l'influence des activités d'appréciation à l'aide des VTS sur l'attention soutenue des jeunes, nous sommes intervenus dans deux écoles primaires et 125 élèves ont participé à l'étude : 75 élèves constituaient les groupes expérimentaux et 50, les groupes témoins. Pendant les interventions VTS et à la suite de ces dernières, 59 élèves ont été choisis au hasard, et leur niveau d'attention soutenue a été testé de manière répétée avec des mesures directes (Poulin, 2011) à l'aide du test psychométrique KiTAP (*Kids Test of Attentional Performance*) (Zimmerman et Fimm, 2002) pour l'attention soutenue.

La collecte des données et le processus d'élaboration des protocoles de recherche se sont échelonnés sur une année scolaire. Dans le design de notre stratégie de recherche, les dix leçons VTS ont été administrées par le chercheur aux élèves du groupe expérimental. Quant au groupe témoin, il ne recevait aucune leçon VTS, mais tout comme les élèves des groupes expérimentaux ils participaient aux tests sur l'attention. Le design s'est inspiré des travaux de Shadish et al. (2002) et de leurs propositions sur les designs expérimentaux véritables, dans lesquels les groupes pré et posttest informent les chercheurs des effets avant et après l'expérimentation et les élèves des groupes tests, des effets pendant l'expérimentation.

Dans toutes nos données récoltées avec le KiTAP, un seul résultat était statistiquement significatif. Dans le groupe expérimental ($n = 12$) en posttest, trois semaines après notre dernière intervention, la moyenne au score du KiTAP est de ($x = 58,42$; $é-t = 9,53$). Dans le groupe témoin ($n = 11$), pour la même période, la moyenne est de ($x = 50,18$; $é-t = 9,15$). Les données suivent une distribution normale avec un indice

d'asymétrie négatif de (-0,11) pour le groupe expérimental l'indice est positif à (0,20) pour le groupe témoin. Nous avons effectué un test t pour échantillons indépendants afin de déterminer la signification des différences entre les groupes. Le résultat signale une différence significative entre les groupes, les variances étant jugées inégales ($t(21) = 2,10$; $p = 0,047$). Nous avons calculé l'Eta-carré afin de saisir la taille de l'effet du résultat significatif obtenu. Le résultat pour les valeurs de cet indice est de ($\eta^2 = 0,17$), nous indiquant un effet de grande taille (Cohen, 1988). La figure 3 illustre les résultats obtenus dans les ensembles testés pré, posttest, tests tout comme les groupes expérimentaux (EXP) et témoins (CTRL).



Figure 3. Évolution des scores au KiTAP entre les groupes expérimentaux et témoins dans le temps pour les sous-échantillons testés (expérimentaux et témoins)

Quoiqu'ils n'étaient pas statistiquement significatifs, les autres résultats obtenus et leur progression (en orange dans la figure 3) pendant l'année scolaire démontrent que dès la moitié de l'année, les élèves ayant reçu des leçons *VTS* régulièrement ont eu des scores plus forts aux tests de l'attention soutenue (KiTAP) que les élèves qui n'avaient pas suivi de leçons *VTS*. Dans leur progression, ces résultats sont similaires pour les élèves des groupes pré et posttest et ceux des groupes tests, avec des différences plus importantes favorisant les groupes expérimentaux en fin d'année.

Conclusion

D'une part, l'approche VTS permet aux enseignants d'épouser la posture du passeur culturel et d'enrichir les connaissances des élèves par l'affichage d'une grande variété d'œuvres d'art au cours de l'année scolaire. D'autre part, les données quantitatives recueillies démontrent que l'instauration d'activités régulières d'appréciation VTS en classe apporte des bénéfices importants en ce qui concerne les habiletés attentionnelles des participants. En effet, les élèves ayant eu droit à des leçons régulières d'appréciation d'œuvres d'art VTS ont significativement amélioré leur niveau d'attention soutenue, en comparaison de ceux qui n'ont pas pu assister à ces leçons. Dès lors, l'appréciation d'œuvres d'art fonctionnerait comme un coaching favorisant le développement attentionnel des jeunes. En ce sens, valoriser et mettre en place ce type d'activités dans les écoles enrichit la culture des apprenants tout en favorisant significativement la réussite de tous les élèves.

Références

Boujon, C. et Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Dunod.

Broadbent, D. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral Sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates. (Ouvrage original publié en 1969)

Deutsch, J. et Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70, 80-90. <https://doi.org/10.1037/h0039515>

Herman, A.-E. (2016). *Visual intelligence. Sharpen your perception, change your life*. Mifflin Harcourt.

Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. (Thèse de doctorat). Harvard University. <https://www.worldcat.org/title/eye-of-the-beholder-measuring-aesthetic-development/oclc/27410439>

Housen, A. (1992). Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools. *ILVS (International Laboratory for Visitor Studies) Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2(2), 213-237. http://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-30F-8-VSA-a0b1i6-a_5730.pdf

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

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 2e cycle du primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17155>

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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01693.x>

Poulin, F., Moisan, A. et Cantin, S. (2011). L'utilisation de mesures indirectes et directes du comportement dans l'évaluation des interventions ciblant les enfants agressifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1024861ar>

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. *Front. Hum. Neurosci.*, 10(21), doi: 10.3389/fnhum.2016.00021. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00021>

Rousserie, M. (2015). Attention visuelle. Médecine humaine et pathologie. (Mémoire de certificat). Université d'Auvergne. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01243533>

Shadish, W.-R., Cook, T.-D. et Campbell, D.-T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.

Taruffi, T. et Koelsch, S. (2017). Implications of the *Vienna Integrated Model of Art Perception* for art-based interventions in clinical populations : Comment on “Moveme,

astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates” by Matthew Pelowski et al. *Phys. Life Rev.*

<https://doi.org/10.1016/j.plrev.2017.02.003>

van Zomeren, A.-H. et Brouwer, W. (1994). *Clinical neuropsychology of attention*. Oxford University Press.

VTS (2017). *Visual Thinking Strategies*. <https://vtshome.org/>

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies. Using Art to Deepen Learning Across School disciplines*. Harvard Education Press.

Yenawine, P. (2013). Jump Starting Visual Literacy: Thoughts on Image Selection. *Art Education*, 56(1) 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653478>

Zimmermann, P. et Fimm, B. (2002). A test battery for attentional performance. *Applied Neuropsychology of Attention*, 20(2), 110-115.