



**HAL**  
open science

# INTERPRÉTATION DE PICTOGRAMMES : GENÈSE D'UNE COMPÉTENCE

Emmanuelle Bordon, Jean-Pierre Sautot, Pascal Vaillant

► **To cite this version:**

Emmanuelle Bordon, Jean-Pierre Sautot, Pascal Vaillant. INTERPRÉTATION DE PICTOGRAMMES : GENÈSE D'UNE COMPÉTENCE. Congrès de l'Association Française de Sémiotique, Jul 2004, Lyon, France. halshs-01269695

**HAL Id: halshs-01269695**

**<https://shs.hal.science/halshs-01269695>**

Submitted on 5 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pascal Vaillant, Emmanuelle Bordon, Jean-Pierre Sautot, « Interprétation des pictogrammes : genèse d'une compétence », 2004. In *Sémio 2004 — Congrès de l'Association Française de Sémiotique*. Lyon, 7–10 juillet 2004 (Actes à paraître sous la forme d'un volume *Sémiotique des âges de la vie*).

Emmanuelle Bordon – ICAR<sup>a1</sup>

Jean Pierre Sautot – IUFM de Lyon, LIDILEM<sup>b</sup>

Pascal Vaillant – GERECE-F<sup>γ</sup>, CERES<sup>δ</sup>

## INTERPRÉTATION DE PICTOGRAMMES : GENÈSE D'UNE COMPÉTENCE

Les jeunes enfants sont confrontés dès leur plus jeune âge à un environnement sémiotique où l'image et l'icône sont très présents, par le biais de leurs jouets, de leurs livres d'images, des dessins animés, et d'écrits<sup>2</sup> nombreux ... Grâce à cette iconicité très stéréotypée, ils acquièrent rapidement une culture du signe iconique, apportée par l'adulte sans que celui-ci ait nécessairement conscience du contenu ainsi transmis. Par ailleurs, l'environnement scriptural de l'adulte fait lui-même une part très large à l'icône en général et au pictogramme en particulier. On sait que le pictogramme est un signe qui, malgré son caractère iconique et son apparence simple, voire simpliste, est souvent difficile à interpréter correctement par les adultes et que les erreurs en ce domaine sont plus fréquentes qu'on ne le croit. Le recours aux savoirs du « lecteur<sup>3</sup> », aux stéréotypes scriptovisuels qu'il connaît, à son expérience, est nécessaire pour l'interprétation mais en même temps source d'erreurs. En effet, la compréhension de ces signes, loin de relever d'un réalisme naïf permettant de voir la « chose » à travers son image, requiert une compétence sémiotique et le recours à des interprétants externes, qui sont à la fois du domaine du contexte (entour du signe), et de celui de l'intertexte polysémiotique constitué par une culture intériorisée [Vaillant : 1999]. Or le rôle de ces interprétants externes est tel que le recours à d'autres interprétants que ceux que l'émetteur du signe avait en vue peut conduire à des interprétations nettement divergentes à la lecture [Bordon : 2004]. Dès lors, nous nous demandons comment ces signes sont perçus par les enfants et plus particulièrement par les enfants pré-lecteurs, comment ceux-ci parviennent, ou non, à les sémiotiser, à les décrypter, à les interpréter.

Nous avons donc proposé à des enfants fréquentant l'école (maternelle ou élémentaire) une série de pictogrammes. Il s'agit, en leur demandant simplement ce qu'ils comprennent, d'interroger leurs connaissances en matière de signe iconique et la manière dont ils arrivent à les réinvestir pour construire du sens. Par ce biais, nous nous interrogeons également sur la manière dont ces enfants perçoivent ces signes qui ne leur sont pas spécifiquement destinés (voire pas du tout dans le cas de la signalisation routière, des pictogrammes « de gare », ou des modes d'emploi ...) mais qu'ils perçoivent cependant. Nous tentons enfin par là d'explorer la lisibilité de notre environnement scriptural « à hauteur d'enfant ».

---

1<sup>a</sup> Université Lyon-2

b<sup>b</sup> Université Grenoble-3

g<sup>γ</sup> Université des Antilles et de la Guyane

d<sup>δ</sup> Université de Limoges

2 L'écrit pris comme objet et non seulement comme ordre de communication peut être défini comme un « espace de communication au carrefour de la logique de la trace, de la dynamique du support et de la synthèse visuelle, l'écrit s'organise à partir de différents ensembles (...) ; il est dans l'une de ses dimensions — l'écriture — la symbolisation de la langue orale et dans l'autre — le dessin — la symbolisation du réel » [Millet : 1998].

3 Le terme de *lecture* (et par extension de *lecteur*) peut sembler impropre à désigner les processus de construction du sens d'une image, puisqu'il désigne traditionnellement la construction du sens de textes linguistiques écrits. Nous le conserverons cependant, plutôt que de forger un néologisme inutile, en convenant qu'il s'applique de manière générique à la construction d'une interprétation à partir d'une production sémiotique quelconque.

# 1. Lecture, compréhension, interprétation

Prétendre évaluer la lecture de pictogrammes impose de s'interroger sur les processus mentaux et verbaux des lecteurs. Ces processus ont été diversement décrits par la recherche. De fait deux voies s'offrent à la recherche. Une voie expérimentale de laboratoire qui, s'intéressant au processus cognitif, isolerait les différents paramètres, et une voie qui s'intéresserait non pas au processus cognitif lui-même mais à ses produits, en l'occurrence, langagiers. C'est cette seconde voie pour laquelle nous optons, et donc la verbalisation du sens par le lecteur constituera notre corpus de données empiriques dont l'analyse requiert quelques présupposés théoriques.

La compréhension est une dynamique qui se nourrit des diverses couches sémiologiques qu'un écrit superpose. Deux notions requièrent quelque attention : la compréhension et la constitution du sens de l'écrit.

La compréhension n'est pas accessible directement et c'est par l'interprétation du lecteur que nous accédons à une représentation du sens construit [Gadamer : 1960].

Les deux concepts de compréhension et d'interprétation posent problème. Ils intègrent chez Ricœur [1986] une même dynamique tout en restant distincts. Ricœur considère que l'interprétation est le résultat du processus de compréhension. Pour lui, « expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation » (ibid.). L'interprétation est alors le travail de la pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent. Il y aurait interprétation quand il y a sens multiples. Par contraste la compréhension interviendrait pour un sens univoque et l'interprétation serait mobilisée pour expliquer la compréhension. Si l'interprétation est un acte cognitif au même titre que la compréhension, la nature des unités traitées apparaît différente et deux actes interviennent cependant dans un certain ordre lors de l'interprétation, la compréhension précédant l'explication.

Chez Gadamer [1960], en revanche, l'intégration mutuelle de la compréhension et de l'interprétation est totale : « l'acte de comprendre, renferme toujours une interprétation. [...] L'interprétation est la forme explicite de la compréhension » (ibid.). L'interprétation « est l'opération même de la compréhension, qui ne s'accomplit que dans le caractère tout à fait explicite de l'interprétation dans le langage qu'il s'agisse [des destinataires du message ou] de l'interprète lui-même » (ibid.). La compréhension n'est pas un produit de la lecture mais une activité cognitive qui est efficace dès lors que l'on traite du sens quel que soit le mode d'expression choisi. Celle-ci s'actualise dans une verbalisation qui est l'interprétation. De fait, il n'y aurait pas de compréhension sans verbalisation de celle-ci, l'interprétation étant le produit verbal de la lecture.

Rejeter la compréhension dans le domaine des opérations cognitives inaccessibles hors de la verbalisation qui en est faite présente, sur le plan des analyses, l'avantage d'unifier le corpus : les verbalisations recueillies sont toutes des interprétations. Ces interprétations diffèrent dans la mesure où le processus de compréhension peut varier d'un individu à l'autre et ne pas s'appuyer sur les mêmes indices. Cela évite en outre l'écueil de l'évaluation *a priori*, qui consiste à trier les lecteurs en deux groupes, ceux qui n'auraient qu'une *compréhension* (littérale) et ceux qui accèderaient à une *interprétation* (savante). La variation observable dans les verbalisations de lecteurs différents à propos de la lecture d'un même écrit constitue donc un indice de la variation de qualité de la compréhension.

La compréhension, comme processus cognitif, traite le sens véhiculé par des signes. Un signe « s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire, crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé ». Ce nouveau signe créé s'appelle l'*interprétant* du premier signe (Eco [1979], à propos de la sémiotique de Peirce). Cette définition du signe suggère une approche dynamique de la signification qui ne contredit pas les deux premières approches, herméneutiques, déjà citées. Le signe s'organise en une chaîne plus ou moins complexe de signification qui permet à un objet de suggérer sa définition encyclopédique : le signe est « génératif » au niveau sémantique. Une chaîne de représentations potentielles va de l'objet original (voir originel) vers une ou plusieurs interprétations possibles de cet objet. Une loi lie le signifié et la représentation : « comprendre un signe, c'est apprendre ce qu'il faut faire dans une situation concrète où l'on puisse obtenir l'expérience perceptive de l'objet auquel le signe se réfère » (ibid.). La signification est donc une dynamique : l'objet

matériel et ce qu'il véhicule (signifié) sont actualisés chez le lecteur dans un interprétant. Celui-ci, première construction sémiotique, devient alors l'objet d'un second signe dont le signifié est différent de celui de l'objet original puisqu'il est constitué d'une première interprétation. De proche en proche, le lecteur reconstruit tous les éléments de la situation, nécessaires à la compréhension du signe initial, ou reconstruit l'évocation de la perception de l'objet concret ou abstrait que le signe représente.

L'interprétation est alors un algorithme logique qui lie entre eux les divers interprétants. Ceux-ci sont de nature langagière et peuvent être analysés et évalués en tant que trace du travail de la compétence du lecteur. Cependant, l'objet support du signe, livré à l'interprétation, n'est pas nécessairement partie intégrante du monde extérieur, il peut en être déjà une représentation. Si cet objet est une construction sémiotique du destinataire à l'intention du destinataire, ce dernier devra reconstruire la chaîne d'opérations entre l'objet dynamique qui reflète l'état du monde extérieur et l'objet immédiat soumis à interprétation. La communication sera réussie quand le destinataire, grâce aux indices placés dans le signe intermédiaire (objet immédiat) et/ou à l'aide de sa connaissance du monde, aura reconstruit la situation dans laquelle on peut obtenir l'expérience perceptive de l'objet dynamique [Eco : *ibid.*]. L'interprétation se construit donc par degrés successifs sur l'axe interprétatif. La nature de l'interprétant construit, sa position vis-à-vis de l'objet dynamique et de l'interprétant final, conditionne la nature de l'interprétation.

Ces états successifs de l'interprétant et le degré d'élaboration de l'interprétation posent la question de la problématique d'évaluation de la lecture. Plus simplement, la définition que Fontanille [1998] donne de l'énonciation : « Énoncer, c'est se rendre présent quelque chose à l'aide du langage » mise en rapport avec cette citation de Merleau-Ponty (cité par Fontanille, 1998) : « Percevoir, c'est se rendre présent quelque chose à l'aide du corps » montre bien la tension qui existe entre les perceptions du lecteur et la compréhension qu'il va manifester au travers de l'acte énonciatif que constitue l'entretien semi-directif auquel notre expérimentation le soumet.

Dans les entretiens, la perception est uniquement visuelle et les lecteurs entrent dans un processus d'énonciation spécifiant leur compétence interprétative au travers de divers indices analysables dans les énoncés produits. Une tension entre éléments sensibles donnés à voir et éléments intelligibles<sup>4</sup> se manifeste dans les verbalisations des lecteurs. La demande explicite de l'enquêteur vise à faire produire des éléments de nature intelligible ; elle est généralement exprimée sous la forme : « Qu'est ce que tu comprends quand je te montre ça ? » Cette consigne donnée au lecteur contient en germe la tension précitée, puisque, tout en réclamant de l'intelligible (comprendre), elle met en scène le sensible (montrer).

---

4 Compris comme un interprétant construit ou précédemment acquis.

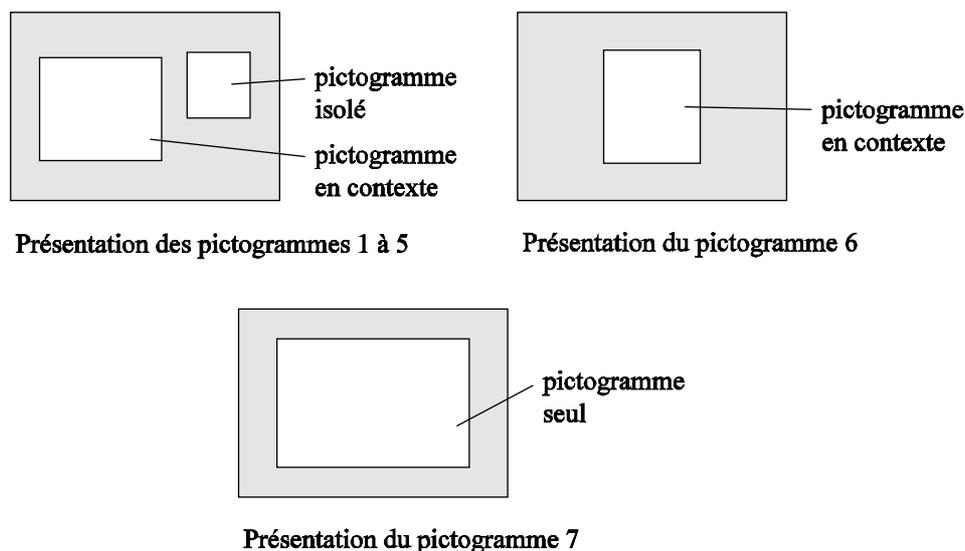


FIG. 1. — Disposition des pictogrammes à l'écran lors de leur présentation

	Origine	Pictogramme(s)	Interprétant normé	Support	Contexte
1	Signalétique municipale (commune de Vif-38)	Camping (tente) Caravaning (caravane)	Ici, un camping	Panneau indicateur avec flèche	Route par temps de pluie avec une voiture
2	Locaux administratif (CRDP de Grenoble-38)	Silhouettes sexuées par le vêtement	Toilettes homme/dame	Panneau carré	Porte intérieure
3	Pictogramme de produit dangereux (Création)	Tête de mort	Produit dangereux	Losange carré orange	Bouteille de déboucheur liquide
4	Code de la route	Trois flèches directionnelles blanches (deux droites et une obliquant à gauche)	Pour aller tout droit, emprunter les deux voies de droite, pour tourner à gauche emprunter la voie de gauche	Panneau routier carré, fond bleu	Trottoir devant un immeuble d'habitation. Une voiture stationnée
5	Signalétique urbaine (Commune de Grenoble-38)	Deux flèches directionnelles (verte et rouge) avec une silhouette verte de cycliste	Automobilistes attention ! Les cyclistes sont prioritaires si vous vous engagez sur le trottoir.	Panneau routier, fond blanc	Rue de ville par temps de pluie avec une voiture et piste cyclable sur trottoir (pas explicite)
6	Code de la route	Silhouette de pont sur route à deux voies Cercles rouges et nombre indicateurs de la vitesse maximale autorisée Nuage avec pluie	Vous êtes sur une autoroute où la vitesse est limitée à 130 km/h. Cependant cette vitesse est réduite à 110 km/h par temps de pluie.	Panneau d'autoroute, rectangle vertical, fond bleu, fenêtre blanche	Bordure d'autoroute
7	NASA	Deux silhouettes humaines sexuées, nues Schéma du système solaire montrant l'origine de la sonde spatiale Schéma de la molécule d'hydrogène Silhouette d'une sonde spatiale	Salut ! Être de l'espace. Ce véhicule a été expédié par des représentants de l'espèce humaine, qui maîtrise la structure de l'atome et qui loge sur la troisième planète en partant de l'étoile qui est au centre de son système stellaire.	Fond blanc	Aucun

TAB. 1. — Description des pictogrammes et de leur contexte.

## 2. Éléments d'analyse

### 2.1. Nature des indices prélevés : axe de la saisie sensible

Le donné à voir aux informateurs de l'enquête est constitué d'une suite de pictogrammes insérés dans un contexte (cf. tab. 1).

Le support matériel exhibé aux sujets est un écran d'ordinateur, ou une impression papier, présentant la photographie du pictogramme dans son contexte. Dans plusieurs cas, le pictogramme était également reproduit en détail dans une vignette séparée (cf. fig. 1).

Indépendamment de la stratégie discursive qu'adopte le lecteur dans son interprétation, il s'appuie sur des éléments sensibles pour construire un premier interprétant du pictogramme et/ou de la situation qui le donne à lire. L'identification des dimensions de la présence sensible par le lecteur s'apparente à une description plus ou moins élaborée. On peut considérer cette entrée descriptive comme un premier degré de l'explicitation du sens. Les lecteurs, et cela est d'autant plus vrai qu'ils sont plus jeunes, peuvent avoir besoin de nommer ce qu'ils perçoivent dans une phase appropriative qui va leur permettre d'entrer dans l'interprétation. L'expression de cette appropriation ne présume en rien de la qualité finale de l'interprétation. Simplement, force est de constater que le niveau d'appropriation diffère selon le pictogramme et le lecteur. On constate au moins trois niveaux d'appropriation :

- aspects plastiques : l'appropriation renvoie à des éléments de forme, de taille ou de couleur :

*Braïdy – Un grand un petit un petit / un autre petit / un autre / un grand avec une barre / un autre / un autre et un petit*

- aspects figuratifs : l'appropriation renvoie à une figure identifiée, un objet connu :

*Lilian – ah oui la voiture [...] les panneaux*

*Lilian – une tête de mort*

Il est intéressant de noter que certains enfants sont capables d'utiliser la référence verbale à un objet en tant que descripteur approximatif d'une forme visuelle, tout en étant conscients que la forme, en l'occurrence, ne représente pas cet objet :

*Mélanie – Ça ressemble à une table mais je crois que c'est pas une table*

- aspects typiques : l'appropriation renvoie à une situation mettant en relation plusieurs figures :

*Amélie – une voiture roule sur la route*

## 2.2. Entrée sémantique : axe de la visée intelligible

L'interprétation est une construction. Si l'appropriation sensible en est un élément, pas toujours verbalisé, le sens construit sous la sollicitation de l'enquêteur ne saurait faire l'économie d'une livraison de données sémantiques. L'interprétant construit, par sa nature, est un indice fort de la compétence du lecteur et une donnée incontournable pour accéder aux stratégies interprétatives du lecteur. La construction du sens s'inscrit dans différentes directions :

- l'analogie avec un objet familier :

*Sacha – Là c'est la même voiture que ma maman*

- le renvoi stéréotypique :

*Tom – Ça c'est des toilettes*

- la fonction emblématique de l'objet ou du signe :

*Justine – un truc que pour les capitaines*

- le signifié du signe :

*Justine – Là c'est un panneau qui parle de*

*Lilian – pour dire c'est les garçons*

N.B. Par signifié, nous entendons ici le *signifié* (ou l'interprétation ?) *non-iconique*, dont le statut reste à définir (cf. § 4.1 à § 4.3).

- l'autoévaluation de la compréhension :

*Lilian – je comprends rien là*

Les enfants interrogés font des usages métalinguistiques de la langue, mais sans savoir manier le

vocabulaire métalinguistique accessible aux adultes ; les dénominations des relations sémiotiques ou des processus perceptifs ou cognitifs sont donc extrêmement fluctuantes :

Mélanie – [...] le vent ne se voit pas mais c'est // mais / ça se ... / ça se voit pas mais / on SENT le vent [...] Et quand on sent le vent / on est sûr que / que le vent ... // on / on croit que le vent il est là

Quentin – Ça c'est la porte des WC [...] il y a les deux deux personnages qu'on voit toujours sur les deux WC, ça veut dire ça veut dire garçon et fille

Enquêteur – D'après toi il veut dire quoi [le pictogramme « tête de mort »] ?

Raphaël – Il veut dire ... euh ... ne pas faire du feu.

Enquêteur – Hmm // Pourquoi d'après toi ça veut dire « ne pas faire du feu » ?

Raphaël – Parce qu'il y a ça (il montre les os sous le crâne).

Enquêteur – Et ça ça indique quoi ? Le feu ? // Tu crois que c'est quoi ?

Raphaël – Des os.

Enquêteur – Des os. Tu crois qu'on fait du feu avec des os ? // Ça ressemble au feu, c'est ça ?

Raphaël – Non, le ... euh ... (silence) ça ressemble à une étiquette de bouteille.

Il y a déjà chez certains une conscience de la distinction entre interprétation obtenue par abduction, et signifié conventionnel :

Laura – Je vois une fille et un garçon sur la porte.

Enquêteur – Et ça veut dire quoi ?

Laura – Ça veut dire / que y'a quelqu'un dans les toilettes // Alors c'est pour ça / qu'on met ça / pour que // pour que la fille elle s'arrête et elle attend / la personne qu'y a dans les toilettes.

Enquêteur – Hm hm.

Laura – Et aussi quand la personne a fini / elle y va.

Enquêteur – Tu as déjà vu ce panneau ?

Laura – Euh / Non / J'ai pas vu ce panneau.

Enquêteur – Comment tu le connais alors ?

Laura – Parce que je sais. / C'est pour ... / Je regarde sur le panneau.

### 3. Stratégies discursives : corrélation des deux axes

La différence de stratégie d'un lecteur à l'autre peut être analysée comme un effet de la culture et/ou de la compétence du lecteur. Le lecteur active une stratégie à chaque nouveau pictogramme lu. Cette stratégie est répétée ou non avec le pictogramme suivant. La nature du message pictographique devrait activer une stratégie commune à tous les lecteurs face à un même pictogramme afin que la communication passe. Rechercher la corrélation des axes sensibles et intelligibles dans le discours du lecteur permet de tracer quelques stratégies discursives et par là même de montrer quelles dynamiques sont à l'œuvre dans le processus de compréhension des pictogrammes. Dans les entretiens, l'interprétation débute possiblement de trois manières. L'une de ces entrées fait appel massivement aux indices sensibles : il s'agit de l'entrée descriptive. Les deux autres s'appuient sur des visées intelligibles.

#### 3.1. Entrée descriptive

L'entrée descriptive fonctionne d'abord sur un besoin de mettre en mots ce qui est vu. Elle s'appuie sur des structures présentatives :

Quentin<sup>5</sup> – c'est la porte des WC

Marianna – Une route avec des panneaux

C'est une porte

Ah une tête de mort

C'est une route avec un panneau

Carla – Euh il y a des caravanes

C'est un cent dix kilomètres

Il y a des ...

---

5 Les quatre enfants dont les entretiens servent de support à cette partie ont 7 ans (Quentin, Marianna, Carla, Constantin).

Cette stratégie renvoie à celle observée chez les lecteurs de textes sous le nom de stratégie de rappel [Visoz et al. : 1992], dans laquelle le lecteur du texte ne produit comme interprétation qu'une répétition ou une paraphrase du texte lu. S'agissant d'écrits sémiotiquement complexes (publicités, enseignes associant fréquemment texte, image et indices plastiques...) la même stratégie s'observe et tend à servir d'amorce à une interprétation plus complexe [Sautot : 2000]. Pour les pictogrammes, la tendance fondamentale à s'appropriier le message par une verbalisation, non pas d'un identique, d'une répétition, mais d'une identité, existe comme pour les autres types de message. Le processus d'identification ne va pas de soi. Face à la difficulté, le lecteur peut fort bien déclencher sciemment la structure descriptive. Dans ce cas, la stratégie descriptive ne manifeste pas un schème mental automatisé mais bien une intention de résoudre la difficulté interprétative :

*Marianna – Celui-là il est dur ... une dame et un monsieur [...] On dirait que c'est un dessin*

L'appropriation-identification s'arrête alors et le lecteur soit se retrouve en échec, soit réoriente. Par ailleurs, la stratégie descriptive butte parfois sur l'incapacité du lecteur à trouver le mot juste. son interprétation :

*Constantin – Alors celle là c'est un ... il y aura une tempête*

L'entrée descriptive manifeste donc un besoin d'appropriation du matériau sémiotique dans ses aspects visibles. S'il semble logique que l'interprétation se fonde d'abord sur une saisie visuelle, nous allons voir que l'appropriation verbale de cette saisie ne constitue pas un passage obligé.

### 3.2. Entrée générique

Ce que nous nommons « entrée générique » pose un problème d'analyse. Les pictogrammes proposés à la lecture sont majoritairement inscrits sur des panneaux indicateurs métalliques. Dès lors, l'entrée descriptive peut s'actualiser dans une verbalisation du type :

*Marianna – Ah c'est un panneau*

S'agissant de la lectrice Marianna, cette analyse est recevable car cette enfant utilise presque exclusivement cette approche des pictogrammes. Cependant la notion d'entrée générique prend une autre dimension avec Quentin :

*Quentin – c'est un panneau routier  
c'est des panneaux d'indication [...] Il y a un panneau triangulaire*

L'hypothèse d'une stratégie générique s'appuie sur deux arguments :

- Lorsque le support de l'écrit change, la verbalisation change :

*Quentin – là c'est encore un panneau routier  
on dirait un dessin qui explique [...]*

ce n'est donc pas seulement l'objet comme support qui est désigné, mais plutôt le « signe panneau » ou le « signe dessin ».

- L'enchaînement interprétatif qu'opère le lecteur montre qu'il entre directement dans une logique sémantique et que la logique descriptive n'est pas présente seule en tête d'interprétation. Il y a donc hiérarchisation. La saisie des éléments visibles a bien été effectuée (pourrait-il en être autrement ?) mais leur verbalisation a été différée en vue de leur intégration dans une structure plus complexe :

*Quentin – Ça par contre c'est un panneau routier  
[...]  
Ces deux flèches là ça veut dire qui que sur les deux premières parts de route et bien on peut aller tout droit avec mais cette flèche-là elle indique qu'on va tourner par là bas si on va sur la troisième partie.*

### 3.3. Entrée prescriptive

Enfin, concurremment aux deux autres, apparaît l'entrée qualifiée de prescriptive. Cette appellation indique que le lecteur construit son interprétation sur le sens du pictogramme, sens normé et effecti-

vement prescriptif dans la majorité des pictogrammes présentés. Ainsi certains lecteurs n'éprouvent-ils pas le besoin de verbaliser le processus qui les mène à identifier le contenu du message, c'est-à-dire la règle sociale que le pictogramme véhicule fréquemment :

*Quentin – Ça veut dire qu'il faut pas [...]*

*Constantin – On peut camper*

*Que ... on peut aller aux toilettes*

*C'est pour... savoir où on doit aller*

*Carla – Euh on peut tourner ...on peut aller tout droit et qu'on peut tourner*

Il est donc possible d'observer chez des enfants d'un même âge des stratégies interprétatives variées. La stratégie utilisée ne présume pas de la qualité de l'interprétation finale. La compétence du lecteur peut donc se définir selon deux axes : la (ou les) stratégie(s) utilisée(s) et sa (leur) constance, et le contenu de l'interprétant. Ce qui intéresse donc l'observateur, dans une perspective génétique, va donc être les lieux (quels pictogrammes ?) et les moments (quand dans le curriculum ?) où vont s'observer des ruptures qualitatives dans les interprétations.

Dans notre corpus, le pictogramme n°3, « tête de mort / produit dangereux » (représenté ci-dessous, fig. 2) est un lieu de rupture possible. D'abord parce que, dans la série présentée, il est immergé dans une série de pictogrammes visant à gérer l'activité spatiale du lecteur alors qu'il vise à gérer un comportement plus complexe en rapport avec l'utilisation d'un produit. Ensuite parce que la figure de la tête de mort possède des connotations plurielles. Nous allons donc à présent montrer comment la compétence des lecteurs surmonte cet obstacle.

## 4. Le pictogramme « tête de mort »

Le pictogramme représenté sur la fig. 2 ci-dessous illustre de manière plus claire que les autres les questions auxquelles ce travail essaie de répondre : quand les enfants apprennent-ils à « lire » un pictogramme, et comment font-ils l'acquisition de sa signification ?

D'une part, en effet, il véhicule un message important, de mise en garde vitale, et contrairement aux panneaux de signalisation routière, il peut concerner tout le monde, y compris les enfants : on pourrait donc s'attendre à ce qu'une nette « pression » sociale s'exerce tôt sur l'enseignement de sa valeur de signal d'avertissement. D'autre part, il offre, à ce qu'il apparaît, deux interprétations « vedettes », dominantes, et fortement culturalisées : celle d'avertissement (« produit dangereux »), mais également celle d'emblème (« drapeau de pirates »). Nous nous sommes attachés à voir apparaître chez les enfants pré-lecteurs les premières interprétations des pictogrammes : le cas présent va nous permettre de les mettre en évidence.

### 4.1. Signifié vs. symbole

Le cas du pictogramme représentant une tête de mort, avec la variété d'interprétations que nous avons pu recueillir à son sujet, nous invite à prendre pendant un instant un peu de recul par rapport au modèle tant soit peu simplificateur consistant à voir dans le pictogramme (« objet matériel ») un *signifiant*, et dans la réponse à la question « qu'est-ce que ça veut dire ? » un *signifié*.

Ce modèle se trouve exprimé dans des documents de synthèse où la définition du signe est formulée avec bonne volonté, mais de manière un peu lapidaire, comme par exemple sur tel site web pédagogique où l'on lit :

« *Mots-clés* : objet matériel (*signifiant*) ; idée (*signifié*) (...) *Ex. Signifiant* : étiquette avec image d'une tête de mort ; *Signifié* : poison »

Plusieurs notions se confondent en réalité ici ; ainsi si le « signifiant » consiste en une « étiquette avec image d'une tête de mort », alors quel est le statut de la « tête de mort », ainsi incluse (métalinguistiquement) dans le signifiant ? Est-ce un signifié intermédiaire ?

La clé du malentendu se trouve trois lignes auparavant sur le même site :

« Remarque : Signe et symbole peuvent être traités comme des synonymes. »

Dans la conception saussurienne (et plus généralement, structurale) du système de signes, le signifiant et le signifié sont indissociables [Saussure : 1916]. Ce sont deux *valeurs*, établies par opposition et par différenciation dans deux univers substantiels différents, par un objet sémiotique unique : le signe. Hjelmslev [1943] trace en outre une distinction nette entre les langages au sens strict, c'est-à-dire les systèmes de *signes*, qui sont *nécessairement biplans* ; et ce qu'il propose d'appeler les *systèmes de symboles*, qui peuvent être étudiés sur un seul plan ; en effet, si ces dernières structures sont interprétables (on peut leur rattacher un sens de contenu par une interprétation), elles sont en même temps *isomorphes à leur interprétation*.

Corollairement, la relation établie entre le point de départ et le point d'arrivée de l'interprétation, dans le cas du symbole, est *non-nécessaire* : si l'occultation de l'un des deux plans ne dissout pas la définition même de ce qui lui correspond dans l'autre — si chacun des termes peut continuer à avoir une existence indépendamment de la relation qui les lie — alors il n'est pas nécessaire de convoquer la notion de signe.



FIG. 2. — Pictogramme utilisé pour signaler un produit toxique.

En conséquence, pour commencer, un signifiant n'est pas un objet matériel. Une « étiquette représentant une tête de mort », en tant qu'objet matériel, n'est pas un signifiant, dans la mesure où par exemple l'épaisseur du papier, son taux de fibres de cellulose, son grammage, la composition chimique de l'encre, etc. (bref tout un ensemble d'éléments qui contribuent à la définition de l'étiquette en tant qu' « objet matériel »), n'entrent pas en compte pour l'interprétation sémiotique. Seule compte pour la sémiogenèse la saisie perceptive d'un certain nombre d'indices visuels qui permettent de décider que telle portion du champ visuel a une fonction sémiotique, et d'y reconnaître tel ou tel type visuel défini dans tel ou tel code. Ce ne sont que ces indices pertinents, à la rigueur, que l'on pourrait définir comme le signifiant *au sein de* l'objet matériel (encore ne constitueraient-ils que la *substance* du signifiant, le plus important pour un regard sémiologique étant la *forme* du signifiant).

Si l'on veut utiliser à bon escient, donc, les notions de signifiant et de signifié telles qu'elles ont été introduites par Saussure, il importe de préciser que si de telles notions sont utiles dans l'abord de systèmes de signes non-linguistiques comme les pictogrammes (ce que nous croyons), c'est uniquement en tant qu'elles se rapportent à un signe biplan. Un modèle à trois termes (le dessin, la tête de mort, le poison) en comporte nécessairement un de trop.

Un premier modèle, respectant la définition du signifiant et du signifié, pourrait alors être de considérer comme signe — comme seul signe légitime en l'occurrence — l'image en laquelle on reconnaît un type visuel élémentaire. Le signifiant est dans ce cadre l'ensemble d'indices visuels évoqués ci-dessus, et le signifié est précisément le type visuel (sur cette notion, cf. Groupe  $\mu$  [1992]) : la tête de mort. C'est le modèle du *signe iconique*.

En définissant par la suite l'ensemble signifiant-signifié (image de tête de mort – tête de mort) comme un nouveau signifiant — dont le signifié, dans un nouveau système d'interprétation, serait autre chose (l'idée de poison, par exemple), on fait appel à ce qu'Hjelmslev appelait un système de *connotation*. Le signe-signifiant — le *connotateur* — entre alors dans un nouveau rapport sémiotique dont l'*idéologie* au sens large constitue la forme du contenu (selon Barthes [1964]).

Signifiant		Signifié
Signifiant	Signifié	

FIG. 3. — Schéma de la connotation [Barthes : 1964].

Mais à rigoureusement parler, la nouvelle relation de sémiotique qui s'établit dans le cadre de cette connotation procède-t-elle d'un langage, au sens de Hjelmslev, à savoir d'un système de signes et non d'un système de symboles ? Bien que le linguiste danois emploie à ce sujet le terme de *langage de connotation*, il ne revient pas sur cette question ; et n'offre notamment aucune démonstration permettant de supposer que le schéma de la connotation (ci-dessus) s'établit systématiquement dans le cadre d'un langage (au sens strict qu'il définit lui-même au chapitre précédent des *Prolégomènes*).

Dans le doute, et dans l'incapacité où nous sommes à démontrer le contraire, il nous semble pour notre part que tant qu'on n'aura pas mis en évidence de *non-conformité structurelle* entre les deux plans de la relation d'interprétation — celle qui permet de passer de la /tête de mort/ (reconnue dans le pictogramme) au /poison/ (interprétation socialement normalisée) — nous n'avons pas de raison de la considérer comme une relation de *sémiotique du signe* au sens saussurien.

Pour démontrer une telle non-conformité structurelle, il ne suffit pas bien entendu de remarquer que le poison n'est pas une notion de même nature que la tête de mort (l'adjectif « structurelle » a son importance). Il faut tout d'abord mettre en évidence le fait que ce couple putatif signifiant-signifié entre dans un système : donc qu'à côté de ce signifiant il est possible d'identifier des éléments signifiants de même nature, et qu'à côté de ce signifié il est possible d'identifier des éléments signifiés de même nature ; puis montrer qu'en-deça d'un certain seuil d'intégration syntagmatique, la modification d'un seul élément de l'un des deux plans se traduit par une reconfiguration complète de l'autre plan. Autrement dit : pour changer un élément du signifié, il faut modifier complètement le signifiant ; et réciproquement, si l'on change un seul détail du signifiant, le signifié change totalement (soit ça ne veut plus rien dire, soit ça veut dire totalement autre chose).

Or dans l'hypothèse qui fait du fonctionnement du symbole « poison » un phénomène de connotation, on a bien du mal à imaginer des tests qui permettraient de mettre en évidence ces différents critères (rappelons cette donnée fondamentale : le signifiant, dans cette hypothèse, n'est pas seulement le *dessin d'une tête de mort* mais le couple *dessin d'une tête de mort* – /tête de mort/ ; le signifié est /poison/).

La relation d'interprétation « connotative » qui conduit de la /tête de mort/ au /poison/ nous semble donc bien plutôt entrer, au même titre que les relations analogues qui jouent sur les signifiés linguistiques, dans le jeu des inférences partiellement normalisées qui conduisent à importer un peu d'un signifié dans un autre signifié, dans tout processus herméneutique (conception développée notamment par Rastier [1987 ; 2001] pour les textes).

#### 4.2. Systèmes d'idéogrammes

Une autre solution pour simplifier le problème peut consister à court-circuiter la tête de mort, et à considérer que l'on est dans un système où le petit dessin reproduit ci-dessus signifie directement : « poison ».

Car qu'est-ce qui nous amène au fond à considérer que le signifié d'une icône doit être, dans tous les cas, la chose qu'elle représente, sinon un préjugé intuitif ? Comme le note Lefebvre [1999] :

« Faut-il nécessairement voir la forme figurée comme la face signifiée de l'image ? L'image d'un objet signifie-t-elle toujours cet objet ou sa perception ? [...] En fait, la fonction-signe de l'image figurative est irréductible à la dimension de l'objet figuré ; c'est-à-dire qu'elle ne représente pas les objets qu'on y perçoit ; plutôt, elle les présente pour un spectateur qui les reconnaît grâce à des processus perceptifs et cognitifs complexes (le système rétino-cortex) qui articulent tant le traitement des stimuli que la mémoire de certaines pratiques culturelles. C'est ainsi que je peux identifier les objets que me présente l'image figurative » (p. 107).

Dans le cas de notre pictogramme, par exemple, on aurait selon cette conception un *présenté* : la tête de mort ; et un *représenté* : le poison. Le *présenté* serait reconnu par habitude, mais n'interviendrait pas — ou seulement marginalement, à titre d'association — dans la relation signifiant-signifié, définie par convention au sein d'un code.

C'est précisément dans cette direction que conduit l'établissement de codes tel que ceux recommandés lors des tentatives de normalisation d'ensembles de symboles graphiques. L'AFNOR (Association Française de Normalisation), par exemple, diffuse une norme internationale intitulée « Symboles destinés à l'information du public (pictogrammes) » (AFNOR X-05-010/ISO-7001), contenant la description précise d'une centaine de pictogrammes, chacun étant rigoureusement spécifié tant au niveau de la réalisation graphique de son signifiant, qu'à celui de la description de son signifié. De tels ensembles sont explicitement conçus et proposés comme des systèmes, incluant des paradigmes au sein desquels les caractères discriminants sont soigneusement étudiés. Le code de la route, avec sa combinatoire de caractères signifiants superposables, est exemplaire à cet égard.

L'arrêté du 20 avril 1994 « relatif à la déclaration, la classification, l'emballage et l'étiquetage des substances » (transcription de la directive européenne n°92-32 du 30 avril 1992) donne en France une définition légale au pictogramme qui nous intéresse ici. Cette définition ne fait à aucun moment appel, même avec une fonction métalinguistique, à une description telle que « tête de mort ». Elle classe le symbole graphique correspondant au sein d'une famille d'autres symboles signifiants (incluant d'ailleurs des lettres et des codes de couleur), en regard de sa définition « lexicographique » qui est : « toxique ». De même l'ensemble des pictogrammes recommandés par la FAO (*Food and Agricultural Organization of the United Nations*), et destinés à donner des indications, interprétables dans le monde entier, concernant les propriétés des produits phytosanitaires, comporte-t-il un pictogramme du même type que le nôtre, qui y est simplement étiqueté : « Danger ».

Dans un tel modèle, le signe graphique mène directement à l'interprétation /poison/ ; et la composante iconique (la tête de mort) devient contingente pour la détermination de la valeur. Il est donc moins légitime de parler de pictogrammes que de parler d'*idéogrammes*, c'est-à-dire de signes graphiques constitués en système, et dont l'origine peut être pictographique, mais sans que cela n'entre en compte dans l'usage synchronique (cf. à ce sujet le premier chapitre de Vaillant [1999]).

### 4.3. *Ratio facilis vs. ratio difficilis*

Nous avons exposé ci-dessus deux modèles non-conciliables. Le premier (fig. 4a) consiste à considérer que le pictogramme fonctionne comme un signe iconique, auquel une interprétation supplémentaire peut être adjointe par connotation ; le signe proprement dit y est le dessin de la tête de mort (le dessin est le signifiant, la /tête de mort/ est le signifié), et la /tête de mort/ permet d'inférer le /poison/ en vertu d'un fonctionnement en mode *symbole* ; le second (fig. 4b) consiste à considérer que le pictogramme fonctionne comme un idéogramme au sein d'un système de signes hjelmslévien ; son signifiant est toujours le petit dessin, et son signifié, en mode *signe*, est le /poison/ (il n'y a plus d'iconicité qui intervient). Par ailleurs, la tête de mort reste identifiable par des réflexes du système rétino-cortex, comme dirait Lefebvre, mais cela est contingent au fonctionnement du signe proprement dit.

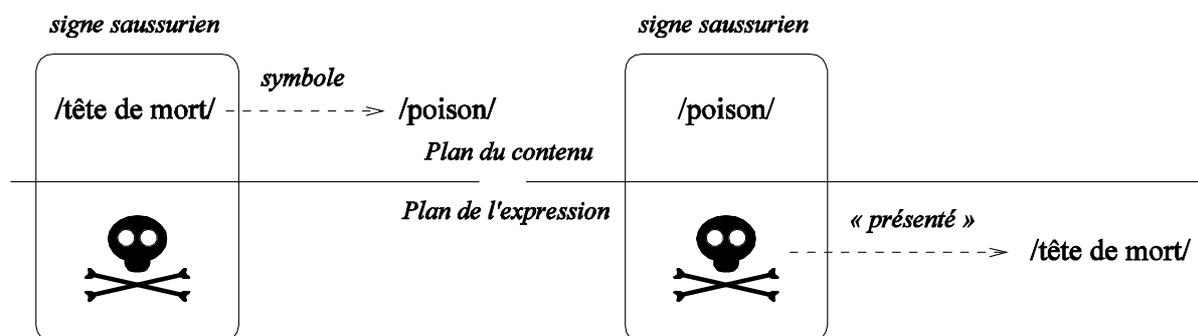


FIG. 4. — Deux modèles concurrents du fonctionnement du pictogramme, pour aboutir à

*l'interprétation /poison/. À gauche (a), fonctionnement en mode symbole ;  
à droite (b), fonctionnement en mode signe.*

L'un de ces deux modèles est-il absolument vrai et l'autre absolument inadéquat ? Ou correspondent-ils à deux modes d'interprétation possibles du pictogramme ? Comment expliquer leurs spécificités ?

Eco [1975] avait proposé, pour distinguer diverses problématiques de l'interprétation des signes iconiques, de considérer les deux rapports que peuvent entretenir, au moment de la production du signe, l'occurrence produite par rapport à son type de référence : dans le cas où le type est créé en même temps que l'occurrence (c'est-à-dire lorsqu'il n'existe pas encore de code — Eco considérant dans de tels cas de figure que le créateur du signe se réfère à un type « mental »), il s'agit d'un *ratio difficilis* ; dans le cas où un code existe et est bien connu de l'émetteur du signe, qui n'a qu'à produire une occurrence d'un type déjà normé, il s'agit d'un *ratio facilis*. Cette distinction peut nous être utile, en en retournant la perspective, pour considérer les conditions non plus de *production*, mais d'*interprétation* du signe. Elle porte alors sur la disponibilité d'un code de référence non plus du côté de l'émetteur, mais du côté du destinataire du signe.

Il devient clair alors que la question de la nature — signe ou symbole — de l'objet sémiotique étudié dépend entièrement de la décision de considérer, ou non, le pictogramme comme étant interprété en *ratio facilis* ou en *ratio difficilis*. Dans les deux cas extrêmes, la situation est simple.

- Soit, d'un côté, un code est connu, et c'est un véritable système de signes selon la pleine définition hjelmsléviennne (avec quelques réserves sur ses possibilités de combinatoire syntagmatique) ; le pictogramme est alors un signe, dont le signifiant est le petit dessin figuré plus haut, et le signifié, /poison/ (fig. 4b). Il s'oppose, sur le plan du contenu, aux autres membres de son paradigme, comme par exemple (si l'on considère l'ensemble de pictogrammes défini par l'arrêté du 20 avril 1994) à /explosif/ ou /corrosif/. Il n'entre dans le processus d'identification de sa valeur aucune signification « primaire » (comme /tête de mort/).
- Soit, à l'opposé, il n'y a aucun code disponible ; dans ce cas, le lecteur du signe doit tenter de l'interpréter avec les moyens dont il dispose, à savoir : en partant tout d'abord du postulat d'iconicité pour tenter d'identifier un type (« signifié » iconique) ; puis en convoquant les interprétants qui lui sont accessibles pour tenter d'inférer une valeur de symbole (fig. 4a), par l'un quelconque des procédés tropiques (métonymie, etc.) dont nous n'avons pas à dresser le catalogue ici (pour un essai de typologie des relations symboliques, voir [Shelestiuk : 2003]).

On pourrait faire observer que même pour un lecteur qui connaît le code, la /tête de mort/ ne disparaît pas complètement du cycle de sémiologie, puisque le petit dessin, malgré tout, la représente. Cette remarque est recevable en effet, mais ni plus ni moins au fond que celle qui ferait observer que le sens « primitif » de certains mots ayant évolué diachroniquement en suivant certaines tendances tropiques, est encore présent dans leurs utilisations avec un sens actuel. On pourrait par exemple soutenir que le sens premier du mot « écran » (celui qui est encore présent dans les expressions « faire écran » ou « écran de fumée ») est encore convoqué, de manière implicite, lorsque l'on parle d'un écran d'ordinateur (emploi statistiquement majoritaire de ce mot dans les corpus contemporains). Mais jusqu'à quel point peut-on faire ce postulat ? Certains mots n'ont plus de « sens premier » au sens étymologique du terme, ou alors celui-ci se perd dans un passé lointain, inconnu de la majorité des contemporains. Bühler [1934, p. 222] faisait observer que l'idée de /chasse/ n'était absolument pas convoquée dans le mot allemand *Hund* (chien), alors qu'elle l'était dans son cousin anglais *hound* (par spécialisation, renforcée par la parenté encore perceptible avec le verbe *to hunt*) ; un ancêtre germanique aurait selon lui pu dire « *on appelle ça Hund parce que ça nous sert à "hunter"* », chose impossible aujourd'hui avec le mot *Hund* privé de cognats. Dira-t-on que la réflexion n'est pas transposable à des signes d'origine iconique ? L'exemple des caractères chinois dont l'origine pictographique, après plusieurs siècles de vie au sein d'un système de signes codifié, n'est plus reconnaissable, démontre le contraire. L'histoire sémantique n'étant pas notre propos ici, il nous suffit de la mentionner pour rappeler que la disponibilité d'un sens primitif supposé, qu'il s'agisse de mots ou de pictogrammes, n'est pas une nécessité du processus sémiotique, mais un phénomène contingent, et présentant différents degrés, aussi bien en diachronie qu'en synchronie.

On peut donc considérer que pour quelqu'un qui interprète le pictogramme de danger représenté ci-dessus en *ratio facilis*, le fait que le signifié graphique de la /tête de mort/ soit également reconnaissable est indéniable, mais complètement *secondaire*. Tout autant que la convocabilité du sens /paroi protectrice/ du mot « écran » est présente, mais contingente, lorsque l'on parle de nos jours d'un écran de télévision ou d'ordinateur, la convocabilité de la /tête de mort/ est présente, mais secondaire, lorsque l'on interprète directement le pictogramme comme signalant un produit toxique, parce qu'on *connaît* ce pictogramme, et qu'on le *reconnaît*.

C'est ce dont témoignent certains éléments de notre corpus, dus majoritairement aux enfants les plus âgés, qui signalent en premier lieu, et spontanément, l'interprétation /poison/. Ils sont capables de reconnaître et de décrire la tête de mort lorsqu'on les y aiguille, mais celle-ci n'entre pas en jeu dans un « travail interprétatif » permettant d'aboutir au sens cité d'abord :

*Carla – Il y a un produit et faut pas le boire c'est du produit qu'on met dans les WC*

*Enquêteur – Comment sais-tu qu'il ne faut pas le boire ?*

*Carla – Bah parce que ... la tête de ... avec le ... avec ...*

*Braïdy – Du produit euh ... dangereux*

*Enquêteur – Hm, qu'est-ce qui te fait dire que c'est du produit dangereux ?*

*Braïdy – À cause de la tête*

*Enquêteur – C'est quoi cette tête ?*

*Braïdy – Une tête de mort.*

En cherchant à approfondir la problématique du signe et du symbole, on a donc été ramené à la question de la connaissance du code. Or, qu'on nous pardonne cette banalité, pour connaître un code, il faut l'avoir appris. Dans notre corpus, nous observons que les enfants qui donnent la réponse « produit dangereux » le font de façon immédiate : ils *connaissent* la réponse. Sans doute, peut-on supposer, parce que leurs parents la leur ont déjà dite. Lorsqu'on leur demande de commenter plus en détail le contenu du dessin, ils font en quelque sorte le travail interprétatif *a posteriori*. La question de l'identification du message /poison/ est donc une question de culture.

#### 4.4. Culture pictographique

Le fait que nous nous posions la question de l'interprétation d'un pictogramme dans le cas particulier du symbole de produit toxique, représenté plus haut, n'a rien d'anodin. C'est que les enjeux dépassent en l'occurrence ceux d'observations sur la culture d'enfants de six ans ; ils concernent leur sécurité. Le symbole représentant une tête de mort est inséré dans la vie domestique avec une forte charge communicative : de sa compréhension conforme à la norme peut dépendre la sécurité des individus.

Il est à cet égard intéressant (d'un point de vue de sémiologue) et peut-être inquiétant (d'un point de vue de parent et d'éducateur) de constater que l'identification conforme de ce pictogramme est minoritaire. La plupart des enfants que nous avons interrogés donnent spontanément, comme première interprétation, la réponse « ce sont des pirates ». Ils ne connaissent donc pas — ou, comme nous le verrons, ne convoquent pas spontanément — le code qui permet de reconnaître que ce symbole signale un produit dangereux.

Ce qui ne veut pas dire qu'ils interprètent sans code ; non : ils en connaissent un autre. En effet, la réponse « pirates » est tout aussi directe, et tout aussi spontanée, de la part des enfants chez qui elle surgit, que la réponse « produit dangereux » chez ceux qui donnent cette dernière. Elle n'est, par ailleurs, pas reliée plus directement au signifié iconique primaire (/tête de mort/) que l'autre — sans doute moins. Si elle est majoritaire chez les enfants d'avant six ans, c'est donc que les associations disponibles qui lient ce symbole à des histoires de bateaux de pirates sont plus nombreuses et plus saillantes chez eux que celles qui le lient aux bouteilles d'eau de javel.

Confrontés à des expériences, dans les années 1970, qui montraient que beaucoup d'enfants identifiaient plus spontanément le symbole de “*skull and crossbones*” à l'idée de pirates plutôt qu'à l'avertissement d'un danger de produit toxique, les psychologues du *Pittsburgh Poison Center at Children's Hospital of Pittsburgh*, aux États-Unis ont proposé de le remplacer par un nouveau symbole, qui ressemble à peu près à ceci (imitation par les auteurs) :



FIG. 5. — Pictogramme “Mister Yuk”.

Parmi différents symboles soumis à des tests de perception auprès de groupes d'enfants, celui-ci a montré le taux le plus élevé de compréhension spontanée conduisant à l'interprétation attendue. Baptisé « *Mr Yuk* » (M. Beurk), il a été ensuite « lancé sur le marché » pour remplacer le pictogramme de tête de mort sur les étiquettes de produits domestiques. Suite à une campagne de promotion active guidée par un esprit quasiment missionnaire (il en va de la sécurité des enfants !), le remplacement progressif est en cours aux États-Unis, et a commencé dans d'autres « terres de mission », au Royaume-Uni et en Islande.

L'une des motivations principales évoquées est que l'évocation de l'idée de « pirates » est tout particulièrement dangereuse, celle-ci ayant des associations positives dans l'esprit des jeunes enfants :

*« Une enquête menée au début de l'année 1971 a montré que le vieux “crâne sur os croisés”, utilisé dans le passé pour identifier les poisons, avait peu de signification pour les enfants des années 1970. Ce vieux symbole avait été exploité dans des films, des dessins animés, des produits commerciaux et des parcs d'attraction pour dénoter des choses gaies et excitantes comme les pirates, ou l'aventure. L'équipe des Pittsburgh Pirates avait adopté ce symbole comme logo de l'équipe »<sup>6</sup> (Page de présentation du logo sur le site du Washington Poison Center [2005])*

En lançant « *Mr. Yuk* » contre le « *skull and crossbones* », les éducateurs du *Pittsburgh Poison Center* sont ainsi persuadés de résoudre un problème. Outre le fait qu'il se pourrait qu'ils soient en train de créer un problème (en principe, une seule norme vaut toujours mieux que deux ; mais ceci n'est pas notre propos), nous croyons qu'il est légitime de s'interroger sur ce postulat : résoudre un problème.

#### 1° – RÉSOUDRE ... ?

Après le remplacement hypothétique de la tête de mort par « *Mr Yuk* », sauf erreur de raisonnement de notre part, il faudra toujours apprendre un code. Pour être sûr que les enfants de six ans saisissent bien la valeur d'avertissement d'un danger de « *Mr Yuk* », il faudra que leurs parents leur expliquent : « *Quand tu vois ça, il ne faut pas toucher, c'est dangereux* » ; exactement comme ils doivent déjà le faire, dans l'idéal, pour le pictogramme représentant une tête de mort. Si le problème est un problème de communication entre parents et enfants, le changement de signifiant y changera-t-il quelque chose ?

Certes, le test de 1971 auquel il est fait allusion dans les pages de présentation de « *Mr Yuk* », a démontré que le pictogramme (parmi un échantillon de six) que les enfants identifiaient spontanément le mieux à l'idée de danger était celui-là. Mais les enfants du test initial étaient, par définition, en situation d'interprétation en *ratio difficilis* : personne ne pouvait leur avoir déjà enseigné la valeur de ce pictogramme, puisqu'on venait de le créer, et qu'on le testait pour la première fois. Or pour obtenir des taux de compréhension « acceptables » selon les normes admises pour ce type de signal d'avertissement de sécurité, il est nécessaire de passer en *ratio facilis*, c'est-à-dire d'enseigner explicitement la signification normalisée du pictogramme aux enfants. Aucune personne impliquée dans ce type de processus de signalisation de danger ne soutiendra, nous semble-t-il, que puisque le pictogramme est maintenant plus « naturel », il devient inutile de l'enseigner.

À moins que le but ne soit que le signe choisi ne soit compris systématiquement le plus souvent possible, même en situation de *ratio difficilis* ? Si c'est le cas, est-il bien certain, dans tous les cas de

---

<sup>6</sup> « *Research conducted early in 1971 indicated that the old skull and crossbones used in the past to identify poisons had little meaning for the children of the 1970's. The old symbol had been exploited in movies, cartoons, commercial products and amusement parks to denote happy, exciting things like pirates and adventure. The Pittsburgh Pirates used the symbol as its team logo.* »

figure imaginables, que le « Mr Yuk » soit un meilleur choix que le crâne ?

Une réponse affirmative reposerait sur deux postulats non-démontrés :

(1) la mimique faciale exprimant le dégoût, figurée sur le pictogramme, est purement *naturelle* ; elle repose sur un schéma de réaction inné présent chez tous les êtres humains, et ne nécessite pour être comprise la connaissance d'aucune convention ;

(2) l'évocation, par le dessin de la tête de mort, d'un univers imaginaire rempli de bateaux pirates, et l'association à cet univers de valeurs positives, sont des données suffisamment ancrées dans tous les esprits pour rendre définitivement inutilisable ce dessin pour transmettre un signal de danger.

Or, d'une part, les mimiques du visage sont, contrairement à une idée répandue qui les voudrait « naturelles », fortement culturalisées. On n'exprime pas la peur, la gêne ou le dégoût de la même manière en Malaisie et en Pennsylvanie — même lorsqu'on a l'impression d'avoir une réaction purement *spontanée* (*spontanéité* n'égal pas *innéité*).

D'autre part, l'idée que la notion de pirates est associée à des choses amusantes (« *happy, exciting things like pirates and adventure* ») nous semble rien moins que biaisée par une histoire et une géographie culturelle particulière. Il y a deux siècles, en Martinique (avant la généralisation : d'une part des garde-côtes qui ont fait reculer les vrais pirates, et d'autre part d'un certain nombre d'interprétants culturels parmi lesquels on peut mentionner à titre de jalons l'*Île au Trésor*, *Peter Pan*, et *Pirates des Caraïbes*), le symbole de la tête de mort sur un bateau pirate ne faisait rire personne. Et s'il provoquait une excitation, ce n'était pas une excitation joyeuse. Nous ne savons pas si de nos jours, dans les régions du globe où les vrais pirates sévissent encore, ils emploient le *Jolly Roger*, le fameux pavillon noir à tête de mort, mais nous doutons en tout état de cause que les marins et les pêcheurs du voisinage les perçoivent comme des « *choses gaies et excitantes* ».

Quant à l'utilisation de l'emblème des pirates par l'équipe des *Pittsburgh Pirates*, nous avouons l'avoir nous-même ignorée jusqu'à très récemment.

En somme, « Mr Yuk » se révèle peut-être un meilleur choix que la tête de mort<sup>7</sup>, mais avec la série de restrictions suivantes : auprès (a) d'enfants (b) américains (c) nés après le milieu du XX<sup>e</sup> siècle<sup>8</sup>. Marcherait-il mieux que la tête de mort auprès des paysans peuls de l'étude de Tourneux [1993] (cf. ci-dessous) ? Il est permis d'en douter.

## 2° – ... UN PROBLÈME ?

Par ailleurs, avant de conclure que l'interprétation « pirates » est *dangereuse parce qu'elle occulte* l'interprétation attendue « produit dangereux », il faudrait commencer par observer ce que l'on postule, à savoir justement le fait que la première interprétation rend la seconde indisponible.

Or les observations que nous avons faites montrent au contraire que si la majorité des enfants convoque en effet spontanément l'interprétation /pirates/, seule une minorité se révèle absolument incapable d'évoquer l'idée de /danger/. Bien souvent, le fait de préciser le contexte d'emploi (« *et sur une bouteille ?* ») suffit à déclencher l'interprétation réflexive : « *Il ne faut pas en boire !* »

Constantin – (...) *peut-être à un bateau de pirates ?*

Enquêteur – (...) *alors ça voulait dire quoi sur un bateau de pirates cette tête de mort ?*

Constantin – *Ben qu'ils étaient méchants.*

Enquêteur – (...) *et là quand c'est écrit sur une bouteille comme ça, qu'est ce que ça peut vouloir dire ?*

Constantin – *Que si on boit on est mort.*

---

7 Selon une étude récapitulative [Demorest & Osterhoudt : 2002], il n'a pas été prouvé que l'usage du pictogramme « Mr Yuk » diminue l'incidence des empoisonnements chez l'enfant — ni l'augmente, heureusement. Le malentendu fondamental, selon les auteurs, est le suivant : le risque majeur d'empoisonnement domestique se situe chez les enfants de l'âge de 2 à 3 ans, alors que le pictogramme d'avertissement ne démontre son efficacité que chez les enfants de plus de cinq ans. Par ailleurs, aucun résultat comparatif sur l'utilisation respective de « Mr Yuk » et de la « tête de mort » n'est disponible.

8 Encore qu'il peut lui aussi rapidement devenir « gai et excitant », si l'on en croit ce que rapporte l'article de Wikipédia suivant : « *Mr. Yuk also has entertainment value; many people consider Mr. Yuk stickers to be "cool" and worthy of placement on their various personal belongings* ».

Justine – Il y a ... euh comme une sorte de squelette  
 Enquêteur – Oui ; ça te fait penser à quoi ?  
 Justine – Sur des bateaux des fois il y a ça.  
 Enquêteur – Oui. Ça veut dire quoi sur ce bateau ?  
 Justine – Il y a des ... des fois des pirates.  
 Enquêteur – (...) et alors pourquoi là on a mis une tête de mort sur cette bouteille ?  
 Justine – Parce que ... on doit pas y toucher avec les mains.

En somme, les enfants ne sont pas des machines qui traitent des symboles hors-contexte : le contexte visuel fait bien évidemment partie de leurs interprétants. Ce résultat avait déjà été mis en évidence par Dreyfuss au début des années 70 :

*« L'importance du contexte dans lequel sont insérés les symboles n'est jamais apparue aussi clairement que lorsque nous avons conduit un test conçu pour les enfants d'une école maternelle. Un dessin de tête de mort fut montré à un groupe d'enfants de trois ans. Ils hurlèrent : "PIRATES !" Mais lorsque je dessinaï le contour d'une bouteille autour du symbole, ils s'écrièrent immédiatement : "POISON !" »<sup>9</sup> [Dreyfuss : 1972].*

Ce contexte visuel, dans notre étude, n'est pas directement perçu, il est recréé en imagination par les suggestions contenues dans les questions des enquêteurs (« *sur un bateau ça veut dire quoi ?* », « *et quand c'est sur une bouteille ?* »). Il suffit pourtant, même sous cette forme, à réorienter les interprétations. Dans une conception pragmatique de la lecture de pictogramme, on pourrait l'expliquer en faisant appel à une maxime de pertinence : si ce symbole est collé à une bouteille en plastique se trouvant sous l'évier, il est peu vraisemblable qu'il ait quelque chose à voir avec le capitaine Crochet. Quoi qu'il en soit, et quelle que soit la manière dont on rend compte du phénomène, il est plutôt rassurant de constater que beaucoup d'enfants de plus de cinq ans, lorsqu'on leur demande ce que veut dire le symbole représenté fig. 2. lorsqu'il se trouve sur une bouteille, se rapprochent de la réponse attendue (en évoquant l'idée de danger), même s'ils ont répondu « pirates » avant, et même si cela influe par la suite sur l'explication qu'ils donnent eux-mêmes de leurs mécanismes interprétatifs (« *il faut pas en boire, parce que c'est à des pirates* »).

Le problème de la tête de mort qui fait penser aux pirates est donc dans une grande mesure, nous semble-t-il, un faux problème. En effet, soit il y a eu un minimum d'éducation au danger, et dans ce cas le contexte d'un pictogramme situé sur la bouteille de soude ou de créoline suffit à convoquer le signal de danger ; soit il n'y en a pas eu du tout, et dans ce cas, au pire, la présence d'un petit dessin amusant peut attirer un enfant curieux plutôt que le repousser — et il est loin d'être évident dans ce cas que le remplacement du symbole de la tête de mort par un autre y changerait grand-chose<sup>10</sup>.

#### 4.5. En-dehors de tout code

Étant entendu que pour l'efficacité de l'utilisation d'un symbole pour signaler un produit dangereux, la meilleure solution reste la connaissance du code, il peut être intéressant, si l'on veut évaluer les mérites communicationnels en quelque sorte *intrinsèques* du pictogramme de tête de mort, de se placer

<sup>9</sup> « *The importance of symbols in context was never more clearly shown than when we ran a specially designed test at a nursery school. A drawing of the skull and crossbones was displayed to a group of three-year-olds. "PIRATES!" they screamed. But when I drew the outline of a bottle around the symbol, they immediately shouted "POISON!"* »

<sup>10</sup> À cet égard, le pronostic de compréhension pour ce qui concerne les très jeunes enfants est de toute façon assez pessimiste : une brochure distribuée par l'organisation mondiale de la santé indique : « Certains symboles d'avertissement comme la tête de mort, ou Mr Yuk, sont largement utilisés aux États-Unis d'Amérique pour dissuader les enfants. Certains indices montrent certes que les parents sont familiarisés avec ces symboles, et que leur reconnaissance peut les inciter à stocker les produits plus en sécurité ; il n'a en revanche pas été démontré que leur utilisation ait conduit à une réduction sensible de l'incidence de l'empoisonnement chez l'enfant. La commission nationale américaine pour la prévention et le contrôle des accidents recommande même de ne pas utiliser ce type d'étiquettes, car ils ont tendance à attirer les enfants plutôt qu'à les détourner ». (« *Warning labels such as skull and cross bones and Mr Yuk are widely used in the USA to deter children. Although there is evidence that parents are familiar with them and may be encouraged to store products safely, there is no evidence that their use has led to a consistently significant reduction in the incidence of childhood poisoning. The US National Committee for Injury Prevention and Control recommends that such stickers should not be used because they tend to attract children rather than deter them* ») [WHO : 2004, p. 13]. Bref : si vous avez des enfants en bas âge, le mieux est de ranger l'eau de javel en hauteur.

dans un cas de *ratio difficilis* pur, c'est-à-dire de supprimer par la pensée tous les interprétants culturels (qu'ils conduisent à /pirates/ ou à /poison/). Ce n'est pas la présente étude qui pourra beaucoup nous y aider, puisque nous avons vu que presque tous les enfants des écoles, en France comme en Martinique, ont dans la tête des histoires de pirates et (ou) des intuitions de signal de danger — c'est le contraire qui serait étonnant.

Une première expérience qui peut nous éloigner un peu de nos interprétants est celle qu'a menée Tourneux [1993] auprès de paysans de la région de Maroua, au Cameroun. Elle a consisté à évaluer la compréhension des pictogrammes d'étiquetage des produits phytosanitaires (pesticides) proposés par la F.A.O. (au sein desquels figure celui reproduit ci-dessus, fig. 2). Les 203 individus interrogés sont des adultes, vivant en milieu rural dans des régions de langue peule, pas ou peu alphabétisés. Cette enquête montre que 43% d'entre eux ne comprennent pas le pictogramme de la tête de mort ; que 40% le comprennent conformément aux attentes de ses promoteurs ; que 17% des sujets, enfin, le comprennent de travers<sup>11</sup>. Aucune mention de pirates ici, mais le résultat n'en est pas moins décevant si l'on espérait une compréhension « naturelle » la plus large possible, en faisant l'économie de séances d'information (l'article conclut d'ailleurs très exactement cela : il faut une information sur le code et l'utilisation des produits).

Notons toutefois que malgré l'absence totale d'initiation au code, et malgré celle, totale aussi, des interprétants culturels que les enfants américains ou européens ont pu acquérir par leur environnement littéraire, télévisuel, ou par le monde des objets de consommation qui les entoure, le pictogramme figure au troisième rang pour le taux de compréhension conforme : dans l'absolu, et en l'absence de convention antérieure, il y a tout de même 40% des individus qui donnent la réponse attendue ; et si l'on additionne les quelques autres réponses qui d'une manière parfois particulière, montrent une perception claire de la notion de danger (ex. « si on touche le produit, on sera attaqué par les mauvais esprits »), 43%. Ce score ne paraît à la réflexion pas si dérisoire.

Allons plus loin. Pour essayer d'imaginer à quoi ressemble une situation de *ratio difficilis* pur, sachant qu'aucun être humain, à moins d'être enfant sauvage, ne vit en-dehors de la sémiosphère, il faut essayer de nous décaler en imagination tellement loin, dans le temps ou dans l'espace, qu'aucun des interprétants auxquels nous avons accès aujourd'hui n'aurait plus cours. Les préhistoriens connaissent bien cette problématique, qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont confrontés à des artefacts graphiques datant de plusieurs millénaires, et dont les systèmes de valeurs symboliques qui les sous-tendent leur échappe complètement (comme l'explique par exemple Anati [1994, p. 130–131]).

C'est très exactement cette *Gedankenexperiment* qu'a été amené à faire un groupe d'experts américains, chargé par le *Department of Energy* des Etats-Unis de réfléchir au moyen de créer une signalisation de danger, autour d'un site de stockage de déchets nucléaires militaires à vie longue, qui soit encore compréhensible pendant dix mille ans (c'est la durée d'activité des déchets, ce qui correspond à peu près au temps qui nous sépare de la fin du paléolithique).

L'un des membres d'une des commissions d'experts travaillant pour le *Waste Isolation Pilot Project* (WIPP), a raconté les réflexions telles qu'elles ont été menées à l'époque [Benford : 1999]. Pour résumer : on peut faire tellement peu d'hypothèses sur ce qui fondera la communication chez les habitants de l'actuel Nouveau Mexique dans dix mille ans (langue, culture, technologie), que la seule chose que l'on peut être à peu près certain de transmettre en créant une signalisation, est de *montrer qu'on a voulu signaler quelque chose*. Toutes les formes de communication imaginables, postulant divers états d'avancement technologique des hypothétiques visiteurs du site (de l'alignement de blocs de granit à la disposition de balises magnétiques souterraines) ne changent rien à cette incertitude fondamentale. Le danger majeur qui accompagne cela est bien entendu qu'à défaut de convoier un autre message, le message par défaut de toute signalisation pourrait bien être « il y a quelque chose d'intéressant ici puisque quelqu'un a pris de la peine à indiquer l'endroit ». La curiosité étant une constante anthropologique à vie bien plus longue que les diverses cultures des sociétés humaines, ce message risque d'inciter les visiteurs à aller plus loin plutôt qu'à s'éloigner<sup>12</sup>.

11 Avec des interprétations fausses qui peuvent dans quelques rares cas aller jusqu'à être dangereuses : « Il faut mettre des lunettes avant de manipuler le produit », « On doit rire après avoir réussi à détruire tous les insectes nuisibles d'un champ » [Tourneux : 1993, p. 46].

12 Il est intéressant de noter, à ce propos, que la suggestion de ne pas mettre de signalisation du tout n'a été pas sérieusement



FIG. 6. — Pictogramme “Produit radioactif”.

Les experts ont essayé d’imaginer comment faire pour non seulement indiquer le lieu du dépôt, mais également signaler clairement le fait que celui-ci contient des choses dangereuses. Dans ce contexte, les symboles graphiques conventionnels comme celui utilisé actuellement pour signifier la radioactivité (une sorte de trèfle, fig. 6) ne sont pas d’une bien grande utilité ; le crâne, en fin de compte, apparaîtrait somme toute comme n’étant pas une si mauvaise idée que ça. Après tout, remarque Benford :

*« Quoi qu’il en soit, les crânes en eux-mêmes ont un effet horrifiant puissant et universel. Ce fait remonte peut-être à nos origines, quand la vue de crânes avertissait que des prédateurs se nourrissant de primates vivaient dans les environs. Un visage humain réduit à de l’os nu convoque instantanément le spectre de la mort, et cela sera probablement le cas pour encore longtemps »<sup>13</sup> (ibid.).*

L’utilisation du crâne humain pour inspirer la terreur remonte en effet vraisemblablement à un très lointain passé. On en a des traces historiques dès l’antiquité (les crânes exposés devant les campements huns), et il n’y a pas de raison de supposer que la pratique n’ait pas existé avant. Quant à l’interprétation « pirates », qui suscite maintenant de l’inquiétude parce qu’elle nous semble associée à des « choses gaies et excitantes », elle découle de l’utilisation qu’ont faite de ce symbole les bateaux de pirates dans les mers du Nouveau Monde — et, selon certains historiens, déjà en Méditerranée à l’époque de Roger II de Sicile, et elle est bien évidemment ancrée, au départ, dans une intention de faire peur. L’un des mythes folkloriques de la Méditerranée attribue ainsi également l’origine du drapeau de la Corse (la célèbre « tête de Maure ») à la coutume qu’avaient les villageois de l’île de planter des têtes de pirates barbaresques sur des piques, sur la côte, bien en vue des bateaux, afin que les pillards sachent le sort qu’on leur réservait s’ils étaient capturés. *Se non è vero, è ben trovato* : cette histoire, qu’elle soit vraie ou non (c’est le privilège du présupposé) nous renseigne de toute façon sur les interprétants qu’elle convoque pour plaire, paraître vraisemblable, ou logique.

La forme actuelle du pictogramme (un crâne surmontant deux tibias croisés) est certes un type visuel occidental. Le rapport de l’une des équipes ayant travaillé sur la signalisation du WIPP indique :

*« La filiation du symbole du “crâne sur os croisés” comme symbole graphique (au contraire de l’utilisation de vrais os dans des totems ou “sur les seuils des cannibales”) remonte aux alchimistes médiévaux, pour qui le crâne représentait le crâne d’Adam, et les os croisés, la croix, promesse de résurrection. Il s’agit presque certainement d’un artefact culturel occidental, mais il s’est aussi diffusé largement dans le*

---

considérée. Benford note que : « Le plus grand site d’inhumation égyptien resté inviolé — le tombeau du roi Toutânkhamon — nous a fourni à lui seul une partie importante du legs de l’ancienne Égypte ; non-signalé, et oublié, parce que son entrée avait très tôt été ensevelie sous les fondations d’un tombeau plus grand, il échappa aux pillards de tombes (...) Est-ce qu’un danger caché, ou oublié, ne serait pas le mieux placé pour protéger les générations futures d’éventuels dommages ? Une signalisation de surface en matériau “tendre”, qui s’érode en quelques siècles, couvrirait les besoins de signalisation à court-terme, arguai-je, et éviterait d’attirer dans un avenir plus lointain les chasseurs de curiosités. (...) Comme je m’y attendais un peu, l’idée ne plut pas à grand monde. L’une des récompenses psychologiques de travailler sur la signalisation du site est l’effet pharaon : l’envie d’ériger un grand monument à ... soi-même, au fond. Ou tout au moins à sa propre époque : ils ne oublieront pas de sitôt ! (...) » (« *Egypt’s only major inviolated burial site—King Tut’s Tomb—provided us with much of the Egyptian legacy; unmarked and forgotten because its entrance was soon buried under the tailings of a grander tomb, it escaped the grave robbers (...). Could a hidden or forgotten hazard protect itself from harming future generations best of all? A "soft" surface marker which erodes in a few centuries would cover the short-term possibilities, I argued, and then avoid curiosity seekers in the far future (...). Nobody much liked the idea, as I’d guessed. One of the major psychic payoffs in considering markers at all is the Pharaoh effect: the impulse to build a big monument to...well, yourself. Or at least your era. They won’t forget us right away! (...)* ») (ibid.)

<sup>13</sup> « *Still, skulls alone have a powerful, universal horrific effect. This may spring from our origins, when the sight of skulls warned that predators that preyed on primates were about. The human visage rendered down to bare bone summons up the specter of death, and will probably do so for a long time.* »

*monde comme symbole de poison — et de pirates* »<sup>14</sup> [Givens : 1992, p. G-78].

Cependant, Carl Sagan (communication écrite au WIPP reproduite dans [Givens : 1992, p. G-88]), se fondant sur l'universalité supérieure du symbole du crâne, recommande l'utilisation de ce pictogramme pour signaler un danger aux générations futures :

*« Plusieurs demi-vies des piles radio-isotopes à vie longue parmi ceux dont il est question : voilà qui constitue une période de temps plus longue que toute l'histoire humaine dont nous avons trace. Personne n'est en mesure de prévoir les changements qui pourraient survenir dans un intervalle temporel aussi long. Les institutions sociales, les conventions artistiques, le langage parlé et écrit, la connaissance scientifique, et même l'attribution de valeurs comme la raison et la vérité pourraient bien, pour ce que nous en savons, changer du tout au tout. Ce dont nous avons besoin, c'est d'un symbole invariant à tous ces changements possibles. De plus, nous voulons un symbole qui sera compréhensible non pas seulement par les membres les plus éduqués et scientifiquement cultivés de la population, mais par n'importe qui pourrait tomber sur ce site de stockage. Ce symbole existe : il est éprouvé et validé. Il est utilisé, transculturellement, depuis des millénaires, et il est impossible de se tromper sur sa signification. C'est le symbole utilisé sur les seuils des campements cannibales, sur les drapeaux des pirates, l'insigne des divisions SS et des bandes de motards, les étiquettes des bouteilles de poison : la tête de mort. L'anatomie du squelette humain, de cela au moins nous pouvons avoir une certitude raisonnable, ne changera pas de manière méconnaissable pendant les prochaines dizaines de milliers d'années »<sup>15</sup>.*

À côté de dessins de visage s'efforçant de reproduire des expressions d'horreur ou de malaise, les experts du WIPP ont donc également décidé d'utiliser le pictogramme à tête de mort pour effrayer les hypothétiques futurs visiteurs.

#### 4.6. Autodidactique interprétative

Dans la présente étude, les enfants interrogés ne sont bien entendus pas en *ratio difficilis* pur. Ils travaillent avec les interprétants dont ils disposent, et qui sont ceux que les adultes de leur époque leur transmettent (l'expérience parentale) ou créent à leur intention (les dessins animés)<sup>16</sup>.

Ce que la présente enquête montre en premier lieu, c'est en effet qu'aucun sujet, même parmi les plus jeunes enfants interrogés (grande section de maternelle, 4-5 ans), ne donne la réponse « tête de mort » avec une interprétation exclusivement iconique (c'est-à-dire en ne reconnaissant qu'un os de crâne, sans être capable de donner une autre interprétation). En réalité, les enfants de l'étude qui donnent spontanément, comme première réponse, une description d'un référent « iconique » (une variation de *tête de mort* ou de *squelette*), soit 10 sur 32, la lient la plupart du temps aussitôt après à l'une des deux interprétations vedettes (pirates ou produit dangereux) :

*Albane – Quand y a une tête de mort ça veut dire que c'est poison (...)*

---

14 « *The lineage of the skull and crossbones as a graphic symbol (as opposed to the use of real bones in totems and "cannibal lintels") leads back to medieval alchemists, for whom the skull represented Adam's skull and the crossed bones the cross that promised resurrection. It is almost certainly a Western cultural artifact, yet it too has spread worldwide as a symbol for poison—and also for pirates.* »

15 « *Several half-lives of the longest-lived radioisotopes in question constitute a time period longer than recorded human history. No one knows what changes that span of time will bring. Social institutions, artistic conventions, written and spoken language, scientific knowledge and even the dedication to reason and truth might, for all we know, change drastically. What we need is a symbol invariant to all those possible changes. Moreover, we want a symbol that will be understandable not just to the most educated and scientifically literate members of the population, but to anyone who might come upon this repository. There is one such symbol. It is tried and true. It has been used transculturally for thousands of years, with unmistakable meaning. It is the symbol used on the lintels of cannibal dwellings, the flags of pirates, the insignia of SS divisions and motorcycle gangs, the labels of bottles of poisons—the skull and crossbones. Human skeletal anatomy, we can be reasonably sure, will not unrecognizably change in the next few tens of thousands of years.* » L'étude de Tourneau citée plus haut montre toutefois que Sagan se montre sans doute exagérément optimiste lorsqu'il dit qu'« il est impossible de se tromper sur sa signification ».

16 Certains enfants ne regardent d'ailleurs pas que des dessins animés, à en juger par des extraits de dialogue comme : « *Et tu crois que ça veut dire autre chose que "pirates", des fois ? — Oui. — Ça veut dire quoi ? — Ça veut dire ... de pas y aller. — Ah oui ? — Sinon les voitures eh ben ... ils disent : "Stop ! ... Les bagnoles." ... Après ils ... coupent leur tête ! Cring !* », ou, dans le pictogramme n° 7, à propos d'un simple rectangle : « *Une momie ! — Une momie ? — Une momie ! comme ça. — Elle est enfermée dans la boîte, heureusement ? — Oui. Elle dort. Pas la réveiller ! ... Sinon ... elle se réveille, et [inaudible] ... elle touche l'homme ; après il ... l'homme ... il devient ... une momie ! — Ouh là ! — Deux momies ! (silence) Mais si on le réveille pas ... eh ben ... eh ben, il prend son sarcophage, et puis il va ailleurs ... et ... eux ils vont [inaudible]* ».

*Pauline – Une tête de mort.*  
*Enquêteur – Et qui est là pour dire quoi ? (...)*  
*Pauline – Qu'il faut pas boire.*  
*Enquêteur – Parce que ... ?*  
*Pauline – C'est dangereux.*

*Justine – Il y a, euh ... comme une sorte de squelette.*  
*Enquêteur – Oui ; Ça te fait penser à quoi ?*  
*Justine – Sur ... sur des bateaux des fois il y a ça.*  
*Enquêteur – Oui, ça veut dire quoi sur ce bateau ?*  
*Justine – Il y a des des fois des pirates.*

On l'a vu plus haut, une enquête plus ancienne de Dreyfuss [1972] a donné le même résultat avec des enfants américains âgés de trois ans : aussi tôt qu'on remonte dans le temps, il ne semble pas être possible de mettre en évidence une phase où la perception du pictogramme ne serait qu'iconique, et qui précéderait l'apprentissage de valeurs symboliques (pirates, poison).

Les seuls contre-exemples dans notre corpus sont : deux cas d'absence totale de dénomination, ainsi :

*Enquêteur - Qu'est-ce que tu vois, là ... dessiné ?*  
*Esther - Dedans ici ?*  
*Enquêteur - Oui, qu'est-ce que tu vois ?*  
*Esther - (silence) je sais pas.*  
*Enquêteur - Tu reconnais pas ?*  
*Esther - Non.*

cet exemple émane d'une petite fille de sept ans scolarisée en maternelle, immigrée de l'île (non-francophone) de Sainte-Lucie, arrivée en Martinique à un très jeune âge et ayant depuis perdu sa mère ;

et un cas d'absence d'interprétation au-delà de la première dénomination « tête de mort » :

*Enquêteur - C'est quoi ce dessin ?*  
*Alexandra - C'est avec une tête de mort.*  
*Enquêteur - (...) si tu vois ce dessin sur la bouteille, là, ça veut dire quoi ? Qu'est-ce que tu dois comprendre ?*  
*Alexandra - Ça veut dire que c'est une bouteille de tête de mort.*

qu'on ne sait pas très bien comment interpréter.

Ces cas assez particuliers ne nous semblent pas invalider le constat général formulé ci-dessus : il n'y a pas vraiment de « priméité » de la signification purement iconique du pictogramme.

Ce fait pourrait être attribué à la rareté du référent iconique dans la vie quotidienne des enfants de nos pays : au fait que l'on rencontre bien plus souvent des petits dessins de têtes de morts que des vraies têtes de morts (tant mieux). Mais il témoigne également, plus profondément, de l'importance des *écrits* (au sens élargi, cf. note 1) dans le mode de vie de ces enfants — importance qui fait que ceux-ci identifient immédiatement des symboles graphiques comme tels, même lorsqu'ils ne sont pas encore entraînés à leur interprétation.

On retrouve en effet le même phénomène pour ce qui concerne le pictogramme « Toilettes » (fig. 7), alors même que les « référents iconiques » (un petit homme et une petite femme) sont parfaitement courants dans l'environnement quotidien. C'est pourtant bien aussi, dans ce cas-là, l'interprétation /toilettes/ qui est mentionnée le plus souvent : dans 20 cas sur 32, elle est en effet donnée spontanément. Plus significatif encore : il s'est trouvé 6 sujets qui avaient déjà donné spontanément la réponse /toilettes/, et qu'il a fallu solliciter pour obtenir une description des référents iconiques (le « monsieur et la dame ») ; alors que dans le sens inverse, il n'est arrivé que dans 2 cas qu'il faille solliciter le sujet pour obtenir la réponse « toilettes ». Il apparaît donc nettement que le pictogramme est perçu comme pictogramme, avant d'être perçu comme *dessin* de ceci ou de cela.



FIG. 7. — Pictogramme "Toilettes".

Voilà qui remet sérieusement en cause l'idée d'une « secondéité » de la relation figurée en trait pointillé sur la fig. 4a. Sur le plan du développement des facultés sémiotiques de l'individu, en tout cas, il semble qu'il n'y ait pas d' « âge naïf » : à tout âge, l'enfant baigne dans la sémiosphère.

En revanche, si l'interprétation iconique est rarement seule, il est également vrai qu'elle est rarement absente : elle constitue un « arrière-plan » stable mentionné par 70% des sujets, dans le cas de la tête de mort. Plus précisément, 80% des sujets mentionnent à un moment ou à un autre dans le dialogue la notion de /tête/ (verbalisée le plus souvent en « tête », parfois en « visage ») : il semble qu'il soit difficile de passer à côté d'une *Gestalt* élémentaire aussi prégnante que celle de la face humaine, même alors qu'on n'identifie pas qu'il s'agit d'une dépouille osseuse. Un peu moins (60%) reconnaissent qu'il s'agit d'une tête de mort (verbalisation par les mots « mort », « os », « squelette »).

Une observation plus détaillée, par classes d'âge, nous permet de mieux voir se dégager les grandes lignes de l'évolution des interprétations du pictogramme (fig. 8).

La constatation la plus notable qui émerge est que l'interprétation d'avertissement (/poison/) se renforce progressivement au fil des classes. Absent chez les petits de MS, il apparaît chez deux sujets de GS (sur 13), et semble installé chez une majorité d'enfants de CP (7 sur 11).

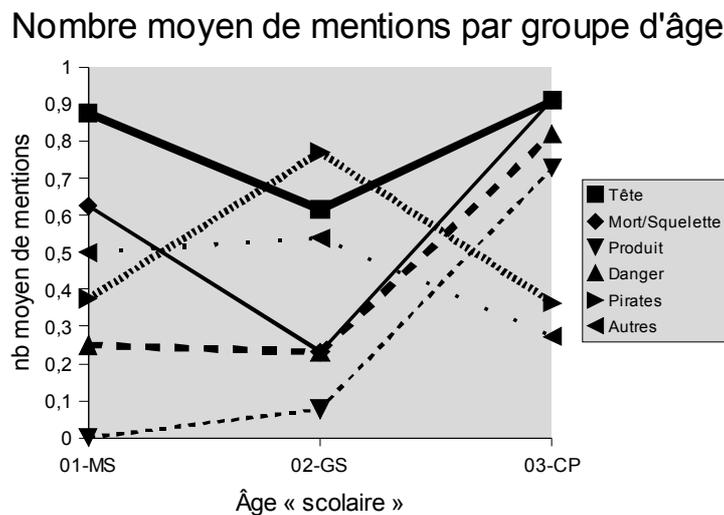


FIG. 8. — Courbe quantitative des interprétations que donnent les enfants de l'enquête au pictogramme « tête de mort », par classes. Il s'agit ici de trois classes d'âge « scolaire » : la moyenne section de maternelle (MS), la grande section de maternelle (GS), et le cours préparatoire (CP), correspondant en moyenne à des tranches d'âges de 4-5 ans, 5-6 ans, et 6-7 ans, respectivement. Sur le diagramme, nous avons reporté le nombre moyen de sujets mentionnant telle ou telle interprétation (une valeur de 1 indique que tous les sujets l'ont mentionnée). Les trois notions principales sont la /tête de mort/ (en trait plein), le /produit dangereux/ (en trait pointillé), et les /pirates/ (en pointillés fins). Dans certains cas, la notion de /tête/ apparaît sans la notion de /mort/ (ainsi que, beaucoup plus rarement, le cas inverse) ; de même, dans certains cas, la notion de /danger/ (ou de peur) apparaît sans celle de /produit/<sup>17</sup> : aussi avons-nous séparé ces deux composantes, à chaque fois, en figurant la

17 Comme les deux sujets de l'étude de Tourneux [1993] qui pensaient qu'il ne fallait pas toucher au produit portant ce signe parce qu'il attirait les mauvais esprits, certains des enfants interrogés dans cette enquête aboutissent à la conclusion attendue (danger) à partir de prémisses inattendues : « il ne faut pas entrer là parce que c'est la salle de la maîtresse » (Entretien avec

composante la moins fréquente en trait plus fin. Ces notions ont été dégagées du corpus en totalisant leurs diverses verbalisations (« tête » et « visage » ; « mort », « os » et « squelette » ; « produit », « liquide », « poison », ou « [à] boire » ; « danger », « dangereux », « peur », « il faut partir » ...). Nous avons 8 sujets de MS, 13 de GS, et 11 de CP.

L'interprétation /pirates/, elle, fait un bond dans la classe intermédiaire (GS), au détriment de la verbalisation de la « tête de mort » elle-même — comme si l'on était dans une phase de consolidation rapide de la valeur d'emblème de ce pictogramme, à un âge où la prégnance des dessins animés n'est pas encore contrebalancée par l'entrée systématique dans la lecture. Elle reflue cependant en CP, pour retrouver son niveau antérieur (celui d'une imprégnation « normale » à un symbole graphique très répandu), au profit de l'interprétation /poison/ qui devient prépondérante.

D'une manière plus générale, on constate que les diverses interprétations, très dispersées chez les jeunes enfants, se resserrent et se concentrent au CP en quelques grandes tendances bien nettes. Les notions de /tête/ et de /mort/, ainsi que celles de /produit/ et /dangereux/, convergent et deviennent inséparables. Cette observation sur le diagramme quantitatif, correspond bien à l'impression qualitative que l'on a en relisant le texte complet des différents entretiens. Les petits de MS donnent bien souvent des récits foisonnants ; chez les enfants de CP en revanche, les réponses sont moins nombreuses, plus précises, moins hésitantes.

Ces phénomènes apparaissent plus clairement encore si l'on pondère le nombre de mentions de chaque interprétation par la position, dans le dialogue, de la première mention de chaque interprétation (fig. 9). Le diagramme obtenu ressemble à celui de la fig. 8, mais donne un poids relatif plus important aux interprétations qui surgissent plus spontanément, et qui sont verbalisées plus tôt.

Nombre de mentions pondérées par leur position

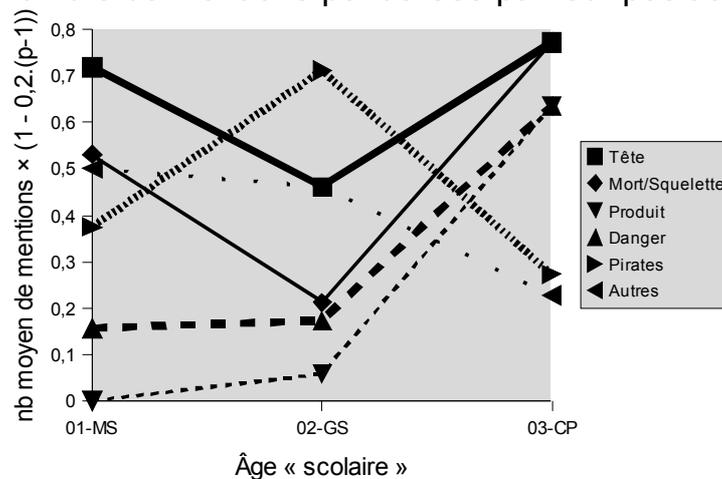


FIG. 9. — Importance relative des interprétations du pictogramme « tête de mort », calculée sur la base du nombre de fois où elles sont mentionnées, pondéré par la position de leur première mention par le sujet, au cours du dialogue. La quantité  $p$  utilisée dans le calcul (cf. axe des ordonnées) correspond au rang de l'interprétation parmi toutes celles mentionnées par le sujet (1 si c'est la première mentionnée, 2 si elle est mentionnée en second lieu, etc.).

On voit que l'interprétation /pirates/ régresse, au CP, non seulement en quantité mais également en position. Les interprétations peu fréquentes, rassemblées en vrac dans « autres » (une croix, des couteaux, un feu sous une tête ...), régressent massivement.

En somme, il apparaît qu'à cette période charnière de l'apprentissage de la lecture, qui se situe en général entre 5 et 7 ans, indépendamment de la présence de telle ou telle interprétation particulière, le phénomène le plus notable qui se déroule au niveau de l'acquisition des compétences sémiotiques est la *stabilisation des interprétations*. Comme nous l'avons vu plus haut, l'idée que l'enfant puisse partir

d'une perception native purement iconique pour acquérir peu à peu des interprétations symboliques (sur le modèle de la fig. 4a) ne résiste pas à l'observation. En revanche, le déplacement de la situation de lecteur-interprétant vers une plus grande stabilité, une plus grande maîtrise des codes — un éloignement du modèle de la fig. 4a pour se rapprocher peu à peu de celui de la fig. 4b — ne fait guère de doute.

Dans l'absolu, il n'y a pas, entre /pirates/ et /poison/ notamment, une interprétation *primant* sur l'autre. Toutes deux sont produites, dans une situation de « bricolage sémiotique », par des interprétants différents (dessins animés de pirates, avertissements des parents). Le fait qu'au départ, la première interprétation prédomine, est simplement le signe que de nombreux enfants de maternelle passent plus de temps devant les dessins animés que dans la cuisine avec leurs parents à jouer avec les bouteilles d'eau de javel (ce dont on ne se hasarderait pas à se plaindre).

Ce qui change vers 6 ans, c'est, entre autres, l'apprentissage de la lecture. On pourrait formuler l'hypothèse que l'acquisition d'une mécanique d'association systématique entre symboles et interprétations, qui a lieu au CP, facilite l'apprentissage des associations codées, d'une manière générale, donc la stabilisation d'associations comme *pictogramme tête-de-mort* – /poison/.

On peut noter à cette occasion que si, comme il semble se révéler, la disponibilité d'une interprétation est tout simplement une question d'apprentissage (ou pour dire les choses plus largement, d'entraînement), alors il est pertinent de considérer que l'école peut se fixer, comme l'un de ses rôles, l'enseignement explicite des valeurs normalisées de certains symboles graphiques d'emploi courant. Les systèmes de signes idéographiques, comme celui auquel appartient par exemple le pictogramme « tête de mort » – /produit toxique/, sont des codes sémiotiques dont on exige la connaissance de tout individu autonome vivant dans notre société, et dont la connaissance, nous l'avons vu par ailleurs, requiert un apprentissage (elle n'est pas « innée »). Or, malgré cela, on ne les enseigne pas à l'école<sup>18</sup>. Notre étude montre certes, et c'est là un point partiellement rassurant, que l'acquisition de ce type d'interprétation se fait malgré tout de manière diffuse ; il n'en reste pas moins qu'il y a là un paradoxe, qu'il serait cohérent, d'un point de vue de pédagogie, de chercher à résoudre.

## 5. Les limites méthodologiques

Comme nous l'avons déclaré plus haut (§ 1), nous avons eu recours, afin d'explorer les processus d'interprétation sémiotique chez l'enfant, au procédé consistant à faire verbaliser ces processus par une description consciente. Ce procédé donne accès dans toute sa richesse, et dans toutes ses finesses, à l'univers interprétatif que le sujet est capable de convoquer au service d'une lecture de pictogramme. Tout en ouvrant la porte à des analyses qualitatives, il produit un corpus dont une analyse de contenu permet également de tirer des résultats exploitables pour une description quantitative. Il présente néanmoins des biais évidents, qu'il importe de rappeler pour mettre en évidence les « points aveugles » de ce type d'analyse.

### 5.1. La suggestion

Afin de déclencher la verbalisation, il est nécessaire de placer l'enfant en situation de dialogue : sinon, il ne dit rien, ou il donne juste une réponse de type dénominative et s'y arrête. Après la première réponse, à chaque nouvelle présentation de pictogramme, il entre donc dans le rôle de l'enquêteur de stimuler la verbalisation en relançant le dialogue par des questions, des reformulations, des demandes de précision.

Or il est impossible de se livrer à cet exercice, même en étant prévenu, sans fournir soi-même des suggestions, des indices sur une éventuelle réponse attendue, à tout le moins du « combustible » au pro-

---

<sup>18</sup> Les programmes de l'Éducation Nationale recommandent certes que la sensibilisation aux dangers de la vie domestique fasse partie des acquisitions de l'école maternelle : « *Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle : [...]* *Compétences dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé : [...]* prendre en compte les risques de la rue (piétons et véhicules) ainsi que ceux de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs). » [CNDP : 2002, 134]. Les maîtres qui ont envie d'en faire la démarche, peuvent déduire de ce principe qu'une activité consistant à enseigner explicitement la valeur normalisée de certains jeux de pictogrammes serait utile ; mais rien ne le prescrit explicitement dans les textes mis à leur disposition.

cessus d'interprétation en cours. L'enfant est donc influencé par la formulation des questions qu'on lui pose, et il n'est pas dit, à chaque fois, qu'il n'aurait pas donné une réponse entièrement différente si une autre question lui avait été posée. Dans ces conditions, il importe de rester conscient du fait que ce que l'on mesure, c'est, certes, l'univers des associations sémantiques du sujet, mais également, en partie au moins, celui de l'enquêteur tel qu'il se reflète dans le dialogue (même si l'on ne prend en compte que les interventions de l'enfant).

*Enquêteur – Et alors il veut dire quoi ce dessin ?*

*Dylan – Que les pirates vient ! [rire]*

*Enquêteur – Ça veut dire que les pirates vont attaquer ? // Tu l'as déjà vu, / ce dessin ? / Tu l'as déjà vu où ?*

*Dylan – À la télé ... / chaque fois [vacarme] dessin animé.*

*Enquêteur – C'est dans les dessins animés où il y a les pirates ?*

*Dylan – Oui.*

*Enquêteur – Et tu l'as déjà vu ailleurs ?*

*Dylan – Oui.*

*Enquêteur – Par exemple où ?*

*Dylan – Euh ... // [inaudible] bateau pirate ...*

*Enquêteur – Ah oui ? / Ah d'accord. // Et tu l'as déjà vu, euh / dans ta maison, par exemple ?*

*Dylan – Oui !*

*Enquêteur – Oui ? / Où ça, par exemple ?*

*Dylan – Aux petits jouets. / Des petits jouets, comme ça qu'il y a ... // ça la fait / ça la fait peur, la petite ... Fati [?]*

*Enquêteur – Fati c'est ta petite soeur ?*

*Dylan – Hm hm. Elle est petite, oui !*

*Enquêteur – Et elle a un jouet avec des pirates ?*

*Dylan – Hm hm.*

*Enquêteur – Et tu l'as déjà vu sur d'autres choses, par exemple / sur des bouteilles ?*

*Dylan – Oui, des petites bouteilles.*

*Enquêteur – Où ça ?*

*Dylan – Sur le bateau / pirate.*

*Enquêteur – Ah d'accord.*

*Dylan – À chaque fois [inaudible]*

*Enquêteur – Et tu l'as pas vu sur, par exemple, sur des / euh ... / euh ... / sur des bouteilles qui sont dans ta cuisine, / ou euh ... / sur des ...*

*Dylan – Oui !*

*Enquêteur – Oui ? / Ah oui ! / Et ça veut dire quoi, d'après toi, alors ?*

*Dylan – Je sais pas.*

*Enquêteur – Si tu vois une petite bouteille, avec un / dessin comme ça dessus ... // tu dois faire quoi ?*

*Dylan – Garder.*

*Enquêteur – Tu dois garder ? // Tu dois boire ?*

*Dylan – Je sais pas trop ... // on sait pas ce qu'il y a à boire, hein*

*Enquêteur – Est-ce que tu crois que c'est bon à boire ?*

*Dylan – C'est ... euh ... de ce produit ... à pas boire.*

La réceptivité de l'enfant aux suggestions de réponse qu'il perçoit — ou croit percevoir — dans les questions de l'enquêteur est d'autant plus forte qu'elle est influencée par le cadre dans lequel se déroule l'entretien : le cadre de l'école. On sait que les communications enfants-adultes sont dans ce contexte fortement déterminées par une série de normes pragmatiques, dont la plus importante pour notre propos est sans doute qu'elles débouchent très fréquemment sur une évaluation. Lorsque le maître pose une question à l'enfant, ce n'est pas en général pour obtenir la réponse (sauf cas particulier de la question : « *Qui a dessiné ça au tableau ?* »), mais pour vérifier que l'écolier connaît la réponse. Ce type de communication n'est pas *innocent*, du point de vue de l'enfant, puisqu'il débouche sur une évaluation (une note, une appréciation ...). Quant aux adultes autres que le maître qui interviennent dans le cadre de l'école, ils sont s'il est possible encore moins « innocents » : ce que l'on dit, écolier, lorsqu'on est engagé dans un processus de communication avec le directeur d'école, le médecin, le psychologue scolaire ... est bien souvent chargé d'enjeux encore plus importants que la simple note. Si les enfants n'appréhendent pas ce type d'implications pragmatiques dans le détail, tout porte à croire

qu'ils en sont malgré tout très conscients. On mesure ainsi, dans notre étude, le biais introduit dans les réponses des enfants par le poids de l'attente qu'il sent peser sur lui — que ce soit lorsqu'il donne une réponse pour tenter d'aller dans le sens d'une attente supposée chez le questionneur, ou lorsqu'il affiche une assurance qui se révèle sans fondement :

*Enquêteur – Tu connais ce / cette image-là ?*

*Laura – Oui !*

*Enquêteur – C'est quoi ?*

*Laura – Eum ... // je sais pas moi. / Je sais pas.*

Et les tentatives des enquêteurs de rassurer *explicitement* l'enfant, par des énoncés phatiques émis dans le même cadre de communication que le reste des questions (« on n'est pas en train de faire un contrôle »), sont parfois peine perdue.

## 5.2. L'auto-persuasion

Un autre phénomène dont il est difficile d'apprécier l'importance est la tendance à l'auto-renforcement des hypothèses interprétatives lorsqu'elles sont soumises à une demande d'explication ou d'élaboration. Bordon [2004] a bien montré, lors d'une enquête qui consistait à laisser des interprétations se construire collectivement (au cours de dialogues entre deux individus adultes sans intervention de l'enquêteur), par quel processus une simple hypothèse abductive émise au hasard au début d'un dialogue pouvait, par un phénomène de recherche permanente d'éléments de confirmation, se renforcer jusqu'à devenir un schème explicatif complet (ce qui se remarque bien entendu tout particulièrement lorsque celui-ci diverge complètement de l'interprétation attendue — bien que le même phénomène puisse aussi bien conduire parfois à une « bonne » réponse). Dans cette enquête, un binôme d'étudiantes devait fournir une interprétation pour le pictogramme « produit corrosif », qui représente des gouttes de liquide attaquant la peau d'une main (fig. 10).

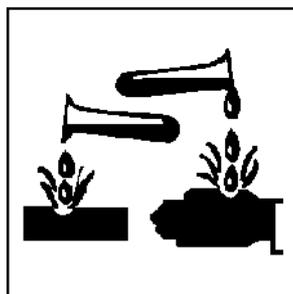


FIG. 10. — Pictogramme “Produit corrosif”.

L'une des étudiantes commençait, en panne d'idées, par suggérer « ces gouttes ... c'est peut-être du sang », et l'on voyait ensuite s'élaborer lentement un édifice interprétatif où de nombreux signes trouvaient leur place (la main symbolise le don ...) et qui débouchait sur l'interprétation finale stabilisée : « ce pictogramme signifie “don du sang” » !

Dans la présente étude, les écoliers n'échappent pas à cette règle, comme le montre l'extrait de dialogue suivant (avec Mélanie, une écolière de grande section, âgée de cinq ans, à propos du panneau « autoroute ; vitesse limitée à 110 par temps de pluie ») :

*Enquêteur – Qu'est-ce que tu vois sur cette image ?*

*Mélanie – Des panneaux / avec un nuage / et puis // et puis ... / de la // et puis des petits traits.*

*Enquêteur – Et les petits traits c'est quoi ?*

*Mélanie – De la pluie.*

*[...]*

*Enquêteur – Qu'est-ce qu'on doit comprendre ?*

*Mélanie – Qu'est-ce qu'on doit / comprendre ? // On doit comprendre : si il pleut ... on va ... / faut rester aux abris*

*Enquêteur – Si il pleut il faut plus bouger ?*

*Mélanie – On peut bouger dans la maison mais pas / il faut pas aller / à l'extérieur // Parce que ...*

*Enquêteur – Et si jamais on est sur une voiture / on est dans une voiture qui est sur la route ? / Et qu'on voit ce panneau ... // qu'est-ce qu'on doit faire ?*

*Mélanie – Là, / faut / faut atteindre la maison plus vite // pour ne pas / que / il commence à pleuvoir.*

*Enquêteur – Alors si on voit ce panneau ... // et qu'on voit qu'il pleut, / il faut aller plus vite ?*

*Mélanie – Hm. / Et Papa quand il voit déjà ce panneau, il essaye d'aller plus vite [...]*

*Enquêteur – Alors si / si il pleut ... / qu'est-ce qu'on fait ?*

*Mélanie – Il faut aller plus vite pour ne pas que ... / on soit mouillé.*

*Enquêteur – Et si il pleut pas ?*

*Mélanie – Si il pleut pas ? / Il faut ... quand même. / Parce que si y a du vent / il / il faut aller plus vite pour ne pas / que la pluie / elle va / sur le linge.*

*Enquêteur – Alors ton Papa il va toujours plus vite quand il voit ce panneau ?*

*Mélanie – Oui. // Parce que ... / quand il voit / ce panneau-là, / il va encore plus vite !*

Ceci les conduit également parfois, lorsqu'ils ont l'intuition, ou la connaissance non-justifiée, d'une seconde interprétation, à chercher un mécanisme de justification qui lie cette dernière à la première qu'ils avaient fournie.

### *5.3. La difficulté à isoler et à trier les différents paramètres*

L'une de nos difficultés d'analyse, enfin, résulte non de la méthodologie en elle-même, mais de facteurs caractéristiques de la présente étude : un petit nombre d'enquêteurs a en effet travaillé sur des terrains très différents (à Grenoble, en Martinique). Face à l'impossibilité d'organiser des recueils et transcriptions d'entretiens à très grande échelle — à cause du temps que prennent non seulement ces tâches elles-mêmes, mais leur organisation — les enquêteurs ont dû se concentrer chacun sur une classe. Nous avons donc au final une répartition des sujets en classes d'âge qui recoupe celle des sujets par écoles :

<b>Moyenne Section</b>	<b>Grande Section</b>	<b>Cours Préparatoire</b>
École maternelle des Saillants	École Maternelle d'Anse-Madame	École élémentaire Jean Macé
Grenoble (Isère)	Schœlcher (Martinique)	Grenoble (Isère)

Dans ces conditions, il est malheureusement difficile d'isoler systématiquement tous les paramètres les uns par rapport aux autres. Le fait d'avoir travaillé sur deux régions francophones très différentes, l'une métropolitaine, et l'autre caraïbe, d'atout sur le plan de la richesse des données, peut se transformer en handicap méthodologique. Cela permet certes de mettre en évidence des non-corrélations ou des corrélations sur ce paramètre-là en particulier, lorsqu'il est à peu près clair que les autres sont neutralisés, c'est-à-dire si les enfants de MS comme de CP, en France, réagissent en moyenne d'une façon similaire (malgré la différence d'âge), alors que les enfants de GS en Martinique réagissent différemment. Cela a été le cas par exemple avec le pictogramme n° 5, qui a montré que les enfants de Martinique — pour des raisons assez triviales à interpréter d'ailleurs, n'ont pas la moindre notion de ce qu'est une piste cyclable.

Cela empêche en revanche de neutraliser ce paramètre lorsqu'il s'agit de faire une étude différenciée sur un autre. C'est le cas par exemple en ce qui concerne la prégnance, que nous avons mise en évidence, de l'interprétation /pirates/ en GS (ci-dessus, fig. 9, § 4.6), sachant que les enfants de GS interrogés sont tous en Martinique. Il ne nous est pas possible de démêler méthodiquement la part de corrélation que ce phénomène a avec la géographie culturelle, de celle qu'il a avec la classe d'âge. Nous ne pouvons à ce stade que nous fonder sur des intuitions et des présupposés extérieurs au corpus (en l'occurrence, le fait que les enfants regardent les mêmes dessins animés en Martinique qu'en France) pour faire des hypothèses sur la conclusion la plus pertinente. Une hypothèse de corrélation géographique fondée sur une « culture atavique » (jusqu'à il y a deux siècles, les pirates dévastaient les villes côtières des Antilles) serait amusante mais absolument pas sérieuse.

## 6. Conclusions

Nous avons réalisé une enquête portant sur des enfants scolarisés, autour de l'âge où se déroule l'apprentissage de la lecture (entre 4 et 7 ans), dans deux régions francophones différentes. Cette enquête nous a permis de recueillir un corpus de 32 entretiens transcrits.

L'observation du corpus nous a permis de noter, en premier lieu, que les enfants, à l'âge de l'école maternelle (à 4–5 ans, en moyenne), sont dans une situation de *bricolage sémiotique*, au cours de laquelle ils sont prompts à interpréter n'importe quelle production sémiotique avec les associations qui leur sont disponibles. Les enfants ne sont pas initiés de manière stable à des codes de signification : cela est apparu clairement dans le cas des pictogrammes, mais vaut vraisemblablement pour d'autres systèmes de symboles ou d'associations normalisées. Ils baignent cependant dans la sphère des signes, et il est impossible de mettre en évidence un âge minimal où les signes « ne signifieraient pas », ou ne seraient interprétés que comme une pure *présentation*. Dans cette phase, les enfants font sémiotiquement « feu de tout bois » : ils construisent du sens à partir de tous les interprétants qu'ils peuvent convoquer, que ceux-ci soient liés à une culture partagée (*ce dessin veut dire « bateau de pirates » comme dans les dessins animés*) ou à des expériences de vie individuelles (*ce panneau veut dire qu'on va chez mes cousins à la campagne*).

À partir du moment où ils entrent dans l'âge de l'acquisition de la lecture (vers 6–7 ans en moyenne<sup>19</sup>), les enfants semblent trier et hiérarchiser leurs processus d'interprétation. D'une part, ils sont en général beaucoup plus qu'auparavant capables de faire consciemment une association conventionnelle (*ce panneau veut dire WC ; je le sais parce que je le connais*). D'autre part, ils sont en mesure de distinguer des interprétations de diverses natures, et parfois de dénommer les différents contextes d'interprétation (*ça, sur un bateau ça veut dire que c'est des pirates ; et sur une bouteille, ça veut dire qu'il faut pas en boire*).

Il semble donc bien qu'il y ait dans le développement des compétences sémiotiques un âge charnière, non pas pour entrer dans l'univers sémiotique (on naît dedans), mais pour apprendre peu à peu à observer cet univers avec un peu de recul, et à prendre conscience de l'existence de codes.

## Remerciements

Nous tenons à témoigner de notre gratitude envers les directrices d'école et les institutrices qui nous ont ouvert les portes de leurs établissements et de leurs classes, à l'école maternelle du Gua des Sail-lants (Grenoble, Isère), à l'école maternelle d'Anse-Madame (Schœlcher, Martinique), et à l'école élémentaire Jean Macé (Grenoble, Isère). Sans elles, cette étude n'aurait pas été possible. Nous tenons surtout à remercier les enfants que nous avons interrogés pour leur curiosité, leur bonne volonté et leur patience. Sans eux, cette étude n'aurait pas de sens.

---

<sup>19</sup> L'acquisition de la lecture étant donnée ici simplement comme point de repère, dans l'impossibilité où nous sommes de démontrer une corrélation exclusive avec ce phénomène-là, parmi toutes les autres évolutions cognitives qui se déroulent à cet âge.

## Bibliographie

- ANATI Emmanuel, « Archetypes, constants, and universal paradigms in prehistoric art », *Semiotica* 100 (2/4), 1994 (p. 125–140).
- BARTHES Roland, « Éléments de sémiologie », in *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1985 (Première parution Communications n°4, 1964).
- BENFORD Gregory, *Deep Time: How Humanity Communicates Across Millenia*, New York, Avon Books, 1999.
- BORDON Emmanuelle, *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, coll. « Sémantiques », Paris, L'Harmattan, 2004.
- BÜHLER Karl, *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart, Gustav Fischer, 1982 (Première parution 1934).
- CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? : les nouveaux programmes*, Paris, CNDP / XO Éditions, 2002.
- DEMAREST Rebecca, OSTERHOUDT Kevin, « Mr. Yuk... Does He Help Prevent Poisonings? », *Pediatric Case Reviews* 2 (1), 2002 (p. 64–66).
- DREYFUSS Henry, *Symbol Sourcebook: An Authoritative Guide to International Graphic Symbols*, New York, Van Nostrand Reinhold, 1984 (Première parution 1972).
- ECO Umberto, *Trattato di semiotica generale*, coll. « Il campo semiotico », Milan, Bompiani, 1975.
- ECO Umberto, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, coll. « Figures », Paris, Grasset, 1985 (Édition originale 1979).
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM, 1998.
- GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, coll. « L'ordre philosophique », Paris, Seuil, 1996 (Édition originale 1960).
- GIVENS David B. (ed.), « The Development of Markers to Deter Inadvertent Human Intrusion into the Waste Isolation Pilot Plant (WIPP): B-Team Report », Annexe G in *Expert Judgment on Markers to Deter Inadvertent Human Intrusion into the Waste Isolation Pilot Plant*. K. M. Trauth, S. C. Hora, R. V. Guzowski (eds.), Albuquerque (Nouveau Mexique, É.U.A.), Sandia National Laboratories Report SAND92-1382/UC-721, 1992.
- GROUPE M, *Traité du signe visuel : pour une rhétorique de l'image*, coll. « La couleur des idées », Paris, Seuil, 1992.
- HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes à une théorie du langage*, coll. « Arguments », Paris, Minuit, 1976 (Édition originale 1943).
- LEFEBVRE Martin, « Remarques sur la sémiotique de l'image », *Semiotica* 123 (1/2), 1999 (p. 97–116).
- MILLET Agnès, « La ville : un espace socio-sémiotique : Les figures de l'écriture — Les sphères de l'écrit », in *Des écrits dans la ville : Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, V. Lucci (dir.), coll. « Sémantiques », Paris, L'Harmattan, 1998 (p. 25–98).
- RASTIER François, *Sémantique interprétative*, coll. « Formes sémiotiques », Paris, PUF, 1987.
- RASTIER François, *Arts et sciences du texte*, coll. « Formes sémiotiques », Paris, PUF, 2001.
- RICCEUR Paul, *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique 2*, coll. « Esprit », Paris, Seuil, 1986.
- SAUSSURE, Ferdinand (de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1967 (Première parution 1916).
- SAUTOT Jean-Pierre, *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture*, Thèse de doctorat de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3, 2000.

SHELESTIUK Helen, « Semantics of Symbol ». *Semiotica* 144 (1/4), 2003 (p. 233–259).

TOURNEUX Henry, « La perception des pictogrammes phytosanitaires par les paysans du Nord-Cameroun », *Coton et Fibres Tropicales*, vol. 48, fasc. 1, 1993 (p. 41–48).

VAILLANT Pascal, *Sémiotique des langages d'icônes*, coll. « Bibliothèque de grammaire et de linguistique », Paris, Honoré Champion, 1999.

VISOZ Michelle, FRIER Catherine, DABÈNE Michel, « La construction du sens dans l'activité de lecture », *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, Études de linguistique appliquée n° 87, Paris, Didier érudition, 1992 (p. 51–64).

WASHINGTON POISON CENTER, *Mr Yuk*, 2005, [En ligne].

Adresse URL : <http://www.wapc.org/safety/mryuk.htm>

WHO (World Health Organization — Organisation Mondiale de la Santé), *Guidelines on the Prevention of Toxic Exposures*, 2004, [En ligne].

Adresse URL : [http://www.who.int/ipcs/features/en/prevention\\_guidelines.pdf](http://www.who.int/ipcs/features/en/prevention_guidelines.pdf)