

L'icône : quel rapport avec la langue ?

الأيقونة: ما علاقتها باللغة؟

Soumaya MHAMDI
Docteur en sciences de l'éducation
Université de Jendouba, Tunisie
email : soumayamhamdi@hotmail.com

Résumé :

Cet article a pour objectif de se centrer sur le rapport qu'entretienne l'icône avec la langue sous ses différents aspects. Le premier volet s'attachera à signaler les différences entre le signe iconique et le signe alphabétique. Le deuxième s'intéressera au rapport entre ces deux signes en mettant l'accent sur les origines iconiques du signe alphabétique. Le troisième sera consacré à l'étude du rôle de l'image dans l'apprentissage et l'enseignement en général et des langues de façon particulière. Le quatrième traitera d'un aspect spécifique qui concerne l'image iconique comme outil de préparation des enfants préscolarisés à l'apprentissage de la langue écrite.

Mots clés : icône, langue, différence, rapport.

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى التركيز على العلاقة بين الأيقونة واللغة في جوانبها المختلفة. سيركز الجزء الأول على إبراز الاختلافات بين العلامة الأيقونية والعلامة الأبجدية. بينما سيمتد الجزء الثاني بالعلاقة بين هاتين العلامتين وذلك من خلال التركيز على الأصول الأيقونية للعلامة الأبجدية. وسيتم تخصيص الجزء الثالث لدراسة دور الصورة في التعلم والتعليم بشكل عام واللغات بشكل خاص. أما الجزء الرابع فسيتناول جانباً محدداً يتعلق بالصورة الأيقونية كأداة لإعداد أطفال ما قبل المدرسة لتعلم اللغة المكتوبة.

الكلمات المفتاحية: الأيقونة، اللغة، الفرق، العلاقة.

1 Introduction

Icône et langue : voici « deux modalités sémiotiques », selon l'expression de Vaillant (1997), sur lesquelles s'est fondée l'histoire de l'humanité et qui suscitent encore notre intérêt du fait de leur importance dans la communication humaine en général et dans le développement de la personnalité du jeune enfant de façon spécifique. Ces en ces termes qu'elles ont constitué l'objet d'étude de plusieurs chercheurs depuis plusieurs années qu'ils soient des

linguistes, des philosophes, des chercheurs en esthétique, des artistes, des pédagogues, des sémioticiens ou des sémiologues au sens barthésien du terme. Le présent article se propose de mettre l'accent sur les études qui se sont intéressées aux dimensions pédagogiques de l'image iconique en se focalisant sur son rôle joué dans l'amélioration des méthodes d'apprentissage et d'enseignement de façon générale et des langues de façon spécifique. Une attention très particulière sera accordée à l'image iconique comme outil de préparation des enfants préscolarisés à l'apprentissage de la langue écrite.

La question ne va pas ainsi concerner seulement l'image comme « stimulateur verbal » ou encore comme « facilitateur sémantique » au sens de Demouguin mais également comme étant un des outils qui permettent de développer chez le jeune enfant ce que Mazeau et Laporte (2013) appellent « le traitement perceptif visuel » du signe alphabétique. L'accent sera ainsi mis sur les procédés « non écrits » au sens de Souriau et leur rôle joué dans la facilitation du développement chez les enfants pré-lecteurs de leurs compétences visuelles nécessaires à la distinction ultérieure de l'écriture alphabétique. L'image s'occupera alors d'un rôle principal celui de la facilitation de l'accès du jeune enfant à la langue écrite mais surtout de répondre à ses besoins développementaux et psychologiques en favorisant le passage progressif à l'écrit.

Nous trouvons ainsi important, le temps où nous nous intéressons à l'étude du rapport entre l'icône et la langue, de nous interroger tout d'abord sur les différences qui existent entre le signe iconique et celui alphabétique.

2 1-Différence entre signe iconique et signe alphabétique

Dans leur étude du signe, Ducroit et Todorov, avancent l'idée selon laquelle, « Le signe est la notion de base de toute science du langage ; mais, en raison de cette importance même, c'est une des plus difficiles à définir » (1972, p.131). Dortier s'accorde dans cette optique à expliquer « qu'il soit linguistique ou non, un signe est composé de deux faces : le signifiant, le côté matériel, perceptible du signe, et le signifié, son contenu sémantique » (1989, p.769). De leur côté, Goliot-Lété, Joly, Lancien, Le Mée et Vanoye (2008) remarquent que le signifiant et le signifié, définis comme « deux notions clés de la sémiologie » mais également les deux faces du signe linguistique, selon la définition saussurienne, « ont été importées dans le champ des images » (p.336).

Ainsi, la sémiologie ne s'est pas limitée à l'étude du langage verbal à savoir l'écrit mais elle s'est étendue à l'étude du langage iconique à savoir l'image visuelle. Le signifiant, concerne ainsi les traces manifestes et perceptibles de l'image. A l'inverse, le signifié concerne le contenu analogique de l'image. C'est justement à quoi l'image se réfère (Hamm, 1986). Ces deux faces (le

signifiant et le signifié) entretiennent alors des relations différentes selon qu'il s'agit d'un signe iconique ou d'un signe alphabétique. Ce dernier, a été défini par Saussure dans son Cours de linguistique générale (1987), comme arbitraire du fait « qu'il n'y a pas de nécessité naturelle qui lie le signifiant et le signifié » (Kristeva, 1981, p.19).

Barthes (1964), de son part, distingue entre trois types des signes qui les considère comme typiques à savoir verbal, gestuel et iconique et par suite entre les communications par langage au sens linguistique du terme, qu'il soit oral ou écrit, et les communications par analogie dans leur sens le plus général c'est-à-dire du langage des abeilles au langage par geste. Barthes s'attache dans cette optique à expliquer qu'à la différence du langage verbal, le langage par geste comme celui iconique ne sont pas doublement articulés. Nous pouvons ainsi constater qu'à la différence du signe linguistique où la relation entre le signifié et le signifiant est arbitraire ou immotivé au sens de Kristeva, le signe iconique, s'en distingue par le fait que la relation entre le signifiant et le signifié est motivée.

En effet, Metz explique que « la plupart des images considérées dans leur allure générale ressemblent à ce qu'elles représentent. Ainsi, l'image...ressemble à un chat alors que le mot prononcé ou écrit ne lui ressemble pas. Cela tient du fait que le signe iconique et le signe linguistique présentent des caractéristiques différentes » (1977, p.10). Toutefois, nous ne pouvons non plus nier l'existence d'une relation certaine entre l'icône et la langue du fait que l'histoire de l'écriture s'attache également à montrer les origines iconiques du signe alphabétique.

3 2-Relation entre signe iconique et signe alphabétique

L'intérêt pour la relation entre l'icône et la langue nous amène, à l'instar de certains auteurs, à revenir sur l'histoire fascinante de l'humanité ayant montré que l'homme a passé progressivement de l'écriture par l'image à l'écriture alphabétique.

En effet, les études qui se sont penchées sur l'histoire de la langue ne font que confirmer le passage progressif et gradué qu'a connu l'humanité depuis des milliers d'années (plus de 1800 ans) en passant d'un système de communication non verbal, qui s'est appuyé sur des signes pictographiques ou ce que Kristeva appelle « systèmes signifiants extra-linguistiques », à un système de communication verbal en utilisant des signes arbitraires tels que les lettres alphabétiques. L'écriture maya étant ainsi un des exemples les plus caractéristiques (cf. figure 1).

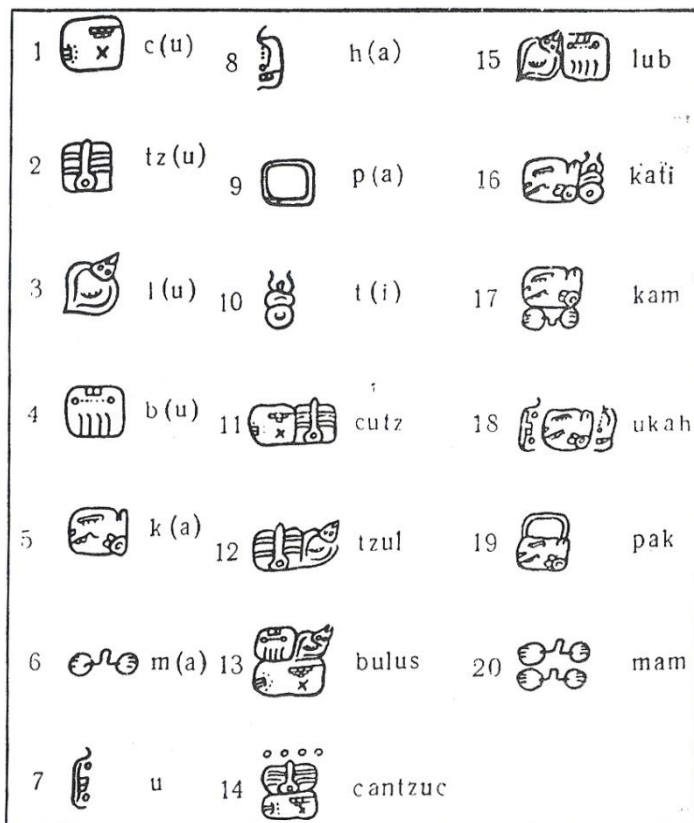


Figure 1 : Quelques signes syllabiques mayas. Tiré de Kristeva, 1981, p.66

Cette écriture, explique Kristeva, « ressemblerait à l'écriture égyptienne de l'Ancien Empire où les pictogrammes semblent être des indications pour le texte hiéroglyphique qu'ils accompagnent » (1981, p.67). L'image était donc un des outils principaux qui ont permis de communiquer entre les hommes en cherchant « des corrélats graphiques » des paroles (Kristeva, 1981) mais surtout un support de base pour l'écriture. Cela signifie que « le langage a subi un temps de développement, de progression lente et laborieuse au cours de laquelle, il est devenu ce système complexe de signification et de communication qu'il est aujourd'hui » (Kristeva, 1981, p.52).

D'autres auteurs se sont également attachés à étudier son rôle joué dans la pédagogie. L'accent a ainsi été mis sur l'image comme outil d'enseignement et d'apprentissage en général et des langues de façon spécifique.

4 3-L'image : son rôle dans l'enseignement et l'apprentissage :

Depuis plusieurs années, s'est développée dans la pédagogie la notion de « l'enseignement par l'image » (Metz, 1970). L'image, notamment cinématographique, a ainsi été utilisée comme outil qui permet de renseigner

les élèves sur certains aspects de la réalité comme par exemple les films d'histoire et de géographie. L'image, comme le fait remarquer Metz, assure alors une fonction bien déterminée à savoir documentaire (Ibid., 1970).

De son côté Souriau (2004), dans son Vocabulaire d'esthétique, s'est chargé d'expliquer que « les arts plastiques disposent d'un procédé d'exposition non-verbal des connaissances ; et le dessin en particulier, a des ressources irremplaçables pour faire comprendre certains savoirs [...]. De plus, les arts plastiques usent des procédés de communication, non seulement non-verbaux, mais non-écrits ; ceci les rend aptes à l'enseignement des illettrés. Cette instruction par l'image a eu par exemple au Moyen âge, une grande importance. On a pu dire ainsi que la cathédrale était « la bible des illettrés » (2004, p.580). L'art n'a pas donc été utilisé seulement comme un objet décoratif mais aussi en raison de sa valeur instructive.

En effet, à la différence de la théorie platonicienne qu'a considéré depuis longtemps l'image comme obstacle à la pédagogie, d'autres chercheurs comme Meirieu (2003) ont insisté sur le fait qu'on ne peut pas se passer des images c'est-à-dire sur l'idée qui consiste que nous devons partir de l'image pour s'en extraire par la suite. Ceci s'explique par le fait que les pédagogues « sont bien conscients que le concept est abstrait, que son accès est laborieux [...]. Ainsi l'image illustration, l'image accompagnement, l'image contrepoint de l'écrit, est encore très largement utilisée à l'école, y compris dans beaucoup de manuels scolaires » (Ibid., p.2). Les images ou les illustrations se sont ainsi insérées « dans un texte pour motiver le lecteur, l'aider à comprendre ce qui est communiqué par le texte écrit, ou faciliter la mémorisation de ce texte » (Vezin, 1986, p.109).

D'autres auteurs se sont attachés à souligner le rôle que pourrait jouer l'image en tant que « stimulateur » ou « déclencheur verbal » (Demouguin, 2012). « L'image apparaît alors comme un matériau didactique aidant en particulier à l'expression orale de l'élève » (Ibid., p.107) et donc au développement de ses compétences langagières.

En outre, l'image comme l'éclaire Françoise Demouguin en s'appuyant sur les études de Greimas (1983) peut aussi avoir « une fonction de médiateur intersémiotique – tran-sémiotique » du moment où elle constitue une « sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2) » (Demouguin, 2012, p.104). Il s'agit ainsi « d'entrer dans un système complexe de transcodage » (Delannoy, 1981, p.197) où l'image émerge en tant que « facilitateur sémantique » (Demouguin, 2012).

Nous pouvons, par conséquent, reconnaître à l'art en général et à l'image de façon spécifique une dimension sémio-didactique ou sémio-pédagogique du

fait qu'elle s'est occupée depuis des années d'un rôle essentiel dans l'apprentissage et l'enseignement en général et des langues de façon particulière. Ce qui est nouveau peut être dans ce travail est l'intérêt que nous avons porté à l'image iconique comme outil de préparation des enfants préscolarisés à l'apprentissage de la langue écrite.

5 4-L'image iconique : son rôle dans la préparation des enfants préscolarisés à l'apprentissage de la langue écrite :

Certains auteurs ont pu montrer que l'utilisation d'un matériel écrit au préscolaire pouvait présenter des difficultés dans les acquisitions ultérieures de l'enfant. En effet, dans son article intitulé « La prédiction de l'apprentissage de la lecture est sensible à l'action pédagogique » (1975), Inizan remarque qu'une des causes qui justifie le faible ALPÉCLÉ¹ chez les enfants du cours préparatoire est « l'introduction prématurée » de l'écrit dans les programmes relatifs à leur préparation à l'apprentissage de la langue écrite. L'auteur s'est ainsi attaché à expliquer que cette rencontre préalable ou précoce ne peut que favoriser les enfants avancés au détriment de ceux moins avancés ou moins précoces.

C'est ainsi qu'il a pensé, depuis 1962, aux outils qui permettent de déterminer, chez les jeunes enfants, l'échec en lecture avant de s'y engager. En effet, en s'inspirant de plusieurs tests élaborés par plusieurs psychologues, Inizan a pu élaborer « un instrument susceptible de permettre la mesure, pour tout enfant candidat à l'apprentissage de la lecture, de l'opportunité et de la durée probable de cet apprentissage » (1962, p.264).

Cet instrument qu'il a nommé « Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture » avait pour objectif principal de se libérer de la règle de « 6 ans dans l'année » et de commencer « avec chaque enfant au moment le plus opportun pour lui, c'est-à-dire à 6 ans, sans doute, pour la plupart, mais aussi à 5 ans déjà pour certains, à 7 ans seulement pour d'autres » (Ibid.). Depuis lors s'est développé chez Inizan un concept fondamental celui de la pédagogie différenciée.

Ainsi, à la différence de la pédagogie dite « collective », et qui consiste à donner les mêmes activités à tous les enfants d'une même classe, la pédagogie différenciée a semblé prendre en considération « les rythmes personnels d'acquisition des connaissances » chez les apprentis lecteurs (Ibid.). Il ne s'agit donc pas, comme l'éclaire Inizan, d'attendre pour les moins précoces notamment, que la maturité se révèle chez eux mais il serait intéressant de mettre en œuvre un ensemble d'activités qui permettent d'améliorer leurs

¹ C'est à dire « activité laborieuse personnelle de l'écolier en contact visuel avec la langue écrite » (1975, p.13).

ressources cognitives étroitement liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au début du primaire.

Cette prise de conscience a permis l'investissement des programmes favorisant l'utilisation de contenus figuratifs au cours de maternelle et plus particulièrement en grande section à savoir celui de 2as (Inizan, 1989). Ces programmes ont consisté en la mise en œuvre d'un ensemble d'activités ayant pour vocation principale d'améliorer les habiletés d'analyse visuelle et auditive chez les jeunes enfants mais également leur initiation au graphisme de l'écriture en optant pour la communication non verbale.

L'image s'est ainsi avérée comme un des outils qui ont été exploités pour le développement de ce qu'Inizan appelle « la discrimination des données perceptives visuelles » (1989, p. 173). L'auteur s'accorde dans ce cadre à expliquer que l'utilisation de contenus figuratifs pour l'entraînement aux activités cognitives d'analyse et de codage peut permettre à l'enfant de réussir l'activité de lecture au début de sa scolarité primaire.

Chakroun (2003) pour sa part, en faisant référence aux modèles d'auto-organisation et d'auto-apprentissage (Campan et Scapini, 2002; Guezguez, 2001 ; Maturana et Varela, 1992) et en essayant de s'inscrire dans les démarches centrées sur l'enfant au cours de la période préscolaire, a choisi de se focaliser sur une des formes d'expression libre à savoir le dessin et son rôle joué dans l'amélioration chez les jeunes enfants de leurs niveaux cognitifs nécessaires au commencement de l'apprentissage scolaire tel que celui de la langue écrite.

Son étude ne s'est pas limitée à l'évaluation du niveau cognitif chez les enfants préscolarisés mais surtout de proposer un programme d'évaluation formative basé sur une lecture graphique du dessin libre de ces jeunes enfants. De plus, la formation des éducateurs de l'enfance n'a pas consisté en seulement leur familiarisation aux organisations graphiques, pré-alphabétiques et pré-numériques qui ont à influencer l'apprentissage scolaire ultérieur de jeunes enfants mais également en leur formation aux statistiques descriptives qui vont leur permettre d'identifier les différents groupes d'enfants dans chaque section préscolaire à savoir faibles, moyens et forts.

Les niveaux cognitifs étudiés ont ainsi servi de référence pour les éducateurs pour aider les jeunes enfants, notamment ceux ayant de niveau faible, à évoluer dans leur expression graphique et donc d'améliorer leurs ressources cognitives nécessaires au commencement de l'apprentissage scolaire à savoir celui de la lecture et de l'écriture. La démarche suivie par Chakroun a semblé converger avec celle suivie par Inizan visant à favoriser la communication non verbale pour la préparation de jeunes enfants à l'école, à respecter leurs rythmes

différenciés et en partie à promouvoir le principe d'égalité des chances en éducation depuis le préscolaire (Chakroun, 2016).

Les résultats obtenus lors de cette recherche ont montré l'existence d'une corrélation positive et significative entre la maîtrise par les enfants du dessin libre au cours de la période préscolaire et leur réussite dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques au cours de deux premières années de l'enseignement primaire.

Une étude plus récente a consisté en l'application du même protocole expérimental de l'approche etho-cognitive développée par Chakroun en 2003 à l'image visuelle iconique (Mhamdi, 2019). Celle-ci a ainsi servi de base pour l'évaluation formative du développement chez les enfants âgés de 5 à 6 ans (les enfants des classes préparatoires) de l'habilité à la discrimination de l'écriture définie en quelque sorte par Kristeva en tant que tracé ou encore en tant que trace mais non représentation.

Il n'était donc pas question dans cette méthode de s'intéresser au rapport entre l'icône et la langue du côté du contenu mais plutôt du côté de la forme. L'image iconique s'est donc occupée d'un rôle fondamental celui de la facilitation du développement chez l'enfant de l'aptitude au codage et au décodage des lettres alphabétiques qui « constituent les unités de base de la perception des mots » (Mazeau et Laporte, 2013, p.29).

La méthode développée par Mhamdi avait pour objectif principal de permettre aux jeunes enfants de revivre le passage naturel et progressif qu'a connu l'humanité depuis des milliers d'années en passant de l'image iconique (trace figurative) à la langue écrite (trace abstraite) mais également d'augmenter leur intérêt pour l'apprentissage. Question ayant fait le centre d'intérêt de plusieurs auteurs à savoir Bourgeois (2018) et Meirieu (2015).

Les résultats obtenus dans le cadre de la recherche expérimentale effectuée par Mhamdi ont témoigné de l'existence d'une corrélation forte positive et significative entre les scores obtenus par les enfants des classes préparatoires aux différentes activités qui se sont fondées sur l'analyse visuelle de l'image iconique et leur aptitude à l'apprentissage de la langue écrite ayant été évaluée au travers de la batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (Inizan, 2000).

L'image a ainsi servi non seulement d'outil motivationnel mais également d'outil didactique et éducatif par excellence. Ceci rejoint les études ayant montré que l'intérêt pour l'image « résulte de cette double tutelle de la pédagogie et du fonctionnalisme » (Parmegiani, 1989, p.81).

6 Conclusion

Nous pouvons à ce niveau d'analyse souligner l'importance accordée à l'image iconique en tant qu'outil communicationnel et pédagogique à la fois. En effet, et comme nous l'avons souligné auparavant, l'image a servi depuis très longtemps et avant même l'apparition de l'écriture alphabétique d'outil essentiel pour la communication entre les hommes (Kristeva, 1981) mais également pour la transmission des connaissances aux illettrés (Souriau, 2004). L'image a aussi joué un rôle principal dans la pédagogie en visant l'amélioration des méthodes d'enseignement et la facilitation de l'apprentissage aux jeunes enfants. En effet, les auteurs ont pu souligner que l'image n'a pas seulement été utilisée comme outil qui apporte de l'information sur la réalité (Metz, 1970) ou encore en tant que complément de texte (Delannoy, 1981 ; Meirieu, 2003; Vezin, 1986), facilitateur sémantique et stimulateur verbal (Demouguin, 2012) mais également comme outil servant d'évaluation et de préparation à l'apprentissage scolaire en général (Chakroun, 2003, 2016 ; Guezguez, 2001 ; Inizan, 1989) et à l'apprentissage de la langue écrite de façon spécifique (Mhamdi, 2019).

L'image, dont nous nous sommes intéressés ici, à la différence de celle définie précédemment par Platon comme obstacle pédagogique, participe donc nécessairement à la construction de la personnalité du jeune enfant. En conséquence, il serait intéressant de profiter des résultats obtenus dans le cadre de ces études empiriques, notamment celles qui se sont centrées sur la période préscolaire (Chakroun, 2003 ; Guezguez, 2001 ; Inizan, 1989 ; Mhamdi, 2019), et donc de suivre une démarche pédagogique qui s'appuie sur l'image iconique pour aider les jeunes enfants à faire face à l'échec scolaire en général mais surtout à réussir l'apprentissage de la langue écrite qui constitue un facteur essentiel pour leur développement personnel (Inizan, 1962).

Bibliographie

- Barthes, R. (1964). La rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51. doi : 10.3406/comm.1964.1027
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Campan, R. et Scapini, F. (2002). *Ethologie : approche systémique du comportement*. Bruxelles : De Boek.
- Chakroun, GH. (2003). *Approche étho-cognitive du dessin libre de jeunes enfants de cultures différentes : prédiction de la réussite aux apprentissages scolaires* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales / Université de Toulouse, Paul Sabatier.

- Chakroun, GH. (2016). Pour l'égalité des chances de l'éducation des enfants depuis le préscolaire. Dans A. Rouag (dir.), *Les jeunes, l'école et l'éducation*, Collection Diversité (pp.83-98). Paris : L'Harmattan.
- De Saussure, F. (1987). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Delannoy, P-A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Communications*, 33,197-221. doi : 10.3406/comm.1981.1500
- Demouguin, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ?. *L I N G V A R V M A R E N A*, 3,103–115. Repéré à <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>
- Dortier, J. F. (1989). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Robert.
- Ducroix, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage*. Repéré à https://monoskop.org/images/5/5b/Ducroix_Oswald_Todorov_Tzvetan_Dictionnaire_encyclop%C3%A9dique_des_sciences_du_langage_1972.pdf
- Goliot-Lété, A., Joly, M., Lancien, T., Le Mée, I-C et Vanoye, F. (2008). *Dictionnaire de l'image*. Paris : Vuibert.
- Guezguez, K. (2001). *Approche étho-psychologique pour la construction d'un modèle d'auto-apprentissage* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
- Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris, France : Armand-Collin-Bourrelrier.
- Inizan, A. (1962). Le temps d'apprendre à lire. *Enfance*, 15(3), 263-274. doi : 10.3406/enfan.1962.2293
- Inizan, A. (1975). La prédiction de l'apprentissage de la lecture est sensible à l'action pédagogique. *Québec français*, 17, 12-15. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/56844ac>
- Inizan, A. (1989). *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme (2as)*. Paris : E.A.P.
- Inizan, A. (1992). Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme. *Enfance*, 46 (1-2), 3-17. doi : 10.3406/enfan.1992.1992
- Inizan, A. (2000). *Le temps d'apprendre à lire*. Paris : E.A.P.
- Kristeva, J. (1981). *Le langage cet inconnu : Une initiation à la linguistique*. Paris : Seuil.
- Mazeau, M. et Laporte, P. (2013). Les fonctions cognitives chez l'enfant. Repéré à https://www.inserm.fr/sites/default/files/2017-10/Inserm_SKS_2012-2013_FonctionsCognitivesEnfant_Dossier.pdf
- Meirieu, P. (2003). *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*. Communication présentée aux Deuxièmes rencontres nationales, Lyon, France. Repéré à <http://www.reseau->

canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Lyon_2003/meirieu.pdf

- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, dans le monde*. Montrouge : Bayard.
- Metz, C. (1970). Images et pédagogie. *Communications*, 15, 162-168. doi : <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1220>
- Metz, C. (1977). *Essais sémiotiques*. Paris : Klincksieck.
- Mhamdi, S. (2019). *Approche psycho-sémio-éducative de l'image visuelle iconique : prédiction de l'aptitude des enfants tunisiens des classes préparatoires à l'apprentissage de la langue écrite* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
- Parmegiani, C. A. (1989). Etre ou ne pas être un art : L'illustration pour enfants. *La revue des livres pour enfants*, 125, 81-99. Repéré à http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_3174.pdf
- Souriau, E. (2004). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.
- Vaillant, P. (1997). *Interaction entre modalités sémiotiques : de l'icône à la langue* (Thèse de doctorat, Université XI Orsay, Orsay). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00327266/document>
- Vezin, L. (1986). Les illustrations : leur rôle dans l'apprentissage des textes. *Enfance*, 39(1), 109-126. doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2911>