



HAL
open science

L'initiation du jeune enfant à la couleur en France et en Corée 1945-2015 : les voies de l'album pédagogique

Carine Devillon

► **To cite this version:**

Carine Devillon. L'initiation du jeune enfant à la couleur en France et en Corée 1945-2015 : les voies de l'album pédagogique. Histoire. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCC011 . tel-01705069

HAL Id: tel-01705069

<https://theses.hal.science/tel-01705069>

Submitted on 9 Feb 2018

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.

Thèse de doctorat

de l'Université Sorbonne Paris Cité

Préparée à l'Université Paris Diderot

**École doctorale « Langue, littérature, image :
civilisation et sciences humaines » 131**

Histoire et sémiologie du texte et de l'image

**L'INITIATION DU JEUNE ENFANT À LA COULEUR
EN FRANCE ET EN CORÉE
1945-2015**

Les voies de l'album pédagogique

Tome 1

Par Carine Devillon (Lee-Devillon)

Thèse de doctorat d'Histoire et sémiologie du texte et de l'image

Dirigée par Bernadette Bricout

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 29 septembre 2017

Président du jury : Dibia, Pascal / professeur / Université Paris Diderot

Rapporteur : Noudelmann, François / professeur / Université Paris 8

Rapporteur : Shim, Jiyoung / professeur / Université Inha (Corée du Sud)

Directeur de thèse : Bricout, Bernadette / professeur émérite / Université Paris Diderot

Membre du jury : Campagnolle-Catel, Hélène / chargée de recherche / CNRS CR1

Titre : L'initiation du jeune enfant à la couleur en France et en Corée 1945-2015 : *Les voies de l'album pédagogique*

Résumé : Cette étude porte sur l'initiation à la couleur, considérée comme un objet culturel, au sein des albums pour enfants en France et en Corée. Elle explore de 1945 à 2015, puisqu'il nous importe de pouvoir analyser les rouages de son évolution. Notre recherche répond à un triple objectif : présenter notre objet d'étude dans une mise en perspective historique qui souligne les raisons de son émergence dans les albums pour enfants ainsi que les facteurs ayant contribué à son développement ; vérifier que les genres traditionnels sont à même d'initier à cet objet d'apprentissage complexe ; mettre en lumière les dispositifs conçus dans ces albums pour répondre aux capacités physiques, intellectuelles et cognitives des enfants découvrant la couleur, et à leurs goûts. Aussi notre travail se présente-t-il en trois parties. Dans la première, nous faisons le point sur la pédagogie scolaire de la couleur et ses répercussions sur le marché éditorial, et nous présentons les divers facteurs ayant contribué au développement des albums initiant à la couleur. Dans la deuxième partie, après avoir défini les genres, nous étudions leur interaction avec le thème en question. Dans la troisième partie, nous analysons les contenus pour voir quelles sont les connaissances transmises aux enfants, qu'elles touchent à la couleur elle-même ou aux processus d'acquisition de ces connaissances. La thèse conclut à l'existence de traces culturelles dans l'initiation à la couleur dans les albums pour enfants, mais invite aussi à dépasser cette simple idée de « traces », et à penser que ce ne sont pas seulement les motifs et symboles colorés, ni même le découpage du spectre coloré, qui témoignent des permanences culturelles. En effet, la manière d'envisager la pédagogie de la couleur est elle-même culturelle, la volonté de développer la créativité et de libérer l'apprenant des contraintes en France contrastant avec ce souci constant d'être le plus didactique possible en Corée. En considérant cela, l'initiation à la couleur revêt une tout autre dimension culturelle.

Mots clefs : initiation, couleur(s), albums pour enfants, albums pédagogiques, iconotextes, France, Corée du Sud, caractère national, influences étrangères, dispositifs pédagogiques, 1945-2015

Title : *Initiation of the young child into color in France and Korea 1945-2015 through pedagogical picture books*

Abstract : This study focuses on initiation into color considered as a cultural object, in children's picture books both in France and Korea. It covers the time period from 1945 to 2015, since we attach great importance to analyzing its evolution process. Our research has a threefold objective: to present our object of study in a historical perspective highlighting the reasons of its emergence in the children's picture books as well as the factors that contributed to its development; to verify that traditional pedagogical genres are relevant to initiate into this complex learning object; and to highlight the mechanisms developed in these picture books to meet physical, intellectual and cognitive abilities of children discovering color as well as their tastes. Therefore, our study is divided into three parts. In the first part, we present an overview of the school pedagogy dealing with color and its repercussions on the editorial market and the various factors that contributed to the development of picture books initiating into color. In the second part, after having defined the different genres, we study their interaction with color. In the third part, we analyze the picture books' contents to see what knowledge is transmitted to the children, whether on color itself or on the process of acquisition of this knowledge. The thesis concludes that initiation into color in children's picture books is marked by cultural evidences, but also invites us to go beyond the mere idea of "evidence", and to consider that not only the colored patterns and symbols, nor even the color spectrum's division, testify to the cultural permanences. The approach to color pedagogy is indeed cultural in itself, since the desire to develop creativity and to free the learner from constraints in France contrasts with the permanent concern to be as didactic as possible in Korea. Considering this, initiation into color takes on quite another cultural dimension.

Keywords : initiation, color(s), children's pedagogical picture books, iconotexts, France, South Korea, national character, foreign influences, pedagogical mechanisms, 1945-2015

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier des plus vivement et des plus sincèrement Évelyne Grossman et Bernadette Bricout de leur très généreuse compréhension et de leur indéfectible soutien. Je tiens aussi à remercier Bernadette Bricout de sa direction, de sa relecture minutieuse et de ses remarques rigoureuses. C'est grâce à elle que j'ai pu mener à terme ma recherche.

Je remercie également les chercheurs qui m'ont communiqué tout ou partie de leurs recherches, doublées de leurs encouragements : Cécile Boulaire, Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, Valérie Braun, Svetlana Krylosova, Thierry Pagnier, Georges Roque.

Merci également aux éditeurs, auteurs et illustrateurs d'avoir répondu à mes questions techniques : Christine Morault des Éditions MeMo, Ianna Andréadis, Florence Guiraud et Agnès Rosenstiehl.

Merci également aux bibliothécaires qui m'ont guidée lors de mes dépouillements de bases de données, particulièrement à Nathalie Beau de la BNF, et à Solange Martin de la section Jeunesse de la bibliothèque Marguerite Yourcenar (Paris, 15^e).

Que soient aussi remerciés, de leur confiance et de leurs encouragements, mes collègues de l'Université féminine de Séoul (Seoul Women's University), messieurs les Professeurs Bak Dong Chan et Lim SooHyun, et madame le Professeur Suh Jungyeon.

Merci enfin aux membres de ma famille, à François Salmon pour son attention, à ma belle-famille pour sa compréhension et son soutien, à toi Seong Heon qui as toujours veillé à mon confort technique, à toi Yoon-Hwan qui as su faire preuve de patience. Et merci à mes amis proches, parmi lesquels Seon Yeonga, Dominique Maurel et Elisabeth Ribot-Maurel, de leur soutien, de leur disponibilité et de leur amitié.

À la mémoire de ma mère, Simone Devillon, qui m'a appris à regarder.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	9
<u>PREMIÈRE PARTIE : LES ALBUMS PÉDAGOGIQUES SUR LA COULEUR DEPUIS 1945</u> EN FRANCE ET EN CORÉE : UNE PRODUCTION CROISSANTE ET DIVERSIFIÉE	30
INTRODUCTION À LA PREMIÈRE PARTIE	31
■ CHAPITRE I : L'ÉVOLUTIONS DE LA PRODUCTION FRANÇAISE	34
1. DES DÉBUTS DISCRETS (1945-1968)	33
1.1. Une pédagogie scolaire non renouvelée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale	33
1.2. Un objectif pédagogique quasi absent de la production éditoriale	35
1.3. Les facteurs défavorables à un enseignement de la couleur	37
1.4. Les facteurs favorables au renouvellement de la pédagogie de la couleur	43
2. DES MUTATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉDITORIALES (1968-1980)	56
2.1. Une pédagogie scolaire stimulée par l'introduction des arts plastiques	56
2.2. De quelques titres-charnières peu conventionnels	58
2.3. Une pédagogie de la couleur sensible à l'air du temps	60
2.4. Les facteurs favorables à cette nouvelle pédagogie de la couleur	60
3. UNE LÉGITIMATION PÉDAGOGIQUE ET ÉDITORIALE (années 1980)	65
3.1. La pédagogie active des arts à l'école	65
3.2. Une production éditoriale spécifiquement pédagogique	65
3.3. Les facteurs favorables à la pédagogie éditoriale de la couleur	67
4. DE LA CONFIRMATION À LA DIVERSIFICATION (années 1990)	75
4.1. La valorisation de l'individu et de la création dans la pédagogie scolaire	75
4.2. Une production pédagogique diversifiée, couvrant de l'explicite à l'implicite	76
4.3. Les facteurs favorables à cette diversification de la pédagogie de la couleur	80
5. DU TRIOMPHE PÉDAGOGIQUE AUX EXPLOITATIONS COMMERCIALES DE L'OBJET « COULEUR » (2000-2015)	85
5.1. Des textes plus prolixes et des pratiques de classe moins secrètes	85
5.2. Vers une surproduction de l'album d'initiation à la couleur	88
5.3. Des facteurs favorables et convergents	96
6. DES ANNÉES DÉCISIVES	107

■ CHAPITRE II : LES ÉVOLUTIONS DE LA PRODUCTION CORÉENNE	110
1. DES DÉBUTS PLUS QUE DISCRETS (1945-1988)	110
1.1. La pédagogie <i>et</i> la pédagogie de la couleur aux lendemains de l'Indépendance	110
1.2. La rareté des titres d'initiation à la couleur	113
1.3. Des facteurs défavorables	115
1.4. Les facteurs favorables à cette très discrète pédagogie de la couleur	119
2. L'ENGOUEMENT DE LA PÉDAGOGIE POUR LA COULEUR (années 1990)	131
2.1. La réforme de l'éducation des arts à l'école	131
2.2. Le développement des albums non fictionnels consacrés à la couleur	132
2.3. Les facteurs de ce développement	136
3. L'ESSOR DE L'OBJET PÉDAGOGIQUE (années 2000-2010)	152
3.1. La pédagogie scolaire et familiale	152
3.2. Un marché éditorial qui se développe et se diversifie	155
3.3. Les facteurs de ce développement	162
4. UN DÉVELOPPEMENT PARALLÈLE À L'ÉVOLUTION DE L'ALBUM	181
DEUX PROFILS DISTINCTS, UNE MÊME CARENCE, UNE MÊME PHOBIE, ET DES OUVRAGES SUR LA COULEUR QUI EXIGENT LA CONFRONTATION	184
<u>DEUXIÈME PARTIE : LA COULEUR, UN OBJET D'APPRENTISSAGE EN INTERACTION AVEC LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRIQUES DES ALBUMS PÉDAGOGIQUES</u>	189
INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE	190
1. LES ALBUMS À COLORIER	192
1.1. Sur le marché français	192
1.2. Sur le marché coréen	203
1.3. Un objet pédagogique français VS un outil pédagogique coréen	209
2. LES IMAGIERS	210
2.1. Sur le marché français	210
2.2. Sur le marché coréen	227
2.3. Des débuts opposés pour des développements différents	238
3. LES RECUEILS DE COMPTINES ET DE TEXTES PRIVILÉGIANT LE RYTHME DE LA LANGUE (POÉSIES ET VIRELANGUES)	240
3.1. Sur le marché français	240
3.2. Sur le marché coréen	246
3.3. Des titres coréens plus sensibles à l'oralisation de la langue que les titres français	249
4. LES ALPHABETS ET LES ABÉCÉDAIRES	250
4.1. Sur le marché français	250
4.2. Sur le marché coréen	258
4.3. Un agent perturbateur côté français, un objet pédagogique négligé côté coréen	264
5. LES DICTIONNAIRES PÉDAGOGIQUES OU ILLUSTRÉS	264
5.1. Sur le marché français	264

5.2. Sur le marché coréen	277
5.3. Une richesse lexicale côté français, une sobriété lexicale côté coréen	282
6. LES ENCYCLOPÉDIES POUR ENFANTS	285
6.1. Sur le marché français	285
6.2. Sur le marché coréen	295
6.3. Des partis-pris éditoriaux divergents	302
7. LES ALBUMS DOCUMENTAIRES	302
7.1. Sur le marché français	302
7.2. Sur le marché coréen	305
7.3. Un apprentissage esthétique côté français ou une promotion de la culture côté coréen	308
8. LES MANUELS SCOLAIRES DE LANGUE	308
8.1. Sur le marché français	309
8.2. Sur le marché coréen	311
8.3. Une différence initiale de buts pédagogiques, une indifférence commune actuelle à l'objet couleur	314
9. LES ALBUMS FICTIONNELS OU LES ICONOTEXTES (FICTIONNELS)	314
9.1. Sur le marché français	314
9.2. Sur le marché coréen	324
9.3. Un souci de diffuser la connaissance plus perceptible côté coréen que français	328
LA COULEUR, UN OBJET PÉDAGOGIQUE CHOYÉ EN FRANCE, PLUS CIRCONSCRIT EN CORÉE, ET ESTHÉTIQUEMENT ABOUTI DANS LES ICONOTEXTES	330
<u>TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES MIS EN ŒUVRE DANS LES ALBUMS D'INITIATION À LA COULEUR EN FRANCE ET EN CORÉE</u>	(tome 2) 340
INTRODUCTION À LA TROISIÈME PARTIE	341
1. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS MATÉRIELS MIS EN ŒUVRE	343
1.1. Quelles matières pour les supports de découverte de la couleur ?	343
1.2. Par quels moyens la couleur des référents touche-t-elle d'autres sens que la vue ?	345
1.3. Rabats, volets, tirettes : les dispositifs matériels d'animation de l'image	347
1.4. Les lignes de contour : juste pour contraindre la couleur-matière ?	359
1.5. Des dispositifs matériels pour des buts pédagogiques différents	367
2. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS PLASTIQUES MIS EN ŒUVRE	368
2.1. Le pop-up : du volume pour la couleur	368
2.2. Quels usages pour le gaufrage et la différence de grammage des pages ?	369
2.3. De l'absence notoire de dispositifs plastiques dans les albums coréens	370
3. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS CRÉATIFS MIS EN ŒUVRE	371
3.1. La page blanche ou le fragment d'image vierge : un dispositif matériel créatif ?	371
3.2. L'absence d'espace vierge ambigu dans les supports pédagogiques coréens	373
4. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES	373
4.1. Du <i>reflow</i> à la réappropriation créative dans les e-books français.....	373
4.2. La couleur, un prolongement interactif dans les e-books coréens	375

5. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS PÉRITEXTUELS	377
5.1. Les informations données par les images de couverture	377
5.2. Les informations données par les titres des albums et des collections	398
5.3. Les autres informations données par les péricèxtes	410
6. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS TYPOGRAPHIQUES EN COULEUR	432
6.1. L'héritage des dispositifs typographiques des supports pédagogiques français	433
6.2. Quelle rubrication dans les abécédaires coréens ?	439
6.3. Quel dispositif typographique dans les autres supports français et coréens ?	442
6.4. Une couleur typographique qui varie au gré des genres et des options prises	452
7. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS TEXTUELS MIS EN ŒUVRE	453
7.1. Comment invite-t-on les enfants à colorier ?	453
7.2. Comment maintient-on l'attention des enfants ?	455
7.3. La légende pour expliquer les images, et l'énumération pour faire quoi ?	462
7.4. Les mots exemplifiants des abécédaires sont-ils seulement des unités lexicales ?	477
7.5. Le rôle des entrées et des définitions dictionnaires	478
7.6. Le rythme et les rimes au service de l'oralisation de la pédagogie de la couleur	483
7.7. Quels textes explicatifs ?	491
7.8. Le degré de tension narrative et son impact sur le rôle de la couleur	504
7.9. Un bilan contrasté pour ces dispositifs textuels	506
8. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS ISSUS DU RAPPORT TEXTE- « IMAGES » ET DES DISPOSITIFS ICONOTEXTUELS MIS EN ŒUVRE	507
8.1. De la relation référentielle et dénotative entre les textes et les images à la tentation iconotextuelle dans les supports pédagogiques français et coréens	508
8.2. Quels dispositifs iconotextuels pour quels apprentissages spécifiques ?	526
8.3. Entre réserve et totale libération de l'exploitation des dispositifs iconotextuels dans les albums français et coréens	551
9. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS ICONIQUES, ESTHÉTIQUES ET CULTURELS MIS EN ŒUVRE	553
9.1. Les dispositifs iconiques de quelques supports non fictionnels français et l'exception coréenne	553
9.2. Les dispositifs iconiques développés dans les iconotextes fictionnels	562
9.3. Les dispositifs esthétiques et picturaux mis en œuvre	569
DEUX PRODUCTIONS ÉDITORIALES ET DEUX FRACTURES	585
CONCLUSION	589
BIBLIOGRAPHIE	601
SOMMAIRE DES ANNEXES	(tome 3) 628
Annexe 1 : textes	629
Annexe 2 : tableaux récapitulatifs	663
Annexe 3 : illustrations	675-937

Nota bene

● Les titres des albums, des revues et de divers ouvrages coréens sont généralement présentés entre guillemets, car, comme c'est moi qui les ai traduits, ces titres n'ont rien d'officiel (ils n'existent, sous cette forme, dans aucune base de données de bibliothèques par exemple). C'est une des possibles traductions. Ces titres ont en revanche été présentés en italique en cas de traduction par un éditeur français. Quant aux titres en coréen, ils sont présentés à la coréenne entre deux flèches (<색깔>).

● Voici la liste des abréviations régulièrement utilisées dans cette thèse :

- Ann. : annexe
- Coll. : collection
- Éd. : édition
- Ill. : illustration
- Pl. : planche

INTRODUCTION

I rouge, U rouge, O rouge, de ce pimpant magenta qui rend les lettres si visibles... Peut-être est-ce cette méthode de lecture, identifiée plus tard comme étant la *Méthode Boscher*, présentée dans son édition de 1972 et mise en vente « chez l'Éditeur Mme J. Chapron à Loudéac (Côtes-du-Nord) », qui m'a révélé la possible existence d'un lien entre l'écrit et la couleur. Une certitude toutefois, c'est bien ce titre et ses bandeaux d'illustrations qui ont commencé à faire de mes rêveries d'enfance des imaginations colorées. Puis celles-ci se sont développées notamment avec *La Grande Panthère noire* qui laissait d'exquises « traces de ses grosses pattes noires », *Un hiver dans la vie de gros ours* dont le texte écrit de couleur fauve rendait l'animal plus familier, *Le renard qui disait non à la lune* où Rourou préférait regarder l'astre dans la « nuit couleur de prune » plutôt que d'y aller, *Grain d'aile* dont les images vives me réjouissaient. En magenta, voltiges, cette fois. Je me souviens aussi d'avoir été subjuguée par la beauté des aquarelles de Jean-Adrien Mercier et de Guy Sabran, notamment dans *Béluclair* si élégamment illustré et conservé comme un trésor¹. Je dois à la couleur de ces albums des émotions anciennes, un premier questionnement sur sa force et sa beauté, un attrait irrésistible pour l'image qui sont certainement à l'origine de cette recherche.

Bien qu'ayant grandi dans une société gorgée d'images en couleur, je ne me suis pas lassée de cette surabondance de teintes, de tons et de contrastes. Douleur d'apercevoir l'enfant au manteau rouge dans l'amas de cadavres filmé dans *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg. Étonnement face au système coloré développé dans *Ivan le Terrible* de Sergueï M. Eisenstein, qui travaillait à partir de la thèse trichromatique de Young. Surprise d'apprendre que l'écriture runique distinguait parfois la valeur grammaticale de ses mots par la couleur employée pour les écrire, d'avoir à traduire l'expression anglaise « red-letter day » par « un jour à marquer d'une pierre blanche » et de comprendre ainsi que d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre la symbolique des couleurs varie, ce qui peut générer des contresens. Cela m'est apparu beaucoup plus nettement à la lecture des récits de voyages de Français en Corée au début du XIX^e siècle. En effet, loin de se demander pourquoi le peuple coréen était vêtu de blanc et quelle était la signification de cette coutume, ces voyageurs ont décrit la blancheur de la foule à travers des comparaisons et des métaphores impliquant des connotations et un symbolisme étrangers à la

¹ Pour les références : *La Grande Panthère noire*, Paul François, Lucile Butel, Paris : Flammarion/Les Classiques du Père Castor, 1968 ; *Un hiver dans la vie de gros ours*, Jean-Claude Brisville, Danièle Bour, Paris : Grasset Jeunesse/François Ruy-Vidal, 1973 ; *Le renard qui disait non à la lune*, Jacques Chessex, Danièle Bour, Paris : Grasset Jeunesse/François Ruy-Vidal, 1974 ; *Grain d'aile*, Paul Éluard, Jacqueline Duhème, Paris : Éditions G. P., 1977 ; *Béluclair*, Mireille Pradier, Guy Sabran, Paris : G. P., 1946.

culture coréenne². Certains auteurs ont certes opposé à cette blancheur « immaculée » la couleur « laissée » aux enfants et aux femmes³, notamment aux chamanes et aux danseuses, mais aussi quelquefois l'impressionnante palette visible lors des cortèges royaux. Toutefois, peu d'entre eux ont essayé d'en percevoir le mystère. Leur approche des objets colorés est avant tout descriptive. Si l'on peut sentir que l'usage vestimentaire des couleurs obéit à un code social, l'omniprésence du blanc est surtout attestée, confirmée, dépréciée, mais fort peu expliquée. D'aucuns se sont risqués à évoquer l'emploi de cette couleur en raison d'un deuil, mais c'est l'essayiste américain contemporain J. Scott Burgeson qui s'est montré le plus habile à lever le voile sur cette singularité chromatique coréenne. Dans « Le peuple vêtu de blanc »⁴, il l'explique en remontant aux croyances animistes des Coréens qui associaient la couleur blanche et la lumière solaire essentielle à leur culte, et en mentionnant les anciennes coutumes développées sous la longue dynastie Choseon (1392-1910) faisant du blanc la couleur réglementaire du deuil familial et national, mais aussi la couleur la plus pure et la plus sobre pour les lettrés confucianistes. À ces rites et pratiques, il ajoute une raison technique en évoquant les difficultés qu'il y avait alors à teindre les tissus et la quasi-obligation pour le peuple de se contenter de vêtements en chanvre ou lin naturels, soit écrus, puis progressivement lustrés par les lavages successifs et les fréquentes expositions au soleil.

Cet ancien contresens lié au port du blanc et cette résistance à toute appréhension immédiate de l'objet coloré allant de pair avec lui m'ont d'autant plus interpellée que, vivant en Corée depuis 2004, j'y fais souvent l'expérience de l'usage culturellement codifié des couleurs. Une publicité, visible durant le printemps 2010 dans les lieux publics, notamment dans le métro de Séoul, en offre un exemple convaincant (voir annexe III, pl. 1). Réalisée pour le ministère de la Culture, du Sport et du Tourisme, la Ville de Séoul et le Comité de visite de la Corée, cette publicité promeut le tourisme en Corée et à Séoul comme l'indiquent en anglais, en haut de l'affiche, les mentions « Visit Seoul 2010 » et « Korea 2010-2012 Visit Korea Year », mais aussi la phrase coréenne (en noir et placée plus bas) qui fait office de titre : « 2010-2012 한국 방문의 해 서울과 함께 » (« 2010-2012, les années de visite de la Corée, Séoul comprise »). On pourrait penser que cette publicité s'adresse aux touristes aussi bien étrangers que coréens.

² Voici quelques extraits de ces récits de voyages, où sont soulignés les termes montrant la force du filtre culturel dans la perception : « Au coucher du soleil, les boutiques ferment ; [...] et une vie nocturne commence, extraordinaire, où tous les passants ressemblent à des fantômes. Alors les chapeaux bicornus et les habits blancs, éclairés par un falot qui tremble, font le plus d'effet. » Georges Ducrocq, *Pauvre et douce Corée*, 1904, dans *Corée / Voyageurs au Pays du matin calme*, Paris : Omnibus, 2006, p. 290 ; « Ces foules toutes blanches, toutes en mousseline blanche, processionnant sur les longues chaussées, évoquaient, pour nous Européens, l'idée d'un essaim de jeunes filles réunies à quelque fête d'été. » Pierre Loti, *La Troisième Jeunesse de Madame Prune*, 1905, *idem*, p. 319 ; « Aujourd'hui, promenade à terre parmi une population d'allure biblique. » Jean de la Jaline, *Les Chemins du rêve*, 1905-1906, *idem*, p. 357.

³ Voir Georges Ducrocq, *Pauvre et douce Corée*, 1904, dans *Corée / Voyageurs au Pays du matin calme*, p. 289 et p. 282.

⁴ « Le peuple vêtu de blanc », J. Scott Burgeson, *Les Cahiers de Corée*, 2000, Séoul : Université Hankuk des études étrangères, Département de français, volume 3, 2000, p. 47-52.

Il n'en est rien. Si les premiers sont invités à visiter la Corée, les seconds le sont à accueillir chaleureusement les premiers. La requête est claire : « 따뜻한 미소로 말해주세요 "잘 오셨어요 환영합니다" » (« Dites avec un sourire chaleureux : “ Vous avez bien fait de venir. ” »). Ce double message est par ailleurs souligné par un emploi différent de la couleur, avec pour les touristes étrangers (dans ce qui leur est adressé en anglais) un éventail de couleurs qui est à mettre en relation avec l'éventail des choses à découvrir en Corée, et pour les Coréens, ce ruban de cinq couleurs (jaune, bleu, blanc, rouge, noir) qui s'en vient souligner le texte de la requête et qui ne s'adresse qu'à eux puisqu'il en appelle à la « coréanité » de leur culture. Ces cinq couleurs renvoient en effet à la philosophie du Yin et du Yang et à la théorie des Cinq Éléments (eau, feu, bois, métal, terre) qui jouent sur tout un système d'associations et d'équivalences⁵. Aussi chaque couleur est-elle liée – dans un système régi par l'harmonie de ses composants – à un élément, mais aussi aux points cardinaux, aux saisons, à des animaux mythiques (annexe I, texte 1). S'y ajoutent également un goût, une vertu et une partie du corps, ce qui se retrouve dans la cuisine coréenne et la médecine orientale. La couleur révèle donc des pans entiers de la culture coréenne. Celles qui figurent dans le mince bandeau mentionné sont là pour exalter le sentiment d'appartenance des Coréens à une culture, une culture qu'on les invite par ailleurs à faire découvrir – le sourire aux lèvres – aux touristes étrangers auxquels il faudra peut-être expliquer pourquoi le blanc a, avec le rouge, la préférence des Coréens (révélée par leur fréquence lexicale)⁶ sans qu'il n'y ait là rien de fantomatique, de virginal ou de biblique.

Cet intérêt pour la couleur aurait pu rester diffus et relever de la seule curiosité, mais j'ai décidé d'en approfondir l'étude dans le cadre d'un sujet de thèse. Je le dois à mon travail d'enseignante ainsi qu'à la découverte de la vitalité et de la pluralité de ce thème, actuellement traité dans des ouvrages qui s'imposent comme d'incontournables références dans divers domaines des sciences humaines.

Pour ce qui est du premier point, lors des cours de langue française que je donne dans une université coréenne et dans lesquels il est fait une place de choix à la pédagogie par l'image qui est issue d'une longue tradition européenne⁷ et qui est toujours d'actualité en didactique du français considéré comme langue étrangère (FLE), j'ai constaté que le discours des étudiants

⁵ Voir Jon Carter Covell, *Korea's Cultural Roots*, Salt Lake City, Utah : Moth House Publications, 1981, notamment « Shaman Roots », p. 20-68 ; Jean-Paul Desgoutte, (dir.), *L'Écriture du coréen : Genèse et avènement - 훈민정음 La Prunelle du dragon*, Paris : L'Harmattan, 2000, notamment « Commentaires et exemples » de Chŏng In-ji, p. 31-56 et le tableau associé p. 192 ; et Kim Sung-do, « La cuisine, le rythme, l'univers : quelques aspects sémiotiques de la cuisine coréenne », <영상문화> [Visual Culture], 한국영상문화학회 [Korean Association for Visual Culture], 1999, <http://earticle.net/article.aspx?sn=75123>.

⁶ Voir le compte rendu de l'intervention faite par Lee Sang-Oak en 2008 au Bunche Hall de Los Angeles, intitulée « Preferred Colors in Various Cultures based on Lexical Frequency: Comparison among Korean, English, French, Russian, Romanian, Chinese, Japanese, and Mongolian » [<http://web.international.ucla.edu/institute/event/7056>]. Il y explique la préférence des Coréens pour le blanc selon un critère qui relève des mentalités, et leur nouvel attachement au rouge en raison de faits sportifs.

⁷ Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope : Scéren/CNDP, 2011.

sur la couleur est pauvre, quelle que soit la nature du document. Face à un document visuel authentique de source française⁸, comme un tableau ou une publicité, il y a ceux qui oublient qu'ils ont affaire à un document en couleur et qui le traitent comme un document en noir et blanc, et ceux qui n'ont pas grand-chose à dire sur l'emploi des couleurs, ou alors quelque chose souvent d'assez vague et de stéréotypé, comme « le blanc, c'est la pureté », quel que soit le document soumis. D'où des lectures symboliques répétitives et pas toujours justes. Par exemple, dans le cas d'une lecture de publicités de parfum, dès que le blanc est associé à une jeune femme, les étudiants parlent de pureté. Si dans la publicité « L'Air du temps » de Nina Ricci, cette lecture symbolique est possible même si elle n'est pas la plus pertinente, dans d'autres cas, elle crée un contresens comme dans « Coco Mademoiselle » de Chanel ou « Belle d'Opium » d'Yves Saint-Laurent où la lascivité et l'érotisme l'emportent sans conteste sur la pureté, notamment dans la troisième publicité où le blanc souligne justement l'entrejambe de la femme (annexe III, pl. 2). J'ai pensé, dans un premier temps, qu'il s'agit là d'une tentative d'approche globalisante de la culture française de la part de ces étudiants coréens. Mais j'ai aussi remarqué que, face à un document coréen, comme un dessin d'actualité montrant des personnes déposant des fleurs blanches devant la photographie drapée de blanc d'un ancien chef d'état coréen décédé (en l'occurrence l'ancien Président de la Corée du Sud, No Mu-hyeon/노무현), le discours sur la couleur n'est pas plus riche, ce qui témoigne d'une profonde méconnaissance de leur propre culture par ces étudiants alors même que des faits de société l'actualisent. Si l'on peut comprendre qu'un public d'apprenants coréens ait du mal à appréhender les couleurs de documents visuels français, on peut trouver dommage qu'il en soit de même devant des documents relevant de leur propre culture. J'ai ainsi été amenée, pour des raisons pédagogiques, à m'interroger sur les modalités d'initiation à la couleur dans l'un et l'autre pays, ou plus exactement sur les modalités d'initiation des enfants à la couleur car l'on sait l'importance cruciale de leurs premières années dans l'acquisition des connaissances, dans la découverte de leur environnement, dans leur développement sensoriel. Par ailleurs, la pédagogue que je suis et qui doit constamment accorder deux langues et deux cultures ne pouvait qu'y gagner de nouveaux outils pour une meilleure compréhension du lexique et de la symbolique des couleurs du pays où elle enseigne.

Pour ce qui est du second point, il est apparu que le sujet était d'une incroyable richesse et encore véritablement d'actualité. Les recherches effectuées par Isaac Newton (1643-1727) en Angleterre et par Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) en Allemagne, puis plus généralement au XIX^e siècle en Europe, ont contribué à faire de la couleur un objet multiple et complexe, tout à la fois scientifique, artistique et technique⁹, qui sollicite la diversité des sciences

⁸ Rappelons qu'un document visuel authentique est un document élaboré par des francophones pour des francophones et donc produit dans une situation réelle de communication et non fabriqué à des fins pédagogiques.

⁹ Est proposé en annexe (annexe I, texte 2) un bref aperçu des travaux menés sur la couleur au XIX^e siècle.

physiques et humaines, et s'impose comme un sujet de prédilection de ces sciences humaines¹⁰.

Mais que devient la couleur lorsqu'elle se fait objet pédagogique ? De quel objet *couleur(s)* parle-t-on aux enfants ? Comment ce que Maurice Dériberé définit comme une « *sensation reçue par l'intermédiaire de notre œil de la vision d'un élément coloré* »¹¹ peut-il devenir objet de connaissance, et de quel type de connaissance ? Quels sont les supports éditoriaux et les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans cet objectif ? Des cultures distinctes, comme celles de la France et de la Corée, engendrent-elles des visions différentes de la couleur, des supports et des dispositifs différents quant à sa pédagogie ? Que subsiste-t-il aujourd'hui du caractère national des couleurs au sein d'ouvrages pédagogiques dans un contexte mondialisé où les codes propres à chaque pays tendent à s'effacer, où les échanges culturels contribuent à la formation d'une culture globalisée ? L'influence étrangère – américaine notamment – et l'internationalisation de l'édition ont-elles engendré des évolutions significatives dans l'initiation et l'appréhension culturelle traditionnelle de ces couleurs dans l'un et l'autre pays ?

La France et la Corée proposent un terrain d'étude intéressant à cet égard : nations d'histoire et de culture distinctes, elles offrent l'une et l'autre une place notable à la couleur dans leurs coutumes et leur culture, et elles accordent une place importante à l'éducation. Même si la pédagogie par l'image à l'adresse des enfants s'est développée plus tardivement en Corée qu'en France¹², l'éducation, qui repose actuellement en grande partie sur les images en couleur

¹⁰ Voir Jacques Le Rider, *Les Couleurs et les mots*, Paris : PUF / Perspectives Critiques, 1997, p. 4.

¹¹ La définition (mise en italique comprise) est empruntée à Maurice Dériberé, *La Couleur*, Paris : PUF, 2008 [1964], p. 6.

¹² En France « depuis le XVII^e siècle [...], l'image a été convoquée de façon parfaitement réfléchie à des fins d'enseignement ; livres illustrés, jeux et jouets, images sur papier et images lumineuses ont été utilisés pour la transmission à l'enfant de connaissances, de croyances, d'idées, de valeurs (religieuses, morales, sociales, nationales) et de normes de comportement. » Voir Annie Renonciat et Marianne Simon-Oikawa (dir.), *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*, Rennes : PUR, 2009, p. 9, et Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*. Ce n'était pas le cas dans la Corée confucéenne où l'enseignement de l'écrit par l'écrit primait sur tout autre type d'enseignement dans l'éducation traditionnelle. Celle-ci était réservée à l'aristocratie mandarinale, elle visait à former des serviteurs loyaux à la cour du roi et les formait sur la base des classiques chinois. Les futurs lettrés commençaient vers six ou sept ans à apprendre les caractères chinois dans les 서당 (*seodang*, annexe III, pl. 3). Ce système élitiste a perduré jusque dans la seconde partie du XIX^e siècle et ce n'est qu'en 1885 qu'un décret royal a préconisé la création d'écoles primaires modernes sur le mode occidental. Mais l'annexion japonaise (1910) a coupé court au mouvement de réforme et imposé le mode d'éducation japonais aux rares enfants coréens (3,7 %) qui ont pu aller en primaire. Toutes les mesures prises alors (interdiction du coréen, éducation en japonais, programmes d'enseignement japonais, fermeture progressive des écoles élémentaires) « aboutirent à un effondrement du niveau d'instruction dans une société totalement asservie ». Voir Pierre-Louis Gauthier, « L'éducation en Corée du Sud, laboratoire du néo-libéralisme » (notamment les deux premiers chapitres : « La préhistoire de l'éducation moderne en Corée » et « De l'asservissement au chaos »), *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [http://ries.revues.org/1948], 30 septembre 2002 ; et Li Ogg, *La Corée – des origines à nos jours* (notamment p. 245-247 et 363-364), Séoul/Paris : Aesan Hakhoe/Le Léopard d'or, 1988. Notons en revanche que dans le bouddhisme, auquel l'aristocratie s'opposait mais qui plaisait au peuple, l'image était considérée comme un langage plus efficace que l'écrit (les recueils de textes s'adressant aux maîtres, non aux fidèles). Sur les murs des temples, des peintures racontaient en effet la vie de Bouddha en plusieurs scènes compartimentées. Cela est à mettre en parallèle avec l'ancien dicton 백문이 불여일견/ « Il vaut mieux voir une fois que d'entendre cent fois. ».

dans les deux pays, y réserve une place non négligeable à la pédagogie de la couleur. En témoigne la profusion d'albums pour enfants que l'on y trouve actuellement sur le sujet.

Dans la production disponible sur les marchés éditoriaux français et coréen, on retiendra des ouvrages pour la petite enfance. Cette tranche d'âge couvre des tout débuts de l'initiation à la couleur, qui relèvent de l'éducation familiale, à une initiation dispensée par l'école maternelle en France et par le jardin d'enfants en Corée (pour les petits de 3 à 6 ans)¹³.

Au sein de cette production, et cela afin d'offrir un ample corpus, seront privilégiés les ouvrages pédagogiques tels que les albums à colorier, les imagiers, les abécédaires et alphabets, les recueils de comptines, les dictionnaires illustrés et les encyclopédies. Cependant, puisqu'il s'agit moins – compte tenu de l'âge du « lectorat » – d'enseignement que de sensibilisation ou d'initiation, le corpus comprendra des albums fictionnels et des livres d'artistes proposant des formes originales d'initiation à la marge de la pédagogie de la couleur. Par leur parti-pris esthétique et leur libre expression par la couleur, ils ouvrent le champ de la pédagogie et déploient des modalités d'initiation dont les dispositifs, très décalés par rapport aux dispositifs plus explicitement didactiques, sont particulièrement riches dans leurs jeux sur l'usage de la couleur et par les démarches plus ou moins intuitives qu'ils appellent. Dans cette abondante production, où la limite entre album d'images en couleur et album jouant pertinemment sur l'usage de la couleur peut sembler mince, seront retenus quelques exemples particulièrement représentatifs, soit les titres fictionnels qui en renouvellent le plus l'usage en couronnant généralement les recherches les plus créatives en matière de couleur menées par certains éditeurs ou créateurs. Le corpus s'en trouve avantageusement enrichi.

Si le corpus est élargi aux ouvrages fictionnels, pourquoi ne s'en tenir qu'aux albums ?

traduit parfois par « Voir, c'est croire. » qui connaît la version moderne suivante : 열번 듣는 것보다 한번 보는 것이 낫다 / « Il vaut mieux voir une fois que d'entendre dix fois. » Ces dictons attestent de la primauté des choses vues et recourent par ailleurs ce qu'Horace a écrit à propos de l'art de la tragédie dans son « Épître aux Pisons », dit *Art poétique*, composé vers 180-183 : « Les choses qui entrent par les oreilles prennent un chemin bien plus long et touchent bien moins que celles qui entrent par les yeux, lesquels sont des témoins plus sûrs et plus fidèles. » À l'instar de cet extrait qui, comme l'explique Annie Renonciat dans *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 10, est « le texte le plus abondamment cité par les promoteurs de la pédagogie par l'image depuis la Renaissance – et dont on trouve encore aujourd'hui l'écho – », les dictons coréens reconnaissent l'efficacité pédagogique du visuel sur le verbal, même si l'enseignement l'a longtemps négligée en Corée.

¹³ Entre 3 et 6 ans (soit entre 4 et 7 ans à l'âge coréen), les enfants coréens fréquentent une « 유치원 » (de « 유치- », *jeune, enfantin, puéril*, et « -원 », *établissement*) qui se traduit confusément par *maternelle, jardin d'enfants, jardinière*. Précisons que les âges sont indiqués « à la française » et non « à la coréenne », puisque cela impliquerait une différence d'une ou deux années selon le mois de naissance. Rappelons ce que dit Juliette Morillot à ce propos : « Les Coréens sont en moyenne de deux années plus âgés que les Occidentaux. Car, outre les neuf mois de gestation, qui comptent pour une année, ils ajoutent une année correspondant au premier retour d'année lunaire après la naissance. Prenons l'exemple le plus frappant : un enfant né un 19 février a un an le jour de l'accouchement, deux ans quelques jours plus tard si, cette année-là, le nouvel an lunaire tombe le 25 février, et trois ans l'année suivante, au jour de son anniversaire... » Voir Juliette Morillot, *La Corée. Chamanes, montagnes et gratte-ciel*, Paris : Autrement, collection « Monde », H.S. n° 105, 1998, p. 115.

Il existe en effet des instruments (ou artefacts, comme les cubes ou cerceaux) et des jeux d'éveil exploitables ou conçus pour initier les plus jeunes à la couleur. Que ce soit les uns ou les autres, ils favorisent la connaissance *en acte* et définissent la pensée comme une « sorte d'action matérielle »¹⁴. Si elle est nécessaire aux plus jeunes qui assimilent les concepts par le geste, notamment dans les classes bilingues de petite section comme l'a montré Rita Carol, elle occulte la dimension culturelle qui nous intéresse dans les images et les textes. Comme ces travaux menés sur l'apprentissage des couleurs en classes bilingues à partir d'instruments ont été complétés de recherches portant sur la nomination des couleurs par les élèves de CE1 à partir d'un minimum de stimuli sensoriels et d'entretiens portant « explicitement [sur] les savoirs lexico-sémantiques des enfants de 7-9 ans¹⁵, et comme ils interrogeaient avant tout l'articulation entre la pensée et le discours et relevaient par conséquent comme les premiers du domaine linguistique, il m'a paru pertinent d'interroger la pédagogie de la couleur en littérature, par l'album pour enfants, et de proposer ainsi une démarche nouvelle, d'autant plus qu'aucune thèse comparative n'a été menée sur les albums pour enfants publiés en France et en Corée¹⁶. Ne sera donc pas retenu le matériel pédagogique qui relève du monde des jeux et qui s'éloigne par ailleurs de par ses caractéristiques matérielles de la production des albums adressés à l'enfance, comme les cerceaux, cubes de couleur, étiquettes, cartes ou jetons présentés dans des boîtes, coffrets ou valisettes proposés par des éditeurs comme Nathan.

Ces corpus d'albums français et coréens (dont j'assurerai la traduction des extraits proposés) ont été établis à partir des bases de données des bibliothèques pour la jeunesse¹⁷ et avec l'aide des bibliothécaires et libraires, mais aussi grâce aux riches études qui s'intéressent depuis quelques dizaines d'années à la littérature pour l'enfance et la jeunesse, soit un grand nombre de revues, de numéros spéciaux, d'articles (traitant notamment la question de la couleur dans la narration) et de thèses consacrés aux albums et indiqués dans la bibliographie.

¹⁴ Rita Carol, « Langue et cognition : apprendre les concepts de couleur et de taille en classe d'immersion à l'école maternelle », Mireille Baurens, Guy Martino (coord.), *Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?*, Éla, 2008/3, n° 151, 128 pages, Paris : Didier Érudition Klincksieck, p. 315-326, p. 319 pour l'expression citée.

¹⁵ Thierry Pagnier, « La Nomination des couleurs, des bruits et des odeurs par des élèves d'une classe de CE1. Étude des ressources mobilisées en situation d'action et en situation métadiscursive », Thèse de doctorat en Sciences du langage, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, dirigée par Sonia Branca-Rosoff et soutenue le 07/12/2009 ; et « La nomination des couleurs et des bruits par des élèves de 7 à 9 ans. Une lecture sociolinguistique du concept de nomination », *Synergies Roumanie* n° 5 [en ligne : <http://www.synergiesroumanie.ro/fr/arhiva/nr5.pdf>], GERFLINT, Krakow/Pologne, 2010, p. 195-214. Les stimuli sensoriels utilisés dans le protocole d'enquête sont des images déclinant diverses couleurs et correspondant aux situations de l'histoire. Aux enfants de choisir les photographies qui illustrent le mieux l'histoire racontée, issue d'un album.

¹⁶ Voir Mathilde Lévêque, « Panorama de la recherche en littérature de jeunesse en France, 2013-2014 », Ludger Scherer, Roland Issler, *Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld*, Peter Lang, 2014, 978-3-631-64959-6, <hal-01119063>. La chercheuse y parle des nombreuses aires linguistiques non traitées dans les thèses portant sur la littérature de jeunesse et d'enfance.

¹⁷ Notamment celles de La Joie par les livres, de la Médiathèque Marguerite Yourcenar, et de la Bibliothèque nationale pour les enfants et les jeunes adultes à Séoul (국립어린이청소년도서관, <http://www.nlcy.go.kr:8089/english/> ou www.nlcy.go.kr/).

En ce qui concerne le champ chronologique de l'étude, puisque ce travail est mené dans un souci pédagogique concernant mes étudiants, je privilégierai la production contemporaine, sans pour autant négliger les héritages et les traditions dont elle est le fruit. Il s'agit de cerner le substrat culturel qui est propre à plusieurs générations mais aussi de voir comment le discours sur la couleur a pu évoluer en quelques dizaines d'années. La période d'étude définie couvre ainsi de 1945 à nos jours (2015). L'année 1945 offre en effet pour la France et la Corée un point de départ commun, étant donné qu'elle marque pour la première la Libération de l'occupation allemande et, pour la seconde, l'Indépendance (광복/*gwangbok*) vis-à-vis de l'occupation japonaise (일제 강점기/*ilje gangjeomgi*). Du point de vue éditorial, cette date correspond à la fin d'une censure qui a notamment pesé sur la production pour la jeunesse¹⁸ mais aussi au début d'une nouvelle ère de création qui va se développer dans un nouveau contexte économique, culturel et politique. En France, l'influence américaine s'impose fortement à la faveur du plan Marshall et de la propagande culturelle liée à la Guerre froide¹⁹, engageant aussi l'édition dans les voies d'une production de masse. En Corée, la culture américaine ne s'est pas propagée de la même façon. Son influence y est sensible dès 1945, mais de manière assez confuse en cette période où le pays se relève péniblement de trente-cinq ans de colonisation japonaise et bénéficie du soutien gouvernemental américain, notamment pour sa réforme éducative (1945-1948). Cette influence n'a cessé ensuite de progresser, sauf pendant la Guerre de Corée (1950-1953), après laquelle elle s'est vue plébiscitée par un régime militaire soucieux de moderniser le pays, sans pour autant développer la culture nationale, ni s'intéresser à la production d'une culture enfantine²⁰. Cet état de fait a perduré jusqu'à l'arrivée du premier président de la République démocratiquement élu en 1988. Par conséquent, la création d'une culture nationale à l'adresse des plus jeunes a longtemps été négligée. Ainsi entravée par la Guerre de Corée et les quarante ans de régime dictatorial (1948-1988), l'édition coréenne n'a pu offrir que tardivement (lorsque le pays s'est ouvert plus largement au monde) une production substantielle pour la jeunesse, ce qui la distingue de la production française, issue d'une longue tradition et d'un riche développement²¹.

¹⁸ Est proposé en annexe I (texte 3) un aperçu des interdits qui ont pesé sur la production pour enfants en France et en Corée.

¹⁹ Voir Frances Stonor Saunders, *Who Paid the Piper?: CIA and the Cultural Cold War*, Londres : Granta Books, 1999, publié en français sous le titre *Qui mène la danse ? La CIA et la Guerre froide culturelle*, Paris : Denoël, 2003.

²⁰ Voir Kim Yersu, *La Politique culturelle dans la République de Corée*, p. 17-18. Mentionnons toutefois l'établissement, dans les années 1970 par le ministère de la Culture et de l'Information du régime de Park Chung-hee, d'une liste annuelle de quarante titres jugés dignes de mérite dans leur contribution « au développement de l'esprit patriotique, à la culture et à l'éducation de la jeunesse, au progrès de la science et de la technologie, au mouvement Saemaul [mouvement concernant les nouvelles communautés] et, de façon générale, à la mobilisation du potentiel national. » *Idem*, p. 59. Il est cependant évident que la part laissée à la production pour la petite enfance est plus que ténue.

²¹ Son histoire est désormais bien connue, grâce notamment à des ouvrages comme *Histoire de l'édition française : Le Livre concurrentiel 1900-1950*, Roger Chartier & Henri-Jean Martin (dir.), Paris : Fayard / Cercle de la librairie, [1986], 1991. Voir notamment les articles de Daniel Renoult, « Les nouvelles possibilités techniques : le triomphe de la mécanique », p. 28 et *sq.* ;

Est-il possible, dans ce contexte d'américanisation de la culture, mais également d'internationalisation de l'édition à travers les coéditions et coproductions, et d'échanges culturels accrus entre la France et la Corée, soit de phénomènes qui conduisent à l'amenuisement de productions spécifiques aux deux pays, d'établir des corpus français et coréen distincts²² ? On peut le penser, étant donné les différences historiques précédemment évoquées, mais aussi la prégnance toujours vivante des traditions culturelles en Corée et, plus largement, la puissance des traditions dans l'univers du livre et la forte autarcie des systèmes éditoriaux, qui se nourrissent de leur propre culture et de leurs propres références, phénomène que souligne Jean Perrot à propos de l'édition pour la jeunesse²³.

Étant donné la thématique de l'étude, les objectifs définis et les corpus choisis, la méthode d'analyse sera comparative, puisqu'il s'agit bien de voir comment s'établit le discours sur la couleur développé en Corée à partir d'une sélection de livres pour enfants, et cela en regard de ce qui se fait en France dans le même domaine. Sera empruntée à la littérature comparée la démarche comparatiste de l'élargissement de l'horizon national, de l'ouverture à l'autre. La confrontation ne prend vraiment sens que lorsque l'on s'intéresse aux rapports internationaux et rapproche des aires culturelles séparées (comme ici la France et la Corée) et que l'on s'intéresse à la possible « alliance large de la littérature et de questionnements d'ordre social et culturel » telle qu'elle est exploitée dans l'imagologie (soit l'étude des images littéraires de l'étranger)²⁴.

Encore reste-t-il, comme le relève Pierre Brunel, « un point de résistance : la signification du mot “ littérature ” lui-même »²⁵. Ce terme est à prendre au sens large. L'expression « littérature d'enfance » utilisée par Jean Perrot²⁶ correspond en effet aux productions destinées aux tout-petits (de la naissance à 5 ou 6 ans) et déborde le seul domaine de l'écrit, comme le révèle ce spécialiste de la littérature enfantine :

de Laura Noesser, « Le livre pour enfants », p. 482 et *sq.* ; et d'Alain-Marie Bassy, « L'édition en marche », p. 615 et *sq.*

²² Réservé aux ouvrages francophones édités en France, notre corpus intégrera, le cas échéant, quelques ouvrages d'auteurs étrangers édités en France sans mention de droits étrangers comme *Au loup !* de Stephanie Blake (Paris : L'École des Loisirs, 2005) et *Drôle d'oiseau* de Jennifer Yerkes (Nantes : MeMo, 2011), ces créatrices étant des Américaines installées en France. Nous n'avons pas voulu enquêter sur tous les auteurs étrangers publiant en France pour connaître la nature exacte de leur relation avec le pays. Celle-ci existe, leurs albums en témoignent et il n'y a pas lieu de les exclure du corpus. En revanche, nous en excluons formellement (du moins dans le corpus des ouvrages soumis à l'analyse) les ouvrages réalisés par des créateurs étrangers édités en France avec mention de droits étrangers. Ce qui explique l'absence, lors de l'analyse des contenus du moins, de grands classiques de la production enfantine pourtant très pertinents dans l'initiation à la couleur comme *Les Aventures d'une petite bulle rouge* de l'Italienne Iela Mari (Paris : L'École des Loisirs, 1968) ou *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de l'Italien Leo Lionni (Paris : L'École des Loisirs, 1970). Il en est de même pour ce qui est de la production coréenne.

²³ Jean Perrot, « La littérature d'enfance et de jeunesse », *Précis de littérature comparée*, Pierre Brunel et Yves Chevrel (dir.), Paris : PUF, 1989, p. 299-319.

²⁴ Daniel-Henri Pageaux, « De l'imagerie culturelle à l'imaginaire », *Précis de littérature comparée*, *idem*, p. 134.

²⁵ Pierre Brunel, « Introduction », *idem*, p. 12.

²⁶ Jean Perrot, « La littérature d'enfance et de jeunesse », *op. cit.*, p. 318.

« Il importe [...] d'instaurer pour le public débutant ce que Barthes appelait “ un glissement progressif du plaisir ”, depuis les livres encore proches du jouet jusqu'aux textes abstraits qui, par l'austérité du signe linguistique et de leurs codes, sont susceptibles de décourager les curiosités hésitantes. On comprend donc que le panorama de la littérature de jeunesse commence par la présentation de “ livres animés ”, appelés parfois livres objets ou *pop hop books* [sic] qui mobilisent à plein l'imaginaire enfantin avec le déploiement de leurs savantes structures de cartons : livres naïfs, mais dont la simplicité n'est qu'apparente et qui masque souvent d'extraordinaires finesses de conception. Les albums viennent ensuite, prolongeant ce premier ébranlement de l'imagination par la projection des images de l'ours, de la poupée ou du héros dans l'espace littéraire régressif à deux dimensions [...]. »²⁷

Cette remarque s'avère d'autant plus pertinente qu'elle touche un objet longtemps sous-estimé par les comparatistes²⁸ et qu'elle souligne la pertinence de passer du littéraire à l'image et à ses supports, de prendre en compte les premiers supports de sensibilisation des tout-petits à la couleur et de considérer les albums dans leur tridimensionnalité.

L'approche comparative de la couleur dans deux pays de cultures géographiquement et historiquement aussi éloignées que la France et la Corée soulève cependant des problèmes théoriques et méthodologiques, à commencer par l'existence problématique d'un lexique commun.

Rappelons que dès la fin des années 1920, aux États-Unis, la catégorisation des couleurs se retrouve au centre d'un débat théorique précis ayant pour source le principe du relativisme culturel de Sapir-Whorf, connu sous le nom de « l'hypothèse de Sapir-Whorf »²⁹. En s'inscrivant dans le courant du relativisme linguistique allemand du XIX^e siècle qui voyait un rapport étroit entre la langue et les formes de pensée d'une société donnée, ces deux linguistes américains ont avancé que « la langue organise notre vision du monde [...], sélectionne des aspects de l'expérience et sert à catégoriser cette expérience »³⁰. Nombre de chercheurs transforment ce principe en hypothèse et la testent. Parmi eux, les anthropologues Berlin et Kay³¹ aboutissent à une thèse radicalement opposée : par l'observation d'une certaine

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Cela, malgré les articles sur la littérature pour le jeune lectorat de l'essayiste et cofondateur de la *Revue de Littérature comparée* Paul Hazard (1921), parmi lesquels « Comment lisent les enfants » (Paris : *Revue des deux mondes*, 15 décembre 1927), considéré par Jean Perrot comme un texte fondateur pour la littérature de jeunesse. Voir Jean Perrot, *idem*, p. 299-300.

²⁹ Edward Sapir, « The status of linguistics as a science », *Language*, 5, 1929, p. 207-214.

³⁰ Jean-Michel Fortis, « De l'hypothèse de Sapir-Whorf au prototype : sources et genèse de la théorie d'Eleanor Rosch. », *CORELA* – Vol. 8 (2010) | Numéro 2, [En ligne], URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1243>, § 9.

³¹ Pour plus d'informations sur les protocoles expérimentaux et le contexte épistémologique, voir Jean-Michel Fortis, *op. cit.* ; et Yasmine Jraissati, *Couleur, culture et cognition / Examen épistémologique de la théorie des termes basiques de couleur*, Thèse de doctorat en sciences cognitives et philosophie présentée et soutenue publiquement le 11 novembre 2009, effectuée sous la direction de Roberto Casati (CNRS), Institut Jean Nicod, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2009.

invariance des couleurs focales (ou élémentaires) désignées par des « basic color terms » et présumées universelles³², ils avancent l'idée d'un déterminisme biologique. Ce ne serait donc pas les langues qui opéreraient des découpages dans le continuum chromatique mais les facultés neurophysiologiques humaines. Ils soutiennent aussi que l'encodage dans les langues des catégories perceptuelles selon les « basic color terms » suit un ordre quasiment fixe, et que les langues des sociétés dites « évoluées » (et classées de « stade VII ») – au rang desquelles se situent selon eux le français et le coréen – encodent les onze couleurs fondamentales suivantes : blanc, noir, rouge, vert, jaune, bleu, brun, violet, rose, orange, gris³³. Dans le sillage des travaux entrepris par le psychologue français Ignace Meyerson dans les années 1950³⁴, à la fin des années 1970, cette thèse se trouve au centre d'un débat opposant les « universalistes » pour lesquels la perception prédétermine la dénomination et les « culturalistes » pour lesquels la dénomination agit sur la perception, à l'instar de Serge Tornay³⁵ qui pense que le déterminisme linguistique et la thèse lexicale de Berlin et Kay sont à remettre en cause. Aujourd'hui, cette opposition n'est plus d'actualité. Dans un article publié en 1993, la linguiste Monique Slodzian expliquait déjà que « selon des données expérimentales disponibles, il existerait en effet un substrat neuronal commun à la perception visuelle et à l'imagerie mentale qui fonde la présomption d'une unité fondamentale entre le perceptif et le sémantique », ce qui ferait que « la *perception sémantique* résulterait de l'interaction entre l'universalité de l'équipement perceptif et les facteurs culturels qui modèlent la langue »³⁶. Toutes les recherches entreprises depuis lors s'appuient sur ce double constat, que ce soit chez les linguistes-lexicographes comme Annie Mollard-Desfour ou les chercheurs en psychologie cognitive comme Danièle Dubois.

Qu'apportent ces débats à la réflexion ? Il faut bien, en effet, nommer en français et en coréen les couleurs qui constituent l'objet de l'étude, et pour cela avoir recours aux termes courants, dits aussi « génériques », « fondamentaux » ou « de base »³⁷. Si l'on confronte les listes française et coréenne en la matière, on obtient : « bleu, blanc, brun/marron, gris, jaune, noir, orange, rose, rouge, vert, violet » pour la première (soit onze termes, « brun » et

³² « La théorie universaliste formulée par Berlin et Kay pose que “ les phénomènes qui ont une saillance perceptive ou cognitive dans notre environnement sont particulièrement susceptibles d'être nommés, quelle que soit la langue naturelle [Berlin & Kay, 1969, p. 6] ”. Voir Monique Slodzian, « VOIR et NOMMER les couleurs », *Sémiotiques*, n° 4, juin 1993, p. 33.

³³ Voir Brent Berlin et Paul Kay, *Basic Colors Terms. Their Universality and Evolution*, Berkeley: University of California Press, 1969 ([Palo Alto :] CSLI Publications Leland Stanford Junior University, 1999).

³⁴ Rappelons qu'il jette les bases de la « psychologie historique » et se penche sur la question de la perception des couleurs en affirmant que « pour la perception même des faits de couleur le problème de la dimension historique se pose ». Voir Ignace Meyerson (dir.), *Problèmes de la couleur : exposés et discussions du Colloque du Centre de recherches de psychologie comparative tenu à Paris les 18, 19, 20 mai 1954*, Paris : Touzot, 1957.

³⁵ Serge Tornay (dir.), *Voir et nommer les couleurs*, Nanterre : Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative, 1978.

³⁶ Monique Slodzian, *op. cit.*, p. 42.

³⁷ Ces expressions synonymiques sont fournies par Annie Mollard-Desfour dans *Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur XX^e – XXI^e siècle, Le Bleu*, Paris : CNRS Éditions, [1998, 2002] nouvelle édition 2004, p. 23.

« marron » étant considérés comme des équivalents)³⁸ et, pour la seconde, en empruntant la liste proposée par Berlin et Kay qui s'impose comme la référence en anthropologie et en linguistique contemporaines : « *hayahta* white, *kkamahta* black, *ppalkahta* red, *palahta* green [GREEN ?], *nolahta* yellow, *noksayk* green, *changsayk* blue, *kalsayk* brown, *casayk* purple, *puunhongsayk* pink, *tungsayk* orange, *hoysayk* grey »³⁹. Soit une seconde liste (de douze termes) qui appelle deux remarques.

On notera d'abord qu'elle repose sur la cohabitation de deux systèmes de langue. En effet, les cinq premiers termes (blanc, noir, rouge, bleu-vert, jaune) sont en pur coréen⁴⁰, les autres (vert, bleu, brun, violet, rose, orange et gris), des emprunts au chinois. Berlin et Kay ont donc recouru aux emprunts au chinois existant dans la langue coréenne pour parfaire leur liste⁴¹, négligeant ainsi tous les termes sino-coréens qui existent en parallèle des termes purement coréens⁴². Pour ne pas alourdir le propos, ne prenons comme exemple que trois termes de base coréens comme le blanc, le rouge et le bleu (sur le choix desquels nous reviendrons). Si le terme sino-coréen 청색 (靑色/*chongsayk*/bleu) est cité en raison d'une confusion à propos de 파랗다 (*palahta*/bleu) que Berlin et Kay considèrent plutôt comme un vert (*green*) ou un bleu/vert [GREEN ?] qui ne le concurrence pas⁴³, les termes 백색 (白色/*bayksayk*/blanc) et 적색 (赤色/

³⁸ Ces termes de base du français sont listés par Annie Mollard-Desfour (qui les présente selon l'ordre alphabétique plutôt que selon l'ordre « évolutif » prôné par Berlin et Kay), notamment dans l'introduction de son premier dictionnaire : *Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur XX^e – XXI^e siècle, Le Bleu*, *idem*, p. 20 : « Les termes et expressions colorées sont groupés dans la langue en unités d'organisation appelés champs, expressions des diverses tonalités. Ces champs de couleur, désignés par des termes génériques, de base, termes fondamentaux, correspondent, dans la langue courante, à une zone, un espace chromatique englobant toutes les nuances de la tonalité, du clair au foncé, parfois même des nuances proches d'une autre tonalité. Ils sont en français au nombre de onze : *bleu, blanc, brun/marron, gris, jaune, noir, orange, rose, rouge, vert, violet.* »

³⁹ Berlin et Kay, *op. cit.*, p. 96. Par la mise en majuscules du mot « GREEN », les auteurs indiquent qu'ils élargissent le champ chromatique en question. Il n'est pas question de la seule couleur verte, mais d'un terme qui regroupe les verts et les bleus, comme ils le précisent dans leur chapitre 2 intitulé « Evolution of basic terms » : « The GREEN term now includes most blues, irrespective of the variant of Stage III through which the language has passed. » (« Le terme GREEN inclut désormais la plupart des bleus, quelle que soit la variante de la phase III à travers laquelle la langue est passée. »), *idem*, p. 18.

⁴⁰ Berlin et Kay proposent ici des adjectifs verbaux comme le montre le suffixe -하다 (-hta). S'ils suggèrent les dénominations nominales – « Korean has basic color terms (bound forms accompanied by a suffix meaning roughly 'color') for 'BLACK', 'WHITE', 'RED', 'GREEN', and 'YELLOW'. » / « Le coréen a des termes de couleur de base (des formes liés accompagnés d'un suffixe [« -색/-sayk »] qui signifie approximativement “ couleur ”) pour 'NOIR', 'BLANC', 'ROUGE', 'VERT', et 'JAUNE'. », *idem*, p. 40 –, ils ne les citent pas, leur préférant par deux fois les adjectifs verbaux (*idem*, p. 40 et p. 96), ce qui est curieux du fait que les substantifs existent avec ou sans le suffixe -색. Aussi avons-nous comme couples de dénominations : 하얀색/*hayansaek*//하얗다/*hayang* (blanc), 빨간색/*ppalgansaek*//빨강/*ppalgang* (rouge) et 파란색/*palansaek*//파랑/*palang* (bleu).

⁴¹ C'est le cas lorsque le terme autochtone faisait défaut ou qu'il avait une saillance cognitive moindre, comme dans le cas du terme relatif à la couleur « orange », 등색, *tungsayk* remplaçant 주황, *juhwang*.

⁴² En effet, si le pur coréen comprend : *hayahta* (blanc), *kkamahta* (noir), *ppalkahta* (rouge), *palahta* (bleu-vert), *nolahta* (jaune), les emprunts au chinois proposent : *bayksayk* (blanc), *huksayk* (noir), *ceksayk* (rouge), *noksayk* (vert) et *chongsayk* (bleu), et *hwangsayk* (jaune).

⁴³ Cet emprunt au chinois est donc censé distinguer nettement le bleu du vert, contrairement au terme en pur coréen qui vaut selon le cas pour l'un ou l'autre (파란눈 les yeux bleus, 파란불 le feu vert). Notons toutefois que, dans l'usage, les Coréens

ceksayk(rouge) sont pour leur part passés sous silence alors qu'ils pourraient figurer dans les termes de base conjointement à 하얗다 (*hayahta*/blanc) et 빨갳다 (*ppalkahta*/rouge), ou du moins être pris en compte puisqu'ils ont une forte saillance psychologique comme l'explique Andrew I. Kim⁴⁴. Il serait intéressant d'explorer le mystère de ces doublons, de comprendre si les deux dénominations qui les composent renvoient exactement au même concept de couleur⁴⁵, et de voir si les ouvrages pédagogiques initiant les enfants au lexique abordent cette difficulté et, le cas échéant, comment ils le font.

Seconde étrangeté, les adjectifs verbaux que Berlin et Kay proposent pour les trois couleurs sélectionnées – 하얗다 (*hayahta*/ être blanc), 빨갳다 (*ppalkahta*/ être rouge) et 파랗다 (*palahta*/ être bleu/vert) – ne seraient en fait, si l'on en croit les recherches menées par Andrew I. Kim, Myeong-Hee Jeong et Sun-Min Kim⁴⁶, que des dérivés des adjectifs verbaux simples que sont 희다 (*heuita*/ être blanc), 붉다 (*bulgta*/ être rouge) et 푸르다 (*puleuda*/ être bleu) qui construisent leur propre définition sur des référents concrets⁴⁷ et sur lesquels reposent

en font le même double emploi comme en témoigne cet exemple : « 신호가 청색으로 변한다. » (« Le feu passe au vert. ») La liste de Berlin et Kay présente donc une redondance.

⁴⁴ Selon Andrew I. Kim, « [Korean people] easily matched native color words with their corresponding Chinese loans, which means that the first five Chinese loans are more salient for them than the others » (« [Les Coréens] couplent facilement les termes chromatiques en pur coréen avec les emprunts leur correspondant en chinois, ce qui signifie que les cinq premiers emprunts chinois sont plus saillants pour eux que les autres »), les cinq premiers emprunts mentionnés étant *baysayk* (blanc), *huksayk* (noir), *ceksayk* (rouge), *noksayk* (vert), *hwansayk* (jaune). Voir Andrew I. Kim, « Korean Color Terms: an aspect of semantic fields and related phenomena », *Anthropological Linguistics*, Vol. 27, n° 4, 1985, p. 430. Cette saillance psychologique (c'est-à-dire cette propriété à s'imposer en premier à l'esprit) s'explique par le fait que ces termes renvoient pour la plupart aux couleurs de la théorie des Cinq Éléments, incontournable dans la culture coréenne (si ce n'est que l'on y trouve 청색/bleu-vert à la place de 녹색/vert).

⁴⁵ Cela en prenant en compte le fait qu'il existe une « concurrence quasi égale entre les termes en pur coréen, les emprunts au chinois et les emprunts à l'anglais », car, comme le remarquent R. J. Shim et Rodney E. Tyson, la place accordée aux emprunts anglais par la jeune génération coréenne est considérable puisque celle-ci n'hésite pas à remplacer « les termes chromatiques coréens les plus basiques » par « *hwaithu* 'white', *pullayk* 'black', *yeyllo* 'yellow', *leytu* 'red', *pullwu* 'blue', et *kulin* 'green' ». Voir Rodney E. Tyson, « Evidence for Semantic Influence of English Loanwords on Korean Color Naming », *Harvard Studies in Korean Linguistics VII*, Seoul : Hanshin Publishing Company, 1997, p. 519-527 ; et Rosa Rinyoung Shim, « Englishized Korean: Structure, status, and attitudes », *World Englishes*, 13 (2), July 1994, Kingsley Bolton and Daniel Davis (ed.), UK : John Wiley & Sons Ltd, p. 225-244 : « There seems to be almost equal competition among pure Korean words, Chinese loanwords, and English loanwords [...] », p. 232.

⁴⁶ Andrew I. Kim, *op. cit.*, p. 432 et sq ; Myeong-Hee Jeong, « Analyse morpho-sémantique du vocabulaire des couleurs en coréen : le cas du rouge », *Faits de langue*, 17, Évry : Ophrys, 2001, p. 77-87 ; Sun-Min Kim, « 프랑스어 rouge와 계열어의 한국어 등가 표현과 번역문제 / Expressions de la couleur rouge en français et en coréen et problèmes de leur traduction », *La culture française, son originalité et sa diversité*, n° 6, 2012 년 제 6 회 프랑스학 공동학술대회, Séoul : actes du Colloque international du 9 juin 2012, p. 214-240 ; et « 한국어와 프랑스어의 안면홍조 색채 / Une étude contrastive sur les termes de couleur en français et en coréen – pour la description des rougeurs du visage », *Études de langue et littérature françaises 불어불문학회*, n° 89, printemps 2012, Séoul : Société coréenne de langue et littérature françaises 한국불어불문학회, 2012, p. 307-344.

⁴⁷ 희다 (*heuita*/être blanc) : « 눈이나 우유의 빛깔과 같다 » (C'est comme la couleur du lait ou de la neige. »), 붉다 (*bulgta*/ être rouge) : « 익은 고추의 빛이나 팻빛과 같다 » (C'est comme la couleur du sang ou des piments mûrs.), 푸르다 (*puleuda*/ être bleu) : « 하늘빛과 초록빛과 같은색이다 » (C'est une couleur comme le bleu ciel et le vert.). Voir <우리물 색이름 사전>/*Concise manual of*

la plupart des définitions des autres termes dérivés. Les termes cités par Berlin et Kay ne seraient pas, par conséquent, les plus neutres : 하얗다 se définit comme un blanc frais et propre, 빨강다 comme un rouge très dense et frais ou un rouge plus épais et plus sombre, 파랗다 comme un beau bleu frais ou un bleu « très bleu »⁴⁸. On constate ainsi que les termes de base donnés renvoient à des couleurs qui se distinguent par leur degré de saturation élevé, si ce n'est leur hyper-saturation. Cela s'explique par le fait que ces adjectifs verbaux se caractérisent par leurs voyelles claires (ici le [a]) et que ce symbolisme phonétique traduit tout leur éclat et même plus puisqu'il implique aussi une connotation de légèreté, de vivacité, de calme et de tendresse⁴⁹. On peut donc se demander s'il est possible que ces termes englobent toutes les nuances de la tonalité, d'autant que l'on sait qu'ils jouent sur une alternance vocalique et que 하얗다 (*hayahta*), 파랗다 (*palahta*) et 빨강다 (*ppalkahta*) fonctionnent symétriquement à 허옇다 (*heoyeohta*), 피랗다 (*peoleohta*) et 빨징다 (*ppeolkeohta*), soit des dénominations construites sur des voyelles dites sombres, [ɔ/jɔ] véhiculant des connotations en opposition à celles précédemment citées et impliquant un caractère « sombre, lourd, lent »⁵⁰. Aussi, dans les dictionnaires bilingues⁵¹, ces couleurs-ci perdent-elles leur éclat ou la beauté de leur éclat : *heoyeohta* est défini comme « être très blanc, être très pâle », *ppeolkeohta* comme « être rouge, cramoisi, vermeil, vermillon, pourpre »⁵², *peoleohta* apparaît dans des exemples où le corps est bleui sous l'effet des coups⁵³. Précisons qu'à cette alternance vocalique peut s'ajouter – dans le cas spécifique du rouge – une alternance consonantique qui se double elle-même d'une alternance vocalique⁵⁴, ce qui fait que les termes donnés comme basiques semblent appartenir

color names, (재)한국색채연구소 (Institut de recherche sur la couleur), Seongnam : 한동수 (Handongsu), [1991] 2006, p. 154-156.

⁴⁸ Sont ici traduites les définitions du dictionnaire de langue <새 우리말 큰사전> (*Le Nouveau Grand Dictionnaire du coréen*), Séoul : Samsung, 1989 (하얗다 : 새뜻하고 깨끗하게 희다 ; 빨강다 : 아주 진하고도 새뜻하게 붉다 ; 파랗다 : 새뜻하고 곱게 푸르다) et le dictionnaire cité ci-dessus qui est plus récent et qui porte tout spécialement sur la couleur : <우리말 색이름 사전>/ *Concise manual of color names*, p. 154-156 (pas de définition pour 하얗다 ; mais 빨강다 : 진하고도 곱게 붉다 ; 파랗다 : 매우 푸르다).

⁴⁹ « connotation such as being light, bright, quiet, affectionate ». Voir Andrew I. Kim, *op. cit.*, p. 432.

⁵⁰ « dark, heavy, slow », *Ibid.*

⁵¹ Les dictionnaires monolingues ne construisent pas systématiquement leur définition sur le terme le plus neutre, mais sur d'autres dérivés jouant sur l'alternance consonantique, ce qui crée un niveau de difficulté supplémentaire pour expliquer les définitions. Dans <새 우리말 큰사전> (*Le Nouveau Grand Dictionnaire du coréen*), nous trouvons par exemple 허옇다 : 희미할 정도로 희다 (« être d'un blanc blanchâtre ») ; 피랗다 : 탁하고 좀 칙칙하게 푸르다 (« être d'un bleu un peu terne et trouble ») ; mais 빨징다 : 몹시 벌징다 signifie « être d'un rouge très 벌징다 », autrement dit d'un rouge très pâle et très léger, 벌징다 signifiant 좀 연하고도 곱게 붉다, soit être d'un rouge plus pâle et plus léger que le rouge le plus neutre. Pour ne pas trop compliquer, nous nous sommes donc reportée aux traductions données dans les dictionnaires bilingues.

⁵² Ces deux premières définitions ont été prises dans le *Nouveau Dictionnaire coréen-français* / 새한불사전, Société Coréenne de Langue et Littérature Françaises, Séoul : 박철 (Park Cheol), 2007.

⁵³ 피랗다 (*peoleohta* / être bleu) n'étant pas expressément défini dans le dictionnaire cité ci-dessus, nous avons consulté le dictionnaire en ligne disponible sur www.naver.com et nous y avons trouvé l'exemple suivant : « 곤봉으로 맞아 피부가 피랗게 멍들었다 : La peau bleuissait sous les matraques. »

⁵⁴ Comme on peut le voir dans le tableau suivant :

à toute une série de dérivés jouant sur des changements de tons (et non de nuances, car il s’agit bien d’une question de saturation et de clarté) d’une grande subtilité et d’une extrême complexité que les dictionnaires bilingues négligent très souvent ou expliquent peu⁵⁵. Peut-être d’ailleurs les négligent-ils parce que la subtilité dépasse le seul changement de ton pour impliquer aussi des sensations. Nulle trace de tendresse effectivement dans les définitions de 하얗다 (*hayahta*), 과랴다 (*palahta*) » et 빨갳다 (*ppalkahta*) au sein des dictionnaires.

Puisqu’ils entrent dans un jeu d’opposition très spécifique (quand ce n’est pas dans différents jeux d’opposition), les termes donnés comme basiques – 하얗다 (*hayahta*), 빨갳다 (*ppalkahta*) et 과랴다 (*palahta*) » – n’englobent donc pas toutes les nuances de la tonalité. Ils ne devraient donc pas être considérés comme des termes de base. Ne faudrait-il pas leur préférer les adjectifs verbaux simples 희다 (*heuita/être blanc*), 붉다 (*bulgta/être rouge*) et 푸르다 (*puleuda/être bleu*) qui se nominalisent d’ailleurs pour donner 흰 (*heum*), 붉음 (*bulgeum*) et 푸름 (*puleum*) ? Encore note-t-on que ces adjectifs verbaux ne sont pas à même de se combiner aux nombreux suffixes qui existent pour modifier l’expression de la couleur dans sa valeur sémantique (ce qui n’est pas le cas des adjectifs verbaux dérivés listés par Berlin et Kay)⁵⁶ et que les nominalisations en question ne sont plus des dénominations de couleur mais qu’elles traduisent *le fait* d’être de telle ou de telle couleur.

Pour montrer comment les enfants coréens peuvent être initiés à cette complexité du vocabulaire chromatique, il faudra donc, au-delà des termes de base, prendre en compte les faits de nomination et un large champ lexical. Nous renouons ainsi avec la directive proposée par Serge Tornay qui « restaure l’intégrité du donné linguistique et se donne les moyens d’une exploration cognitive non asservie à un paradigme lexical particulier »⁵⁷, nous alignant d’ailleurs sur le parti-pris par la plupart des chercheurs travaillant actuellement sur la couleur, qui ne remettent pas en cause la part d’universalité des dénominations des couleurs mais qui la font entrer en interaction avec l’existence de facteurs culturels. Ainsi Danièle Dubois s’interroge-t-elle « sur l’apparente évidence du concept de couleur dans notre culture, associée à l’évidence de la désignation des couleurs par des termes simples de couleur » car « cette

adjectifs verbaux simples	dérivés (adj. verbaux)	dérivés avec alternance consonantique	dérivés avec alternance vocalique	dérivés avec alternance cons. et vocalique
희다 (<i>heuita/ blanc</i>)	하얗다 (<i>hayahta</i>)		허영다 (<i>heoyeohta</i>)	
붉다 (<i>bulgta/ rouge</i>)	빨갳다 (<i>ppalkahta</i>)	발갳다 (<i>palkahta</i>)	빨경다 (<i>ppeolkeohta</i>)	벌경다 (<i>peolkeohta</i>)
푸르다 (<i>puleuda/ bleu/vert</i>)	과랴다 (<i>palahta</i>)		퍼렁다 (<i>peoleohta</i>)	

⁵⁵ Lorsque l’on trouve ces termes, leurs définitions sont en effet peu explicites. Nous prenons ici l’exemple des dérivés de 빨갳다 (*ppalkahta/ rouge*) définis dans le *Nouveau Dictionnaire coréen-français*, *op. cit.* : 발갳다/être rouge, être cramoisi, 빨경다/être rouge, cramoisi, vermeil, écarlate, vermillon, pourpre, et 벌경다/ être rouge, cramoisi, vermeil, rubicond, écarlate.

⁵⁶ Voir Jeong Myeong-Hee, *op. cit.*, p. 81. Elle dénombre une quinzaine de suffixes fonctionnant avec 빨갳다 (*ppalkahta/ être d’une rouge dense*) et elle mentionne l’existence de plus d’une centaine d’adjectifs ayant un rapport à la couleur rouge.

⁵⁷ Serge Tornay, *op. cit.*, p. XLV.

conception de la couleur contraste avec la difficulté de définir la couleur »⁵⁸. Pour elle, la dénomination s’articule sur des représentations culturelles et une grande diversité de pratiques, aussi bien langagières que cognitives (individuelles – ou psychologiques – et collectives – ou historiques), qui lui donnent sens, et de fait, elle fournit notamment toute sa valeur à la diversité des modes de désignation et de référence qui participent « à la conceptualisation des couleurs et à la constitution même de leur objectivité »⁵⁹. Quant à Annie Mollard-Desfour, elle s’attache avant tout à montrer ce que recèlent les termes basiques de couleur. Sur les onze dictionnaires qu’elle prévoit (un pour chacun des champs chromatiques), les sept qui ont déjà été édités⁶⁰ fonctionnent de la même manière : ils donnent la définition la plus poussée du terme de base considéré selon toutes ses catégories grammaticales (adjectif, adverbe et substantif), traitent des dérivés et des dénominations référentielles, fournissent la datation des créations, dégagent les contextes d’emploi et tendent à montrer ce que tous ces mots et expressions de couleur nous disent de notre société, de ses valeurs, de ses tendances⁶¹. Le grand intérêt de ces dictionnaires est donc de faire du terme de base un véritable « champ linguistique » et de révéler par le lexique l’existence de facteurs extralinguistiques, qui entrent en interaction avec les faits de langue⁶². Ces démarches sont intéressantes en cela qu’elles poussent aussi à s’interroger sur la manière dont les auteurs ou éditeurs entendent gérer l’articulation entre l’apparente évidence du concept

⁵⁸ Pascale Cheminée, Danièle Dubois, Philippe Resche-Rigon, « Couleur de pensée, couleur du temps : Penser la couleur et variations diachroniques du lexique de la couleur », *Studia Romanica*, Vol. n° spécial, *Les couleurs en question*, Colloque international de Herstmonceux Castle, Sussex, Grande-Bretagne, 26-29 mai 2005, 2006, p. 23-46.

⁵⁹ Danièle Dubois, Colette Grinevald, « En voir de toutes les couleurs : processus de dénomination des couleurs et constructions cognitives », *Langues et cognition*, Claude Vandeloise (dir.), Paris : Lavoisier/Hermès Science Publications, 2003, p. 111.

⁶⁰ *Le Bleu, Le Rouge, Le Rose, Le Noir, Le Blanc, Le Vert, Le Gris*, voir les références dans la bibliographie.

⁶¹ À notre connaissance, il n’existe pas ce type d’ouvrages en coréen. Le dictionnaire cité, qui porte le sous-titre de *Concise manual of color names*, n’y ressemble pas. S’il propose un court chapitre récapitulatif intitulé 관용색이름에 대응하는 계통색이름 (« Les noms de couleur paradigmatiques correspondant aux noms de couleur idiomatiques », p. 165-169), il donne la priorité aux dénominations en pur coréen et à leur nombreux dérivés, alors que les termes chromatiques de référence de la culture coréenne issus de la théorie des Cinq Éléments (오방색, « les couleurs des cinq directions ») n’y figurent pas. Par ailleurs, la plupart des noms listés ne figurent pas dans le corps principal de l’ouvrage où sont donnés, en vis-à-vis d’échantillons de couleur, nombre de termes chromatiques traduits ou transcrits de termes étrangers (par exemple : « 시멘트색/cement, 크림색/cream yellow, 버리디언/viridine »). Ce qui confirme toute la complexité des termes coréens ou issus du chinois et la quasi-impossibilité de montrer des échantillons qui impliquent plus qu’un changement de ton. Nous savons toutefois que des recherches ont été entreprises sur le lexique chromatique coréen par une équipe de chercheuses appartenant à l’Université féminine d’Hyeon et cela en partenariat avec l’Université de Paris 7. Sun-Min Kim, que nous avons citée, en fait partie.

⁶² Donnons l’exemple du bleu. Ses connotations défavorables ont presque disparu dans la langue du XX^e siècle alors que ses connotations positives se sont multipliées (avec l’implication de la performance dans « compteur bleu », des conditions avantageuses et du confort dans « trajet/vol bleu », de la rentabilité et de la sécurité dans « livret bleu », etc., voir *Le Bleu* [...], *op. cit.*, p. 113). Quant à ses dénominations référentielles (comme « bleu rêve, bleu vacances, bleu bikini », qui sont « des hyponymes d’une couleur générique [traduisant] une nuance particulière d’un champ de couleur, les diverses variétés de cette couleur par rapport à la couleur “ pure ” », *idem*, p. 24), elles relèvent de l’analogie pour évoquer les loisirs d’une société, ou plus généralement une société de loisirs. Ce type de recherche permet de comprendre la vitalité de certains emplois et de certains domaines référentiels, mais révèle aussi les nouvelles tendances langagières et, parallèlement, les tendances sociales.

et de la dénomination générique et la complexité culturelle que chaque terme renferme. Elles confirment l'idée qu'il faut dépasser les seuls termes chromatiques de base, prendre en considération l'ensemble des dénominations et des référents, tenter de les saisir en situation pour leur donner toutes leurs dimensions.

Sur le plan méthodologique, les recherches menées par Michel Pastoureau ouvrent d'autres voies⁶³. L'historien ne s'embarrasse pas de la théorie développée par Brent Berlin et Paul Kay, puisque la seule dénomination n'est pas son sujet et qu'il réfute les « prétendues vérités universelles ou archétypales » de la couleur⁶⁴, sa supposée vérité transculturelle, affirmant tout au contraire qu'elle est un objet culturel⁶⁵ :

« La couleur n'est pas seulement un phénomène physique et perceptif ; c'est aussi une construction culturelle complexe, rebelle à toute généralisation ».⁶⁶

Pour Michel Pastoureau, la couleur est avant tout un fait de société :

« C'est la société qui " fait " la couleur, qui lui donne ses définitions et son sens, qui construit ses codes et ses valeurs, qui organise ses pratiques et détermine ses enjeux. [...] Les problèmes de la couleur sont d'abord et toujours des problèmes sociaux, parce que l'homme ne vit pas seul mais en société. »⁶⁷

La société « fait » la couleur en l'utilisant dans divers domaines, dont le lexique. Michel Pastoureau définit la couleur comme un « terrain transdocumentaire et transdisciplinaire » :

« Mais certains terrains se révèlent à l'usage plus fructueux que d'autres. Ainsi celui du lexique :

⁶³ Sa bibliographie comprend notamment : *Bleu, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, 2000 ; *Le Petit Livre des couleurs*, Paris : Éd. Du Panama, 2005 ; *Une histoire symbolique du Moyen Âge occidental*, Paris : Le Seuil, La Librairie du XXI^e siècle, 2004 ; *Dictionnaire des couleurs de notre temps, Symbolique et société*, Paris : Christine Bonneton Éditeur, 2007 ; *Noir, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, 2008 ; *Vert, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, 2013 ; *Rouge, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, prévu pour octobre 2016. Voir la bibliographie pour plus de références.

⁶⁴ Voir entre autres l'introduction de *Bleu, histoire d'une couleur*, p. 5.

⁶⁵ Tout en avertissant que ce point de vue n'est pas nouveau et que l'un des précurseurs est Goethe : « Pour Goethe, en effet, la couleur est un phénomène vivant, humain, qui ne peut se réduire à des formules mathématiques. Il est le premier qui, contre les newtoniens, ait introduit l'être humain dans les problèmes de la couleur et ait osé affirmer qu'une couleur que personne ne regarde est une couleur qui n'existe pas. [...] Dans la partie didactique de son ouvrage [*Zur Farben*, publié en 1810 à Tübingen, mais complété jusqu'en 1832], son chapitre le plus original est peut-être celui des couleurs " physiologiques " où l'auteur souligne le caractère subjectif et culturel de la perception ; ce qui à cette date est une idée presque neuve. » *Idem*, p. 120.

⁶⁶ *Une histoire symbolique du Moyen Âge occidental*, p. 113. Il nuance toutefois ses propos et admet l'existence de quelques universaux : « Il existe néanmoins – force m'est de le reconnaître – quelques référents chromatiques qui se rencontrent dans presque toutes les sociétés. Ils sont peu nombreux : le feu et le sang pour le rouge ; la végétation pour le vert ; la lumière pour le blanc ; la nuit pour le noir. » Voir Michel Pastoureau, *Noir, histoire d'une couleur*, p. 29.

⁶⁷ *Bleu, histoire d'une couleur*, p. 122.

ici comme ailleurs, l'histoire des mots apporte à notre connaissance du passé des informations nombreuses et pertinentes ; dans le domaine de la couleur, elle souligne combien, dans toute société, la fonction première de celle-ci est de signaler, de souligner, de classer, de hiérarchiser, d'associer ou d'opposer. »⁶⁸

Comme le dit Dominique Simonnet dans l'introduction du *Petit Livre des couleurs*, « ce n'est pas par hasard si nous voyons rouge, rions jaune, devenons blancs comme un linge, verts de peur ou bleus de colère... »⁶⁹ Michel Pastoureau éclaire les origines historiques de ces usages langagiers. Ainsi, l'expression « blanc comme un linge » relève d'un fait de société :

« Longtemps, très longtemps, les hommes se sont couchés de bonne heure dans des draps qui n'étaient que blancs ou écrus. Pour des motifs à la fois hygiéniques et moraux. »⁷⁰

Le lexique n'est toutefois pas le seul domaine concerné. S'y ajoutent textes, images, drapeaux nationaux, vêtements, objets du quotidien, et usages concrets qui peuvent influencer sur nos comportements. Si l'on cherche des exemples pour illustrer ces propos, on peut rappeler qu'en France, il est d'usage que les acteurs ne portent pas de vert sur scène⁷¹, et qu'en Corée, on n'écrit pas le nom d'une personne en rouge⁷². La couleur témoigne donc bien des usages (passés ou présents), des tabous, des préjugés, des valeurs, des croyances, mais elle véhicule aussi des codes qui échappent, selon Michel Pastoureau, à la réalité matérielle :

« Aucune image, aucune œuvre d'art ne produit le réel avec une scrupuleuse exactitude colorée. Cela est vrai aussi bien des documents anciens que de la photographie la plus contemporaine. [...] Ce qui est vrai pour les images l'est aussi des textes. Tout document écrit donne de la réalité un témoignage spécifique et infidèle. Ce n'est pas parce qu'un chroniqueur du Moyen Âge nous dit que le manteau de tel ou tel roi était noir que ce manteau était noir. Cela ne veut pas dire non plus que ce manteau n'était pas noir. Mais les problèmes ne se posent pas ainsi. Toute description, toute notation de la couleur est culturelle et idéologique, [...] »⁷³

Culturelle, idéologique et évolutive, car liée à l'histoire sociale, la couleur fait cohabiter anciens et nouveaux codes, témoigne des mutations de nos mentalités, et par conséquent des

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Le Petit Livre des couleurs*, p. 9.

⁷⁰ Michel Pastoureau, *Dictionnaire des couleurs de notre temps / Symbolique et société*, p. 79.

⁷¹ Cette méfiance serait liée à d'anciennes croyances ou d'anciennes pratiques tinctoriales toxiques faites à base de verdet, « matière colorante fortement toxique », comme le souligne Michel Pastoureau dans *Vert, histoire d'une couleur*, p. 163.

⁷² On dit que cela pourrait lui porter malheur, car l'alliance du nom et du rouge renvoie à cet ancien usage qui voulait que l'on barre en rouge le nom d'une personne décédée.

⁷³ *Noir, histoire d'une couleur*, p. 16.

siennes. Michel Pastoureau s'en étonne parfois lui-même, constatant par exemple, lors d'un colloque sur « La couleur dans l'album pour enfants »⁷⁴, que n'importe quel animal peut maintenant être associé à n'importe quelle couleur. Une telle variation ne pouvait exister dans les images du Moyen Âge.

Les travaux de Michel Pastoureau nous ont donc fait découvrir le caractère historico-culturel de la couleur dans toute sa complexité et sa polysémie. Ils nous ont aussi révélé la part d'implicite de la couleur : tabous, préjugés, valeurs et usages reposent sur des connaissances plus ou moins diffuses relevant de pratiques communes dont on a souvent oublié les origines. Ils nous ont aussi fait découvrir que la couleur n'était pas à étudier dans sa seule symbolique, mais aussi dans ses fonctions. Pas isolément, mais par rapport aux autres couleurs⁷⁵. Pas seulement dans les textes, mais sur tous les supports possibles, notamment les images, de ces images qui ont également gagné en importance en littérature comparée.

Dans ce cadre méthodologique et théorique, nous conduirons notre recherche en trois temps. La première partie de cette thèse sera consacrée à la périodisation depuis 1945 de la production d'albums d'initiation à la couleur en France et en Corée dans les contextes pédagogiques et les facteurs d'influence propres à ces pays. Un premier chapitre sera consacré à la France, un second, à la Corée, dans cet ordre précis, car nous nous appuyons sur ce qui se fait en France pour mieux appréhender toute la spécificité coréenne.

Dans la deuxième partie, nous procéderons à la présentation des supports éditoriaux d'initiation à la couleur ainsi qu'à l'étude des interactions entre les divers genres pédagogiques et la couleur. Chaque genre donnera lieu à un chapitre qui sera systématiquement dédoublé pour que la comparaison soit faite entre la production française et la production coréenne.

La troisième et dernière partie portera sur les dispositifs pédagogiques mis en place dans ces ouvrages : dispositifs matériels (pages transparentes, ouvertures, rabats), numériques, typographiques, textuels, iconotextuels, iconiques et esthétiques.

Cette recherche se complètera de trois annexes. L'annexe I est consacrée aux textes, l'annexe II aux tableaux récapitulatifs, l'annexe III aux illustrations et documents visuels. Elles constituent à elles trois le troisième volume, le premier étant constitué de la première et la deuxième parties, et le deuxième volume de la troisième partie et de la bibliographie.

Étant donné qu'il n'est pas envisageable de traiter des onze champs chromatiques désignés par les termes génériques listés précédemment, notre choix se portera sur les trois couleurs capitales que sont le bleu, le rouge et le blanc. Côté français, ce sont les couleurs

⁷⁴ Colloque organisé à Tours sous l'égide de Cécile Boulaire en 2006. Y ont notamment participé Danièle Dubois, Michel Pastoureau et Annie Renonciat. Son compte-rendu, intitulé « L'art de l'album pour enfants : la couleur » et signé par Isabelle Nières-Chevrel, a été publié dans le n° 229 de *La Revue des Livres pour Enfants* (Paris : BNF), juin 2006, p. 149.

⁷⁵ « Une couleur ne vient jamais seule ; elle ne trouve sa raison d'être, elle ne prend son sens que pour autant qu'elle est associée ou opposée à une ou plusieurs autres couleurs. » *Une histoire symbolique du Moyen Âge occidental*, p. 118.

nationales, mais elles s'imposent aussi en fonction d'autres critères : le bleu serait actuellement la « couleur préférée » des Français selon un critère qui relève des mentalités⁷⁶ ; le rouge est, d'après Michel Pastoureau, « la couleur par excellence, la couleur archétypale, la première de toutes les couleurs » car ses symboliques sont dans les plus puissantes et le terme qui le désigne « est le plus fortement connoté de tous les termes de couleur »⁷⁷ ; il s'impose de surcroît comme le contraire du bleu et se combine avec lui pour former l'« axe » sur lequel se concentre apparemment la perception visuelle d'aujourd'hui⁷⁸ ; quant au blanc, il représente la plus ambiguë de toutes les couleurs en tant qu'« unité reconnue de toutes les couleurs possibles »⁷⁹ et symbole de l'absence de couleur (en synthèse soustractive du moins). Du côté coréen, ces trois couleurs que nous retrouvons sur le drapeau coréen (même s'il faut y ajouter le noir, annexe III, pl. 4) font aussi partie des cinq couleurs traditionnelles héritées du taoïsme. De plus, si le blanc a été longtemps la couleur préférée du peuple coréen, le rouge le concurrence désormais (voir note 6), mais un rouge qu'on ne peut traditionnellement séparer du bleu, puisque le rouge et le bleu sont respectivement liés au yang (principe masculin animant lié à la chaleur et à la lumière) et au yin (principe féminin animé lié au froid et à l'obscurité) qui ne peuvent exister l'un sans l'autre⁸⁰.

En procédant ainsi, nous entendons mettre au jour la richesse des modalités de l'initiation des enfants à la couleur en France et en Corée, et, de leurs confrontations, dégager ce qui reste spécifique aux deux pays. À moyen terme, ce travail aidera nos étudiants à construire un discours plus pertinent, à visée comparatiste, sur l'usage de la couleur dans les documents visuels utilisés en cours. S'il peut contribuer à l'utilisation pédagogique de documents visuels authentiques, le sujet nous intéresse aussi sur un plan pédagogique plus large, en cela qu'il initie les étudiants à la diversité humaine et culturelle, tout en leur faisant redécouvrir les richesses et les rouages de leur propre culture qui formatent leurs représentations à leur insu. Cette double approche culturelle permettra ainsi peut-être de favoriser les échanges interculturels tout en mettant en lumière la richesse de cultures différentes. La finalité de cette thèse se veut donc pédagogique et sociétale, et voudrait rendre hommage aux travaux de l'UNESCO qui protègent et promeuvent la diversité des expressions culturelles.

⁷⁶ Voir Michel Pastoureau, *Bleu, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, Points, Histoire, 2006 [2000], p. 157. En témoigne aussi l'ordre des publications des chercheurs français : la première *Histoire d'une couleur* de Michel Pastoureau est consacrée au bleu, tout comme le premier *Dictionnaire des mots et expressions de couleur XX^e – XXI^e siècle* d'Annie Mollard-Desfour. Notons que les chercheurs coréens s'intéressent pour leur part avant tout au rouge. Voir pour cela, dans le paragraphe « IV.2. Références pour le coréen » de la bibliographie, les références des travaux de Jeong Myeong-Hee et de Kim Sun-Min.

⁷⁷ Michel Pastoureau, *Dictionnaire des couleurs de notre temps / Symbolique et société*, p. 141.

⁷⁸ Michel Pastoureau, *Bleu, histoire d'une couleur*, p. 71.

⁷⁹ Manlio Brusatin, *Histoire des couleurs*, Paris : Flammarion, Champs, 1986 (pour la traduction française), p. 134.

⁸⁰ Jean-Paul Desgoutte, *L'Écriture du coréen : Genèse et avènement*, p. 87 et sq. ; François Jullien, *Figures de l'immanence. Pour une lecture philosophique du Yi King*, Paris : Grasset, 1993.

PREMIÈRE PARTIE

**Les albums pédagogiques sur la couleur depuis 1945 en France et en Corée :
une production croissante et diversifiée**

INTRODUCTION À LA PREMIÈRE PARTIE

À l'origine de ce propos, un double constat plutôt contrasté : d'un côté, la longue absence de directives pédagogiques précises, tant en France qu'en Corée, concernant l'apprentissage de la couleur aux jeunes enfants, et de l'autre, la multiplication de titres pédagogiques s'adressant à eux et portant sur la couleur comme objet d'apprentissage dans la production de loisirs française et coréenne. Du premier constat, découlent ces questions : la couleur faisant indéniablement partie des apprentissages de la petite enfance, l'éducation nationale néglige-t-elle ce domaine ? Les maîtres pourvoient-ils à cette carence ? Font-ils appel pour y remédier aux outils élaborés par l'édition de loisirs ? La production de loisirs elle-même, qui s'adresse prioritairement à la famille, est-elle conçue pour suppléer à cette carence scolaire, ou accompagne-t-elle plus ou moins docilement l'évolution des pédagogies officielles ? Par ailleurs, que retenir pour notre étude dans la production de loisirs ? Celle-ci offre depuis 1945 un choix de plus en plus vaste et diversifié d'albums, dont la majorité consacrée à la couleur peut être classée sous la catégorie des ouvrages « non fictionnels », pour utiliser une catégorie d'origine anglo-saxonne (« non-fiction book ») : albums à colorier, imagiers, recueils de comptines, alphabets et abécédaires, dictionnaires illustrés, encyclopédies pour les petits. Ces ouvrages se différencient des manuels scolaires, dont les fonctions sont *stricto sensu* didactiques, en délivrant des connaissances – ou des éléments de connaissance – sur un mode plus ludique et plus généreusement illustré. Cependant, le corpus s'ouvrira aussi à des albums dits « fictionnels » qui contribuent à initier les enfants à la couleur selon des modalités plus originales et plus implicites, autres que celles qui sont utilisées dans les ouvrages dits pédagogiques⁸¹. La difficulté est de les cibler finement, dans cette très abondante production d'albums où la couleur joue aujourd'hui un rôle considérable, tant en France qu'en Corée, notamment dans ses usages narratifs.

Dans ces deux types d'ouvrages, non fictionnels et fictionnels, la couleur s'est imposée depuis 1945 comme un objet d'initiation à l'adresse des jeunes enfants dans la production éditoriale française et coréenne. Cette première partie sera consacrée à une présentation quantifiée et périodisée de cette production, en mettant en évidence les différents

⁸¹ Cette distinction ou opposition théorique entre « fictionnel » et « pédagogique » n'empêche pas les auteurs-illustrateurs de mettre en œuvre des connaissances (notamment scientifiques) dans leurs albums fictionnels, le monde réel pouvant être modélisé dans la fiction et servir de base à un enseignement, même si le but pédagogique n'est pas avoué. Voir Mohamed Soudani et Jean-Loup Héraud, « De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album *Plouf !* », *Repères* [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2014. URL : <http://reperes.revues.org/166>.

facteurs pédagogiques, techniques, éditoriaux, scientifiques (dans le cas précis de l'étude des capacités visuelles des jeunes enfants) et sociaux, qui ont freiné ou tout au contraire favorisé son développement et ses évolutions, en dégagant les spécificités nationales ainsi que les influences communes et, éventuellement, réciproques.

Comme l'approche chronologique est double, cette première partie comportera deux chapitres, le premier portant sur la production française afin de mieux appréhender les spécificités de la production coréenne qui seront exposées dans le second chapitre. Chaque période considérée s'ouvrira sur un état des lieux de la pédagogie de la couleur à l'école, puisque notre hypothèse est qu'elle conditionne pour beaucoup la production éditoriale en matière de pédagogie de la couleur. Puis seront présentés les titres retenus, ainsi que les autres facteurs expliquant leur émergence. S'ensuivra un bilan comparant les productions française et coréenne en matière de pédagogie de la couleur.

CHAPITRE I

L'ÉVOLUTIONS DE LA PRODUCTION FRANÇAISE

1. DES DÉBUTS DISCRETS (1945-1968)

1.1. Une pédagogie scolaire non renouvelée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale

À la Libération, les instructions officielles concernant l'école maternelle sont inexistantes. Les dernières en date remontent aux années 1921-1922 et au projet d'école maternelle développé par Pauline Kergomard (1838-1925) comme l'expose l'inspecteur de l'éducation nationale Georges Gauzente :

« Les instructions de 1921 traduisent l'aboutissement du projet de Pauline Kergomard. Les termes qui rappelleraient un acte d'enseignement sont bannis, remplacés par une liste d'exercices : “ L'emploi du temps comprend : des exercices physiques, des exercices sensoriels, des exercices de langage et de récitation, des exercices d'observation, des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales, des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture, au calcul, pour les enfants de première section ”. Ce texte restera la seule référence officielle jusqu'en 1977. »⁸²

Les exercices d'observation mentionnés dans ce texte sont à mettre en relation avec les leçons de choses prévues dans les programmes adressés à la petite enfance de 1833 au moins jusqu'aux bulletins officiels (départementaux) de 1945⁸³. L'initiation des enfants à la couleur continue ainsi de se faire sur le mode intuitif. Depuis plus d'un siècle, ils sont mis en présence de choses qu'ils touchent et observent, appréhendent par les sens, notamment par la vue, en détaillant la forme, la taille et la couleur. La pédagogie de la couleur est avant tout sensorielle.

⁸² « Questions d'histoire sur l'école maternelle », octobre 2007, p. 4, texte disponible sur http://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf. Ce texte est un bref résumé de l'ouvrage de Josette Terrieux, Régine Pierre et Norbert Babin, *Programme Projets Apprentissages pour l'école maternelle*, Paris : Hachette Éducation, 2002. Voir également de Pierre Albertini, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris : Hachette, 2006.

⁸³ C'est Jean-Denys Cochin qui a intégré les leçons de choses « dans le dispositif pédagogique de l'instruction et de l'éducation de la petite enfance » via son *Manuel des salles d'asile*. Par la suite, elles ont été popularisées par Marie Pape-Carpantier dans la seconde partie du siècle et exploitées dans les programmes de Jules Ferry (dans les années 1879-1885). Voir Pierre Kahn, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Presses Universitaires du Septentrion, collection « Éducation et didactiques », 2002, p. 155.

Peut-elle aussi être matérielle ? Bien qu'elles ne soient pas explicitement mentionnées dans les instructions de Pauline Kergomard, des activités liées au dessin sont intégrées dans les programmes. La pédagogue les considère comme importantes. En témoigne ce qu'elle a écrit dans son ouvrage *L'Éducation maternelle dans l'école* paru en 1913 :

« Il [l'enfant] serait heureux de dessiner des bonshommes, nous lui faisons faire des petits carrés... »

« Elle [l'institutrice] fera dessiner sur le papier, ou sur l'ardoise, le cours de la rivière que l'enfant avait, en jouant, dessinée sur le sable de la berge ; au-dessous du dessin naïf, elle écrira elle-même le nom de la rivière et elle en fera décomposer les éléments à l'élève naguère rétif. »⁸⁴

Si Pauline Kergomard condamne (dans la première phrase) le dessin géométrique impersonnel, c'est plus sur le motif qu'elle s'arrête que sur le moyen d'exécution. Il est toujours question de dessin, et non de peinture. Pourtant, condamner le dessin géométrique entraîne généralement un plébiscite de la couleur⁸⁵. Est-il ici très implicite ? Nous pouvons en douter étant donné que l'autre référence faite au dessin en rappelle tout le caractère éducatif (et non créatif), lui qui est alors envisagé comme un « instrument général de culture »⁸⁶.

Si les pratiques de classe de l'après-guerre s'appuient sur les instructions officielles de 1921-1922 du ministère de l'Éducation, il y a fort à parier que la pratique du dessin ne correspond pas à une pratique matérielle très développée de la couleur. Si elles s'appuient en revanche sur le programme des cours de dessin de 1909 (revu en 1923 par le ministère de la Culture), elles pourraient la privilégier davantage. En effet, initialement, ce programme accorde à la couleur une place de choix dans la pratique des enfants sans toutefois en faire un objet d'apprentissage puisque celle-ci est censée reposer sur le principe de liberté⁸⁷. Mais il est difficile de savoir ce qui se passe réellement au sein des classes. Cela crée un certain flottement entourant la pédagogie de la couleur et fait que pour les « deux premiers tiers du XX^e siècle », Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte notent une « modération dans l'usage de la couleur »⁸⁸.

Aussi, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la couleur ne représente-t-elle pas un objet pédagogiquement développé à l'école. Les supports susceptibles d'y initier plus substantiellement s'avèrent par conséquent les albums pour enfants. Mais le font-ils ?

⁸⁴ L'ouvrage, paru chez Nathan, est sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k831207/f4.image.r=pauline+kergomard.langFR>, p. 307 et 311-312 pour les deux citations.

⁸⁵ Renaud d'Enfert (spécialiste en histoire de l'éducation), Daniel Lagoutte (ancien Inspecteur pédagogique d'arts plastiques), *Un Art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : Institut national de recherche pédagogique, Musée national de l'éducation, 2004, p. 66-75. Voir aussi *L'Éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles XVIII^e-XIX^e siècles*, Dominique Poulot, Jean-Miguel Pire et Alain Bonnet (dir.), Rennes : PUR, 2010.

⁸⁶ Renaud d'Enfert, Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 69.

⁸⁷ *Idem*, p. 66-95.

⁸⁸ *Idem*, p. 72.

1.2. Un objectif pédagogique quasi absent de la production éditoriale

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les ouvrages français dédiés à l'initiation des enfants à la couleur ne sont guère nombreux. Ceux qui existent relèvent des seuls albums à colorier. Si Bias, les Éditions des Enfants de France, les Éditions G.P., Albin Michel proposent quelques titres, les Albums du Père Castor en offrent en quelques années vingt-cinq, parmi lesquels, dix-sept pour la seule année 1947. Tous sont signés par Pierre Belvès. Cet illustrateur et professeur de dessin, alors en charge des albums d'éducation esthétique au Père Castor, répartit ses titres en deux collections : l'une s'intéresse à un savoir-faire et, tout en rappelant la richesse d'un patrimoine esthétique, inscrit l'album à colorier sous le signe de l'art populaire ; l'autre, présentée sous forme de frise à déplier et à exposer, traite de thèmes plus généraux (tels les saisons, le sport, les personnages célèbres) en leur conférant une dimension esthétique. Soit deux manières complémentaires d'aborder le coloriage dans une perspective artistique.

Bien que la production en matière d'albums à colorier s'enrichisse de façon notable avec ces titres et consacre ainsi une mince proportion du marché à la couleur, le thème n'est traité ni dans les imagiers, ni dans les alphabets. Ceux-ci lui préfèrent les objets concrets. Ce choix s'explique par une approche pédagogique qui reste fondée sur les « leçons de choses » héritées du XIX^e siècle et qui privilégie plus les objets familiers que leurs caractéristiques. Toutefois, à la veille des années 1950, en 1949, il est édité aux États-Unis un ouvrage qui va initier les jeunes Français à la couleur. Il s'agit des *Chatons barbouilleurs*⁸⁹ publié en France en 1950 dans la collection « Un Petit Livre d'or » tout juste lancée par les Éditions Cocorico. Celles-ci proposent alors des adaptations des Little Golden Books américains, soit des petits albums pour enfants conçus depuis 1942 par le Français Georges Duplaix qui a eu l'idée d'une série de petits livres résistants, abordables et riches de couleurs vives (annexe III, pl. 5). Ainsi, en l'absence d'une production française en matière d'initiation lexicale et référentielle à la couleur, les petits Français y ont-ils accès par un album américain qui couronne par son thème « l'usage remarquablement inventif de la couleur » développé dans cette collection⁹⁰. Culturellement, cela a des implications, non pas tant sur le plan de la symbolique et des connotations véhiculées par les couleurs et les référents qui leur sont associés que dans la manière de montrer les couleurs. Elles sont vives, franches, notamment issues de l'histoire de l'édition américaine qui est riche de journaux populaires et de bandes dessinées, supports qui ont été décriés en France. Aussi, que ce soit par sa forme ou son fond, ce titre des *Chatons barbouilleurs*, qui se décline comme un imagier narratif des couleurs, s'impose-t-il comme une exception sur le marché français de l'album pour enfants. Pour de longues années encore, la pédagogie de la couleur s'y limitera en effet aux albums à colorier. Toutefois, à partir des années 1950, la couleur figure

⁸⁹ *The Color Kittens*, M. Wise Brown, Alice et Martin Provensen, Racine (Wisconsin): Western Publishing Company, 1949.

⁹⁰ Voir Cécile Boulaire, *Les Petits Livres d'or. Des albums pour enfants dans la France de la guerre froide*, Tours : Presses universitaires François Rabelais, collection Iconotextes, 2016, p. 80 pour la citation.

dans la nomenclature des tout premiers dictionnaires illustrés publiés à l'attention des *jeunes* enfants. Tel est le cas dans *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) qui s'adresse à des lecteurs de cinq à huit ans (mais qui peut « intéresser » les trois-quatre ans comme le précise l'avant-propos) et dans sa réédition de 1956, *Mon Larousse en images*, qui est prévu pour les enfants de trois à six ou sept ans.

Dans la première moitié des années 1960, à l'exception des albums à colorier qui continuent de se renouveler, la production en matière de pédagogie de la couleur ne se développe pas. Toutefois, l'année 1965 enregistre la publication de deux titres majeurs : le recueil de comptines *Rouge et bleu*⁹¹ qui est, à notre connaissance, le premier ouvrage français non fictionnel à traiter uniquement de la couleur, et *Le Petit Chaperon Rouge. Une imagerie d'après un conte de Perrault* de Warja Lavater⁹² qui s'avère d'une extrême créativité étant donné que cet album dépliant, déjà remarquable par sa présentation⁹³ et son absence de texte conjuguée à l'abstraction de ses images, ne fonctionne que sur le code chromatique des pastilles de couleur qu'il met en scène (annexe III, pl. 6, ill. 1). S'ensuit un peu plus tard la publication d'un autre titre fictionnel, *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer⁹⁴, qui utilise la couleur pour traduire l'état d'esprit de ses protagonistes (ill. 2). Bien qu'il ne s'agisse pas d'albums pédagogiques au sens strict du terme, leur usage original de la couleur nous conduit à les intégrer au corpus.

Hormis le recueil de comptines *Rouge et bleu*, les autres genres d'albums pédagogiques restent très conventionnels, à l'instar des imagiers et alphabets publiés à la même époque qui n'ouvrent pas leur champ sémantique aux termes chromatiques alors qu'ils regorgent de belles images colorées fort bien imprimées, à l'instar de *L'Alphabet des fleurs* de Marcelle Vérité et Elisabeth Ivanovsky, d'*Alphabet* de Jean Sidobre, ou de *Jouons avec l'alphabet* d'Hélène Fatou et Tadasu Izawa⁹⁵ qui ne déparent en rien, de par leur palette, le reste du marché de l'album (pédagogique ou fictionnel) où la couleur est très présente (annexe III, pl. 7).

Aussi se retrouve-t-on face à une production française très colorée dans ses pages où la couleur n'est quasiment pas admise comme objet d'apprentissage. Comment expliquer cette apparente contradiction ?

⁹¹ *Rouge et bleu*, Henriette Filloux (texte), Janine Gollier (concept.), Philippe Thomas (ill.), Paris : L'École des Loisirs, 1965.

⁹² *Le Petit Chaperon Rouge. Une imagerie d'après un conte de Perrault*, Warja Lavater, Paris : Adrien Maeght Éditeur, 1965.

⁹³ Ce *leporello* est constitué d'une bande de papier de 4,74 mètres, lithographiée, enserrée entre deux plats de couverture et présenté dans un coffret de plexiglas. Ce n'est pas le premier *leporello* sans texte et abstrait de Warja Lavater, mais le deuxième. Le premier, *Guillaume Tell*, n'intègre pas le corpus étant donné qu'il a été publié par l'éditeur suisse Basilius Presse (1962).

⁹⁴ *Les Trois Brigands* a été édité en Suisse (en 1963), avant de l'être en France, à Paris, par L'École des loisirs en 1968.

⁹⁵ Pour les références : Desclée de Brouwer, 1963 ; Paris : Société des Nouvelles Éditions G.P., 1964 ; Paris : Les deux coqs d'or, 1969.

1.3. Les facteurs défavorables à un enseignement de la couleur

Au premier abord, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, différents facteurs convergeant à une possible pédagogie de la couleur sont rassemblés : la production des supports pédagogiques est ancrée dans une tradition profonde offrant une place fondamentale à l'image comme outil pédagogique⁹⁶ (qui plus est à une image pouvant être en couleur) ; par ailleurs, la couleur s'est imposée dans les albums pour enfants dès 1880, et elle y a déjà connu divers usages. Pourtant, il n'est nulle production pédagogique substantielle sur la couleur. Cette quasi-absence s'explique par différentes raisons : dans le domaine des Beaux-Arts, elle est traditionnellement rejetée ; à l'école, elle a été traditionnellement négligée dans l'éducation artistique ; de manière générale, selon un critère qui relève des mentalités, elle est dévalorisée et sujette à un discours stéréotypé.

1.3.1. Une mauvaise réputation dans la tradition artistique

Afin de s'imposer comme objet d'apprentissage partiel ou total dans les albums, la couleur doit échapper au mépris qu'elle inspirait et inspire encore jusque dans les années 1950 et 1960. Rappelons, qu'avant de gagner industriellement les images d'albums pour enfants à la fin du XIX^e siècle, la couleur a « mauvaise réputation » de longue tradition. Annie Renonciat l'expose dans « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? » :

« Dans le domaine des Beaux-Arts, cet ostracisme s'est exprimé à travers un débat qui parcourt toute l'histoire de l'art et de l'esthétique depuis l'Antiquité, et qui a été particulièrement aigu à l'âge classique, sur les mérites respectifs du trait, création de l'esprit, et de la couleur, produit des pigments et de la matière. »⁹⁷

Durant l'Antiquité, en effet, les philosophes grecs et romains la rejettent communément. Remarquable pour sa virulence, Platon tend à condamner la peinture et son corollaire, la couleur, qu'il juge trompeuse, superficielle et laide⁹⁸. Plus métaphorique, Philostrate l'Ancien la compare à des « filles fardées » et lui trouve quelque chose de « ridicule »⁹⁹. Considérée comme matérielle, la couleur s'adresse aux sens et, de ce fait même, « ne détourne pas seulement du vrai mais aussi du bien ». Elle est comparée à un « fard », considérée comme « trompeuse »,

⁹⁶ Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*.

⁹⁷ Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », p. 42, voir notamment le paragraphe « Couleurs mal vues » p. 42-43. Voir aussi Jacqueline Lichtenstein, *La Couleur éloquente*, Paris : Flammarion, 1989, notamment « Du vrai en peinture ou les divers usages de la cosmétique », p. 183 et *sq.*

⁹⁸ Jacqueline Lichtenstein, *idem*, notamment « De la toilette platonicienne », p. 45-63.

⁹⁹ Jean-Claude Lebensztejn cite, dans *L'Art de la tache : introduction à la Nouvelle méthode d'Alexander Cozens* (Montélimar : Éd. du Limon, 1990, p. 110 et p. 318-319), un texte source : les réflexions de Philostrate l'Ancien dans sa « Vie d'Apollonius de Tyane ». Cité par Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », p. 43.

discréditée en tant que « part féminine de la peinture »¹⁰⁰. Mais les philosophes ne sont pas les seuls à s'en méfier. Les artistes en font un usage discret et s'intéressent plus à la valeur tonale qu'à la teinte, et à la ligne qu'à la couleur, comme le signale l'historien d'art britannique John Gage¹⁰¹. Cette préférence va perdurer pendant des siècles. Elle se retrouve au haut Moyen Âge¹⁰², à l'âge classique où les artistes qui s'opposent au mouvement baroque renouent avec l'art antique, dans la seconde moitié du XIX^e siècle où l'art académique repose sur certains principes fondateurs parmi lesquels l'affirmation de la primauté du dessin sur la couleur. Aussi comprend-on toute la défiance que les élites intellectuelles lui portent encore au XIX^e siècle. Les critiques qu'on lui adresse depuis l'Antiquité restent d'actualité (de surcroît « on lui reproche sa vénalité et sa vulgarité, liée à sa dimension industrielle »¹⁰³), et cela se répercute dans la production pour les enfants :

« Ce sont autant de raisons de l'écarter de ces supports éminemment pédagogiques que sont les livres de prix, produits d'un enseignement rationaliste et positiviste, au profit du dessin en noir et blanc, qui relève d'un savoir formulable et transmissible : celui-là même qui, à cette époque, triomphe dans les écoles primaires avec la méthode géométrique d'Eugène Guillaume pour l'enseignement de la discipline. »¹⁰⁴

Malgré la rupture marquée par l'impressionnisme dès les années 1870 et les débuts de l'art moderne qui renverse la hiérarchie classique subordonnant la couleur au dessin, le discours sur la couleur reste souvent dévalorisant, et cela jusque dans les années 1960 comme en témoigne encore la comparaison faite par Sartre, dans *Les Mots* (1964), entre les fascicules et magazines colorés de sa jeunesse et les « ribaudes trop maquillées »¹⁰⁵. Ce discours dépréciatif qui anime le milieu intellectuel a des répercussions dans d'autres domaines, notamment le domaine scolaire, et de manière plus générale dans les mentalités.

¹⁰⁰ *Idem*, p. 42 et 43 pour toutes les citations faites dans ces deux lignes.

¹⁰¹ John Gage, *Couleur et culture*, Paris : Thames & Hudson, 2008 [Londres : Thames & Hudson Ltd, 1993 pour la version originale], notamment « L'héritage antique », p. 11-28.

¹⁰² « Cependant [au haut Moyen Âge], persistait l'antique tradition d'interpréter les valeurs de couleurs en fonction de leur degré d'incarnation de la lumière ». *Idem*, p. 27.

¹⁰³ Cela, en raison des cartonnages colorés des ouvrages pour enfants (que ce soit pour les livres de prix ou pour les livres d'étrennes). Voir Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », p. 38.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 43. Si la couleur est écartée des livres de prix dans la seconde partie du XIX^e siècle, elle a été plébiscitée quelques décennies plus tôt pour les images adressées aux plus jeunes par le fondateur des salles d'asile, J.O.M. Cochin. Si la différence d'âges des apprenants est à prendre en compte, ce n'est pas la seule explication. Rares sont en effet ceux qui la plébiscitent car le siècle est traversé par la problématique de l'enseignement artistique sur laquelle nous reviendrons. Voir Jocelyne Beguery : « Le dessin : vers un problème d'enseignement artistique », *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Daniel Denis et Pierre Kahn (dir.), CNRS Éditions, 2003.

¹⁰⁵ Cité par Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », p. 43.

1.3.2. La prééminence du dessin dans la tradition pédagogique

Depuis la fin du XVIII^e siècle, où l'enseignement du dessin est intégré à l'instruction primaire, et cela jusqu'au début du XX^e siècle, c'est le dessin linéaire, géométrique, qui est favorisé. Les enfants doivent « privilégier la pureté du trait contre la “ magie ” des couleurs et du clair-obscur propre aux artistes »¹⁰⁶. Par le terme employé pour parler des couleurs, on sent la défiance qu'elles inspirent aussi dans le domaine éducatif. Il émane d'elles comme des forces immanentes et surnaturelles auxquelles il ne faut pas exposer les enfants. Et pour cause, elles leur empêchent de voir le « vrai », seul le trait leur permettant de connaître la « forme réelle » des objets (surtout dans le cas des représentations géométrales). Le rejet de la couleur n'est pas une question d'esthétique mais d'éthique. La réforme touchant l'enseignement du dessin dans les années 1880-1882 confirme cette tendance en l'officialisant : le dessin devient obligatoire en primaire et la méthode officielle se fonde sur la seule géométrie. Lorsque couleur il y a, elle est exécutée au lavis et utilisée pour colorer l'espace délimité par le trait. Cette « hégémonie géométrique » (ou « dictature » selon Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte¹⁰⁷) va toutefois être remise en cause lors de la dernière décennie du siècle. Les professeurs commencent à critiquer le recours systématique à la géométrie, puis les réformateurs travaillent à réhabiliter la couleur :

« Plus largement, la prééminence de la ligne et du contour est récusée, et la couleur, qui caractérise les objets autant que la forme est réhabilitée. Le culte de l'art antique, dont le corollaire est le peu d'attention portée à l'art français et/ou moderne, est également dénoncé. »¹⁰⁸

« Pour les réformateurs, adapter l'enseignement au développement de l'enfant et à ses spécificités, c'est refuser la distinction entre dessin scolaire et dessin d'enfant, et admettre qu'il est un “ dessinateur-né », qui aime “ crayonner ” et “ colorier ”, et dont les productions, éminemment personnelles, sont dignes d'intérêt. »¹⁰⁹

Se développe alors le nouveau paradigme du dessin libre dont les grands principes – parmi lesquels la liberté (dont la liberté de moyen d'exécution et la possibilité d'opter pour de la couleur en lieu et place du crayon noir) et l'observation directe de la nature (qui remplace les plans d'architecture et les plâtres par des objets *en couleur*) – favorisent le recours quasi systématique à la couleur. Toutefois, durant le demi-siècle qui suit la réforme éducative de 1909 (soit jusqu'au milieu des années 1960), « la période apparaît plutôt terne, sans relief » de l'avis de Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte¹¹⁰. Absence de polémiques, de débats, de changements

¹⁰⁶ Renaud d'Enfert, Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 14. Notons que tout ce paragraphe doit beaucoup à leur ouvrage.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 66.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 67.

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Idem*, p. 71.

notables dans les programmes, publication massive d'ouvrages de dessin géométrique qui s'explique certes en partie par le fait qu'il n'y a pas de supports pour une pédagogie basée sur l'observation de la nature. Si la couleur a été réhabilitée avec succès au début du siècle dans les cours de dessin, rien n'entretient la démarche qui s'essouffle, alors qu'en parallèle, dans le monde artistique, le visible se cristallise par la seule couleur. Les deux mondes – éducatif et artistique – n'évoluent pas au même rythme et, surtout, restent hermétiques l'un à l'autre. Comme le soulignent Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte, « entre le monde de l'art et celui de l'enseignement, l'écart apparaît décidément trop scandaleux. »¹¹¹

Au milieu des années 1960, les professeurs pensent à la nécessité d'un enseignement *artistique*. On est alors à la veille de mai 68. Ainsi se clôt la première période du champ d'étude qui n'est pas servie par un discours fort sur la pédagogie de la couleur à l'école, ce qui s'explique en majeure partie par cette tradition ancienne préférant la ligne à la couleur, l'esprit à la matière, mais également la maîtrise du geste à la liberté de création, l'explication à la découverte, et par l'absence de véritable démarche artistique au sein des cours. Les modalités d'enseignement sont en passe de changer. Auront-elles un effet bénéfique sur la pédagogie de la couleur à l'école ?

1.3.3. Le poids de la tradition dans l'édition pour enfants

Dans l'esprit des élites, la couleur recèle quelque chose de vulgaire. Cela lui vient du lien qu'elle a développé avec l'imagerie populaire dans le courant du XIX^e siècle :

« En dehors de ses emplois dans l'édition, elle [la couleur] jouera, dès le milieu du siècle, un grand rôle dans l'imagerie populaire, l'estampe et les supports publicitaires. »¹¹²

Jugée d'une part puérile (car destinée aux enfants dans l'édition), elle est également dite de mauvais goût et qualifiée de « criarde » ou de « bariolée ». D'être reléguée à ces supports populaires (comme aux images d'Épinal) et commerciaux qui sont de plus en plus nombreux continue de la dévaloriser, ce que n'arrive pas à contrebalancer l'imagerie scolaire qui prône les couleurs éteintes dites de « bon goût » et moins nocives sur les jeunes cerveaux¹¹³.

Cette dichotomie entre deux possibles couleurs, celle de « bon goût » et celle de « mauvais goût », s'impose dans les esprits et se retrouve sans surprise dans le discours des protagonistes de l'édition enfantine jusque dans les années 1950. Prenons ici l'exemple révélateur fourni par M. Ibos-Augé de chez Larousse. Il déclarait en 1956 :

¹¹¹ *Idem*, p. 97.

¹¹² Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », p. 41.

¹¹³ *Idem*, voir notamment « Couleurs de mauvaise réputation », p. 38 ; et « Couleurs d'enfance » p. 46-47.

« Satisfaire les (bons) goûts existants nous paraît notre premier travail ; pas trop d'images, pas d'excès de couleurs ; pas à l'avant-garde du dessin ; nous voulons un travail sérieux et qui s'adresse au consommateur moyen. »¹¹⁴ (*C'est nous qui soulignons.*)

Notons le souci de distinguer l'adjectif « moyen » de « populaire » et sa résistance tenace mais néanmoins vaine vis-à-vis des excès de couleurs à une époque où la production pour enfants bascule dans l'ère de l'édition de masse en couleur. M. Ibos-Augé n'est pas le seul à réagir face à cette nouvelle tendance. Certains illustrateurs partagent sa réserve. En effet, en plus de reprocher le mauvais rendu et les imperfections des procédés d'impression alors exploités, ils désapprouvent la vivacité de la palette qu'il leur faut utiliser¹¹⁵. Si leur réticence s'explique par la rupture qu'ils connaissent dans leur façon de travailler et d'utiliser la couleur, leur discours n'est toutefois pas d'actualité. Il s'appuie sur deux idées reçues récurrentes : celle selon laquelle les couleurs vives ne sont pas artistiques (malgré toute la nouveauté apportée par l'art moderne), et celle selon laquelle ces mêmes couleurs ne seraient pas adaptées à l'enfance.

Les mentalités vont pourtant commencer à changer. Dans le sillage de Robert Delpire, des pionniers de l'édition pour la jeunesse – Jean Fabre de L'École des loisirs (fondée en 1965) et François Ruy-Vidal qui travaille avec l'Américain Harlin Quist (à partir de 1966) – vont réhabiliter la couleur. Contrairement à leur aîné toutefois, ils tiennent des discours précis à son sujet. Ce qui retient l'attention n'est toutefois pas tant leur prise de position par rapport à l'usage qu'il faudrait en faire dans les albums pour enfants, que les clichés qu'ils utilisent pour la promouvoir, à l'instar de Jean Fabre qui déclare :

« J'étais allé à Francfort en éditeur scolaire, j'en suis revenu décidé à tenter de combler ce qui me paraissait une lacune entre l'album de quatre sous, bariolé ou insipide, à consommer comme une sucette, et qui n'est qu'un gaspillage et un mépris de l'enfance, et le traditionnel livre scolaire trop didactique à mon gré pour épanouir dans la joie. »¹¹⁶

Pour expliquer son parti-pris, il reprend un discours daté (des années 1880¹¹⁷) et stéréotypé. Pourquoi en effet un album de couleurs vives devrait-il être qualifié de « bariolé » ? Pourquoi devrait-il être considéré comme facile et ne pas avoir plus de valeur qu'une « sucette », cette douceur trompeuse qui se consomme vite et qui gâte les dents ? Qu'en est-il des palettes

¹¹⁴ *Enfance*, n° spécial « Les livres pour enfants », mai-juin 1956, p. 48 ; cité par Michèle Piquard, 2004 : 323.

¹¹⁵ Malgré l'incontestable évolution technique, les procédés de mise en couleur ne sont pas aboutis, ce que déplorent certains illustrateurs. Voir Marc Soriano et Françoise Guérard, « Les livres pour enfants », surtout « Le point de vue des illustrateurs », p. 82 et 88. Pour ce qui est de leur mécontentement vis-à-vis de la palette, voir leurs déclarations dans le texte « L'expression du mécontentement des illustrateurs obligés d'utiliser des couleurs très vives à des fins commerciales » (annexe I, texte 4).

¹¹⁶ « À L'École des loisirs, des images pour faire parler les enfants », enquête non signée, *Le Bulletin du livre*, 15 oct. 1969, n°170, p. 11 ; cité par Michèle Piquard, 2004 : 293.

¹¹⁷ Voir annexe I, texte 4.

des Petits Livres d'or des Éditions Cocorico (notamment celle de Rojan¹¹⁸) ou des albums de Paul Faucher dont les publications continuent d'être importantes ? Sont-elles médiocres ? Sont-elles mauvaises ? De plus, en quoi les enfants n'auraient-ils pas le droit d'aimer une palette vive ? En quoi ce serait les mépriser que de les laisser lire un *Caroline* qui répond tout à la fois à un vrai savoir-faire pictural et à des impératifs de marché ? Par ailleurs, en quoi les couleurs des aquarelles de Paul Durand ou de Jean-Adrien Mercier devraient être insipides puisqu'elles ne sont pas bariolées ?¹¹⁹ Pour défendre la couleur, Jean Fabre emploie, en les caricaturant (par emploi de métaphores), les mêmes arguments que les détracteurs de celle-ci. Un piège dans lequel ne va pas tomber François Ruy-Vidal qui opte pour une autre prise de position¹²⁰ :

« Il n'y a pas de couleurs pour enfants
mais il y a les couleurs.
Il n'y a pas de graphisme pour enfants,
mais il y a le graphisme
qui est un langage international d'images
ou de juxtaposition d'images.
Il n'y a pas de littérature pour enfants,
il y a la Littérature. »¹²¹

Sous la provocation, on sent, en plus du souci de faire sortir l'image de l'iconosphère où les éditeurs traditionnels l'ont enfermée et de lui redonner toute sa dimension esthétique, la volonté de révéler tout le langage dont la couleur est capable. Toutefois, ses propos appellent à faire deux commentaires. D'une part, l'éditeur néglige ce qui a été dit dans les années 1950 en matière de goût des enfants pour les couleurs vives et renvoie avec ses « tons layette » à un discours qui n'est déjà plus majoritairement suivi par les éditeurs de cette époque-là ; d'autre part, il avance quelque chose de paradoxal en conjuguant cette réactualisation de la couleur avec l'idée reçue que le langage de l'image est « international ». Ce parti-pris, qui rappelle la problématique traversant l'histoire de l'art selon laquelle l'image s'adresse à tous sans considérer que tous ne sont pas forcément issus d'une même culture¹²², passe sous silence les

¹¹⁸ Voir Cécile Boulaire, *Les Petits Livres d'or. Des albums pour enfants dans la France de la guerre froide*, p. 24-25, p. 39-41, p. 147 et sq.

¹¹⁹ La ville d'Angers a rendu hommage à la palette de Jean-Adrien Mercier lors de l'exposition intitulée « Jean-Adrien Mercier, les couleurs du rêve. Autour de la donation Sylvie Mercier » qui s'est tenue en 2010, et dans le catalogue d'exposition éponyme.

¹²⁰ Il la défend dès ses premières publications, mais ne l'officialisera par écrit qu'en juillet 1973 dans un texte préparatoire au catalogue des collections Grasset Jeunesse depuis lors largement cité, notamment dans : « Le point de vue d'un éditeur : François Ruy-Vidal, directeur des collections Grasset-Jeunesse », *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, La joie par les livres, n° 38, juin-juillet 1974, p. 13 ; cité par Michèle Piquard, 2004 : 305.

¹²¹ Texte préparatoire au catalogue des collections Grasset Jeunesse de juillet 1973, *ibid.*

¹²² Depuis longtemps, l'image est censée être compréhensible par tous, surtout par les ignorants et les enfants. Il en est un exemple en 599, lorsque le pape Grégoire le Grand veut (dans une lettre, *Epistolae* II, X) convaincre Saint Serenus, alors évêque

usages culturels liés à toute couleur. Pourquoi avoir négligé ce fait ? Si elle ne parle pas de négligence, Isabelle Nières-Chevrel, qui tend à expliquer d'où vient ce paradoxe, n'en insiste pas moins sur une « maîtrise des codes » et une connaissance des différentes « traditions culturelles » qui entourent les images¹²³. Ces traditions, l'éditeur les néglige, soucieux qu'il est de s'inscrire dans son époque, une époque qu'il juge ouverte au monde, notamment aux mouvements artistiques américains. Il aurait pu revendiquer le rôle de cette influence dans le changement de la palette de ses albums, car il n'existe en effet pas de tradition ou de culture « pures », les emprunts y ayant leur place et y participant comme il le montre lui-même.

Mentionner les discours bien connus que Jean Fabre et François Ruy-Vidal ont tenus sur la couleur permet de souligner à quel point les idées reçues à son endroit sont fortes, mais aussi de rappeler le poids culturel qui a entouré ses usages et qui les a pendant longtemps bridés.

Si l'ensemble de ces facteurs négatifs expliquent le peu d'ouvrages pédagogiques sur la couleur, il existe en contrepartie des facteurs positifs qui justifient leur possible présence.

1.4. Les facteurs favorables au renouvellement de la pédagogie de la couleur

1.4.1. Vers une généralisation des usages de l'offset et de la quadrichromie dans l'édition enfantine¹²⁴

Le fait de pouvoir imprimer en couleur est bénéfique à une pédagogie éditoriale de la couleur. Or, la quasi-absence d'ouvrages pédagogiques sur la couleur ne s'explique pas par un quelconque frein technique, et les rares ouvrages qui existent bénéficient du développement des

de Marseille, de ne pas détruire les images saintes : « Car on met des peintures dans les églises afin que ceux qui ne savent pas lire voient sur les murailles ce qu'ils ne peuvent apprendre dans les livres. » En adorant une peinture qu'ils ne peuvent comprendre que grâce à leur culture commune devrait-on préciser. L'aspect culturel est toutefois gommé dans ce texte qui servira de point d'ancrage aux études menées sur les usages pédagogiques de l'image. Cette indifférenciation culturelle ne sera pas remise en cause durant des siècles. Comme l'expose Annie Renonciat, « une conception de l'image comme langue naturelle, opposée au caractère artificiel du langage, s'impose à la Renaissance. Ne requérant aucun apprentissage, l'image *mimesis*, accessible à tous, se voit gratifiée d'un caractère universel, privilège souligné, notamment, par Léonard de Vinci dans son *Traité de la peinture*. » Voir Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR, La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 12-13, et, pour le rapport entre la religion et l'image, Isabelle Saint-Martin, *Voir, savoir, croire. Catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle*, Paris : Honoré Champion, 2003, chap. IV, « Fondements théoriques et grands modèles ».

¹²³ « Qu'il n'y ait pas de couleurs pour enfants, la chose ne semble guère contestable. L'affirmation souligne que les choix chromatiques sont en fait historiques et culturels. Affirmer qu'il n'y a pas de " graphisme pour enfants " pose une question plus complexe, celle de la lisibilité de l'image et du bagage culturel dont dispose le jeune lecteur. Quant à dire qu'il y a un langage international des images, c'est se placer du point de vue d'un adulte cultivé, qui sait maîtriser les codes et passer avec aisance d'une tradition culturelle à une autre. Si l'image semble échapper à la malédiction de Babel, elle s'enracine cependant de fait dans des traditions culturelles. » Isabelle Nières-Chevrel, « François Ruy-Vidal et la révolution de l'album pour enfants dans les années 1970 », *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours. France et pays francophones, XVI^e-XX^e siècles*, p. 255.

¹²⁴ Pour ce chapitre, ont été consultés « Les nouvelles possibilités techniques : le triomphe de la mécanique » de Daniel Renoult, *Histoire de l'édition française*, t. 4 : *Le Livre concurrencé 1900-1950*, Roger Chartier, Henri-Jean Martin (dir.), Paris : Cercle de la librairie/Promodis, [1989] 1991 (2^e éd.) et *L'Imprimerie au XX^e siècle* d'Alain Bargilliat, Paris : PUF, 1967, 255 p.

techniques d'impression. Rappelons en effet que les rapports de l'album avec la couleur sont déjà anciens et qu'ils ont connu diverses phases d'évolution¹²⁵. Dans les années 1940, c'est la similitravure, un procédé éprouvé pour la reproduction des couleurs, et l'offset qui assurent son impression. Toutefois, après la Libération, grâce au progrès technique, la couleur s'imprime plus facilement dans les albums. En effet, les techniques d'impression sont en pleine évolution¹²⁶. Les éditeurs travaillent avec des imprimeurs qui délaissent peu à peu les caractères typographiques en relief (pour le texte) et l'héliogravure ou plus généralement la similitravure (pour les images) pour se tourner vers la quadrichromie* conjuguée à l'offset* qui s'impose dans la seconde moitié du XX^e siècle comme le procédé d'impression des couleurs le plus utilisé dans l'édition jeunesse, du fait du développement de la photocomposition*. Les recherches menées dans le domaine aboutissent dans la seconde moitié des années 1940 à la création de machines performantes et commercialisables : les photocomposeuses de la première génération. Elles ne tardent pas à faire leur entrée dans les ateliers d'imprimerie. À l'aide de leur clavier, les opérateurs composent des pavés de texte qui sont reportés sur des films pour être découpés et assemblés avec des images, et ainsi constituer les maquettes transparentes au travers desquelles seront flashées les plaques du procédé d'impression offset. Allié à la quadrichromie, ce dernier permet d'imprimer le texte en noir dans l'image et de ne plus avoir à les séparer en deux espaces distincts comme c'était le plus souvent le cas jusqu'alors¹²⁷, mais aussi de reproduire en quantités importantes et par conséquent à un coût intéressant des couleurs riches et intenses. Étant donné que s'y ajoutent de nouvelles techniques de façonnage des cartonnages et de piquage des cahiers, les forts tirages d'albums sont alors possibles. C'est le début de l'ère de l'édition de masse en couleur, ce qui explique la forte présence de la couleur dans les albums. Peut-elle dès lors continuer de s'imposer comme incontournable sur le plan iconographique sans l'être explicitement sur le plan pédagogique ?

1.4.2. Une diversification des usages de la couleur dans les albums pour enfants

(1) L'auxiliaire d'une image sécurisante et/ou morale et pédagogique

Les éditeurs d'albums pour enfants sont concernés par l'image en couleur. Toutefois, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les discours normatifs tendent à en discipliner l'usage dans les divers supports adressés aux jeunes Français. Si la loi du 16 juillet 1949 ne

¹²⁵ Voir Annie Renonciat, « Origines et naissance de l'album moderne », *Babar, Harry Potter et Compagnie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : BNF, 2008, p. 215 (http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/03_4.htm), et « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ *Spectaculum horribile visu* ” ? », notamment le paragraphe « Couleurs techniques », p. 40-41.

¹²⁶ Nous donnons en annexe (annexe I, texte 5) l'explication des principaux procédés utilisés ou élaborés au cours de la période qui nous intéresse. Dans le corps du texte, nous signalerons dorénavant tout renvoi à ce glossaire par un astérisque (*).

¹²⁷ Voir Daniel Renoult, « La mise en page », *Le Livre concurrentiel 1900-1950*, p. 403.

condamne pas explicitement les couleurs employées dans les *comic books*¹²⁸, il est de bon ton d'opter pour une palette cultivant la douceur et servant une image rassurante, souvent morale¹²⁹, et finement exécutée. La technique de l'aquarelle qui domine alors participe de cette douceur (les couleurs n'étant pas trop saturées, les contrastes atténués) comme on peut le voir dans les catalogues de Marcus, Flammarion, Delagrave, Plon, G.P. et Infantina, parmi d'autres.

Il est toutefois des palettes plus vives et voulues telles (et non pas dues aux imperfections du procédé offset). Prenons l'exemple du Père Castor qui est l'un des éditeurs pour l'enfance les plus productifs et les plus pertinents de l'époque. Si ses orientations éditoriales sont en plein accord avec le discours tolérant d'après-guerre – soit conformes à l'idée que l'album doit apporter toute « la sécurité affective et morale » nécessaire à l'enfant, notamment par « l'harmonie de ses couleurs » comme il le confirmera plus tard¹³⁰ –, il entend toutefois se démarquer du reste de la production dans le traitement de l'image et de la couleur, que ce soit dans sa nouvelle collection intitulée « Les Enfants de la terre » ou dans celle déjà bien connue des « Albums du Père Castor ». Que ce soit dans l'une ou dans l'autre, l'éditeur se détache de l'*illustration* assujettie au texte et revendique une *image* vivante et autonome, pensée comme un langage à part entière (ce qui est là le propre de l'album)¹³¹. Pédagogue, il la veut aussi facilement lisible et compréhensible.

Dans la première collection citée, il présente différents enfants dans leur pays, leurs mœurs et leurs coutumes. Comme « chaque livre a demandé des recherches bibliographiques et iconographiques »¹³², des titres comme *Apoutsiak le petit flocon de neige*, *Amo le peau-rouge*, et *Mangazou le petit pygmée*¹³³ montrent des différences de couleurs qui donnent à penser que ces dernières font partie de l'apprentissage de l'ouverture aux autres (annexe III, pl. 10). Aussi l'éditeur met-il la palette au service du but pédagogique altruiste qu'il s'est fixé.

¹²⁸ En effet, le texte de loi ne les mentionne pas. Toutefois, comme la campagne d'opinion française contre ces supports est à rapprocher de la campagne américaine de la décennie d'après-guerre et que celle-ci utilise des expressions comme « four-color nightmares » pour qualifier les revues de bandes dessinées, on peut penser que la couleur participe à leur dépréciation. Voir Jean-Paul Gabilliet (Bordeaux III, CHCSC), « Fun in four colors », *Transatlantica* [<http://transatlantica.revues.org/319>], 1 | 2005, §17. Pour ce qui est du contenu de la loi de 1949, voir l'Article 2 consacré aux publications destinées à la jeunesse sur le site du service public de la diffusion du droit : www.legifrance.gouv.fr.

¹²⁹ Notamment dans l'édition catholique ou dans des ouvrages véhiculant un message catholique, comme dans *Béluclaire* (Mireille Pradier, Guy Sabran, Paris : G.P., 1946) où la palette se met à son service par un jeu réfléchi sur le bleu, le rouge et le blanc. Voir annexe I, texte 6 ; et annexe III, pl. 9.

¹³⁰ Voir Paul Faucher, « Comment adapter la littérature enfantine aux besoins des enfants à partir des premières lectures », *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1958, n° 5, p. 345-352, [en ligne] : <http://bbf.enssib.fr/>, consulté le 14 octobre 2011.

¹³¹ Voir ce que dit Paul Faucher à propos de la « plénitude [des] pouvoirs » de l'image dans « Comment adapter la littérature enfantine aux besoins des enfants à partir des premières lectures », *op. cit.*

¹³² Jean-Michel Guilcher (collaborateur de Paul Faucher), Actes du colloque de Pougues-les-eaux, 20 et 21 nov. 1998, p. 75, cité par Claire Delbard dans *Le Père Castor en poche (1980-1990), ou comment innover sans trahir ?*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 56.

¹³³ Pour les références : Paul-Émile Victor, 1948 ; J.-M. Guilcher, André Pec, 1951 ; et J.-M. Guilcher, Cana, 1952.

Dans les titres des « Albums du Père Castor », nombre d'illustrateurs (à l'instar d'André Pec et de Romain Simon) créent des atmosphères colorées qui leur sont personnelles et que l'on ne voit guère chez la concurrence. Cette richesse de palette se retrouve dans la décennie suivante. Tel est le cas, non plus de Nathalie Parain qui a beaucoup produit dans les années 1930 et dont Paul Faucher louait le « sens très sûr de la couleur »¹³⁴, mais d'Albertine Deletaille qui signe alors chez lui de nombreux titres comme *La Boîte à soleil*, *Chat Lune*, *La maison qui chante* pour la seule année 1954 (annexe III, pl. 11). Michel Defourny en loue la palette :

« Ses couleurs créent des atmosphères riches en contraste : chaleur et chaleur affective de l'orange et du rouge orangé, mystère de la nuit bleutée, blancheur et froid de glace, harmonie des bruns, des verts et des jaunes des forêts humides ardennaises, jaune paille des pays secs écrasés de soleil. »¹³⁵

Ces couleurs, qui parviennent à être riches sans être équivoques ni violentes, s'affirment singulières sur le marché de l'album français pour enfants des années 1950. Elles servent une image esthétiquement réussie mais aisément identifiable qui ne se libère pas de la tradition académique issue du XIX^e siècle. En recherchant ainsi une alliance entre le souci de clarté, l'effet de vrai, la beauté des scènes et l'harmonie des couleurs, Paul Faucher propose des titres exploitables à l'école où l'éducation morale ou altruiste se double implicitement d'une éducation artistique. Il donne ainsi aux supports fictionnels une notable dimension pédagogique. Sa position sur le marché est singulière, et cela est d'autant plus vrai, qu'à cette époque, il se distingue aussi d'une autre production issue des débuts de l'édition de masse en couleur qui bouleverse la palette.

(2) Un puissant argument de vente

Si, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la quadrichromie et l'offset participent à la reprise de l'édition pour les enfants¹³⁶, ils s'accompagnent d'un renforcement de

¹³⁴ Il s'éloigne cependant des palettes des premiers livres-jeux (*Je fais mes masques* et *Je découpe* de Nathalie Parain) qu'il avait publiés en 1931 à l'adresse des pré-lecteurs. Ces titres avaient été assez mal perçus par les libraires qui leur reprochaient « leurs couleurs franches et contrastées » issues du constructivisme russe. Voir Annie Renonciat, « L'art pour l'enfant : actions et discours, du XIX^e siècle aux années 1930 », *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours. France et pays francophones, XVI^e-XX^e siècles*, Annie Renonciat (dir.), Rennes : PUR, La Licorne, 2007, p. 213.

¹³⁵ Voir Michel Defourny, « L'Enfant et les images d'album, de 1950 à nos jours » (notamment les chapitres intitulés « le Père Castor » p. 29-31, et « Albertine Deletaille » p. 31-33), *Le Livre et l'enfant : Recueil de textes de Michel Defourny*, Service général des Lettres et du Livre du ministère de la Communauté française, Bruxelles : De Boeck, 2009, p. 32.

¹³⁶ Bien que l'on parle de « reprise », on se gardera d'en conclure que la production éditoriale pour les enfants était pauvre pendant la Seconde Guerre mondiale. Cette idée reçue doit être nuancée, comme le souligne l'historien Gilles Ragache : « Malgré la censure, les restrictions en papier et de multiples problèmes matériels, l'offre en livres et en illustrés pour enfants se maintient à un haut niveau. Si certains éditeurs disparaissent, la plupart lancent des titres nouveaux et développent leurs collections. On voit même naître des entreprises. » Il donne l'exemple de Paul Faucher qui a choisi « d'ignorer la guerre dans la mesure du possible ». Gilles Ragache, *Les Enfants de la guerre. Vivre, survivre, lire et jouer en France 1939 – 1949*, p. 118

l'internationalisation de la production. En effet, si la photocomposition permet d'effectuer de gros tirages à un coût intéressant, il faut toutefois en amortir l'investissement et en tirer des bénéfices financiers. L'idée est donc de diminuer les coûts de production. L'une des solutions est d'acheter des typons étrangers (ou « flans ») pour les réutiliser, ce qui supprime de fait la production coûteuse des films et qui garantit aux éditeurs une potentielle réussite sur le marché français puisque les titres ont déjà été remarqués sur un autre marché national¹³⁷. Aussi bon nombre d'éditeurs français (parmi lesquels Hachette, Bias, Nathan, Gautier-Languereau) y ont-ils recours. L'internationalisation de la production se renforçant, quelles en sont les conséquences dans le traitement de la couleur des albums ?

Reprenons, puisqu'il a été mis en lumière par les recherches de Cécile Boulaire, l'exemple des Éditions Cocorico. Avec les Petits Livres d'or, elles proposent à partir de 1949 des adaptations des Little Golden Books : elles introduisent des couleurs vives et tranchées sur le marché français, que ce soit avec *Les Chatons barbouilleurs* cité précédemment, mais aussi les dizaines de titres qui vont paraître dans les années 1950 et connaître un franc succès. Avec cette internationalisation de la production, notamment en regard de ce qui se fait aux États-Unis, les couleurs vont être de plus en plus plébiscitées par le public qui est sensible à des ouvrages plus attrayants, plus modernes, plus colorés. Cette profusion de couleurs plaît, fascine même.

Parallèlement à cette tendance qui internationalise les catalogues tout en les renouvelant, et en faisant découvrir au public un nouveau type d'images et de palettes, le souci de rentabilisation génère diverses politiques éditoriales qui concourent à abaisser les coûts de fabrication tout en multipliant les tirages et en fidélisant les lecteurs. Trois grandes tendances commerciales se développent alors : les réimpressions, les collections, les séries (les collections regroupant des livres ayant le même format ou la même présentation, mais étant indépendants les uns des autres, ce qui n'est pas le cas des séries qui sont souvent construites sur la base du ou des mêmes personnages). Si les réimpressions ont pour leur part l'objectif de puiser dans le patrimoine des maisons pour produire à moindre frais et qu'elles neutralisent de fait la création et le renouveau des usages de la couleur, les collections et séries (issues parfois des coéditions internationales) sont plus innovantes, notamment dans le traitement de la palette. En témoigne la série des *Caroline*¹³⁸ qui, lancée en 1953, va connaître une périodicité quasi annuelle. Chaque volume présente une activité. Caroline, par exemple, va aux Indes, aux sports d'hiver, au pôle Nord, au cirque, à la mer, sur la lune ; elle voyage, fait la fête, conduit, etc. Dans ces albums,

pour la première citation, p. 138 pour la seconde.

¹³⁷ Ce n'est pas là le début des coéditions et des coproductions. L'internationalisation des titres est très ancienne et remonte au XVIII^e siècle. Voir Annie Renonciat, « Dimensions internationales du livre pour enfants », *Les Mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII^e siècle à l'an 2000*, actes du colloque international organisé par Jacques Michon et Jean-Yves Mollier à Sherbrooke (Québec) en mai 2000, Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2001, p. 461-471.

¹³⁸ Le premier *Caroline* signé par Pierre Probst, *Une fête chez Caroline*, sort en 1953 dans la collection Grands Albums Hachette de chez Hachette (Paris).

qui sont incontestablement le fruit d'une production commerciale et de la nouvelle économie de marché, un important travail s'opère sur l'image (annexe III, pl. 12). En plus d'être comprise le plus vite possible, elle doit aussi l'être par le plus grand nombre de lecteurs. Issu du monde publicitaire, Pierre Probst emprunte aux images adressées au grand public leurs caractéristiques : il multiplie gros plans et couleurs jugées « tape-à-l'œil »¹³⁹. Ces dernières vont de pair avec l'économie de marché de l'édition de masse en couleur qui prend son essor au début des années 1950 et qui plébiscite ce type de couleur vive et vivante. Que ce soit chez Alsatia, Stock, Hachette, G.P., Bias, Fleurus, Gautier-Languereau, Delagrave, Casterman, et d'autres, elle s'impose comme un indéniable argument de vente¹⁴⁰. Cette tendance est aussi liée au changement des goûts du lectorat de l'époque. Comme le souligne Michèle Piquard, « dès le début des années cinquante, il semble que tout éditeur se doive, en effet, de proposer des illustrations en couleurs ; l'absence de couleurs dans la présentation des livres est souvent avancée comme l'une des principales raisons d'un échec commercial. »¹⁴¹ Pour illustrer son propos, elle cite l'exemple du peu de succès rencontré par les albums Amadou des éditions Desclée de Brouwer qui s'explique « peut-être par l'absence de couleurs, [puisqu'] les parents s'imaginent que les enfants veulent à tout prix de la couleur »¹⁴². Si les éditeurs de la maison, M. Biemel et M. Deschanel, ne semblent pas tout à fait convaincus du pouvoir séducteur et commercial de la couleur, il en est d'autres, parmi lesquels André Bay de chez Stock ou S. Dalens et J.-L. Foncine des Éditions Alsatia, qui la plébiscitent. Pour le premier, « il [le livre pour enfants] doit être illustré, et illustré en couleurs »¹⁴³, et cela de la jaquette aux pages internes, car celles-ci servent d'appât ; pour les seconds, cette couleur « “ arrache ” un livre médiocre »¹⁴⁴, elle séduit, non seulement les enfants, mais aussi les parents.

Dans les années 1950, le pouvoir commercial de la couleur n'a plus rien d'implicite. Aussi, en dépit des réserves émises par certains illustrateurs, éditeurs et critiques, la couleur s'impose-t-elle dans tout son éclat au sein des albums pour enfants. Cependant, son utilisation est liée à une image qui reste cloisonnée, tout à la fois dans ses rapports au texte avec lequel l'interactivité est généralement minimale – que ce soit sur le plan de la narration verbale ou visuelle (le texte étant rarement intégré à l'image et ne participant pas à elle) –, ou dans son caractère « industriel » l'opposant à la création picturale qui participe, pour sa part, d'un

¹³⁹ Nous empruntons cette expression à Annie Renonciat qui l'utilise dans *Livre Mon Ami, lectures enfantines 1945-1954*, Agence culturelle de Paris, 1991, [catalogue d'exposition des bibliothèques de la ville de Paris, 1991], p. 110.

¹⁴⁰ Marc Soriano, Françoise Guérard, *Enfance*, « Les livres pour enfants », p. 10-51.

¹⁴¹ Michèle Piquard, *L'Édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004, p. 185.

¹⁴² Marc Soriano, Françoise Guérard, *Enfance*, « Le point de vue des éditeurs », p. 26.

¹⁴³ *Idem*, p. 47.

¹⁴⁴ S. Dalens et J.-L. Foncine des Éditions Alsatia parlent ici de la « nouvelle jaquette en quatre couleurs » de leur collection. Plus loin, ils ajoutent : « Notre nouvelle jaquette en quatre couleurs a redonné un véritable élan à la Collection. Cela est sensible, non seulement pour les titres nouveaux, mais aussi pour les titres anciens, qui ont pris un second départ. » *Idem*, p. 12.

langage autonome et global¹⁴⁵. Comme l'image reste en quelque sorte assujettie à l'illustration, l'usage fait de la couleur reste plutôt réaliste et il lui faudrait emprunter davantage à la qualité d'invention des arts (beaux-arts et arts graphiques) pour accéder à une plus grande autonomie par rapport au texte. Toutefois, un changement s'opère dans les mentalités vis-à-vis de la couleur, et les discours normatifs font place à une nouvelle façon d'appréhender le goût des enfants en la matière.

(3) La contestation des discours normatifs

Parallèlement aux discours normatifs des critiques et pédagogues qui s'opposent à l'utilisation dans les albums des couleurs jugées néfastes sur la sensibilité des enfants (cela jusque dans les années 1960¹⁴⁶), un autre discours se fait entendre, du côté des psychologues de l'enfance¹⁴⁷. Au début des années 1950, il en est quelques-uns qui s'intéressent à l'appréciation esthétique des enfants. La couleur y tient alors une place de choix. Que ce soit chez L. Schwarz, J. Subes, ou J. Auzet, les conclusions sont identiques : les plus jeunes sont sensibles à l'art, notamment lorsque les œuvres comportent des couleurs vives. Aussi L. Schwarz affirme-t-il en 1953 que « les plus petits jouissent directement des couleurs et des formes »¹⁴⁸. Il ajoutera :

« Il est donc certain, comme le montrent aussi Subes et Auzet, que les petits aiment les couleurs vives et claires. Les plus grands par contre sont parfois choqués par des couleurs trop crues. »¹⁴⁹

Après avoir longtemps été critiquées et écartées, les couleurs vives sont considérées comme étant adaptées aux enfants et séduisantes pour eux. Le constat ne s'oppose pas à l'usage qu'en font alors les éditeurs qui en découvrent la valeur commerciale.

¹⁴⁵ Voir Claude-Anne Parmegiani, « Être ou ne pas être un art : l'illustration pour enfants », *La Revue des livres pour enfants*, n° 125, Paris : BNF/La Joie par les livres, 1989, p. 80.

¹⁴⁶ Citons l'exemple de l'auteur et critique littéraire pour la jeunesse Natha Caputo qui dénonce, en 1967, « les couleurs criardes [et] discordantes », et qui ajoute : « Ces images ne peuvent être prises n'importe où. Mal choisies, elles peuvent autant devenir nuisibles par ce qu'elles représentent que par leur coloris. On admet facilement qu'on puisse " écorcher " les oreilles. Or, les couleurs criardes, discordantes, les formes grimaçantes " écorchent " la sensibilité comme elles engendrent l'excitation ou peuvent être cause de choc, de trouble. En revanche, harmonieuses et gaies, elles contribuent à la joie des enfants, créent un climat de contentement intime bénéfique. » Voir « Pour tout-petits ; le petit enfant et les livres », *Au commencement était l'image..., Guide de lecture de quatre à quinze ans*, Paris : L'École et la Nation, 1967, p. 11 ; cité par Hélène Weis, *Les Bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975. Modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*, Paris : Le Cercle de la librairie, 2005, p. 192.

¹⁴⁷ Ces travaux s'inscrivent dans une recherche initiée dans les années 1880 en psychologie expérimentale et portant sur la perception et la discrimination des couleurs par les enfants. Pour les références, voir Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : " *Spectaculum horribile visu* " ? », p. 46.

¹⁴⁸ L. Schwarz, « Quelques remarques sur l'attitude des enfants de la campagne devant des œuvres d'art », *Enfance*, vol. 6, n°3, 1953, p. 257 (texte disponible en ligne).

¹⁴⁹ *Idem*, p. 260. Voir aussi J. Subes, « Les goûts des enfants pour les couleurs », *Enfance*, t. 12, n° 2, 1959, p. 117-142, en ligne. Cet article fait le point sur les études que J. Subes a entreprises depuis 1950 sur « les jugements esthétiques des enfants vis-à-vis des tableaux les plus riches en couleurs vives », et confirme le succès des images colorées auprès des jeunes enfants.

(4) Des emprunts aux beaux-arts et au graphisme publicitaire

Si, dans les années 1950, les éditeurs découvrent la valeur commerciale de la couleur, ils sont peu nombreux à en repenser l'usage. Gallimard, Robert Delpire, La Farandole, les Éditions du Cerf, Laurent Tisé et quelques rares autres entendent toutefois décloisonner l'image des albums et autonomiser la couleur. Ils se tournent vers le graphisme publicitaire et les beaux-arts¹⁵⁰. Les Éditions du Cerf proposent des images presque abstraites dont la palette contraste avec la vivacité des couleurs prônée par ailleurs. La Farandole promet à sa création, en 1955, les albums de jeunesse russes et fait notamment travailler des peintres soviétiques (comme Zuka¹⁵¹) dont la palette est influencée par leur culture. Laurent Tisé s'illustre par des palettes fantaisistes, comme dans *La Craie Magique* de Zinken Hopp (Hatier, 1958) mis en images par le peintre abstrait italien Gian Berto Vanni qui allie rose, orange et gris, et comme dans *Joachim quelque chose* de François Régis Bastide et Monica Bastide (Hatier, 1959) qui emprunte sa palette fantaisiste et expressive aux dessins d'enfants (annexe III, pl. 13). Il est également des créateurs qui revendiquent un style chromatique singulier. Tel est le cas par exemple de Jacqueline Duhême qui opte, notamment dans *Grain d'aile* de Paul Éluard (Paris : Raison d'être, 1951) et *L'Opéra de la lune* de Jacques Prévert (Lausanne : Clairefontaine, 1953) pour une palette teintée de l'expressionnisme naïf des dessins d'enfants (annexe III, pl. 14). On note une sensibilité aux mouvements contemporains de la peinture, notamment à celui des « Jeunes Peintres » (parmi lesquels Bazaine et Estève, qui ont cristallisé le visible dans la seule couleur¹⁵²) et de leurs successeurs (dont Gian Berto Vanni), à l'art abstrait qui donne à la couleur son entière primauté en la libérant de la figuration et de sa subordination au dessin¹⁵³, et à l'intérêt que suscitent alors les dessins d'enfants dans la création¹⁵⁴. Ils comblent ainsi cet écart

¹⁵⁰ Voir Claude-Anne Parmegiani, « Être ou ne pas être un art : l'illustration pour enfants », p. 87.

¹⁵¹ Voir son site sur : <http://zuka.fr/>.

¹⁵² Voir Jean-Pierre Greff (historien de l'art), « 1941-1948 : un moment crucial de la couleur », *Verba Volant*, 3, *L'Expérience de la couleur*, Georges Roque (dir.), Marseille : École d'art de Marseille-Luminy, 1992, p. 76.

¹⁵³ À la fin des années 1940 et dans les années 1950, la France redécouvre la peinture monochrome, qui désigne initialement une peinture d'une seule couleur (telle qu'elle avait été introduite en début de siècle par les suprématises russes), d'abord avec Pierre Soulages qui se consacre au noir monochromatique, puis avec Yves Klein qui va passer en quelques brèves années (de 1955 à 1957) de monochromes de différentes couleurs à des monochromes bleus, cette couleur étant la plus abstraite pour lui. Voir à ce sujet la conférence intitulée *L'architecture de l'air* qu'il a donnée à La Sorbonne en 1959. Annexe III, pl. 15.

¹⁵⁴ Après le travail entrepris par la psychiatre Françoise Minkowska et l'exposition qu'elle a organisée en 1949, les dessins d'enfants sont remis en lumière (ils l'avaient été à la fin du XIX^e siècle). La nouveauté, c'est que le dessin à la manière des enfants fait son apparition chez quelques illustreurs d'albums (après l'avoir faite chez les peintres, comme Matisse, Bonnard et Picasso). Ce qui les intéresse est l'approche non théorisée de la couleur, soit la spontanéité, la fantaisie, l'expressivité dont elle relève, avant que l'enfant soit conditionné par la culture de la sphère où il grandit. Voir Françoise Minkowska, « La typologie constitutionnelle vue à travers le test de Rorschach et les dessins d'enfants », extraits des *Actes du premier congrès international d'anthropologie différentielle* tenu à Royaumont (11-16 sept. 1950), (fasc. V), sept. 1950 ; Emmanuel Pernoud, *L'Invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes*, Paris : Hazan, 2003 pour ce qui est de l'historique de l'intérêt porté aux dessins d'enfants et ce qui est des peintres dessinant à la manière des enfants, p. 161 et sq. ; Jean-Claude Chamboredon & Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 14, p. 66 pour ce qui est de l'évolution de l'image sociale du dessin d'enfants.

qui existe entre le monde de l'art et celui de l'éducation artistique. Peut-on dire alors que l'album assume un rôle pédagogique informulé mais réel en matière d'esthétique ?

Parmi ces éditeurs, Gallimard et de Robert Delpire font figures de pionniers (surtout le second que l'on présente comme « l'un des créateurs de l'édition moderne du livre pour enfants »¹⁵⁵). À cette époque, ils en appellent l'un et l'autre au talent de l'artiste polymorphe André François qui s'imposera par la suite comme l'un des plus grands affichistes du XX^e siècle. Que ce soit dans *Lettre des îles Baladar* publié avec Jacques Prévert en 1952 chez Gallimard, *Les Larmes de crocodile* édité sous forme d'album par Robert Delpire en 1955¹⁵⁶ ou *On vous l'a dit ?* publié la même année chez ce même éditeur avec Jean L'Anselme, le créateur puise dans les arts graphiques et l'art brut (annexe III, pl. 16). D'où ses choix radicaux avec notamment une forte réduction et un emploi non vériste de la palette, ainsi qu'un usage des tons qui peut sembler spontané, non théorisé. Avec ces titres, André François compte en effet sur un maximum d'effets avec un minimum de moyens chromatiques : du noir et du jaune pour *Lettre des îles Baladar* et *On vous l'a dit ?*, et avant tout du vert, de l'orange et du noir pour *Les Larmes de crocodile* que Michel Defourny présente ainsi :

« Or, pas de beaux dessins dans cet album d'André François, qui est “ mal ” colorié, et qui se satisfait de l'orange et du vert, avec quelques touches de rouge ! Mais du dessin expressif et caricatural [...]. »¹⁵⁷

Si André François est l'un des grands représentants de ce renouveau de l'image chez Robert Delpire, il faut également noter que la dynamique publicitaire de l'agence Delpire privilégie plus généralement « l'émergence de formules innovantes » dans la production pour la jeunesse encore « très conformiste à cette époque »¹⁵⁸. Est reprise dans les albums la grande caractéristique du domaine : la force du signe graphique exprimant l'idée sans recours au texte, force à laquelle participent pleinement les couleurs, que ce soit dans leur restriction (par

¹⁵⁵ Voir Michel Defourny, « Trois albums emblématiques », § 1, *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, dossier « Robert Delpire éditeur », URL : <http://strenae.revues.org/77>. Notons que si Gallimard sort à ce moment-là un album remarquable, celui-ci restera isolé dans son catalogue. Ce n'est pas le cas de Robert Delpire. Celui-ci n'a toutefois pas les mêmes soucis de rentabilisation et de standardisation. L'album est pour lui un plaisir, et l'approche qu'il en a s'explique par son parcours personnel. Il a d'abord été un éditeur d'art (de photographies) puis, notamment, le créateur (en 1958) d'une agence de publicité (avec des collaborateurs comme Jacques Monory et Alain Le Foll). L'expérience qu'il a de l'image artistique et graphique fait qu'il n'a pas le même rapport à l'image et à la couleur que les autres éditeurs d'albums qui sont dans la très grande majorité des éditeurs de livres scolaires, religieux ou littéraires (comme Gallimard à cette époque-là). Ce qui l'intéresse, c'est de renouer les liens entre l'image et les mouvements artistiques et graphiques, des liens que Paul Faucher avait su exploiter, mais que la Seconde Guerre mondiale avait dénoués. Robert Delpire va le faire pour sa part pendant une douzaine d'années et les albums qu'il publie continuent d'explorer de nouveaux concepts, que ce soit dans les mises en pages ou dans la palette.

¹⁵⁶ Notons que l'histoire a déjà été publiée dans le n° 9 de la revue *Neuf* en avril 1953.

¹⁵⁷ Michel Defourny, « Trois albums emblématiques », § 35.

¹⁵⁸ Annie Renonciat, « Robert Delpire : l'art d'un éditeur d'art », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, § 8.

exemple dans *Les Larmes de crocodile*) ou leur profusion (comme dans *C'est le bouquet !*¹⁵⁹), dans leurs interactions, ou dans les symboliques mises en valeur en fonction du contexte (notamment dans le second titre avec l'opposition faite entre les couleurs chaudes des fleurs en pleine progression et le gris du béton qui étouffe les enfants). L'image des albums pour enfants en est régénérée, d'autant que Robert Delpire en appelle aussi à ce qui se fait à l'étranger. Dès 1955, on sent déjà chez lui l'influence, dans le graphisme, l'humour et la vivacité de la palette, des travaux de Seymour Chwast et plus généralement du Push Pin Studio créé aux États-Unis en 1954 (voir sa brève présentation en annexe I, texte 7). De l'étranger, il est également sensible aux nouveautés éditoriales. En témoignent les albums qu'il publie à la fin des années 1950 : illustrés par le Suisse Hans Fischer ou l'Allemand Reiner Zimnik, ceux-ci rompent avec ce qui se fait à l'époque¹⁶⁰ (annexe III, pl. 17). Il est évident que par ses choix, Robert Delpire s'oppose (tout comme ses confrères qui n'auront en revanche aucun succès commercial) à la politique de marché développée par des maisons d'éditions qui entendent rentabiliser leurs frais et qui continuent d'acheter dans ce but des typons étrangers ayant déjà fait leur preuve. Hachette, pour prendre un exemple en totale opposition à Robert Delpire dans sa manière d'aborder l'internationalisation, continue alors de publier (notamment au sein de ses nouvelles collections « Les Albums roses » et « Les Grands Albums »), nombre de titres issus des dessins animés des studios Walt Disney et mettant en scène ses héros les plus connus : Mickey, Bongo, Zorro, Blanche-Neige (annexe III, pl. 18). Produits dérivés prolifiques des dessins animés du célèbre studio américain¹⁶¹, ces titres simplifient dessin et palette, et contribuent par cette incontestable réduction à faire oublier que quelques-uns des meilleurs illustrateurs européens émigrés aux États-Unis ont travaillé auprès de Walt Disney¹⁶². Très colorés, ils dénaturent généralement la

¹⁵⁹ De l'aveu de François Vié, ce titre serait dû à une publicité pour les tricots Rodier. Voir Michel Defourny, « Trois albums emblématiques », § 37. Paru en 1964, *C'est le bouquet !* est signé par Claude Leroy et Alain Le Foll.

¹⁶⁰ Cela rompt notamment avec les images d'autres dessinateurs issus de la publicité mais travaillant pour des éditions plus commerciales, tel Pierre Probst. Initialement dessinateur publicitaire, celui-ci signe ses premiers albums chez Hachette en 1952, puis le premier volume mettant en scène Caroline en 1953. Les gros plans et les hardiesses de perspective sont indéniablement issus des arts graphiques, mais le résultat reste assez proche de l'illustration.

¹⁶¹ Ne prenons ici que l'exemple de Blanche-Neige. Suite à une réapparition de la version française du film sur Blanche-Neige en 1951, un nouveau titre sort chez Hachette dans la collection « Les Albums roses » avec des illustrations qui resserviront par la suite dans nombre d'autres albums et des livres-disques. Parallèlement à cette importante publication autour du personnage de Blanche-Neige au sein d'une même collection, il sort en 1953, dans la collection « Les Grands Albums » une autre version de l'histoire – *Blanche-Neige et les sept nains* –, qui sera maintes fois réutilisée par la suite et qui montre des variations chromatiques illogiques dans les vêtements de la protagoniste (notamment dans la jupe jaune avec ou sans pois rouges), juste motivées par un souci de multiplier les couleurs et de dynamiser ainsi l'image (annexe III, pl. 19).

¹⁶² Ces illustrateurs (tels le Suisse Albert Hurter, le Suédois Gustaf Tenggren et le Danois Kay Nielsen) étaient parvenus à allier culture populaire et culture savante (avec des sources picturales, littéraires, cinématographiques), et les univers créés au sein de leurs œuvres cinématographiques ont eu une influence notable sur l'art contemporain. Voir la présentation de l'exposition « Il était une fois Walt Disney. Aux sources de l'art des studios Disney » (qui a eu lieu du 16 septembre 2006 au 15 janvier 2007 dans les Galeries nationales) proposée au Grand Palais sur : <http://www.grandpalais.fr/fr/evenement/27-il-etait-une-fois-walt-disney>. Pour ce qui est de l'affiche de l'exposition (pl. 19, ill. 7), elle restitue les couleurs originales du dessin animé.

palette développée au sein des films puisque la couleur utilisée en leurs pages est pensée comme un argument de vente devant séduire les lecteurs-consommateurs. Delpire et Hachette représentent donc deux formes de l'internationalisation qui accorde à la couleur un rôle important sous deux angles opposés.

Ainsi, si, dans les années 1950 et au début des années 1960, la couleur revêt une haute fonction commerciale et qu'elle reste chez la plupart des éditeurs assez cloisonnée dans une image qui ne s'est pas beaucoup libérée du texte, chez certains autres, elle perd son caractère vériste en empruntant à la publicité, au dessin d'enfants et à la peinture contemporaine. Cette tendance va se confirmer dans la seconde partie des années 1960 avec deux éditeurs beaucoup plus revendicatifs quant à l'usage qu'ils entendent faire de la couleur.

(5) Une couleur revendiquée comme fer de lance du renouveau de l'image

En continuant de faire travailler (jusqu'en 1969¹⁶³) des affichistes, graphistes et illustrateurs sensibles aux différentes influences picturales contemporaines, Robert Delpire poursuit certes une rénovation de la palette des albums pour enfants et une pédagogie esthétique tacite, mais ne les revendique pas. Dans les années 1960, cette rénovation va être relayée par la démarche de deux éditeurs plus revendicatifs : Jean Fabre de L'École des loisirs et François Ruy-Vidal. Si leur discours sur la couleur n'est pas toujours exempt de stéréotypes, l'usage qu'ils font d'elle est pour sa part beaucoup plus novateur. De fait, ces éditeurs vont repenser la couleur par des « formules [qui] ne sont pas à renouveler mais à recréer »¹⁶⁴, et cela en se réclamant des mouvements picturaux du siècle.

Jean Fabre s'appuie avant tout sur des « styles de l'avant-garde consacrée » comme le surréalisme tempéré ou l'art naïf¹⁶⁵ (présent dès les premiers titres publiés, comme *Olivier le page* de Marcel Vermeulen et Marie Wabbes paru en 1965, ou *Nonante de Gros-pilon* d'Alain Calame et Zaü en 1967). Après la publication de quelques titres peu visibles sur le marché, dont les images se veulent en rupture avec la tradition d'après-guerre mais aussi l'impressionnante production de masse, deux titres phares sortent en 1968 : *Les Aventures d'une petite bulle rouge* de l'Italienne Iela Mari et *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer. Le premier, un album sans texte où la narration est prise en charge par les changements de forme d'une bulle rouge évoluant dans un décor au trait noir, est considéré par le co-fondateur et actuel directeur général de cette société d'édition, Jean Delas, comme un « livre révolutionnaire, sans parole, un poème graphique avec cette bulle toute rouge, la couleur du temps »¹⁶⁶ (annexe III, pl. 20). Ce titre est

¹⁶³ Voir Cécile Boulaire, « Inventaire des albums pour enfants publiés par Robert Delpire », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 14 juin 2010, URL : <http://strenae.revues.org/85> ; DOI : 10.4000/strenae.85.

¹⁶⁴ Nous empruntons cette formule à Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 13, p. 77.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ Jean Delas, « 1965, naissance d'une grande maison d'édition : L'École des loisirs / Entretien avec Jean Delas », *La Revue*

en effet pertinent. S'il n'est pas si révolutionnaire dans son emploi de la seule image comme élément de la narration¹⁶⁷, il l'est par le caractère surréaliste de l'image dont le motif se modifie au gré des pages. Il l'est aussi par sa palette monochrome¹⁶⁸ et l'actualité de sa couleur, le rouge de la bulle évoquant le rouge des affiches de mai 68 et l'esprit contestataire de l'époque. Il rappelle également le moyen métrage *Le Ballon rouge* d'Albert Lamorisse, sorti en 1956, dans lequel un ballon suit un petit garçon dans ses déplacements. Iela Mari utilise (sciemment ou non) la même association entre couleur, forme et fonction : rouge, rondeur et mouvement. Sa bulle est toutefois totalement autonome et mue par ses propres transformations. Ce qui connote plus le rouge et en fait une couleur liée à la liberté d'action et de mouvement. De fait, *Les Aventures d'une petite bulle rouge* s'inscrit en rupture d'avec la production du moment. Quant au second, *Les Trois Brigands*, c'est un album dont le graphisme est tout aussi innovant dans son utilisation des couleurs et du traitement du bleu comme attribut chromatique et psychique des brigands – un attribut variable. Cette variabilité entraînerait-elle une polysémie de la couleur ? Pourrait-elle être subversive ?

Si Jean Fabre ne revendique pas la subversion, François Ruy-Vidal va en revanche en faire son combat. En s'appuyant sur la création la plus internationale, la plus contemporaine et la plus contestataire qu'il découvre en partie par l'intermédiaire d'Harlin Quist – tels l'esthétique du Push Pin Studio basée sur le cumul de différents codes graphiques ou le psychédéisme qui est censé apporter des connaissances sur le psychisme –, François Ruy-Vidal entend prendre ses distances à l'égard du registre réaliste en accordant une place importante à l'imaginaire et à l'inconscient. Les graphistes et illustrateurs qu'il fait travailler (tel le Suisse Étienne Delessert¹⁶⁹) vont également puiser dans le surréalisme figuratif qui gomme les problèmes de référence au réel et qui traduit au mieux l'univers imaginaire et irrationnel. L'influence conjuguée de ces différents mouvements contribue à créer une image reposant sur des palettes que les enfants sont censés n'avoir encore jamais vues (dans les albums français du moins) :

des livres pour enfants, n° 244, décembre 2008, p. 127.

¹⁶⁷ Rappelons en effet, qu'après avoir été utilisé pour un enseignement scolaire où il servait avant tout à faire parler et s'inscrivait de fait dans le domaine descriptif (cela dès 1860 avec des éditeurs comme Staël et Hachette, puis dans les années 1930 avec Nathan), l'album sans texte a gagné une dimension fictionnelle. Avec son « Imagerie du Père Castor » (ayant pour sous-titre *Histoire en trois images*) lancée en 1949, Paul Faucher propose aux enfants d'expliquer la succession logique des images. Il les pousse à l'interprétation, il stimule clairement leur imagination. Notons que cette série s'inscrit dans une production singulière qui renouvelle le concept de l'album pour enfants. Elle accorde en effet à l'image un statut important puisqu'elle est conçue pour un jeune lectorat dont la place, le rôle, l'autonomie, la créativité ont été totalement repensés par le Père Castor qui participe activement au mouvement français d'éducation nouvelle depuis les années 1920 et dans les suivantes. L'image n'en reste pas moins sécurisante et réaliste.

¹⁶⁸ La recherche monochrome n'est pas non plus une nouveauté (car il y a déjà eu le blanc *It looks like snow* de l'Américain Remy Charlip en 1957 et les « livres illisibles » que l'Italien Bruno Munari a commencé à créer en 1949), mais sa rareté dans la production pour enfants disponible en France vaut d'être soulignée.

¹⁶⁹ Étienne Delessert illustre les deux textes d'Eleonore Schmid *Sans fin la fête* (1967) et *L'Arbre* (1969), annexe III, pl. 21.

« Du bleu ciel à l'outremer, du vert tendre au vert bronze, du rose au rouge, diaprée de toutes les nuances de gris, marron, violets et noirs, en ces vingt dernières années, secouant les recommandations trop prudentes des psychopédagogues des générations de notre après-guerre, la littérature pour la jeunesse a troqué ses vêtements aux tons layette, un peu trop idéalement et délicatement choisis pour protéger les enfants de tout traumatisme, et s'est faite aux couleurs d'eau-forte de notre époque, à la mesure des créateurs, des théories, des techniques et des contenus nouveaux. Ses aspects revendicatifs, émancipateurs, parfois révolutionnaires, dénotent à leur manière, selon la patte des écrivains, les nouveaux statuts accordés à la jeunesse et les projets que les générations adultes actuelles ont pour elle. Haute en couleurs, cette littérature échappe parfois aux intentions des uns et des autres, aux risques évidents de ceux qui la produisent, de ceux qui pourraient la recevoir sans une préalable démarche de réflexion. »¹⁷⁰

François Ruy-Vidal ne se contente pas d'enrichir et de nuancer la palette adressée à l'enfance et d'initier celle-ci à une grande richesse chromatique, il a en outre le mérite d'en faire l'élément-clé de sa recherche puisqu'il va définir sa production d'albums comme une « littérature en couleurs », où ces dernières sont données comme le « braille de l'âme »¹⁷¹, soit le révélateur de l'inconscient. Avec une telle recherche, diverses palettes se succèdent. Bien que le résultat commercial ne soit pas à la hauteur des attentes¹⁷², le travail entrepris sur la couleur dans les albums est remarquable. Toutefois, aucun illustrateur français n'a encore travaillé pour François Ruy-Vidal, ce qui explique qu'en dépit de la pertinence du travail effectué sur la palette, aucun titre publié à cette époque-là par l'éditeur n'a été retenu dans le corpus.

De 1945 à la fin des années 1960, la palette des albums est soumise à des usages non pas différents mais antinomiques. Elle est passée de douce à contrastée, de morale à subversive, d'identifiable à équivoque. Elle a débordé son rôle sécurisant et séduisant. Elle a endossé un rôle commercial, puis esthétique et narratif. Pour ce faire, elle a emprunté de manière de plus en plus revendicative au graphisme publicitaire et aux mouvements artistiques contemporains, et elle compense de ce fait cet « écart scandaleux » qui existait entre l'art et l'enseignement jusque dans les années 1960. Les albums publiés par les pionniers de l'édition des années 1950 et 1960 sont donc beaucoup plus pédagogiques qu'ils ne semblent l'être.

¹⁷⁰ François Ruy-Vidal, « La Littérature en couleurs », *La Littérature en couleurs* – catalogue de l'exposition éponyme réalisée par la S.P.M.E. en 1984. Ces propos sont à nuancer en regard de certaines coéditions, notamment de la collection des Petits Livres d'or qui « fait un usage remarquablement inventif de la couleur ». Voir Cécile Boulaire, *Les Petits Livres d'or. Des albums pour enfants dans la France de la guerre froide*, p. 80.

¹⁷¹ « Je pense qu'il y a des choses qu'un artiste met derrière les choses représentées, qui ne sont pas forcément du domaine immédiatement visible. L'enfant les touche, comme il touche les couleurs ; il les touche, les appréhende, les voit : c'est le braille de l'âme. Et ces couleurs et ces choses et ces formes et ces climats et ces ambiances sont aussi formateurs, à mon avis, que les impacts du texte avec les dévoilements de la pensée de l'auteur et les choses qui sont exprimées malgré lui. » François Ruy-Vidal, cité par Marc Soriano, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris : Flammarion, 1974, p. 95-96.

¹⁷² Les albums d'Harlin Quist présentés par François Ruy-Vidal ne rencontrent pas le succès souhaité, ni auprès des grands éditeurs, ni auprès du large public qu'ils « dérangent », par leur palette, ou par les thèmes abordés et le ton subversif employé.

Toutefois, si les débats sur la couleur sont toujours très vifs chez les protagonistes de la production pour enfants, rares sont les créateurs français qui entendent la décloisonner. Pour ce qui est des deux personnes dont nous avons sélectionné un titre fictionnel – Warja Lavater et Tomi Ungerer –, l’une est suisse mais publie sans droits d’auteur chez un éditeur français (Maeght) un album exécuté à New York, l’autre est français mais rarement établi en France. C’est dire toute l’influence étrangère jouant alors sur l’usage qui peut être fait de la couleur au sein des albums « français ». D’où notre question : quand les créateurs français seront-ils prêts à s’emparer de cet objet dont on commence à voir la prodigieuse richesse narrative et esthétique dans les albums pour enfants et y trouver un intérêt autre que commercial à la veille des années 1970, sur un marché qui enregistre une « relative stabilité du répertoire »¹⁷³ ?

2. DES MUTATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉDITORIALES (1968-1980)

2.1. Une pédagogie scolaire stimulée par l’introduction des arts plastiques

Il est avéré qu’entre 1909 et 1977, le ministère de l’Éducation nationale ne délivre pas d’instructions officielles concernant l’école primaire. Il est toutefois possible de suivre le développement de l’éducation du dessin dispensée aux plus jeunes grâce aux programmes établis et modifiés par le ministère de la Culture. Si l’un est muet, l’autre est prolix à partir de 1968¹⁷⁴ et dans les années 1970 qui couronnent l’introduction des arts plastiques.

Après 1968, les programmes de l’enseignement du dessin promeuvent une éducation artistique et instaurent l’expérience des élèves par eux-mêmes, leur participation active (ce qui correspond au principe fondamental de l’Éducation nouvelle qui connaît un regain d’intérêt). Se développent en particulier les méthodes liées à l’expression de la créativité. Il s’agit avant tout de former les élèves à l’« esprit » artistique, non à une « technique ». L’art est alors considéré comme « vivant ». Mais les méthodes ne sont pas abouties (surtout dans les collèges et les lycées) et on assiste à un « foisonnement d’expériences dont l’institution n’a pas voulu ou pas pu conserver la trace afin de préserver peut-être leur qualité exploratoire »¹⁷⁵. Dans l’enseignement élémentaire, toutefois, la démarche est intéressante. Rappelons qu’à l’époque (1969), il émerge le tiers-temps pédagogique. L’éducation se fait en trois temps avec les apprentissages fondamentaux (lire-écrire-compter), les disciplines d’éveil (sciences, histoire, géographie, activités artistiques), et l’éducation physique. L’expression « disciplines d’éveil » prend ici toute sa force. Elle révèle la méthode active plébiscitée alors par la pédagogie. Le but

¹⁷³ Michèle Piquard, « Robert Delpire, un précurseur dans l’édition pour la jeunesse des années 1950-1970 », §5, *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, URL : <http://strenae.revues.org/75>.

¹⁷⁴ Les événements de mai ayant contribué à formuler de « nouvelles » exigences et mesures. Voir Renaud d’Enfert et Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 99.

¹⁷⁵ *Ibid.*

est de développer les compétences des enfants pour aborder des notions, s'approprier des savoirs, éveiller leurs esprits dans différents domaines. Il n'est plus question de mémorisation ou d'exécution, mais de communication, de réflexion et d'expression¹⁷⁶. Appliquée à l'éducation artistique, la méthode privilégie de même l'expression, le tâtonnement expérimental, la communication (à propos du résultat obtenu)¹⁷⁷.

Ces notions se retrouvent dans les instructions officielles du cycle préparatoire de 1977, ce qui est d'autant plus intéressant qu'elles apportent un éclairage supplémentaire sur l'initiation à la couleur¹⁷⁸. Le terme de « couleur » y est en effet mentionné quatre fois, dont une fois dans la rubrique concernant les « activités d'ordre esthétique », et une autre fois dans le chapitre sur les exemples de ces activités, tout spécialement dans le paragraphe touchant au « domaine des créations plastiques » :

« Initiation aux données spécifiques des domaines considérés sur les plans, tant des discriminations sensorielles (les formes et les couleurs ; les sons) et des coordinations (sûreté des gestes graphiques, coordinations auditivo-vocales), que de l'épanouissement des possibilités d'expression comme des pouvoirs de création. » (p. 20) (*C'est nous qui soulignons.*)

« *Domaine des créations plastiques* (les formes et les couleurs, dans l'espace à deux ou à trois dimensions) » (p. 24) (*C'est nous qui soulignons.*)

Toutefois, rien n'est précisé quant à la pédagogie en elle-même de la couleur, même si le texte fait mention de « dessin » et de « peinture », de « tracés », d'« empreintes », de « taches », et de « réalisation d'ordre graphique et pictural » (p. 24). La méthode linéaire est définitivement rejetée, sans pour autant que soit exclu le trait. La matière est plébiscitée, non pas tant sur le plan de la couleur (et de ses pigments), mais des matériaux – « terre, pâtes diverses, plâtre, matière plastique, etc. » (p. 24) – qui sont variés et empruntés à l'art minimal. Ce n'est plus à un cours de dessin mais d'arts plastiques que les enfants participent.

Par ailleurs, la couleur est citée par deux fois dans les « activités prénumériques » où elle assume un rôle discriminatif (au même titre que les formes et les tailles, dans des jeux de reconnaissance) et associatif (dans des jeux de mise en relation). Ces occurrences font comprendre le rôle interdisciplinaire qu'elle revêt alors. Ce que confirment implicitement d'autres activités, que ce soit les « activités manuelles » qui favorisent « éveil esthétique et créativité » (p. 19), ou les « activités de productions, individuelles ou collectives » qui donnent une « initiation à la lecture de l'image, y compris dans le domaine de l'audio-visuel » (p. 24).

¹⁷⁶ Voir la circulaire du 2 septembre 1969 sur l'application de l'arrêté du 7 août 1969.

¹⁷⁷ Les programmes d'arts plastiques vont aussi dans ce sens. Voir Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 99-101.

¹⁷⁸ Texte officiel disponible sur : <http://appy.ecole.free.fr>.

Aussi la couleur se retrouve-t-elle au carrefour de différents domaines pour favoriser l'éveil ainsi que la découverte du monde, et développer la créativité et l'éducation artistique. Elle a ainsi gagné une place certes diffuse mais stratégique au sein de la pédagogie scolaire.

Conjugué au fait que les jeunes enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école primaire, ce gain d'importance peut se répercuter sur la production éditoriale¹⁷⁹. La question est maintenant de savoir comment les éditeurs réceptionnent et exploitent le nouveau contenu artistique, plastique, dispensé auprès des plus jeunes.

2.2. De quelques titres-charnières peu conventionnels

Si dans les années 1970, les albums à colorier représentent toujours d'un point de vue quantitatif la part la plus importante du marché de la pédagogie de la couleur, la grande nouveauté va venir, dans la première moitié de la décennie, de trois titres fictionnels étrangers présentés sur le marché français¹⁸⁰ : *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de l'Italien Leo Lionni (1970) qui repose sur une personnification des couleurs pour les faire vivre, contourner l'approche didactique par un recours au dispositif fictionnel, et initier aux mélanges des couleurs ; *Le*

¹⁷⁹ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani le disent : « Les transformations du marché et du public se rattachent [...] à l'évolution de la scolarisation des jeunes enfants qui modifie la définition (en extension et en compréhension) du public potentiel. » (*op. cit.*, n° 13, p. 65) Or, en quelques décennies, « le taux de scolarisation des enfants de 2 à 5 ans dans l'enseignement pré-scolaire est passé de 35 % en 49-50 à plus de 70 % en 74-75 » (*Ibid.*). Cette hausse de la fréquentation de l'école se répercute sur la production des albums : « Ainsi, en matière d'analyse, l'école maternelle qui, bien que n'étant pas obligatoire, s'impose, à partir de 1959, comme passage obligé des enfants de 3 à 5 ans, a pu, par l'intermédiaire de ses contenus culturels, esthétiques et éducatifs, jouer un certain rôle dans les transformations des goûts des enfants mais aussi des parents et entraîner une ouverture dans le marché de l'album pour enfants. Les jeunes éditeurs, apparus après mai 68 sur le marché de l'édition, ont donc tout naturellement, dans leur majorité, cherché à occuper ce créneau relativement neuf et ouvert, pour tenter d'imposer de nouveaux concepts d'édition. » Voir Michèle Piquard, *L'Édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, p. 320. Nuançons toutefois ces propos, car l'intérêt porté par l'enseignement à la production pour les jeunes enfants n'est pas nouveau. Comme le note Annie Renonciat dans un article (non publié à ce jour) intitulé « Albums pour la petite enfance et livres-jeux : de l'image à la lecture » : « Une demande d'albums pour les petits de trois à sept ans se manifeste dès le début des années 1920. Ainsi, en 1919, la Direction des Services d'enseignement de la Ville de Paris réclame aux éditeurs des “ publications imprimées en gros caractères contenant peu de texte et d'assez nombreuses illustrations ”. » (L'auteur cite ici le Chef du 2^e bureau de la direction des services de l'Enseignement, le 13 juin 1919. Archives de Paris, série D2.) Dans la suite de son article, Annie Renonciat traite des « facteurs de l'essor et du renouvellement des albums pour la petite enfance dans les années 1920 » et présente les albums de chez Hachette, Larousse et Nathan, mais aussi ceux un peu plus tardifs du Père Castor (à partir de 1931) qui visaient le marché scolaire, notamment celui des écoles maternelles, et qui, en 1939, « comporteront déjà près de 80 titres, vendus dans de nombreux pays et imprimés à des millions d'exemplaires. » Dire que le marché de l'album pour enfants « s'ouvre » en 1959 grâce à la fréquentation de l'école est donc à nuancer : il était ouvert, mais en se conjuguant avec l'édition de masse, la hausse du nombre d'enfants allant à la maternelle, et sa légitimation naissante, il s'est *très largement* ouvert.

¹⁸⁰ *Petit-Bleu Petit-Jaune*, publié par L'École des loisirs (Paris) en 1970, a d'abord été édité en 1959 sous le titre de *Little Blue and Little Yellow* par Hodder and Stoughton (Londres) ; *Le Magicien des couleurs*, publié par L'École des loisirs en 1971, est sorti en 1968 chez l'éditeur new-yorkais Harper and Row (*The Great Blueness and Other Predicaments*) ; quant à *Rose Bombonne*, publié en 1975 par les Éditions Des Femmes (Paris), dans la collection « Du côté des petites filles », il a été édité la même année sous le titre de *Rosaconfetto* par Dalla parte delle bambine (Milan) (qui reprend le titre original de l'essai sociologique publié en 1973 à Milan par la pédagogue féministe italienne Elena Gianini Belotti).

Magicien des couleurs de l'Américain Arnold Lobel (1971) qui s'interroge sur la dimension magique des couleurs dans leurs rapports inhérents aux sentiments et sensations ; et *Rose Bombonne* (1975) des Italiennes Adela Turin et Nella Bosnia qui fait une utilisation militante de la couleur (du rose surtout) et initie les enfants à sa dimension sociale (annexe III, pl. 22).

Ces démarches sont inédites sur le marché de l'album pour enfants, et ces publications issues du marché étranger, qui revendiquent par leur titre l'importance accordée à la couleur (n'y figurant plus sous la seule forme adjectivale descriptive), constituent la production *fictionnelle* la plus pédagogique de cette décennie.

Pour ce qui est de la production française proprement dite, elle est plus discrète, non fictionnelle et plus éparpillée dans la période considérée. À la toute fin des années 1960 (1969), Hachette propose un titre relevant de l'encyclopédie enfantine qui traite de sept thèmes, dont la couleur : il s'agit de *Je Sais Tout / Les Fleurs / Les Automobiles / Le Calcul / Les Animaux / Les Transports / Les Couleurs / La Géographie*¹⁸¹. Son principe est de les aborder par le dispositif semi-fictionnel et dialogique (le jeune Pilou s'entretenant avec sa renarde Capucine) et de présenter en quelques pages un échantillon de référents. On ne peut toutefois retenir ce titre qui s'adresse à des lecteurs confirmés. Par ailleurs, du côté des alphabets, deux créatrices interrogent la possible relation du genre à la couleur. Elles n'en proposent pas pour autant un alphabet sur le thème, mais une expérience très différente de la couleur par une recherche sur l'iconicité des lettres et sur leur disposition à changer de tons (annexe III, pl. 23). Sonia Delaunay « illustre » *Alphabet, Comptines trouvées et retrouvées* (1972)¹⁸², où les couleurs et leurs vibrations (issues du simultanésisme) déforment toute lettre qui devient alors un « simple élément de décor au service de l'intention esthétique »¹⁸³ ; Agnès Rosenstiehl opte, dans *Mon Premier Alphabet* (Larousse, 1977), pour un nouvel emploi typographique de la couleur ayant là aussi pour but de provoquer un éveil artistique chez les enfants. Bien qu'elles optent pour une mise en couleur des lettres inédite dans la littérature de jeunesse et une exploitation fouillée de cette relation, leur approche de la couleur varie et les résultats divergent. Si le titre d'Agnès Rosenstiehl n'en reste pas moins un alphabet (publié d'ailleurs par l'une des grandes maisons d'édition de dictionnaires) où le changement de couleur des lettres relève de l'intention pédagogique, le titre de Sonia Delaunay est à la marge de ce que doit être un support pédagogique comme l'alphabet et appartient au domaine des livres d'artiste. Il n'en est pas moins pertinent dans le lien qu'il établit entre projet artistique et projet pédagogique sur la couleur et dans l'usage artistique qu'il fait de la couleur sur la base d'un support pédagogique qui n'était initialement dédié ni à l'un, ni à l'autre.

¹⁸¹ Alain Grée, Paris : Librairie Hachette et Cie, collection Les Albums Roses, 1969.

¹⁸² Coédition orchestrée par L'École des loisirs (Paris) et Thomas Y. Crowell (New York). Textes de Jacques Damase.

¹⁸³ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 14, p. 60.

2.3. Une pédagogie de la couleur sensible à l'air du temps

L'intérêt que Jean Fabre porte conjointement au titre italien *Petit-Bleu et Petit Jaune* et au titre américain *Le Magicien des couleurs* s'explique par le fait qu'ils reposent tous deux sur un dispositif fictionnel pour traiter du thème de la couleur. Celui-ci apporte une dimension ludique et créative incontestable aux supports pédagogiques, très peu exploitée dans les titres français alors qu'elle correspond à l'esprit frondeur de l'époque. Pour ce qui est de l'intérêt provoqué par le titre italien *Rosaconfetto (Rose Bombonne)* auprès d'Antoinette Fouque des Éditions Des Femmes, il se comprend par le fait qu'elle voit dans cette fiction le moyen de dénoncer le sexisme de la société française et de servir son propos féministe dans la littérature enfantine, en faisant de la couleur un puissant élément idéologique et historique (dans la mouvance contestataire ayant suivi mai 1968). Comparés à ces albums, les titres fictionnels issus de la production française proprement dite semblent en retrait par rapport au contexte qui baigne leur conception. Aucun d'eux ne fait un tel usage de la couleur, même chez Christian Bruel qui se montre pourtant critique auprès de sa consœur¹⁸⁴.

Pour ce qui est de la production française non fictionnelle, nous devons nuancer notre propos, car si les ouvrages de Sonia Delaunay et d'Agnès Rosenstiehl offrent un usage fort peu protestataire de la couleur sur le plan idéologique ou militant, sur le plan iconographique, ils sont pertinents. Eux qui se donnent initialement comme des alphabets, débordent leur fonction première d'initier aux seules lettres et contrarient les caractéristiques du genre en proposant un éveil artistique. Aussi partagent-ils également cet esprit contestataire ou du moins décalé qui anime la décennie et font-ils écho à la promotion des arts plastiques auprès des jeunes enfants.

Si la pédagogie de la couleur n'est pas très fournie, par la rupture qui se crée entre un ouvrage didactique et méthodique comme celui de chez Hachette et des titres très empiriques comme ceux signés par Sonia Delaunay et Agnès Rosenstiehl, elle se trouve à un moment-clé de son développement, ce que confirment les différents facteurs de l'époque jouant en sa faveur.

2.4. Les facteurs favorables à cette nouvelle pédagogie de la couleur

Le début des années 1970 bénéficie, en termes d'intérêt porté à la couleur, de deux événements qui ont marqué la fin des années 1960 : la révolution technique enregistrée par l'audiovisuel et un perfectionnement des techniques d'impression. Par ailleurs, conjuguée à l'effervescence culturelle diffusée par les événements de mai 68¹⁸⁵, cette démocratisation de la

¹⁸⁴ Il lui a reproché sa palette : « Au sein du collectif, les débats étaient vifs, notamment à propos de l'album d'Adela Turin et Nella Bosnia, *Rose Bombonne*, qui venait d'être publié aux Éditions des femmes. J'étais de ceux qui trouvaient dommage que l'émancipation des éléphant roses soit conduite par une éléphant qui avait la couleur grise des éléphanteaux ! » Voir « Entretien avec Christian Bruel, du Sourire qui mord aux Éditions Être », *La Revue des livres pour enfants*, n° 242, sept. 2008, p. 128.

¹⁸⁵ Pour ce qui est du contexte culturel général, voir Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Histoire culturelle de la France*. t. 4. *Le Temps des masses : le vingtième siècle*, nouvelle éd., Paris : Le Seuil, Univers Historique, 2005, p. 299-442.

couleur dans le domaine de la communication et des loisirs va jouer sur le contexte créatif et le développement des usages de la couleur au sein des albums pour enfants.

2.4.1. L'omniprésence de la couleur dans la communication et les loisirs

La télévision s'est démocratisée en France dans les années 1960 : si son réseau national est achevé au tout début des années 1960, ses chaînes commencent à accéder à la couleur à partir de 1967 (avec l'inauguration des programmes en couleur de la Deuxième chaîne en octobre)¹⁸⁶. En réponse à cette introduction de l'image animée (et bientôt de l'image publicitaire) dans les demeures, le cinéma soigne la qualité de la sienne (en couleur déjà depuis quelque temps) par de multiples procédés de projection sur grand écran. Il en est de même pour les appareils photographiques qui bénéficient alors d'un développement actif des recherches pour reproduire les couleurs réelles. La couleur gagne en place dans les demeures et en qualité sur les pellicules que ce soit dans les cinémas ou les appareils photographiques. Elle s'impose ainsi de plus en plus au quotidien dans le domaine de la communication et des loisirs.

Côté techniques d'impression, au tournant de la décennie, « les scanners électroniques, le perfectionnement des techniques photographiques, les machines à imprimer munies de systèmes minutieux de contrôle de registre, permettent d'obtenir même à l'échelle industrielle des résultats qui touchent presque à la perfection »¹⁸⁷. La photocomposition connaît son âge d'or. De fait, ces avancées techniques vont venir en aide à la presse qui est alors concurrencée par les autres médias. Les années 1970 enregistrent l'expansion du marché des magazines et l'introduction massive de la réclame en couleur dans leurs pages. Cette évolution technique va aussi profiter aux albums pour enfants qui reflètent également cette hégémonie de la couleur au quotidien, d'autant que les goûts du public se sont modifiés. Comme le souligne Michèle Picquard, « les goûts du public ont évolué avec l'apparition de la couleur dans le domaine des communications : la réclame, puis la publicité, le cinéma, la presse périodique et enfin la télévision qui a introduit la couleur dans toutes les demeures »¹⁸⁸. Si le public trouvait la couleur attrayante à la fin des années 1940 dans les ouvrages issus de la production étrangère, il la plébiscite dès lors dans tous les domaines du quotidien, ce qui inscrit la couleur des albums pour enfants dans la même dynamique culturelle que les couleurs utilisées dans les films et la presse.

¹⁸⁶ Voir les ouvrages de l'ancien chef opérateur de prises de vues à la RTF, à l'ORTF et à la SFP, Jean-Jacques Ledos, *Petite contribution à l'histoire de la télévision*, Paris : L'Harmattan, « Questions contemporaines », 2012, notamment « Les étapes de la télévision en couleur », p. 173 et *sq.* ; *L'Âge d'or de la télévision 1945-1975 : histoire d'une ambition française*, Paris : L'Harmattan, 2007 ; et *Dictionnaire historique de télévision : de ABC à Zworykin*, Paris : L'Harmattan, 2013.

¹⁸⁷ Michèle Picquard, *L'Édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, p. 208 (elle cite ici Mario Formenton, « Nécessités et difficultés de la coédition », *Le Bulletin du livre*, n° 208, 20 sept. 1972, p. 26).

¹⁸⁸ *Ibid.*

2.4.2. La couleur entre création et contestation dans les albums pour enfants

Stimulée par les événements de mai 68, la création au sein des albums va être plus palpable¹⁸⁹. En dépit du premier choc pétrolier de 1973 qui contraint encore davantage les éditeurs à trouver des moyens de rentabiliser leurs frais de fabrication (soit à faire des réimpressions¹⁹⁰, mais aussi à publier en coédition et coproduction¹⁹¹), la création trouve un nouveau souffle, et renaît un artisanat qui privilégie le qualitatif. C'est le « printemps des éditeurs » selon Jean-Marie Bouvaist et Jean-Guy Bouin¹⁹². Les petites maisons (et dans une moindre mesure les secteurs dédiés à la jeunesse) sont plusieurs dizaines à voir le jour¹⁹³. D'une durée de vie souvent courte, elles n'ont guère de visibilité sur le marché. Cependant, elles parviennent parfois à soutenir le travail d'un illustrateur¹⁹⁴ et participent de manière générale au mouvement créatif qui anime l'édition et qui est toujours guidé par François Ruy-Vidal (chez Harlin Quist jusqu'en 1972 puis chez Grasset) et Christian Bruel. Le renouveau apporté au traitement de la couleur est notable. Il touche la palette elle-même, mais aussi l'idéologie.

Pour ce qui est de la palette, elle n'a jamais été aussi variée. Sa richesse s'explique par la profusion des influences esthétiques que l'on recense alors¹⁹⁵ et le parti-pris par les jeunes éditeurs qui entendent bien s'inscrire dans les « bouleversements de l'époque » (selon les termes de Christian Bruel¹⁹⁶), valoriser le travail des créateurs et emprunter aux divers mouvements

¹⁸⁹ *Idem*, p. 52.

¹⁹⁰ Il peut s'agir de réimpressions à l'identique ou de rééditions avec un travail effectué sur les images, notamment sur leur couleur. Comme l'expose Isabelle Nières-Chevrel, « cette intervention contestable vise sans doute à devancer la prévention des enfants devant des illustrations en noir et blanc », mais aussi à donner plus de vigueur à de « subtiles harmonies » et à s'inscrire ainsi dans la tendance qui fait encore de la vivacité des couleurs un puissant argument de vente. Voir *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier Jeunesse, « Passeurs d'histoires », 2009, p. 217. *Ibid.* pour prendre connaissance des exemples cités.

¹⁹¹ Avec 60,7 % de réimpressions contre 32,8 % de nouveautés à cette époque, on comprend que les premières supplantent les secondes, bien que celles-ci comprennent nombre de nouvelles coéditions et coproductions. Voir Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 13, p. 61.

¹⁹² Voir Jean-Marie Bouvaist et Jean-Guy Bouin, *Du printemps des éditeurs à l'âge de raison : les nouveaux éditeurs en France*, Paris : La Documentation française, 1989. Précisons que ce printemps des éditeurs va de pair avec un mouvement plus marqué de la légitimation de la littérature pour la jeunesse qui s'est amorcée dans les années 1960. Au début des années 1970, les bibliothèques soignent plus leur section enfantine et sont de plus en plus nombreuses à se spécialiser en « jeunesse », notamment en province. Voir Hélène Weis, « Un nouveau modèle pour les années 1970 », *op. cit.*, p. 57-62.

¹⁹³ Avec notamment, en 1973 : Ipomé, le secteur jeunesse de Grasset ; en 1975 : Le Sourire qui mord, Laurence Olivier Four, le secteur jeunesse des éditions Des Femmes ; en 1976 : D'Au Éditeur, Marie Normand ; en 1977 : Léon Faure ; en 1978 : La Marelle, le secteur jeunesse d'Utovie, Le Sorbier, Grandir ; en 1979 : Ouskokata, etc.

¹⁹⁴ Comme le dit Jean Perrot, la structure des petites maisons d'édition « leur permet de conserver une unité qui est celle de la sensibilité d'un auteur ». Voir « L'édition pour la jeunesse : les petits éditeurs indépendants (suite) », *Janus Bifrons* n° 7, 1982, p. 70. Cet article est également paru dans *Le français d'aujourd'hui*, n° 57, mars 1982, p. 107-114 ; cité par Michèle Piquard, 2004 : 57). Aussi comprend-on qu'il leur est plus facile de mettre en avant la créativité plastique d'un artiste en particulier, comme l'ont fait les éditions D'Au avec le travail de découpe de papier gouaché de Martine Fièvre.

¹⁹⁵ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani mentionnent l'expressionnisme, le surréalisme (plus ou moins tempéré), le tachisme, l'op'art, l'art naïf, l'art contemporain, l'art abstrait, le dessin d'enfants, l'art déco. *Op. cit.*, n° 14, p. 62.

¹⁹⁶ « Carte blanche aux éditions le Sourire qui mord », *Atlantiques* n° 100, mai 1995, Centre régional des lettres d'Aquitaine,

esthétiques pour sortir l'image de l'« anodin ». Prenons deux exemples caractéristiques de cette tendance avec d'une part un album singulier, et d'autre part l'ensemble du travail d'une créatrice sur cette période.

L'album en question est *Lison et l'eau dormante*¹⁹⁷ (annexe III, pl. 24). Lison est une enfant sage qui rêve pour magnifier son quotidien devenu insipide. Plus qu'un lieu de refuge, l'imaginaire enfantin sert à édifier un monde parallèle *sensible* empli de couleurs, mais aussi de bruissements, de lumières et de miroitements, de sensations tactiles et olfactives, d'émotions (l'eau de l'étang est « tiède », « tendre » et « salée »), le tout étant rendu par une composition qui travaille les superpositions et les effets d'amoncellement ou de profondeur (perspective, plongée) traduisant l'état d'esprit de la fillette, un jeu sur les touches qui donne une impression de papillotement et d'instabilité dans l'image, et une palette très peu réaliste de bruns, de violacés et de bleutés qui ancre les images dans l'étrangeté de l'univers onirique. Le travail fourni sur les images, notamment dans la sollicitation des divers sens, est considérable et d'une grande beauté. Rarement un album a fait un tel usage psychique et sensoriel de la couleur.

Le second exemple concerne le travail de Nicole Claveloux. Celle-ci cristallise la tendance de l'époque en « [réussissant] à faire un amalgame très personnel » des divers mouvements esthétiques¹⁹⁸, elle travaille pour différents éditeurs (parmi lesquels les plus revendicatifs ou militants) et s'impose comme l'une des grandes créatrices de cette décennie (annexe III, pl. 25). Dans *Alala*¹⁹⁹, elle réutilise les couleurs et les motifs géométriques ou floraux des papiers peints du style Art Déco. Dans *Gertrude et la sirène* et *Et hop ! dans le chapeau...*²⁰⁰, elle recourt au psychédéisme et à ses couleurs contrastées (plus acides que violentes) qu'elle juxtapose et accumule pour créer une ambiance hallucinatoire et imposer l'irréel comme nouvelle réalité. Dans *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*²⁰¹, elle emprunte à la bande dessinée le procédé du découpage de l'espace par des gouttières blanches et des vignettes verticales pour décomposer la chute de la fillette et lui conférer une durée et un mouvement éprouvants. Dans *Poucette*²⁰², elle cumule les taches de couleurs vives pour renforcer l'effet d'accumulation des objets manufacturés. Dans *Crapougneries*²⁰³, elle allie le noir et blanc à l'art cinétique pour introduire une dimension fantasmagorique à l'album. Si Nicole

non paginé ; cité par Michèle Piquard, 2004 : 315.

¹⁹⁷ Christian Bruel, Anne Bozellec et Anne Galland, collection « À propos d'enfance », 1978.

¹⁹⁸ Voir Claude-Anne Parmegiani, « Être ou ne pas être un art : l'illustration pour les enfants », p. 88, et « Des livres d'images sous influence : les petits-enfants du surréalisme », *La Revue des livres pour enfants*, n° 90, 1983, p. 19-26.

¹⁹⁹ *Alala*, conte de Guy Monreal, Paris : Un Livre d'Harlin Quist, 1970.

²⁰⁰ *Gertrude et la sirène*, Richard Hughes, Paris : François Ruy Vidal, Un Livre d'Harlin Quist, 1972 ; *Et hop ! dans le chapeau...*, Jean-Claude Brisville, Paris : Grasset, 1975.

²⁰¹ *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Lewis Carroll, Paris : Grasset Jeunesse, 1974.

²⁰² *Poucette*, Hans Christian Andersen, Paris : Des Femmes, 1978.

²⁰³ *Crapougneries*, Christian Bruel, Charlotte Ruffault, Paris : Le Sourire qui mord, 1980.

Claveloux est l'une des rares à expérimenter autant de palettes et d'effets visuels conjugués à une large variabilité de sentiments, elle n'en reste pas moins représentative de cette génération de créateurs qui travaillent de concert avec les nouveaux éditeurs pour continuer de décroïsonner l'image et de faire naître par la couleur des impressions multiples.

On notera que ces albums très créatifs sont particulièrement pédagogiques. Comme l'exposent Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, ils « visent à favoriser des apprentissages fondamentaux (sensoriels ou logiques) »²⁰⁴. Pour notre part, c'est avant tout l'apprentissage sensoriel, même multisensoriel (comme dans *Lison et l'eau dormante* où divers sens sont convoqués), que nous avons relevé. Grâce aux emprunts esthétiques, l'image avant-gardiste procure des sensations que la représentation réaliste conventionnelle limitait.

Pour ce qui est de l'idéologie, contestataire en cette période d'après 1968, les éditeurs repensent l'emploi stéréotypé, notamment sexiste, de la couleur. L'exemple le plus notable est donné par Antoinette Fouque des Éditions Des Femmes qui crée en 1975 la collection « Du côté des petites filles » pour lutter contre les principes de différenciation selon les sexes, véhiculée notamment par le « bichromatisme » sexuel. C'est ce qu'elle fait dans les deux premiers titres de sa collection : dans *Après le déluge* d'Adela Turin et Nella Bosnia (1975), le père et la mère échangent presque leur rôle, et monsieur Radeville se retrouve en gilet bleu derrière les fourneaux (annexe III, pl. 26, ill. 1) ; dans *Rose Bombonne* (1975, ill. 2), la couleur est plus encore au centre de l'histoire, étant donné que les petites éléphantesses doivent devenir roses jusqu'au jour où l'une d'entre elles refuse le traitement. Pour dénoncer les stéréotypes qui leur sont liés, les auteurs font des couleurs l'usage le plus conventionnel qui soit en montrant les éléphantesses en rose, et les éléphants et éléphanteaux en gris. Celui-ci, critiqué par d'autres éditeurs contestataires (voir note 184), tendra à disparaître dans les titres suivants de la collection, notamment dans *Les Filles* d'Agnès Rosenstiehl (1976, pl. 26, ill. 3) qui se donnera en noir et blanc, cette neutralisation de la couleur devant servir à promouvoir l'égalité des sexes.

Antoinette Fouque n'est pas la seule à s'attaquer aux poncifs de la représentation chromatique sexuée. Christian Bruel qui fonde, en 1976, *Le Sourire qui mord*²⁰⁵, et qui entend plus généralement chasser le « réactionnaire » et le « convenu » des albums pour enfants, s'intéresse aussi à la question, notamment dans son premier titre : *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*²⁰⁶ (annexe III, pl. 27). Anne Bozellec y restreint sa palette au noir et blanc puisqu'il s'agit de mettre en valeur l'ombre dissymétrique de Julie, mais elle y introduit le rose

²⁰⁴ Jean-Claude Chamboredon, Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 14, p. 62.

²⁰⁵ L'oxymore présent dans le nom des éditions entend interpeller le lectorat et revendiquer l'inscription de la production, cristallisée autour des événements de mai 68, dans le contexte de rénovation qui touche alors le livre pour enfants et qui se donne pour mission de faire réfléchir aux idées reçues. La société d'édition est issue du collectif « Pour un autre merveilleux » fondé en avril 1975, réunissant universitaires, journalistes et artistes, et animé par Christian Bruel, Patrick Filloud et Pierre Jacquin.

²⁰⁶ Christian Bruel, Anne Bozellec et Anne Galland, collection « À propos d'enfance », 1976.

et le brun qui servent surtout à souligner des éléments du décor, dont – pour le rose du moins – les vêtements de Julie. Ces vêtements roses sont dûs aux parents qui refusent de voir l’homosexualité de leur fillette. Christian Bruel rend ainsi dérisoire le code chromatique souvent employé pour représenter les enfants, et il interroge le sens de cette couleur comme code social de discrimination sexuelle.

Dans ces titres, la couleur double sa fonction esthétique d’une fonction narrative qui revêt une orientation protestataire. Ils confirment, s’il en était besoin, l’existence d’une pédagogie militante de la couleur dans les albums fictionnels français qui abordent les problèmes sociaux.

3. UNE LÉGITIMATION PÉDAGOGIQUE ET ÉDITORIALE (années 1980)

3.1. La pédagogie active des arts à l’école

Dans les années 1980, l’éducation des arts plastiques se renforce²⁰⁷. Pour les plus jeunes enfants, les « opérations plastiques » sont favorisées : elles leur permettraient de faire un parallèle avec les opérations mentales et seraient à considérer comme les exercices d’une pensée rendue visible. On ne sait toutefois pas la place que peut y occuper la couleur, les matières étant avant tout privilégiées. C’est ce que vont confirmer les textes officiels de 1986 concernant la maternelle²⁰⁸. Par ailleurs, ils font la distinction entre les activités de « production artistique » et de « perception esthétique », ce qui crée, même si ce n’est pas précisé, une différence entre l’usage de la couleur fait par les élèves et celui qu’ils découvrent dans les œuvres d’artistes.

Avec la loi Landowski promulguée en janvier 1988, l’éducation artistique relève tout à la fois de l’Éducation nationale et de la Culture. De cette double dynamique naissent différentes réalisations comme le rapprochement (réel et non plus seulement souhaité) des enseignements artistiques et de la création contemporaine. C’est une pédagogie active des arts qui se met en place à l’adresse des plus jeunes.

3.2. Une production éditoriale spécifiquement pédagogique

Face à cette dynamique qui touche l’enseignement artistique, les éditeurs et créateurs vont développer une pédagogie de la couleur autre que pratique à l’usage des jeunes enfants. Le marché enregistre alors nombre de titres autres que les albums à colorier (annexe III, pl. 28). En 1980, Gautier-Languereau propose avec *Toutes les couleurs* d’Elisabeth Ivanovsky (paru dans sa collection « Les Premiers Albums ») un imagier qui déborde son approche lexicale et visuelle pour initier aux mélanges de base. En 1981, avec *Le Livre des couleurs* paru chez Larousse, Agnès Rosenstiehl signe (à notre connaissance) la première encyclopédie enfantine

²⁰⁷ Voir Renaud d’Enfert et Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 102.

²⁰⁸ http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=9189cf1c5710c78ce03ba0ab93be7675.

de la couleur. Dans cet ouvrage dense, elle développe une approche perceptive, matérielle, lexicale et culturelle du thème. On sent comme une urgence à communiquer sur la couleur qui est, parallèlement à la matière et intrinsèquement liée à elle, la donnée-clé de la production artistique à laquelle sont désormais invités les plus jeunes. Quelques années plus tard, Lionel Koechlin sort chez Hatier la première série d'imagiers consacrée à la couleur. Elle comprend quatre titres : *Le Bleu, Le Jaune, Le Rouge* (publiés en 1985), et *Le Noir et le blanc* (publié en 1986). En 1986, avec *Rouge, bien rouge*, Christian Bruel publie le premier imagier sans texte consacré à une couleur unique. Entre 1985 et 1987, Larousse et Agnès Rosenstiehl définissent la couleur pour les jeunes enfants d'une manière inédite : ils introduisent des termes autres que basiques (comme des adjectifs dérivés) dans la nomenclature très réduite des *Larousse des tout-petits* qui se déclinent selon les différentes catégories grammaticales (*Les Noms, Les Verbes, Les Adjectifs*). En 1989, avec *La Couleur* paru dans la collection intitulée « Mes Premières découvertes », Gallimard Jeunesse publie la première encyclopédie à l'usage des tout-petits (à partir de 3 ans). La même année, Agnès Rosenstiehl, qui continue de filer le thème, signe chez Gallimard Jeunesse une série de neuf petits imagiers²⁰⁹. Bien qu'elle ne soit pas la première du genre (il y a eu avant elle celle de Lionel Koechlin), celle-ci s'impose toutefois sur le marché français comme la plus fournie en termes de nombre de volumes. Comme elle développe par ailleurs une approche pseudosynesthésique du thème abordé, elle est également plus complexe²¹⁰. Toujours en 1989, L'École des loisirs publie *Chien bleu* de Nadja et *Loulou* de Grégoire Solotareff, soit deux titres qui font un usage artistique de la couleur tout à la fois commun et distinct (ill. 8-9). Commun parce qu'ils font tous deux entrer la peinture à la gouache ou à l'encre (de couleur) au sein de l'image qui investit la totalité des doubles pages ; distinct parce que l'un travaille sur la matière (Nadja), et l'autre sur la lumière. Distinct également parce que l'un (Nadja) revendique sa démarche par l'emploi d'un terme chromatique dans le titre de l'album alors que l'autre ne le fait pas. La valeur de ce terme est double : signaler la singularité de l'animal par son inadéquation (les chiens bleus n'existent pas) et lui conférer un pouvoir symbolique et connotatif. Aussi, en plus de l'usage esthétique, Nadja entend-elle développer explicitement l'usage narratif de la couleur. Quelle que soit toutefois l'orientation prise, Nadja et Grégoire Solotareff acceptent d'initier les enfants à cette perception esthétique dont il est dorénavant question dans les programmes scolaires, et complètent ainsi cette pédagogie

²⁰⁹ Elle comprend *C'est bleu, C'est blanc, C'est rouge, C'est brun, C'est vert, C'est gris, C'est jaune, C'est noir et C'est orange*.

²¹⁰ Nous empruntons le terme de « pseudosynesthésique » à l'universitaire Hervé Pierre Lambert qui a consacré plusieurs articles à la synesthésie. Dans « Synesthésie : Vues de l'intérieur », *Épistémocritique, littérature et savoirs*, vol. 8 - printemps 2011, il distingue quatre types de synesthésie : celles qui ont une explication neuronale et qui relèvent de la théorie de « l'activation croisée » de deux zones voisines du cerveau ; celles qui sont accidentelles car dues à une maladie ou un accident ; celles qui sont temporaires car dues à une prise de drogue ; et celles qui sont métaphoriques ou pseudosynesthésiques car elles ne sont pas réelles et qu'elles relèvent de la description d'associations multisensorielles, ce qui est le cas dans les albums cités.

polymorphe (lexicale, perceptive, culturelle, pseudosynesthésique) de la couleur généralement prise en charge par les titres à proprement parler plus didactiques.

Riche et utilisant divers types de supports, le corpus pédagogique d'initiation à la couleur totalise en une décennie plus de titres qu'il ne l'a fait entre l'après-guerre et la fin des années 1970. Les albums qui le composent relèvent pour la très grande majorité de genres didactiques précis : imagiers, dictionnaires ou encyclopédies. S'accommodent-ils de leurs caractéristiques génériques ? En tirent-ils parti ? C'est ce que nous verrons dans notre deuxième partie. Pour l'heure, notons que cette production marque une nouvelle orientation de la pédagogie de la couleur. Cela s'explique en partie par les nouveaux programmes concernant les arts plastiques, mais pas uniquement. D'autres facteurs y participent.

3.3. Les facteurs favorables à la pédagogie éditoriale de la couleur

3.3.1. La souplesse et la richesse du numérique

Si la photocomposition a connu son âge d'or dans les années 1970, les années 1980 marquent le début de son déclin. À partir de 1984, le numérique* commence à s'imposer dans les pratiques industrielles de l'édition. Les micro-ordinateurs avec interface graphique, alors très accessibles, permettent de regrouper pour un budget plus modeste tous les travaux de la phase de préparation et de composition de l'album : l'image elle-même, lorsqu'elle est faite sur l'écran et vectorisée, l'importation et la possible retouche des images numérisées (lorsqu'elles ont été exécutées ailleurs que sur écran), la mise en page conjointe du texte et des images, mais aussi la préparation des plaques d'impression (qui seront généralement tirées en offset). Des logiciels dédiés à ce travail voient le jour (tel QuarkXPress). Les créateurs et éditeurs y gagnent en souplesse d'utilisation, et les albums pour enfants, en qualité graphique et chromatique²¹¹. Pour ce qui est de la couleur, elle profite de ces changements. Elle se fait plus riche, car il est presque possible d'obtenir tous les tons de la gamme chromatique²¹², et l'on assiste à

²¹¹ Pour ce qui est du changement profond de la conception graphique, voir Muriel Paris (graphiste), « Le caractère singulier de la typographie française », notamment le paragraphe intitulé « La révolution du numérique », *Petit Manuel de composition typographique*, Paris : Centre national des arts plastiques, vol. 1, 1999, p. 3 ; et Michel Wlassikoff (historien du graphisme et de la typographie), « Graphisme et informatique : rapide bilan d'une liaison durable », *Graphisme en France 1999*, Guy Amsellem (dir.), Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, délégation aux arts plastiques, 1999, p. 2. Texte sur : www.graphismeenfrance.fr/article/revue-graphisme-france ; et www.graphismeenfrance.fr/sites/default/files/gef_1998.pdf.

²¹² Précisons toutefois que si leur nombre est très élevé, notamment à l'écran, ils ne sont pas tous disponibles à l'impression, étant donné que, dans la palette en CMJN (cyan, magenta, jaune, noir) utilisée pour la réaliser, certaines couleurs (comme certains orangés) sont dites non imprimables (elles sont dans ce cas signalées par un point d'exclamation). La palette CMJN est en effet moins large que le spectre RVB (rouge, vert, bleu) constituant le mode colorimétrique utilisé par défaut sur les écrans d'ordinateur. Ce mode n'étant pas adapté à l'impression offset et numérique, après la conversion du mode colorimétrique, les couleurs affichées sur l'écran n'ont pas le même rendu sur papier, l'image présentant une différence parfois notable de nuances. Cependant, cette perte colorimétrique reste négligeable en regard de la qualité gagnée par l'image.

« [l']emploi et [l']émergence de couleurs qui appartiennent en propre à cet univers », et même à des logiciels spécifiques, comme Photoshop qui permet par exemple flous et ombrages²¹³.

Si cette richesse colorimétrique profite de manière générale aux images des albums, elle profite aussi aux albums initiant à la couleur. Certains éditeurs voient là l'opportunité de rompre avec la palette communément employée dans les documentaires de l'époque aux « couleurs pastel ou acidulées » et à la palette « idéalisante »²¹⁴. Ils entendent proposer des ouvrages sur la couleur servis par une palette de qualité. Gallimard Jeunesse se distingue alors sur le marché. Le secteur est dirigé par Pierre Marchand qui s'intéresse à l'alliance de la technique et de la couleur. Le résultat en est visible dans les différentes collections « Découverte(s) », notamment dans les titres de la collection « Découvertes Gallimard » (lancée dès 1986) qui se donnent comme « des livres en six ou sept couleurs, [avec] l'utilisation du doré, de l'argent »²¹⁵. Pour ce qui est de « Mes Premières Découvertes » (lancée en 1989 et adressée aux 3-6 ans), elle « crée une rupture esthétique et didactique dans le paysage documentaire pour très jeunes enfants »²¹⁶. Afin de « montrer ce que les autres livres racontent »²¹⁷, Pierre Marchand met en œuvre divers dispositifs d'apprentissage (dont les pages de Rhodoïd) et apporte là encore un soin notable à la palette des ouvrages. Les couleurs y sont franches et lumineuses. La tentation était donc grande de faire bénéficier à un titre portant sur la couleur de ce remarquable rendu chromatique. D'où le caractère inédit de *La Couleur* (annexe III, pl. 28, ill. 6).

Toutefois, bien que l'évolution technique permette d'obtenir un rendu plus fin de la couleur qu'avec la photocomposition²¹⁸, elle n'explique qu'en partie ce développement spectaculaire de la pédagogie de la couleur. Il est d'autres facteurs qui l'ont favorisé.

3.3.2. Les diverses fonctions de la couleur dans les albums avec *et* sans texte

Les années 1980 héritent de l'engouement pour l'image et la couleur développé dans les années 1970. De nouvelles petites structures et de nouveaux secteurs consacrés à la jeunesse qui veulent se démarquer graphiquement de ce qui existe (ce sera le cas d'Albin Michel) voient

²¹³ Voir Michel Wlassikoff, *op. cit.*, p. 3.

²¹⁴ Voir Cécile Boulaire, « L'image dans le documentaire pour enfants depuis " Mes Premières Découvertes " (1989) », *VOIR/ SAVOIR*, *op. cit.*, p. 237. Tel est le cas dans la série d'imagiers alors développée par Flammarion où la palette assez douce (ou « pastel ») de Romain Simon – notamment dans *À la campagne* (1984) et *Dans les bois, dans les prés* (1985) – se distingue de la palette plus contrastée (« acidulée ») que Noëlle Herrenschmidt utilise dans *Jeux et plaisirs* ou *Chez les petits* (1984).

²¹⁵ Voir « Pierre Marchand, un acteur majeur des années 1970 », entretien avec Hedwige Pasquet, directrice de Gallimard Jeunesse », *La Revue des livres pour enfants*, n° 244, décembre 2008, p. 135.

²¹⁶ Voir Cécile Boulaire, « L'image dans le documentaire pour enfants depuis " Mes Premières Découvertes " (1989) », p. 237.

²¹⁷ Selon les termes utilisés sur le site des éditions. Notons à ce sujet que la critique leur reproche leur « mutisme ». *Ibid.*

²¹⁸ Si l'image obtenue par photocomposition était d'un rendu moins fin, elle bénéficiait déjà d'une bonne qualité d'impression qui aurait permis d'effectuer de belles images en couleur pour un ouvrage d'initiation à la couleur. Par ailleurs, d'autres modes étaient utilisés pour obtenir une meilleure qualité de l'image, comme en témoigne le livre d'artiste de Warja Lavater, *Le Petit Chaperon Rouge. Une imagerie d'après un conte de Perrault*, qui a été lithographié. Le procédé s'avère toutefois plus cher.

le jour²¹⁹. Parallèlement, d'autres maisons d'édition continuent de renouveler leur production en poursuivant le travail qu'elles avaient entrepris sur la couleur. Puisqu'a déjà été évoquée la pertinence des choix éditoriaux de L'École des loisirs qui publie à cette époque-là *Chien bleu* de Nadja et *Loulou* de Grégoire Solotareff, prenons ici un autre exemple avec Le Sourire qui mord qui structure son catalogue en fonction des usages faits de la couleur. Christian Bruel, qui entend toujours « balayer l'anodin » et offrir des ouvrages qui font réagir, propose dès 1980 une double collection d'albums sans texte. Dans la première, la collection « Plaisirs » qu'il publie dès 1980²²⁰, il favorise l'emploi du noir et du blanc (à l'exception de quelques aplats de couleur qui le mettent en valeur, comme dans *Pour de rire* et *Jour de lessive*). Cette alliance bicolore permet de ne pas distraire le lecteur et de l'aider à se concentrer sur quelque chose de précis, généralement l'expression du visage des enfants qui traduit leurs sentiments les plus profonds, les plus cachés, les plus tus, tels les sentiments de plaisir physique comme dans *Les Chatouilles*, de peur éprouvée ou provoquée comme dans *Pour de rire*, de contrariété comme parfois dans *Liberté nounours*. Ces sentiments enfouis, l'éditeur entend les révéler. Dans *Liberté nounours* par exemple (annexe III, pl. 29), si « les activités autonomes et les émotions prêtées à son ours en peluche permettent à un petit garçon de broser le tableau de sa vie quotidienne, avec un soupçon de revendication » (comme cela est précisé sur le site de Christian Bruel²²¹), les portraits en noir et blanc faits de l'enfant poussent à saisir tout l'aspect revendicatif de ses actions qui transgressent des interdits. D'où cette succession de portraits d'un enfant désobéissant et de son jouet complice servie par une palette minimale qui parvient à traduire les mécontentements ou les insoumissions du duo. Avec elle, Christian Bruel poursuit le travail contestataire, subversif, entrepris dans la décennie précédente. Sa production doit être considérée comme un phénomène culturel d'époque. En s'opposant à la couleur utilisée comme outil commercial par nombre d'autres éditeurs, son choix chromatique affirme avec force ses intentions, son positionnement sur le marché. Il se définit comme un éditeur à part, qui a quelque chose à dire, ou plus exactement à montrer, par le pouvoir libéré du noir et du blanc.

Dans l'autre collection d'albums sans texte qu'il développe à la même époque, celle des Grands petits livres lancée en 1986 qui comprend notamment *Rouge, bien rouge* (retenu)²²²,

²¹⁹ Avec notamment, en 1980/81 : les Éditions Nord-Sud ; en 1981 : le secteur Jeunesse d'Albin Michel ; en 1983 : Épigones ; en 1984 : le secteur Jeunesse de Syros, Mila Éditions ; en 1986 : Le Rouergue (dont le département pour la jeunesse ne sera vraiment créé qu'en 1994), Play-Bac/Petit Musc ; en 1988 : Les Trois Ourses, Møtus ; en 1989 : Kaléidoscope, Circonflexe/Millepages, L'Atelier du poisson soluble.

²²⁰ Elle comprend sept titres aux textes très réduits : *Les Chatouilles* (Anne Bozellec, 1980), *Pour de rire* (Nicole Claveloux, 1981), *On serait des grenouilles* (Anne Bozellec, 1983), *Crapougneries* (Charlotte Ruffault, Nicole Claveloux, 1986), *Le Jour de la lessive* (Anne Bozellec, 1987), *Liberté nounours* (Anne Bozellec, 1987), *Des hauts et des bas* (Nicole Claveloux, 1988).

²²¹ <http://christianbruel.chez-alice.fr>.

²²² Ainsi que *Vous oubliez votre cheval* (Christian Bruel, Didier Jouault, Pierre Wachs, 1986), *Les Dessous du sable* (Anne Galland, 1986) et *Puzzle sauvage* (Dominique Marquet-Lausch, 1988).

Christian Bruel délaisse généralement le noir et blanc pour se consacrer à l'utilisation réfléchie de la couleur. Dans *Les Dessous du sable*, par exemple, la sculpture découverte sur la plage change de couleur et, par des effets de rehauts, de taches, de touches, de matité, change de matière et d'aspect, se fait dure, poreuse, palpable, organique, maléable, mangeable, façonnable à merci, ce qui provoque différents sentiments (curiosité, dégoût, colère, liberté) ou différentes actions (creuser, faire des empreintes, lustrer, escalader, traverser, frapper) chez ceux qui la découvrent et se l'approprient. Avec ce titre, Christian Bruel continue de développer l'usage multisensoriel et psychique de la couleur dans la perspective « exploratoire » qui domine alors l'enseignement artistique scolaire. Toutefois, comparé à *Lison et l'eau dormante*, cet album est *sans texte*. Il revient ainsi à la seule couleur et à ses effets plastiques de matière de se charger de cette sensorialité. L'approche est difficile mais irréductiblement « vivante ».

Dans *Rouge, bien rouge*, la couleur s'autonomise du texte encore différemment. Cet imagier décline en effet la couleur sur la base de divers référents visuels (souvent culturels) ainsi que dans ses différentes dénnotations, connotations et symboles (annexe III, pl. 30). Toutefois, comme il s'agit bien d'un imagier sans texte et que les référents proposés sont d'une extrême variété, l'appréhension est complexe. Mais Bruel ne demande pas au jeune lecteur d'être exhaustif dans sa traque du rouge. Il lui demande de s'éveiller à la couleur. Au-delà de la différence des dispositifs employés, il réutilise la perspective « exploratoire » utilisée dans *Les Dessous du sable*. Il se révèle ainsi proche de la pédagogie artistique *active* prônée à l'école.

Parallèlement à ce renouveau consacrant les usages expressifs, sensoriels, connotatifs et symboliques de la couleur, soit à partir du milieu des années 1980 (ce qui coïncide avec l'arrivée des premiers logiciels de PAO* et le développement du numérique), on note un renforcement de l'internationalisation des échanges comme de la rationalisation du marché des livres pour la jeunesse due à ce phénomène de concentration qui touche le monde de l'édition. En quoi cette rationalisation concerne la couleur ?

3.3.3. Le tout-petit : l'imposant nouveau destinataire

En parallèle de cette production développée par quelques pionniers de l'édition, les années 1980 voient se mettre en place de nouvelles stratégies éditoriales de marketing. Celles-ci vont peser sur la production de l'album qui devient, à la fin de la décennie, un « créneau commercial », c'est-à-dire un segment de marché sur lequel on le positionne en tant que produit de consommation adressé non plus à un lecteur mais à un consommateur. D'où la création d'un secteur pour la jeunesse dans les maisons d'édition qui n'en avaient pas, surtout du côté des éditeurs scolaires (comme avec Didier Jeunesse en 1988). Cette tendance s'oppose à la politique développée par les petites structures éditoriales et au « décloisonnement des catalogues d'éditeurs aux philosophies de moins en moins identifiables » dont parle Christian

Bruel²²³. Elle repose sur la mise en place d'une nouvelle économie de marché et d'une recherche de « créneaux dans le créneau » constitué par l'album. Il s'agit d'en occuper le maximum. Se développent des stratégies « d'inondation du marché »²²⁴ qui redécoupent le secteur porteur de l'album selon l'âge²²⁵, la spécialité, la spécificité, le concept, le personnage mis en scène autour duquel se construit une collection (à l'image de *Petit Ours Brun* de Bayard Jeunesse). Sont ainsi publiés à fort tirage des albums qui s'adressent aux tout-petits²²⁶ et qui se distinguent par leurs caractéristiques propres, notamment sur le plan chromatique :

« À partir de 1980, les collections pour petits se multiplient ; la plupart utilisent un format carré, une couverture cartonnée, une grosse typographie, des couleurs vives. »²²⁷ (*C'est nous qui soulignons*)

C'est ainsi que, par exemple, dans les pas du personnage de Petit Potam (créé en 1967 par Christine Chagnoux et publié aux Éditions Dargaud), *Petit Ours Brun* s'offre et se multiplie en albums à partir de 1979²²⁸ (annexe III, pl. 31). Il s'agit d'un petit format carré cartonné dont le dessin simplifié, la grosseur des caractères, les couleurs franches et gaies (ou voulues telles) s'adressent à des enfants de 0 à 3 ans. On retrouve ici tout ce que François Ruy-Vidal puis Christian Bruel ont décrit : un cloisonnement par l'âge, un ancrage dans un univers aseptisé, l'anthropomorphisme très simple des personnages animaux, et, bien sûr, des couleurs spécifiques à l'enfance. Il faut toutefois reconnaître la spécificité de ce type d'albums : il s'adresse parfaitement à son public de futurs lecteurs qui sont à cette période de leur vie des découvreurs. Ces tout-petits demandent donc des objets adaptés à leurs moyens, soit des livres-objets qui seront plus manipulés que lus, colorés pour être attrayants, et solides pour résister à

²²³ Christian Bruel, « Sous les pavés des influences croisées l'album d'une période et d'un genre littéraire », *La Revue des livres pour enfants*, n° 241, juin 2008, p. 92.

²²⁴ *Les moins de 15 ans et le marché des loisirs culturels/Premiers éléments documentaires*, Octobre Sylvie & Rouet François (dir.), Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et de la prospective (DAG/DEP), mai 2004, 175 p. (document de travail ; 1269), p. 70.

²²⁵ « C'est ainsi que se met en place [dans les années 1990] une logique de segmentation du marché, qui vient contredire l'élargissement du lectorat observé depuis les années 1970. Désormais, la clientèle du livre jeunesse est répartie en tranches d'âge de plus en plus précises. » Cécile Boulaire, « Quel héritage ? », dossier « 1965-1975 : la mutation d'un paysage », *La Revue des livres pour enfants*, n° 244, décembre 2008, p. 153.

²²⁶ Les tout-petits ne représentent toutefois pas un nouveau lectorat. Les albums pour la petite enfance ont déjà été *renouvelés* dans les années 1920 par le Père Castor et Hachette. Mais à partir de la fin des années 1970, la petite enfance est envisagée comme un créneau commercial. C'est également à cette époque que la presse d'éveil se développe. Elle est lancée en 1985 avec le magazine *Toupie* publié par Milan. Y dominent de grands aplats de couleurs primaires. Une dizaine de titres s'ensuivra.

²²⁷ Ce que nous confirme Claude-Anne Parmegiani dans « Livres d'images, livres illustrés, 1945-1995 », *Livres d'enfance, livres de France*, Annie Renonciat (dir.), Paris : Hachette Livres, 1998, p. 92.

²²⁸ Créé par Claude Lebrun et la rédaction de *Pomme d'Api* à partir de 1975 et dessiné par Danièle Bour, il a commencé à paraître sous forme d'album sous le titre des *Petits Albums Pomme d'Api* chez Centurion Jeunesse à partir de 1979.

une utilisation d'une douceur relative. L'approche tactile s'en trouve développée. Place est faite aux matières, aux trous, aux caches. La découverte se fait autant par le toucher que par la vue. Les associations tactiles entre « ce qui gratte, ce qui pique, ce qui est mou » et les couleurs sont des plus aléatoires. Le but n'est pas de créer des correspondances précises mais d'enrichir la découverte sensorielle. La couleur n'est pas pensée comme un objet de connaissance mais plutôt comme un « instrument de la connaissance » selon le psychologue et philosophe Philippe Malrieu qui précise qu'« elle intervient comme stimulus conditionnel de certaines activités et de certaines satisfactions, au cours de la première année »²²⁹. Elle stimule l'inspection de l'objet-livre. Aussi les couleurs contrastées saturant la page sont-elles réservées aux tout-petits, quoi qu'ait pu dire François Ruy-Vidal de la palette des albums (et quoi qu'en pense également Claude Ponti pour lequel le jeu effectué sur le blanc des marges et des réserves – comme dans *L'Album d'Adèle*, annexe III, pl. 32 – joue un rôle déterminant dans la lecture comme espace de repos et de liberté)²³⁰. En plus d'être développée par les nouvelles stratégies éditoriales, cette tendance prend appui sur les recherches portant sur le système visuel des enfants, et elle bénéficie aussi de la démocratisation de l'album à une échelle plus générale.

3.3.4. Une intensification de la recherche sur les capacités visuelles des plus jeunes

Le discours développé dans les années 1950 par Subes et Auzet sur l'attrait des enfants pour les tons vifs a été repris par d'autres études portant sur l'évolution de la vision des couleurs chez les enfants. À cette époque-là et jusque dans les années 1980, l'âge auquel elles sont graduellement individualisées et l'ordre dans lequel elles le sont restent encore assez flous²³¹. Toutefois, dans cette dernière décennie, la recherche ne cesse de s'intensifier. Aux États-Unis,

²²⁹ Voir Philippe Malrieu (professeur à la Faculté des Lettres de Toulouse), « Quelques problèmes de la vision des couleurs chez l'enfant », *Journal de psychologie normale et pathologique*, Paris : PUF, avril-juin 1955, p. 223.

²³⁰ « Au moment de ses premiers pas dans la construction de son imaginaire, le petit enfant ne prendrait pas appui, si l'on en croit Ponti, sur des images fermées, encadrées strictement ou saturées de couleurs ». Voir Catherine Turlan, « *L'Album d'Adèle* : une construction de l'imaginaire enfantin », *La Revue des livres pour enfants*, n° 163-164, été 1995, p. 91.

²³¹ Ce que confirment, pour chaque décennie, Philippe Malrieu (dans les années 1950), Éliane Vurpillot (dans les années 1960), et Davida Y. Teller (dans les années 1970). Voir Philippe Malrieu (professeur à la Faculté des Lettres de Toulouse), « Développement de la perception des couleurs chez l'enfant », *Problèmes de la couleur : exposés et discussions du Colloque du Centre de recherches de psychologie comparative tenu à Paris les 18, 19, 20 mai 1954, 1957*, p. 115-130 (qui reprend l'article précédemment cité). Texte sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01076277/document>. Voir Eliane Vurpillot, « Données expérimentales récentes sur le développement des perceptions visuelles chez le nourrisson », *L'Année psychologique*, vol. 66, n° 1, 1966, p. 213-230. Elle y écrit afin de montrer que la discrimination ne se fait pas entre couleurs distinctes du prisme mais entre couleurs et valeurs : « À 3 mois, l'enfant fixe de façon préférentielle une cible colorée par rapport à une grise (Staples, 1932 ; Spears, 1964 ; Saayman, Ames et Moffett, 1964). » (p. 221) Et ajoute : « En elles-mêmes, les préférences semblent trop dépendantes de variations interindividuelles pour fournir des informations utilisables. » (p. 223). Voir Davida Y. Teller, D. R. Peeples, M. Sekel, « Discrimination from white light by two-month-old human infants », *Vision Res*, 18, 1978. Dans cet article, les professeurs américains de psychologie et de biophysique démontrent que l'enfant commence à discriminer les couleurs du blanc au cours de son deuxième mois.

les équipes de M. A. McDonald et Davida Y. Teller font leurs premières applications cliniques sur l'acuité visuelle du nourrisson²³². La question intéresse nombre de chercheurs de par le monde. Le professeur en psychologie Israel Abramov, la neuroscientifique australienne Lyn D. Beazley, les chercheurs français Marcelle Wittling et Christian Raphel poursuivent par exemple des recherches sur la sensibilité aux contrastes et aux couleurs²³³. Il est difficile de savoir si les éditeurs d'albums pour enfants suivent attentivement ces travaux, mais ils sont sensibles à l'intérêt exponentiel provoqué par la levée progressive du mystère du système visuel des jeunes enfants. En témoignent les ouvrages pédagogiques qui initient ces derniers à la perception des couleurs fondamentales, comme les imagiers développés par Lionel Koechlin chez Hatier et par Agnès Rosenstiehl chez Gallimard Jeunesse.

3.3.5. La démocratisation de l'album

Parallèlement à cette ouverture du marché éditorial vers la petite enfance, on relève une tendance qui touche plus généralement l'album : celle de sa légitimation auprès du public et des pédagogues, soit d'une part dans les bibliothèques, les librairies et les salons, et d'autre part, dans les écoles, ce qui est notamment motivé par l'évolution de la scolarisation des plus jeunes.

Si depuis la seconde moitié des années 1970, on enregistre un essor des bibliothèques municipales, on assiste bientôt à une spécialisation de ces bibliothèques dans le domaine de la production enfantine et à une amélioration de l'accueil des plus jeunes²³⁴, ce qui est relayé par les librairies mais aussi par les salons du livre de jeunesse dans les années 1980. L'accès à l'album pour enfants en est facilité, et la production y gagne en visibilité.

Parallèlement à cette démocratisation de l'album auprès du public, les programmes officiels des écoles maternelle et élémentaire commencent à lui consacrer une place non négligeable. Dans sa communication intitulée « Sur les usages de l'album en milieu scolaire », Cécile Boulaire fait remarquer qu'après n'avoir fait aucune « référence explicite à l'album », les textes gouvernementaux le mentionnent à la fin de années 1970 et au début des années 1980 :

²³² Voir leurs travaux : Davida Y. Teller, « Scotopic vision, color vision and stereopsis in infants », *Curr Eye Res*, 1982, 2: 199-210 ; Davida Y. Teller, M. A. McDonald, K. Preston, S. L. Sebris, V. Dobson, « Assessment of visual acuity in infants and children : the acuity card procedure », *Dev Med Child Neurol*, 1986, 28 : 779-789. Dans le premier article, les résultats exposés indiquent par exemple que le nombre d'enfants capables de percevoir l'image en relief augmente significativement autour du 4^e mois pour atteindre 100 % vers le 7^e mois.

²³³ Voir leurs travaux : Israel Abramov (né au Zimbabwe et établi en Angleterre), L. Hainline, J. Turkel, E. Lemerise, H. Smith et coll., « Rocket-ship psychophysics », *Invest Ophthal Vis Sci*, 1984, 25 : 1307-1315; Lyn D. Beazley, D. J. Illingworth, A. Jahn, D. V. Greer, « Contrast sensitivity in children and adults », *Br J Ophthalmol*, 1980, 64 : 863-866 ; Marcelle Wittling, Christian Raphel, « À propos d'une observation concernant la perception visuelle du nourrisson pendant le premier mois de la vie », *Enfance*, tome 34, n°4-5, 1981.

²³⁴ C'est dans les années 1980 que les « moins de 3 ans » sont acceptés dans les bibliothèques (ils y étaient refusés en raison de leur manque d'autonomie). Voir le « Bref historique du développement des bibliothèques enfantines », annexe I, texte 8.

« Entre 1977 et 1980 (ministères Haby puis Beulac) se succèdent les textes qui modifient les programmes de la maternelle (1977) à l'école élémentaire (1978 et 1980). Pour la première fois, l'album y tient une place intéressante dans sa dimension encore hybride.

La circulaire de 1977 sur l'école maternelle (Haby), la première à dresser des " orientations " pour la maternelle depuis 1921, fait entrer le terme " album " dans les textes officiels, puisqu'elle précise qu'" une bibliothèque d'albums, de livres d'images doit, comme il est déjà dit dans ce texte, avoir sa place dans chaque classe ou dans chaque école. " »²³⁵

Par ailleurs, dans cette circulaire, une pédagogie par l'image se met en place :

« [...] le maître doit alors inviter les élèves à repérer des liens entre les divers éléments de l'image, de façon à l'interpréter, et non plus simplement en énumérer les éléments. Ce travail du détail est perçu comme une propédeutique à la lecture : "*discerner dans les images et au cours de leur lecture des indices de signification : c'est là une excellente préparation à la lecture alphabétique*". »²³⁶ (Cécile Boulaire souligne le terme « interpréter » et utilise l'italique.)

Au tournant des années 1970-1980, l'album s'impose ainsi dans le milieu scolaire français comme un « support d'apprentissage et d'éveil du tout petit »²³⁷. Puis, avec la création officielle en 1984 des bibliothèques centres documentaires dans les écoles (BCD)²³⁸, suivie de « l'opération 100 livres » (1989)²³⁹, sa présence et son utilisation sont renforcées.

Étant donné ce double mouvement qui touche à l'album (sa visibilité auprès du public et sa légitimation dans le milieu scolaire), l'image – qui plus est l'image en couleur – se retrouve au centre de l'intérêt conjugué des jeunes lecteurs, de leurs parents, de leurs maîtres et des divers professionnels du livre. La pédagogie par l'image (en couleur) des livres de loisirs prend alors une place significative. C'est une étape cruciale vers une reconnaissance à venir de la

²³⁵ « Sur les usages de l'album en milieu scolaire », *Actes de la Journée d'étude Images et pédagogie : discours, débats, polémiques*, Annie Renonciat (dir.), Pôle scientifique de l'INRP-Rouen, 18 mars 2009, Lyon, INRP-Lyon, chap. 2, conférence non publiée (à suivre sur http://cecileboulaire.fr/?page_id=99). Ce passage sur l'album à l'école française doit beaucoup à ce texte.

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ Ces Bibliothèques Centres Documentaires, dont la création est fortement encouragée mais qui ne sont pas obligatoires et qui, par conséquent, n'existent pas dans tous les établissements, sont des lieux indépendants des petites bibliothèques que tout enseignant peut créer dans sa classe et ouverts à l'ensemble des élèves, à commencer par ceux de la petite ou de la grande section de maternelle qui y découvrent les ouvrages adaptés à leur âge : les albums pour enfants. Elles tiennent un rôle important dans les activités pédagogiques organisées autour de la lecture et des supports écrits et visuels. Voir Odile Britan, « La BCD, une nécessité », *BBF* (Bulletin des Bibliothèques de France), 1991, n° 2, disponible sur le site : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0120-005>. Notons qu'elles ont connu un plan de développement entre les années 1993 et 1995.

²³⁹ « L'opération 100 livres » ou « Des livres pour les écoles » a été lancée dans le cadre du « Plan lecture » de la loi d'orientation sur l'Éducation de Lionel Jospin en 1989. Elle a consisté, entre 1990 et 1994, à attribuer cent livres aux écoles dont le projet était retenu par l'inspecteur d'académie. Cécile Dérioz, « Bibliothèques municipales et Bibliothèques Centres Documentaires. Esquisse d'une typologie des services », *BBF*, 1999, n° 3, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0066-009>.

pédagogie de la couleur par l'image des albums. La production en la matière vient d'enregistrer une croissance spectaculaire. Les éditeurs qui ont accordé de l'importance à la couleur comme objet d'apprentissage dans ces années 1980 ont marqué le marché de l'album pour enfants de titres exceptionnels, initiant une tendance qui n'en est qu'à ses débuts.

4. DE LA CONFIRMATION À LA DIVERSIFICATION (années 1990)

4.1. La valorisation de l'individu et de la création dans la pédagogie scolaire

Dans les années 1990, bien que les ministères de l'Éducation et de la Culture soient de nouveau dissociés, ils mènent des actions communes, notamment en matière de dispositifs d'enseignement à l'école primaire. Il leur importe alors de mettre les jeunes enfants sur la voie de la création et de l'individualisation. Comme le soulignent Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte, « l'art n'est pas l'illustration d'une idée ou la traduction imitative du monde extérieur. Tout individu a besoin de manifester son existence en marquant le monde de son empreinte. Partant de là, l'enseignement des arts plastiques a pour fonction de permettre à l'élève de se réaliser en tant qu'être psychique original appartenant à un environnement social et culturel déterminé. »²⁴⁰ L'art devient ainsi le mode d'expression de jeunes individus issus d'un contexte particulier. C'est bien la dimension individuelle qu'il entend révéler. La dimension culturelle appartient à la même sphère. Il n'est plus question de s'inspirer de modèles artistiques mais « des productions personnelles de l'élève, de ses jeux, de ses centres d'intérêt, de ses aspirations et de son environnement visuel »²⁴¹. L'art n'est plus réservé à une élite de connaisseurs ou d'initiés, il est latent dans toute chose et c'est aux enfants de le révéler. Il revêt une dimension magique. Au mot « magie », Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte préfèrent celui de « mystère », mais il contient la même idée d'irrationnel. Il n'est plus question de compétence mais d'audace. Si l'on comprend la démarche, on ne note encore rien de substantiel sur l'usage qui peut être fait de la couleur, l'hypothèse étant toutefois qu'elle doit servir de révélateur.

Notons qu'à la fin de la décennie, ce programme scolaire est à inscrire dans la perspective des résolutions sur les études artistiques prises par l'UNESCO. L'organisation entend les promouvoir à l'école « dans le cadre de l'édification d'une culture de la paix »²⁴². Elle part d'un constat sans appel :

²⁴⁰ Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 103, notamment le paragraphe intitulé « À l'école primaire ». Tout notre paragraphe en est inspiré, les brochures, arrêtés, fascicules, chartes officiels des années 1990 (consultables et consultés sur <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>) ne traitant pas de la question.

²⁴¹ *Ibid.*

²⁴² « Résolutions. Actes de la Conférence générale », 30^e session, Paris 26 octobre-17 novembre 1999, volume 1, Paris : Organisation des Nations Unies, 2000, p. 73.

« On constate un manque de médiation et de créativité partout, et dans les écoles en particulier. L'art est absent de notre vie et nous cédon à la violence. »

Étant donné que l'on connaît « l'influence importante que l'esprit créatif exerce sur la formation de la personnalité humaine », il est impératif de promouvoir dans les écoles (dès la maternelle) l'éducation artistique et la créativité qui est un « attribut distinctif de l'espèce humaine ». L'UNESCO prône ainsi la « nécessité d'une éducation plus équilibrée » et d'un recentrage de celle-ci sur la créativité dans l'enseignement de l'art :

« À cet égard, les activités ludiques, forme essentielle de créativité, sont l'un des éléments qui méritent d'être encouragés dans l'enseignement de l'art. L'enseignement artistique doit stimuler le corps autant que l'esprit. En éveillant les sens, il crée une mémoire qui aiguis la sensibilité de l'enfant et le rend plus réceptif à d'autres formes de connaissance, notamment à la connaissance scientifique. En outre, il développe les facultés créatrices de l'individu et canalise son agressivité vers les objets symboliques de son choix. »²⁴³

Stimulation du corps et de l'esprit, éveil aux sens, jeu et création : sont ici mis en exergue les modes d'apprentissage développés dans les écoles françaises. Mais l'UNESCO exige davantage. L'organisation veut une implication sociale de cette promotion (de la part de l'école certes, mais aussi des institutions artistiques et culturelles, des intervenants, des fabricants de matériel artistique, des médias, des parents et de toute organisation touchant à l'éducation artistique). Il n'est pas seulement question que les enfants soient créatifs, mais qu'ils le soient en pleine « connaissance des valeurs artistiques et culturelles des différentes nations et civilisations »²⁴⁴. De ce fait, la couleur se doit d'assumer le rôle de révélateur de cette diversité artistique et culturelle.

4.2. Une production pédagogique diversifiée, couvrant de l'explicite à l'implicite

Après la remarquable introduction de la couleur au sein de certains genres didactiques lors de la décennie précédente, les années 1990 vont représenter la période la plus hétérogène en matière de pédagogie de la couleur. En leur tout début, celle-ci est prise en charge par des albums fictionnels. Nous en retiendrons deux qui accordent à la couleur des usages esthétiques et narratifs distincts : *Mathieu* de Grégoire Solotareff et *À travers la ville* de Sara²⁴⁵ (annexe III, pl. 33 et 34). Dans le premier, la narration visuelle repose sur un emploi très symbolique de la couleur et un emprunt régulier à la palette de certains peintres fauves ou à ceux les annonçant,

²⁴³ *Ibid.*

²⁴⁴ *Idem*, p. 72.

²⁴⁵ Références : *Mathieu*, Grégoire Solotareff, Paris : L'École des loisirs, 1990 ; *À travers la ville*, Sara, Paris : Épigones, 1990.

comme Matisse (1869-1954) et Vincent Van Gogh (1853-1890). Le second titre a retenu notre attention dans l'impressionnante publication française d'albums sans texte d'alors pour deux raisons majeures. D'une part, il est publié par une nouvelle venue qui opte pour une technique jamais utilisée pour ce type d'albums (les papiers déchirés) et qui expliquera sa démarche créative et son emploi des couleurs. D'autre part, il amorce toute la production de celle-ci et jette les bases sur lesquelles elle va s'appuyer dans les années suivantes. Sara, qui s'adresse aux « êtres sensibles » plus qu'aux enfants en particulier (ce qui rejoint l'idée défendue par des pionniers comme François Ruy-Vidal ou Christian Bruel)²⁴⁶, détermine en effet dès ce premier titre les principes de ce qui va constituer la démarche picturale de ses albums sans texte : travailler sur les masses et les lignes de force en pensant la couleur en même tant que la forme. Cette démarche confère à ses titres, notamment au premier d'entre eux, une caractéristique singulière sur le marché de l'album pour enfants.

Suite à ces deux titres fictionnels faisant de la couleur l'élément-clé de leur narration, et parmi quelques documentaires assez isolés dans les catalogues d'éditeurs, souvent issus de la coédition et intégrant la couleur à d'autres connaissances élémentaires²⁴⁷, il paraît, en ce début de décennie, un ouvrage inédit sur le marché de l'alphabet et de la pédagogie de la couleur. *A, B, C, C'est assez*²⁴⁸ se limite en effet aux trois premières lettres de l'alphabet qu'il associe à trois couleurs (jaune, rouge, bleu), trois formes et objets, puis il s'intéresse à leurs imbrications et variations (annexe III, pl. 35). Il interroge ainsi l'usage combinatoire, logique, quasi mathématique (si l'on pense à la théorie des probabilités) qui peut être fait des couleurs.

Quelques années plus tard (en 1994), c'est un ouvrage fictionnel « citoyen »²⁴⁹ sur la différence de couleurs de peau entre de jeunes amis (et son explication génétique) que la pédiatre Catherine Dolto-Tolitch propose avec *Des amis de toutes les couleurs*²⁵⁰ (annexe III, pl. 36). L'usage fait de la couleur comme code social de discrimination raciale y est militant, mais plus explicatif que dénonciateur (contrairement à ce que l'on a vu pour la discrimination sexuelle). L'année suivante, c'est un autre alphabet qui se distingue par son traitement de la couleur. *L'ABCDIAIRE de Selçuk* de Paul-Édouard et Selçuk²⁵¹ introduit en effet des termes chromatiques dans la nomenclature généralement circonscrite aux noms des objets familiers

²⁴⁶ Janine Kotwica, « Une pomme d'or pour Sara », *La Revue des livres pour enfants*, n° 228, avr. 2006, p. 100. Texte sur : http://lajoieparleslivres.bnf.fr/simclient/consultation/binaries/stream.asp?INSTANCE=JOIE&EIDMPA=PUBLICATION_6880.

²⁴⁷ Nous pensons par exemple à *De toutes les couleurs* de Rascal (Bruxelles : Pastel, 1992) publié parallèlement à *I, 2, 3, cachez tout, la voilà* et à *A, B, C, de quoi rêver*, ou à *Les Couleurs, les formes, les contraires* (Champigny-sur Marne : Lito, Mon Premier Livre, 1994) qui est initialement Un Livre Dorling Kindersley (Londres).

²⁴⁸ Nathalie Rizzoni, *A, B, C, C'est assez*, Orange : Éditions Grandir, 1992.

²⁴⁹ Les professionnels du livre définissent généralement par ce terme un livre prônant la tolérance et l'ouverture à l'autre.

²⁵⁰ *Des amis de toutes les couleurs*, Catherine Dolto-Tolitch et Colline Faure-Poirée (textes), Joëlle Boucher (ill.), Paris : Gallimard Jeunesse, collection Giboulées, 1994.

²⁵¹ *L'ABCDIAIRE de Selçuk*, Paris : L'École des loisirs, 1995.

aux enfants (annexe III, pl. 37). La même année, la production se renforce en déclinant le thème en fonction de différents tons dans des séries, que ce soit au sein du nouveau secteur pour la jeunesse créé au Seuil et placé sous la houlette de Jacques Binsztok (1992) ou chez le jeune éditeur Calligram²⁵². Ainsi, en 1995, Le Seuil Jeunesse décline une série d’imagiers sans texte signée par Antonin Louchard, *Je vois rouge, Je vois bleu, Je vois vert et Je vois jaune*, qui proposent une douzaine de référents chromatiques par titre (annexe III, pl. 38). Pour ce qui est de Calligram, il lance dès 1995 une série d’imagiers signée par Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil : *J’aime le rouge, J’aime le bleu et J’aime le vert* (1995), puis *J’aime le jaune* (1996), qui associent à chaque ton un personnage connu pour son chromatisme (comme le Petit Chaperon rouge ou Barbe-Bleue) et qui l’entourent d’objets de sa couleur (annexe III, pl. 39)²⁵³. Ces deux séries ne présentent que quelques titres, mais toutes deux renforcent l’idée que la couleur est un thème pédagogique à proposer à l’attention des plus jeunes qui ont besoin d’individualiser et de discriminer les couleurs.

À la même époque paraissent deux autres titres singuliers : *Luchien* d’Olivier Douzou et *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut²⁵⁴. Le premier titre, fictionnel, joue sur les conventions chromatiques de représentation (notamment le bleu de l’eau et du ciel) et la logique de leur distribution dans la page (le ciel devant être en haut de celle-ci, l’eau en bas, la question étant de pouvoir les différencier) (annexe III, pl. 40). Le second s’offre comme un imagier fictionnel de la couleur, ce qui est alors une rareté sur le marché pédagogique français²⁵⁵ (annexe III, pl. 41). Par l’intermédiaire d’une vache qui, lasse du vert de son pré, s’en va découvrir le monde, les auteurs abordent différentes couleurs présentées avec des référents issus de la nature et accompagnés des impressions de l’animal. L’approche lexicale se double ainsi d’une approche affective, ce qui est alors inédit dans les imagiers. Un an plus tard, en 1998, Le Seuil Jeunesse, qui s’intéresse aussi à la pédagogie de la couleur en privilégiant l’expression artistique, sort un alphabet graphique intitulé *Animaux* et signé par Paul Cox²⁵⁶. À chaque lettre

²⁵² Nous voudrions justifier de la présence de la production de cette société d’édition suisse au sein du corpus. Bien qu’établie à Coppet, Calligram a en effet été fondée par l’un des petits-fils – Christian Gallimard – de l’éditeur français Gaston Gallimard. Il est donc français (comme Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil qui travaillent avec lui), et il poursuit la question de l’apprentissage de la couleur. Ne pas prendre sa production en compte nous semblerait une erreur.

²⁵³ Étant donné que le but des titres parus chez Calligram est bien de montrer des collections d’objets référentiels plutôt que de développer une véritable histoire, nous les classons sciemment parmi les albums non fictionnels.

²⁵⁴ Pour les références : *Luchien*, Olivier Douzou, Rodez : Le Rouergue, 1996 ; *Pêcheur de couleurs*, Michel Piquemal, Éric Battut, Paris : Didier Jeunesse, collection « Les P’tits Didier », 1997.

²⁵⁵ Le concept sera néanmoins repris l’année suivante dans *Jules et la pirogue* de Jérôme Ruillier (Paris : Gallimard Jeunesse, 1998). Est privilégié le premier.

²⁵⁶ Cet éditeur a publié en 1993 *Couleur couleurs, Le Livre-jeu des couleurs* de la plasticienne tchèque Květa Pacovská. Il s’agit d’une création artistique à part entière qui donne à la couleur une dimension picturale et esthétique indéniable. Mais que ce soit avec Květa Pacovská ou Paul Cox, il a « particulièrement marqué son époque par l’intronisation, dans son catalogue, d’albums réalisés par des artistes considérant l’album non comme une forme ponctuelle à laquelle s’intéresser, ni comme un mode mineur de leur expression, mais bien comme un support artistique à part entière, considéré à égalité avec les autres

de l'alphabet correspond une couleur et une forme particulières, et les formes colorées composent des noms communs que l'enfant doit déchiffrer (annexe III, pl. 42). Cet ouvrage, qui est lui aussi d'une totale nouveauté, s'inscrit à la suite de ce que Sonia Delaunay (dans *Alphabet*, 1972) et Agnès Rosenstiehl (dans *Mon Premier Alphabet*, 1977) ont initié dans leur recherche entre les lettres et les couleurs. Quant au *Livre de lettres* de Marion Bataille²⁵⁷, il introduit la couleur non pas dans la liste des mots exemplifiant les lettres, mais dans la série d'images les remplaçant. Ce qui pose la question de voir comment est représenté un terme chromatique donné en lui-même, sans support référentiel (annexe III, pl. 43, ill. 1). La même année sort *Homme de couleur !* de Jérôme Ruillier²⁵⁸ qui donne couleur aux expressions figurées colorées pour lutter contre le racisme et qui privilégie ainsi une approche icono-lexicale du thème qui est le nôtre (ill. 2).

Dans la seconde partie de la décennie, en parallèle de ces supports pédagogiquement très hétérogènes, il est publié nombre d'imagiers sur les couleurs à l'adresse des tout-petits (ce qui laisse présager l'engouement que va connaître le genre), et ce, quel que soit le profil de la société d'édition : ancienne ou jeune, grande ou petite, scolaire ou littéraire. Sont par exemple intéressées : Hachette (avec *Mais, qui est de cette couleur ?*), Fleurus (avec *Les Couleurs* qui a été retenu, car il sera complété d'un double titre pour les 0-3 ans, décliné en version papier et « bain »), et Hatier avec divers ouvrages, dont *Apprends les couleurs avec Timothée* et *Les Couleurs de Balthazar*²⁵⁹ (annexe III, pl. 44). Ce dernier a l'intérêt d'intégrer le matériel et la pédagogie de Maria Montessori et de se distinguer d'un ensemble assez homogène d'imagiers associant quelques référents à un nombre limité de couleurs génériques. Nous le sélectionnons donc. Le marché en comprend d'autres issus de la coédition qui élargissent la production en termes quantitatifs. Notons que ces titres relaient la tendance didactique apparue discrètement au début de la décennie et confirment l'intérêt que les éditeurs trouvent à associer le thème de la couleur à la politique d'un marché éditorial qui voit dans les albums pour les plus jeunes un créneau porteur. Ce qui conduit à penser que ce type de production n'en est qu'à ses débuts.

À la fin des années 1990, le corpus d'albums initiant à la couleur est conséquent, tant quantitativement que qualitativement. En comptant plus que lors de la décennie précédente, il enregistre un record numérique. Par ailleurs, en proposant des ouvrages aussi bien fictionnels

médiums. » Voir Sophie Van Der Linden, « Vers un art de l'album », *La Revue des livres pour enfants*, n° 270 : « L'édition jeunesse dans les années 1990 », avril 2013, p. 97. Le travail sur la couleur s'en ressent. Elle y prend une grande autonomie.

²⁵⁷ *Livre de lettres*, Paris : Thierry Magnier, 1999.

²⁵⁸ Léopold Sédar Senghor (pour le poème qui reprend un conte oral africain), Jérôme Ruillier, Vineuil : Bilboquet, collection « Petit à Petit », 1999.

²⁵⁹ Pour les références : *Mais, qui est de cette couleur ?*, Nicole Colas des Francs, Paris : Hachette, « Tout-Rond », 1997 ; *Les Couleurs*, Émilie Beaumont et Nathalie Bélineau (concept.), Claire Laroussinie (texte), Sylvie Michelet (ill.), Paris : Fleurus, « L'Imagerie des tout-petits » (3-6 ans), 1999 ; *Apprends les couleurs avec Timothée*, coll., Paris : Hatier, 1999 ; *Les Couleurs de Balthazar*, Marie-Hélène Place, Emma Kelly, Caroline Fontaine-Riquier, Paris : Hatier, « Aide-moi à faire seul », 1997.

que non fictionnels et en explorant leurs frontières communes ou respectives, il s'enrichit d'ouvrages où la fiction se révèle être un dispositif de diffusion de la connaissance, mais aussi de titres (notamment sans texte) se situant à la frange de la pédagogie mais confirmant de manière significative l'approche pédagogique qui peut être développée dans les albums fictionnels privilégiant un usage artistique de la couleur. Cette diversité semble répondre au souci de créer pour les enfants un « environnement visuel » chromatique riche et de faire ainsi écho au dispositif d'enseignement scolaire qui entoure, sans vraiment la définir, la pédagogie de la couleur. Il est toutefois d'autres facteurs qui expliquent la notable confirmation du développement de cette pédagogie par l'album.

4.3. Les facteurs favorables à cette diversification de la pédagogie de la couleur

4.3.1. Un travail sur la palette et la tablette graphiques destiné aux plus jeunes

Dans le courant des années 1990, l'image profite aussi de l'engouement général des professionnels de l'album et de l'image pour l'infographie* et la PAO. Après avoir été, dans les années 1980, un outil de production et de préparation des données avant reproduction, le numérique s'impose comme un outil d'aide à la création ou directement de création. Le rapport que les créateurs ont avec la couleur s'en trouve modifié.

Pour ce qui est de la couleur de la production effectuée sur ordinateur, elle bénéficie d'une immense palette graphique (dont nous avons vanté la richesse de tons), mais aussi de tous les avantages de la tablette graphique (qui permet de retrouver la fluidité du trait sur papier et de le retravailler à l'écran). Avec l'ordinateur, certaines contraintes matérielles et certaines manières de faire disparaissent (comme l'utilisation du trait de contour, très fréquente encore dans les années 1980²⁶⁰). Cette possibilité de rupture est d'autant plus grande que ce sont de jeunes créateurs qui s'emparent de l'outil numérique. Comme ils sont de plus en plus souvent issus des arts graphiques ou de l'infographie, ils introduisent d'autres manières de faire (en considérant par exemple le texte comme partie intégrante de l'image) et suscitent une libération stylistique qui est souvent adressée aux plus jeunes²⁶¹.

Par ailleurs, les techniques de retouche de l'image et d'impression sont telles que la couleur, qui provenait de la peinture, s'obtient par toute matière : tissu, papier, pâte à sel, pâte à modeler. Son rendu est par conséquent différent. En témoigne par exemple le titre inaugurant la collection Pirouette du jeune département Didier Jeunesse : *Une Souris verte* (1993). Dans cet album, Charlotte Mollet propose des images à base de gouache, de ficelle, de papier découpé

²⁶⁰ Parfois certains créateurs jouent sur son maintien, comme Olivier Douzou dans ses premiers titres. Chez lui, le trait sert moins de limite que de structure à l'image, et par ailleurs, il est régulièrement décalé pour faire valoir l'idée de non-conformité.

²⁶¹ Voir Cécile Boulaire, « Dossier La décennie 1990 », *La Revue des livres pour enfants*, dossier « L'édition jeunesse dans les années 1990 », n° 270, avril 2013, p. 86.

et déchiré (annexe III, pl. 45). La couleur gagne en épaisseur, en grain. Elle prend une nouvelle dimension matérielle que le travail sur écran peut renforcer et que les techniques d'impression ne desserviront pas. Les jeunes enfants peuvent ainsi découvrir les différentes matières dont il est question dans leurs cours d'initiation aux arts plastiques. Par l'outil technologique, l'album recoupe certaines orientations pédagogiques scolaires.

4.3.2. Les avancées théoriques sur la vision des couleurs chez les plus jeunes

Par ailleurs, les recherches menées sur le système visuel des plus jeunes se développent. Suite aux applications cliniques de M. A. McDonald et Davida Y. Teller, les procédures de mesure d'acuité visuelle s'améliorent et deviennent généralisables²⁶². Les travaux menés dans les années 1990 par nombre de chercheurs américains, parmi lesquels Davida Y. Teller qui travaille sur le stimulus chromatique « rouge-vert »²⁶³, permettent d'établir que la vision des couleurs progresse parallèlement à l'acuité visuelle. Lors de cette décennie se met en place le seuil de détection chromatique du très jeune enfant : à la naissance, il ne perçoit le monde qu'en valeurs (noir, gris, blanc). Vers cinq à six semaines, il commence à réagir au rouge et au vert, et vers son sixième mois, il distingue le bleu et le jaune (à condition toutefois que ces couleurs soient assez franches et saturées)²⁶⁴. La question serait de savoir si ces avancées changent la conception des supports pédagogiques de discrimination des couleurs.

4.3.3. Une couleur au centre de nombreuses attentions dans les albums

Si les titres initiant à la couleur lors de la décennie précédente héritaient de l'engouement des années 1970 pour l'image et la couleur, ceux des années 1990 couronnent des recherches menées dans des titres très pertinents mais dispersés sur le marché surproductif de l'album²⁶⁵. Ceux-ci relèvent généralement moins de la politique d'une maison d'édition que de tendances qui traversent l'époque, à l'exception toutefois d'un éditeur : Alain Serres de chez Rue du monde (créée en 1996). Selon le site suisse dédié à la littérature de jeunesse Ricochet, c'est le constat suivant qui l'aurait poussé à créer sa société d'édition :

²⁶² Voir les travaux menés par le spécialiste du développement des mécanismes cérébraux de la vision du nourrisson François Vital-Durand à la fin des années 1980 et dans les années 1990.

²⁶³ M. A. Thomasson, D. Y. Teller, « Infant color vision: Sharp chromatic edges are not required for chromatic discrimination in 4-month-olds », *Vision research*, 40(9): 1051–1057, 2000.

²⁶⁴ C'est ce que confirmeront d'autres travaux menés dans les années 2000, comme ceux de I. Zemach, S. Chang S, D. Y. Teller, « Infant color vision: prediction of infants' spontaneous color preferences », *Vision Res.*, 2007 May, 47(10):1368-81. Voir également pour une approche plus générale et plus complète : Nicola Pitchford, Carole P. Biggam, *Progress in Colour Studies: Volume II. Psychological aspects*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2006.

²⁶⁵ Selon Cécile Boulaire, cette décennie connaît une « floraison extraordinaire » en matière de créativité. Voir « Dossier La décennie 1990 », p. 85.

« Au milieu des années 1990, le paysage éditorial français perdait quelque peu de ses couleurs. Certaines maisons étaient au bord de l'asphyxie, d'autres disparaissaient purement et simplement. Peu de maisons se permettaient d'accueillir des projets audacieux et ambitieux, même si l'envie était toujours là. »²⁶⁶

Bien que la métaphore colorée employée (« perdre de ses couleurs ») renvoie à une supposée dégradation de la qualité de la production éditoriale, elle est aussi à prendre au sens propre : pour Alain Serres, les livres pour enfants ne font plus un usage pertinent de la couleur (jugement qu'il faudra nuancer) et il entend lui redonner une place de choix.

(1) La couleur, le fer de lance contre le racisme et le mépris de la différence

De fait, chez Alain Serres, la couleur fait partie d'un combat contre le racisme dans des collections non fictionnelles. Envisagée comme un vecteur des valeurs humaines, elle est appelée à démontrer la différence et toute la richesse de celle-ci. En témoigne *La Cour Couleurs*²⁶⁷ qui montre une cour de récréation française où des enfants de diverses origines se côtoient et fraternisent (annexe III, pl. 46). Ce sont pourtant plus les textes que les images qui sont amenés à défendre les valeurs de ce titre (les images étant réalisées en noir et blanc, excepté sur la couverture où les couleurs patriotiques sont portées par un jeune Noir). Cet album anticipe toutefois toute la production très colorée et très engagée qui va suivre dans les années 2000.

Alain Serres, qui se fait très critique, n'est pourtant ni le premier ni le seul à traiter de la question raciale. Si la tendance semble avoir été initiée par quelques titres publiés à L'École des loisirs avec *Sept milliards de visages* (1981)²⁶⁸ puis *Noire comme le café, blanc comme la lune* (1989)²⁶⁹, elle s'est renforcée dans les années 1990²⁷⁰. L'album *Des amis de toutes les couleurs* de Catherine Dolto-Tolitch (1994), retenu puisqu'il traite de la seule couleur de peau, a été publié par Gallimard en 1994 (soit deux ans avant la fondation des Éditions Rue du monde). Quant à *Homme de couleur !* de Jérôme Ruillier (1999), il dénonce l'utilisation de la couleur comme facteur langagier discriminant en donnant couleur aux expressions figurées colorées, ce qui introduit de l'humour dans le traitement de cette question grave (annexe III, pl. 47).

²⁶⁶ Voir le site de Ricochet : <http://www.ricochet-jeunes.org/editeurs/editeur/89-rue-du-monde>.

²⁶⁷ *La Cour Couleurs*, Jean-Marie Henry, Zaï, collection « La Poésie », 1998.

²⁶⁸ Il s'agit de la traduction de *People* (New York : Random House Children's Books, 1980) de l'Américano-néerlandais Peter Spier. Selon l'éditeur français, ce titre « présente aux enfants toutes sortes de gens de toutes tailles, de toutes couleurs, avec des vêtements très différents, des habitudes de vie tropicales, occidentales, asiatiques, etc. » pour montrer qu'il ne faut pas avoir peur de la différence (<http://www.ecoledesloisirs.fr/php-edl/catalogues/fiche-livre.php?reference=07625>). Ce parti pris a été salué par l'Éducation nationale qui a sélectionné l'album dans les ouvrages de référence pour la jeunesse.

²⁶⁹ Pili Mandelbaum, collection Pastel.

²⁷⁰ En 1966, le 21 mars a été proclamé, par l'Assemblée générale des Nations Unies, « Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale ». Dans les deux décennies qui ont suivi, aucun album traitant du racisme ne s'est distingué de la production. En revanche, dans les années 1990, les éditeurs se sont emparés du thème et la critique s'y est montrée sensible.

Ne sont ici cités que les titres les plus représentatifs de l'époque dans leur traitement de la lutte contre le racisme par l'usage fait de la couleur, parce qu'ils n'exposent qu'une manière d'aborder un sujet plus largement traité et concernant l'exclusion ou le mépris de la différence²⁷¹. Dans nombre d'albums, cette dernière est souvent soulignée par une couleur atypique et traitée sur le mode anthropomorphique comme on peut le voir dans *Tout rouge* qui met en scène un petit cochon qui rougit pour un rien, *POB le Petit Ours Bleu* qui introduit un ourson bleu parmi les oursons blancs, *Le Loup* de Sara qui construit son album sur l'éviction du loup oméga (gris) de sa meute (constituée de loups noirs) et *L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe*, où l'animal essaie tous les colorants naturels possibles avant de s'accepter telle qu'elle est²⁷². Cette acceptation caractérise l'ensemble des titres ici cités : Antoine accepte ses rougissements, POB est accepté par les autres oursons qui ont été colorés, et le loup gris par une louve brune. Elle est capitale, et dans le message gratifiant véhiculé, elle est profondément pédagogique.

Dans les années 1990, cet usage militant de la couleur, qui passe de code social de la discrimination à signe d'acceptation de la différence, gagne en visibilité sur le marché. D'autres usages existent toutefois. Nous relevons ici les deux les plus pertinents, avec l'un qui utilise la couleur comme élément capital de la narration dans les « sans-texte » ; et l'autre qui interroge la possibilité d'utiliser la couleur dans son emploi narratif ailleurs que dans les seules images.

(2) La couleur, l'élément-clé des albums sans texte

Nombre d'éditeurs d'albums fictionnels, parmi lesquels des sociétés assez jeunes (tels Le Sourire qui mord, Épigones, Grandir, Syros, Le Sorbier ou Le Rouergue) ou beaucoup plus jeunes (comme Circonflexe, créée en 1989), entendent développer la fonction narrative de la couleur. En témoigne leur impressionnante publication d'albums sans texte, où la seule image véhicule le sens en s'appuyant expressément sur la forme et la couleur. C'est en 1990 qu'Anne Brouillard et Sara entreprennent de publier leurs premiers albums sans texte. La première crée des changements d'ambiance par son jeu sur la palette comme dans *L'Orage*²⁷³, et parvient à donner deux lectures différentes d'une même image par un jeu de glissement sur la palette comme dans *Le Sourire du loup* qui révèle toute la polysémie de la couleur (la première image

²⁷¹ Dans ce cas, ces albums traitant de la différence et de l'exclusion qu'elle entraîne s'inscrivent dans un mouvement qui est plus ancien et qui rappelle le discours altruiste tenu au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Dans les années 1960 et 1970 ont par exemple déjà été publiés : *Hermès*, *Le Crocodile bleu* (Henri Maïk, Desclée de Brouwer, 1969) et *Petit Poussin bleu* (Claude Voilier, Paris : Hachette, collection Petite Fleur, 1974). Cependant, contrairement à ces titres qui étaient assez isolés dans la production, les albums luttant contre la discrimination se multiplient dans les années 1990 (puis 2000).

²⁷² Pour les références : *Tout rouge*, Claude Lager et Claude K. Dubois, Paris : L'École des Loisirs, Pastel, 1993 ; *POB le Petit Ours Bleu*, Marie-Caroline Boubé et Philippe Ciamous, Toulouse : Milan, 1999 ; *Le Loup*, Sara, Paris : Thierry Magnier, 2000 ; *L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe*, Florence Guiraud, Paris : La Martinière, 2000.

²⁷³ *L'Orage*, Nîmes : Grandir, 1998.

correspondant à une montage blanche se détachant sur un ciel rouge, et la dernière, au gros plan de la gueule d'un loup, annexe III, pl. 48). La seconde créatrice réduit le plus possible sa palette qui y gagne en force symbolique. Si aucun de ses titres parus dans les années 1990 ne comprend de terme de couleur, *La Laisse rouge* qui sortira en 2005 couronnera sa recherche.

(3) Une couleur en quête de nouveaux espaces narratifs

Parmi les maisons les plus créatives qui se sont constitué un fonds pertinent de titres liés à la couleur en quelques dizaines d'années, L'École des loisirs reste l'une des plus dynamiques de l'époque. En plus de publier *ABCDAire de Selçuk* (1995) que nous avons intégré au corpus, elle édite deux titres de Grégoire Solotareff et de Claude Ponti – *Mathieu* (1990) et *L'Arbre sans fin* (1992) – qui ont pour point commun de réexploiter dans leur recherche colorée les espaces de narration que représentent les pages de garde (annexe III, pl. 49). Si investir ces espaces n'est pas nouveau, leur donner une valeur narrative forte par la couleur l'est en revanche. Avec Grégoire Solotareff, il n'est plus question de proposer des fonds unis comme il l'a fait dans *Quand je serai grand, je serai le Père Noël* (1988) et *Loulou* (1989). Dans *Mathieu*, il opte pour un fond jaune sur lequel se détachent des taches bleues, rouges et blanches qui annoncent la palette tout à la fois fauve et symbolique sur laquelle il va jouer dans les pages internes. Ces pages ont trait à la genèse du livre. Elles l'enferment dans un monde que l'on ne peut comprendre que si l'on en saisit le fonctionnement chromatique. Pour ce qui est de *L'Arbre sans fin*, il propose des pages de garde vertes et nervurées comme coupées dans une feuille d'arbre. Contrairement à Grégoire Solotareff qui convoque la couleur-lumière, Claude Ponti privilégie le détail pour lui donner une importance hors du commun et enfermer tout à la fois les protagonistes de l'histoire et le lecteur au cœur de l'arbre, sans plus d'issue (voir ill. 2).

Un titre tel *Luchien* d'Olivier Douzou s'inscrit dans cette recherche de narrativité hors des espaces convenus, mais il la conjugue avec un jeu sur l'ordonnance des couleurs et leur hiérarchisation au sein des images. Avec cet investissement de nouveaux espaces et ce jeu décalé sur les conventions colorées de représentation qui participent pleinement à la narration et au retournement de la situation, Olivier Douzou signe un titre jusqu'alors unique en son genre.

En donnant ainsi une nouvelle matérialité à la couleur (avec le numérique) et en multipliant ses usages militants et narratifs, les auteurs-illustrateurs lui réservent un rôle de plus en plus significatif dans les albums pour enfants. Cela participe d'une dynamique commune qui la promeut comme objet d'apprentissage pertinent.

5. DU TRIOMPHE PÉDAGOGIQUE AUX EXPLOITATIONS COMMERCIALES DE L'OBJET « COULEUR » (2000-2015)

5.1. Des textes plus prolixes et des pratiques de classe moins secrètes

5.1.1. Ce qui ressort des textes officiels

En raison de la diversité des pratiques, des supports et des médias entourant l'image dans notre société contemporaine de communication et d'information, les arts plastiques ont reçu la dénomination d'arts visuels au début des années 2000 et se sont ouverts à « la photographie, l'audiovisuel, l'architecture et l'histoire des arts »²⁷⁴. L'œuvre d'art tend ainsi à être remplacée par une image issue d'autres médias (puis transformée), même s'il se pose la question de la référence culturelle qui est éclatée (entre différents domaines, mais également entre art savant et culture populaire). Quant à cette image, il est moins question de la créer que de communiquer sur elle, ou plus exactement *par* elle. À l'école, les enfants ne sont plus initiés à des techniques ou à des œuvres d'art, mais à un « langage visuel ». Comme le soulignent Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte, « les disciplines enseignées fournissent des outils. Plutôt que de dispenser un enseignement centré sur des références à des œuvres artistiques, on cherche plutôt à mettre les élèves en état de questionnement autour de préoccupations existentielles qui s'expriment dans les arts. »²⁷⁵ Comme les plus jeunes n'ont pas la distance critique nécessaire, les enseignants développent avant tout leur imaginaire, mais dès les premières années, ils tendent à faire vivre la pratique artistique comme une démarche éducative (ce qui recoupe les précédentes résolutions énoncées par l'UNESCO). Le document d'application des programmes de juin 2003 va dans ce sens²⁷⁶. Les enseignants privilégient ainsi l'art comme expérience gestuelle, ludique et vivante auprès des plus jeunes. Ce que va confirmer le programme 2015 de la maternelle qui invite à « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », le terme « activités » renforçant d'ailleurs la priorité donnée à l'action, à l'implication corporelle. L'art se « vit ». Mais quelle peut y être la place de la couleur ?

Dans le paragraphe portant sur les « productions plastiques et visuelles » du programme cité ci-dessus, voici ce qu'il en est :

²⁷⁴ « Le plan pour les arts et la culture à l'École », Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, Centre national de documentation pédagogique, Document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle et la direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, 2001.

²⁷⁵ Renaud d'Enfert, Daniel Lagoutte, *op. cit.*, p. 106.

²⁷⁶ Voir « La sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle. Éducation artistique, école élémentaire », Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire, collection « École Documents d'application des programmes », CNDP, 2003, texte sur : <http://www.crdp-strasbourg.fr/chouette/documents/programmes.pdf>.

« Pour réaliser différentes compositions plastiques, seuls ou en petit groupe, les enfants sont conduits à s'intéresser à la couleur, aux formes et aux volumes. / Le travail de la couleur s'effectue de manière variée avec les mélanges (à partir des couleurs primaires), les nuances et les camaïeux, les superpositions, les juxtapositions, l'utilisation d'images et de moyens différents (craies, encre, peinture, pigments naturels...). Ces expériences s'accompagnent de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (foncer, éclaircir, épaissir...) ou les effets produits (épais, opaque, transparent...). »²⁷⁷ (*C'est nous qui soulignons*).

La pédagogie de la couleur se fait en deux étapes. Par une première initiation pratique complexe, les enfants apprennent à discriminer, à mélanger les couleurs selon divers procédés et à expliquer ce qu'ils font avec un vocabulaire adapté qui élargit leur champ lexical chromatique (ajoutant aux noms de couleur des verbes d'action et des adjectifs de catégorisation générale²⁷⁸). Dans un second temps, ils débordent l'étape des exercices pour réaliser des œuvres et faire de la couleur l'un des éléments (au même titre que la forme et le volume) de leur création. La couleur s'impose ainsi comme un objet d'apprentissage varié (matériel, lexical) et se fait outil d'expérimentation artistique et d'investigation personnelle. Jamais les textes officiels n'ont été aussi diserts sur la couleur. Quel impact cette évolution du discours officiel pédagogique peut-elle avoir sur les pratiques de classe ?

5.1.2. Ce qui ressort des pratiques de classe

Conjugués à la promotion enregistrée par l'album comme outil pédagogique scolaire depuis les années 1980, ces textes donnant de plus en plus de précision quant à la pédagogie de la couleur entraînent des changements dans les pratiques de classe. S'il était jusqu'alors difficile de savoir ce qui se passait réellement lors des cours, la technologie et la société de communication offrent les moyens d'en savoir davantage. Nombre de sites académiques et de blogs d'enseignants de maternelle permettent en effet de mieux cerner comment se fait l'enseignement de la couleur, d'autant qu'elle s'impose comme l'un des objets d'apprentissage les plus discutés. C'est l'occasion de voir quels supports sont utilisés et quelles progressions pédagogiques sont privilégiées.

Sur ces sites ou ces blogs, on notera que les maîtres recourent souvent à l'album après avoir exploité divers jeux sur la couleur qui reposent sur un autre type de matériel pédagogique

²⁷⁷ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole.

²⁷⁸ Pour la distinction entre « adjectifs de couleur catégorisateurs » (tel « bleu ») et « adjectifs de caractérisation générale des couleurs » (tel « épais » qui s'utilise suite à un adjectif de couleur catégorisateur dans une séquence comme « un bleu épais »), voir Christian Molinier, « Les termes de couleur en français. Essai de classification sémantico-syntaxique », *Cahiers de Grammaire, Cahiers de Grammaire*, n° 30, Université de Toulouse-le-Mirail : ERSS, 2006, p. 259-275, surtout p. 260, § 1. Texte sur : <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/publications/CDG/30/CG30-20-Molinier.pdf>.

et qui permettent de « connaître et nommer les couleurs »²⁷⁹. En petite section de maternelle, il est avant tout question de *tri* des couleurs à partir d'objets (cubes, cerceaux) ou de fiches²⁸⁰, ou de *distinction* des couleurs à partir d'imagiers (souvent constitués par les maîtres comme on le voit sur le site de Pierrick²⁸¹ où l'on trouve un imagier très simple constitué de pastilles de couleur exemplifiant les onze termes chromatiques génériques donnés, annexe III, pl. 50, ill. 1). Cependant, certains maîtres commencent à exploiter des albums pédagogiques dès la petite section²⁸², et d'autres encore²⁸³ à associer les couleurs à des sentiments (comme la colère ou la peur) par la découverte d'albums comme *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel, *Le Petit Chaperon rouge* (sans qu'il ne soit fait mention de l'auteur ou de l'illustrateur), *Grosse Colère* de Mireille d'Allancé, ou encore *Va-t'en grand monstre vert* d'Ed Emberley, même si cette approche est plus souvent réservée aux élèves de moyenne et grande sections. Elle y est certes encore plus approfondie. Par exemple, il peut être proposé aux élèves de moyenne section une riche sélection d'albums comprenant aussi bien des titres non fictionnels que fictionnels comme ceux que sélectionne l'Académie de Toulouse²⁸⁴ : *Si la neige était rouge* d'Éric Battut (qui joue sur le changement de couleur d'un référent du blanc), *600 pastilles noires* de David A. Carter (un pop-up qui joue sur les couleurs primaires ainsi que sur le noir et blanc), *La Couleur* (l'une des rares encyclopédies sur le thème à l'usage des tout-petits proposée par Gallimard dans sa collection « Mes premières Découvertes »), *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel (qui s'impose comme le titre de référence pour le traitement du rapport entre couleurs et sentiments puisque c'est le premier du genre, même s'il en existe de conçus par des créateurs français, tel *Silences* de Jérôme Ruillier), *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut (qui présente six couleurs de base dont les dénominations sont écrites de la couleur en question pour un meilleur repérage) et *Petit-Bleu, Petit-Jaune* de Leo Lionni (qui aborde le mélange des couleurs via un dispositif fictionnel). En ce qui concerne la grande section de maternelle, prenons l'exemple du blog d'Annabelle qui regroupe treize titres sur le thème à l'usage des élèves du deuxième cycle (GS, CP, CE1)²⁸⁵. Avec cette sélection, l'enseignante entend initier à la lecture

²⁷⁹ Comme on nous le dit par exemple sur <http://dessinemoiunehistoire.net/couleur-maternelle/>. Rappelons que le premier cycle se concentre sur les apprentissages premiers, enseigne aux enfants comment s'approprier le langage, découvrir le monde, percevoir, sentir, imaginer, et favorise à cet effet l'utilisation en classe des imagiers et des alphabets (comme le confirme le site pédagogique de l'Académie de Créteil disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/imagiers.htm>).

²⁸⁰ Comme sur <http://moncahierjournal.canalblog.com/archives/2011/11/29/22837536.html>.

²⁸¹ Voir le site : <http://ddata.over-blog.com/1/27/08/90/2013-2014/collegues/pierrick/Imagier-Couleurs.pdf>.

²⁸² Comme sur <http://lamaternelle.canalblog.com/archives/2011/11/06/22595495.html> qui sélectionne notamment *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut, soit un imagier reposant sur un dispositif fictionnel. Voir annexe III, pl. 50, ill. 2.

²⁸³ Comme sur <http://petite-section.e-monsite.com/pages/les-couleurs-et-les-emotions.html>.

²⁸⁴ Voir le site : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/blog31/pri-villeneuve-de-riviere/category/ms-les-albums-du-moment/>.

²⁸⁵ Sur le blog de cette institutrice (<http://materalbum.free.fr/3sourispeintresannabelle/annabelle-projetcouleurs-C2.pdf>), on trouve les titres suivants : *Les Aventures d'une petite bulle rouge* d'Iela Mari, *Les Trois Souris peintres* d'Ellen Stoll Walsh, *Elmer* de David Mc Kee, *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel, *La Reine des couleurs* de Jutta Bauer, *Petit-Bleu et Petit-*

d'images, à l'écriture d'un imagier sur les couleurs, à l'acquisition du vocabulaire chromatique de base et de certaines locutions construites sur les termes de couleur, aux associations possibles des couleurs avec les sentiments (en s'appuyant sur les albums de Jutta Bauer et d'Arnold Lobel), aux différences (notamment en matière de couleur de peau). Tous ces exemples confirment que, parallèlement à l'usage qui peut en être fait dans les foyers²⁸⁶, les albums (fictionnels ou non fictionnels²⁸⁷) tiennent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la couleur à l'école. Ce rôle étant confirmé, voyons quel impact il a pu avoir sur la production éditoriale.

5.2. Vers une surproduction de l'album d'initiation à la couleur

Au tournant des années 1990, le marché de la pédagogie de la couleur enregistre un tel développement que, dans les années 2000, tout éditeur se doit de proposer un ou plusieurs ouvrage(s) didactique(s) sur la couleur, avec une nette préférence pour l'imagier qui s'impose comme le support pédagogique le plus adapté à l'enfance.

5.2.1. L'imagier, le support roi de la couleur pour la prime et la petite enfance

Le marché de l'imagier est alors en pleine expansion. Les premières années de la décennie le confirme. En 2001, avec *Les Couleurs* de sa collection « Livre mouss » (pour le bain)²⁸⁸ et *Couleurs* de sa collection « Mes Toutes Premières Découvertes »²⁸⁹, Gallimard entend donner une « notion » de la couleur aux plus petits. Il ouvre ainsi le marché de la pédagogie de la couleur vers la tranche la plus jeune possible du lectorat. La même année sortent

Jaune de Leo Lionni, *Réglisse et Calisson* de Steff, *Noir comme le café, Blanc comme la lune* de Pili Mandelbaum, *Six milliards de visages* de Peter Spier et Christian Poslaniec, *Arc-en-ciel, le plus beau des poissons des océans* de Marcus Pfister, *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut, *Caméléo* de Chisato Tashiro, *De toutes les couleurs* d'Alex Sanders. Nous le sélectionnons car c'est l'un des plus complets trouvés et qu'il s'adresse notamment aux élèves de la grande section de maternelle (cycle 2). Rappelons que le deuxième cycle se concentre sur les apprentissages fondamentaux et la maîtrise du langage.

²⁸⁶ Notons qu'il est difficile de connaître les pratiques parentales dans ce domaine de la pédagogie de la couleur. Les ouvrages traitant du rôle des parents dans l'éducation élémentaire des enfants n'abordent pas ce thème, bien que la bibliographie soit riche en la matière. En voici quelques titres : Alain Bentolila, *Profession parents-guide de l'école maternelle et élémentaire*, Paris : Nathan, 2000 ; Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Les Parents partenaires de l'école*, Paris : OCDE, 1997 ; Daniel Gayet, *Les Pratiques éducatives des familles*, Paris : PUF, 2004.

²⁸⁷ Ce que confirme le site pédagogique Sitinstat qui est une plateforme de partage des ressources entre instituteurs, accessible au grand public. L'une de ses tâches est d'établir des bibliographies d'albums sur des thèmes particuliers (disponibles sur : <http://materialbum.free.fr/listethemes.htm>). Y figure la couleur, répartie en huit « bibliothèques » : « mélanges, rose, bleu, jaune, gris, noir & blanc, orange, rouge, vert ». Y sont mélangés titres didactiques proprement dits et titres fictionnels.

²⁸⁸ On le mentionne, mais, dans l'analyse, on lui préférera la version « bain » des *Couleurs* que Fleurus publiera en 2009 car elle s'inscrit au sein d'une série composée de trois titres.

²⁸⁹ *Couleurs*, Anne Gutman, Pierre-Marie Valat, Paris : Gallimard Jeunesse, n° 1, « Mes Toutes Premières Découvertes », Série Les Notions, 2001 [2008].

*Toutes les couleurs sont dans la nature*²⁹⁰ et *Rose citron*²⁹¹. Si l'un approfondit l'approche lexicale en proposant quelque soixante dénominations chromatiques, l'autre favorise une approche interactive entre couleurs et référents. Ces deux titres s'adressent à des enfants un peu plus âgés que ceux publiés par Gallimard. L'année suivante, Mila développe son catalogue de titres sur la couleur en développant la série des six « Minimagiers » d'Anne Weiss qui portent chacun sur une couleur et qui initient aussi aux chiffres ou aux mots²⁹². De son côté, Casterman sort *Les Couleurs avec Uki*²⁹³ qui regroupe quelques dénominations présentées via un personnage autour duquel s'élabore par ailleurs une série d'imagiers variés. Quant au Seuil, il préfère enrichir par la photographie le champ référentiel en proposant les 64 pages de *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis²⁹⁴. Deux ans plus tard, Fleurus complète son imagier des couleurs sorti en 1999 (qu'il réédite d'ailleurs) par un ouvrage s'adressant aux plus jeunes : *Les Couleurs*²⁹⁵ s'adresse aux 0-3 ans et leur propose la discrimination de quelques couleurs. La liste pourrait être allongée, d'autant que dans la seconde partie des années 2000 et la première moitié des années 2010, toute société d'édition, quelles que soient sa taille, sa spécialité initiale, sa durée de vie, propose un ou plusieurs imagiers de la couleur. Les titres se comptent par dizaines. Il n'est pas question de tous les répertorier, et ce pour deux raisons. D'une part, nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité du corpus tant il est vaste, souvent redondant, et parfois peu visible sur le marché (et dans les bases de données des bibliothèques visitées). D'autre part, cela nuirait à la pertinence de l'analyse. Nous nous limiterons donc à quelques titres. Seront retenus les ouvrages précédemment cités, publiés au début de la décennie. Ils concentrent et annoncent la tendance du marché de l'imagier qui va chercher à occuper un maximum de sous-crêneaux, que ce soit par le traitement du thème qui se fait par découpage du continuum chromatique ou la déclinaison des approches (discriminative, référentielle, lexicale, interactive). Ils sont, à ce titre, représentatifs de la diversité de la production de l'imagier de la couleur pour les petits. Les compléteront néanmoins d'autres ouvrages qui reflètent l'évolution du marché de la seconde partie des années 2000.

Pour ce qui est du cœur du marché, il va avant tout se constituer de petits ouvrages permettant aux plus jeunes d'accéder à une première discrimination des couleurs de base quelle que soit la variété des dispositifs pédagogiques mis en place (dispositifs qui seront développés

²⁹⁰ *Toutes les couleurs sont dans la nature*, Pascale Estellon, Marianne Maury, Anne Weiss, Paris : Mila Éditions, collection « Un imagier très nature », 2001 (pour les enfants de « 1-2 ans » selon le site des éditions, malgré ses 96 pages, sa soixantaine de dénominations référentielles et ses citations d'auteur).

²⁹¹ *Rose citron*, Hervé Tullet, Paris : Seuil Jeunesse, 2001 (hors collection ; proposé à partir de 4 ans sur le site Ricochet).

²⁹² *Blanc, Bleu, Jaune, Noir, Rouge, Vert*, Anne Weiss, Paris : Mila Éditions, collections « Les Minimagiers Des images et des chiffres » et « Les Minimagiers Des images et des mots », 2002.

²⁹³ *Les Couleurs avec Uki*, Claudia Bielinsky, Paris : Casterman, collection « Uki au fil des jours », 2002.

²⁹⁴ *Couleurs Nature*, Ianna Andréadis, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2002, hors collection.

²⁹⁵ Émilie Beaumont et Nathalie Bélineau (conception), Christelle Mekdjian (pâte à modeler), 2004.

dans la troisième partie). Le représentent notamment *Chamalo découvre les couleurs*, *Les Couleurs* développé par Fleurus dans la collection « Livre de bébé bain », *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* (représentatif de la série qui en découlera), *Neige, le blanc et les couleurs* et *Océan, le noir et les couleurs*, *Mon Imagier des couleurs*, *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher*, *Ma Vie en couleurs* et *Mon imagier des couleurs à toucher*²⁹⁶. Nous y ajouterons la série signée par Florence Guiraud chez Casterman qui comprend *Le Jardin des couleurs* (2006), *Les Animaux en couleurs* (2008), *La Cueillette des couleurs* (2009), *La Campagne en couleurs* (2011) et *La Balade en couleurs* (2012), notamment les deux ouvrages qui la bornent. Bien que nombre d'éditeurs continuent de développer ainsi des imagiers de la couleur à destination de la petite et toute-petite enfance, il en est qui vont vouloir lui donner d'autres orientations et ouvrir le marché vers la tranche d'âge supérieure. Que ce soit *Un Monde en couleurs* (2008), *Imagier* (2009), *Quelles couleurs !* (2009), *Pomelo et les couleurs* (2011), *Silences* de Jérôme Ruillier (2012), *Couleurs* de Grégoire Solotareff (2014)²⁹⁷, ils ont pour vecteur commun d'explorer la richesse du champ référentiel. Si certains multiplient les référents issus du monde naturel (tels *Un Monde en couleurs* et *Pomelo et les couleurs*), d'autres recourent à un usage taxinomique de la couleur (tel *Imagier*), multiplient les références culturelles (tel *Quelles couleurs !*), remettent en cause la « valeur approximative »²⁹⁸ des termes chromatiques des noms composés (tel *Couleurs* de Grégoire Solotareff) et ouvrent le champ référentiel non plus aux objets mais aux sentiments (tel *Silences*). Ajoutons que certains éditeurs adaptent leurs imagiers édités sur papier au support numérique. Tel est le cas des *Couleurs* publié chez Fleurus en 1999 et proposé sur CD-Rom dans les années 2000²⁹⁹, ou de *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc publié en 2009 et disponible en version numérique (revue et augmentée) en 2014. Ce qui fait qu'à la richesse des approches s'associe le choix des supports.

²⁹⁶ Pour les références : *Chamalo découvre les couleurs*, Marion Billet (ill.), Paris : Père Castor/Flammarion, coll. « Tout-Petit, J'apprends ! », 2007 ; *Couleurs*, Nathalie Bélineau, Paris : Fleurus, 2009 ; *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, Oriane Lallemand, Paris : Auzou, 2009. Suivront, signés du même auteur : *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs : dans mon jardin* (2010), *Mon premier livre des odeurs et des couleurs : dans la cuisine* (2010) ; puis, signé par un collectif : *Mon premier livre des odeurs et des couleurs : du monde* (2011) ; et enfin, réillustré par Mr. Iwi, *Mon livre des odeurs et des couleurs : les fruits*, nouvelle édition du premier volume (2015) ; *Neige, le blanc et les couleurs* et *Océan, le noir et les couleurs*, Émilie Vast, Nantes : MeMo, 2011 (pour les deux titres) ; *Mon Imagier des couleurs*, Nathalie Choux, Paris : Nathan, collection Kididoc 2011 ; *Mon Livre des couleurs à sentir et à toucher*, Marie Delhoste, Isabelle Chauvet, Paris : Thomas Jeunesse, 2013 ; *Ma Vie en couleurs*, Raphaël Fejtö, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2014 ; *Mon Imagier des couleurs à toucher*, collectif, Julie Mercier (ill.), Toulouse : Milan, 2013.

²⁹⁷ Pour les références : *Un Monde en couleurs*, Élisabeth de Lambilly, Paris : Mango Jeunesse, 2008 ; *Imagier*, Francesco Pittau, François Gervais, Paris : Gallimard, Giboulées, 2009 ; *Quelles couleurs !*, Régis Lejonc, Paris : Thierry Magnier, 2009 ; *Pomelo et les couleurs*, Ramona Bădescu, Benjamin Chaud, Paris : Albin Michel Jeunesse, 2011 ; *Silences*, Vineuil : Bilboquet, Les Trésors Bilboquet, 2012 ; *Couleurs*, Grégoire Solotareff, Paris : L'École des loisirs, collection « Loulou & Cie », 2014.

²⁹⁸ Nous empruntons l'expression à Valérie Braun, « Les noms composés incluant un terme de couleur », p. 114-117.

²⁹⁹ Rappelons que les éditions n'indiquent pas la date de la publication de la version numérique.

5.2.2. Quelle place pour les autres ouvrages non fictionnels ?

Cette incommensurable production d'imagiers sur les couleurs, qui éclipserait presque en termes quantitatifs la production d'albums à colorier pourtant toujours très forte, occupe une large part du marché. Il existe toutefois d'autres types d'ouvrages documentaires très pertinents.

Parmi eux, notons avant tout le développement d'albums favorisant l'approche esthétique via les tableaux de maîtres ou les œuvres contemporaines (pas uniquement picturales) qui répondent au souci pédagogique esthétique (et « visuel ») des programmes scolaires³⁰⁰. Ils sont cependant très souvent réservés à un lectorat un peu plus âgé que celui auquel nous nous intéressons. De fait, ne sont sélectionnés que quelques ouvrages, à commencer par les quatre titres sur la couleur qui ont intégré en 2001 « La Petite Collection de Peinture » développée par Autrement Jeunesse : *Bleus, air, eau, ciel, Rouges du matin au soir, Jaunes, de l'or à l'orange et Verts, en toutes saisons*. Agnès Rosenstiehl y montre, en vis-à-vis de nombreux termes chromatiques correspondant à un champ de couleur, des tableaux de maîtres occidentaux. L'usage y est tout à la fois lexical et esthétique.

D'autres éditeurs vont par la suite amorcer des séries sur la couleur, comme les Éditions du Centre Pompidou qui proposent trois volumes entre 2002 et 2006 dans « La Petite Collection Zigzart », et plus tard, Rue du Monde qui en présente deux dans sa collection « Pas comme les autres »³⁰¹. Mais ils s'adressent là encore à lectorat plus âgé, telle que la plupart des autres titres disséminés sur le marché³⁰² comme s'il fallait aux enfants une préconnaissance du monde de l'art, et posent la question de savoir s'il est possible d'initier les plus jeunes à la couleur dans l'art. Les éditions « Palette... », qui publient exclusivement depuis 2004 des livres d'initiation aux arts plastiques et à l'esthétique pour les enfants (souvent à partir de 6 ans), vont y répondre de manière pertinente avec deux titres (annexe III, pl. 51). *La nuit tous les chats sont verts*³⁰³ (2011) présente sept couleurs, avec un terme référentiel et deux œuvres d'art (un objet et une peinture) pour chacune, pour un usage discriminatif, esthétique et lexical de la couleur ; *L'Art des bébés*³⁰⁴ (2012) adresse ses images en noir et blanc aux plus petits dans un but pédagogique très précis comme cela est indiqué sur le site des éditions :

³⁰⁰ Bien que quelques titres soient déjà sortis dans les années 1990 sur l'initiation à la couleur dans l'art à l'adresse des enfants, ils se multiplient dans les années 2000 tout en s'adressant à un public plus jeune, ce qui nous permet d'en intégrer au corpus.

³⁰¹ La première collection comprend *Bleu zinzolin et autres bleus* (2002), *Rouge alizarine et autres rouges* (2004) et *Jaune orpiment et autres jaunes* (2006) signés par Elizabeth Amzallag-Augé qui propose « un parcours en zigzag dans les collections du Centre Pompidou ». La seconde n'en propose que deux, *Le Petit Musée du rouge* (Alain Serres, 2014) et *Le Petit Musée du bleu* (Carl Norac, 2015), où Alain Serres entend former tout à la fois à l'esthétique du XX^e siècle de ces deux couleurs et à la poésie qu'elles véhiculent, en faisant cohabiter chaque œuvre avec un court poème.

³⁰² Comme *Le Musée en 10 couleurs : 10 œuvres des collections du Musée national d'art moderne à Paris* qui initie à la monochromie (Sophie Curtil, Toulouse : Milan Jeunesse, Beaux livres, 2006, à partir de 6 ans).

³⁰³ *La nuit tous les chats sont verts*, Vincent Péghaire, Paris : Palette..., 2011.

³⁰⁴ *L'Art des bébés*, Loïc Le Gall (concept.), Paris : Palette..., 2012.

« Dans les premiers mois de leur vie, les bébés ne voient pas les couleurs, mais en se concentrant sur des images très contrastées, ils développent leur vision et commencent à reconnaître quelques formes simples. Les œuvres en noir et blanc reproduites dans *L'Art des bébés*, sélectionnées chez les plus grands artistes modernes et contemporains, aideront les plus petits à développer leurs capacités visuelles et à percevoir le monde qui les entoure... tout en leur offrant une première rencontre avec l'art. »³⁰⁵

Cet album représente le titre le plus pédagogique possible de l'initiation à l'esthétique auprès des bébés qui s'appuie clairement sur les travaux faits dans les décennies précédentes (notamment dans les années 1980) en matière de perception visuelle chez les nourrissons. Les éditions Palette... ne sont toutefois pas les seules à se pencher sur la question. Les Éditions des Grandes Personnes proposent un titre certes moins maniable et plus déchirable, mais aussi très pertinent : *Tout blanc*³⁰⁶ (annexe III, pl. 52). Annette Tamarkin y propose des architectures de papier blanc (mises en valeur par des formes géométriques de couleur présentées en fond) qui se déplient à l'ouverture des pages. Elle ajoute ainsi au travail sur la couleur et la forme une autre donnée plastique essentielle pour les petits : le volume (plus important ici que dans *Tout Noir* ou *Bleu Vache ?* ne reposant que sur des jeux de rabats³⁰⁷).

En très peu d'ouvrages, l'approche esthétique de la couleur revendique une grande pertinence et montre à quel point certains éditeurs tirent parti des programmes scolaires portant sur l'enseignement artistique mais également des avancées neuropsychologiques sur la vision des enfants en proposant, selon les tranches d'âge, des ouvrages qui exploitent des valeurs, des formes et des reliefs pour les tout-petits, mais aussi différentes couleurs de base et leurs déclinaisons en nuances pour la tranche d'âge suivante.

Cette production se complète d'un titre qui entend initier à l'approche non plus esthétique (visuelle) mais artistique (matérielle). Il ne s'agit pas d'un album de coloriage ni d'un livre d'activités au sens strict mais d'un ouvrage initiant aux mélanges tout en développant une gestuelle sans autre matériel que le support livre. Il s'agit de *Couleurs* d'Hervé Tullet³⁰⁸ (annexe III, pl. 53). En reprenant l'interaction très travaillée déjà utilisée dans *Un livre*³⁰⁹ entre les apprenants et l'intervenant (interaction qui sera traitée dans l'analyse des dispositifs) et en bénéficiant de la perfection du rendu des images à l'impression (notamment en matière d'empreintes, de couleurs, d'éclaboussures), il invite les enfants à faire des mélanges et réalise par l'album une approche inédite de l'art vivant.

Parallèlement à cette production d'imagiers et de titres initiant à l'esthétique ou à la

³⁰⁵ http://www.editionspalette.com/livre-L'Art_des_bébés-9782358321075-1-1-0-1.html.

³⁰⁶ *Tout blanc*, Paris : Les Grandes Personnes, 2010.

³⁰⁷ *Tout noir* et *Bleu vache ?*, Paris : Les Grandes Personnes, 2010 pour le premier, 2012 pour le second.

³⁰⁸ *Couleurs*, Paris : Bayard Jeunesse, 2014.

³⁰⁹ *Un livre*, Paris : Bayard Jeunesse, 2010.

gestuelle impliquée par la couleur, les autres types d'ouvrages sont plus rares. Existente toutefois quelques alphabets s'intéressant à la couleur (annexe III, pl. 54). En plus de ceux qui intègrent quelques termes de couleur à leur nomenclature, comme *L'Alphabet Zinzin* de Zazie Sazonoff (2002) et *Abécédaire* de Pascale Estellon (2011), on relève le *B* d'Alfred³¹⁰ dont les mots – parmi lesquels un terme chromatique – sont suggérés par le biais d'images-devinettes. Si l'introduction d'une image-devinette portant sur la couleur n'est pas une nouveauté en soi (Marion Bataille a utilisé le procédé dans *Livre de lettres*, 1999), le niveau de difficulté référentielle en représente une.

C'est cette difficulté référentielle que recherche Olivier Besson dans *Du rouge papou au vert de rage : Vingt histoires de couleurs*³¹¹, si ce n'est qu'il ne s'agit pas d'un alphabet puisque l'ordre alphabétique n'y est pas respecté. Ce n'est pas plus un imagier au vu du travail effectué sur les textes, ni un dictionnaire en dépit des entrées puisque les textes ne sont pas définitoires, mais du livre d'un artiste graveur et conteur qui illustre quelques dénominations chromatiques référentielles, imaginées pour certaines, dans un ouvrage non fictionnel unique et inclassable (annexe III, pl. 55). Il est cité ici pour son caractère inédit et la beauté de ses images, mais il ne peut être retenu du fait qu'il s'adresse à des enfants de plus de six ans.

Pour ce qui est des dictionnaires, ils intègrent régulièrement des termes de couleur dans la nomenclature qu'ils définissent à l'attention des plus jeunes, que ce soit *Le Dictionnaire des Maternelles* de Larousse (2002), *Mon Dico Photos : Un mot, une photo !* de Hatier (2003), *Mon Premier Dictionnaire* de Gallimard (2005), *Mon Premier Dictionnaire* de Nathan (2007) ou encore la réédition du *Robert Benjamin* qui s'adresse maintenant au « GS, CP, CE », soit aux enfants à partir de 5 ans (2009)³¹².

À ces dictionnaires, on sera tentée d'ajouter quelques ouvrages encyclopédiques comme *Les Couleurs* publié par Nathan (Kididoc, 2000) ainsi que les titres parus chez Gallimard Jeunesse : *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* (2003) qui est une première « leçon de couleur » à l'adresse des tout-petits, *Le Grand Livre de la couleur* (2004) de Mila Boutan qui s'intéresse à l'obtention des différents tons et nuances d'une palette de peintre, la réédition de *La Couleur* (Mes Premières Découvertes, 2008), et *Les Trésors des couleurs* (Mes Premières Découvertes, 2014) qui révèle les richesses colorées de la nature. Ajoutons encore quelques

³¹⁰ Respectivement : *L'Alphabet Zinzin*, Zazie Sazonoff, Paris : Mila Éditions, 2002 ; *Abécédaire*, Pascale Estellon, Paris : Les Grandes Personnes, 2011 ; *B, Alfred*, Andernos-les-Bains : L'Édune, 2007. Pour ce qui est du dernier titre, il s'agit du deuxième volume de la série intitulée *L'Abécédaire* qui en comprend vingt.

³¹¹ *Du rouge papou au vert de rage : Vingt histoires de couleurs*, Paris : Thierry Magnier, 2010.

³¹² Pour les références : *Le Dictionnaire des Maternelles* (2 000 mots), Patricia Maire, Valérie Frogé (coll.), Paris : Larousse, 2002 ; *Mon Dico Photos : Un mot, une photo !* (plus de 700 mots), Fabienne Raick, collectif de photographes, Paris : Hatier, collection Mirettes, 2003 ; *Mon Premier Dictionnaire* (plus de 2 000 mots), Bernard Couté, Charlotte Roederer, Paris : Gallimard Jeunesse, 2005 ; *Mon Premier Dictionnaire* (1 700 mots), Paris : Nathan, 2007 (réédité en 2013) ; *Robert Benjamin*, Christine Bellefonds, Laurence Laporte, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1997 [2009].

recueils de comptines sur les couleurs avec *Comptines pour chanter les couleurs* de Didier Jeunesse, *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* de Millepages et *Comptines des couleurs* de Lito qui approchent le lexique chromatique par le rythme (en écho à *Rouge et bleu* et *Noir et blanc* parus à L'École des loisirs en 1965 et 1973)³¹³.

En une quinzaine d'années, le marché pédagogique de la couleur s'est développé et diversifié avec force. Tous les supports non fictionnels sont dorénavant impliqués dans l'apprentissage de la couleur, même s'il en est, comme les imagiers, qui semblent plus concernés (en termes quantitatifs du moins) par cet apprentissage. Quant aux supports didactiques, ils ont massivement fait leur entrée dans les catalogues des éditeurs littéraires ou spécialisés dans l'album pour enfants (parallèlement à ceux que l'on trouve en moindre quantité chez les éditeurs scolaires). De fait, le marché de la pédagogie de la couleur n'a jamais été aussi abondant, même s'il faut voir dans cette abondance un signe autre que la seule diversification et y déceler la multiplication commerciale (et répétitive) des titres sur la couleur adressés à la toute petite enfance. Cette profusion ne doit pas faire oublier les ouvrages fictionnels qui complètent avec pertinence cette pédagogie de la couleur.

5.2.3. Quelle place pour les ouvrages fictionnels ?

À cette remarquable production documentaire, il convient d'ajouter quelques titres fictionnels qui proposent d'autres usages de la couleur. Les premiers que nous présentons se distinguent par leur usage narratif et symbolique de la palette. Il faut toutefois les répartir par sous-groupes, car certains sont sans texte, d'autres relèvent de la réécriture, ou s'intéressent à des espaces narratifs précis, ou encore privilégient une couleur en particulier.

Le Petit Chaperon rouge de Rascal, *Loup noir* d'Antoine Guilloppé et *La Laisse rouge* de Sara³¹⁴ font partie de ces albums sans texte publiés dans les années 2000 qui sont plus difficiles à appréhender que les titres parus dans les décennies précédentes³¹⁵. Ils s'imposent dans le corpus par la forte réduction de leur palette, l'importance donnée au motif coloré autour duquel se construit l'histoire (importance révélée dans le titre), et le jeu établi sur la polysémie des rares couleurs employées.

³¹³ Pour les références : *Comptines pour chanter les couleurs*, Cécile Hudrisier (ill.), Paris : Didier Jeunesse, collection « Éveil musical », 2013 ; *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs*, Raphaëlle Albert, Gaëlle Vervelle-Berthelet, Paris : Millepages, collection « Mes Petites Comptines pour apprendre », 2014 ; *Comptines des couleurs*, Virginie Aladjidi, Caroline Pellissier, Claire Le Grand (ill.), Champigny-sur Marne : Lito, collection « Comptines à lire à deux », 2012.

³¹⁴ Respectivement : *Le Petit Chaperon rouge*, Rascal, Paris : L'École des Loisirs, 2002 ; *Loup noir*, Antoine Guilloppé, Casterman, Albums Duculot, 2004 ; *La Laisse rouge*, Sara, Vineuil : Bilboquet, 2005.

³¹⁵ Dans l'article « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », Isabelle Nières-Chevrel parle des caractéristiques de l'album sans texte des années 1970. Elle le définit comme ayant « un déroulement temporel linéaire dans un espace unique et selon un point de vue stable » et lui oppose la complexité des albums sans texte du début des années 2000. Selon elle, ces derniers « requièrent du lecteur l'équivalent d'une reformulation verbale ». Voir l'article dans *La Revue des Livres pour enfants*, n° 214, déc. 2003, p. 69-81, p. 74 pour la citation.

Chaperon Rouge : Collection privée de Nadja et *Un petit Chaperon rouge* de Marjolaine Leray³¹⁶ sont des albums avec textes, qui s'intéressent au personnage très connu du Petit Chaperon rouge et qui en réécrivent l'histoire (contrairement au titre proposé par Rascal qui l'adapte en une « transposition iconique »³¹⁷). Ils s'appuient sur une symbolique chromatique éprouvée qu'ils détournent. C'est ce détournement qui retient l'attention, tout comme la variation symbolique qui en découle. *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal retient aussi l'attention par l'usage qu'il fait de la couleur dans les espaces normalement réservés au texte ou au verbal. Nous lui adjoindrons trois autres albums qui interrogent également les rapports entre couleur et expression verbale : *Poison*, *Alba Blabla et moi* et *Au loup !*³¹⁸

Pour ce qui est de *Lundi*, *L'Enfant de la neige*, *Drôle d'oiseau*, *Silencio*³¹⁹, ils interrogent le blanc qui est rarement considéré comme une couleur et qui s'y oppose par défaut. C'est leur travail sur cette opposition qui nous intéresse, son traitement symbolique et narratif, mais aussi le problème de représentation qui y est lié.

Ces usages narratifs et symboliques sont complétés par quelques autres. *Couleurs retrouvées*³²⁰ traite du rapport des non-voyants aux couleurs et travaille l'usage sensoriel, tout comme le fait *Le Piano des couleurs* de Massin et Laure³²¹. *Si la neige était rouge* d'Éric Battut³²² privilégie l'usage décalé en interrogeant la pertinence référentielle qui lie la neige au blanc, et en lui attribuant d'autres couleurs. *Marre du rose* de Nathalie Hense et Ilya Green³²³ opte pour un usage militant dans la ré-interrogation de la couleur (tout particulièrement du rose) comme code social de la discrimination sexuelle.

En s'ajoutant aux nombreux ouvrages documentaires, ces albums fictionnels participent à cette diversification des titres pédagogiques sur la couleur. Mais quels sont les facteurs favorisant une telle diversification ?

³¹⁶ Respectivement : *Chaperon Rouge : Collection privée*, Nadja, Bègles : Cornélius, 2005 ; et *Un petit Chaperon rouge*, Marjolaine Leray, Paris : Actes Sud, 2009.

³¹⁷ L'expression est empruntée à Christiane Pintado. Elle emploie le terme de « transposition » puisque le conte initial est « transposé » dans un autre genre, en l'occurrence dans un autre genre littéraire : l'album pour enfants, et sur un autre mode : l'image. Voir « Les contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours : de la production à la réception », Thèse de doctorat faite sous la direction de Catherine Tauveron, Rennes 2, Littérature française, soutenue en 2006, p. 218.

³¹⁸ Respectivement : *Poison*, Thierry Dedieu, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2000 ; *Alba Blabla et moi*, Alex Cousseau et Anne-Lise Boutin, Arles : Le Rouergue, 2011 ; *Au loup !*, Stephanie Blake, Paris : L'École de loisirs, 2005.

³¹⁹ Respectivement : *Lundi*, Anne Herbauts, Casterman, Albums Duculot, 2004 ; *L'Enfant de la neige*, François David, Marc Solal, Urville-Nacqueville : Møtus, 2008 ; *Drôle d'oiseau*, Jennifer Yerkes, Nantes : MeMo, 2011 ; *Silencio*, Anne Herbauts, Casterman, Albums Duculot, 2005.

³²⁰ *Couleurs retrouvées*, Thierry Maricourt, Tatjana Mai-Wyss, Paris : Points de suspension, 2005. Nous le préférons à *Invisible mais vrai* qui ne développe pas beaucoup le jeu des associations comparé à lui.

³²¹ *Le Piano des couleurs*, Massin et Laure, Paris : Gallimard Jeunesse, 2004.

³²² *Si la neige était rouge*, Éric Battut, Toulouse : Milan, 2002.

³²³ *Marre du rose*, Nathalie Hense et Ilya Green, Paris : Albin Michel, 2009.

5.3. Des facteurs favorables et convergents

5.3.1. Vers une dématérialisation du support

Si le numérique a été un outil de production et de préparation des données avant reproduction dans les années 1980, puis un outil d'aide à la création dans la décennie suivante, il a avant tout été mis au service de l'édition sur papier. Toutefois, dès le milieu des années 1990, l'édition numérique a fait son apparition, et nombre d'éditeurs ont proposé leurs imagiers et alphabets adaptés sur CD-Rom. Si la production numérique, qui a d'abord été pédagogique, ne s'est pas intéressée à la couleur (la version numérique de *L'Imagier du Père Castor* privilégiant, comme l'album édité sur papier, les « objets, bêtes et plantes »³²⁴), elle a peu à peu gagné, surtout ces dernières années, les ouvrages dédiés à la couleur mais aussi les albums fictionnels. Ces « e-books »³²⁵ bénéficient par conséquent des dernières évolutions techniques concernant le nuancier mais aussi le support et ses applications.

Pour ce qui est du nuancier proposé par les logiciels spécifiques à l'édition numérique (tel Adobe InDesign), il intègre plusieurs bibliothèques de couleurs³²⁶, ce qui fait que ces dernières se comptent par milliers. Elles y gagnent dans leur rendu, d'autant que le support offert par le CD-Rom ou la tablette permet de toutes les obtenir à l'écran, ce qui n'est pas le cas à l'impression du fait de la palette en CMJN utilisée (voir note 212). Par ailleurs, elles ne subissent plus de perte colorimétrique, étant donné que leur éclat n'est plus atténué lors de l'impression en raison de la couleur du papier, de sa texture et de sa manière d'absorber l'encre. La pédagogie de la couleur s'en retrouve enrichie. Mais ce n'est pas là le seul enrichissement.

Pour ce qui est du support, si la version numérique se donnait initialement comme le résultat d'un report simple (ou « reflow ») à l'écran des doubles pages des albums, instaurant ainsi un rapport texte/image similaire à la version papier, des développements ont été effectués. Le principal réside en la mise en place d'une extension sonore ou d'une scénarisation. Il en existe d'autres, notamment les prolongements interactifs (tels le « mémoire » ou le « puzzle ») issus des images d'albums. Rares sont les éditeurs créant directement pour le numérique, et rares sont ceux qui favorisent une « réappropriation créative »³²⁷. Mais quelles peuvent être les

³²⁴ Ce que précise la librairie en ligne Decitre sur <http://www.decitre.fr/cd-rom/l-imagier-du-pere-castor-9782080356048.html>.

³²⁵ Notons que les CD-Rom ont été concurrencés par les nouveaux supports que sont les « e-books » (livres numériques) lisibles et visibles sur les tablettes tactiles (iPad, Android). Du fait de l'importance des investissements qu'elles représentent pour les éditeurs, ces tablettes sont rares, mais elles ont déjà fait leur apparition sur le marché du livre pour l'enfance, notamment chez les éditeurs scolaires (à l'instar de Nathan qui a sorti en 2012 un cartable numérique pour les enfants de maternelle). De fait, les éditeurs privilégient plutôt les livres numériques (qui s'adressent à des lecteurs déjà équipés d'une tablette). Ceux-ci sont souvent disponibles en ligne sur les sites des éditeurs.

³²⁶ Dont Pantone Process Color System (256 couleurs), Toyo™ Ink Electronic Color Finder™ 1050 (1 050 couleurs), le système de couleurs Focoltone®, le nuancier Trumatch™ (plus de 2 000 couleurs) et DIC Process Color Note, sans oublier les bibliothèques conçues spécialement pour le Web.

³²⁷ L'expression est empruntée à Nathalie Colombier (spécialiste de l'édition numérique et des contenus culturels numériques

conséquences de ce développement technologique sur la pédagogie de la couleur ? Et quels sont les usages de la couleur que ces nouveaux outils informatiques entendent développer ?

Lorsqu'il s'agit d'un report simple à l'écran des doubles pages (sans sonorisation des termes de couleur), comme pour *Les Couleurs, Premiers pas pour les bébés* ou *Les Couleurs de Fleurus*³²⁸, la version numérique n'apporte pas grand-chose de plus que la version papier. Toutefois, lorsqu'il y a lecture interactive (comme pour *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc) ou scénarisation de l'histoire (comme pour *Fourmi* d'Olivier Douzou), l'approche numérique gagne un tout autre intérêt. Dans le premier titre, qui développe la version papier d'un imagier, c'est à l'enfant de composer ses planches de référents en fonction de la couleur et des nuances qu'il choisit. Grâce aux « bonus », il accède à diverses activités, comme à des jeux (de reconnaissance par exemple). Dans le second, qui est la version numérisée d'un album fictionnel, il est demandé au « lecteur » de travailler de façon progressive et ludique le rapport de force entre deux couleurs (le noir des fourmis et le blanc de l'ours). Celui-ci intervient donc sur la palette. On en verra les conséquences plus tard, dans l'analyse des dispositifs numériques. Notons pour l'instant, que ce soit dans *Quelles couleurs !* ou *Fourmi*, l'importance prise par l'usage ludique de la couleur. Il renvoie aux prescriptions formulées par l'UNESCO qui fait du jeu l'un des ressorts de la pédagogie en question. Cette dernière s'en retrouve modifiée, bien que le développement de l'édition numérique n'en soit qu'à ses débuts.

5.3.2. Une couleur à la croisée de diverses tendances dans les albums pour enfants

Pour ce qui est plus généralement du traitement de la couleur dans les albums (édités sur papier) pour enfants, elle reste au centre d'une polémique qui tend à s'essouffler un peu. En effet, dans une lettre ouverte datée de janvier 2011³²⁹, Alain Serres s'attaque, aux « grands médias [qui] considèrent encore les livres pour enfants comme des enveloppes aux couleurs séduisantes mais désespérément vides ! ». Son discours s'inscrit dans le sillage de ce qui a été dit dans les années 1960 (par Jean Fabre et François Ruy-Vidal) et dans les années 1970 (par Christian Bruel). Il reprend aussi ce qu'il a lui-même déclaré quelques années plus tôt : « Au milieu des années 1990, le paysage éditorial français perdait quelque peu de ses couleurs » (voir note 266). Il entend ainsi continuer de dénoncer la politique éditoriale commerciale des plus grands groupes d'édition. Toutefois, en s'attaquant à eux, il ne met guère en valeur le travail sur la couleur qu'il a continué de développer.

pour les enfants), « L'album numérique », *BBF* [en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0037-007>], n° 2, 2013.

³²⁸ Respectivement : *Couleurs, Premiers pas pour les bébés*, Elen Lescoat, Paris : Fleurus, collection « Premiers pas pour les bébés », 2012 pour la version papier et 2014 pour la version CD-Rom ; et *Les Couleurs*, Émilie Beaumont et Nathalie Bélineau (conception), Claire Laroussinie (texte), Sylvie Michelet (ill.), Paris : Fleurus, collection « L'Imagerie des tout-petits » (soit des 3-6 ans), 1999 pour la version papier et sans date pour la version numérique (le site des éditions ne l'indiquant pas).

³²⁹ Texte disponible sur le site des éditions : <http://www.ruedumonde.fr/>.

(1) Un usage militant pour la différence et contre les discriminations

Alain Serres est en effet dynamique en ce début de décennie. Après avoir publié *La Cour Couleurs* (1998), il sort – parallèlement à l'exposition itinérante *La Terre est ma couleur* lancée en 2000 et orchestrée avec Zaï (annexe III, pl. 56, ill. 2-3) – *Le Premier Livre de toutes nos couleurs*³³⁰ (ill. 1). Cet « imagier-citoyen » s'appuie sur des images colorées « pour réfléchir avec les plus jeunes à l'arc-en-ciel de l'humanité »³³¹. Que ce soit par l'exposition ou l'album, les enfants apprennent à dépasser les différences de couleur de peau, à s'ouvrir aux autres et à découvrir un monde d'une richesse infinie³³². Dans le reste de la production, la palette a aussi vocation à révéler cette richesse. Tel est le cas d'*Une Cuisine grande comme le monde*³³³ (publié dans la nouvelle collection au titre très revendicatif « Pas comme les autres », ill. 4-5). Ce document pour la jeunesse, qui repose sur la palette de peintre très étudiée de Zaï et l'onctuosité de sa texture (obtenue notamment par des pastels), invite les enfants à faire le parallèle entre la profusion des couleurs et la variété culinaire de divers pays. Puis, après quelques années où le terme de « couleur » est moins revendicatif dans les titres³³⁴, Alain Serres

³³⁰ *Le Premier Livre de toutes nos couleurs*, Alain Serres, Zaï, collection Premiers Livres, 2001.

³³¹ Comme y invite Alain Serres dans la présentation qu'il en fait au sein de son catalogue. Voir sur le site des éditions : http://www.ruedumonde.fr/images/stories/PDF/ruedumonde_2015.pdf.

³³² Le douzième panneau de l'exposition, intitulé « Parmi toutes ces couleurs, j'existe ! », montre que « derrière sa couleur d'origine, sa couleur de peau, l'individu existe. » Panneaux visibles sur : <http://www.college-pevele.fr/spip/spip.php?article434>.

³³³ *Une Cuisine grande comme le monde*, Alain Serres, Zaï, collection « Pas comme les autres », 2001.

³³⁴ Il en est de même chez d'autres éditeurs qui poursuivent le même combat, comme au Rouergue qui va publier, en 2011, *Tous à poil !* de Claire Franek et Marc Daniau (annexe III, pl. 57). Y sont représentés divers corps, « des gros, des petits, des maigres, des grands, des noirs, des blancs » comme le dit Marc Daniau (dans un article publié dans *L'Obs* le 10 février 2014 suite aux déclarations de Jean-François Copé sur l'ouvrage, <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1144548-je-suis-l-auteur-du-livre-tous-a-poil-cope-n-a-rien-compris-a-notre-ouvrage.html>). Cette approche des corps et de leur libre représentation a pour but de les sortir des tabous liés à leur représentation et de lutter contre les discriminations entre les âges, les ethnies et les sexes. En plus d'être utilisée pour combattre les préjugés envers les différences de couleur de peau, la couleur s'emploie à des fins non descriptives mais interprétatives, notamment par le jeu mené sur les aplats colorés jouxtant les divers corps représentés. Ces aplats, qui occupent les pages de gauche réservées au texte et qui varient de double page en double page, aident à combattre le chromatisme souvent lié aux représentations sexuées. En témoigne le nombre important d'aplats roses en vis-à-vis d'un homme, et de couleurs autres que le rose en vis-à-vis des femmes (ce qui n'empêche toutefois pas à un aplat bleu de figurer en vis-à-vis d'un homme, et à un aplat rose d'être présenté face à une femme). Dans cet album, la couleur est plus qu'appelée à la démonstration, elle est utilisée pour combattre les stéréotypes associés aux couleurs et prôner l'égalité entre les gens (quels que soient leur couleur de peau et leur sexe), et cela, à l'heure où les stéréotypes sont encore vivaces dans la société française. Pour rappeler l'emploi stéréotypé des couleurs et des activités qui leur sont liées, mentionnons l'affaire médiatisée, elle aussi, des cartables roses pour les filles et bleus pour les garçons distribués à la rentrée scolaire 2014 par le maire UMP de Puteaux, et de leur contenu (annexe III, pl. 58). Pourtant connu pour sa ligne éditoriale de droite et de centre-droit conservatrice, *Le Figaro* a précisé, dans un article du 2 septembre 2014, que « le choix ne va pas vraiment à l'encontre des stéréotypes de genre ». Voir les articles sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/09/01/01016-20140901ARTFIG00334--puteaux-distribution-de-cartables-roses-et-bleus-en-plein-debat-sur-le-genre.php>, et http://www.lexpress.fr/education/puteaux-cartable-rose-aux-filles-bleu-aux-garcons-l-opposition-voit-rouge_1572098.html). Voir aussi la pétition faite contre les cahiers d'activités prévus pour les vacances d'été 2015 publiés par Magnard (qui a entre temps annoncé que ces cahiers allaient être refaits) : couverture bleue pour les garçons, rose pour les filles. L'information a été relayée par *L'Express* dans un article du 22 mai 2015 (à voir sur :

publie *Tous en couleurs, tous en bonheurs* et *Comment Pok l'oiseau inventa les couleurs*³³⁵ (annexe III, pl. 60). Fait de demi-pages présentant des portraits à l'encre de Chine, le premier de ces albums permet de composer une multitude de visages dissymétriques (d'autant que l'éditeur invite les enfants à participer à la création³³⁶ et à réfléchir ainsi encore plus à cet « arc-en-ciel de l'humanité ») (ill. 1). Partant d'un monde blanc (figuré par une page blanche), le second album y réintroduit les couleurs dans le but de montrer que toutes celles-ci, comme les différences, sont nécessaires, et que notre avenir est dans leur mélange (ill. 2).

Si au fil du temps, son combat contre le racisme s'ouvre au handicap et à tout type de discrimination, l'éditeur continue d'y associer la couleur. En témoigne le titre traduit du vénézuélien *Le Livre noir des couleurs*³³⁷. Celui-ci aborde la perception pseudosynesthésique des couleurs par un jeune aveugle et s'adresse, avec ses images en relief noires sur fond noir et ses textes transcrits en braille, à un lectorat englobant les mal-voyants. Fait notable, cet ouvrage concentre en lui seul diverses recherches menées sur le marché de l'album français. Il est en effet à rapprocher d'autres titres qui, bien qu'épars dans les catalogues, traduisent l'intérêt grandissant des éditeurs pour l'approche pseudosynesthésique de la couleur, mais aussi la réduction de la palette et l'introduction de la monochromie dans les images d'albums.

(2) Une tentation pseudosynesthésique

Le Livre noir des couleurs est à comparer à *Noir/Voir* de François David³³⁸ ainsi qu'à *Couleurs retrouvées* et à *Invisible mais vrai*³³⁹ qui traitent tous de la cécité dans son rapport à la couleur. Toutefois, il se rapproche plus des deux derniers qui se concentrent sur la capacité

http://www.lexpress.fr/education/des-cahiers-de-vacances-roses-pour-les-filles-bleus-pour-les-garcons_1682293.html). Notre but est bien de montrer que le chromatisme joue un rôle important dans les représentations sexuées et que son emploi relève souvent du stéréotype, d'un stéréotype combattu par certains éditeurs sur le plan de l'image. Notons que ce bichromatisme sexuel stéréotypé existe en Corée. Il est non combattu par les éditeurs et fort bien traduit par l'artiste photographe coréenne Yoon Jeong-mee (dont les œuvres sont visibles sur : http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm), annexe III, pl. 59. Ne sont sélectionnées ici que des photographies prises en Corée du Sud (et non aux États-Unis comme elle en propose aussi).

³³⁵ *Tous en couleurs, tous en bonheurs*, Michel Séonnet, Zaï ; *Comment Pok l'oiseau inventa les couleurs*, Alain Serres et Laurent Corvaisier, Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2010 pour le premier, collection Vaste Monde, 2011 pour le second.

³³⁶ Sur le site des éditions (http://www.ruedumonde.fr/images/stories/PDF/ruedumonde_2015.pdf), il parle en effet « des portraits à l'encre de Chine auxquels, souvent, il faudra ajouter des couleurs ! ».

³³⁷ *Le Livre noir des couleurs*, Menena Cottin, Rosana Faria, collection « Pas comme les autres », 2007.

³³⁸ *Noir/Voir* (Urville-Nacqueville : Møtus, 2005) est un album noir avec un texte blanc qui tend à être de plus en plus réduit pour laisser la page finale entièrement noire, juste marquée d'un texte en braille. Il raconte l'histoire de deux amies obligées d'évoluer, tout comme la narratrice, une jeune aveugle, dans un appartement plongé dans l'obscurité.

³³⁹ Respectivement : *Couleurs retrouvées*, Thierry Maricourt, Tatjana Mai-Wyss, Paris : Points de suspension, 2005 ; et *Invisible mais vrai*, Rémi Courgeon, Paris : Mango Jeunesse, 2006. Notons que *Le Livre noir des couleurs* fait également écho à un autre album étranger : *La Couleur des sens : Un Livre en noir et blanc de toutes les couleurs* de Gustavo Roldàn (Genève : QuiQuandQuoi, 2005) qui se donne comme un imagier des couleurs et des sensations provoquées chez un jeune narrateur qui « couvre [ses] yeux [pour] voir les couleurs d'une autre manière ». Ce titre atteste le souci qu'ont alors les éditeurs d'approfondir les liens entre la couleur et les sensations ou les sentiments, notamment en publiant des titres étrangers pertinents.

de quelques couleurs (entre trois et six) à motiver les sens et à communiquer des sensations. Cette approche plus méthodique est rare³⁴⁰ et inscrit ces albums fictionnels dans une perspective pédagogique (celle d'apprendre comment il est possible d'appréhender les couleurs autrement que par la vue). On pourrait évoquer aussi *Le Piano des couleurs* de Massin et Laure (2004) qui est le seul album, à notre connaissance, à lier une couleur à un sens particulier (celui de l'ouïe) et à l'inscrire dans une tradition (celle de l'audition colorée). Aucun équivalent n'existe en effet pour le toucher, le goût ou l'odorat.

(3) Vers une grande réduction de la palette

Pour ce qui est de la réduction de la palette, si elle n'est pas systématique chez les créateurs d'albums sans textes (comme on peut le voir dans la riche collection « Histoires sans paroles » lancée par Autrement Jeunesse en 2004), c'est toutefois chez eux qu'elle est la plus travaillée. Reprenons l'exemple de Sara qui s'avère encore l'une des plus productives à cette époque et dans ce domaine, en publiant presque une quinzaine de titres en dix ans. Que ce soit dans les uns ou les autres, sa palette ne comprend pas plus de cinq couleurs, avec souvent comme tons de base : le noir, le gris, le blanc et le rouge (auxquels peut donc s'ajouter une autre couleur). Si les trois premiers permettent de construire les masses colorées et les lignes de force, le rouge sert souvent de fil directeur. Il concrétise l'expression figurée employée par Sara lors de son entrevue avec Janine Kotwica, selon laquelle « l'histoire est un fil rouge qui maintient l'attention du lecteur ou du spectateur »³⁴¹. D'où, dans certains albums, une présence récurrente du rouge et son alliance avec le motif sur lequel repose l'histoire. Tel est le cas dans *Volcan* (2002) et *La Laisse rouge* (2005)³⁴² (annexe III, pl. 62). Dans le premier, le changement de forme du motif rouge (qui le fait passer de la lave en fusion à la balle puis au soleil) transforme le paysage et fait passer le lecteur d'une impression de danger et de mouvement avec la lave qui sort du volcan à un sentiment final de plénitude et de repos avec le disque rond et plein du soleil qui se reflète dans l'eau. Pour ce qui est du second, on y reviendra car il intègre le corpus en raison de la place qu'il accorde au rouge dans son titre, mais notons que c'est vraisemblablement le premier album sans texte français à revendiquer une telle place de la couleur au sein de la narration, exception faite des titres reposant sur un personnage connu pour son chromatisme, comme le Petit Chaperon rouge (déjà travaillé par Warja Lavater en 1965, et repris par Rascal en 2002). Si Sara réduit sa palette à quelques couleurs, il est des créateurs qui la réduisent plus encore, certains à trois (tels Thierry Dedieu dans *Poison* et Rascal dans *Le*

³⁴⁰ Les rares autres albums fictionnels s'intéressant aux correspondances entre couleurs et sentiments ne sélectionnent guère qu'une unique couleur et un sentiment particulier. Tel est le cas dans *Grosse Colère* de Mireille d'Allancé (Paris : L'École des loisirs, 2000, annexe III, pl. 61) qui lie le rouge à la colère, et dans *Petite Pivoine* de Marie Flusin (2003) qui le lie à la timidité.

³⁴¹ Voir Janine Kotwica, « Une pomme d'or pour Sara », p. 112.

³⁴² *Volcan*, Paris : Thierry Magnier, 2002 ; *La Laisse rouge*, Vineuil : Bilboquet, 2005.

Petit Chaperon rouge), un autre, à deux (Antoine Guilloppé dans *Loup noir*) (ann. III, pl. 63). La couleur perd de fait sa valeur descriptive pour se charger d'une valeur symbolique forte. Pédagogiquement parlant, la démarche est capitale. Cela demande aux enfants d'interpréter l'image par la couleur. L'apparente simplicité de la palette est trompeuse, sa réduction entraînant souvent l'emploi polysémique d'une même couleur, et parfois tout un jeu sur son ambiguïté comme dans *Loup noir*. C'est cette recherche qui nous a conduit à sélectionner ces derniers titres dans le corpus car jamais la narrativité n'a été plus confiée à la seule couleur.

(4) La tentation monochrome

S'il n'est, vraisemblablement, qu'un « sans-texte » monochrome sur le marché français – *Le Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis³⁴³ (qui s'inscrit dans le sillage des « livres illisibles » et « Pré-livres » de l'Italien Bruno Munari³⁴⁴) –, notons que les créateurs recourent toutefois plus souvent à la monochromie (annexe III, pl. 64). Certes, les fictions monochromes, comme *Noir/Voir* de François David (2005) et *L'Enfant de la neige* de François David et Marc Solal (2008), relèvent de l'exception. Cependant, on constate l'introduction ponctuelle de pages monochromes dans la narration, l'aplat de couleur concentrant une force symbolique extrême. Suite à Rascal et au terrible aplat rouge qui clôt son *Petit Chaperon rouge*, on recense une petite dizaine d'occurrences. Elles concernent souvent le rouge ou le blanc (dans une moindre mesure le bleu), et tendent à ouvrir ou à fermer les albums. Si ce n'est pas le cas, elles se situent au moment-clé de l'histoire, comme dans *L'Invité* où l'aplat annonce son basculement³⁴⁵. En fonction de sa place dans la narration et du contexte qui supporte son introduction, chaque monochrome revêt un sens particulier, ce qui fait qu'un même aplat de couleur se charge d'une symbolique différente d'un titre à l'autre (ou au sein d'un même album³⁴⁶) : horreur dans *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal, plénitude dans *Le coq qui faisait coquelicot* d'Arnaud Madelénat, indistinction troublante dans *Choses qui font peur* de Bruno Gilbert et Pierre Mornet, surprésence de l'invité chez Marie Dorléans pour la seule couleur rouge (ill. 2-5).

Aussi le dispositif iconographique constitué par le monochrome offre-t-il à la seule couleur son entière et totale primauté en la libérant de la figuration, mais aussi de la forme (ou des lignes de force) puisqu'elle est présentée à fond perdu, soit sans forme définie, si ce n'est

³⁴³ Paris : Les Trois Ourses, 1997. On entend précisément par « monochrome », « fait seulement par la couleur » (sans que ce ne soit forcément par la même couleur).

³⁴⁴ Rappelons que ses « livres illisibles » (lancés dès 1949 et développés jusqu'en 1998) se donnent sans aucun texte ni aucune image pour aboutir à une aventure purement visuelle (comme dans *MNI* paru en 1984 chez l'éditeur italien Corraini puis édité en France par les Trois Ourses en 2000) et que ses « Pré-livres » sont plus spécialement créés pour les enfants puisqu'ils ne sont pensés que comme forme, couleur et matière.

³⁴⁵ *L'Invité*, Marie Dorléans, Paris : Le Baron perché, 2011.

³⁴⁶ C'est le cas dans *Comment l'oiseau Pok inventa les couleurs* d'Alain Serres et Laurent Corvaisier qui s'ouvre et se ferme sur un monochrome blanc, l'un représentant l'absence de couleur, l'autre toutes les potentialités du blanc.

celle souvent négligée, de la page. Aux enfants d'interpréter la couleur hors figuration, ce qui relève pertinemment de la compréhension d'une narration par l'image prônée par les textes officiels traitant de l'usage pédagogique des albums à l'école.

(5) Des emprunts chromatiques à la bande dessinée

Concernant l'emprunt d'usages chromatiques à d'autres arts visuels, l'influence de la bande dessinée se fait sentir dans ces années 2000, tant par le découpage séquentiel de la narration s'appuyant sur les gouttières blanches que par l'iconographie du verbal (et non du textuel). Si l'un et l'autre ne sont pas nouveaux³⁴⁷, ils gagnent l'album sans texte et s'y renouvellent. En témoigne le titre singulier *Monsieur Rouge entre en scène*³⁴⁸ qui combine les caractéristiques des « sans-texte » à celles de la bande dessinée pour offrir des histoires de huit vignettes par double page. En matière de couleur, ce n'est pas tant le chromatisme du personnage qui retient l'attention que l'interrogation concernant le blanc comme espace séquentiel et structurant, et du rouge comme couleur expressive des onomatopées et des fonds de phylactère (annexe III, pl. 65).

Pour ce qui est du blanc de l'espace inter-iconique marquant l'écoulement du temps entre deux cases, il s'interprète généralement comme un vide sur le plan iconographique. L'idée d'Alfred est d'en faire un plein. Aussi l'envisage-t-il comme une séparation matérielle. Tel est le cas dans la double page intitulée « Monsieur Rouge fait son show » (ill. 1), où le personnage prend appui sur les parois composées par les blancs inter-iconiques pour effectuer son tour d'acrobatie, puis oublie le rôle qui leur est dévolu et s'écrase contre l'un deux. Ici, le blanc clôt la case. Au-delà de l'humour dont la double page fait preuve, elle pose efficacement la question du rôle du blanc au sein des images et de la palette : est-il un simple vide, une absence de couleur, ou tout au contraire une couleur à part entière, ou l'un et l'autre, et, de fait, la couleur la plus ambiguë de toutes (plus que le noir encore, puisque le papier utilisé lors de l'impression définit le blanc comme couleur de fond par défaut).

³⁴⁷ Le premier procédé est présent dans *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* de Nicole Claveloux (Paris : Grasset Jeunesse, 1974) qui procède au découpage de l'espace par des gouttières blanches pour décomposer la chute d'Alice. On en relève aussi dans la production de Claude Ponti qui les utilise dès son premier titre publié en 1990 à L'École des loisirs (*Pétronille et ses 120 petits*) et qui y recourra régulièrement pour mettre en évidence la logique séquentielle de ses histoires. Pour ce qui est de l'iconographie du verbal, il en est déjà un bel exemple dans *Tromboline et Foulbazar : le A* de Claude Ponti, publié à L'École des loisirs en 1998. Le « A » y est mis en scène. D'abord présenté comme une simple lettre à apprendre, ce « A » va rapidement révéler sa vraie nature onomatopéique et exprimer l'agréable surprise d'être étudié, la folle joie d'être chatouillé, la mauvaise surprise d'être lancé, le contentement d'être gâté, la peur d'être détruit et le soulagement d'être enfin laissé en paix. Le montre la double graphie de la lettre, présentée comme le troisième protagoniste de l'histoire (en plus des deux apprenants) et dotée d'un seul vocable, « ah », remplacé à la dernière page par un discret « ouf ». Si la lettre à apprendre se donne en rouge pour rappeler le lien étroit unissant cette couleur à l'apprentissage des lettres et de la lecture dans les anciens alphabets où la rubrication était de rigueur, l'onomatopée qui l'accompagne est elle-même souvent en rouge, notamment au moment de ses plus violentes surprises. Que ce soit l'un (plutôt graphique) ou l'autre (plutôt iconique), ou l'un et l'autre dans leur redoublement et leur frontière assez floue, ils montrent le lien étroit établi entre le rouge et le verbal.

³⁴⁸ Olivier Ka, Alfred, Darnétal : Petit à Petit, 2002. Il s'agit du premier titre de la série qui se développera autour du personnage.

Si cet emprunt à la bande dessinée permet de repenser l'utilisation faite du blanc, il permet également de repenser l'emploi du rouge dans une double approche : graphique (lisible) et iconique (visible). Dans *Monsieur Rouge entre en scène*, il est substitué au noir du texte dans certaines onomatopées, notamment dans la double page intitulée « Monsieur Rouge a du punch » où l'onomatopée occupe l'espace de la case (qui devrait montrer l'action et le coup de poing donné par le reflet du boxeur). En se donnant aussi lisible que visible, il souligne la violence du coup (ill. 2). Cet usage chromatique s'explique par le fait que la plupart des onomatopées traduisent, dans leur emploi originel au sein des bandes dessinées, les éclats de colère, les effets de surprise, les chocs, soit des bruits correspondant à des actions ou des sentiments violents, que le rouge, dans toute sa puissance visuelle, est à même de transmettre et d'amplifier. Par ailleurs, le rouge est utilisé en fond de phylactère (sur la dernière page de garde, ill. 3) pour donner plus d'expressivité au contenu de celui-ci.

À l'instar d'Alfred, il est d'autres auteurs de « sans-texte » qui s'intéressent au traitement du verbal en délaissant sa part graphique pour privilégier l'iconique. Tel est le cas de Thierry Dedieu dans *Poison* (2000) et de Rascal dans *Le Petit Chaperon rouge* (2002) qui chargent le rouge d'investir des signes se substituant au texte. Tel est également le cas d'Anne-Lise Boutin dans *Alba Blabla et moi* (2011) et de Stéphanie Blake dans *Au Loup !* (2005) qui font entrer la couleur dans les phylactères ou plus largement sous le texte (annexe III, pl. 66). Ces derniers titres figurent dans le corpus parce qu'ils exploitent ces modes sur la totalité de leur volume (contrairement à *Monsieur Rouge entre en scène* qui y recourt une fois).

En matérialisant ainsi le blanc dans les espaces inter-iconiques et en faisant entrer la couleur dans les espaces habituellement réservés au texte, les auteurs montrent aux enfants que la couleur peut être exploitée dans un usage expressif hors image figurative.

(6) De l'intérêt porté à l'ambiguïté du blanc

Depuis le début des années 2000, le blanc est interrogé dans son ambiguïté : est-ce une couleur, une non-couleur, un plein, un vide, une présence, une absence ? Ce n'est certes pas la première fois. Paul Faucher s'est déjà intéressé à la question, notamment dans *La Grande Panthère noire* et dans *Blancheline* où la réalisation d'un blanc sur blanc prend une importance capitale dans la narration (elle sauve les deux bêtes, la panthère du fusil des chasseurs, la lapine des crocs du renard) tout en restant très ponctuelle³⁴⁹. Plus tard, Claude Ponti a réservé, dès ses

³⁴⁹ Dans *La Grande Panthère noire* (Paul Faucher, Lucile Butel, Paris : Flammarion/Le Père Castor, 1968), l'animal doit se soustraire aux yeux des chasseurs pour ne mieux que réapparaître par la suite (annexe III, pl. 67). Dans la narration, la neige le recouvre et le dissimule. Elle le dématérialise. Le blanc sur blanc est réalisé par une réserve de blanc. L'humour est de mise. La page évoque l'une des sept toiles monochromes d'Alphonse Allais peinte dans les années 1880-1890, soit le monochrome blanc de *Première communion de jeunes filles chlorotiques par un temps de neige* (1893, annexe III, pl. 68), imaginé avant la composition suprématisante de Malévitch connue en France sous le nom de *Carré blanc sur fond blanc* (1918).

premiers titres, des espaces blancs autour de ses images (avec les marges et les gouttières) et à l'intérieur d'elles comme espaces de repos et de liberté. En dépit de cet intérêt pour ses différents usages, aucun auteur français n'offre au blanc un rôle narratif sur l'ensemble de son volume jusque dans les années 2000. Lors de cette décennie, les créateurs vont révéler le rôle narratif et émotionnel du blanc, que ce soit Antoine Guilloppé dans *Loup noir* (2000), Anne Herbauts dans *Lundi* (2004) et *Silencio* (2005), Marc Solal dans *L'Enfant de la neige* (2008) (annexe III, pl. 69). Ces quatre ouvrages ont été intégrés au corpus, car ils représentent l'aboutissement d'un questionnement mené depuis longtemps mais ils le cristallisent au sein d'albums construits sur la couleur blanche. Cette recherche lui confère un statut qu'il n'a jamais eu dans les albums pour les enfants et elle pousse (implicitement) ces derniers à y réfléchir.

(7) De l'intérêt porté au rouge du Petit Chaperon

Si les réécritures des contes de Perrault ne sont pas nouvelles et qu'elles continuent de se multiplier sur le marché éditorial français depuis les années 1970³⁵⁰, celles du *Petit Chaperon rouge* s'avèrent, à nos yeux, particulièrement intéressantes dans les années 2000 puisqu'elles bénéficient de la puissance narrative qui s'est développée dans l'usage fait de la couleur et qu'elles permettent de travailler le lien entre l'enfant et sa caractéristique chromatique³⁵¹. Par ailleurs, leur nombre de réécritures est tel que cela permet de trouver tout aussi bien des transcriptions iconiques (comme chez Rascal), des réécritures partielles (comme chez Nadja) ou totales (comme chez Marjolaine Leray). De fait, les trois titres intégrés au corpus – *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal (2002), *Chaperon Rouge : Collection privée* de Nadja (2005), *Un petit Chaperon rouge* de Marjolaine Leray (2009) (annexe III, pl. 70) – proposent des approches assez distinctes pour mettre en relief la pertinence de cette analyse du rouge. Leur double intérêt repose sur leur convergence dans l'emploi du rouge qui reste le point commun chromatique quelles que soit les options narratives prises, mais aussi sur leur divergence dans l'emploi symbolique de celui-ci. Aux enfants de voir l'écart symbolique entre la version initiale qu'ils sont censés connaître et l'usage symbolique qui leur est proposé.

(8) De quelques recherches menées à titre individuel

Si le rouge et le blanc (et à moindre degré, le noir) sont particulièrement interrogés dans leurs fonctions expressives, symboliques et narratives (surtout dans les albums sans texte), pour ce qui est du traitement des autres couleurs, il est beaucoup plus dispersé. Les initiatives sont

³⁵⁰ Elles remontent à la seconde moitié du XVIII^e siècle et concernaient les imageries. Voir Annie Renonciat, « Et l'image, en fin de conte ? Suites, fantaisies et variations sur les contes de Perrault dans l'imagerie », *Romantisme*, 1992, n° 78, p. 103-126. Voir Christiane Pintado pour leur développement au courant du XX^e siècle, *op. cit.*

³⁵¹ Est préféré *Le Petit Chaperon Rouge* à *La Barbe-Bleue* du fait que c'est le conte le plus réécrit et qu'il en est proposé des réécritures très différentes les unes des autres.

nombreuses et variées. Elles relèvent souvent d'un travail de recherche sur la couleur entrepris plus ou moins ponctuellement à titre individuel par un créateur. Nous ne prendrons que deux exemples, celui de Ghislaine Herbéra et celui d'Éric Battut. Avec *Le Livre rouge ou les aventures de pépin le glouton*³⁵², Ghislaine Herbéra, construit une histoire sur deux lignes narratives reposant chacune sur la couleur rouge, avec d'un côté le personnage de Pépin, en rouge, et de l'autre, le livre rouge qui raconte son histoire (annexe III, pl. 71, ill. 1). Le concept est nouveau, mais trop isolé pour être retenu. Pour ce qui est d'Éric Battut, il signe *Si la neige était rouge* que nous avons sélectionné (ill. 2-3). À ce choix, une double raison : d'une part, l'auteur inscrit son ouvrage dans une recherche personnelle de détournement des conventions de représentation qui va mûrir pendant des années et s'enrichir de plusieurs titres (dont *Comme le loup blanc* qui révèle toute la cruauté d'un loup joli comme un lapin, et *Bleu Océan* où il parvient à faire flamboyer la couleur de la mer³⁵³) ; d'autre part, elle recoupe des recherches menées par d'autres créateurs sur les locutions colorées comme Carl Norac et Stéphane Poulin qui signent *La Vie en bleu*³⁵⁴, ou Marie-Astrid Bailly-Maître et Antoine Guilloppé qui signent *L'Heure rouge*³⁵⁵, et participent à cette recherche de nouveaux référents chromatiques (ill. 4-5).

Notre but n'est pas de répertorier tous les créateurs qui mènent des recherches sur les usages de la couleur, mais de révéler qu'ils existent et qu'ils participent au renouvellement progressif de ceux-ci. Cette grande diversification entraîne un manque de visibilité des ouvrages les plus isolés dans les catalogues, et un éclatement du marché de la pédagogie de la couleur, mais ces albums révèlent l'apparition de nouvelles tendances qui fonderont peut-être une nouvelle pédagogie de la couleur.

De manière générale, les tendances relevées en matière d'usages de la couleur dans les albums des années 2000 convergent vers le même souci pédagogique : montrer que la couleur est un élément-phare de la narrativité des albums et que la pertinence de son appréhension participe à la compréhension des narrations par l'image à laquelle invitent les textes officiels. Ce n'est certes pas la seule. Il en est également fait un usage militant altruiste tout à fait louable qui, malgré son absence d'écho dans les textes officiels scolaires, s'inscrit dans l'édification d'une « culture de la paix » prônée par l'UNESCO, et joue un rôle pédagogiquement fort et moins implicite que dans de nombreux cas, vu les moyens développés par Alain Serres qui déborde ses activités éditoriales par des expositions pédagogiques.

³⁵² *Le Livre rouge ou les aventures de pépin le glouton*, Ghislaine Herbéra, Paris : Didier Jeunesse, 2011.

³⁵³ *Comme le loup blanc*, Éric Battut, Paris : Autrement Jeunesse, 2002 ; *Bleu Océan*, Éric Battut, Paris : L'Élan vert, 2012.

³⁵⁴ *La Vie en bleu*, Carl Norac, Stéphane Poulin, Paris/Bruxelles : L'École des loisirs/Pastel, 2006.

³⁵⁵ *L'Heure rouge*, Saint-Pierre-des-Corps : L'Élan Vert, 2010.

5.3.3. Une concentration de facteurs convergents

En ces années 2000 et en ce début des années 2010, la couleur s'impose comme un objet pédagogique incontournable. Les perfectionnements techniques et technologiques expliquent la réussite matérielle de quelques titres ainsi que la réalisation de quelques autres ouvrages développés pour l'édition numérique. Pour ce qui est de l'évolution des usages de la couleur dans les images d'albums pour enfants, elle explique la conception de certains albums qui cristallisent les recherches les plus pertinentes en matière de pédagogie (souvent implicite) de la couleur. Toutefois, la conjugaison de ces deux facteurs n'explique pas les proportions prises par un tel engouement.

Celles-ci sont également dues à la convergence de facteurs variés qui regroupent : sur le plan économique, le recours régulier aux études de marché et les bons chiffres du segment « éveil et petite enfance »³⁵⁶ ; sur le plan social, l'intérêt accru pour la toute petite enfance (que renforce le développement de l'accueil des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle ces dernières années³⁵⁷) ; sur le plan éducatif, l'importance prise par l'album dans le milieu scolaire comme en témoignent les instructions officielles qui continuent d'y faire référence³⁵⁸ et les longues listes qu'en fournit actuellement le ministère de l'Éducation nationale³⁵⁹. En

³⁵⁶ Le domaine nommé « Éveil, petite enfance, albums à colorier » enregistre presque autant de nouveautés que de réimpressions selon les dernières données du ministère de la Culture et de la Communication (qui fournit les chiffres-clés de 2013 à l'automne 2015). Les chiffres font état de 3 209 nouveautés contre 3 454 réimpressions sur les 6 663 titres publiés en 2011 (soit une progression en regard des 2 221 nouveautés contre 3 372 réimpressions sur les 5 593 titres publiés en 2009). Voir « chiffres clés 2013 et 2011/statistiques de la culture », Ministère de la Culture et de la Communication/ Secrétariat général/ Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation/ Département des études, de la prospective et des statistiques (données disponibles sur les sites : file:///C:/Users/SH_CD%20LEE/Downloads/Chiffres+clés+2013_Livre.pdf et <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/chiffres-cles2011/11-livres-2011.pdf>). Pour ce qui est du segment « Éveil, petite enfance, livres illustrés, activités, albums à colorier », il reste en croissance ces toutes dernières années, malgré un recul des chiffres touchant au secteur de la jeunesse. Voir « Chiffres clés 2013/ Le livre en chiffres – 2014, données 2013 : Une troisième année de baisse qui ne doit pas occulter les réussites de certains segments et la mutation économique du marché » publié par le Syndicat national de l'édition le 1^{er} octobre 2014 sur le site <http://www.sne.fr/enjeux/chiffres-cles-2013/>. Pour ce qui est des documentaires (dont les tranches d'âges ne sont pas précisées), les nouveautés continuent de l'emporter sur les réimpressions avec 601 nouveautés contre 503 réimpressions, témoignant de la créativité du secteur (chiffres 2013). Il est toutefois regrettable de ne pas disposer de chiffres en fonction des thèmes développés.

³⁵⁷ Voir la circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012 relative à la scolarisation des tout-petits. Y est traité du développement de l'accueil des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle qui représente un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation actuelle de l'école.

³⁵⁸ Dans les années 2000, les instructions officielles continuent d'y faire référence, notamment celles de 2002 qui spécifient que les albums « sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école ». (*Ibid.*, chap. 6.) Si les programmes ont depuis lors été allégés sous le gouvernement de François Fillon (par la réforme de 2008 de Xavier Darcos qui ne fait jamais mention du terme d'« albums »), puis réaménagés en 2013 sous le gouvernement de gauche, l'album reste présenté comme un livre à découvrir et à exploiter à l'école et à la maison (ne serait-ce que par les ouvrages provenant de la BCD). Voir le *Tableau des progressions des apprentissages à l'école maternelle* sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/53/8/tableaux_maternelle_193538.pdf et le *Bulletin officiel* du 5 janvier 2012 sur l'école primaire sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf.

³⁵⁹ Depuis 2013, le gouvernement établit des listes de références en matière de « littérature à l'école », pour les cycles 1 et 2

quelques dizaines d'années, l'album s'est imposé comme un outil pédagogique essentiel – que ce soit à l'école ou à la maison –, non plus seulement à l'éveil des enfants, mais aussi à différents types d'acquisitions, au sein desquelles la couleur a réussi à s'imposer.

6. DES ANNÉES DÉCISIVES

En quelques dizaines d'années, les discours officiels des programmes scolaires (tout spécialement artistiques) qui conditionnent en partie les publications sur la couleur à l'usage des enfants ont fondamentalement évolué. Ils ont fait de la couleur un objet d'apprentissage au cœur des activités artistiques et de l'éducation esthétique, et un outil éducatif interdisciplinaire, mais cela, toutefois, sans établir les bases très précises de sa pédagogie. L'album pédagogique sur la couleur s'est par conséquent imposé peu à peu comme le complément indispensable de cette pédagogie scolaire lacunaire. En témoignent les programmes et les listes de titres sur lesquels les enseignants du primaire (notamment de la maternelle) s'appuient maintenant. L'ensemble du corpus qu'ils ont constitué est riche (et facilement consultable grâce à l'outil Internet). S'il comprend avant tout des albums permettant d'individualiser et de discriminer les couleurs, il propose aussi des titres très différents interrogeant par exemple la relation entre les couleurs et les sentiments ou les référents qui leur sont traditionnellement associés.

Les éditeurs ont peu à peu tiré parti de cette dynamique didactique. Aussi l'évolution éditoriale en matière de pédagogie de la couleur s'est-elle clairement inversée en soixante-dix ans. Elle s'est faite en cinq temps. De 1945 à 1968, la plupart des titres (qui sont des albums à colorier) privilégient l'usage matériel, quelques dictionnaires l'usage lexical, et un album fictionnel (signé par Warja Lavater) l'usage esthétique. De la toute fin des années 1960 à la veille des années 1980, en plus des albums à colorier qui continuent de s'approprier le marché, quelques rares titres s'inscrivent dans la mouvance contestataire et créative de l'après-mai 68, à l'instar de deux « alphabets » initiant à la palette et à l'esthétique. Il s'agit de titres-charnières. Pour ce qui est de la décennie 1980, elle consacre la couleur comme objet d'apprentissage. Elle enregistre en effet un grand nombre d'ouvrages documentaires sur le thème et quelques albums fictionnels l'interrogeant dans sa matière (avec Nadja) ou sa lumière (avec Solotareff). Les

(voir : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/6/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_2_2013_238806.pdf). Dans un cas comme dans l'autre, ils font une belle place aux albums novateurs (quel que soit leur pays d'origine, ce qui fait que l'on y trouve des titres traduits du coréen comme *Mes Petites Choses* de Park Hyun-Jung, *Cours !* de Lee Haery, *En attendant maman* de Lee Tae-Jun, pour le cycle 1). Il font également une belle place aux albums sur la couleur comme les désormais classiques *Petite Bulle rouge* d'Iela Mari, *Petit-Bleu*, *Petit-Jaune* de Leo Lionni, *Chien bleu* de Nadja, ou d'autres titres qui ne sont pas encore considérés comme des classiques mais qui n'en sont pas moins pertinents dans le traitement de la couleur comme *Le coq qui faisait coquelicot* d'Arnaud Madelena, *L'Alphabet Zinzin* de Zazie Sazonoff ou encore, issus de la production coréenne : *Le Parapluie jaune* de Ryu Jae-su et *La Vague* de Lee Suzy (soit deux albums sans texte) (pour le cycle 2).

années 1990 hétérogénéisent pour leur part la production en y introduisant nombre d'albums fictionnels. Des années 2000 à nos jours, la couleur est devenue un objet pédagogique commercial en laissant tout de même beaucoup de place à la créativité, ce qui crée un marché d'une part circonscrit dans des genres et des tranches d'âge, et d'autre part très décloisonné avec des titres atypiques, difficilement classables à la première impression et s'adressant à un public assez peu défini.

Si ce développement est conditionné par la pédagogie (certes diffuse) de la couleur à l'école mais aussi par les résolutions de l'UNESCO, il profite d'autres facteurs, parmi lesquels les deux que nous avons systématiquement interrogés : l'évolution des techniques d'impression et de création, et l'évolution des différents usages faits de la couleur au sein des images d'albums pour enfants (dont on pensait qu'elle partageait la même dynamique et à laquelle nous voulions donner un éclairage pédagogique).

Force est de constater que l'évolution des techniques d'impression n'a que peu d'impact sur la pédagogie de la couleur d'un point de vue quantitatif. Tout juste explique-t-elle quelques belles réussites matérielles comme *Les Couleurs* paru dans la collection « Mes premières Découvertes » de chez Gallimard Jeunesse (1989) où le rendu des couleurs est remarquable, ou *Les Couleurs* d'Hervé Tullet (2014) où les effets d'empreintes sont réalisés des plus finement. Plus que les perfectionnements techniques à proprement parler, c'est la révolution technique enregistrée par l'audiovisuel dans les années 1970 et l'introduction massive de la couleur dans les images fixes (dans les magazines, les publicités, les photographies) et animées (à la télévision et au cinéma) ainsi que la concurrence qu'elle provoque qui vont entraîner un plébiscite (du public) de la couleur dans les albums pour enfants et un questionnement (de la part des créateurs et des éditeurs) de ses usages. Quant à la révolution technique enregistrée par l'édition numérique (surtout dans les années 2000), elle permet de repenser l'initiation d'un thème aussi complexe que la couleur grâce aux procédés de scénarisation, d'animation, de hiérarchisation des données et de multiplication des activités sur les CD-Roms et les tablettes, et elle commence à intégrer des supports dédiés à la couleur ou à son appropriation créative. Si on relève quelques titres intéressants, comme les versions numériques signées par Régis Lejonc et Olivier Douzou, la création directe pour le numérique est en train de se développer et demande une attention particulière à la production qui va en découler.

Pour ce qui est de l'évolution des usages de la couleur dans les albums pour enfants, elle éclaire sur la périodisation de la pédagogie de la couleur dont elle partage des dates charnières, et permet de comprendre le contexte éditorial dans lequel ont émergé les titres couronnant des recherches menées sur l'usage narratif, symbolique ou militant des couleurs. Ce faisant, elle révèle ses propres dispositions pédagogiques qui débordent celles que veulent bien lui attribuer les textes officiels en considérant l'album comme un « support d'apprentissage et d'éveil du tout-petit ». La couleur des images d'album est pédagogique dans ses usages narratifs,

esthétiques, militants, symboliques, connotatifs, pseudosynesthésiques et sensoriels. Mais elle l'est plus ou moins ponctuellement, plus ou moins implicitement. Les titres fictionnels que nous avons sélectionnés véhiculent certes une pédagogie implicite mais développée sur la totalité de l'album, et parfois même jusqu'à ses pages de garde et sa couverture.

Malgré la pertinence du facteur technique et l'importance prise par l'évolution des usages implicitement pédagogiques de la couleur dans les albums pour enfants, ces deux facteurs ne sont toutefois pas les seuls nécessaires au développement de la pédagogie de notre thème. Notre étude fait apparaître que celle-ci se trouve prise dans une dynamique de facteurs divers, scientifiques (avec l'étude de la vision et de la perception des couleurs chez les plus jeunes), économiques (avec les études de marché), sociaux (dans le regard porté sur l'enfance), et éducatifs (avec la légitimation et la promotion de l'album comme support pédagogique dans les écoles). Leur convergence a fait de l'album d'initiation à la couleur un support-clé du dynamisme du marché éditorial à destination de la petite enfance.

Nous voici en présence d'un corpus important³⁶⁰ dont nous ne pouvons que constater qu'il n'est pas finalisé. Les albums à colorier qui y figurent par défaut en raison de leur lien étroit à la couleur n'ont pas été plus présentés. Aussi nous faudra-il établir une typologie de ce type de support. On se demandera aussi ce qui justifie la distinction entre ouvrages « didactiques » et albums « fictionnels », étant donné que certains des premiers utilisent la fiction comme dispositif pédagogique et que les seconds sont parfois très méthodiques et, dans tous les cas, fort instructifs sur les usages militants, narratifs et symboliques de la couleur. Il semble par conséquent ne pas exister de réelle rupture entre les deux catégories d'ouvrages, et nous verrons, là encore dans la deuxième partie, s'il est possible de considérer les seconds comme prolongeant logiquement les premiers.

Est-ce que cette rupture s'estompe également dans la production coréenne ? Quant au corpus général de titres initiant à la couleur, est-il aussi vaste, aussi hétérogène ? Et la périodisation, se fait-elle en cinq temps sachant que l'histoire de la péninsule a été marquée par la Guerre de Corée dans les années 1950 ? C'est ce que nous entendons maintenant exposer.

³⁶⁰ La liste des titres retenus figure dans la bibliographie présentée en fin du deuxième volume.

CHAPITRE II

LES ÉVOLUTIONS DE LA PRODUCTION CORÉENNE

1. DES DÉBUTS PLUS QUE DISCRETS (1945-1988)³⁶¹

1.1. La pédagogie et la pédagogie de la couleur au lendemain de l'Indépendance

1.1.1. À l'école primaire

Étant donné qu'en 1945 la Corée sort tout juste de trente-cinq ans de colonisation japonaise, faire l'état des lieux de la pédagogie de la couleur à l'école demande à l'inscrire dans un état des lieux de la pédagogie scolaire plus large. Jusqu'à la Libération, c'est un système éducatif calqué initialement sur le système scolaire nippon et introduit par l'occupant qui prime sur toute la scolarité³⁶². Des écoles primaires, les Japonais entendent faire des « écoles de citoyens » (국민학교/*gungmin hakgyo*, 國民學校) afin de former des « sujets de l'Empereur » dès le plus jeune âge des enfants. L'enseignement repose sur une éducation dite « moderne », inspirée de l'Occident. S'il favorise avant tout la langue japonaise et l'algèbre, sont également donnés des cours d'histoire et de géographie. Les cours de coréen tendent à disparaître, tout comme les cours d'éducation artistique, et les enfants sont détournés de leur identité culturelle et du mode d'expression artistique qui est censé favoriser la « libération du peuple coréen » et leur « autonomie individuelle »³⁶³. Le gouvernement japonais favorise plutôt les compétences du travail manuel pour former de futurs travailleurs et « insiste pour que les Coréens

³⁶¹ Pour cette partie, ont été notamment consultés : André Fabre, *Histoire de la Corée*, Paris : Langues & Mondes, L'Asiathèque, 2000 ; Cho Dong-il et Daniel Bouchez, *Histoire de la littérature coréenne, des origines à 1919*, Paris : Fayard, 2002 ; Patrick Maurus, *Histoire de la littérature coréenne*, Paris : Ellipses, Littérature des cinq continents, 2005 ; Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *Bound treasures/Graphic art in Korean Children's Books of the Mid-20th Century*, Paju : The National Library for Children and Young Adults / Art center for Children's Books at Pajubookcity, 2009, 183 p. ; *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Annick Lorant-Jolly et collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres ; *2005 Korean Picture Books 100*, Shin Kyung Sook, Lee Ho Baek, Séoul : Korean Picture Book Publishers Society, 2005 ; <그림책의 이해> de 현은자 et 김세희 (*Compréhension des livres d'images* en deux volumes de Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui, tomes 1 et 2), Paju : Sakyejul Publishing Ltd, 2005.

³⁶² Oh Seong-Cheol, Kim Ki-Seok, « Expansion of Elementary Schooling under Colonialism: Top Down or Bottom Up? », *Colonial Rule and Social Change in Korea 1910-1945*, Lee Hong-Yung, Ha Yong-Chool, Clark W. Sorensen, University of Washington, Center for Korean Studies, 2013, p. 132 et sq.

³⁶³ Voir (Izabella) Hui-Kean Kyong, « A Historical and Social Perspective of Korean Art Education », Thesis, Georgia State University, 2006. Texte sur : http://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/6. Elle cite Kim Chang-sik, « A history of Korean art education, 1945-1990: social context and education practice », unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, 1997, 273 p.

développent un goût esthétique pour les coutumes et la culture matérielle japonaises »³⁶⁴. Ce contexte historique et scolaire fait que les jeunes Coréens sont détournés de l'art coréen, mais aussi des palettes et des techniques qui y sont liées. Par ailleurs, ce qu'ils ont pu assimiler en matière de couleur dans la culture japonaise est éradiqué à la Libération où le maître mot est de « se débarrasser de toute trace du système éducatif japonais » et de rétablir prioritairement le coréen comme langue nationale. Avec le « Temporary Education Manuel » (établi par le gouvernement américain et s'appuyant sur le cursus scolaire américain) qui lance la réforme éducative de 1945-1948, les programmes d'études sont redéfinis³⁶⁵. Pour la première année de l'école primaire, ils comprennent « coréen, vie sociale, arithmétique, santé, musique et arts ». Si le coréen et la santé sont privilégiés³⁶⁶, les arts sont autant étudiés que la vie sociale et l'arithmétique (160 heures annuelles³⁶⁷). Il est question de se débarrasser du goût esthétique à la japonaise, sans que rien ne soit dit de spécifique sur la couleur ni sur la possible réintroduction de la palette traditionnelle auprès des enfants qui sont avant tout initiés à l'artisanat.

Par la suite, les programmes vont être régulièrement remaniés. Dans la directive de 1955, l'enseignement artistique développe autant d'objectifs personnels que sociaux car il est question de former les enfants à apprendre à acquérir des compétences graphiques utiles pour le développement du pays. Dans celle de 1963, les objectifs sont plus variés, et imagination, observation, mémorisation entrent dans les compétences demandées. Dans celle de 1973, la créativité est encore plus promue et doublée d'une éducation esthétique : il est question de « développer l'expression créative et l'émotion esthétique », d'« utiliser différents matériaux et

³⁶⁴ Kim Kwang-ok, « Colonial Body and Indigenous Soul: Religion as Contested Terrain of Culture », *Colonial Rule and Social Change in Korea 1910-1945*, op. cit., p. 280.

³⁶⁵ (« Ce manuel a été conçu pour annoncer des mesures d'éducation de base afin de se débarrasser du système éducatif colonial et de proposer un plan de réforme des programmes de l'éducation élémentaire et secondaire, et des instituts de formation des maîtres. // Le point de départ de tels efforts a été de publier et de distribuer des manuels comme "Hangeul Cheotgeoleum (Le Premier Pas pour la langue coréenne)" "Gukko Dokbon (Livre de lecture du coréen)" and "Guksa (Histoire)". ») Voir *2011 Modularization of Korea's Development Experience: Analysis on Development and Achievement of Compulsory Elementary Education after Korean War*, Seoul : Ministry of Education, Science and Technology, Kedi, 2012, p. 22, texte sur le site du Korea Development Institute. Voir aussi : *International Education Guide. For the Assessment of Education from South Korea*, Alberta : Alberta Labour, 2014 (Second Printing), notamment « Historical Education Overview/1945-1990 », texte disponible sur : <https://work.alberta.ca/documents/korea-international-education-guide.pdf>. Pour ce qui est du cursus scolaire, il est basé sur le « système linéaire 6-3-3-4 années, avec six années d'école primaire, trois années de 1^{er} cycle secondaire, trois années de 2^e cycle secondaire et quatre années d'université » et commence donc avec le primaire. Voir *Examens des politiques nationales d'éducation : Corée*, Paris : OECD, 1998, p. 14 ; texte disponible sur le site de l'OECD.

³⁶⁶ Avec 360 heures annuelles pour le premier et 200 pour la seconde. Voir *2011 Modularization of Korea's Development Experience*, p. 45. La source exploitée est : *Curriculum Guideline*, Hong Ung-seon, 1979.

³⁶⁷ Ce volume horaire sera revu à la baisse pendant la Guerre de Corée où il passe à 35 heures annuelles, puis après le conflit (où il représente l'un des cours les moins développés en enregistrant entre 8 à 10 % du volume horaire total des cours). *Idem*, p. 46 et 47. Les sources exploitées sont : *A Study on Curriculum Changes in Korea Education*, Ham Jong-gyu, 1984, p. 221, et *General Outlines on Curriculum (1946-1981)*, Ministry of Education, 1986, p. 11.

outils », et d'« apprendre à apprécier l'art coréen et les arts étrangers »³⁶⁸. Toutefois l'éducation se fait dans un climat de politique culturelle de plus en plus autoritaire et nationaliste qui ne privilégie guère l'expression créative annoncée, et cela jusqu'à la fin du régime dictatorial, soit jusqu'à la fin des années 1980. Cette décennie annonce les changements, notamment avec la cinquième réforme des directives des programmes scolaires de 1987 qui introduit un paragraphe sur « l'expression et l'appréciation artistique », mais aussi le « Nouveau mouvement éducatif » qui réserve une belle place à l'art. Pour ce qui est de la réforme, elle introduit la couleur comme forme d'expression³⁶⁹. Quant au mouvement éducatif, il prône l'« éducation de l'art vrai » pour promouvoir la créativité des jeunes enfants (du primaire et secondaire). C'est à cette époque que se démocratisent les leçons privées d'art secondant cette tendance. Toutefois, dans les pratiques de classe, la créativité n'est pas autant libérée qu'elle pourrait l'être :

« However, Kim also stated that, “although the content of art instruction did reflect life-adjustment and child-centered Progressive ideas, as well as the influence of the Aesthetic Education movement, art classes continued to be conducted in an authoritarian and teacher centered manner” (1997 p. 203). »³⁷⁰

Bien que l'étude de Kim Chang-sik montre que l'enseignement artistique n'a pas encore échappé à la politique culturelle autoritaire, celui-ci accorde une place à la couleur comme possible élément de la créativité. Toutefois, cette éducation concerne les élèves du primaire dont la scolarisation commence à sept ans. Qu'en est-il alors de la possible pédagogie de la couleur auprès des plus jeunes qui s'inscrit dans les grandes tendances pédagogiques de l'époque en matière d'éradication du système éducatif japonais ?

1.1.2. Dans les jardins d'enfants et à la maison

En 1945, la Corée dispose de cent soixante-cinq jardins d'enfants privés. À la fin des années 1950, les Américains, très investis dans les programmes du primaire, soulignent l'importance de l'éducation préscolaire³⁷¹. Suite à l'établissement du programme national des

³⁶⁸ Voir (Izabella) Hui-Kean Kyong, *op. cit.*, p. 22 pour ces changements de directives. Voir Lee Hye-Kyung, Lorraine Lim, *Cultural Policies in East Asia: Dynamics Between the State, Arts and Creative Industries*, Palgrave Macmillan, 2014, surtout Lee Hye-Kyung, « Culture and the State: From a Korean Perspective », p. 9-10 et 87-103 pour la politique éducative autoritaire.

³⁶⁹ « [...] in 1987 went through a fifth curriculum guidelines reform. The fifth Curriculum Guidelines include the addition of: Pyo'hyun (Expression) and Art Appreciation. Each of these domains was further divided; for example, the Expression domain was subdivided into Expression of Personal Experience, Imaginative Expression, Observation Expression, Environment Decoration, Object making, Decoration with Shapes and Color, and Calligraphy Expression (Kim 1997, p. 216). » Voir (Izabella) Hui-Kean Kyong, *op. cit.*, p. 11. C'est nous qui soulignons.

³⁷⁰ (« Cependant, Kim a également déclaré que, “ bien que le contenu de l'enseignement de l'art reflétait l'ajustement de la vie et les idées progressistes centrées sur l'enfant, ainsi que l'influence du mouvement de l'éducation esthétique, les cours d'art ont continué de se dérouler de manière autoritaire et centrée sur l'enseignant ” (1997, p. 203). ») *Ibid.*, p. 11 et 12.

³⁷¹ *2011 Modularization of Korea's Development Experience*, p. 36 et p. 94.

jardins d'enfants (1969), le premier jardin d'enfants public est ouvert en 1976. L'enseignement y est réparti en cinq domaines :

« The kindergarten curriculum consists of five different domains of children's life, including health, social well-being, creative expression, language, and scientific inquiry. »³⁷²

L'« expression créative », la plus à même d'utiliser la couleur, promeut « exploration, expression, appréciation ». Rien n'est toutefois précisé quant au rôle que celle-ci pourrait jouer.

Dans les années 1980, le nombre des jardins d'enfants progresse³⁷³. Au tout début de la décennie, 64 433 enfants les fréquentent. Ils seront plus de 500 000 dix ans plus tard, ce qui ne représente toutefois qu'une minorité des enfants à l'âge d'être pré-scolarisés. Cela signifie, qu'avant d'entrer à l'école, nombre d'enfants apprennent les connaissances de base chez eux où l'éducation est prise en charge par la famille, très généralement par les mères. Les supports didactiques disponibles résident dans les livres pour enfants. En témoignent leurs consignes pédagogiques adressées « aux mères » (« 어머니에게 ») et parfois plus généralement aux « parents » (« 부모님들 »). Voyons, dans cette production initialement pédagogique, quels sont les supports mis à la disposition des jeunes Coréens en matière d'initiation à la couleur.

1.2. La rareté des titres d'initiation à la couleur

Sur le marché coréen, en 1945, il n'existe aucun ouvrage pédagogique sur la couleur. En revanche, en 1948, un titre (édité par le ministère de l'Éducation, 문교부) y initie partiellement les jeunes enfants. Il ne s'agit toutefois ni d'un album ni d'un livre illustré, mais d'un manuel de coréen qui a pour titre <바둑이와 철수 [국어 1-1]> (« Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] », annexe III, pl. 72). Ce manuel met en scène un jeune garçon, Cheolsu, et un chien, Baduk, au sein d'images en noir et blanc et plus rarement en couleur, mais également au sein de courts textes narratifs fictionnels où les protagonistes se retrouvent dans les différentes situations annoncées dans le sommaire (découverte d'un champ de fleurs, d'un avion, d'un moineau...) dont les mots-clés sont listés en fin de volume (ill. 4). Chaque situation est prétexte à développer un champ lexical comme celui de la couleur lors de la découverte du champ de fleurs (ill. 5), ce qui nous fournit le premier texte pédagogique coréen sur la couleur

³⁷² (« Le programme du jardin d'enfants se compose de cinq domaines différents de la vie des enfants, comprenant santé, bien-être social, expression créative, langue et informations scientifiques. »), Jung Na (Korean Educational Development Institute), Mugyeong Moon (Seoul National University), « Early Childhood Education and Care Policies in the Republic of Korea », OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy: Background Report, Seoul : Korean Educational Development Institute Korean Ministry of Education and Human Resources Development, 2003, p. 65. Texte en ligne.

³⁷³ (« En 1981, la politique du gouvernement pour le développement de l'éducation préscolaire a entraîné une augmentation remarquable du nombre de jardins d'enfants publics et privés. Ainsi, il a été établi 1 927 jardins d'enfants publics, généralement dans les zones agricoles, et 1 023 jardins d'enfants privés, principalement dans les villes. ») *Idem*, p. 12. C'est nous qui traduisons.

intégrant notre corpus. Excepté cet ouvrage, qui ne s'adresse pas aux plus jeunes³⁷⁴, aucun autre support coréen n'initie aux couleurs, et cela pendant trois décennies.

C'est au début des années 1970 que l'on note la présence, certes encore discrète, des premiers albums à colorier. Parus chez le même éditeur à la même date, des titres comme <착한 어린이 색칠 공부> (« Apprentissage du coloriage du bon enfant ») et <색칠 공부 지능 테스트> (« Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage »)³⁷⁵ mettent en scène des enfants occidentaux ainsi que des scénettes inspirées de contes européens connus comme *Boucle d'or et les trois ours* (annexe III, pl. 73). Cette influence occidentale tendra à se gommer dans les années 1980 avec des titres comme <재미있는 색칠 하기> (« Le Coloriage amusant », pl. 74) et <색칠놀이, 3~4 살, 하> (« Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas », pl. 75)³⁷⁶, le premier préférant aux enfants occidentaux des personnages plus stéréotypés ou des animaux, le second exploitant différentes formes géométriques aux dépens de l'animal qu'il présente pourtant sur sa couverture (comme tous les autres volumes de la série) et qu'il annonce dans son titre : <아기공룡 둘리> (« Dolli, le bébé dinosaure ») convoque en effet le personnage principal d'un dessin animé coréen diffusé sous forme de série à la télévision depuis 1983, mais celui-ci est absent à l'intérieur des pages. On sent néanmoins l'envie des éditeurs de se distinguer de la production occidentale et de développer ce créneau.

Par ailleurs, on relève qu'ils commencent à s'intéresser à la couleur dans d'autres types de support. En témoignent les deux titres sur la couleur qui paraissent dans les années 1980 : <동아 유아 공부 : 여러 가지 색깔 백과사전> (« Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs ») et <영재 학습 백과 : 그림 놀이 색깔 놀이> (« L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et de couleurs »)³⁷⁷ (annexe III, pl. 76). Bien qu'ils se présentent comme des encyclopédies (ou plus exactement des volumes à intégrer à une série d'encyclopédies), ils se distinguent dans le traitement de leur sujet. Le premier titre donne des informations très hétérogènes sur quelques couleurs, alors que le second se présente comme un album d'activités et se définit en quelque sorte comme une encyclopédie de « savoir-faire ». Quelle que soit toutefois l'approche privilégiée, on relève que les créateurs coréens empruntent ce genre d'albums pour jeunes enfants disponible en Occident depuis quelque temps (les années 1960 en France) pour l'appliquer à un domaine particulier – la couleur – et présenter des encyclopédies de la couleur alors qu'il n'en existe qu'une sur le

³⁷⁴ Dès sa réédition de 1950, son sous-titre le destine clairement aux élèves de l'école primaire (초등).

³⁷⁵ Séoul : 새교육연구소 (« Chercheur d'éducation nouvelle »), 1973.

³⁷⁶ Respectivement : « Le Coloriage amusant », Séoul : 교육문화사 (« Histoire culturelle de l'éducation »), 1984 ; « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niv. bas », Séoul : 가나출판사 (« Éd. AB »), 아기 공룡 둘리 시리즈 (« Série Dolli, bébé dinosaure »), 1985.

³⁷⁷ Respectivement : « Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs », Séoul : 동아출판사 (« Éd. Dong-a »), 1985 ; « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et de couleurs », Séoul : 한국유아교육개발 IQ 2001 (« Développement de l'éducation des enfants »), 1988.

marché français (Larousse, 1981). Il faut donc relever la pertinence de cette démarche, même si l'on peut noter que « Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs » manque d'une certaine homogénéité, et que « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs » tient plus de l'album d'activités que de l'encyclopédie telle qu'elle est définie en France. Quand bien même la définition du genre serait-elle à remettre en cause, ce qui importe relève du fait que, cela malgré l'absence d'autres titres initiant à la couleur, les éditeurs coréens des années 1980 confèrent à la couleur un statut d'objet d'apprentissage autonome. Voyons d'où vient cette situation paradoxale et expliquons cette quasi-absence de la pédagogie de la couleur dans une perspective qui touche plus largement le marché éditorial pour l'enfance.

1.3. Des facteurs défavorables

1.3.1. La quasi-inexistence d'une édition de loisirs pour l'enfance en 1945

En 1945, au moment de l'Indépendance (qui date du 15 août 1945), le marché coréen du livre pour enfants est exangue. Cette situation s'explique par des faits culturels, historiques, et économiques. D'une part, la tradition pédagogique coréenne a privilégié le texte aux dépens de l'image pendant des siècles, mais aussi le chinois aux dépens du coréen. D'autre part, sous l'occupation japonaise (1910-1945), la créativité est freinée par l'autorité de l'occupant³⁷⁸, les conditions matérielles ne sont pas propices à une production pouvant rivaliser avec ce qui se fait à l'étranger (notamment « the brilliantly colored Japanese pictures books created using more advanced printing techniques »³⁷⁹), et les éditeurs sont tentés de publier des périodiques, alors considérés comme plus aptes à proposer des contenus tout à la fois instructifs et distrayants (et, par la suite, donnés par la critique pour être des pionniers dans l'histoire de l'image à destination des enfants³⁸⁰). Arrêtons-nous sur ces divers points pour mieux comprendre le contexte duquel va émerger une production portant sur la pédagogie de la couleur³⁸¹.

³⁷⁸ Voir le texte 2 de l'annexe I qui traite de la censure sous l'occupation japonaise.

³⁷⁹ (« les albums japonais colorés avec éclat créés en utilisant des techniques d'impression plus avancées »). Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 17.

³⁸⁰ Si l'on prend l'exemple du titre *Eorini* (<어린아이>, « L'Enfant », publié de 1923 à 1934, puis de 1948 à 1949) qui passe pour être un magazine novateur et pionnier, et une référence dans l'utilisation des images qui sera faite dans les publications pour enfants, voici ce que l'on trouve dans ses pages en matière d'illustrations : des photographies en noir et blanc ou monochromes (notamment de personnages historiques), des planches de bandes dessinées et, pour illustrer les textes fictionnels proposés, des images en noir et blanc (faites à l'encre de Chine) placées au niveau des titres ou en bas de page, n'excédant pas cinq centimètres de hauteur et représentant souvent des enfants ou des éléments de la nature. Ce que l'on doit considérer comme un tour de force vu les difficultés financières des éditeurs, les conditions techniques restreintes de publication et la surveillance du gouvernement japonais. La couleur est sur l'image de la couverture qui est vivante et instructive : il s'agit généralement d'un enfant ou d'enfants en train d'accomplir une activité réfléchie. Annexe III, pl. 77.

³⁸¹ Pour ce chapitre, nous avons consulté les travaux suivants : Daniel Bouchez, « L'Écriture en Corée », *Histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimédia*, Anne-Marie Christin (dir.), Paris : Flammarion, 2001 ; Young-Key Kim-Renaud, « Sejong's

(1) Des livres sans images

L'absence de production sur la couleur s'explique, en Corée, par différents facteurs, dont tout d'abord par un facteur culturel. Traditionnellement en effet, l'image n'a pas sa place dans les ouvrages adressés aux enfants. Pendant des siècles (à commencer sous la période de Joseon qui a débuté en 1392 et fini en 1910, et qui a développé les écoles de village), les ouvrages – qui sont de caractère uniquement éducatif, à l'exemple du <천자문>, *Cheonjamun*, prévu pour enseigner les mille caractères de base du chinois (voir l'exemple du « Classique des Mille Caractères » de Han-ho³⁸², annexe III, pl. 78) – favorisent le texte au détriment total de l'image comme le veut la culture logocentrique et éthique du confucianisme. Dans cet enseignement, langage et ordre moral et social sont en étroite relation. Aussi les enfants apprennent-ils avant tout les caractères chinois puis les premiers textes classiques qui leur permettront d'être « éclairés » quant aux principes moraux qui leur serviront plus tard dans leur vie quotidienne et administrative et qui les feront participer au fonctionnement optimal et sans conflit de la société. Dans les petites classes, l'enseignement ne se fait pas par les yeux, priorité est donnée à la mémoire sonore des textes. Par la suite, primeront les textes eux-mêmes³⁸³.

Pourtant, entre 1894 (année de la fin du statut du chinois comme langue officielle en Corée) et 1910 (année de l'annexion du pays par le Japon), le gouvernement coréen lance un large programme de modernisation qui met à distance l'influence chinoise et qui s'ouvre à l'Occident. Si ces années d'ouverture sont de courte durée, elles sont néanmoins édifiantes car la production se diversifie et de nouveaux supports apparaissent, incluant – certes en quantité limitée – l'image (picturale ou photographique) au sein de leurs pages. En effet, parallèlement

Theory of Literacy and Writing », *Studies in the Linguistic Sciences*, Vol. 30, Number 1 (Spring 2000), p. 13-46 ; Gary Keith Ledyard, *The Korean Language Reform of 1446*, Ph. D. Dissertation, Berkeley : The University of California, 1966 ; Ho-Min Sohn, *The Korean Language*, Cambridge University Press, 2001 ; Korea Foundation, *Hangeul, Korea's Unique Alphabet*, Korea Essentials n°1, Seoul : Seoul Selection, 2010 ; Choi Wan-Gee, *The Traditional Education of Korea*, Seoul : Ewha Womans University Press, 2006 ; Iksop Lee, S. Robert Ramsey, *The Korean Language*, New York : State University of New York Press, Suny Series, Korean Studies, 2001 ; *2011 Modularization of Korea's Development Experience : Analysis on Development and Achievement of Compulsory Elementary Education after Korean War*, *op. cit.*, notamment le chapitre intitulé « Curriculum during the period of the Cultural Genocide », p. 42-44 ; R. Murray Thomas, T. Neville Postlethwaite, *Schooling in East Asia: Forces of Change*, New York : Pergamon Press, 1983 ; Michael J. Seth, *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, Hawaii : University of Hawai'i Press, 2002 ; Keith L. Pratt, Richard Rutt, James Hoare, *A Historical and Cultural Dictionary*, Richmond, Surrey : Curzon Press, 1999 ; Jung Sook Bae, « Aperçu historique de la résistance coréenne face à l'occupation japonaise », *Cahiers de récits*, n° 6, Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 2008, p. 193-229. Voir aussi le musée du *hangeul* : http://www.hangeulmuseum.org/sub/eng_new/hangeul/korean_language.jsp.

³⁸² Également connu sous son nom de plume Han Seok-bong (한석봉), Han Ho (한호, 1543-1605) est un calligraphe coréen de la dynastie de Joseon. Il a dessiné les caractères du « Classique des Mille Caractères » (<전해천자문>) qui a servi à l'enseignement du chinois en Corée à partir de 1601. Voir *Kyujanggak and the Cultural History of Books*, et *Kyujanggak: Rediscovering its History and Culture*, 규장각/Kyujanggak Institute for Korean Studies (collectif d'auteurs de l'institut), Séoul : AcaNet, 2010.

³⁸³ Voir Choi Wan-Gee, *The Traditional Education of Korea*, p. 46. Le confirme la « table calligraphiée » (ou « table aux mille caractères ») qui se substitue parfois au support que représente l'ouvrage dans les milieux aisés. Annexe III, pl. 78, ill. 3. Voir aussi Philippe Thiébaud, *La Pensée coréenne. Aux sources de l'Esprit-Coeur*, Paris : Autre temps, 2006, 400 p.

aux manuels qui commencent à être illustrés, le jeune lectorat trouve alors des supports de lecture de loisir, comme les deux magazines conçus par Choi Namseon et publiés par la maison de presse Shinmungwan : <한반도> (*Hanbando*, « La Péninsule coréenne », lancé en 1906) et <少年> (<소년>, *Soneyon*, « Garçons », lancé en 1908 dont il sortira 23 volumes jusqu'en 1911). Si le texte y est toujours prééminent, les enfants y découvrent toutefois quelques reproductions d'œuvres occidentales, quelques photographies de sites ou personnages célèbres, et quelques illustrations (annexe III, pl. 79). Celles-ci sont certes en noir et blanc, mais elles montrent combien, en quelques années seulement, la production pour les enfants connaît un renouveau. Cependant, celui-ci va être freiné (plutôt que stoppé, et cela grâce à l'ingénuité des éditeurs coréens) pendant toute l'occupation japonaise, soit d'août 1910 à août 1945, puis de nouveau pendant la Guerre de Corée, soit de juin 1950 à juillet 1953.

(2) Une carence d'albums et de livres d'images pour les enfants

Cette absence de production sur la couleur est également à appréhender dans une perspective plus large touchant l'absence d'ouvrages à destination des enfants. Elle s'explique notamment par la rupture existant entre la langue maternelle (le coréen) et la langue officielle (le chinois), et l'histoire très courte de l'écriture coréenne actuellement utilisée. Cette dernière a été inventée en 1443 et seulement officialisée en 1894 (aux dépens du chinois classique), date à laquelle le coréen a également été promu langue nationale, avant d'être considéré comme langue non nationale de 1910 à 1945. Après l'invention de l'alphabet coréen réalisée par le roi Sejong pour venir en aide au peuple qui ne connaissait pas la langue officielle (le chinois), les manuels publiés s'adressaient aux adultes³⁸⁴, leur enseignant comment utiliser la toute nouvelle écriture coréenne et comment la prononcer. Puis, une fois un certain confort d'expression assimilé, ils les ont initiés à la pratique du confucianisme et du bouddhisme. Les livres sur le coréen ne sont donc pas initialement adressés aux enfants. Ceux-ci, dès 5 ans, étaient initiés à l'écriture chinoise et aux rudiments du confucianisme et de l'éthique, cela, en chinois et à partir des « Mille Caractères classiques pour enfants » (『千字文』, <천자문>, *Cheonjamun*). Tout comme les autres supports éducatifs (tels *Gyemongpyeon* [*Le Livre pour éclairer l'ignorant*] et *Dongmong-seonseup* [*Le Premier Apprentissage des enfants*]), il s'agit d'un livre dépourvu d'images. Il va en être ainsi jusqu'au décret de 1894 où le chinois perd son statut officiel au profit du coréen, et où l'influence chinoise tend à être mise à distance. Sur le plan pédagogique, les conséquences sont immédiates : sont publiés des manuels d'école primaire portant certes toujours sur le confucianisme et l'éthique mais illustrés en noir et blanc, ainsi que le premier manuel de coréen de la période moderne – <보통학교 학도용 국어독본> (« Livre de lecture

³⁸⁴ Pour plus d'informations, notamment quant aux ouvrages publiés, voir le texte intitulé « Bref rappel historique de l'émergence de l'écriture coréenne et de sa diffusion auprès des Coréens » en annexe I, texte 9.

coréenne à usage scolaire à l'école primaire », 1906, annexe III, pl. 80) qui sera aussi le dernier manuel de langue du Grand Empire coréen (le Japon venant de placer, en 1905, la Corée sous son protectorat). Bien qu'elle soit encore discrète, l'image fait son apparition dans les ouvrages pédagogiques écrits en coréen et publiés à l'attention des jeunes enfants. Elle reste toutefois étrangère à une potentielle édition livresque de loisirs. Quant à la production pédagogique, elle sera (comme nous l'avons annoncé) jugulée par l'occupation japonaise.

(3) Une production pour enfants jugulée par l'occupation japonaise

Sous l'occupation japonaise (1910-1945), la production pour enfants se partage surtout entre deux domaines : celui des revues (pour les jeunes lecteurs) et celui des manuels (pour les jeunes écoliers). Entre les deux, le livre de loisirs peine à se faire une place, ce qui est notamment dû aux interdictions qui pèsent sur l'enseignement de la langue coréenne³⁸⁵. Après le soulèvement coréen du 1^{er} mars 1919 et le deuxième décret impérial qui va en découler et « donner aux Coréens un semblant de liberté »³⁸⁶, l'édition pour enfants se développe un peu. Quelques recueils de contes sont publiés, et si la plupart sont des adaptations de contes étrangers, la critique distingue toutefois parmi eux <바위나라와 아기별> de Ma Hae-Song (« Le Lys de roche et la petite étoile », publié en 1923) et <무지개> de Go Han-seung (« L'Arc-en-ciel », publié en 1927) qui seraient dans les premiers contes originaux écrits par des auteurs coréens³⁸⁷. On note aussi à cette époque la publication de quelques recueils illustrés de chansons ou de comptines (où l'illustration généralement imprimée en noir et blanc n'occupe pas une place importante), toutefois, le développement reste restreint et, en 1927 (soit au moment de la publication de « L'Arc-en-ciel »), le nombre de livres pour enfants n'atteint pas la vingtaine comme l'expliquent Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu :

« The sum total of children's books published in Korea up to that time [1927] numbered fewer than twenty. But from that point on, an average of five children's books were published each year until the end of the Japanese occupation in 1945, [...]. »³⁸⁸

³⁸⁵ Rappelons que le coréen perd dès 1911 son statut de langue nationale au profit de la langue japonaise (qualifiée alors de « nationale » ou d'« impériale », *kogugo*) et qu'il s'impose alors comme le symbole de la résistance grâce à la Société de langue coréenne (Jung Sook Bae, *op. cit.*). Puis, suite au deuxième décret impérial de 1922, il tend à disparaître des classes élémentaires des nouvelles écoles (les écoles traditionnelles coréennes qui assuraient l'éducation en coréen ayant été supprimées) où ne sont plus utilisés que les manuels publiés dans l'archipel (donc en japonais), puis il est totalement interdit à l'école dès 1938 et dans toute publication dès 1941, et ce jusqu'en 1945. Voir *2011 Modularization of Korea's Development Experience*, notamment « Curriculum during the period of the Cultural Genocide », p. 42-44.

³⁸⁶ André Fabre, *op. cit.*, p. 317.

³⁸⁷ Pour le premier, voir Lee Sungyup, *op. cit.*, p. 77 ; et pour le second, voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 19.

³⁸⁸ (« La somme totale des livres pour enfants publiés en Corée jusqu'à ce moment-là [1927] n'atteignait pas les vingt. Mais à partir de cette date, cinq livres pour enfants furent en moyenne publiés chaque année jusqu'à la fin de l'occupation japonaise en 1945, [...]. ») Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 19.

À partir de la fin des années 1920, aux recueils de contes, chansons et comptines s'ajoutent des recueils de poésies pour enfants. Aussi, en 1945, le marché ne présente-t-il aucun album (fictionnel ou documentaire) susceptible d'initier à la couleur. Toutefois, quelques années plus tard, il proposera un manuel initiant à quelques termes chromatiques de base, et, en quelques dizaines d'années, une poignée de titres ne s'intéressant qu'à la seule couleur.

1.3.2. La carence des moyens d'impression

Au sortir de trente-cinq ans de colonisation, les techniques d'impression sont rudimentaires. Les presses d'imprimerie sont rares et n'ont guère évolué depuis leur introduction en Corée (au début des années 1880)³⁸⁹. Cela explique que les images des livres pour enfants publiés au lendemain de la Libération le sont majoritairement en noir et blanc. La couleur, rare et chère, reste circonscrite à la couverture qui est imprimée en trichromie ou quadrichromie et parfois réutilisée plusieurs fois avec une variation de palette³⁹⁰. Les techniques d'impression vont se développer avec l'implication des Américains en Corée du Sud.

1.4. Les facteurs favorables à cette très discrète pédagogie de la couleur

1.4.1. L'amorce d'un renouvellement des manuels scolaires et des ouvrages pédagogiques

La publication du manuel scolaire « Baduk et Cheolsu » que nous avons précédemment cité s'explique par le fait, qu'à partir de 1945, il est question de reconstruire une nation indépendante, de réorganiser le système scolaire, et de donner priorité au coréen comme langue nationale. Cette année-là, est ainsi publié un premier manuel de langue maternelle pour les petits Coréens (soit pour les très jeunes enfants à l'âge de la prélecture et les jeunes enfants ayant été initiés au japonais) intitulé *Hangeul Cheotgeoleum* (<한글 첫걸음>, littéralement « Le Premier Pas pour la langue coréenne ») qui s'impose comme un vrai symbole de l'Indépendance (annexe III, pl. 81). Y sont présentées les lettres de l'alphabet coréen, puis ces lettres dans toutes leurs possibles combinaisons syllabiques, puis ces syllabes utilisées dans des mots que l'on apprend à écrire à l'horizontale, puis dans des phrases écrites sur des lignes et non plus en colonnes. Il n'est en rien structuré comme un abécédaire ou syllabaire français, et l'on sent dans sa progression pédagogique tout le souci de bien distinguer le coréen du japonais. Aucune image n'y figure³⁹¹, notamment parce que ce manuel met moins l'accent entre le mot et sa

³⁸⁹ Melvin McGovern, « Early Western Presses in Korea », *Korea Journal*, 1967, p. 21-23.

³⁹⁰ Voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 27, 29 et 89. Ils y mentionnent respectivement « les images en couleur sur la seule couverture » (« color images on the cover only »), les « couvertures en trois ou quatre couleurs » (« covers with three or four colors »), et les réemplois de la même plaque pour différentes couvertures.

³⁹¹ Par la suite, elle sera toutefois présente dans les manuels traitant d'autres matières traduits d'ouvrages japonais ou américains.

signification que sur le mot et sa manière de l'écrire à *la coréenne*. Cet ouvrage au concept inédit va ouvrir la voie à la publication des manuels de coréen.

Suite à l'établissement officiel du gouvernement coréen en août 1948, le système d'éducation coréen indépendant mis en place veut assurer une éducation élémentaire obligatoire et gratuite pour tous. C'est ainsi qu'en 1948 le ministère de l'Éducation publie à l'adresse des jeunes écoliers de première année (soit de 6-7 ans à l'âge français) le manuel de coréen élémentaire qui nous intéresse : <바둑이와 철수 [국어 1-1]> (« Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] », annexe III, pl. 72) qui va devenir un classique du genre et qui sera maintes fois réédité. Les deux protagonistes mis en scène, le jeune Cheolsu et son chien Baduk portent des noms très représentatifs du coréen. Les images en noir et blanc laissent parfois place à des images en couleur qui revendiquent une modernité technique et une réelle volonté de proposer aux jeunes Coréens des ouvrages attrayants, ce qui est notable au regard de l'état de pauvreté dans lequel se trouve alors la Corée. Par ailleurs, l'utilisation de la couleur rend pertinent l'apprentissage de quelques termes de couleur, et permet une approche du thème tout à la fois lexicale et visuelle. Certes le vocabulaire chromatique est succinct, mais tout l'intérêt va être de voir quels sont les termes privilégiés dans cet ouvrage porteur d'une coréanité certaine, notre hypothèse étant qu'ils servent de base à l'apprentissage de la couleur qui va se développer par la suite. Hypothèse que l'on vérifiera en revenant sur ce manuel qui déborde certes le corpus initial de par la tranche d'âge à laquelle il s'adresse, mais qui semble incontournable de par la primeur de l'information qu'il véhicule, profitant d'une triple dynamique : l'héritage d'une culture traditionnellement logocentrique (interrogée non plus dans son rapport avec le chinois considéré pendant longtemps comme modèle de référence, mais avec le coréen), doublé donc de la promotion de la langue nationale et de la promotion d'une certaine modernité technique.

Suite à cette première percée de la pédagogie de la couleur, aucune évolution n'est décelable au sein des manuels. Rappelons qu'au moment où le ministère de l'Éducation lance sa campagne concernant l'enseignement primaire libre et obligatoire, la guerre civile éclate entre les deux Corées. Elle commence en juin 1950 et s'achèvera en juillet 1953. Malgré le conflit, les manuels scolaires, qui privilégient l'enseignement du coréen, de l'histoire, mais aussi des relations sociales, vont continuer d'être publiés. Ils s'avèrent toutefois peu diversifiés sur le plan de la forme (même s'ils sont illustrés d'images en couleur qui occupent de plus en plus l'espace de leurs pages), ils ne s'adressent guère à un public de prélecteurs puisque ce sont de courts textes qui sont présentés à l'intérieur des pages (annexe III, pl. 82) et, surtout, ils ne s'intéressent guère à la couleur qui ne fait pas partie des disciplines scolaires (tout juste est-elle traitée comme champ lexical au sein des manuels de langue nationale, notamment des diverses rééditions de « Baduk et Cheolsu »). Ces manuels n'en sont pas moins au centre d'une recherche éducative scientifique qui est secondée par une délégation éducative américaine (dès septembre 1952). Au sortir de la guerre civile, cette recherche s'organise ainsi :

« Education encountered difficult tasks of revival of the national spirit and educational reorganization and reconstruction to achieve economic revival. In response to the demand of the times, nationalistic education, morality education and production education (or science technology education) were stressed (Yeong-woo Kim, 1990). »³⁹²

Pourtant, même si le gouvernement porte un soin particulier à l'éducation, ouvre des écoles et publie nombre de manuels illustrés où la couleur va prendre en quelques années une place de plus en plus importante (quel que soit le domaine d'étude concerné, annexe III, pl. 83), il a le monopole de l'élaboration des outils pédagogiques de classe qui ne se renouvellent pas d'un point de vue conceptuel (comme les manuels de langue coréenne, annexe III, pl. 84). Par ailleurs, il ne destine pas vraiment sa production aux enfants puisque le manuel est un support pédagogique à l'usage des professeurs avant de l'être pour les élèves. Enfin, point capital, l'enseignement préscolaire des moins de sept ans est négligé, le cursus commençant en primaire. Aussi, malgré toute l'attention portée à l'éducation après la Guerre de Corée, les plus jeunes enfants (0-6 ans) ne bénéficient pas d'ouvrages (scolaires ou non) leur dispensant les toutes premières acquisitions des connaissances de leur monde familial, parmi lesquelles pourrait figurer la couleur. Quant aux enfants à l'âge de l'apprentissage de la lecture, ils ne disposent guère d'ouvrages autres que les manuels scolaires.

Cette double tendance va perdurer sur plusieurs décennies. Elle s'avère étroitement liée à la politique menée dans le pays (où les dictateurs qui se succèdent de 1948 à 1987³⁹³ entendent contrôler l'éducation et les publications qui y sont liées) et à la santé économique de celui-ci. Si la Corée est, en 1960, plus pauvre que la plupart des pays africains, elle va connaître de 1962 à 1990 un taux de croissance de 10 % par an, enregistrant dans les années 1970 et 1980 la plus forte croissance sur terre³⁹⁴, mais également une forte poussée démocratique de la part du peuple. Quelques sociétés d'éditions sont créées à cette époque, et les premiers albums documentaires, inspirés de ce qui se fait à l'étranger (notamment aux États-Unis), voient le jour. En témoigne <어린이 지능 개발 그림백과: 우리 아기 한글 공부> (« L'Encyclopédie illustrée du

³⁹² (« L'éducation a travaillé aux difficiles tâches de la renaissance de l'esprit national et de la réorganisation et reconstruction éducative pour réaliser la relance économique. En réponse à la demande actuelle, l'éducation du nationalisme, de la morale et de la production (ou des sciences technologiques) ont été sollicitées (Yeongwoo Kim, 1990). ») Voir *2011 Modularization of Korea's Development Experience*, p. 22.

³⁹³ En 1987, l'élection du nouveau président de la République, le général Roh Tae-woo, se fait au suffrage universel direct. Il s'agit toutefois encore d'un général, sous le régime duquel « la démocratisation n'a eu lieu que superficiellement » aux yeux des Coréens (notamment des étudiants et des intellectuels). Voir André Fabre, *op. cit.*, p. 343.

³⁹⁴ « Sous le signe de la “ rénovation ” [yushin ou yusin, 유신, que l'on peut également traduire par « restauration, rétablissement »], la Corée continua à progresser économiquement, au point d'être citée comme modèle de développement. Ces progrès économiques spectaculaires n'empêchaient pas intellectuels et étudiants de se sentir de plus en plus frustrés dans le domaine des droits de l'homme. » Voir André Fabre, *op. cit.*, p. 337. Ils l'étaient aussi dans le domaine du droit d'expression, la censure se renforçant dans les années 1970.

développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant », 1978, annexe III, pl. 85). Il s'agit d'un imagier des animaux et des objets familiers, qui regorge de belles images en couleur et qui est destiné à un usage domestique (les consignes adressées aux mères en début de volume en témoignent)³⁹⁵. Bien qu'ils n'initient pas à la couleur (contrairement aux alphabets « esthétiques » signés à la même époque par Sonia Delaunay et Agnès Rosenstiehl), les ouvrages de ce type restent rares. La démocratie n'est pas encore atteinte. Après les événements sanglants de 1981 (avec la répression militaire et le massacre de Kwangju) et la tentative d'assassinat en 1983 du président Chŏn alors en fonction, l'alternance démocratique est en passe de se réaliser. Si elle commence à se mettre en place en 1987 avec l'élection de Roh Tae-woo (et s'établit définitivement en 1993 avec l'arrivée de Kim Young-sam au pouvoir), dès le milieu des années 1980, un plus grand nombre de sociétés d'édition entreprend de publier des ouvrages pédagogiques. Le traitement de la couleur n'y est pas pour autant développé. Toutefois, avec l'essor remarquable enregistré par le marché éditorial après 1988, la pédagogie de la couleur est en passe d'évoluer, en profitant du développement de l'album fictionnel et en s'inscrivant dans le mouvement qui s'est développé à l'Indépendance en matière de palette.

1.4.2. Une liberté retrouvée

À l'Indépendance, si le gouvernement a pour priorité de développer les manuels scolaires, il ne faut pas oublier que le marché du livre coréen à destination des enfants comprend aussi quelques livres illustrés. Leur présence est d'autant plus notable que ce sont eux qui introduisent la plus grande rupture dans l'usage fait de la couleur au sein des images³⁹⁶. Les écrivains veulent alors revendiquer (sans risque d'être censurés) leur culture, aussi bien du côté des textes (dont les structures se renouvellent) que du côté des illustrations où la palette se libère du poids de la censure japonaise et s'enrichit. C'est à cette époque que paraissent les volumes (ou plus exactement les fascicules de seize pages piquées) de la série baptisée *Grimdongsan* (« Le jardin d'images ») qui s'avère très importante dans l'histoire de l'édition pour les enfants :

³⁹⁵ Séoul : 견지사 (Gyeonjisa), 1978. Si la qualité et la quantité des images de l'ouvrage sont remarquables dans la production de l'époque, le lien référentiel existant entre le texte et l'image ne permet toutefois pas de le considérer comme un « album-alphabet ». D'où le manque d'intérêt que ce type de supports suscite auprès de la critique coréenne actuelle, notamment de Hyeon Eun-ja et de Kim Sae-heui (auteurs de « Compréhension des albums »). Pour être considéré comme tel, il faudrait que l'apprentissage se fonde plus sur l'image, comme dans les albums publiés en France à partir des années 1820, où le texte tend à disparaître au profit des lithographies, et les lettres à entrer en interaction avec des images très complexes pour certaines, telles celles qui sont présentes dans *Alphabet et chiffres récréatifs*, Victor Adam, Paris : Aumont, 1834. Ann. III, pl. 85, ill. 2.

³⁹⁶ L'utilisation de l'image n'a guère changé dans les magazines. Si l'on prend l'exemple d'*Eorini*, on note, dans les numéros parus en 1948 et 1949, le passage à l'écriture horizontale et le changement de mise en page qui en découle avec les images de format traditionnel qui se placent alors parfois au cœur du texte. Quand elles n'y sont pas, c'est qu'elles sont repoussées vers le bord de la page. Dans ce cas, elles gagnent en dimension et se présentent parfois sous forme d'un « ruban de trois ou quatre vignettes » qui permet un découpage séquentiel de l'action ou des événements. Si elles sont plus nombreuses, elles restent toutefois en noir et blanc. La couleur reste à chercher du côté de la couverture. Là, l'image exploite le maximum de place avec la palette la plus riche possible que peuvent produire les techniques d'impression encore assez rudimentaires de l'époque.

« *Grimdongsan* represented the first attempt by Korean publishers to create a full-color children's picture book. Poetry and inspirational paintings drawn by working artists were laid out across two-page spreads. »³⁹⁷

Dans le recueil de poésies illustrées intitulé <우리마을> (*Uri maeul*, « Notre Village », annexe III, pl. 86)³⁹⁸ paru en 1946, les illustrations en couleur relèvent pour les critiques d'un mélange du style occidental et du style traditionnel coréen :

« Due to their muted coloring and even composition, the pictures in *Urimaeul* appear to naturally meld elements of Western painting and Joseon-era folk art. Never mind that the printing techniques of the day were fairly crude; they nonetheless gave birth to the beautiful reproductions found in this volume. »³⁹⁹

Si les techniques d'impression sont encore rudimentaires, les éditeurs arrivent néanmoins à les exploiter d'une manière pertinente et à faire valoir, notamment par la couleur, ce qui leur importe, à savoir la coréanité⁴⁰⁰ de leur culture : ici le drapeau coréen, presque pimpant avec son *taijitu* rouge et bleu et ses trigrammes noirs, ici des fillettes en rouge et des garçonnettes en bleu⁴⁰¹, ici les rubans rouge vif qui servent à attacher les nattes des fillettes

³⁹⁷ (« *Grimdongsan* a représenté la première tentative des éditeurs coréens de créer un livre d'images pour enfants tout en couleur. Poésies et peintures imaginatives exécutées par des artistes professionnels ont envahi les doubles pages. ») Voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 50.

³⁹⁸ <우리 마을>, 3^e volume de la série *Grimdongsan*, Jo Ji-Hun (texte), Jo Byeong-deok (ill.), Séoul : Joseon Adong Munhwa Hyeophoe Publishers, 1946.

³⁹⁹ (« En raison de leur coloration éteinte et même de leur composition, les images d'*Urimaeul* semblent mélanger naturellement les éléments de la peinture occidentale et l'art populaire de la dynastie de Joseon. Peu importait que les techniques d'impression d'alors fussent assez rudimentaires ; elles ont malgré tout donné naissance aux belles reproductions trouvées dans ce volume. ») Voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁰⁰ Soit « la qualité ou l'état d'être coréen » et sa manifestation par des signes d'appartenance à cette culture reconnaissables par le peuple coréen. On utilise ce terme de « coréanité » car il s'impose dans les débats touchant l'anthropologie, la sociologie, la culture, l'esthétique ou la politique coréennes, ce qui s'explique par le fait que la Corée a été exposée maintes fois et depuis longtemps à des situations de contact avec d'autres pays (Chine, Japon, États-Unis pour ne citer que les plus importants sur le plan historique), et même, depuis la bipartition du pays, avec la Corée du Nord, avec laquelle le Sud s'engage dans une lutte d'influence, notamment auprès des Coréens des anciennes républiques soviétiques. Voir Eunsil Yim, « Confrontations Nord/Sud au-delà de la péninsule : les Coréens du Kazakhstan », *Critique internationale* 2010/4, n° 49, Presses de Sciences Po, § 12.

⁴⁰¹ Nous sommes consciente de la permutation de la symbolique des couleurs par rapport à ce qui a été dit dans l'introduction où le rouge renvoyait au *yang* et au principe masculin, et le bleu au *yin* et au principe féminin. Celle-ci s'explique par le principe de compensation. Si le *yang* et le *yin* entretiennent une relation d'opposition, ils entretiennent également une relation d'interdépendance et de régulation. L'excès (ou la déficience) de l'un d'eux entraîne un déséquilibre de l'ensemble. Aussi ne faut-il pas que les hommes et les femmes soient surreprésentés par leur couleur respective. La couleur opposée tempère l'excès, d'où des habits rouges « destinés à accentuer le *yang* » pour les femmes, et des habits bleus destinés à accentuer le *yin* pour les hommes. Voir Beth Mc Killop, « La couleur dans le vêtement coréen », *Couleurs des quatre saisons. Costumes et pojangi de Corée à l'époque Chosŏn*, Morlanwelz (Belgique) : Musée royal de Mariemont, 1996, p. 34.

coréennes, là des piments d'un beau rouge vif qui symbolise toute la virilité des hommes coréens, là encore, des adultes coréens vêtus de blanc. Soit des couleurs essentielles dans la culture coréenne : avec le bleu et le rouge, les auteurs renouent avec les principes du *yin* et du *yang*, et avec le blanc, ils réinstaurent le blanc vestimentaire comme attribut du peuple coréen, ces vêtements blancs dont le port (longtemps coutumier⁴⁰²) avait été interdit par les décrets Kabo à partir de 1906 par les fonctionnaires pro-japonais⁴⁰³ et avait alors symbolisé un acte de résistance. Ces adultes tout vêtus de blanc, on les retrouve donc en toute logique dans le recueil de chansons illustrées intitulé <우리들 노래> (*Urideul-norae*, « Nos Chansons »)⁴⁰⁴ paru l'année suivante dans la même série (annexe III, pl. 87). Toutefois, si les motifs sont à peu de choses près les mêmes, on note que la couleur des lithographies gagne en vivacité :

« Moreover, crude lithographs and solid demi-tones added depth to this poetry picture book. »⁴⁰⁵

En réalité, ces lithographies font bien plus qu'ajouter de la « profondeur » au texte. Elles n'ont pas pour seule visée de séduire comme le suggèrent les critiques actuels⁴⁰⁶. Leur emploi tient de la revendication, ou plus exactement d'une double revendication : les éditeurs veulent une image de qualité (on sait que les quelques années qui séparent l'Indépendance, 1945, du début de la guerre de Corée, 1950, sont riches d'expériences en matière de technique de reproduction d'images), mais aussi une image coréenne au-delà des influences possibles.

⁴⁰² Coutumier du côté du peuple qui n'avait pas les moyens de faire teindre ses vêtements (contrairement aux nobles et aux gens de la cour), mais également du côté des lettrés (confucianistes) de la dynastie Joseon chez qui le blanc symbolisait « intégrité, innocence et principe ». Ce symbole remonte à une ancienne religion animiste qui faisait du blanc la couleur du soleil alors vénéré et qui lui attribuait propreté, pureté et lumière. D'où la présence de tout un bestiaire blanc dans les contes traditionnels. Par ailleurs, sous cette dynastie-là, le blanc (ou plus exactement la « couleur naturelle » du chanvre ou du lin, *seosaek*) était la couleur réglementaire du deuil (qui durait en moyenne trois ans). Entre pauvreté, confucianisme et culte des morts, les Coréens n'avaient que peu l'occasion de porter d'autres couleurs vestimentaires. Voir Kim Seok-hee, « Joseon in Color : " Colored Clothes Campaign " and the " White Clothes Discourses " », *The Review of Korean Studies*, Volume 14, Number 1 (March 2011), p. 7-34 ; et « Le peuple vêtu de blanc », J. Scott Burgeson, *op. cit.*

⁴⁰³ Voir *Korea, A Historical and Cultural Dictionary*, Pratt Keith and Rutt Richard with additional material by Hoare James, Richmond, Surrey : Department of East Asia Studies, University of Durham, 1999, p. 507 : « Les décrets Kabo de 1895 portant sur la modernisation ont requis des couleurs plus sombres et, en 1906, les vêtements blancs ont été interdits ; ils ont toutefois survécu aux rudes rigueurs du gouvernement colonial [...] et après 1945, la campagne était de nouveau un pays de gens vêtus de blanc. ») C'est nous qui traduisons. Pour ce qui est de cette interdiction de porter des vêtements blancs, des humiliations endurées par les Coréens habillés de blanc, des dénigrement de leur couleur vestimentaire, et de la campagne pour les « vêtements colorés » lancée par les Japonais, voir Kim Seok-hee, *op. cit.*

⁴⁰⁴ <우리들 노래> (« Nos chansons »), 5^e volume de la série *Grimdongsan*, Kim Yong-hwan, Jeong Hyeon-ung, Kim Gi-chang (ill.), Séoul : Joseon Adong Munhwa Hyeophoe Publishers, 1947.

⁴⁰⁵ (« En outre, les lithographies aux couleurs crues et les puissants demi-tons ajoutaient de la profondeur à ce livre de poésies illustré. » Il est ici question du titre *Urideul-norae*.) Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁰⁶ « Through this "one-picture, one poem" format, we get an idea of the efforts book publishers made to encourage youngsters to enjoy poetry together with pictures. » Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 22.

Ainsi, après l'Indépendance, l'image a-t-elle gagné en importance : elle est plus présente, et dans les recueils de poésies et de chansons de la série *Grimdongsan*, chaque texte se dote d'une illustration qui a notamment pour rôle de l'accompagner et de séduire le jeune lecteur. On peut même se demander si elle ne lui prend pas la vedette tant elle a gagné en espace et en couleurs. D'autant qu'elle véhicule bien plus que le texte sur le plan de la revendication culturelle par un certain emploi des couleurs qui semble véritablement exalter le sentiment national. La couleur est donc là aussi pour instruire, pour inculquer l'esprit patriotique (il en est de même en moindre mesure dans les illustrations des manuels scolaires, comme dans « Baduk et Cheolsu », où la mère porte la jupe bleue des femmes mariées, annexe III, pl. 72, ill. 2).

Cependant, les changements initiés après l'Indépendance par la série *Grimdongsan* en matière de couleur ne seront pas suivis. Les recueils de chansons, de poésies, de contes traditionnels ou de traductions de textes de littérature de jeunesse qui sortent en Corée dans la seconde moitié des années 1940 s'accompagnent de lithographies en noir et blanc souvent encore assez primitives (et rares dans le cas des recueils de contes). Seule la page de couverture vers laquelle convergent toutes les attentions est représentative des efforts des illustrateurs et éditeurs d'alors⁴⁰⁷. Il en sera de même dans la décennie suivante, que ce soit pendant la Guerre de Corée⁴⁰⁸, ou dans les années qui lui succèdent. À cette époque pourtant, le marché enregistre une multiplication des magazines (plus divertissants et plus colorés)⁴⁰⁹ et des livres issus pour la plupart de traductions ou d'adaptations, mais aussi la création coréenne du concept de « collections »⁴¹⁰. Ce développement éditorial ne s'accompagne toutefois pas d'une grande

⁴⁰⁷ (« Alors que les couvertures des livres représentaient généralement des enfants engagés dans des activités réelles, les artistes se sont essayés à produire des peintures folkloriques audacieuses, des estampes impressionnistes, et même des images d'un constructivisme décoratif. Comme il n'y avait pas d'équipe spécialisée dans la mise en pages, les éditeurs ont arrangé eux-mêmes titres et images en suivant leur intuition. ») Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁰⁸ Rappelons qu'en 1945, au moment de la reddition du Japon, les troupes alliées divisent la Corée en deux parties à peu près égales, délimitées arbitrairement par le 38^e parallèle. Il s'agit dans un premier temps de maintenir l'ordre, mais cela se transforme vite en une mise sous tutelle, avec les Soviétiques implantés au Nord et les Américains au Sud, et dès 1946, les deux camps politiquement adverses se partagent la Corée de part et d'autre du 38^e parallèle qui est devenu une frontière politique et qui le reste au lendemain du départ des troupes en 1949. En 1950, le pays, laissé à lui-même, se compose donc de deux camps politiquement adverses de chaque côté du 38^e parallèle. En avril de cette même année, la Corée du Nord attaque la Corée du Sud, en juin les Nations Unies votent une aide militaire au Sud, à l'automne la Chine intervient pour aider les troupes nordistes. Après des offensives et des contre-offensives, la guerre se fait sporadique, un armistice finit par être signé en juillet 1953 et les deux Corées se retranchent, à partir de cette date, de part et d'autre du 38^e parallèle.

⁴⁰⁹ La couleur s'impose dans les magazines dont la présentation emprunte de plus en plus à la bande dessinée. Mais c'est aussi le début des revues de *manhwa* (bande dessinée coréenne) dont certaines séries de plus de 200 pages, comme *Manhwa segye* (<만화세계>) lancée en 1954, remportent un succès phénoménal. Voir Kim Dae-joong, « Petite histoire du manhwa », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, p. 95-102.

⁴¹⁰ À l'instar des critiques coréens, nous appelons « collections » ces séries dont les livres ne peuvent être vendus à l'unité et qui se composent d'un nombre important de titres. Celui-ci a augmenté au fil des ans. Si dans les années 1950 les collections comprenaient six ou dix volumes, elles affichaient entre trente et soixante volumes dans les années 1960, visaient les cent dans les années 1980 et peuvent atteindre maintenant les cent cinquante volumes.

liberté graphique et les images reposent sur un emploi encore très réduit de la couleur : cette dernière reste circonscrite à la couverture qui est imprimée en trichromie ou quadrichromie⁴¹¹ (annexe III, pl. 88), du fait des difficultés techniques et des impératifs économiques. À cela s'ajoute le fait que les images ne sont pas forcément pensées pour les jeunes lecteurs⁴¹² et que l'album pour jeunes enfants n'est pas encore un genre en soi.

1.4.3. Quelle couleur dans les livres pour enfants à partir des années 1960 ?

Des changements vont avoir lieu. Ils sont d'abord liés à l'introduction des livres de loisirs à l'école :

« Le gouvernement a lancé une campagne, dans les années 1960, pour installer une petite bibliothèque dans chaque salle de classe, [...] [ce qui] a fait entrer dans les écoles d'autres livres que les manuels. »⁴¹³

Certaines sociétés d'édition en profitent pour développer différentes collections, à l'instar de Kyemongsa (계몽사) qui est l'une des plus importantes de l'époque. Dans le catalogue de cette dernière, nous en dénombrons six nouvelles⁴¹⁴, parmi lesquelles : « Les Chefs-œuvre du monde en couleur pour les enfants » (컬러판 어린이 세계명작, 10 volumes, 1969). En une dizaine d'années, de la collection avec des illustrations en noir et blanc de 1959

⁴¹¹ Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 27, 29 et 89. Ils y mentionnent « les images en couleur sur la seule couverture » (« color images on the cover only »), les « couvertures en trois ou quatre couleurs » (« covers with three or four colors »).

⁴¹² Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 23 (« Dans le dernier conte [= *Le frère et la sœur qui sont devenus le soleil et la lune* paru dans *Collection of Traditional Children's Stories of Joseon* chez Suseonsa Publishers en 1949], la scène où la mère est dévorée par un tigre est si vive qu'on peut se demander si elle est adaptée aux enfants. ») On est donc bien loin des images sécurisantes que Paul Faucher développe à cette époque.

⁴¹³ Lee Sungyup, « Évolution de la société et publications pour la jeunesse », *op. cit.*, p. 79. Notons que ces bibliothèques scolaires coréennes devancent de beaucoup les Bibliothèques Centres Documentaires qui vont être créées en France dans les années 1980, mais cela, pour valoriser une production qui n'est pas adaptée aux plus jeunes (les enfants coréens ne fréquentant pas la maternelle et rentrant un an plus tard que les petits Français à l'école primaire).

⁴¹⁴ Elles font suite à sa collection de « Littérature mondiale pour les garçons et les filles » (세계소년소녀문학전집) lancée en 1959 qui comprend une soixantaine de textes parmi les plus connus de l'édition enfantine occidentale comme par exemple certaines fables d'Ésope et quelques contes de Grimm, *Les Mille et Une Nuits* (<아라비안 나이트>) et *Alice au Pays des Merveilles* (<이상한 나라의 앨리스>). Dans ces ouvrages, le texte est prééminent (les ouvrages atteignant les 210 pages) et les images peu mises en valeur. Excepté celles de la couverture, des pages de garde et de grand titre qui bénéficient de plus d'espace et d'une palette comprenant jusqu'à trois couleurs, celles qui figurent dans le corps du texte sont rares, petites et en noir et blanc (annexe III, pl. 89). Pour l'historique de cette maison d'édition, voir sur le site coréen dédié à l'illustration de Mbillust : http://www.mbillust.co.kr/mb/bbs/board.php?bo_table=bbs4_3&wr_id=258&page=3&m_id=. Pour ce qui est de la collection lancée dans les années 1960, elle comprend, parallèlement à la série « en couleur » : « Introduction des enfants à la littérature du monde » (어린이 세계문학독본, 6 volumes, 1961), « Recueil de chansons d'enfants illustrées » et « Première Anthologie du coréen pour les filles et les garçons » (한국그림동요집 전, 5 volumes, et 소년소녀 한국전기전집, 20 volumes, 1966), « Anthologie scientifique pour les filles et les garçons » et « Première Anthologie des grands hommes vertueux du monde » (소년소녀 과학전집, 12 volumes, et 소년소녀 세계위인자전전집, 1967).

(présentée dans la note 414 et en annexe III, pl. 89) à la dernière collection dotée de planches en couleur lancée à la fin de la décennie, le travail sur la couleur est remarquable. Si, avec sa collection « Recueil de chansons d'enfants illustrées », Kyemongsa s'était déjà distinguée par ses illustrations très colorées placées en bas de page, comme dans le titre <어깨동무 씨동무> (« Ami d'enfance », 1966) (annexe III, pl. 90), dans la dernière collection mentionnée (celle qui est « en couleur »), elles se font plus nombreuses. Mais si elles sont moins sujettes à un emplacement déterminé (comme le bas de la page), elles ont toutefois tendance à border le texte (annexe III, pl. 91). La grande nouveauté, c'est qu'elles sont imprimées en noir et blanc *ou* en couleur, et que certaines d'entre elles peuvent occuper des doubles pages entières d'où le texte est absent. Les illustrations de cette collection-phare sur le marché des ouvrages pour la jeunesse témoignent du fait que le développement de ces derniers (et plus généralement des collections dans lesquelles ils sont publiés) est profondément lié à la couleur qui agit alors comme un indispensable facteur de renouvellement commercial (car il faut que la collection soit choisie pour figurer dans les bibliothèques scolaires).

Parallèlement au développement de ces bibliothèques, la suppression de l'examen d'entrée au collège (effective dès 1969) permet aux enfants de goûter la lecture de loisir (ou de plaisir) et de s'intéresser davantage aux livres pour la jeunesse. Certes, le public concerné par cette production n'est pas le plus jeune, mais le travail qui y est fait sur l'image et la couleur va être décisif pour l'évolution de cette dernière. En effet, si les années 1970 restent celles des collections, notamment celles des collections pirates qui permettent toujours de supprimer les frais de droits d'auteur et laissent encore une assez grande liberté d'adaptation, elles voient le début de relations beaucoup plus marquées entre les livres pour enfants et la couleur :

« During the 1970s, archetypal storybooks with black-and-white illustrations coexisted with more lavish volume boasting brilliant pictures and photographs. Finding more affordable ways to produce a color page was of key concern: among the strategies were beginning the body text with a color picture and inserting color pictures in several parts of the body. This period could be described as the second age of children's book images, when efforts to better integrate color pictures with text took on new urgency. »⁴¹⁵

Nous pouvons ici reprendre le rôle exemplaire des éditions Kyemongsa dans le développement des illustrations et du lien étroit qu'elles revendiquent alors avec la couleur.

⁴¹⁵ (« Pendant les années 1970, les recueils de contes archétypiques avec illustrations en noir et blanc ont coexisté avec plus de beaux ouvrages aux images et photographies brillantes. Trouver des façons plus abordables de produire des pages en couleur était une préoccupation majeure : parmi les stratégies, l'une visait à introduire le texte par une image en couleur, l'autre à insérer des images en couleur à différents endroits du corps du texte. Cette période pourrait être considérée comme le deuxième âge des livres d'images pour enfants, durant lequel les efforts pour mieux intégrer les images en couleur au texte ont consisté en une nouvelle urgence. ») Voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 36.

Dans leurs collections de titres fictionnels intitulées « Nouvelle Anthologie des chefs-d'œuvre mondiaux pour les filles et les garçons » (<소년소녀 현대세계명작전집>, 20 volumes, 1972) et « Les Chefs-œuvre coréens en couleur pour les enfants » (<컬러판 어린이 한국명작>, 10 vol., 1973), les couleurs se font effectivement plus vives et les images s'intègrent plus facilement au corps du texte lorsque leur petite dimension le permet (sinon, elles sont généralement déportées vers le haut ou le bas de la page pour ne pas entraver la lecture du texte) (annexe III, pl. 92). Bien que Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu ne le mentionnent pas, ajoutons que cet intérêt pour les publications en couleur se trouve également du côté de la production non fictionnelle, essentiellement encyclopédique, de Kyemongsa. Nombre de ses encyclopédies revendiquent alors dans leur titre leur lien avec la couleur par le terme de « 컬러/color », que ce soit les neuf volumes de « L'Encyclopédie d'apprentissage en couleur » (<컬러 학습대백과>, 1971-1972) ou les onze volumes de « L'Encyclopédie d'apprentissage des sciences éditée en couleur » (<컬러판 학습 과학백과>, 1975). Dans la série des ouvrages composant, par exemple, « L'Encyclopédie d'apprentissage en couleur » (1973), les illustrations s'imposent sur toute la surface des doubles pages (annexe III, pl. 93). Quant aux couleurs, elles les envahissent, tout autant dans les dessins, les schémas et les photographies qui travaillent conjointement à la compréhension de l'ensemble de l'ouvrage dans leur fonction typographique, et à la connaissance du monde dans leur fonction figurative réaliste (ou du moins vériste). La couleur n'est plus seulement utilisée dans son caractère commercial, elle se fait outil pédagogique.

Cependant, si les mises en pages changent et si les couleurs s'invitent de plus en plus à l'intérieur des pages, sur le plan international, la production coréenne manque encore beaucoup d'originalité et reste cantonnée au domaine pédagogique. C'est la critique qu'essuient les éditeurs après avoir participé à un festival mondial du livre pour enfants en 1979. Le concept de ce type d'ouvrages va donc être peu à peu revu, et les années 1980 passent pour être des années charnières chez tous les critiques.

Quoi qu'il en soit, de 1945 à la veille de ces années charnières, et en dépit d'une tradition pédagogique ne s'intéressant pas aux plus jeunes et privilégiant le texte aux dépens de l'image dans les manuels adressés aux apprentis lecteurs, d'une censure japonaise ayant porté notamment sur la production enfantine, du frein occasionné par la Guerre de Corée, les quelques ouvrages initiant à la couleur que nous avons relevés s'inscrivent dans un contexte éditorial dynamique. Ce dernier a privilégié l'image et accordé à la couleur une place non négligeable, que ce soit d'un point de vue distractif, patriotique ou pédagogique, mais il a également été influencé par l'usage qu'en faisait ou n'en faisait pas la production étrangère. En témoignent les « encyclopédies-imagiers » des années 1970 (telle « L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant », annexe III, pl. 85, ill. 1) qui privilégient les animaux et les objets familiers aux enfants, excluant de fait la couleur comme possible objet d'apprentissage. D'où un usage très culturel de la couleur au sein des

images (où elle revendique une coréanité certaine) d'une part, un intérêt croissant pour sa pédagogie dans des ouvrages conçus en Corée, et un désintérêt dans des supports dont le genre (en l'occurrence celui de l'imagier) est emprunté à l'étranger. La pédagogie de la couleur se trouve donc à la croisée de différentes tendances qui vont se conjuguer au dynamisme touchant à l'album pour enfants dans les années 1980.

1.4.4. La grande nouveauté éditoriale pour enfants des années 1980

Si cette nouvelle décennie reste, comme la précédente, celle des collections, on notera que celles-ci véhiculent des changements notables dans l'histoire de l'édition pour enfants qui vont avoir des répercussions sur la pédagogie de la couleur. D'abord, dans les traductions de titres étrangers qu'elles regroupent (légalement ou non) figurent des albums adaptés des dessins animés des studios Walt Disney (월트 디즈니) qui s'adressent aux tout-petits. Elles font donc s'ouvrir le marché aux tranches d'âge inférieures⁴¹⁶ et mettent sous les yeux des plus jeunes les couleurs vives qui sont censées être adaptées à leur âge. Par ailleurs, les éditeurs de deux de ces collections⁴¹⁷, qui prônent notamment la redécouverte des contes traditionnels, font appel à des auteurs et à des peintres pour offrir des livres qui « se caractérisent par une réécriture soignée et la prise de conscience par leurs créateurs du rôle des illustrations dans la narration d'un album »⁴¹⁸. Prenons un exemple au sein de chacune de ces collections, soit *Le Lapin aux nombreuses oreilles* et *Chalukgi et Donggoli* (annexe III, pl. 94 et 95)⁴¹⁹. Dans l'un comme dans l'autre cas, l'image envahit la page, à l'exception de l'espace non peint réservé au texte⁴²⁰. Cette image est extrêmement colorée et associée à de larges aplats. Séduisante et facilement lisible, elle s'adresse sans conteste à un public de jeunes enfants. Il est notable que l'illustration est en passe de changer de registre et de se faire « image »⁴²¹. Cette modification va entraîner

⁴¹⁶ Ce qui s'explique par le fait que « l'enseignement pré-élémentaire s'est sensiblement développé grâce à une subvention du gouvernement ». Voir Lee Sungyup, *op. cit.*, p. 80.

⁴¹⁷ « Livres d'images amusantes des Éditions Eomungak » (재미있는 어문각 픽처박스, 12 volumes, 1981) et « Pays d'images en 100 volumes » (그림나라100, 1981-1982).

⁴¹⁸ Lee Sungyup, *op. cit.*, p. 82.

⁴¹⁹ Pour les références : <피 많은 토끼> (« Le Lapin aux nombreuses oreilles ») 신지식 (Shin Ji-si), 김영기 (Kim Yeong-gi), 어문각 (Eomungak), 1981 ; <찰룩이와 동고리> (« Chalukgi et Donggoli »), 유경환 (Yu Gyeong-Hwan), 이만익 (Lee Man-ik), 동화출판공사 (Éditions des contes de fées), 1982.

⁴²⁰ Ce n'est pas le cas de tous les albums de cette époque-là, certains recherchant aussi de plus en plus l'intégration du texte à l'image comme en témoigne <콩쥐팥쥐> (« Kongjui et Patjui ») publié dans les mêmes années. 방기환 (Bang Ki-hwan), 구동조 (Ku Dong-jo), 어문각 (Éd. Eomungak), 재미있는 어문각 픽처박스 - 재미있는 어린이 한국 전래동화 (« Livres d'images amusantes des Éditions Eomungak » - « Les contes traditionnels coréens amusantes pour les enfants »), 1981. Voir annexe III, pl. 96. Production de l'époque visible sur le site : <http://m.picturebook-illust.com>.

⁴²¹ Ce que confirment Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui dans « Compréhension des livres d'images t. 1 », p. 182 : « La période de la reconnaissance des albums (des années 1980 ~ au début des années 1990) correspond à la période où l'on a conceptualisé leur définition. À cette époque-là, " l'image (그림) " de ce type de livre s'appelait " illustration (삽화) ". Non seulement les gens ordinaires, mais aussi les rédacteurs, les écrivains et les peintres n'avaient pas de concept en matière de livre d'images. »

l'apparition de l'album pour enfants sur le marché coréen. L'impulsion a été donnée, et la fin des années 1980 enregistre l'arrivée d'illustrateurs spécialisés dans le domaine de la jeunesse ainsi que quelques titres originaux parmi lesquels « L'Histoire du mont Baekdu »⁴²² (1988) qui « pour des spécialistes [...] marque le début de la création coréenne dans le domaine des albums »⁴²³ (annexe III, pl. 97). L'image investit tout l'espace de la double page offert par le format à l'italienne, elle est à fond perdu, et peinte. La couleur multiplie ses fonctions et se fait plastique, esthétique et culturelle, ce qui est très nouveau (ce titre déborde toutefois le corpus en ne s'adressant pas aux plus petits). Il en est de même dans d'autres albums publiés juste après, comme dans « Le Bonhomme de neige qui voulait voir l'été » ou « Sais-tu ce qu'est l'espoir ? » de Lee Gyu-Gyeon (1989)⁴²⁴, où la couleur bleue gagne par exemple un éclat qui est à mettre en parallèle de l'intensité des sentiments éprouvés (annexe III, pl. 98). Là encore, il est accordé de l'espace à l'image, et la palette se libère. Aussi, malgré leur mise en forme qui reste à perfectionner (étant donné que les pages de garde font défaut et que la dernière page de l'histoire est directement collée sur la couverture)⁴²⁵, ces albums s'affirment-ils très pertinents dans leurs usages narratifs de la couleur, et dans la diversité de ceux-ci en quelques titres.

Cet audacieux début de création est rendu possible, non seulement parce que les éditeurs ont fait évoluer leur approche du livre d'images à destination des enfants, mais encore parce que les facteurs économiques et politiques s'y prêtent : d'une part l'économie du pays a été redressée⁴²⁶, les techniques d'impression ont été modernisées (grâce à l'arrivée de techniques étrangères) ; d'autre part la démocratie est enfin en marche, avec l'arrivée au pouvoir de Roh Tae-woo, soit du premier président élu démocratiquement (même si c'est encore un général, février 1988 - 1993). Conjugué à l'importance que l'on accorde de plus en plus à l'éducation des enfants et à l'intérêt que les Coréens portent alors aux images en couleur, notamment grâce

Et les auteurs précisent en note : « L'«image» des albums est à distinguer de l'illustration, la première étant utilisée pour expliquer le sens ou compléter le contenu du texte imprimé. » C'est nous qui traduisons.

⁴²² <백두산 이야기> (« L'Histoire du mont Baekdu »), Ryu Jae-su, Séoul : Tongnamu, 1988/Paju : Borim Press, 2009. Voir Lee Sungyup, *op. cit.*, p. 82.

⁴²³ *Ibid.* On ne peut l'intégrer au corpus, son nombre de pages (53 pages), ses dimensions (31 x 26 centimètres, soit 62 centimètres ouvert), son degré de difficulté (en raison de ses références, nombreuses et implicites, à la culture coréenne) le destinant à de jeunes écoliers de première ou deuxième année du primaire (ce que confirment les sites des librairies en ligne, telle Openkid).

⁴²⁴ <여름을 보고싶은 눈사람> (« Le Bonhomme de neige qui voulait voir l'été ») et <희망이 뭔지 아니?> (« Sais-tu ce qu'est l'espoir ? ») ont été écrits par Lee Gyu-Gyeon (이규경) et publiés en 1989 aux éditions Yelimdang (예림당) (Séoul).

⁴²⁵ Notons que cela réduit le rôle de la couleur. En effet, ce type d'espace péritextuel, qui est à considérer comme une unité discrète au regard de l'ensemble de l'album, mais non moins signifiante, permet à la couleur d'investir différents espaces du livre et de participer à la narration, comme elle le fait par exemple à la même époque dans *Loulou* de Grégoire Solotareff (1989) et *L'Arbre sans fin* de Claude Ponti (1992). Nous reviendrons sur le concept de péritexte dans la troisième partie.

⁴²⁶ N'oublions pas qu'après les présidences de Yi Süng-man – très critiqué sur sa façon de reconstruire économiquement le pays (juillet 1948 - avril 1960) – et de Yun Po-sun – sous le régime duquel la Corée faillit sombrer dans l'anarchie (août 1960 - mai 1961) –, le général putschiste Pak Chöng-hüi (ou Park Chung-hee, octobre 1963 - octobre 1979) redonna une vigueur économique au pays comme l'explique André Fabre (*op. cit.*, p. 336).

au renforcement de la présence de la télévision au sein des foyers⁴²⁷, cela va permettre à l'édition coréenne de l'album pour les enfants de connaître une croissance sans précédent dans la décennie suivante, et va avoir des répercussions sur la pédagogie de la couleur.

2. L'ENGOUEMENT DE LA PÉDAGOGIE POUR LA COULEUR (années 1990)

2.1. La réforme de l'éducation des arts à l'école

Après l'arrivée au pouvoir en 1993 du premier président civil depuis trente ans, Kim Young-sam (1993-1998), un plan de réforme (dont les principales idées étaient encore opérationnelles au début des années 2000⁴²⁸) touche l'éducation dans son ensemble. Comme l'expose Kim Jeong-won de l'Institut de développement éducatif coréen (Korean Educational Development Institute, South Korea) :

« Reform policies incorporated new terms, such as 'open education system', 'orienting toward individual consumer needs (choice)', 'diverse and specialized education' and 'basing education on autonomy and accountability' (Presidential Commission on Education Reform, 1996). »⁴²⁹

Cette tendance se répercute sur l'éducation des arts. Toutefois, elle ne s'inscrit pas moins – pour l'éducation artistique des plus jeunes du moins – dans le prolongement des changements opérés dans les années 1980, et se retrouve également au début des années 2000 comme l'expose la consultante du secteur culturel de l'UNESCO Kaori Iwai, dans un rapport rédigé en 2003 (qui entend faire un état des lieux de l'éducation artistique pour « contribuer à une

⁴²⁷ Avec la politique des 3 « S » (Sport, Sex, Screen) du gouvernement militaire de Chun Doo-hwan (ou Chŏn Tu-hwan, août 1980-1988), les divertissements des Coréens comprennent notamment la télévision en couleur, ce qui n'introduit pas la couleur dans le quotidien (puisque la télévision a été introduite en Corée en 1961 et que son chiffre s'est déjà multiplié pour passer de 25 000 récepteurs en 1961 à 1,8 million en 1975), mais confirme son importance, et continue d'imposer aux familles un contenu spécifique. Comme le soulignait déjà Kim Yersu en 1976, « ces nouveaux moyens de diffusion culturelle et artistique ont été tout à fait indissociables, dans l'esprit de la population, du contenu de la culture qui les a créés. C'est ce qui explique, dans une large mesure, pourquoi l'univers culturel de la République de Corée contemporaine est à tel point marqué par l'influence de l'Occident, ou plutôt de l'Amérique. En outre, ce sont les aspects de la culture occidentale qui représentaient le plus petit commun dénominateur de la vie culturelle de la population qui se sont diffusés le plus rapidement. » Voir « La politique culturelle dans la République de Corée », surtout « La culture de masse et ses problèmes », p. 53-62, Paris : UNESCO, 1976, p. 53 pour les chiffres cités, p. 55 pour le texte. Texte disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001341/134153fo.pdf>.

⁴²⁸ J. H. Youn, J. Na & J. N. Kim, *Strategies of Success of Drive Forward Educational Reform in Korea*, Seoul: Korean Educational Development Institute, 2002. Cité par Kim Jeong-won, « Education Reform Policies and Classroom Teaching in South Korea », *International Studies in Sociology of Education*, Volume 14, Number 2, 2004, p. 127. Texte disponible sur : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210400200122>.

⁴²⁹ (« La politique de réforme a incorporé de nouveaux termes, tels que “ système éducatif ouvert ”, “ orientation vers les besoins du consommateur individuel (choix) ”, “ éducation diversifiée et spécialisée ” et “ établissement de l'éducation sur l'autonomie et la responsabilisation ” (Commission présidentielle sur la réforme de l'éducation, 1996). ») *Ibid.*

meilleure prestation de la qualité de l'éducation artistique dans les pays asiatiques »)⁴³⁰. Sont privilégiées la créativité, l'expression, les connaissances empiriques, ainsi que la culture et la tradition nationales, et l'ouverture aux autres. Si rien n'est dit sur la couleur, on comprend qu'implicitement elle peut être amenée à être interrogée dans différents usages. Cela, d'autant que le programme d'enseignement des jardins d'enfants stipule que les plus jeunes doivent « développer des compétences pour exprimer de manière créative leurs propres sentiments et idées par la musique, la danse et la peinture »⁴³¹. Qui dit peinture implique couleur, ce qui fait qu'elle s'impose comme moyen de création et d'expression.

Bien que le programme pré-scolaire et scolaire s'enrichisse de manière notable⁴³², il est très éloigné de ce qui ce fait en France où, après avoir introduit les arts plastiques dans les années 1970, l'enseignement s'intéresse aux arts visuels. Ce décalage existant entre pédagogie scolaire et actualité artistique lui sera reproché dans les années 2000 par l'UNESCO. Un changement s'est toutefois opéré, et la question est de savoir si les albums pour enfants y font écho, eux qui sont aussi mis à disposition des petits ne fréquentant pas les jardins d'enfants et qui contiennent toujours des consignes pédagogiques adressées aux mères (ou aux parents).

2.2. Le développement des albums non fictionnels consacrés à la couleur

Suite aux divers événements de la fin des années 1980 entraînant des changements dans la politique éditoriale, le tout début des années 1990 enregistre la publication de quelques ouvrages traitant de la couleur, notamment d'imagiers narratifs initiant au lexique chromatique de base. Tel est le cas dans <색깔을 알아요> (« Je connais les couleurs », 1990) et <빨강 도깨비, 파랑 도깨비, 노랑 도깨비> (« Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », 1991) (annexe III, pl. 99)⁴³³. Relevons également l'album semi-documentaire intitulé <효령이의 색동저고리> (« La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i », 1991)⁴³⁴. Il traite brièvement de certaines couleurs de vêtements et des personnes auxquelles elles sont destinées et/ou des

⁴³⁰ Voir « Overview. Arts Education in Asia », Kaori Iwai (Consultant Division of Arts and Cultural Enterprise, Culture Sector, UNESCO), UNESCO Regional Conference on Arts Education in Asia May 2003 in Thailand, January 2003, http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40481/12668581593Overview_Arts_Education_in_Asia.pdf/Overview_Arts_Education_in_Asia.pdf.

⁴³¹ *World Data on Education: Korea*, International Bureau of Education, 2010, compiled by UNESCO-IBE, pas de pagination, texte sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Korea.pdf.

⁴³² C'est également lors de cette décennie que les académies privées (학원, *hakwon*) fréquentées par les enfants dès leur plus jeune âge redeviennent légales (après avoir été interdites dans les années 1980 dans un souci d'égalité des classes) et qu'elle se développent. Parmi d'autres domaines, elles dispensent une éducation artistique. C'est avant tout la pratique qui y est développée sur des connaissances de base théoriques comme les couleurs primaires (원색), les couleurs complémentaires (보색), le cercle chromatique aux dix tons (10 색상환).

⁴³³ Respectivement : 오정 (O Jeong, ill.), Séoul : 한국프뢰벨 (« Froebel Corée »), 1990 ; 윤구병 (Yun Gubyeong), 김효순 (Kim hyo-sun), Séoul : 휴먼어린이 (« Les Enfants humains »), 1991.

⁴³⁴ 신현영 (Sin Hyeon-yeong), 신경선 (Sin Gyeong-seon), Korea Perkins Publishing Co., 우리 민족의 자연과 예술 (collection « L'Art et la nature de notre peuple »), 1991.

occasions lors desquelles elles sont portées. Cela donne une dimension culturelle à la couleur. La même année sort <그리스 언어력: 읽을 수 있어요> (« Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire », 1991, annexe III, pl. 100)⁴³⁵, un alphabet de « lecture suivie »⁴³⁶ qui intègre trois termes chromatiques dans sa nomenclature de mots exemplifiant les lettres de l'alphabet, plus un autre terme chromatique à valeur descriptive, ce qui porte leur nombre à quatre. La collecte peut sembler maigre, mais elle n'en est pas moins exceptionnelle. Rares sont en effet les autres albums-alphabets de ce type, et plus rares encore ceux d'entre eux à introduire des termes chromatiques dans leur nomenclature. Cela s'explique par le fait que les éditeurs coréens privilégient le « naming book »⁴³⁷ (qui ne propose qu'une liste de noms communs isolés et s'assimile à un imagier) à un ouvrage où les mots (substantifs, adjectifs, onomatopées, adverbes...) exemplifiant les lettres sont utilisés dans des phrases. Aussi, dans les « naming books », la couleur n'apparaît que lorsqu'un objet ou un animal inclut un terme de couleur dans son nom composé, ce qui est également rare.

Au milieu de la décennie, la pédagogie de la couleur se renforce sur le plan quantitatif avec ce qui est à notre connaissance la première série d'imagiers sur les couleurs. Publiée en 1995 par Woongjin Publishing (웅진출판)⁴³⁸, elle comprend neuf titres et initie par conséquent à neuf dénominations chromatiques : <빨간색을 붙여요> (« Je colle du rouge »), <분홍색을 벗어요> (« J'enlève du rose »), <파란색을 덮어요> (« Je couvre de bleu »), <고동색을 뿌려요> (« J'asperge de marron »), <보라색을 먹어요> (« Je mange du violet »), <주황색을 칠해요> (« Je badigeonne en orange »), <노란색을 비춰요> (« J'illumine de jaune »), <검정색을 지워요> (« J'efface le noir »), <초록색을 잘라요> (« Je coupe le vert ») (annexe III, pl. 101). Tous reposent sur le même principe d'un petit personnage qui initie – au sein d'ouvrages cartonnés de 16 pages – à une couleur par l'action qu'il répète : coller des cartons rouges sur les gens qui commettent des actions répréhensibles ou sur des objets défectueux, enlever un à un ses vêtements roses avant de prendre un bain, couvrir d'un tissu bleu toutes les personnes rencontrées, asperger de marron tout ce que regardent les autres... Il nous faudra revenir sur ce qui a motivé l'association entre couleurs et actions et voir ce qu'il en est des possibles champs référentiels, mais notons déjà que cette série sera à mettre en regard avec la production française de la même époque qui comprend les séries d'imagiers d'Antonin Louchard (Le Seuil, 1995-96) et de Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil (Calligram, 1995).

⁴³⁵ 김주천 (Kim Ju-Cheon), 한원연 (Han Won-eon), Séoul : 이솝 (Ésope), 아기나라 2000 (« Le Pays des enfants 2000 »), 1991.

⁴³⁶ La distinction est empruntée à Ségolène Le Men qui définit ainsi les abécédaires illustrés du XIX^e siècle dotés de « petits textes se rapportant à chaque lettre illustrée ». *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris : Promodis, 1984, p. 20.

⁴³⁷ Nous empruntons ce terme aux auteurs de « Compréhension des albums » 2, *op. cit.*, p. 295, qui appellent ainsi le type d'alphabets couramment publiés dans les années 1990 et dans les suivantes.

⁴³⁸ Ils sont tous publiés en 1995 par Woongjin Publishing (Séoul) dans la collection 칙칙색깔나라 (« Le Pays des couleurs ») et signés par 신혜은 (Sin Hye-eun) et 강덕선 (Gang Deok-sin).

La même année, alors que la production dictionnaire pour enfants est en pleine croissance, paraît le dictionnaire monolingue du coréen <(재미있는 한글나라)그림 사전> (« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré »)⁴³⁹ qui présente aux enfants la liste des termes de couleur la plus étoffée de la décennie avec ses onze dénominations chromatiques. Cette publication confirme que la priorité de la première partie de cette décennie est donnée à l'approche lexicale de la pédagogie de la couleur (annexe III, pl. 102).

Mais pas seulement. Parallèlement à cette production pédagogique assez hétérogène, nombre d'albums à colorier sont alors publiés. Si leur publication commence à s'enrichir dans la première moitié de la décennie (on dénombre une quarantaine de titres dans la base de données de la Bibliothèque pour les enfants et les jeunes adultes de Séoul), elle se multiplie dans sa seconde moitié avec plus de deux cents ouvrages (214 exactement). Faut-il alors penser qu'ils renforcent l'initiation manuelle de la couleur ? Rien n'est moins sûr. En effet, dans leur titre, le terme de coloriage ne vient presque jamais seul (annexe III, pl. 103-105). Il est généralement lié aux contes comme dans <동화나라 색칠나라> (« Pays des contes, pays du coloriage ») parus en 1995 chez 유아문화사 (« Histoire de la culture enfantine »), au quotient intellectuel comme dans <아이큐 색칠공부 / 틀린그림찾기> (« Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image »), aux chiffres comme dans <동화나라 색칠나라 - 숫자> (« Pays des contes, pays du coloriage – Les Chiffres ») ou <TV 유치원 - 하나 둘 셋 색칠공부> (« TV Jardin d'enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage »), à l'alphabet comme dans <가나다 한글 색칠 공부> (« Étude du coloriage et de l'alphabet coréen ») ou <한글 색칠 가나다> (« Alphabet, Coloriage du coréen »), ou encore aux sciences naturelles comme dans toute la série <자연학습교육 색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature ») parue en 1998. Ses nombreux titres – parmi lesquels <새의 나라> « Le Pays des oiseaux » 1 et 2, <바다 나라> « Le Pays de la mer » 1 et 2, <꽃과 열매나라> « Le Pays des fruits et des fleurs », <파충류의 세계> « Le Monde des reptiles » – sont uniquement consacrés à la nature⁴⁴⁰. Aussi pouvons-nous supposer que le coloriage et la couleur sont aussi largement envisagés comme des outils d'initiation à d'autres connaissances. Il nous faudra regarder de plus près leur fonctionnement et leur pertinence, mais nous pouvons déjà noter cette volonté des concepteurs coréens d'utiliser pédagogiquement la couleur des albums à colorier et nous demander comment le thème de la couleur lui-même peut y être appréhendé.

⁴³⁹ 최준식 (Choi Jun-sik), Séoul : 캠프 (Kamp), 1995, 125 p.

⁴⁴⁰ Pour les références : « Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image », 아이큐 색칠공부-1 (« Étude du coloriage QI-1 »), 안봉식 (An Bong-sik), 라사라교육개발원 (« Développement éducationnel Lasala »), 1994 ; puis chez 문학창조사 (« Littérature Changjosa ») à partir du volume 2 (1994) ; « Pays des contes, pays du coloriage – Les Chiffres », Séoul : 유아문화사 (« Histoire de la culture enfantine »), 1995 ; « TV Jardin d'enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage », Séoul : 수록 (« Enregistrement »), 1996 ; « Étude du coloriage et de l'alphabet coréen », Séoul : 글동산 (« Jardin d'écriture »), 1996 ; « Alphabet, Coloriage du coréen », Séoul : 아트미디어 (« Art Média »), 1996 ; « Étude du coloriage et enseignement de la nature », Séoul : 이야기나라 (« Le Pays des histoires »), 1998.

Si, dans cette seconde partie des années 1990, les albums à colorier occupent en termes quantitatifs la part la plus importante du marché de la pédagogie de la couleur, celui-ci s'enrichit de quelques titres isolés mais néanmoins pertinents, à l'instar de l'album semi-fictionnel <쪽빛을 찾아서> (« À la recherche de l'indigo », 1996, annexe III, pl. 106)⁴⁴¹ qui présente sous forme fictionnelle des savoir-faire relatifs à la couleur indigo ou à l'emploi de celle-ci. L'ouvrage s'intéresse à cette couleur parce que parmi les teintures traditionnelles naturelles développées en Corée, il s'agissait tout à la fois d'une des plus difficiles à extraire et à fixer et de l'une des plus prisées. Si « À la recherche de l'indigo » est très pertinent dans son approche culturelle de la couleur, un titre documentaire à visée scientifique comme <색깔이 변했어요> (« J'ai changé de couleur », 1998)⁴⁴² l'est beaucoup moins puisqu'il initie moins les enfants à la couleur qu'au cycle des saisons et à la nature, la couleur n'étant pas un but pédagogique en soi mais un outil pédagogique de classement et d'ordonnance.

Ce qui n'est pas le cas dans les titres très hétérogènes qui paraissent en 1999 où la couleur se repositionne comme objet d'apprentissage lexical, que ce soit dans <빨강빨강 앵두> (« Cerise rouge, rouge », 1999), <(한글과 영어를 같이 배우는)어린이 낱말 첫 사전> (« Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais »), et <무슨 색이 좋을까> (« Quelle couleur serait bien ? », 1999)⁴⁴³ (annexe III, pl. 107, ill. 1-3). Le premier, qui s'adresse aux enfants les plus jeunes (de 1 à 3 ans, à l'âge coréen), leur enseigne quelques termes chromatiques de base par le biais d'une chanson populaire. Il évoque tout à la fois, de par sa forme, les comptines françaises telles que les avaient redéfinies Paul Faucher dans les années 1930 et 1950 avec ses petits recueils de textes enfantins simples et rythmés à appréhender à l'oral pour se familiariser avec la langue⁴⁴⁴, mais aussi, de par son sujet, le recueil de comptines *Rouge et bleu* dédié à la couleur (L'École des loisirs, 1965). Le deuxième est l'un des rares dictionnaires bilingues coréen-anglais à présenter un terme de couleur dans sa nomenclature (ill. 2). Quant au troisième, « Quelle couleur serait bien ? », il s'agit d'un imagier narratif sur la couleur qui reprend le principe développé par les premiers imagiers de la décennie, mais qui étoffe la liste des dénominations chromatiques (ill. 3).

Ajoutons à cet ensemble très pédagogique un titre fictionnel paru à la fin de la décennie qui ne traite pas directement de la couleur ni d'un motif coloré particulier, mais qui a la

⁴⁴¹ 유애로 (Yu Ae-ro), Paju : 보림 (Borim Press), 솔거나라 전통 문화 그림책 (« Solgo Series / Albums de culture traditionnelle »), 1996.

⁴⁴² Séoul : 금성출판사 (Éd. de Vénus), 1998.

⁴⁴³ Pour les références : « Cerise rouge, rouge », 전래 동요 (« Transmission par les chansons d'enfants »), 권문희 (Gwon Mun-hui, ill.), Paju : 다섯수레, 우리 아기 놀이책 (« Les Cinq Chariots », « Les Livres de jeu de mon enfant »), 1999 ; « Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais », Séoul : 지식서관 (« Librairie de la connaissance »), 1999, 506 p. ; « Quelle couleur serait bien ? », 임정진 (Im Jeong-jin), 오정 (O Jeong), Séoul : 대교출판 (Éd. du Grand Pont), 1999.

⁴⁴⁴ *Chansons de jeux, musique en images*, 1933 ; *Jeux de nourrices*, 1936 ; *Jeux de nourrice et Premiers Jeux*, 1953.

singularité de regrouper un nombre très important d'influences picturales, et qui, de fait, initie les enfants comme aucun autre titre à la tradition picturale coréenne. Il s'agit de <구령땡땡 새선비> (« Le Jeune Savant devenu serpent », annexe III, pl. 108)⁴⁴⁵.

En ces années 1990, le marché de la pédagogie de la couleur acquiert une nouvelle densité en donnant priorité à une approche lexicale de la couleur via des supports comme les imagiers narratifs et les dictionnaires. Toutefois, il commence également à se diversifier en introduisant la chanson à cette initiation, mais aussi en recourant au documentaire et la semi-fiction pour développer l'approche culturelle de la couleur dans les usages vestimentaires et tinctoriaux, ainsi qu'à la fiction pour initier à l'esthétique traditionnelle coréenne. Essayons de comprendre si d'autres facteurs participent à cet intérêt soudain porté à la couleur.

2.3. Les facteurs de ce développement

2.3.1. Les usages culturels et pédagogiques de la couleur

Si l'album pour les enfants constitue un genre à part entière à la fin des années 1980 et que les conditions techniques, économiques, politiques sont favorables à son développement, celui-ci demande encore à être correctement finalisé, mais aussi efficacement diffusé et enfin reconnu par le public, que ce soit sur le plan national et international. Cette croissance va se faire par étapes successives, les années 1990 enregistrant avant tout son aboutissement formel et légal, et son début de visibilité et de légitimation auprès du lectorat⁴⁴⁶. Parallèlement à cette standardisation formelle et à cette légitimation intellectuelle, l'usage fait des couleurs au sein des titres destinés aux enfants est aussi interrogé, et cela sur deux plans : en regard de la production étrangère (américaine et européenne) et en regard de la tradition picturale coréenne.

(1) De la découverte de la palette étrangère à la création d'œuvres originales

Avec la fin du régime dictatorial, il devient plus facile pour les Coréens, surtout les étudiants, de voyager ou de séjourner hors de leur pays. Ils découvrent alors, parallèlement aux lieux où elle est visible (librairies et bibliothèques), la production étrangère, entre autres européenne et américaine (dans ce qu'elle fait en dehors de ses productions adaptées des dessins animés de Walt Disney)⁴⁴⁷. Ils constatent alors la diversité des usages qui peut être faite de la

⁴⁴⁵ Lee Kyeong-hye, Han Yu-min, Paju : Borim Press, 1997.

⁴⁴⁶ Voir le texte 10 en annexe I intitulé « Standardisation, légitimation et promotion de l'album coréen pour enfants ».

⁴⁴⁷ Voir Lee Ho Baek, « Pourquoi un tel essor du livre illustré dans le paysage éditorial coréen ? », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, p. 86. Il y décrit une bibliothèque parisienne. Ce type de lieu n'existant pas en Corée à cette époque-là (car c'est à partir du début des années 1990 que la diffusion va commencer à se développer), il y découvre les albums étrangers : « Je pouvais trouver des albums de grands auteurs-illustrateurs qui n'étaient pas encore disponibles dans les bibliothèques coréennes, tels que Tomi Ungerer, Brian Wildsmith, John Burningham, Anthony Browne, Étienne Delessert, Arnold Lobel, Leo Lionni ou Maurice Sendak. »

palette, mais aussi du rendu qui peut en être donné sur le plan technique. Cela va avoir un impact sur la production coréenne qui va s'étoffer à partir du début des années 1990⁴⁴⁸. Pour ce qui est tout particulièrement de la production *fictionnelle*, elle va prospérer selon trois axes : les réimpressions, les traductions, et les créations, qui vont toutes trois graviter autour de l'image. Pour ce qui est des premières, elles sont dues à la volonté de certains éditeurs ou organismes⁴⁴⁹ de faire redécouvrir des titres qui avaient été négligés sous la dictature en raison de leur ton trop réaliste (comme « La Petite Ock » de Lee Won-su⁴⁵⁰, annexe III, pl. 109) ou de leur thème (on sait par exemple que la tradition coréenne n'inspirait pas le pouvoir en place qui voulait aller de l'avant et promouvoir la modernité). Le marché enregistre donc l'arrivée d'anciens textes qui, présentés avec de nouvelles images (et non plus des illustrations) et de nouvelles palettes, se donnent sous forme d'albums, avec tout ce que cela entraîne d'interférences autres entre le texte et les images. Pour ce qui est des traductions, la dizaine de jeunes éditeurs de la « génération 386 »⁴⁵¹ a le souci d'introduire en Corée la culture de l'album qu'elle a découverte dans d'autres pays. Son choix se porte sur des auteurs-illustrateurs, des titres ou des collections célèbres à l'étranger. Certaines éditions commencent même leurs activités en proposant un choix de traductions⁴⁵². Leur panel s'avère toutefois souvent assez limité en raison des coûts que cela implique à cette époque-là. La Corée du Sud ayant signé la Convention Universelle sur le droit d'auteur en 1987, les éditeurs doivent en effet s'acquitter des droits autorisant la publication. Comme la traduction revient donc plus chère que la création, cette dernière se développe et les auteurs coréens commencent à mener des recherches de façon empirique où l'on sent toute la liberté dont ils disposent alors, notamment dans le choix et l'usage de leurs couleurs, et produisent des œuvres originales. Parmi elles, relevons <사막의 공룡> (« Le Dinosaur du désert », 1992)⁴⁵³ où la palette est très travaillée, conjointement aux formes et aux effets de matière, pour faire ressentir les sensations et les sentiments (annexe III, pl. 110).

⁴⁴⁸ Un nombre important de sociétés d'édition sont alors fondées : Chobang Chaekban (초방책방) en 1990, Boribook (보리) en 1991, Marubol (마루벌) en 1992, Jaimimage (재미마주) et Bir Publishing (비룡소) en 1994. Elles sont toujours très dynamiques.

⁴⁴⁹ Notons ici l'importance de la première association pour la promotion de la lecture créée en 1980 et très active à partir des années 1990 : « Eorini doseo yeonguhoe » (« Recherches sur les livres pour enfants »).

⁴⁵⁰ <꼬마 옥이> (« La Petite Ock ») de 이원수 a été publié en 1977 par les éditions Changbi (창비) et vendu à l'unité. Il a été réédité en 1990 avec des images de Lee Man-ik (이만익).

⁴⁵¹ « 386 세대 » (*sampallyuk sedae*) : cette appellation, qui fait référence au dernier microprocesseur fabriqué par Intel et utilisé dans de nombreux ordinateurs personnels de 1986 à 1994 – le i386 – a été donnée (au début des années 1990) aux trente-naires (d'où le 3) qui avaient fréquenté l'université dans les années 1980 (d'où le 8) – années pendant lesquelles ils avaient été politiquement très actifs et avaient participé au mouvement démocratique –, et qui étaient nés dans les années 1960 (d'où le 6).

⁴⁵² « Marubol, une petite maison d'édition pour la jeunesse créée en 1992, a ainsi commencé en publiant des traductions de 35 livres français – 20 titres des *Belles histoires* chez Bayard Presse et 15 titres de la collection « Découvertes » chez Gallimard. Cette initiative forte fut remarquée par les autres éditeurs. » Voir Lee Myung-hee (directrice des éditions Marubol) et Han Mi-hwa, « L'édition pour la jeunesse coréenne en 2010 / Panorama », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, p. 104.

⁴⁵³ 타지마 신지 (Shinji Tajima), Kang Woo Hyon (강우현), Séoul : Hollym Corporation Publishers.

Le jaune dégage ainsi une lumière et une chaleur étonnantes, et les effets de tache qui le ponctuent montrent que quelque chose d'autre s'en dégage. Est-ce l'odeur entêtante des jarres de parfum apportées par les marchands ? Il est très possible en effet que l'illustrateur ait été tenté d'associer la couleur aux différents sens. On sent le travail qui s'effectue sur la narrativité de la couleur, dans sa texture, sa lumière, ses contrastes. Toutefois, dans le prolongement de ce mouvement de découverte des palettes étrangères et des nouvelles exploitations qu'elles entraînent, un autre événement va marquer le début des années 1990 : l'arrivée d'un président civil – Kim Young-sam – au pouvoir qui a un autre rapport que ses prédécesseurs à la culture nationale. Se pose alors la question de savoir quelle répercussion peut avoir cette redécouverte de la tradition chez les auteurs-illustrateurs qui viennent juste de découvrir la liberté de palette qu'il était possible d'avoir dans les albums pour enfants.

(2) À la redécouverte des palettes les plus colorées de la tradition picturale

Le président Kim Young-sam, qui continue d'œuvrer pour la démocratie, entend tout à la fois à ce que les Coréens renouent avec leur culture (qui a été occultée pendant les décennies d'occupation japonaise puis les décennies de régime dictatorial militaire très sensible aux influences américaines et peu enclin à renouer avec les traditions culturelles) et à ce que la Corée se fasse une place sur la scène internationale. La même année que son accession à la tête du gouvernement, il s'effectue un changement d'examen d'entrée à l'université qui fait prendre conscience aux Coréens qu'il leur faut diversifier leurs lectures (et cela dès leur plus jeune âge). Cela aide à populariser les albums qui gagnent alors une double vocation : faire découvrir la production étrangère dans ce qu'elle peut avoir de plus créatif et faire redécouvrir la culture nationale. C'est donc à cette époque-là que les créateurs vont également renouer avec des images issues de la tradition picturale coréenne :

« Ils [les illustrateurs] ont certes essayé de trouver un style inédit dans les livres occidentaux mais ils ont aussi cherché à s'inspirer de l'art traditionnel coréen. Et ils ont trouvé leur inspiration, principalement, dans l'art de la dynastie Joseon [ou Choseon] du XIX^e siècle, que ce soit pour sa peinture bouddhiste ou pour sa peinture populaire. Pour fabriquer un nouvel album jeunesse à la coréenne ils ont emprunté cette voie. Ce n'est pas le cas de tous les illustrateurs bien entendu, mais les éditeurs des albums des années 1990 ont également privilégié cette inspiration. »⁴⁵⁴

Si Lee Ho-baek cite la tradition picturale de Choseon, notamment les peintures « bouddhiste » et « populaire », il est curieux qu'il ne présente pas plus leur palette, étant donné que ce sont là les deux tendances les plus colorées de cette longue dynastie (elle déborde en effet le seul XIX^e siècle mentionné).

⁴⁵⁴ Lee Ho Baek, « Pourquoi un tel essor du livre illustré dans le paysage éditorial coréen ? », p. 88.

(3) Quelles sont les palettes les plus colorées de la tradition picturale de Choseon ?

Les deux types de peinture cités ci-dessus relèvent de l'art traditionnel de la dynastie Choseon (appelée aussi « dynastie Yi », du nom de son fondateur) qui a couvert de 1392 à 1910⁴⁵⁵ et qui a enregistré divers mouvements. Le fait que Lee Ho-baek parle du XIX^e siècle est important, car il fait implicitement référence à un événement marquant de l'histoire de l'art coréen qui a pendant longtemps condamné la couleur et préféré le trait noir de l'encre, comme le rappelle Ok-sun Ann-Baron, mais qui semble alors baisser ses défenses :

« Par ailleurs, dans le milieu des lettrés, se faisait [...] jour un certain dédain vis-à-vis de la peinture. La peinture ne faisait pas partie des six arts déterminés par Confucius – correction rituelle, musique, tir à l'arc, équitation, calligraphie et arithmétique. Cette conception défavorable de la peinture se maintient au cours des XV^e, XVI^e et XVII^e siècles ; mais elle disparut au XVIII^e siècle. Devant les nouvelles idées – Sciences des concrets –, il semble alors que le mépris de la peinture perdit du terrain. »⁴⁵⁶

Cette réhabilitation de la peinture va provoquer une utilisation massive de la couleur, très particulièrement dans la peinture « populaire » (« 민화 », *minhwa*, littéralement « peinture du peuple »). Ce qui ne doit toutefois pas faire oublier que la peinture populaire n'est ni la seule ni la première à utiliser la couleur. La peinture bouddhique l'utilise depuis longtemps, et cela en réaction à l'influence confucianiste justement. Voyons plus profondément ce qu'il en est.

La peinture bouddhique, qui est exécutée généralement par les religieux, relève en effet initialement de l'art pictural traditionnel, au même titre que la peinture classique (exécutée par les lettrés) et la peinture académique (exécutée par les peintres professionnels de l'académie royale). Elle a été introduite en Corée à la fin du IV^e siècle parallèlement à l'architecture et à la sculpture bouddhiques. Toutefois, sous Choseon qui commence dès la fin du XIV^e siècle, avec l'influence du confucianisme supplantant celle du bouddhisme, elle est cantonnée à l'espace religieux des temples. Elle n'en va pas moins se développer et utiliser la couleur à des fins tout aussi pédagogiques que séductrices auprès du public des fidèles. Sur les différentes peintures bouddhiques⁴⁵⁷, ces couleurs sont d'ordinaire nombreuses, contrastées, vives et symboliques⁴⁵⁸.

⁴⁵⁵ Soit du renversement de la domination mongole par le général Yi Seong-gye à l'annexion de la péninsule par le Japon.

⁴⁵⁶ Voir Ok-sun Ann-Baron, « Quelques caractéristiques de la peinture des lettrés en Corée, comparées à la Chine », Paris : *Arts asiatiques*, tome 45, 1990, p. 98.

⁴⁵⁷ Elles sont assez variées, du fait qu'elles relatent des épisodes extraits des canons bouddhiques ou qu'elles représentent Bouddha (que ce soit, parmi les plus connus, Sakyamuni, Amitabha ou encore Boddhisattva), des moines, ou des motifs plus ou moins abstraits figurant le Pays de Bouddha.

⁴⁵⁸ Précisons qu'elles le sont aussi dans les ornements architecturaux des temples (annexe III, pl. 111) qui relèvent alors de l'art décoratif nommé « 단청 » (*dancheong*, qui signifie « peinture colorée, vive »). Par exemple, sous leur portique d'entrée, trônent les quatre rois célestes qui ont pour mission de protéger la loi bouddhique et le monde. Chacun d'entre eux affiche une couleur différente selon la direction qu'il garde et l'attribut dont il est doté : le jaune pour Damun Cheonwanga (다문천왕,

Si cela est vrai dans les décorations extérieures, mais aussi dans la représentation de Bouddha⁴⁵⁹, il en est de même dans les portraits de moine. Prenons, comme exemple, le portrait de Seosan (réalisé par un anonyme dans le courant du XVIII^e siècle, annexe III, pl. 112, ill. 1), qu'il sera plus aisé de comparer avec d'autres portraits d'hommes issus des autres tendances picturales. Comme l'explique l'universitaire et artiste coréen Park Youngdae à propos du portrait de Seosan, « the gray robe of the monk represents peace of mind, while the red gown symbolizes his passionate heart »⁴⁶⁰. Cette utilisation d'une palette contrastée et très symbolique ne va cesser de se développer et d'atteindre son apogée au XIX^e siècle.

Avant même cette apogée, elle contraste fortement avec la palette des lettrés (comme dans le « Portrait de Jo Yeongbok » réalisé par Jo Yeongseok en 1732, ill. 2) où la palette est réduite et où les tons très clairs et unis figurent la simplicité chromatique de la robe et traduisent toute la sobriété de la vie des lettrés⁴⁶¹ ; mais également avec celle des artistes de l'académie royale dans leur représentation des fonctionnaires de la cour ou des aristocrates (comme dans le portrait de Park Jeong réalisé en 1625, ill. 3) où la couleur est utilisée dans son rôle taxinomique pour définir le rang de la personne représentée (en l'occurrence, intermédiaire dans le cas d'une robe bleue)⁴⁶² ainsi que ses richesses et pouvoirs (dans les plastrons, et cela au même titre que le motif).

Dans les œuvres des lettrés, si le noir du trait d'encre domine les soies (souvent brunies au revers) qui servent de supports à l'œuvre, la couleur peut être présente. Elle y est toutefois légère et utilisée à une fin descriptive et réaliste, que ce soit dans les peintures de paysage, de

« celui qui entend chaque chose ») qui protège le nord et tient une ombrelle (ill. 1) ; le bleu pour Jeungjang Cheonwang (증장천왕, gardien de la croissance, « qui agrandit tout ») qui protège le sud et est armé d'une longue épée (ill. 2) ; le blanc pour Jiguk Cheonwang (지국천왕, gardien des terres, « qui maintient les choses ») qui protège l'est et est doté d'une lyre (ill. 3) ; le rouge pour Gwangmok Cheonwang (광목천왕, « celui qui voit tout ») qui protège l'ouest et tient un serpent (ill. 4). Nous retrouvons ici la théorie des Cinq Éléments amputée d'une de ses couleurs, le noir, qui est normalement associé au nord, mais ici remplacé par le jaune qui figure normalement le centre. Cette suppression s'explique par la volonté de ne faire figurer que les quatre points cardinaux qui entourent le centre (soit le temple) et de favoriser les couleurs vives.

⁴⁵⁹ Sa peau dorée traduit la « lumière-de-Bouddha » et l'incomparable éclat de Vérité et de Sagesse qu'il dégage, ses yeux d'un bleu profond révèlent son omniscience, le cordon de son rosaire initialement rouge fait montre de sa compassion, et le lotus où il est assis peut être rouge, bleu ou blanc, le rouge symbolisant tout particulièrement la force créative. Voir Jon Carter Covell, *op. cit.*, p. 72-75, notamment « Boud-dhism's sacred signs » et « Buddhism's insignia and implements ».

⁴⁶⁰ (« La robe grise du moine représente la paix de son esprit, tandis que la blouse rouge symbolise son cœur passionné. ») Voir Park Youngdae, *Essential Korean Art. From Prehistory to the Joseon Period*, Séoul : Hyeonamsa Publishing, 2004, p. 188.

⁴⁶¹ Par la couleur de leur vêtement, les lettrés rappellent les gens du peuple qui portent du rami non teint, la teinture revenant chère et étant réservée aux classes sociales élevées. Ce goût de la sobriété, si ce n'est de la simplicité, trouve son explication par l'ancienne coutume qu'ils perpétuent : « Korea had preserved the most ancient customs of classical China (Xia), including white clothing. » Voir *Korea, A Historical and Cultural Dictionary*, p. 293.

⁴⁶² Rappelons à ce sujet ce qu'expliquent Keith Pratt et Richard Rutt dans leur dictionnaire historique et culturel sur la Corée : « In the reign of King Muyōl (654-661), Silla adopted the Tang custom of indicating rank by the colour of court dress worn by officers of the Six Boards. Details changed over the centuries. In Chosōn 3rd grade senior and above wore red ; 3rd grade junior to 6th grade, blue ; 7th to 9th grades and local *hyangni*, green. » Voir *Korea, A Historical and Cultural Dictionary*, *op. cit.*, p. 83.

plantes ou d'animaux (annexe III, pl. 113, ill. 1 et 2). Lorsqu'elle se fait plus présente dans ce type de représentations, elle n'est plus l'œuvre des lettrés mais des femmes de l'aristocratie, comme Shin Saimdang (femme d'un érudit confucéen), grande spécialiste des peintures de « plantes et insectes » (초충도, « *chochungdo* ») où la couleur a, d'une part, valeur documentaire, et d'autre part, valeur affective. Elle est censée traduire une « atmosphère chaude et confortable » (« a comfortable and warm atmosphere ») et convenir aux intérieurs féminins⁴⁶³ (annexe III, pl. 114). Cette couleur, qui s'adresse avant tout au peuple et aux femmes dans la peinture traditionnelle des religieux ou des lettrés, est, dans les œuvres académiques royales, très codée (comme nous l'avons vu avec les vêtements des officiers du gouvernement) et, dans ce cas, utilisée dans sa pleine fonction taxinomique, ou alors, elle est proscrite. Ce rejet de la couleur s'explique par la préférence accordée au trait, que ce soit dans le *siseohwa* (시서화, « peinture avec calligraphie (et poésie) ») ou dans le *sumukhwa* (수묵화, « lavis d'encre »). Il est notable dans la représentation des quatre plantes nobles (사군자) que sont le bambou, l'orchidée, le prunier et le chrysanthème (voir les bambous de Lee Sumun, annexe III, pl. 115). Ces plantes, qui sont les seules à pouvoir être représentées par les peintres officiels (et qui le sont souvent par les lettrés), le sont à l'encre noire, le lavis permettant un certain jeu sur la saturation. Bien que réaliste, cette représentation évoque avant tout, par sa sobriété et son économie de moyens techniques, les vertus confucéennes que sont l'intégrité, la fidélité et la persévérance liées à ces plantes. Cette association du trait et de la spiritualité, qui va de pair avec une « conception défavorable de la peinture »⁴⁶⁴, rappelle toute la problématique qui a traversé l'histoire de l'art occidental jusqu'à la Renaissance, et la condamnation de la peinture et de son corollaire, la couleur, trompeuse et superficielle.

Toutefois, c'est bien cette couleur que le peuple plébiscite (tout comme en Occident). Cela est très clair dans son attrait des peintures « populaires » qui sont initialement faites par des amateurs et utilisées dans la vie de tous les jours. Ce type de peinture existait bien avant le terme qui l'a qualifié⁴⁶⁵ (il se serait particulièrement développé à la fin du XVIII^e siècle pour connaître un âge d'or au XIX^e siècle⁴⁶⁶), mais il n'était pas reconnu comme relevant de l'art puisqu'il était initialement réalisé par des amateurs (souvent anonymes) et utilisé sur des

⁴⁶³ C'est ce qu'explique Park Youngdae dans *Essential Korean Art. From Prehistory to the Joseon Period*, p. 121 : « Such unpretentious images created a comfortable and warm atmosphere in a woman's living quarters. »

⁴⁶⁴ Ok-sun Ann-Baron, *op. cit.*, p. 98.

⁴⁶⁵ C'est le critique d'art japonais Yanagi Muneyoshi (Sōetsu de son nom d'écrivain, 1889-1961) qui l'a ainsi nommée en 1959. Le terme a, par la suite, été adopté pour qualifier le type de peinture qui avait été créé par le peuple coréen ou dessiné pour lui, mais dans tous les cas répandu par lui.

⁴⁶⁶ Comme le dit Julien Paolucci (rédacteur en chef de la revue sur la littérature et la culture coréennes *Keul-madang*), « il y a certainement eu une production antérieure [de *minhwa*] dont il ne reste que peu de traces, faute d'une conservation soignée ». Voir « La peinture coréenne », p. 4, article publié le 13 mars 2011 sur <http://www.keulmadang.com/blog/la-peinture-coreenne/>. Voir aussi l'article de Christophe Marquet auquel il renvoie : « Le discours de Yanagi Sōetsu sur la " peinture populaire " : des peintres révolutionnaires à la révolution picturale », *Cipango* [<http://cipango.revues.org/372>], 16 | 2009.

panneaux décoratifs d'objets (comme les paravents ou palanquins des jeunes mariées) ou plus simplement sur divers supports accrochés dans les maisons pour faire fuir les mauvais esprits⁴⁶⁷, au même titre que les têtes de cochon ou les poissons séchés. La couleur était donc plus assimilée à un objet de consommation qu'à un objet esthétique, et considérée comme étant liée à ces superstitions que rejetait le confucianisme. Elle s'en retrouvait dépréciée par l'élite et non reconnue comme un art. De fait, elle s'opposait à la palette des œuvres picturales des lettrés et des peintres de la cour royale. Condamnée par eux, elle a été privilégiée par le « peuple », peut-être par renversement des valeurs esthétiques prônées par la haute société. De fait, elle a revendiqué tout son caractère décoratif :

« La caractéristique la plus évidente du *minhwa* est l'utilisation faite de la couleur en totale opposition avec la monochromie de la peinture de lettrés. Ce sont des couleurs éclatantes, très pigmentées, aux contrastes saisissants. Les principales couleurs utilisées sont le bleu, le rouge, le jaune, le vert, le blanc et le noir. Ces couleurs très vives sont posées par aplats juxtaposés, donnant à l'ensemble un fort contraste. Aucune variation dans les teintes ou dégradé des couleurs n'est utilisé ; cette absence de nuances dessert le réalisme du sujet peint, il s'agit le plus souvent de produire une image agréable à regarder, où le trait du pinceau n'est plus une finalité comme dans la peinture de lettrés, mais un simple moyen de séparer les couleurs. »⁴⁶⁸

Ces couleurs vives se retrouvent quelles que soient la fonction de la peinture ou la symbolique qu'elle met en valeur. Fonctions et symboliques sont nombreuses et peu faciles à classer comme le fait remarquer Yoon Yeolsu, ancien conservateur en chef de différents musées d'art coréens et auteur de *Handbook of Korean Art : Folk Painting*⁴⁶⁹, qui les organise toutefois en seize catégories. Ces catégories, nous préférons les restreindre en empruntant la typologie proposée par le critique d'art japonais Yanagi Muneyoshi, basée sur les fonctions et les usages des peintures en question et ainsi établie avec :

« - les peintures composées de caractères d'écriture ornementés (*moji-e* 文字絵) qui expliquent visuellement le sens d'idéogrammes à connotation morale [tels la piété filiale, l'amour fraternel] ;
- les peintures auspicieuses (*kikkyō ni chinamu mono* 吉凶に因むもの), comme la représentation du tigre protecteur des quatre orientes [pour exprimer des souhaits ou repousser les mauvais esprits] ;

⁴⁶⁷ C'est notamment le cas de la couleur bleue, réputée protectrice contre les mauvais esprits. Voir les exemples donnés par Lim Dong-Kwon (professeur au département de langue et littérature de l'Université de Corée et président de la Société des études de folklore coréen) dans *In search of Korean Folklore*, Séoul : Minsokwon, 2005, p. 122-123.

⁴⁶⁸ Julien Paolucci, « La peinture coréenne », p. 5. Relevons toutefois que la « peinture » des lettrés n'est pas toujours monochrome (car les couleurs y sont utilisées, même si elles restent très légères), excepté dans les lavis d'encre (*sumukhwa*, 수묵화) qui servent généralement à la représentation des quatre plantes nobles, et auxquels l'auteur fait peut-être allusion.

⁴⁶⁹ Séoul : Yekyong Publishing, 2002, p. 12.

- les peintures à motifs traditionnels (*dentō-teki gadai no mono* 伝統的画題のもの) [qui sont avant tout à motifs décoratifs] ;
- les natures mortes (*seibutsu-ga* 静物画), dont principalement les œuvres sur le thème des objets du lettré [qui, tout à la fois, décorent les murs du bureau du lettré et communiquent ses vœux d’acquérir une plus grande connaissance et une plus grande sagesse] ;
- les peintures qui s’inspirent des trois enseignements que sont le confucianisme, le bouddhisme et le taoïsme (*ju, butsu, dō no sankyō ni hassuru mono* 儒、仏、道の三教に発するもの) [et qui traduisent le désir d’une vie meilleure ou ultérieure]. »⁴⁷⁰

Précisons que la première de ces catégories (annexe III, pl. 116) renvoie, en coréen, au *munchado* (« peintures de caractères calligraphiés ») ; la deuxième aux *shipchangsangdo* (« peintures de longévitité » comprenant dix symboles bien distincts⁴⁷¹), *ōhaedo* (« peintures de poissons et de crabes » symbolisant la prospérité, la fécondité et l’harmonie familiale, et, de fait, généralement destinées à la chambre de l’épouse ou à celle des jeunes mariés), *sogwado* (« peintures de légumes et de fruits » portant bonheur et éloignant les mauvais esprits), *morando* (« peintures de pivoines » symbolisant la richesse dans toute la puissance de leur couleur⁴⁷²), *hodo* (« peintures de tigre »), *yongdo* (« peintures de dragon »), *yōngsudo* (« peintures d’animaux divins », tels le phénix et la licorne et d’autres encore qui sont considérés comme des protecteurs) ; la troisième aux *hwajodo* (« peintures de fleurs et d’oiseaux »), *yōnhwado* (« peintures de lotus »), *chochungdo* (« peintures de plantes et d’insectes »), *sansuhwa* (« peintures de paysage »), *p’ungsokdo* (« peintures de coutumes populaires ») ; la quatrième aux *ch’aekkōri* (« peintures de paravents et d’articles de papeterie ») ; la dernière aux *tosōkhwa* (« peintures de thèmes bouddhistes ou taoïstes »). Nous la compléterons avec les *sōlhwado* (« peintures de fables ou de contes ») qui nous intéressent puisque la seule peinture renvoie (sans support verbal) à des contes traditionnels connus par le peuple (annexe III, pl. 117). La couleur y revêt donc une valeur narrative forte, qui peut être toutefois fortement guidée par le contexte (religieux par exemple) dans lequel se situe l’histoire. Prenons l’exemple de *Kuunmong* (« Le Rêve de nuages des neuf voyageurs ») qui s’inscrit dans la pensée taoïste comme l’indique son titre, où *kuun* renvoie aux « nuages de neuf couleurs », soit au lieu d’habitation des immortels dans la religion taoïste⁴⁷³. Écrit par Kim Manjung au XVII^e siècle,

⁴⁷⁰ Voir Christophe Marquet, *op. cit.*, § 12.

⁴⁷¹ Voir Jon Carter Covell, *op. cit.*, p. 31 et sq.

⁴⁷² « For its colour and beauty, the paeony blossom was regarded as a symbol of wealth. [...] Reflecting the artists’ creativity and hope for harmony, paeony flowers in folk paintings come in various colors, including red, white, rose pink, cinnabar red, purple and yellow. » Voir Yoon Yeolsu, *Handbook of Korean Art: Folk Painting*, p. 112.

⁴⁷³ Voir Myoung In-yu, « Kuunmong and the Sinosphere: Focusing on its Title », *Global Korea: old and new*, Park Duk-Soo (dir.), Sydney : The Association, 2009, (p. 190-200), p. 192, texte disponible sur le site : http://sydney.edu.au/arts/korean/downloads/KSAA2009/Global_Korea_Proceedings_190-200_Yu.pdf.

Kuunmong est un conte coréen se situant dans la Chine du IX^e siècle et développant l'idée que la vie est un rêve. Il met en scène l'élève de Yukkwan-taesa – Söngjin – qui rend visite au Roi Dragon et qui fait, ivre, le chemin du retour en compagnie de huit jeunes filles célestes. Le retour, moins sage que prévu, met le maître en colère. Les neuf voyageurs sont punis, envoyés aux enfers, mais ils ressuscitent et Söngjin passe le concours d'officiel du gouvernement, le réussit et est apprécié à sa juste valeur par le général Yang et le Roi Dragon. Tout ceci n'est en fait qu'un rêve à valeur morale. Cette histoire est généralement représentée en huit scènes, où la couleur a fonction signalétique (on repère le personnage de l'histoire à son vêtement rose clair sur les différents panneaux) et symbolique. En témoigne par exemple le panneau qui correspond à la fin du texte, où un personnage céleste vêtu d'écarlate descend du ciel dans un nuage de différentes couleurs (qui correspond au « nuage écarlate resplendissant de diverses couleurs » du texte⁴⁷⁴) pour demander à Söngjin de le suivre à la fête qu'organise le roi pour le remercier (annexe III, pl. 117, ill. 1 & 2). Après avoir été terrestre (dans sa représentation des pièces d'architecture comme les escaliers et les balustrades, des tables, des robes des femmes, des couvertures de livres, voir ill. 3), le rouge revêt une dimension divine et est en passe de changer le statut profondément humain du personnage principal de l'histoire. C'est pour cela qu'il se réveille et renoue avec la réalité qui l'entoure.

Dans la profusion des thèmes et des motifs liés aux différentes catégories de la peinture traditionnelle, on notera la différence entre les représentations naturalistes où la palette est assez libre (comme dans les « peintures de plantes et d'insectes ») et les représentations plus symboliques où l'utilisation des couleurs est plus ou moins codée comme nous venons de le voir. Elle l'est particulièrement lorsque sont figurés des motifs issus de la théorie des Cinq Éléments qui associe les couleurs à différents éléments, parmi lesquels les points cardinaux. Ces derniers étant sollicités dans les peintures auspicieuses de protection contre les mauvais esprits, les dragons bleus (pour l'est), les tigres blancs (pour l'ouest), les tortues noires (pour le nord), et les oiseaux ou phénix rouges (pour le sud) sont souvent représentés dans la peinture populaire. Pour ce qui est du centre, associé à la couleur jaune, il peut être figuré par un bœuf⁴⁷⁵, même si cet animal est moins représenté que les autres. Ceux-ci ne sont cependant pas les seuls motifs associés à des couleurs précises, mais notre but n'est pas d'en établir une liste exhaustive. Il s'agit pour nous de mettre en lumière l'importance prise par la couleur chez les peintres amateurs ou peintres itinérants qui en exploitent les fonctions esthétique et symbolique, en renvoyant, dans le second cas du moins, à une culture commune où la couleur est profondément liée aux superstitions, aux croyances, aux émotions. Elle est très vivante et intrinsèquement liée au quotidien des Coréens.

⁴⁷⁴ Voir la version anglaise du texte sur le site : <http://www.eldritchpress.org/kim/cloud9.html>.

⁴⁷⁵ Voir Jon Carter Covell, *op. cit.*, p. 42.

Elle va pourtant être occultée pendant des décennies. Sous la colonisation japonaise, tout ce qui relève de la culture et des superstitions coréennes est censuré, nonobstant l'intérêt porté par quelques rares Japonais à la culture coréenne comme Yanagi Muneyoshi⁴⁷⁶. S'ils imposent leur culture, les Japonais introduisent aussi en Corée la culture occidentale, notamment les « artistes qui “ révolutionnèrent ” la création picturale en Occident comme Van Gogh, Gauguin ou Matisse »⁴⁷⁷. Les artistes coréens sont par conséquent attirés par les techniques et styles occidentaux qui transitent par le Japon et qu'ils adaptent à leur matériel ou à leur savoir-faire :

« Cette modernisation se traduit par l'utilisation de techniques occidentales à travers du matériel artistique coréen, comme dans les œuvres de Kim Ki-Chang [김기창] ; ou bien, comme l'a fait Yun Hyong-Gun, l'utilisation de la peinture et des couleurs occidentales à travers des techniques de peinture coréennes. »⁴⁷⁸ (annexe III, pl. 118)

Après l'Indépendance, si certains d'entre eux renouent avec la peinture traditionnelle, cette redécouverte va être de nouveau stoppée par la Guerre de Corée. Après ces événements historiques que constituent la colonisation japonaise et la guerre civile, « le système de valeur s'effondre » comme l'explique Charlotte Rolland, qui souligne qu'« avec la colonisation japonaise (1910-1945) et la Guerre de Corée (1950-1953), le système traditionnel de valeurs s'effondre. Les artistes cherchent un nouveau sens à l'art, et beaucoup pensent que les formes traditionnelles ne peuvent plus répondre à ces nouvelles demandes qui émergent. Ils se tournent alors vers les formes abstraites et non traditionnelles d'expression de l'art international. »⁴⁷⁹ Ainsi, au milieu des années 1950, les artistes se tournent-ils vers un expressionnisme abstrait :

« Cet abstractionnisme dominant de l'après-guerre de Corée a encouragé les artistes de la nouvelles génération à franchir le pas entre art traditionnel coréen et art moderne occidental, afin de placer l'art contemporain coréen sur des thèmes qui leur parlaient. »⁴⁸⁰

⁴⁷⁶ Pour ce qui est plus largement du « génocide » culturel méthodiquement orchestré par l'autorité japonaise contre l'héritage culturel coréen (« fondement de l'identité nationale du pays », p. 212), voir Bae Jung-seok (et ses références bibliographiques) dans « Aperçu historique de la résistance coréenne face à l'occupation japonaise », *Carnets de récits* n° 6, Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 2008, p. 193-229, notamment p. 206 où il est question de l'« altération » des monuments publics et de certains biens culturels. Notons en parallèle de ces destructions, un « effacement » de la peinture traditionnelle et une pression sur les artistes coréens pour qu'ils peignent à la manière japonaise et/ou occidentale. Pour plus d'informations sur l'art coréen durant l'occupation japonaise, voir Rober Koehler et al., *Traditional Painting: Window on the Korean Mind*, Korea Essentials, n° 2, Séoul : Korea Foundation, 2010, surtout le chapitre intitulé « A difficult period for Traditional Painting ».

⁴⁷⁷ Voir Christophe Marquet, *op. cit.*, § 3.

⁴⁷⁸ Voir Charlotte Rolland (rédactrice pour *Keulmadang*), « L'art contemporain coréen », publié le 11 avril 2011 et disponible sur : <http://www.keulmadang.com/blog/l-art-contemporain-coreen-charlotte-rolland/>. Notons qu'il n'y figure ni pagination ni mention de paragraphe. Précisons que l'exemple de Yun Hyong-Gun déborde de la période dont il est maintenant question.

⁴⁷⁹ *Idem.*

⁴⁸⁰ *Idem.*

L'abstrait – et l'utilisation de la couleur qui y est plus théorisée – domine l'art coréen jusque dans les années 1980 (notamment avec Kim Whanki, le pionnier de l'abstrait coréen, annexe III, pl. 119). Toutefois, on note en parallèle la volonté de certains artistes de renouer avec les thèmes et les formes de l'art traditionnel, notamment avec la peinture populaire dont le « primitivisme », porté par les couleurs du quotidien du peuple, traduit aussi une certaine forme de modernité (de celle-là même découverte en France dans l'Art brut et ses harmonies nouvelles)⁴⁸¹. Ce sont notamment les illustrateurs d'albums pour les enfants qui vont s'en emparer. En s'appuyant sur la peinture populaire et en lui insufflant une dimension pédagogique, ils vont ainsi initier les plus jeunes à la palette et aux motifs les plus coréens possibles, étant donné que c'est ce type de peinture qui échappe le plus – et tout à la fois – à l'influence chinoise (présente dans les œuvres les plus anciennes), à l'influence japonaise et à l'influence occidentale (américaine comprise). Quant à la vivacité des tons, elle séduit les enfants (comme les éditeurs coréens l'ont certainement compris via la production occidentale très colorée).

(4) L'exploitation d'une palette coréenne dans la seconde moitié des années 1990

C'est légitimé et présenté dans une mise en forme répondant à la législation internationale et aux standards de la présentation (avec page de garde, page de droits, page de titre, etc.) que l'album coréen créatif d'après 1993 va renouer avec sa culture. Ce que confirment nombre de titres de cette époque présentés dans *2005 Korean Picture Books 100*⁴⁸². Soit ils mettent en lumière des objets ou motifs typiques du quotidien des Coréens⁴⁸³, ou une fête

⁴⁸¹ Si Kim Whanki (김환기, 1913-1974) fait partie des peintres qui se soucient d'associer art abstrait et tradition picturale coréenne, il est toutefois impossible de dire que chez lui la couleur n'est pas théorisée. Sous l'occupation japonaise, il prend connaissance de l'abstrait occidental, et ses œuvres d'alors commencent à refléter cette influence. Une huile comme *Rondo* en témoigne (1938, annexe III, pl. 119, ill. 1). Après la Guerre de Corée, en 1955, il va à Paris et y reste trois années. Il comprend alors que sa peinture abstraite doit être empreinte d'une certaine coréanité. Voir Kim Youngna (professeur d'histoire de l'art à l'Université nationale de Séoul), *Modern and Contemporary Art in Korea. Tradition, Modernity, and Identity*, Séoul : Hollym, Korean Culture Series 1, 2005, p. 28. Une huile comme *Un Oiseau et le vase* (peinte en 1957, ill. 2) montre très clairement ce parti pris. Y figurent une grue, un vase coréen, une branche de prunier et un soleil rouge directement puisés dans les motifs traditionnels. Quant à la palette, composée majoritairement de rouge et de bleu, elle renvoie apparemment à la philosophie du Yin et du Yang et aux couleurs qui y sont associées. Après son installation aux États-Unis en 1963, Kim Whanki changera toutefois de tendance (en optant pour une sorte de pointillisme abstrait), en continuant de privilégier une palette bleue (ill. 3).

⁴⁸² Il s'agit d'une sélection des cent albums les plus représentatifs de la production coréenne proposée par la Korean Picture Book Publishers Society en 2005, *op. cit.*

⁴⁸³ Tels les tissus coréens piqués comme dans « 1 morceau, deux morceaux, trois morceaux... », les maisons traditionnelles comme dans « La Maison de Mahn-hee » et *Les 7 petites mains*, les villages avec leurs marchés comme dans « Le Jardin du blaureau », la campagne coréenne avec ses maisons aux toits de chaume, ses cultures agricoles et ses pots de terre bruns comme dans « Comme je m'ennuyais trop... », « Le Coq le plus fort du monde » et « Le Pot qui respirait ». Références : <한 조각 두 조각 세 조각> (« 1 morceau, deux morceaux, trois morceaux... »), Kim Hye-hwan, Séoul : Chobang Chaekbang, 1999 ; <만희네 집> (« La Maison de Mahn-hee », Kwon Yun-deok, Paju : Gilbut Children Publ., 1995) ; <아씨방 일곱 동무> (traduit par *Les 7 petites mains*, Bruxelles : Le Pépin, 2001), Lee Yeong-gyeong, Séoul : BIR Publishing, 1998 ; <오소리네 집 꽃밭> (« Le Jardin du blaureau »), Kwon Jeong-saeng, Jeong Seung-gak, Paju : Gilbut Children Publishing, 1997 ; <심심해서 그랬어>

traditionnelle comme *Seolnal* (le Nouvel An lunaire) ou *Chuseok* (la fête de la moisson)⁴⁸⁴, ou encore une pratique culturelle comme le *Samulnori*⁴⁸⁵. Soit ils mettent en scène, dans une histoire originale, un animal imaginaire propre aux légendes ou aux mythes coréens comme le savant-serpent, Haechi ou Sapsali⁴⁸⁶. Soit ces titres rapportent un mythe, une légende ou un conte et ils sont alors très nombreux⁴⁸⁷.

Si ces albums revendiquent leur coréanité par le thème abordé, ils le font aussi (et parfois seulement) par le traitement de l'image. « Qui c'est ça ? »⁴⁸⁸ qui s'intéresse aux seuls cris des animaux véhicule par exemple « la puissante note des illustrations coréennes » (« the great touch of Korean illustrations »)⁴⁸⁹. C'est par l'image, et non seulement par l'évocation de tout un art de vivre, que les éditeurs et créateurs entendent donner à leurs lecteurs des albums leur permettant de renouer avec la culture traditionnelle. Aussi leur offrent-ils des images les plus coréennes possibles. Mais que peut être une « image coréenne » et quel rôle y joue la couleur ?

● À la recherche d'une couleur locale dans les albums pour enfants

L'« image coréenne » véhiculée dans les années 1990 par les illustrateurs d'albums pour enfants va tout d'abord l'être par les objets ou motifs coréens et les couleurs qui leur sont liées

(« Comme je m'ennuyais trop... », Yun Gu-byeong, Lee Tae-su, Paju : Bori Publishing, 1997) ; <세상에서 제일 힘센 수탉> (« Le Coq le plus fort du monde », Lee Ho-baek, Lee Eok-bae, Paju : Jaimimage, 1997) ; et <숨쉬는 항아리> (« Le Pot qui respirait », Jeong Byeong-rak, Park Wan-suk, Paju : Borim Press, 1995).

⁴⁸⁴ Voir <술이의 추석 이야기> (« Sori et la lune d'automne », Lee Eok-bae, Paju : Gilbut Children Publ., 1995) et <손 큰 할머니의 만두 만들기> (« Les Raviolis de Grand-maman aux grandes mains », Chae In-seon, Lee Eok-bae, Paju : Jaimimage, 1998).

⁴⁸⁵ <사물놀이> (*Samulnori*), Kim Dong-won, Jo Hye-ran, Paju : Gilbut Children Publishing, 1998. Précisons que le *samulnori* est une musique de danse folklorique exécutée les jours de fêtes traditionnelles (notamment les fêtes paysannes de la moisson et du repiquage du riz) avec les quatre instruments à percussion traditionnels que sont le *janggu* (un tambour en forme de sablier), le *kkwaengwali* (un petit gong), le *buk* (un petit tambour plat) et le *jing* (une sorte de gong).

⁴⁸⁶ Respectivement comme dans <구렁덩덩 세선비> (« Le Jeune Savant devenu serpent », Lee Kyeong-hye, Han Yu-min, Borim Press, 1997) pour le premier ; <해치와 괴물 사형제> (« Haechi et les quatre frères monstres », Jeong Ha-seop, Han Byeong-ho, Paju : Gilbut Children Publishing, 1998) pour le deuxième ; <까막나라에서 온 사파리> (« Sapsali du monde des ténèbres », Jeong Seung-gak, Séoul : Chobang Chaekbang, 1994) pour le troisième. Précisons que Haechi est une créature légendaire appartenant aux mythes coréens et chinois. Elle a l'apparence d'un chien avec une corne sur la tête. En Corée, comme elle était censée protéger Séoul des désastres naturels et qu'elle faisait régner l'ordre parmi le peuple, on en trouve des sculptures dans l'architecture du début de la dynastie Choseon. Précisons qu'elle est le symbole de Séoul depuis 2009. Par ailleurs, notons qu'originellement, le *sapsali* ou « chien lion », était un animal censé repousser les fantômes et les mauvais esprits. Après avoir été très populaire, cette race de chiens a été quasiment exterminée par les Japonais pour sa fourrure.

⁴⁸⁷ Nous relevons : <마고 할미> (« Grand-maman Margo », Jeong Geun, Jo Seon-gyeong, Paju : Borim Press, 1995) ; <흥부와 놀부> (« Heungbu et Nolbu », Lee U-gyeong, Paju : Froebel Media, 1997) ; <나무꾼과 호랑이 형님> (« Le Bûcheron et le tigre », Lee Na-mi, Séoul : Hollym Corporation Publishers, 1998) ; <임금님 귀는 당나귀 귀> (« Le Roi aux oreilles d'âne », Seo Jeong-oh, Han Ji-hui, Paju : Bori Publishing, 1997) ; <콩형제 이야기> (« L'Histoire des deux petits pois qui étaient frères », Jeong Chae-bong, Kim Byeong-jong, Séoul : Daekyo Publishing, 1998) ; <재미네골> (« La Légende de Jaminegol », d'après la légende du peuple de Choseon en Chine, Hong Seong-chan (ill.), Paju : Jaimimage, 1999).

⁴⁸⁸ <누구야 누구> (« Qui c'est ça ? »), Shim Jo-weon, Kwon Hyeok-do, Paju : Bori Publishing, 1998.

⁴⁸⁹ 2005 *Korean Picture Books 100*, p. 23.

qu'elle ajoute et multiplie par rapport au texte. Les images sont en effet ponctuées d'une infinie quantité d'objets qui sont là pour renforcer – notamment par leur couleur qui fait alors couleur « locale » – tout le caractère coréen de l'histoire. Cela est évident dans les ouvrages documentaires évoquant directement les coutumes comme dans « Sori et la lune d'automne » de Lee Eok-bae qui est un album presque anthropologique où les couleurs (celles des tissus, des toits, de certains objets ou aliments) ont un rôle documentaire très important, comme en témoigne la table d'offrandes dressée en fonction du « 흥동백서 상차림 » (soit le dressement de la table selon le principe du « rouge à l'est, blanc à l'ouest », annexe III, pl. 120). C'est également le cas dans des titres plus fantaisistes comme dans <아씨방 일곱 동무> (littéralement « Les Sept Compagnes de la pièce de madame », 1998, annexe III, pl. 121, ill. 1). Dès la couverture, on voit la porte de la pièce dont il est question dans le titre et la maison traditionnelle coréenne où elle se trouve, mais également une paire de *komusin* (chaussures traditionnelles en caoutchouc blanc) posées devant le *maru* (plancher surélevé de bois brun situé devant les maisons traditionnelles) où apparaît une femme habillée d'un *hanbok* (vêtement traditionnel) dont on aperçoit le *dongjeong* (le col blanc) et le *otgoreum* (le ruban de couleur vive) et qui tient une de ces longues pipes coréennes. Il ne faut pas oublier tout le groupe de femmes qui apparaît à la fenêtre, mis en valeur par les touches de couleurs vives de leurs vêtements. En plus de cette accumulation d'objets coréens, de par son thème central (les activités quotidiennes d'une femme, prises ici en charge par sept petites femmes-outils, et la confection d'un vêtement), sa composition qui joue sur les vides laissés par les parties non peintes ou en demi-teintes et qui met en valeur les éléments-clés de l'histoire, et l'utilisation des couleurs vives qui participent à cette mise en relief, cet album évoque les peintures de genre de la dynastie Choseon. Cela, d'autant que dès sa première double page (ill. 3), il revendique une filiation esthétique en reproduisant le *Portrait d'une beauté* de Shin Yun-bok⁴⁹⁰ (<미인도>, ill. 2). Cette peinture sur soie représente le canon de la beauté féminine traditionnelle de l'époque de Choseon. Le peintre y travaille dans le détail tous les éléments du *hanbok* (vêtement traditionnel) par un subtil jeu sur la saturation et la luminosité des couleurs, notamment du bleu de la jupe très désaturé et du ruban, très saturé et très foncé. Ce souci de justesse et de la couleur qui y est lié, la créatrice des *7 petites mains* y est également sensible en fin d'album, où elle soumet une image relevant avant tout de la planche documentaire puisqu'elle présente, dans leurs moindres détails et, surtout, dans la justesse réaliste de leur palette – jupe rouge, veste vert clair, col blanc, nœud violet – tous les éléments constitutifs d'un *hanbok* de jeune mariée (ill. 4). Cette représentation du vêtement obéit à une codification très stricte qui nous fait nous demander ce qu'il en est de la représentation des autres vêtements dans les albums pour enfants parus à cette époque-là.

⁴⁹⁰ Shin Yun-bok est un peintre du XVIII^e et du début du XIX^e siècle (il serait né vers 1758 et serait mort après 1813) célèbre pour ses représentations de la vie quotidienne et représentatif de la dynastie Choseon.

• Vers un emploi codifié de la palette vestimentaire

Les 7 petites mains n'est pas le seul album à représenter un vêtement. Dans les autres, dès qu'un personnage paraît, il porte généralement un vêtement coréen. On pourrait même dire qu'il porte les couleurs coréennes. Si le texte met en scène le peuple coréen, l'image convoque des personnes habillées de blanc (annexe III, pl. 122), s'il fait mention d'une femme, elle apparaît en rouge et vert si c'est une jeune épouse, ou en jupe bleue si elle est mariée depuis quelque temps (annexe III, pl. 123). La couleur apparaît donc dans son rôle d'identification, mais moins d'individualisation⁴⁹¹ que de catégorisation. Il ne s'agit pas de distinguer une mariée parmi d'autres mariées, mais bien une mariée parmi d'autres femmes ou plus généralement d'autres personnes. La couleur des vêtements distingue les femmes des hommes, et puis les femmes entre elles selon leur âge, leur situation familiale, leurs activités et leur rang social. Cette couleur, dictée par les codes sociaux, agit donc comme un révélateur social. Mais ce n'est pas là sa seule fonction. Elle dépasse ce qu'Isabelle Nières-Chevrel appelle sa « fonction définitoire » en imposant aussi une fonction symbolique. Car si la couleur du vêtement « identifie et définit les protagonistes », elle leur impose aussi un code de conduite : la mariée se devra, par exemple, d'être fidèle, vertueuse et dévouée corps et âme à son mari, le contraire étant peu probable dans la production pour enfants qui est censée fournir d'honnêtes connaissances et véhiculer des valeurs morales. La couleur, qui s'avère utilisée pour renforcer la coréanité des objets concernés, participe donc sur deux niveaux à la construction de ces référents coréens : d'une part, elle met en lumière et en couleur ce que le texte mentionne (le texte n'a pas besoin de dire que la jeune mariée est en rouge et vert puisque ce sont ses attributs obligés et que l'image figurera ces couleurs) et elle joue ainsi parfaitement son rôle définitoire, d'autre part, elle véhicule une symbolique convenue qui tend à systématiser ses fonctions narratives (la femme en rouge et vert sera vertueuse et dévouée, le lutin bleu plus bête que méchant, etc.). La couleur ne semble toutefois pas être plus symbolique que les mots eux-mêmes car la femme en vert et rouge n'est autre que la mariée mentionnée par le texte, la femme de l'image se définit identiquement à la femme du texte, le narrateur visuel est en fait soumis au narrateur verbal. La couleur s'en vient confirmer le sens véhiculé par le texte, elle n'apporte pas une nouvelle donnée qui demanderait au lecteur une lecture parallèle. Nous sommes donc amenée à penser que l'usage vestimentaire de la couleur au sein des albums fictionnels coréens des années 1990 est généralement codifié de manière très stricte⁴⁹² et redondante par rapport

⁴⁹¹ Les termes d'« identification », d'« individualisation » et par la suite de « fonctions narratives » sont empruntés à l'analyse qu'Isabelle Nières-Chevrel a menée sur l'usage des couleurs au sein des albums de Jean de Brunhoff. Voir « Les albums de Jean de Brunhoff : usages de la couleur », *Strenæ* [en ligne], 3 | 2012. URL : <http://strenae.revues.org/520>.

⁴⁹² Il est en effet beaucoup plus codé que ce que l'on peut trouver à la même époque en France dans les albums sans texte ou ceux qui privilégient justement le langage visuel pour continuer la révolution de l'image entreprise déjà depuis quelques décennies (bien que ces mêmes années aient vu le retour des livres illustrés).

au texte et qu'il fait de ces titres des intermédiaires entre les livres illustrés et l'album moderne, et cela malgré la reformulation du concept qui reste très documentaire et pédagogique.

• Vers un réemploi important de la palette populaire picturale traditionnelle

Parallèlement à ces albums véhiculant une couleur locale et une palette vestimentaire codifiée, nombre d'autres titres s'inspirent de la peinture traditionnelle coréenne. « Le Coq le plus fort du monde » fait écho au *p'ungsokdo* (peinture des us et coutumes populaires, ann. III, pl. 124), « La Légende de Jaminegol » au *sansangdo* (peinture imaginaire liée à l'univers céleste ou sous-marin, annexe III, pl. 125), « Le Jardin du blaireau » au *sansuhwa* (peinture de paysage, annexe III, pl. 126)⁴⁹³, « Le Bûcheron et le tigre » au *hodo* (peintures de tigres, annexe III, pl. 127)⁴⁹⁴ et à la « peinture avec calligraphie » (du moins sur la couverture où la signature de l'auteur, apposée au sceau rouge, authentifie l'œuvre-image tout en en constituant l'une de ses composantes, annexe III, pl. 128)⁴⁹⁵. « Sapsali du monde des ténèbres » emprunte pour sa part au *shipchangsangdo* (peinture de longévité, annexe III, pl. 129, ill. 1) avec son soleil rouge et ses grues blanches et au *yongsudo* (soit à la peinture des animaux divins qui est aussi liée à la théorie des Cinq Éléments avec ses cinq couleurs et ses cinq directions⁴⁹⁶, et à la philosophie du *yin* et du *yang* dans son traitement du rouge et du bleu, ill. 2 & 3). Quant au « Jeune Savant devenu serpent » (retenu vu sa richesse picturale), il multiplie plus encore les emprunts en

⁴⁹³ En plus de receler dans ses images quelques indices coréens (comme ces chaussures traditionnelles en caoutchouc identifiables de par leur forme – les *komusin* – ou ces toits à la courbure très particulière), le paysage évoque ostensiblement, dans ses lointains montagneux, les 산수화 (*sansuhwa*), ou peintures de paysage coréennes populaires du XVII^e et XVIII^e siècles qui étaient tentées par une approche plus abstraite des paysages que les peintures traditionnelles et qui ourlaient les crêtes des montagnes d'une large bande de couleur. Ce que l'on trouvait déjà dans « L'Histoire du mont Baekdu » de Ryu Jae-su paru en 1988 et que l'on trouve aussi par exemple dans « Le Jeune Savant devenu serpent » de Lee Kyung Hye et Han Yu Min paru en 1997. Annexe III, pl. 126, ill. 1-4.

⁴⁹⁴ Il s'en distingue toutefois un peu car il ne met pas en valeur toute la cruauté du tigre en montrant la gueule rouge, comme c'est pourtant généralement le cas sur les *hodo* de la peinture populaire qui évoquent ce conte (on y retrouve alors le motif des pies, symboles de bon augure, car c'est l'une d'elles qui a sauvé le bûcheron de la gueule du tigre). La gueule rouge du tigre, nous la retrouvons en revanche dans les pages de « Sapsali du monde des ténèbres » (Jeong Seung-gak, Séoul : Chobang Chaekbang, 1994). Nous la retrouverons aussi dans nombre d'albums plus tardifs reprenant les contes traditionnels comme dans <해님달님> (« Monsieur le soleil et Madame la lune ») paru en 2004. Voir annexe III, pl. 127, ill. 1-5.

⁴⁹⁵ Ce n'est pas là la seule couverture du genre. Sur d'autres, l'apposition du sceau rouge s'en vient comme revendiquer le caractère traditionnel de l'album. C'est le cas des titres suivants : <나무꾼과 호랑이 형님> (« Le Bûcheron et le tigre »), Lee Na-mi, Séoul : Hollym Corp. Publishers, 1998 ; <뚱떡> (« Le Gâteau-crotte »), Lee Chun-hui, Bak Ji-hun, Séoul : Safari, 2003 ; <팔죽 할머니와 호랑이> (« Le Tigre et la grand-maman à la bouillie de haricots rouges »), Jo Ho-sang, Yun Mi-suk, Paju : WoongjinThinkBig, 2005 ; <아카시아 파마> (« La Permanente à l'acacia ») et <눈다래끼 팔아요> (« Je vends un orgelet »), Lee Chun-hui, Séoul : Safari/« Le Monde du langage », 2006. Notons aussi <여우누이> (« Ma Sœur, le renard », Lee Seong-sil, Bak Hwan-suk, Paju : Borim Press, 1997), où c'est le titre de l'ouvrage lui-même qui est ainsi présenté. Voir ann. III, pl. 128, ill. 1-4 où sont présentées les couvertures ayant le sceau le plus visible.

⁴⁹⁶ On y trouve le dragon vert-bleu, gardien de l'est, le tigre blanc, gardien de l'ouest, la tortue noire, gardienne du nord, le phœnix rouge, gardien du sud, l'oiseau jaune, dit « de feu », lié au centre.

faisant référence au *hwajodo* (peinture de fleurs et d'oiseaux), au *chochungdo* (peinture de plantes et d'insectes), au *sansuhwa* (peinture de paysage), au *ch'aekkōri* (peinture d'étagères de livres), au *yōnhwado* (peinture de lotus), au *tosōkhwa* (peinture de thèmes bouddhistes ou taoïstes) et au *hodo* (peintures de tigres), ce qui lui confère une ambiance des plus singulières (annexe III, pl. 130), loin de ce qui se fait de novateur en France à la même époque, comme *Animaux* où Paul Cox multiplie les aplats (Le Seuil, 1997).

Alors, quel rôle joue la couleur dans ces différents albums ? Un rôle pédagogique implicite axé sur la valorisation de la palette coréenne, que ce soit dans l'approche documentaire du quotidien des Coréens, dans l'usage codifié, catégoriel et symbolique des différentes teintes vestimentaires, ou encore dans le réemploi symbolique de la palette populaire traditionnelle. Il ne s'agit plus de retrouver les couleurs patriotiques comme au sortir de l'occupation japonaise, mais de montrer et de renouer avec toute la richesse chromatique de la Corée.

2.3.2. La couleur : un objet d'apprentissage et un objet culturel

La pédagogie de la couleur prend donc son essor à une époque où la Corée redécouvre sa palette traditionnelle la plus colorée⁴⁹⁷. Toutefois, les deux tendances se développent en parallèle. Il n'est pas d'ouvrages documentaires à l'adresse des enfants les initiant *explicitement* à la palette traditionnelle coréenne. Ceux qui existent développent une approche matérielle et lexicale. L'initiation à la palette est implicitement prise en charge par les albums fictionnels (tel « Le Jeune Savant devenu serpent ») qui commencent à se faire une place sur ce marché jusqu'alors assez circonscrit de la pédagogie de la couleur. Cette ouverture laisse présager une nouvelle tendance, soit la prise en charge plus conséquente de l'initiation à la couleur par les albums fictionnels, d'autant que, suite à la crise financière ayant touché la Corée (et plus largement l'Asie) en 1997, les éditeurs entendent bien multiplier les parts du marché, mais aussi se faire une place plus importante sur la scène internationale qui encourage la créativité⁴⁹⁸.

⁴⁹⁷ Cela est également sensible dans le domaine non plus de l'édition enfantine, mais du vêtement, notamment avec la créatrice Son In-sook (손인숙) qui réinvente la tradition et réemploie, tout en les démocratisant, les couleurs de la garde-robe enfantine et féminine traditionnelle. Voir à ce sujet l'exposition (plus tardive) « Peinture de soie, broderies coréennes. L'art de In-sook Son » organisée par le musée Guimet et le catalogue d'exposition qui l'accompagne « Intérieur coréen. Broderies de Son-in Sook », Paris : Musée national des arts asiatiques – Guimet, 2015. Cette exposition met en valeur la couleur utilisée dans les vêtements, ce qui contraste avec le blanc traditionnellement porté par le peuple coréen, notamment par le biais de la broderie qui « a souvent été l'unique réceptacle de la créativité et du talent des femmes, à qui l'on interdisait toute autre forme d'expression », et s'inscrit dans la perspective historique de la redécouverte et de la promotion de la palette traditionnelle coréenne.

⁴⁹⁸ Voir le site de l'Institut de la promotion de la littérature coréenne à l'étranger (KLTI) sur : http://www.klti.or.kr/ke_04_01_011.do?admin_top_lid=ka_01&admin_m_p_seq=58.

3. L'ESSOR DE L'OBJET PÉDAGOGIQUE (années 2000-2010)

3.1. La pédagogie scolaire et familiale

3.1.1. Dans les programmes éducatifs artistiques

Comme nous l'avons annoncé, les diverses réformes enregistrées pendant une dizaine d'années ne changent pas fondamentalement le programme éducatif artistique des plus jeunes. Ce qui a été validé dans les années 1990 reste d'actualité au début des années 2000. La grande nouveauté vient du projet de promotion de l'éducation artistique en Corée du Sud établi par l'UNESCO. Suite à l'état des lieux de l'éducation artistique fait en 2003 par cette organisation, un rapport constate un manque de programmes d'éducation artistique solides dans les écoles, notamment pour développer la sensibilité culturelle, en raison d'un cursus qui est, dès les premières années d'études scolaires, centré sur les examens d'entrée à l'université⁴⁹⁹. Il y est fait état d'une « pénurie de programmes efficaces » (« dearth of effective programs ») qui crée un écart entre l'ensemble composé par « le monde extérieur, le numérique, les infrastructures artistiques et culturelles » et l'école maintenue dans ses infrastructures « conventionnelles ». Y sont également visés le manque d'heures (avec moins d'une heure hebdomadaire), le coût des cours extrascolaires supplémentaires, l'absence de classes dédiées aux activités artistiques et d'enseignants spécialisés. Y sont proposés une révision des programmes et un rapprochement entre écoles et professionnels des arts.

Penchons-nous ici sur l'évolution alors enregistrée par les programmes préscolaires, soit aux programmes des jardins d'enfants⁵⁰⁰. Rappelons que dans les années 1990, leur taux de fréquentation n'est pas très élevé (44,4 % en 1995) et leur programme est « centré sur les activités ainsi que sur l'apprentissage des comportements de base tels le respect des personnes âgées, la bonne conduite, les bonnes manières à table, le fait de ranger après avoir joué, etc. »⁵⁰¹. Cela n'évolue guère pendant une décennie, ni en chiffres⁵⁰², ni en apprentissages. Côté

⁴⁹⁹ « Government Policy to Enhance Arts Education in the Republic of Korea », Yong Hoseong, Ministry of Culture & Tourism, Arts Education Task Force, juillet 2004, sur : <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40490/12668589843Korea.pdf>

⁵⁰⁰ Rappelons que, malgré les diverses réformes qui touchent l'éducation depuis 1949, le cursus scolaire basé sur le « système linéaire 6-3-3-4 années, avec six années d'école primaire, trois années de 1^{er} cycle secondaire, trois années de 2^e cycle secondaire et quatre années d'université » commence avec le primaire. Si le secteur de l'éducation préscolaire a progressé dans les années 1980 (avec les réformes de 1985-87 qui prévoyait « un système de 5-3-4-4 années, plus la maternelle »), il n'en reste pas moins que dans les années 1990 et 2000, le concept de maternelle n'a pas abouti et que les premiers apprentissages se font dans les jardins d'enfants (유치원). Réservés aux enfants de 4 à 6 ans (à l'âge français), ceux-ci assument le cursus entre la crèche (어린이집) qui accepte les enfants jusqu'à trois ans et l'école primaire (초등학교) qui les reçoit à partir de 7 ans. Voir *Examens des politiques nationales d'éducation : Corée*, Paris : OECD, 1998, p. 14 et p. 26 ; texte sur le site de l'OECD ilibrary.

⁵⁰¹ *Idem*, p. 31 (pour le taux) et p. 79 (pour le programme).

⁵⁰² Au début des années 2000, les chiffres sont quasiment identiques. Voir *Early Childhood Education and Care Policies in the Republic of Korea*, Jung Na (Korean Educational Development Institute), Mugyeong Moon (SNU), *OECD Thematic Re-*

éducation artistique, il est toujours question de leur faire développer des compétences pour exprimer de manière créative leurs sentiments et idées par la musique, la danse et la peinture, sans qu'il ne soit donné plus de précision quant aux pratiques de classe. Côté langagier, l'initiation à la langue est avant tout orale : les enseignants apprennent aux enfants à écouter et à parler. Ils favorisent également les participations en lecture et écriture, mais le matériel pédagogique ne comprend souvent que quelques albums (fictionnels ou non fictionnels) ayant une place assez peu significative. En témoigne le texte de 107 pages orchestré par l'Institut de développement du ministère coréen de l'Éducation et du Développement des ressources humaines – *Early Childhood Education and Care Policies in the Republic of Korea* (2003) – qui mentionne une seule et unique fois leur présence dans l'inventaire des divers objets et équipements mis à la disposition des petits dans les jardins d'enfants sans plus préciser à quelle fin pédagogique ils sont censés être utilisés :

« There must be linens for napping, play equipment, picture books, and so on. The facilities must also have dehumidifying equipment as well as the standard heating and cooling units. » (*C'est nous qui soulignons.*)⁵⁰³

Ces albums destinés à être lus aux enfants sont hétérogènes. Ils comprennent des contes, des documentaires sur la nature, mais peu de supports pédagogiques d'apprentissage de base du vocabulaire familier ou de la lecture. Nous n'avons pas trouvé l'équivalent, pour les jardins d'enfants coréens, des textes officiels et des listes d'albums émis en France sur les sites gouvernementaux. Il est donc difficile de savoir comment se fait l'initiation à la couleur sur le plan lexical, et quels sont les supports visuels sur lesquels prend appui l'initiation orale. Le programme va toutefois gagner en précision dans le courant de la décennie. Dans celui qui est promulgué en 2007, il apparaît le terme de « couleur » au sein du paragraphe sur les contenus, très exactement dans le « tableau des niveaux de contenu » :

« Exploring color, forms, and texture in nature and the surrounding environment. »⁵⁰⁴

view of Early Childhood Education and Care Policy : Background Report, Korean Educational Development Institute Korean Ministry of Education and Human Resources Development, 2003 ; sur : <http://www.oecd.org/education/school/27856763.pdf>.

⁵⁰³ (« Il doit y avoir du linge pour faire la sieste, des équipements de jeux, des albums, etc. Les installations doivent également disposer d'un déshumidificateur, ainsi que d'un chauffage standard et d'unités de refroidissement. ») *Early Childhood Education and Care Policies in the Republic of Korea*, *op. cit.*, p. 64.

⁵⁰⁴ (« Explorer la couleur, les formes et la texture de la nature et de l'environnement immédiat. » *C'est nous qui soulignons.*) « The Kindergarten Curriculum of the Republic of Korea, Proclamation of the Ministry of Education and Human Resources Development », Ministry of Education, Science, and Technology, 2007, p. 26. <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/andralander/koreaforskola.pdf>.

La couleur s'impose comme l'un des éléments qui permet de « trouver la beauté dans la nature et dans la vie » (« Finding beauty in nature and life »). L'initiation expressive (par la peinture) et lexicale (à l'oral) se double par conséquent d'une initiation sensorielle affirmée et d'une initiation esthétique forte puisque l'environnement immédiat en question comprend aussi les œuvres d'art (« artwork »). Autre fait notable, cette initiation polymorphe s'inscrit dans une approche d'ouverture aux autres et de respect de soi (« respecting artistic expressions », « appreciating the artistic expressions of myself and others »). Quant à l'expression, elle n'est plus seulement artistique, mais aussi plastique, puisqu'il est demandé aux enfants de s'intéresser à différentes matières et divers outils, et de les utiliser.

L'éducation artistique des plus jeunes s'est ainsi considérablement enrichie⁵⁰⁵ et il y est maintenant fait une place explicite à la couleur. Bien que la pédagogie de celle-ci reste floue, elle contribue à l'appréhension du beau, à l'expression de soi, à l'ouverture aux autres. Le programme lui reconnaît enfin une valeur pédagogique artistique et esthétique. Que peut-il alors en être actuellement de son usage pédagogique au sein des albums dans les pratiques de classe ?

3.1.2. Quels usages pédagogiques des albums dans les jardins d'enfants ?

De nos jours, les jardins d'enfants coréens ne possèdent pas de bibliothèques centres documentaires comme en disposent les écoles françaises qui permettent ainsi aux plus jeunes élèves (dès la maternelle) un accès facile et riche au monde des livres. Ils ne disposent guère que de quelques volumes qui doivent avant tout les aider à se familiariser avec le monde des livres et de la lecture, à développer une curiosité pour les lettres et le contenu des histoires, et à s'exprimer en coréen après la lecture des albums⁵⁰⁶. L'approche de l'album se révèle avant tout tactile et langagière. Il n'est pas revendiqué comme un réel outil pédagogique d'accès à d'autres connaissances de base, comme les couleurs, et, à notre connaissance, il n'est pas officiellement plébiscité dans les pratiques de classe à l'attention des tout-jeunes. En effet, nous n'avons pas trouvé l'équivalent, pour les jardins d'enfants coréens, des listes d'albums conseillés en maternelle émises en France sur les sites gouvernementaux⁵⁰⁷.

⁵⁰⁵ Théoriquement du moins, et il est difficile de savoir si la « discordance » entre programme et pratiques dénoncée par Kwon Young-Ihm en 2004 dans « Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarten curriculum and practices » est toujours effective. *Educational Review*, London: Carfax Publishing, Volume 56, Issue 3, 2004, p. 297-312.

⁵⁰⁶ Voir « The Kindergarten Curriculum of the Republic of Korea, Proclamation of the Ministry of Education and Human Resources Development », Ministry of Education, Science, and Technology, *op. cit.*, p. 29.

⁵⁰⁷ Notons toutefois que le site d'informations du ministère de l'Éducation (교육청소식) encourage la pratique de la lecture d'albums auprès des élèves du primaire, notamment lors des camps de lecture d'été (여름독서캠프) (annexe III, pl. 131). Il prend pour exemple l'école primaire de Dodam (도담초등학교) qui a organisé pour les élèves de première et deuxième années du primaire une rencontre (en août 2013) autour des albums sur le thème d'« Une histoire de rêve trouvée avec un album » (‘그림책으로 찾아가는 꿈 이야기’). Voir le site : <http://news.sje.go.kr>. Notons aussi que la Bibliothèque municipale pour enfants de Séoul (서울시립어린이도서관) a sélectionné en 2013 « les 100 volumes pour les élèves de la première année du primaire ». Voir sur : <http://book.daum.net/recommend/themeBook.do?themeID=RT00711648>. Cela confirme l'importance

3.1.3. Quels usages pédagogiques des albums à la maison ?

En revanche, l'usage pédagogique fait des albums dans les foyers coréens ne faiblit pas. À cela, une raison qui concerne toujours le taux de scolarisation des jeunes enfants. S'ils sont actuellement 100 % à aller à la maternelle en France, ils ne sont que 47,3 % à fréquenter les jardins d'enfants en Corée⁵⁰⁸. Cet écart implique des modes d'éducation différents. De fait, en Corée, celle-ci continue d'être assurée à la maison⁵⁰⁹. Ce ne sont plus les seules consignes présentes dans les albums qui en témoignent, mais également leurs titres : <엄마랑 아가랑 가나다> (« ABC avec maman et bébé », 1994), <(엄마와 함께) 가나다 한글> (« Le B-A.-BA du coréen avec maman, 1999), <엄마와 함께 배우는 어떻게 셀까요 ?> (« Comment apprendre à compter avec maman ? », 2003), <(엄마와 아빠와 함께 하는) 한글 가나다> (« Le B-A.-BA du coréen appris avec maman et papa », 2004), <엄마랑 나랑 ㄱㅇㅈ> (« ABC avec maman et moi », 2009). Ces titres concernent avant tout l'apprentissage des connaissances élémentaires, parmi lesquelles la couleur trouve sa place. En témoignent des titres comme <아빠랑 알록달록 ㄱㅇㅈ 색칠놀이> (« Le Jeu de coloriage de l'ABC avec papa », 2011)⁵¹⁰ et <(올망졸망 인지책) 음식과 색깔 (아빠와 10분)> (« Livres cognitifs : Les Aliments et la couleur / 10 minutes avec papa », 2012). Toutefois, qu'ils portent ou non la mention « avec maman (ou papa) », c'est bien à la maison qu'il en sera fait le plus grand usage pour les jeunes enfants (à l'âge préscolaire).

3.2. Un marché éditorial qui se développe et se diversifie

Si les années 1990 ont produit bon nombre d'albums didactiques traitant de la couleur, les années 2000 vont pour leur part multiplier leur offre et occuper progressivement différents créneaux commerciaux.

3.2.1. L'album à colorier : le support roi de la couleur au début des années 2000

Au début de la décennie, le support-roi de la pédagogie de la couleur est l'album à colorier. La seule année 2000 enregistre une soixantaine de publications, ce qui est important au vu du nombre global de titres du même domaine publiés sur quinze ans (308 de 2000 à 2015

prise par l'album au sein de la pédagogie, ce qui est une étape essentielle pour la pédagogie de la couleur par l'album, même si elle ne concerne pas les plus jeunes (soit les moins de 6-7 ans).

⁵⁰⁸ Pour les chiffres français, voir : « Chiffres clés sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en France », Paris : OCDE, janvier 2015, sur : <http://www.oecd.org/fr/france/Chiffres-cles-sur-leducation-et-laccueil-des-jeunes-enfants-en-France.pdf> ; et pour les chiffres coréens, voir : http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1520 (취학률 현황, état du taux de scolarisation).

⁵⁰⁹ Toutefois, les mères recourent aussi aux académies qui se sont développées, comme aux académies d'arts pour enfants, à l'image du Centre Dunsanwon de Daejeon spécialisé en art pour les tout-petits et les élèves de primaire (유아/초등 창의력미술 전문 크리아트 대전 둔산원, <http://blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=nuj6608&logNo=70176085812>). Annexe III, pl. 132.

⁵¹⁰ Pour les références : Séoul : 삼성당/Groupe Samseong ; 이미장 (Lee Mi-Jang), Séoul : 글송이/« Grappe de connaissance » ; 이정선 (Lee Jeong-Seon), 크는아이 (L'enfant qui grandit) ; 행복의 나무 (L'arbre du bonheur), 유성숙 (Yoo Seong-Suk) & 박혜선 (Bak Hye-Seon), Séoul : 큰북작은북 (Grands Livres Petits Livres) ; Séoul : 파랑새 (L'Oiseau bleu).

selon la banque de données de la Bibliothèque nationale des enfants et des jeunes adultes, NLCY). Le marché continue à cette époque de cloisonner son offre, notamment en fonction des thèmes abordés et de l'âge du public. Un groupe d'édition comme 신세계 (« Le Nouveau Monde ») s'adresse aux tout-petits avec sa série 유아를 위한 기초 색칠놀이 (« Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants »). Il multiplie ses titres selon les thèmes et motifs à colorier : objets de la vie quotidienne, fruits et légumes, animaux, dinosaures, transports⁵¹¹ (annexe III, pl. 133). D'autres éditeurs, tels le Groupe Samsung et Applebeebooks, développent une approche, non plus selon les thèmes, mais l'âge du jeune public. Si l'on prend l'exemple d'Applebeebooks (qui est un succès en librairie), il décline sa série <생각놀이 느낌놀이> (« Jeux de réflexion, jeux de sensations ») selon trois âges : 2 ans, 3 ans, 4 ans (annexe III, pl. 134). À chaque niveau correspond un degré de difficulté différent. Mais les exercices ne font pas que se complexifier, ils changent de nature et débordent le seul coloriage. Tel est aussi le cas de titres comme <한글 색칠놀이 공부 4> (« Coréen : Étude par le jeu de coloriage, 4 ») et <우리 아기 첫 공부 숫자색칠 1 2 3 4> (« Première étude de notre enfant : coloriage et chiffres, 1 2 3 4 »)⁵¹². De fait, ils initient une tendance selon laquelle la couleur s'impose comme un outil visuel d'aide à l'apprentissage.

3.2.2. Quels autres albums pédagogiques ?

Parallèlement à cette riche production d'albums à colorier, le marché s'ouvre plus discrètement à une production d'imagiers (non narratifs) portant sur la couleur. En début de décennie, les titres ne sont pas très nombreux, mais on relève : <(사진으로 배우는 우리 아기 첫공부) 눈에 쪽 색깔> (« Première Étude de notre enfant par la photographie : la couleur dans les yeux ») et <우리 아이 사진으로 배우는 색깔> (« Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies »)⁵¹³. L'approche lexicale se double ainsi d'une approche référentielle plus développée, tout comme dans les titres français à l'adresse des tout-petits mentionnés précédemment. Nous y ajouterons <(첫번째 아기 사진) 미술사전> (« Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art », annexe III, pl. 135)⁵¹⁴ qui est à notre connaissance le seul ouvrage se revendiquant comme un « dictionnaire artistique » de la couleur, ainsi que <IQ.EQ 한글과 영어를 함께 배울수있는 어린이 그림사전> (« QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant le coréen et l'anglais »)⁵¹⁵ dont la nomenclature (notamment chromatique)

⁵¹¹ Avec par exemple : <유아를 위한 기초 색칠놀이. 탈 것 색칠> (« Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants. Les Transports »), Séoul : 신세계 (« Le Nouveau Monde »), 2003, 60 p.

⁵¹² Respectivement : Séoul : 별초롱 (La Boîte à étoiles), 2002 ; et Séoul : 명성아이북 (« Livres réputés pour enfants »), 연필과 붓 (coll. « Crayons et pinceaux »), 2004.

⁵¹³ Respectivement : Paju : 문공사 (Moongongsa), 2002 ; et Séoul : 토포 (Topi), 2003 [2008].

⁵¹⁴ Paju : 거인 (Éd. du Géant), 2002.

⁵¹⁵ Séoul : 아트미디어 (Art Média), 2002.

est explicitement pensée dans une approche bilingue (annexe III, pl. 136).

Très isolé sur le marché de la pédagogie de la couleur en cette première moitié des années 2000, <새 색시> (« La Nouvelle Mariée », 2004, annexe III, pl. 137)⁵¹⁶ se définit comme un documentaire s’attachant à la description précise et colorée des atours de la jeune épousée. Il va initier une nouvelle approche culturelle – car explicite – des couleurs des vêtements traditionnels dans les années suivantes.

3.2.3. Une diversification renforcée sur ces dix dernières années

Bien que la production d’albums à colorier commence à décliner (avec 130 titres de 2005 à 2015), elle reste la plus importante en termes de pédagogie de la couleur. Par ailleurs, elle confirme la tendance lancée en début de décennie selon laquelle la couleur peut être envisagée comme un outil pédagogique. En témoignent des titres comme <가나다 한글색칠> (« Coloriage de l’alphabet coréen »), <뽀롱뽀롱 뽀로로 색칠북 시리즈 (한글색칠북)> (« Série Albums de coloriage avec le petit pingouin Pororo, Album de coloriage du coréen ») et les autres volumes de la série, <1 2 3 숫자 색칠> (« Coloriage des chiffres 1, 2, 3 »), <미앤마이 로봇과 함께 하는 재미있는 한글색칠공부> (« Étude amusante du coréen par le jeu de coloriage avec “ Mon Robot et moi ” ») et les autres volumes de la série⁵¹⁷ (annexe III, pl. 138), et il nous faudra voir plus précisément dans les parties suivantes comment fonctionne son utilisation à des fins pédagogiques. N’en oublions pas pour autant que quelques albums à colorier répondent vraiment à l’usage auquel leur genre les destine initialement, à savoir enseigner le coloriage en maîtrisant une technique. Tel est le cas des titres de la série <명화속 이야기 명화책 색칠놀이> (« Le Récit dans les tableaux célèbres, Livres de tableaux célèbres, Jeu de coloriage », annexe III, pl. 139)⁵¹⁸ qui s’appuient à cet effet sur des chefs-d’œuvre de l’art occidental, proposant, en vis-à-vis, un tableau de maître et la silhouette schématisée à compléter et à colorier du ou des personnage(s) qui s’y trouve(nt). De ce fait, la couleur est également considérée comme une matière à utiliser dans un but esthétique.

Autre fait notable, sans atteindre les chiffres enregistrés par le marché français dans le domaine, la publication des imagiers sur la couleur se renforce et propose des titres d’initiation lexicale aux tout-petits comme ceux que nous sélectionnons ici dans différentes maisons d’édition : <우리 아이 사진으로 배우는 색깔> (« Les Couleurs apprises à notre enfant par les

⁵¹⁶ <새 색시> (« La Nouvelle Mariée »), 박현정 (Bak Hyeon-jeong), Séoul : 초방책방 (Chobang Chaekbang), 2004.

⁵¹⁷ Pour les références, respectivement : « Coloriage de l’alphabet coréen », 이의재 (Lee Ui-jae), Hanam : 바른사 (Barensa), 아기색칠공부 시리즈 17 (« Étude de coloriage pour bébés, 17 »), 2007 ; « Série Albums de coloriage avec le petit pingouin Pololo, Album de coloriage du coréen », Séoul : 대원씨아이 (Équipe CI), 2010 ; « Coloriage des chiffres 1, 2, 3 », Hanam : 바른사 (Barensa), 아기색칠공부 시리즈 (« Série Étude de coloriage pour bébés »), 2013 ; série « Étude amusante du coréen par le jeu de coloriage avec “ Mon Robot et moi ” », Yongin : 피쉬북 (BookFish Publ.), 미앤마이로봇 색칠공부시리즈 (« Série Étude du coloriage “Mon Robot et moi” »), 2013.

⁵¹⁸ 김은경 (Kim Eun-gyeong), Séoul : 소피아의 상자 (« La Boîte de Sophia »), 2013.

photographies »), <빨강 빨강 무슨 빨강 ?> (« Rouge, rouge, quel rouge ? »), les six volumes (rouge, bleu, jaune, vert, blanc, noir) de la série <첫 색깔 : 색깔배우기 이야기책> (« Premières couleurs : livres pour enfants d'apprentissage à la couleur ») et <빨강 파랑 노랑> (« Rouge, bleu, jaune »)⁵¹⁹ (annexe III, pl. 140). Notons que cette multiplication des titres s'accompagne d'une ouverture du marché de l'imagier vers la prime enfance. En témoigne <색깔> (« Couleur »)⁵²⁰ qui un imagier pour le bain (annexe III, pl. 141). S'ensuivra, dans les années 2010, le même type de production dont nous proposons ici un échantillonnage représentatif avec <오리는 노랑> (« Un canard, c'est jaune ») et <색깔 baby play> (« Couleurs baby play ») pour la prime enfance qui peut tremper ou toucher son imagier de la couleur, et pour les petits : <색깔놀이> (« Jeux de couleurs »), <(뽀롱뽀롱 뽀로로) 색깔놀이> (« Le Petit Pingouin Pololo : jeu de couleurs »), <(방글방글 아기 사진책) 처음 색깔> (« Le Livre de photographies de Bébé, Premières Couleurs »), <(아장아장 첫걸음 그림책) 첫 색깔> (« L'Album des premiers trottinements : Les Premières Couleurs »), <하양 까망> (« Blanc Noir ») et <알록달록 색깔> (« Couleurs bigarrées »)⁵²¹ (annexe III, pl. 142). Ils sont généralement de format carré (comme le sont la plupart des titres traduits dont nous sentons l'influence du concept, que ce soit notamment dans le format et la palette⁵²²) et présentent un nombre limité de couleurs (entre deux et douze pour les titres cités ici), à raison d'une couleur présentée par page simple ou double en fonction de son nombre de référents, même si Applebeebooks joue sur l'espace et passe à une présentation sur quatre pages grâce à un jeu de volets (ill. 12 & 13) et que l'éditeur Le dauphin qui sourit

⁵¹⁹ Pour les références, respectivement : « Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies », Séoul : 토피 (Topi), 2003 [2008] ; « Rouge, rouge, quel rouge ? », 박정선 (Bak Jeong-seon), 오승민 (O Seung-min), Séoul : 시공주니어 (Sigong Junior), 2007 ; « Premières couleurs : livres pour enfants d'apprentissage à la couleur », Séoul : 삼성출판사 (Éd. Samsung), 삼성놀이왕 06 (série « Le roi du jeu Samsung » 06), 2007 ; « Rouge, bleu, jaune », 심은경 (Sim Eun-Gyeong), Séoul : 토피 (Topi), 우리 아이 처음 배우는 (« Ce que nos enfants apprennent en premier »), 2009.

⁵²⁰ Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 풍당풍당 아기 목욕책 (série « Les livres de bain d'éclaboussure du bébé »), 2004.

⁵²¹ Pour les références, respectivement : « Un canard, c'est jaune », Séoul : 블루래빗 딸랑딸랑 백백 동물 목욕책 (série « Ding-dong bip-bip, les livres de bain sur les animaux »), 2010 ; « Couleurs baby play », Séoul : 애플비 (Applebeebooks), collection « Baby Play » (comprenant quatre autres titres en tissu), 2011 ; « Jeux de couleurs », Séoul : 기탄출판 (Éd. de l'hésitation), 풀망풀망아기사진책 (collection « Livre de photographies pour les enfants doués d'une expression intelligente »), 2010 ; « Le Petit Pingouin Pololo : jeu de couleurs », Séoul : 키즈아이콘 (Kids Icon/Iconix), 2010 ; « Le Livre de photographies de Bébé, Premières Couleurs », Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2010 ; « L'Album des premiers trottinements : Les Premières Couleurs », Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2010 ; « Blanc Noir », Lyu Ja-su, (류재수), Paju : Borim, 2011 ; « Couleurs bigarrées », Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 똑똑한 플랩북 (Les Rabats intelligents), 2013.

⁵²² Nous trouvons en effet chez Bir Publishing : <리즈의 색깔 만들기> (*Liz Makes a Rainbow*) de Joanna Cole paru en 2003, <깜짝깜짝 ! 색깔들> (« Surprise, surprise ! Les couleurs ! ») de Chuck Murphy paru en 2006 et repris trois ans plus tard sous le titre anglais : *COLOR SURPRISES*. Notons que <새콤달콤 색깔들> (*Le Grand Livre de la couleur*) de Mila Boutan (paru chez Gallimard en 2008) et <무슨 색을 칠할까?> (« On va peindre de quelle couleur ? ») qui est une initiation à la peinture s'adressant par conséquent à des enfants plus grands sont présentés pour leur part dans un format « à la française ». Notons aussi que chez Borim, qui est pourtant un éditeur très créatif en matière d'albums fictionnels, les deux titres d'apprentissage des couleurs sont des traductions de petits albums carrés : <색깔 놀이> (*Les Couleurs*) de Virginie Aladjidi et Vincent Bourgeau (Larousse, « Les Petites Maisons Larousse », 2005) et <야옹이가 제일 좋아하는 색깔은?> (*Cat's Colours*) de Jane Cabrera.

opte pour une présentation narrative dans <색깔이 궁금해> (« Les Couleurs me rendent curieux », annexe III, pl. 143)⁵²³. Quel que soit le nombre de pages dévolu à chacune des couleurs ou l’option prise pour la présentation des référents, chaque terme chromatique va de pair avec un ou plusieurs référents visuels. Nous verrons par la suite comment se compose la nomenclature des termes de couleur et de quelle nature sont ces référents, mais notons dès à présent que ces albums évoluent vers la tranche d’âge supérieure de deux manières distinctes : soit par l’approche thématique, soit par l’approche pseudosynesthésique. Pour ce qui est de la thématisation, on relève une tendance à associer la couleur à des motifs végétaux. Dans <꽃이 핀다 (자연에서 찾은 우리색)> (« Les fleurs s’ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature »)⁵²⁴, chaque terme chromatique est associé à une fleur (annexe III, pl. 144). Quant à <빨간꽃 초록잎> (« Fleurs rouges, feuilles vertes »)⁵²⁵, il propose uniquement, comme l’indique le titre, des fleurs et des feuilles dont les rouges et les verts varient au fil des pages (annexe III, pl. 145). Ce qui laisse à penser que le concepteur exploite la richesse des tons et des nuances de ces deux couleurs, mais il nous faudra vérifier s’il le fait autant sur le plan iconographique que lexical. Pour ce qui est de l’approche pseudosynesthésique, elle est tout particulièrement traitée par une série de trois titres : <사르르 화를 풀어 주는 파랑> (« Un doux bleu qui soulage la colère »), <깔깔 웃음이 번지는 노랑> (« Un jaune qui propage un grand rire »), <불끈불끈 용기가 솟아나는 빨강> (« Un rouge qui donne un grand courage ») (annexe III, pl. 146)⁵²⁶. Chacun d’eux associe une couleur à une émotion. Rien de tel n’a été fait sur le marché français où ce type d’imagiers traite en un volume des couleurs comme *Silences* de Jérôme Ruillier (2012). Nous y comparerons toutefois la série coréenne, ainsi que <색깔비가 내리는 나라> (« Le Pays où tombe une pluie de couleur ») qui met aussi en parallèle couleurs et sentiments, et <색깔을 보면 알수있어> (« Je peux le savoir par la couleur »)⁵²⁷ qui montre que la couleur révèle l’état des choses et provoque diverses réactions chez les gens (ann. III, pl. 147, ill. 1-4).

Pour ce qui est des encyclopédies portant sur la couleur, elles sont également assez nombreuses à être publiées lors de cette période. Elles s’adressent d’abord aux tout-petits et aux jeunes lecteurs. D’une part, quelques éditeurs veulent initier les tout-petits à la perception de la

⁵²³ 노정임 (No Jeong-im), 안경자 (An Gyeong-ja), Séoul : 웃는돌고래 (Le dauphin qui sourit), 2013.

⁵²⁴ 백지혜 (Baek Ji-hye), Paju : 보림 (Borim Press), 창작그림책 (coll. Les Livres créatifs), 2007.

⁵²⁵ 탁혜정 (Tak Hye-jeong), Séoul : Chobang Chaekbang, 2007.

⁵²⁶ Ils sont tous parus en 2009 dans la collection 색깔정서그림책 (Les Albums d’émotion colorée) chez 뜨인돌 어린이 (DDStone, KidsStone, Séoul) et sont respectivement signés par 이은서 et 이해영 (Lee Eun-seo et Lee Hye-yeong), 신자은 et 신민재 (Sin Ja-eun et Sin Min-jae), 배정인 et 박지애 (Bae Jeong-in et Bak Ji-ae).

⁵²⁷ Respectivement : « Le Pays où tombe une pluie de couleur », Lee Dong-Tae (이동태), Bak Il-gu (박일구), Séoul : 꿈터 (Gumto), 지식 지혜 시리즈 꿈터 그림책 07 (« Les Albums Gumto de la série Connaissance et sagesse », n° 7), 2011 ; « Je peux le savoir par la couleur », Bak Jeong-seon (박정선), Jang Gyeong-hye (장경혜), Séoul : 비룡소 (Bir Publish.), 과학의 씨앗 05 (« Graines de science n° 5 »), 2011.

couleur comme Le Dolmen avec <색깔이 뱅글뱅글> (« Les Couleurs virevoltantes »)⁵²⁸ ou Applebeebooks (애플비) avec <변해라, 변해! 빨강 노랑 파랑> (« Change, change ! Rouge, bleu, jaune », 2013, annexe III, pl. 148). D'autre part, certains autres entendent bien dépasser cette étape initiale. Tel est le cas des Éditions de L'Enfant Ahyeon qui traite, dans <색깔> (« Couleur »)⁵²⁹, de la couleur dans divers domaines : l'architecture (avec les temples bouddhistes coréens), la teinture, la photographie, les saisons, la nourriture, etc. Avec ce titre, l'approche se revendique plus culturelle.

Si les albums à colorier, les imagiers et les encyclopédies occupent une bonne part du marché de la pédagogie de la couleur depuis le début des années 2000, il est quelques autres titres un peu plus isolés dans les catalogues. Pour ce qui est des dictionnaires illustrés publiés dans les années 2000, ils se développent avant tout dans la tranche d'âges inférieure. Suite à <첫번째 아기 사전 미술사전> (« Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art », 2002, annexe III, pl. 135)⁵³⁰, nous n'en avons toutefois trouvé aucun s'intéressant à la seule couleur. Quand termes chromatiques il y a, ils sont intégrés à une nomenclature plus vaste. Leur nombre est parfois très réduit comme dans <마법 천자문 유아 한글사전> (« Dictionnaire du coréen pour petits, Les Mille Caractères avec magie »), <(유아교육 5대 영역 반영) 이야기가 있는 어린이 첫 한글사전> (« Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits ») et <아기그림사전> (« Dictionnaire illustré pour bébés ») (annexe III, pl. 149)⁵³¹. Un ouvrage tel <나의 첫 국어사전> (« Mon Premier Dictionnaire du coréen [langue nationale] », annexe III, pl. 150)⁵³² propose une nomenclature un peu plus étoffée, ce qui s'explique par le fait qu'il s'adresse à un public un peu plus large, soit à « des enfants commençant à lire aux écoliers des deux premières années du primaire »⁵³³.

Du côté des alphabets, dont la production se développe pourtant de manière spectaculaire, aucun ne se consacre à la seule couleur, et rarissimes sont ceux à introduire des termes chromatiques à leur nomenclature. Se distingue toutefois l'alphabet que Suzy Lee adresse aux tout-petits et aux jeunes enfants (l'éditeur a le souci de le préciser : 영아 (0~3세), 유아 (4~6세)). « L'Alphabet qui bouge » (<움직이는 그리스>, annexe III, pl. 151)⁵³⁴ ne

⁵²⁸ 정낙묵 (Jeong Nak-muk), 이재호 & 박수현 (Lee Je-ho et Bak Su-hyeon), Séoul : 고인돌 (Le Dolmen), 그림책 시리즈4 (« Les Albums Série 4 »), 2009.

⁵²⁹ 이범섭 (Lee Beom-seob), Paju : 어린이아현 (L'Enfant Ahyeon), 따뜻한 그림책과 014 (collection « Encyclopédie illustrée chaleureuse », n° 14), 2009.

⁵³⁰ Paju : 거인 (Éd. du Géant), 2002.

⁵³¹ Respectivement : Paju : 아울북 (« Les Livres du hibou »), 2009 ; 최현주 (Choe Hyeon-Ju), Séoul : YBM Si-sa, 2011 ; 채인선 (Chae In-seon), 유진희 (You Jin-heui), Goyang : 초록아이 (Les Yeux verts/Green-I/L'Enfant vert ?), 2015.

⁵³² 채인선 (Chae In-seon), Goyang : 초록아이 (Les Yeux verts/Green-I/L'Enfant vert ?), 2008.

⁵³³ « <나의 첫 국어 사전>은 책을 읽기 시작한 아이들부터 초등학교 1,2학년 아이들을 대상으로 하는 국어 사전입니다.»

⁵³⁴ 이수지 (Lee Suzy), Paju : 길벗어린이 (Gilbut Kid), 2006. Cet ouvrage étant présenté comme l'*Action Korean Alphabet* sur les sites anglophones, nous pourrions aussi traduire son titre par « L'Alphabet en mouvement » ou « L'Alphabet en action ».

sélectionne que des verbes, parmi lesquels un verbe lié à la couleur. Soit une rareté à relever avec d'autant plus d'attention. Quant aux recueils de comptines ayant trait à la couleur, ils sont toujours peu fréquents, mais là encore le marché révèle un titre très nouveau. Il s'agit de <빨주노초파남보 색깔 말놀이> (« Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel »)⁵³⁵ qui a pour objectif d'initier les enfants à la richesse phonétique du coréen, et cela à partir de termes chromatiques et sur le ton de l'humour. L'auteur prend pour point de départ les sept couleurs de l'arc-en-ciel et les associe à des mots n'ayant pas une parenté sémantique mais phonétique, ce qui crée des alliances surréalistes (annexe III, pl. 152). Nous verrons par la suite quels sont les mots convoqués et comment s'organisent les images qui participent à cette narration. Notons pour l'heure que ce titre est unique en son genre dans le paysage éditorial portant sur la couleur. En revanche, pour ce qui est des ouvrages semi-fictionnels, aucun d'entre eux ne se consacre entièrement, à notre connaissance, à la couleur. Toutefois, certains titres, comme ceux qui portent sur les vêtements traditionnels coréens, abordent parfois le thème. Tel est le cas par exemple des deux albums signés par Bae Hyeon-ju sur les habits des enfants lors du Nouvel An : <설빔 (남자아이 멋진 옷)> (« *Seolbim*, L'Élégant Vêtement du garçonnet ») et <설빔 (여자아이 고운 옷)> (« *Seolbim*, Le Beau Vêtement de la fillette »)⁵³⁶ où la dichotomie chromatique entre les sexes apparaît clairement (annexe III, pl. 153) et donne un aperçu culturel des premiers codes vestimentaires utilisés par les enfants coréens.

3.2.4 Quels ouvrages fictionnels sur la couleur ?

Bien que les titres non fictionnels occupent la plus grande part du marché, il faut noter que les albums fictionnels initiant à la couleur se font également un peu plus nombreux. Le corpus en intègre une petite dizaine qui se répartit en trois groupes : les albums s'inscrivant dans la veine traditionnelle qui font de la couleur un objet culturel et un usage documentaire comme <그림 옷을 입은 집> (« La Maison habillée d'une peinture », 2002) et <그림 그리는 새> (« L'Oiseau peintre », 2007)⁵³⁷ qui portent sur l'art ornemental des palais et des temples (« 단청 », *dancheong*) et révèlent leur palette (annexe III, pl. 154, ill. 1 & 2) ; les albums créatifs qui travaillent la symbolique des couleurs et la puissance de leur narrativité comme dans <검은 새> (« L'Oiseau noir », 2007)⁵³⁸, <파란집> (« La Maison bleue », 2010), <파란파도> (« La Vague bleue », 2014) qui réduisent au maximum leur palette (« L'Oiseau noir » étant bicolore),

⁵³⁵ 박정선 (Bak Jeong-seon), 윤미숙 (Yun Mi-suk), Séoul : 시공주니어 (Sigong Junior), 2010.

⁵³⁶ 배현주 (Bae Hyeon-ju), Paju : 사계절 (Les Quatre Saisons), 우리문화그림책 (Les Albums de notre culture), 2007.

⁵³⁷ Respectivement : <그림 옷을 입은 집> (« La Maison habillée d'une peinture », Jo Eun-su, Yu Mun-jo, Paju : Sakyejul Publishing, 2002), et <그림 그리는 새> (« L'Oiseau peintre », Kim Mi-Hye, Han Tae-Hui, Paju : Borim Press, 2007).

⁵³⁸ <검은 새>, Séoul : 천둥거인 (Chondung Books), 2007 (album traduit en français en 2007 sous le titre de *L'Oiseau noir* par les Éditions Lirabelle établies à Nîmes) ; <파란집> (« La Maison bleue », 이승현 (Lee Seung-hyeon), Paju : Boribook, 2010 ; <파란파도> (« La Vague bleue », 유준재 (Yu Jun-jae), Paju : 문학동네 (Munhakdongne), 2014.

ou dans <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien », 2004)⁵³⁹ qui joue sur les couleurs du *Petit Chaperon rouge* (ill. 3-6) ; pour ce qui est de la troisième catégorie d'albums, elle s'inscrit dans le prolongement de ces deux tendances en regroupant quelques contes traditionnels coréens où la couleur n'est plus seulement utilisée de manière vériste mais symbolique, ce qui est rare, avec d'une part <빨간 부채 파란 부채> (« Éventail rouge, éventail bleu », 2006) et <토끼와 자라> (« Le Lapin et le trionyx ») (annexe III, pl. 155)⁵⁴⁰. Pour ce qui est du premier titre, il s'agit d'un des rares contes s'appuyant initialement sur l'opposition chromatique composée par le rouge et le bleu ; de plus, la version choisie⁵⁴¹ a le mérite de mettre en valeur ces deux couleurs par une réduction de la palette et un encadrement de l'histoire par deux pages de garde monochromes (l'une rouge, l'autre bleue). Pour ce qui est du second titre, dont la version a également été choisie parmi des dizaines d'autres, il modernise le traitement de l'image par l'usage esthétique fait des couleurs et l'introduction de monochromes au sein des pages.

Avec tous ces différents ouvrages (non fictionnels et fictionnels), les concepteurs et éditeurs confirment que la couleur a bien gagné les divers genres d'albums produits à l'adresse des jeunes enfants dans les années 2000. Si ces titres révèlent une dynamique du marché coréen portant sur la couleur, ils en confirment également la richesse et la variété qui sont à appréhender dans une mise en perspective plus générale touchant d'une part le développement de l'album ou du livre pour enfants sur le marché éditorial coréen et, d'autre part, l'évolution des usages de la couleur au sein des images pour enfants.

3.3. Les facteurs de ce développement

3.3.1. Les usages contrastés de la couleur dans les albums pour enfants

Les années 2000 vont consacrer le secteur pour la jeunesse comme un véritable créneau commercial⁵⁴². Si celui-ci voit se diversifier au fil des ans ses différents domaines et types de publications (bandes dessinées coréennes, albums documentaires ou fictionnels, livres scolaires et parascolaires), l'album devient lui-même l'un des produits de consommation phares de cette production adressée aux enfants. Bien que la majeure partie du marché reste occupée par les

⁵³⁹ <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien »), 오승민 (Oh Seung-min), Paju : 느림보 (Nurimbo Publishing Co), 2004.

⁵⁴⁰ 이상교 (Lee Sang-gyo), 심은숙 (Sim Eun-suk), Séoul : 시공주니어 (Sigongsa), 2006 ; et 성석제 (Seong Seok-je), 윤미숙 (Yun Mi-suk), Séoul : 비룡소 (Bir), vol. 10, 2010.

⁵⁴¹ Elle l'a été parmi les dizaines qui ont été publiées depuis le début des années 2000 comme on peut le constater sur la base de données de la Bibliothèque nationale pour enfants et jeunes adultes de Séoul.

⁵⁴² « Depuis les années 2000, la part des publications jeunesse a atteint jusqu'à 30 % de l'ensemble du marché du livre. Presque toutes les maisons d'édition de littérature générale commencent alors à publier des livres pour la jeunesse et à se rendre à la Foire internationale de Bologne pour mieux découvrir ce secteur éditorial. » Voir Lee Myung-hee et Han Mi-hwa, « L'édition pour la jeunesse coréenne en 2010 / Panorama », *op. cit.*, p. 105. Voir aussi les chiffres donnés par Claire Mauguière, « L'édition en Corée du Sud », Bureau international de l'édition française (BIEF), avril 2010, notamment « Données clés », p. 18, texte sur : <http://www.bief.org/fichiers/operation/3384/media/8537/COREE%202010.pdf>.

traductions et les livres didactiques, les structures éditoriales (généralistes ou spécialistes) publiant pour les enfants font toutes une place aux albums coréens de création, que ce soit dans le domaine des titres qui se vendent hors collection ou dans celui des collections qui continuent de représenter la majorité des ventes. La publication des albums créatifs est alors en pleine croissance. En 2010, à côté de grandes sociétés généralistes ayant développé un secteur pour la jeunesse comme Minumsa (qui a créé Bir Publishing), Sigongsa (qui a créé Sigong Junior), Sakyejul, Changbi (qui a créé Changbi Jeunesse), Woongjin Think Big (qui a lancé la collection Eorini Maeul, « le Village des enfants », et qui développe des coéditions avec des partenaires chinois et anglais)⁵⁴³, une dizaine d'éditeurs revendiquent l'album comme spécialité, parmi lesquels Marubol, Borim Press, Jaimimage, Gilbut Children, Chobang Chaekban et Bori Publishing⁵⁴⁴. Ce qui fait qu'en parallèle d'une production d'albums qui véhiculent des images très coréennes (et non moins créatives chez certains éditeurs), une autre tendance apparaît. Elle vise à ouvrir sur des mondes différents, notamment sur un univers beaucoup plus onirique. Le travail sur les usages de la couleur s'en ressent.

(1) L'usage codifié et socialisé VS l'usage fantaisiste

La production des années 2000 va confirmer cette tendance qui, initiée au début des années 1990 et développée tout au long de la décennie, vise à renouer avec la tradition coréenne. En témoignent les riches collections de contes traditionnels qui continuent d'être édités alors et dont les couleurs reposent pour beaucoup sur des codes visuels spécifiques relevant d'un « usage socialisé »⁵⁴⁵ (notamment en ce qui concerne les codes colorés liés à la représentation des vêtements ou des « personnages » emblématiques de la culture populaire comme les tigres et les *dokkaebi*, ces lutins coréens, annexe III, pl. 156)⁵⁴⁶. Tel est le cas dans « Shimchong » (avec l'officier royal en robe rouge qui fait des avances à la jeune femme vêtue du manteau vert et de la jupe rouge des nouvelles mariées), « Monsieur le soleil et Madame la lune » (avec la

⁵⁴³ <http://www.wjthinkbig.com>.

⁵⁴⁴ <http://www.chobang.com> (notamment <http://www.chobang.com/e/edition.htm> pour la présentation des titres publiés) ; <http://www.jaimimage.com/> ; <http://www.marubol.co.kr/main.html> ; <http://www.boribook.com/> ; <http://www.borimpres.com> (et http://www.borimpres.com/eng/catalog/catalog_home.asp pour la présentation en anglais) ; <http://www.gilbutkid.co.kr/>.

⁵⁴⁵ Nous reprenons ici l'expression utilisée par Claire-Akiko Brisset dans *Du bon usage des images. Autour des codes visuels en Chine et au Japon About Images and Visual Codes in China and Japan*, proposé et coordonné par Claire-Akiko Brisset, Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, Extrême-Orient Extrême Occident, 2008, p. 9.

⁵⁴⁶ Ces ouvrages peuvent toutefois se montrer très créatifs par ailleurs. En témoigne « Le Tigre et la grand-maman à la bouillie de haricots rouges » qui multiplie les séquences au sein de la même image et dose son emploi de la couleur dans des dessins en noir et blanc se détachant sur des papiers coréens où apparaissent les fibres naturelles (<팔죽 할멈과 호랑이>, Jo Ho-sang, Yun Mi-suk, Paju : Woongjin Think Big, 2005, annexe III, pl. 156, ill. 6 & 7). En atteste aussi « Ma sœur est un renard » qui fait un usage plus modéré de ces codifications colorées et, surtout, opte pour une palette où le noir prend une place considérable. Ces aplats noirs sont très travaillés, le créateur s'intéressant à leur texture et à leur degré de saturation, la saturation créant une sensation d'étouffement (comme dans l'image où la sœur-renard s'attaque au cheval), la désaturation libérant de cette sensation (<여우 누이>, Kim Seong-min, Paju : Sakyejul Publishing, 2005, annexe III, pl. 157).

mère en jupe bleue), « Les Lutins et le vendeur de gâteaux de riz » (avec les lutins bleus-verts), « Le Tigre et le kaki séché » et « Le Tigre et la grand-maman à la bouillie de haricots rouges » (avec le fauve qui tire une langue bien rouge)⁵⁴⁷. Rares sont les contes dérogeant à cette codification de la couleur, à l'instar de <끝지> (« Le Dernier-né », annexe III, pl. 158)⁵⁴⁸ qui opte pour un dessin au trait noir, ou de <빨간 부채 파란 부채> (« Éventail rouge, éventail bleu », annexe III, pl. 155, ill. 1) qui opte pour une palette réduite pour mettre en valeur non plus les motifs colorés les plus socialement et culturellement codifiés mais les deux objets dont il est question dans le titre : l'éventail rouge et l'éventail bleu dont les couleurs ne soulignent que le caractère contraire de leur fonction (l'un allongeant le nez, l'autre le raccourcissant). Pour son caractère unique, nous avons intégré ce conte (dans cette version⁵⁴⁹) au corpus.

Bien que ne relevant pas des contes, d'autres ouvrages s'inscrivent dans la veine traditionnelle comme <방귀쟁이 며느리> (*Princesse Prout*, 2008) et <이야기 주머니 이야기> (« L'Histoire de l'histoire de la poche », 2008)⁵⁵⁰, en reprenant cet usage chromatique très codé des vêtements (puisque s'inscrire dans la tradition revient à réutiliser ses codes⁵⁵¹) et en reposant sur une palette qui traduit plus diffusément la « couleur locale ». Les protagonistes évoluent en effet dans un décor intérieur traditionnel ponctué d'objets ou de motifs coréens identifiables, pour beaucoup, par leur couleur, comme les céramiques en céladon ou en porcelaine blanche ou encore « bleu et blanc », et les pivoines rouges qui entourent la robe de la jeune mariée et fonctionnent comme ses nouveaux insignes de richesse et d'honneur (annexe III, pl. 159).

Par ailleurs, d'autres albums fictionnels traitent plus explicitement d'un sujet culturel particulier et optent pour des images rappelant la peinture traditionnelle chinoise ou coréenne et la palette qui leur est liée. Dans le premier cas, ils accordent de l'importance au vide (et donc souvent au blanc) comme dans <똥벼락> (« Foudre de crottes ») et <넉점반> (*Quatre Points et*

⁵⁴⁷ <심청가> (« Shimchong », Lee Hyeon-sun, Choe Eun-mi, Séoul : Chobang Chaekbang, 2003), <해님달님> (« Monsieur le soleil et Madame la lune », Song Jae-chan, Lee Jong-mi, Paju : Kookminbooks, 2004), <도깨비와 범벅장수> (« Les Lutins et le vendeur de gâteaux de riz », Lee Sang-gyo, Han Byeong-ho, Paju : Kookminbooks Co., 2005), <호랑이와 곶감> (« Le Tigre et le kaki séché », Wi Gi-cheol, Kim Hwan-yeong, Paju : Kookminbooks, 2004), <팔죽 할멈과 호랑이> (« Le Tigre et la grand-maman à la bouillie de haricots rouges », Jo Ho-sang, Yun Mi-suk, Paju : WoongjinThinkBig, 2005). La plupart de ces titres reprennent des contes coréens dont la plupart ont été traduits en français dans *Tigre et kaki et autres contes de Corée* (textes réunis et traduits par Maurice Coyaud et Jin-mieung Li), Paris : Gallimard, Connaissance de l'Orient, 1995.

⁵⁴⁸ <끝지> (« Le Dernier-né », Lee Hyeong-jin, Paju : Nurimbo Publishing Co., 2003).

⁵⁴⁹ Différentes versions de ce conte ont été publiées dans les années 2000. Notre choix se porte sur cette édition en raison de l'utilisation colorée qui en a été faite des pages de garde. Nous y reviendrons.

⁵⁵⁰ <방귀쟁이 며느리> (littéralement « La Belle-Fille en proie à des gaz », traduit par *Princesse Prout* chez Chan-ok (Paris), Collection Perles du ciel, 2010, 신세정/Sin Se-jeong, Paju : 사계절/Les Quatre Saisons, 2008), <이야기 주머니 이야기> (« L'Histoire de l'histoire de la poche », 이억배/Lee Ok-bae, Paju : 보림/Borimpress, 2008).

⁵⁵¹ Il en est de même dans les albums qui renvoient subrepticement à la culture coréenne sans que celle-ci soit au centre de l'histoire comme dans *Quelle coquine cette lapine !* où une lapine fait des siennes pendant l'absence de ses maîtres et essaie notamment une robe de mariée traditionnelle à haut vert et jupe rouge (<도대체 그 동안 무슨 일이 일어났을까?>, traduit en français par L'École des loisirs, 2005, Lee Ho-baek, Paju : Jaimimage, 2000). Voir annexe III, pl. 159, ill. 5.

demi)⁵⁵² (annexe III, pl. 160). Notons que ce vide n'est pas le rien. Il représente au contraire une réalité. Comparé au « souffle primordial », il assume une fonction active, il assure l'unité et la totalité, il « favorise l'interaction, voire la transmutation, entre Ciel et Terre, et par là, entre Espace et Temps » comme l'explique François Cheng dans *Vide et plein : Le Langage pictural chinois*. Quant au lien qui le lie à la couleur, il est très fort selon l'essayiste : « Le lien entre le Vide et la Couleur trouve son fondement spirituel dans cette célèbre expression d'inspiration bouddhique : “ La Couleur, c'est le Vide ; le Vide, c'est la Couleur. ” La Couleur signifie ici la manifestation chatoyante du monde phénoménal. Cette manifestation est d'autant mieux exprimée qu'elle est animée par le Vide qui en révèle l'insondable mystère. »⁵⁵³

Dans le second cas, les albums renvoient à un type de peinture coréenne précis. Tel est le cas de nombreux titres, parmi lesquels « L'Histoire des douze signes astrologiques » qui renvoie aux peintures d'animaux divins⁵⁵⁴ ; « L'Histoire du *samulnoli* » (voir note 485) qui empreinte aussi à ces peintures ainsi qu'à celles de longévité ; « La Nouvelle Mariée » qui mêle la représentation de la femme dans la peinture de genre (célébrant la vie quotidienne) avec la représentation détaillée et colorée des vêtements cérémoniels de la peinture royale ; « La Maison habillée d'une peinture » ou « L'Oiseau peintre » qui convoque l'art ornemental des palais et des temples appelé « 단청 » (*dancheong*) et sa palette singulière. Étant donné leur référence explicite à la culture coréenne et l'usage très documentaire fait des couleurs, ces trois derniers ouvrages se sont imposés dans le corpus.

Pour ce qui est de la seconde tendance, qui promeut une palette fantaisiste, elle vise à ouvrir sur des mondes différents, notamment sur un univers beaucoup plus imaginaire. Avec des titres comme « Le Métro-mer », « Le jour où j'ai attrapé froid », « Les Flacons magiques », « Water Boy », « Nous autres peintres nus », « Mon engin en caoutchouc invincible », « Poisson, vent et piano » (et dans une moindre mesure « Les Petits Pains au nuage »)⁵⁵⁵, on

⁵⁵² Respectivement : 김희경 (Kim Hoe-gyeon), 조혜란 (Jo Hye-lan), Paju : 사계절 (Les Quatre Saisons), 2001 ; et 윤석중 (Yun Seok-jung), 이영경 (Lee Yeong-gyeong), Paju : 창비 (Changbi Publ.), 2004. Ce second album a été publié en français par Picquier Jeunesse (Arles) en 2006. Notons que le poème qui parcourt l'album a été écrit par Yun Seok-jung en 1940.

⁵⁵³ *Vide et plein. Le Langage pictural chinois*, François Cheng, Paris : Le Seuil, Points, Essais, p. 67 pour la première citation, p. 90 pour la seconde.

⁵⁵⁴ <열두 띠 이야기> (« L'Histoire des douze signes astrologiques », Jeong Ha-seop, Lee Chun-gil, Paju : Borim Press, 2001).

⁵⁵⁵ <지하철 바다> (« Le Métro-mer », Hwang Eun-a, Séoul : Marubol Publications, 2001), <감기 걸린 날> (« Le jour où j'ai attrapé froid », Kim Dong-su, Paju : Borim Press, 2002), <마법에 걸린 병> (« Les Flacons magiques », Go Kyeong-suk, Paju : Jaimimage, 2005), <워터보이> (« Water boy », Iwan, Paju : Artbooks, 2004), <우리는 벌거숭이 화가> (« Nous autres peintres nus », Mun Seung-yeon, Lee Suzy, Paju : Gilbut Children Publishing, 2005), <천하무적 고무동력기> (« Mon engin en caoutchouc invincible », Kim Dong-su et Park Hye-jun qui signent toutes deux pour le texte et les illustrations, Paju : Borim Press, 2005), <물고기와 바람과 피아노> (« Poisson, vent et piano », Sin Dong-jun, Séoul : Chobang Chaekbang, 2008), <구름빵> (« Les Petits Pains au nuage », Baek Hui-na, Séoul : HansolSooBook, 2004). Dans ce dernier titre, bien que l'histoire soit fantastique (avec ces petits pains au nuage qui permettent aux chatons de voler), les décors sont particulièrement réalistes, de par leur forme et leurs couleurs, et l'environnement (maison, paysage, ville) banalisé, car pour beaucoup occidentalisé.

constate cette fantaisie qui gagne la création coréenne du côté de la palette (annexe III, pl. 161). Les images de ces titres ont pour point commun de reposer sur une couleur qui rompt avec les usages véristes (ce qui est particulièrement vrai dans « Le Métro-mer » où l'on passe d'une mer d'un bleu profond qui envahit une rame de métro à un paysage marin monochrome rose ou polychrome). Elle tend également à s'affranchir de la forme (par des recours récurrents aux larges aplats et aux monochromes), recherche des harmonies nouvelles (dans lesquelles le noir – donné en aplats et non plus en traits⁵⁵⁶ – prend une place singulière) et des textures nouvelles (comme ce noir visible dans « Le jour où j'ai attrapé froid » qui est réalisé à la peinture ou à la mine de plomb). Si ces titres empruntent, pour leur traitement de leurs couleurs, à des influences picturales autres que la tradition picturale coréenne, un titre comme « Poisson, vent et piano » allie les deux : Sin Dong-jun marie en effet la figuration de la musique au noir rythmé de la calligraphie coréenne, à la palette et aux lignes des peintures traditionnelles de « caractères calligraphiés », annexe III, pl. 163, ill. 2) et aux masses colorées de l'art abstrait (notamment, peut-être, à celles du peintre coréen Kim En-joong qui travaille la couleur dans sa transparence et sa saturation pour en révéler la lumière, ill. 3). Jamais la palette n'a été aussi complexe.

Par ailleurs, les créateurs de ces albums empruntent plus explicitement à d'autres domaines, comme à la bande dessinée dans « L'Ours de fer blanc » (2012, annexe III, pl. 164)⁵⁵⁷ où Lee Ki-hun structure par des gouttières blanches son album sans texte⁵⁵⁸. Ils font aussi pour la plupart un usage chromatique de l'espace des pages de garde, de l'aplat bleu très clair de « Water Boy » aux natures mortes très contrastées des « Flacons magiques » en passant par les pages tachetées de « Nous autres peintres nus », les pages noires de « Mon engin en caoutchouc invincible » qui replongent par deux fois le lecteur dans le monde du sommeil et des rêves, et les deux paysages de ciel (d'abord couvert puis dégagé comme le montre le jeu sur la palette des bleus) des « Petits Pains au nuage » (annexe III, pl. 165).

Pourtant, si la couleur fait indubitablement partie du travail de recherche des créateurs, leur démarche n'est que peu souvent révélée par les titres, même pour *La Vague*⁵⁵⁹, qui est l'un des rares albums coréens à jouer sur une palette aussi réduite (bleu, noir, blanc) et la pliure du

⁵⁵⁶ On ne parle pas de contours mais de traits exécutés à l'encre comme dans <나무꾼과 호랑이 형님> (« Le Bûcheron et le tigre », 이나미/Lee Na-mi, Séoul : 한림출판사, Hanlim, 1998) <나비를 잡는 아버지> (« Le père qui attrape des papillons », 현덕, Hyeon Deok, 김환영/Kim Hwan-yeong, Paju : 길벗어린이, Gilbut Children, 2001) qui s'inscrivent dans la tradition picturale coréenne des œuvres exécutées à l'encre de Chine, qui privilégiaient plus le trait que les aplats. Annexe III, pl. 162.

⁵⁵⁷ <양철곰>, 이기훈 (Lee Ki-hun), Séoul : 리젼 (Ligem), 2012.

⁵⁵⁸ S'il est difficile de dire si Lee Ki-hun emprunte plus au *manhwa* (bande dessinée coréenne lancée au début des années 1950, voir note 409) ou à la bande dessinée occidentale par l'insertion de ses vignettes au sein de ses pages d'illustration, on peut toutefois noter qu'il varie, d'une planche à l'autre, les dimensions de ses cases sans jouer sur l'épaisseur ou la couleur (toujours blanche) des espaces inter-iconiques. Ce peu de variation au sein des pages elles-mêmes stabilise le rythme de l'histoire qui suit son cours en fonction de la destruction progressive et inexorable de la grande construction de fer.

⁵⁵⁹ <파도야 놀자>, 이수지 (Lee Suzy), Séoul : 비룡소 (Bir), 2009 ; San Francisco (USA) : Chronicle Books, 2008 ; traduit en France par *La Vague*, Paris : Kaléidoscope, 2009.

livre utilisée comme séparation physique des espaces colorés (avec le blanc à gauche, et le bleu à droite, avant que ce bleu investisse la double page et le paysage, annexe III, pl. 166). Lee Suzy y confirme pourtant tout son intérêt pour la possible force narrative d'une palette réduite, elle qui a publié « L'Oiseau noir » un an plus tôt (2007), offrant ainsi au marché coréen l'un des très rares albums bicolores.

Toutefois, dans le sillage de ces deux titres signés par Lee Suzy, un certain nombre d'albums vont mentionner un terme de couleur dans leur titre, comme « L'Oiseau bleu » de Jo Seon-gyeong (2009), « La Maison bleue » de Lee Seung-hyeon (2010), « L'Ours blanc » de Lee Mi-jeong (2012), « Le Vélo bleu » de Gang Hyeon-seon (2013), « La Vague bleue » de Yu Jun-jae (2014)⁵⁶⁰. D'un titre à l'autre, le travail sur la palette n'est pas comparable et son utilisation dépend du lien étroit qui lie la couleur à son motif. Il ne suffit pas en effet que le titre mentionne un terme chromatique et que la palette soit réduite pour que la couleur se dote d'une forte valeur symbolique. Par exemple, dans « L'Oiseau bleu » de Jo Seon-gyeong, le bleu de l'oiseau (pourtant revendiqué dans le titre et très visible dans les images en noir, blanc et bleu) n'apporte rien à l'histoire. Il pourrait être d'une autre couleur sans que ce changement n'influe sur l'intrigue. Si le lien entre le motif et la couleur est ici arbitraire, dans d'autres albums, il n'est guère plus justifié et la symbolique chromatique reste diffuse. Tel est le cas du « Vélo bleu » : peut-on prétendre que le vélo doit sa couleur au bleu de la mer jusqu'où il conduit le jeune garçon ? C'est possible, mais il pourrait être d'une autre couleur que cela ne changerait rien à la douceur du paysage de printemps que l'enfant traverse à bicyclette. C'est plus la douceur de vivre au quotidien qui est mise en valeur dans ces pages très colorées (mais non saturées) que la mer au bord de laquelle il s'arrête enfin (annexe III, pl. 167, ill. 1-3), avant de retourner chez lui, auprès de sa mère à la jupe bleue (qui peut s'expliquer par la tenue codée des femmes mariées), et dans sa maison au toit bleu (évoquant, bien que plus foncé, les toits des maisons des villages coréens) (ill. 4). Ne faut-il pas voir dans ce bleu, la couleur la plus protectrice, et par conséquent, dans ce vélo bleu, la certitude d'effectuer une promenade plaisante qui ramène au lieu le plus familier ? Cette symbolique du bleu n'est pas typique de la pensée traditionnelle coréenne. Cela prête à penser que les auteurs-illustrateurs sont à la recherche de nouvelles symboliques, que ce soit pour le bleu ou les autres couleurs. Le confirme un titre comme « L'Ours blanc » (annexe III, pl. 168). Dans cet album, Lee Mi-jeong met en scène un ours blanc qui n'est pas traditionnellement lié à une symbolique particulière. Elle l'a peut-être choisi blanc pour pouvoir techniquement proposer des blancs colorés, elle qui a une grande maîtrise de l'aquarelle, mais aussi pour lui accorder une symbolique nouvelle : le blanc,

⁵⁶⁰ Respectivement : <파랑새> (« L'Oiseau bleu »), 조선경 (Jo Seon-gyeong), Séoul : 노란돌 (La Pierre jaune), 2009 ; <파란집> (« La Maison bleue »), 이승현 (Lee Seung-hyeon), Paju : Boribook, 2010 ; <흰곰> (« L'Ours blanc »), 이미정 (Lee Mi-jeong), Séoul : 아이세움 (I-seum), 2012 ; <파란 자전거> (« Le Vélo bleu »), 강현선 (Gang Hyeon-seon), Paju : 재미마주 (Jaimimage), 2013 ; <파란파도> (« La Vague bleue »), 유준재 (Yu Jun-jae), Paju : 문학동네 (Munhakdongne), 2014.

c'est la couleur des possibles comme en témoigne cette page entièrement blanche où seule se détache la grille noire de l'enclos d'où s'échappe l'ours (ill. 3). L'animal, par sa couleur, véhicule aussi toutes les possibilités qui s'ouvrent à lui. Il va découvrir un parc d'attractions, la ville, le métro, la circulation, et, par l'intermédiaire d'un écran de télévision urbain, le monde clair et libre du pôle Nord (ill. 4). Mais là encore, l'interprétation tient plus de l'hypothèse que de la certitude. De fait, la couleur reste assez vériste, plutôt descriptive. Ce n'est pas le cas de « La Vague bleue » et de « La Maison bleue ». Si le premier de ces deux titres rapporte l'histoire d'un cheval bleu dont la naissance, les exploits et la disparition relèvent du mythe comme l'explique le texte, dans le second, seules subsistent les images qui rapportent à elles seules l'histoire d'une famille qui refuse d'être délogée de sa maison (située dans un quartier populaire voué à la destruction) et qui en paie dramatiquement les conséquences. Rares sont les albums qui confèrent ainsi à la couleur une valeur symbolique forte et une valeur narrative certaine, d'où l'intégration de ces deux derniers titres au corpus.

Cette rareté s'explique certainement par le peu d'albums sans texte et la quasi-absence de contes détournés sur le marché coréen de l'album pour enfants. Pour ce qui est des quelques « sans-texte » disponibles sur le marché de l'album de création coréen, ils utilisent pour certains la couleur à des fins non narratives, mais pseudosynesthésiques et/ou pédagogiques. Prenons deux exemples illustrant distinctement ces deux tendances. « Le Parapluie jaune »⁵⁶¹ opte pour une vue en plongée afin de suivre la progression d'un parapluie jaune parmi d'autres parapluies de couleur (annexe III, pl. 169). Pas un mot donc, pas d'intrigue non plus, mais un rythme donné par ces formes de couleur rondes qui évoquent des notes, d'où ce disque compact de musique de quatorze morceaux de piano joint à l'ouvrage pour en accompagner la découverte et en parachever l'atmosphère. Sans qu'il n'y ait de correspondance précise entre les notes et les couleurs, on relève cette envie d'associer les unes aux autres. Pour ce qui est du *leporello* sans texte (au recto du moins) intitulé <장날> (« Jour de marché »)⁵⁶², il plonge le lecteur dans une atmosphère particulière – celle des jours de marché à l'époque de Choseon –, pour lui faire goûter ce qui semble être un âge d'or perdu et l'initier aux us et coutumes de la vie d'alors (annexe III, pl. 170). Des Coréens vêtus de blanc, de gris, de bleu, de rouge, de grège selon leur sexe, leur âge, leur fonction, leur rang social, y évoluent dans un décor aux tons atténués, comme dans les œuvres des plus célèbres peintres de scènes de genre, Kim Hong-do (김홍도), Kim Deuk-sin (김득신), Sin Yun-bok (신윤복) (cités au verso). S'il n'est pas donné plus d'informations quant à la signification de ces couleurs dans les explications pédagogiques fournies au revers du dépliant (qui détaillent les différents métiers, ustensiles et lieux), les jeunes lecteurs n'en sont pas moins initiés au style, et implicitement à la palette, de ces peintres

⁵⁶¹ <노란 우산> (« Le Parapluie jaune »), Ryu Jae-su, Sin Dong-il, Paju : Borim Press, 2001.

⁵⁶² Lee Yun-jin, Lee Seo-ji, Séoul : HansolSooBook, 2008. En raison de l'importance de son texte explicatif, cet album s'adresse à des enfants de la première ou deuxième année du primaire (초등 1-2학년, 7-8 ans âge français).

de Choseon. Ce renforcement de l'initiation visuelle par une initiation beaucoup plus didactique confirme ce que nous avançons sur l'emploi très codifié de la couleur dans les albums pour enfants s'inscrivant dans la veine traditionnelle (même si le code n'est pas expliqué), mais aussi sur cette volonté patente des éditeurs d'instruire leurs jeunes lecteurs tout en les distrayant, au sein même d'albums sans texte du côté recto, mais pourvu d'un important dispositif explicatif du côté verso. L'interprétation ne peut rester au stade intuitif et ouvrir à l'imagination comme dans les « sans-texte » du marché français qui privilégient pour leur part l'usage narratif et symbolique des couleurs.

Pour ce qui est des détournements de contes, ils sont presque plus rares encore alors qu'ils permettraient à l'image de jouer sur les codes, de les contourner, de les confronter les uns aux autres, et notamment d'utiliser une couleur dans ses symboliques les plus variées, même les plus contradictoires, comme avec l'emploi du rouge dans les versions françaises les plus « iconoclastes » du *Petit Chaperon rouge*. En Corée, la trame du conte est pourtant souvent modifiée. D'une part, elle est adaptée aux enfants, soit résumée, simplifiée ou édulcorée et dynamisée, par exemple par l'emploi du style parlé si l'auteur a jugé bon de reprendre les caractéristiques de la tradition orale plus vivante pour les enfants. D'un autre côté, les auteurs et illustrateurs prennent une certaine liberté par rapport au conte traditionnel⁵⁶³ en fonction de ce qu'il veulent mettre en avant, notamment dans le séquençage de l'histoire dont la linéarité est rompue⁵⁶⁴, mais aussi dans le rapport texte-image puisqu'ils cherchent à émanciper de plus

⁵⁶³ Un exemple nous en est donné par Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui (« Compréhension des livres d'images t. 2 », p. 56) qui comparent deux versions d'un même conte – celui où un petit garçon et une petite fille montent dans le ciel pour échapper à un tigre qui a déjà dévoré leur mère et y deviennent soleil (pour le premier) et lune (pour la seconde) – publié à quelques années d'intervalle : *Le Frère et la sœur qui sont devenus le soleil et la lune* (<해와 달이 된 오누이> de Lee Gyu-hui et Sim Mi-a paru en 1996 chez Borim Press, Paju) et *Monsieur le soleil et Madame la lune* (<해님 달님> de Song Jae-chan et Lee Jong-mi paru en 2004 chez Kookminbooks Co, Paju) : « Comme je l'ai annoncé à la page précédente, *Le Frère et la sœur qui sont devenus le soleil et la lune* [1996] et *Monsieur le soleil et Madame la lune* [2004] qui ont été publiés récemment portent les caractéristiques des contes populaires transformés en contes traditionnels pour enfants. Autrement dit, les enfants qui étaient trois dans l'œuvre originale sont devenus frère et sœur, et quelques parties ont été supprimées en raison de leur cruauté. Avant tout, quand on fait des albums à partir d'un même conte populaire, les parties mises en relief peuvent être différentes selon les écrivains et les dessinateurs. On peut s'en rendre compte en comparant ces deux livres. Dans *Le Frère et la sœur qui sont devenus le soleil et la lune* [1996], les images représentent le contenu de l'histoire. En revanche, les images de *Monsieur le soleil et Madame la lune* [2004] soulignent les parties importantes pour faire dominer l'atmosphère de la scène. Il semble que le dessinateur ait pensé qu'il n'avait pas besoin de représenter tout par les images car le texte expliquait les grandes lignes de l'histoire. Dans la scène où la mère donne un gâteau de riz au tigre, ce dernier occupe presque toute la page et la mère qui porte son panier est dessinée en très petit et sans tête dans le coin de la page [pl. 171, ill. 1]. Dans la scène où le tigre avale la mère, c'est sa gueule grande ouverte et ses crocs affûtés qui sont mis en valeur [ill. 2]. Quand le frère et sa sœur rencontrent le tigre qui s'est déguisé en mère, il n'y a pas de porte qui les sépare de lui [ill. 3]. » Notons la retenue des critiques vis-à-vis des ellipses que se permettent les images par rapport au texte, mais aussi vis-à-vis de la recherche expressive portée par des mises en pages de moins en moins conventionnelles. En revanche, rien n'est dit sur l'emploi des couleurs qui reste somme toute très codé, comme avec la mère, femme mariée, qui apparaît en jupe de *hanbok* bleue.

⁵⁶⁴ Ce qui n'est là encore guère apprécié par Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui (*idem*, p. 54-55) qui expliquent que « Le Dernier né » (<끝지>, 2003) rompt avec la tradition linéaire et emprunte au cinéma son jeu de passage du passé au présent, et si elles

en plus l'image et à la charger de plus en plus d'expressivité – toutefois plus par leur jeu de mises en pages que par leur jeu sur la palette – aux dépens du texte qui se voit restructuré et réduit⁵⁶⁵, sans être toutefois détourné. Ce qui fait (à notre connaissance) que le marché n'offre pas de détournement de contes traditionnels *coréens*. En revanche, il en offre un remarquable d'un conte traditionnel *étranger* dans son usage narratif et symbolique de la couleur. Il s'agit de l'adaptation inventive du *Petit Chaperon rouge* des frères Grimm. <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien ») de Oh Seung-min développe le récit à partir d'une comptine coréenne intitulée <숨바꼭질> (« Cache-cache »), d'où le jeu de cache-cache usé par la fillette pour se débarrasser du loup (annexe III, pl. 172). Ce qui interpelle n'est pas tant le motif coréen employé pour détourner le conte, que le parti-pris coloré pour représenter les différents protagonistes (notamment le loup qui apparaît bleu et qui est une fois peint sur un support en bois), et l'utilisation parcimonieuse qui y est faite du rouge, parti-pris et utilisation sur lesquels nous reviendrons étant donné que nous avons intégré ce titre unique en son genre au corpus. Pour l'heure, notons qu'il est actuellement et selon toute vraisemblance beaucoup plus facile pour les auteurs coréens de jouer sur les codes chromatiques issus d'une autre culture, comme si cette liberté d'adaptation et de détournement était plus tolérée pour les œuvres étrangères que coréennes, peut-être moins critiquable, vu les réticences éprouvées les critiques face aux albums qui essaient d'échapper à certaines conventions de représentation (voir les notes 563, 564, 565). Étant donné leur méfiance, nous sommes en droit de nous demander comment les créateurs et éditeurs présentent leurs titres les plus novateurs en matière de traitement de la couleur, comment les libraires (qui ne sont pas des libraires spécialisés⁵⁶⁶) accueillent ceux-ci, et quelle est la réaction du lectorat face à cette nouveauté chromatique, surtout que, ces dernières années, elle gagne les contes traditionnels et investit de nouveaux espaces narratifs.

(2) L'émergence d'une tierce tendance

Comme nous l'avons vu, dans les ouvrages exploitant la veine traditionnelle, les années 2000 ont consacré la couleur dans son usage documentaire. Dans les années 2010, toutefois, il est un éditeur tenté de se dégager de la palette descriptive et codifiée qui accompagne depuis

admettent que cette manière de « séquencer » le texte et de développer ainsi une histoire a certes « ouvert une nouvelle voie aux albums d'histoires anciennes », elles sont assez réservées quant à sa compréhension de la part des jeunes lecteurs : « Cependant, il est un peu difficile de communiquer avec les enfants lecteurs en raison de cette façon particulière de faire. »

⁵⁶⁵ Ce qui déplaît une fois de plus aux mêmes critiques : « Mais malgré les images qui mettent bien en valeur l'utilisation de l'encre de Chine, elles sont incompréhensibles sans consulter le texte dans certaines scènes et peuvent créer un problème de communication avec les lecteurs. » *Idem*, p. 53.

⁵⁶⁶ Suite au succès qu'elles ont rencontré à la fin des années 1990 (annexe I, texte 10 : Standardisation, légitimation et promotion de l'album coréen pour enfant), les librairies spécialisées sont fort peu nombreuses depuis le début des années 2000 (depuis 2002 selon Lee Ho-baek) en raison du succès rencontré par les librairies en ligne mais aussi par le monopole des très grandes librairies généralistes comme Kyobo Mungo ou Bandi and Luni. Voir Lee Ho-baek, « Pourquoi un tel essor du livre illustré dans le paysage éditorial coréen ? », p. 86-87.

une vingtaine d'années la grande majorité de ces contes coréens. Par exemple, au sein de sa collection de Contes de fées (« 전래동화 ») qui présente pourtant nombre d'albums avec de belles images de facture traditionnelle comme <이야기 귀신> (« Le Fantôme de l'histoire », annexe III, pl. 173)⁵⁶⁷, la société d'édition Bir (créée à Séoul en 1994) repense de plus en plus les couleurs des protagonistes et du monde où ils évoluent (annexe III, pl. 174). Par exemple, les tigres sont verts ou rouges et le temple rouge et jaune flamboyant dans <반쪽이> (« La Moitié », 2010, ill. 1 & 2), le tigre jaune et rouge vifs dans <팔죽 할멈과 호랑이> (« La Bouillie de haricots rouges, la grand-mère et le tigre », 2011, ill. 3), le cheval vert dans <평양 공주와 바보 온달> (« La Princesse paisible et le stupide Ondal », 2013, ill. 4), les arbres bleus dans <해와 달이 된 오누이> (« Le Frère et la sœur devenus lune et soleil », 2014, ill. 5)⁵⁶⁸ où leur couleur s'explique par le lien qu'ils créent entre la terre et le ciel, de ce ciel qui finit néanmoins par être représenté dans un rouge très léger et lumineux, et non plus dans un bleu soutenu, puisque les enfants deviennent eux-mêmes sources de lumière. Pour ce qui est de l'album intitulé <토끼와 자라> (« Le Lapin et le trionyx », 2010, annexe III, pl. 175)⁵⁶⁹, ce n'est pourtant pas tant la couleur des protagonistes qui retient l'attention (même s'il est des canards entièrement bleus, et des poissons arc-en-ciel) que les aplats de couleur utilisés en fond qui introduisent la monochromie au sein d'un conte traditionnel coréen, rompant avec l'usage codifié et imposant ce titre atypique dans le corpus.

Bir réussit ainsi à restaurer le fonds coréen des contes traditionnels en les donnant à voir dans des couleurs qui entrent beaucoup plus en interaction avec le texte. Il relève ainsi un double pari pédagogique : il introduit les jeunes Coréens à la littérature de jeunesse traditionnelle en leur offrant une initiation esthétique inédite.

(3) Une couleur qui investit d'autres espaces narratifs

Parallèlement à ce nouvel usage narratif de la couleur dans les contes traditionnels, on relève que les éditeurs s'intéressent plus régulièrement aux espaces narratifs constitués par les pages de garde et les couvertures, et qu'ils y soignent l'utilisation faite de la couleur pour jouer sur le sens général de l'histoire. Prenons deux exemples représentatifs d'exploitation

⁵⁶⁷ 이상희 (Lee Sang-hui), 이승원 (Lee Seung-won), vol. 21, 2012.

⁵⁶⁸ Respectivement : 이현주 (Lee Hyeon-ju), 송희진 (Song Hui-jin), vol. 14, 2010 ; 소중애 (So Jung-hae), 김정환 (Kim Jeong-han), vol. 17, 2010 ; 성석제 (Seong Seok-je), 김세현 (Kim Se-hyeon), vol. 24, 2012 ; 성석제 (Seong Seok-je), 윤미숙 (Yun Mi-suk), vol. 10, 2010 ; 김미혜 (Kim Min-hye), 최정인 (Choe Jeong-in), vol. 27, 2014.

⁵⁶⁹ Inspiré d'un *pansori* (production théâtrale chantée) datant de la seconde moitié du XVIII^e siècle et transformé en conte pour enfants, cet album rapporte l'histoire du roi du palais des fonds des mers. Malade, ce dernier ne peut être soigné, selon son entourage, que par un foie de lapin. Son émissaire, la tortue Trionyx, gagne la terre et se met en quête du foie en question. Elle rencontre un lapin et le convainc de la suivre. Une fois arrivé dans le palais, comprenant le sort qui lui est réservé, celui-ci invente une ruse pour se tirer d'affaire et retourner sur terre. Il prétend qu'il y a laissé son foie. Drolatique, ce conte traite autant du dévouement à son souverain que de l'incompétence des gouvernants.

chromatique des pages de garde. Dans <빨간 부채 파란 부채> (« Éventail rouge, éventail bleu », annexe III, pl. 176), le premier revers de couverture est rouge, et le second, bleu, l'un annonçant le trouble causé par l'éventail rouge qui allonge le nez lorsqu'on s'en évente, l'autre correspondant à l'apaisement et au calme retrouvé grâce à l'éventail bleu qui raccourcit le nez. Dans <봄을 찾은 할아버지> (« Le Grand-Père à la recherche du printemps », annexe III, pl. 177)⁵⁷⁰, le premier revers de couverture est imprimé en noir et blanc, le second aux couleurs du printemps, l'un annonçant l'hiver blanc qui recouvre le paysage et qui désole le couple de vieillards, l'autre confirmant que le grand-père en question a mené à bien sa quête. Ces deux pages, qui encadrent une histoire construite sur différents jeux d'opposition liés aux couleurs, aux mouvements, aux émotions, fonctionnent sur un jeu de contraste renforçant et confirmant le sens de l'histoire. Ce type de réalisations est de moins en moins rare, tout comme la recherche chromatique qui s'effectue du côté de la quatrième de couverture. Son rôle s'y est en effet considérablement développé. Dans les années 2000, le texte ne s'y donne plus en pavé noir et l'image en couleur n'est plus là seulement pour transmettre le ton de l'histoire ou mettre en valeur l'un de ses éléments-clés (comme le personnage principal de l'ouvrage), elle tend à participer beaucoup plus à la structure de l'album. La première et la quatrième de couverture entretiennent ainsi des liens beaucoup plus étroits. Lorsqu'elles ne présentent pas les deux parties d'une même image, elles créent des jeux de parallélisme, d'écho ou de contraste coloré qui participent pleinement à la narration. Tel est le cas dans <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien », annexe III, pl. 178) qui sera analysé par la suite. De telles réalisations ne sont pas très courantes, mais elles montrent que l'usage narratif de la couleur se fait sur la totalité de l'album.

Mais comment cette régénération est-elle communiquée et comment est-elle perçue ? Filant ce que nous avons dit précédemment sur l'attitude de la critique vis-à-vis de la nouveauté, il nous importe maintenant de voir comment les créateurs et éditeurs justifient leur option chromatique et comment celle-ci est appréhendée.

(4) Des changements mais quelles revendications ?

Pour ce qui est des créateurs, ils ne sont pas revendicatifs. Prenons l'exemple représentatif de Lee Suzy qui est certainement la créatrice coréenne la plus connue sur le plan international et dont les ouvrages, qui font un usage narratif et symbolique de la palette, sont primés et traduits dans diverses langues. Elle ne révèle malgré tout que peu de choses sur son travail de la couleur. Tout juste peut-on lire dans un blog américain (tenu par une libraire pour enfants et consacré aux livres) qui rapporte un de ses entretiens donné en août 2008 :

⁵⁷⁰ 한태희 (Han Tae-hui), Séoul : 한림출판사 (Hollym Corp. Publishers), 2011.

« There are certain subject matters or images I wish to deal with in my book some day. They are only the fragments of ideas at first – e.g., horizontal shapes of book, a stage, a dazzling cyan-color, crispy shadows, a book about a book, 2-color prints, flat surface of the pages, gutter of the book and so on. They don't seem to be related to each other, but suddenly all of them turn into a book – this time, they become *Wave*, my latest from Chronicle. »⁵⁷¹

Certes, on peut y voir la confirmation de l'intérêt qu'elle porte à la réduction de la palette (« 2-color prints »), à l'expressivité de la couleur (« a dazzling cyan-color »), à l'approche monochrome de la couleur (« flat surface of the pages »), à l'importance de la séparation des surfaces colorées (« gutter of the book »), à la pseudosynesthésie (« crispy shadows »), mais cela tient plus de l'énumération que de la revendication ou du souci de marquer explicitement une rupture par rapport à ce qui s'est jusqu'alors fait sur le marché coréen. Comment expliquer d'une part cet esprit créatif, et d'autre part ce silence ? Serait-ce parce qu'il s'agit avant tout de s'inscrire dans la continuité de ce qui se fait sur le plan international et d'intégrer sans véhémence des usages (notamment en matière de palette) au sein d'une production qui gagne d'année en année une plus grande visibilité à l'étranger et en Corée ? Il y a comme l'idée de ne pas heurter le lectorat coréen, ou plus exactement, les parents des jeunes lecteurs qui ne voient pas ce qu'un bel album sans texte ou avec un minimum de texte privilégiant la narration visuelle peut apporter à leurs enfants. Ils ne s'intéressent guère à l'appréciation esthétique de ces derniers, ni au développement de leur imagination.

Il en est presque de même du côté des éditeurs. Dans sa présentation de l'album intitulé « Le Lapin et le trionyx », Bir ne dit rien sur l'usage spectaculaire qui y est fait de la couleur dans les aplats. Dans celle du « Métro-mer », les éditions Marubol n'en parlent pas plus. Tout juste notent-elles à propos des images :

« 아이의 상상 속 세계가 매력적인 그림으로 구성되어 시선을 사로잡는다. » (« Le monde intérieur de l'imaginaire des enfants captive l'attention en se composant d'images charmantes ».)⁵⁷²

Chobang Chaekbang qui a publié, avec « Poisson, vent et piano », le titre qui allie le plus tradition picturale coréenne et abstraction, se risque tout juste à décrire des plus brièvement les couleurs qui y sont employées :

⁵⁷¹ (« Il y a certains thèmes ou certaines images que je souhaite traiter un jour dans mon livre. Ce ne sont d'abord que des fragments d'idée – par exemple, les formes horizontales du livre, une scène, un cyan éblouissant, des ombres croustillantes, un livre à propos d'un livre, une impression en deux couleurs, la surface plane des pages, la gouttière du livre, etc. Ils ne semblent pas liés les uns aux autres, mais soudain tous se transforment en livre – cette fois-ci, ils deviennent *La Vague*, mon dernier de chez Chronicle [Chronicle Books]. ») Voir « Seven Questions over Breakfast with Suzy Lee » sur le blog : <http://blaine.org/sevenimpossiblethings/?p=1410>, ou de la créatrice : <http://www.suzyleebooks.com/zeroboard/zboard.php?id=misc>.

⁵⁷² <http://kids.marubol.co.kr>.

« 깊은 바다 속에 사는 물고기 한 마리가 바람을 타고 피아노 소리를 따라 높은 하늘로 날아오른다. 감각적인 색과 형태의 콜라주 기법으로 시간, 공간, 소리, 움직임 등을 묘사하고 있다. » (« Un poisson qui vit dans la profonde mer s’envole vers le haut ciel en se laissant porter par le vent et en suivant le son d’un piano. Y sont ainsi notamment décrits par des couleurs sensuelles et une technique de collage de formes le mouvement, le son, l’espace et le temps. »)⁵⁷³

Il n’y a guère que l’éditeur du « Jour où j’ai attrapé froid » de Kim Dong-su, Borim Press, qui parle plus de la palette utilisée et qui revendique plus sa nouveauté :

« D’un point de vue visuel aussi, on est impressionné par ce contour (dessin au trait) simplifié, cette façon de colorer avec des crayons de couleur comme s’il s’agissait d’un dessin d’enfant, cette encre de Chine qui domine la page ainsi que ce contraste fort entre l’orange et le bleu. On peut également remarquer la liberté de la mise en page affranchie des traditions et le charme de la conception qui sait employer des notes de travail, des croquis. Crayons, crayons de couleurs, encre rouge pour sceau, gouache, acrylique, feutres sont utilisés. »⁵⁷⁴

C’est là l’une des rares déclarations faites, à notre connaissance, sur la pertinence de la palette dont les créateurs font pourtant preuve depuis quelques années. Bien qu’il suggère la rupture chromatique apportée par cet album, Borim reste très descriptif. Le ton n’est pas là non plus revendicatif. Il n’est guère à l’avantage des éditeurs d’en revendiquer plus comme ont pu le faire François Ruy-Vidal ou Christian Bruel en leur temps, puis Alain Serres. En effet, si la critique est assez peu ouverte à la nouveauté des images, elle n’est pas la seule. Le lectorat ne l’est pas davantage.

Il suffit pour s’en convaincre de prendre en compte la réception qu’il réserve aux albums issus de la production étrangère, tout particulièrement du marché français, qui interrogent les nouveaux usages de la couleur. Le public les trouve fantaisistes et peu compréhensibles, si l’on en croit l’un des responsables des éditions coréennes Bir :

« Il me semble que les albums français ont souvent une portée philosophique et dégagent une atmosphère onirique. Les textes sont assez ouverts, se prêtant à plusieurs interprétations. Il n’est pas toujours évident de les comprendre. Mais ils ne sont ni didactiques, ni moralisateurs. Les albums anglo-saxons, eux, sont amusants et plus faciles à lire. »⁵⁷⁵

⁵⁷³ <http://www.chobang.com/e/book/18.htm>.

⁵⁷⁴ « 시각적인 표현에서도 어린이가 그린 듯한 담백한 선(라인 드로잉)의 일관된 흐름에, 색연필로 쓱쓱 칠한 소박한 채색 방식과 화면을 압도하는 먹, 주홍, 파랑의 과감한 채색을 대비시킨 점이 인상적입니다. 기존 관습에 얽매이지 않은 자유로운 연출이 돋보이고, 작업 과정의 낙서와 메모, 스케치 등을 잘 활용한 아기자기한 디자인도 독특합니다. 화선지에 연필, 색연필, 먹, 주먹(전각에 쓰이는 붉은 먹), 파슈, 아크릴, 사인펜 등 혼합 재료를 사용했습니다. », texte sur : http://www.borimpress.com/book/book_views.asp?bookid=31.

⁵⁷⁵ Kim Hyeon-kyeong, « Regards croisés entre la France et la Corée », *La Revue des livres pour enfants*, n°253, 06/2010, p. 114.

Pour illustrer ses dires, ce responsable des éditions Bir ajoute, en parlant de *L'Arbre sans fin* de Claude Ponti⁵⁷⁶ qui « emmène dans un monde totalement imaginaire » où la cohérence a toutefois sa place :

« Pourtant, ce genre d'illustrations et d'histoire sont assez loin de ce à quoi les petits Coréens sont habitués. [...] // Pour être honnête, nous avons pensé que cet album ne nous rapporterait pas grand-chose sur le marché coréen, parce qu'il n'est pas facile à lire. »⁵⁷⁷

L'éditeur coréen explique finalement pourquoi cet « album remarquable par sa richesse imaginaire » mais « pas facile à lire » a peu de chances de rencontrer du succès en Corée :

« Les parents coréens, lorsqu'ils choisissent les livres, pensent avant tout à ce que la lecture peut apporter à leurs enfants sur le plan éducatif. Pour eux, il faut donc que les livres, qu'ils soient littéraires ou documentaires, permettent aux enfants d'enrichir leurs connaissances ou de s'approprier des valeurs morales. Les autres types de livres ne sont pas très attractifs pour les acheteurs adultes. C'est le cas pour *L'Arbre sans fin*, me semble-t-il. »⁵⁷⁸

Avec d'une part une certaine production française qui aspire à distraire et à motiver l'imagination des enfants notamment par le puissant rôle assumé par les couleurs, et d'autre part une production coréenne plus soucieuse de les éduquer et de leur inculquer des valeurs morales, il est évident que la différence d'approche de l'album en France et en Corée se ressent dans la réception de l'album français (et de ses couleurs) auprès du public coréen. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, les images françaises ont pris une indépendance par rapport au texte et ajoutent du sens, ce qui crée une véritable dynamique entre elles et lui.

Cette interaction est parfois tempérée dans les albums français adaptés pour le lectorat coréen. En témoigne par exemple le cas des *Trois Brigands* de Tomi Ungerer dont le bleu profond de la couverture, qui figure tout à la fois la nuit et le visage des malfaiteurs et qui crée un lien irréductible entre les deux, est très adouci, si ce n'est complètement occulté par un détournement dans une des publications qu'en propose Sigongsa depuis la seconde moitié des années 1990 (annexe III, pl. 179). Au sein des pages, il est également fortement adouci ou rompu, et tend, au gré des différentes éditions, vers un bleu plus doux (1995), presque gris (1999) ou plus vert (2003). La différence d'un bleu à l'autre est telle que le lectorat réagit, à l'instar de la mère de cette jeune lectrice qui s'interroge sur cette variation et révèle l'incontestable travail qui a été effectué en Corée sur la palette de cet album :

⁵⁷⁶ Il est paru sous le titre coréen <끝없는 나무> chez Bir Publishing (비룡소, Séoul) en 2001.

⁵⁷⁷ Kim Hyeon-kyeong, *op. cit.*, p. 114.

⁵⁷⁸ *Idem*, p. 115.

« 우리 집에 있는 책은 95년 출판된 책이고, 도서관 책은 2003년 출판이다. 어떤 게 더 원본에 가까운건지 잘 모르겠지만 내 생각으로는 95년판이 더 가깝지 않나 싶다. 2003년 판은 연두색이 너무 많다. 그림의 분위기가 노란색이 더 어울리는데... » (« Le livre que nous avons à la maison a été publié en 1995 et celui de la bibliothèque en 2003. Je ne sais pas lequel se rapproche le plus de l'original, mais à mon avis, ce n'est pas celui de 95. Celui de 2003 est très vert. L'atmosphère jaune des images lui convient mieux. »)⁵⁷⁹

Le bleu nocturne est négligé dans différentes versions disponibles sur le marché coréen, alors qu'il s'avère indispensable à la compréhension de l'histoire, puisqu'il inscrit les individus dans le monde nocturne et atteste ainsi de leur part d'ombre (opposée à la lumière de leur or et au trésor que représente la jeune Tiffany). Cette modification entraîne une réduction de la force chromatique du narrateur visuel.

Cette tendance à négliger l'interaction entre texte et image, et, de fait, à réduire la force narrative de la couleur, se retrouve dans la plupart des albums coréens renouant avec la tradition culturelle où l'image illustre plus le texte qu'elle n'apporte de sens supplémentaire. Il est donc évident que les albums créatifs français posent un problème d'appréhension et d'interprétation. Que peuvent en effet penser des parents coréens en ouvrant *L'Arbre sans fin* de Claude Ponti qui met en scène cette petite Hippollène – savant mélange du Petit Chaperon rouge et d'Adèle dont le rouge de la robe n'a rien à voir avec le rouge d'une robe de mariée coréenne – et ces créatures qui tiennent de la sirène antique (mi-femme mi-oiseau) et de l'oiseau bleu recherché plus ou moins consciemment par la protagoniste (annexe III, pl. 180) ?

Au vu de la complexité d'interprétation que peuvent receler les albums français très imaginatifs et au vu des différentes réactions qu'ils provoquent lors de leur réception – bonnes du côté des créateurs et des éditeurs qui y apprécient l'imagination déployée, moins bonnes du côté des parents alors que les jeunes lecteurs seraient peut-être plus réceptifs⁵⁸⁰ –, voyons si les professionnels coréens du livre – notamment les libraires qui promeuvent leurs produits sur Internet – revendiquent l'usage fait des couleurs dans les albums coréens adoptant la palette la plus fantaisiste. Comme nous le constatons (par le biais de présentations de livres faites par la grande librairie Kyobo sur son site), la nouveauté de l'image est différemment abordée.

Kyobo peut se montrer élogieuse quant à la singularité du concept comme dans la présentation des « Flacons magiques » de Ko gyeong-suk, mais elle se montre plus réservée dans sa manière d'introduire le fantastique présent dans l'album et ne dit rien sur la palette employée à cette fin :

⁵⁷⁹ Propos disponibles sur le blog suivant : <http://blog.naver.com/mi97son?Redirect=Log&logNo=140115302125>.

⁵⁸⁰ « Un jour, j'ai discuté moi-même avec un enfant de *L'Arbre sans fin* et je me suis rendu compte qu'il avait interprété cet élément [les larmes qui apparaissent au moment de la mort de la grand-mère] de son point de vue. On pense souvent que tel ou tel livre est trop difficile ou trop sombre. Mais c'est peut-être une idée reçue. Il faut se garder d'une vision réductrice des compétences de l'enfant lecteur. » Propos tenus par le responsable des éditions BIR. Voir Kim Hyeon-kyeong, *op. cit.*

« [...], 유쾌한 상상력이 돋보이는 동화책. » (« [...] un conte pour enfants où se fait remarquer une imagination amusante. »)

« 이제까지 만나보지 못한 신개념 그림책으로, 환상적인 분위기를 풍기는 그림이 인상적입니다. » (« C'est un album d'un concept nouveau jamais rencontré jusqu'à maintenant, dont les images qui dégagent une atmosphère fantastique sont impressionnantes. »)⁵⁸¹

Il en est de même dans la présentation que la librairie fait de « Water boy » d'Iwan :

« 신비로운 스타일의 일러스트와 글이 섬세하게 조화를 이루고 있는 이 작품은 환상적인 상상 속의 이야기지만, 우리가 사는 현실의 모습이 상상과 다르지 않음을 보여주는 그림책이다. » (« Bien que ce soit une histoire au contenu fantastique, cette œuvre qui représente un subtil équilibre entre le texte et les illustrations au style mystérieux est un album montrant qu'il n'y a pas de différence entre la réalité où l'on vit et l'imagination. »)⁵⁸²

Il est fait du fantastique une parabole de la réalité qui nie la possibilité de l'album de reposer sur du pur fantastique. Un parti-pris d'autant plus étrange lorsque l'on sait que la meilleure vente d'album de l'année 2006 revient aux « Petits Pains au nuage », soit à un livre très imaginaire et lui aussi fantastique puisqu'il met en scène deux petits chats qui vont pouvoir aider leur père à arriver au bureau à l'heure en le transportant dans les airs, après avoir mangé des petits pains préparés avec un nuage blanc trouvé le matin. Nous pensons donc que ce qui peut expliquer cet écart entre une frilosité évidente et un engouement tout aussi évident est fortement lié au concept même de l'image. Le traitement de l'image dans « Water Boy » et dans « Les Petits Pains au nuage » est en effet très différent (annexe III, pl. 181). Dans le premier de ces titres, le dessin au crayon de couleur, qui plonge le lecteur dans un monde aquatique et bleuté teinté de surréalisme⁵⁸³ pouvant évoquer la douceur et la fantaisie de certains dessins de Georges Lemoine (ou de Jean-Michel Folon⁵⁸⁴ ou encore de René Magritte), souligne l'étrangeté du texte. Dans le second, personnages et décor sont certes en papier, mais l'anthropomorphisme, le souci de recréer les lieux et les objets à l'identique dans leurs couleurs et leurs formes, le souci du détail, comme ces oreillers typiquement coréens qui ancrent le lecteur dans une réalité bien connue, désamorcent en quelque sorte l'étrangeté de l'histoire. Ces

⁵⁸¹ Cette présentation a été trouvée sur le site de la grande chaîne de librairies Kyobo : <http://www.kyobobook.co.kr>.

⁵⁸² <http://kyobobook.co.kr/product/detailViewKor.laf?barcode=9788989800347&ejkGb=KOR&mallGb=KOR&orderClick=LAH>.

⁵⁸³ Le surréalisme mentionné est moins dans le rapport des couleurs utilisées que dans le point de vue adopté (comme les vues plongeantes qui se multiplient dans l'album), l'hybridité du personnage (dont le torse nu et blême se prolonge en un vêtement bleu liquide) et l'atmosphère onirique de l'ensemble (transmise par des effets de lévitation, de transparence, de vide et de plein).

⁵⁸⁴ Nous pensons ici à ses dessins, toutefois, le personnage présenté par Iwan évoque aussi *La mer, ce grand sculpteur* de Jean-Michel Folon, cette sculpture en bronze d'un homme assis face à la mer, régulièrement baignée par l'eau des marées montantes (sculpture installée à Knokke Het-Zoute en 1997).

deux conceptions graphiques du fantastique sont divergentes : l'une déstabilise le lecteur par le surplus d'étrangeté qu'elle véhicule et qui crée – notamment par le choix fait de la palette et la surabondance de bleus et bleutés – une atmosphère totalement fantastique ; l'autre rassure en inscrivant l'étrange comme quelque chose de presque anodin (mais qui reste fort réjouissant) dans un monde empreint de réalisme.

Quant au titre « Les Flacons magiques » qui a lui aussi été reçu avec enthousiasme, il reprend également cette idée du fantastique tempéré par du réalisme. Les flacons dont il est question cachent des animaux identifiables et réalistes dans leurs couleurs. Le lecteur reste maître du fantastique, la situation ne lui échappe pas, l'humour est évident, la beauté des dessins aussi. Tout enchante et rien ne dérange. Au sein des albums coréens, il semble donc que le fantastique doive composer avec un certain réalisme et rester très compréhensible pour avoir un certain succès. Les couleurs sont donc utilisées à cette double fin. Tout le caractère onirique moins compréhensible porté par la palette peu réaliste de « Métro-Mer » ou de « Water Boy » est passé sous silence dans les présentations faites par la librairie Kyobo. Si la couleur commence à s'émanciper du côté des créateurs et des éditeurs, elle le fait somme toute discrètement. Sans revendications tonitruantes à la manière d'un éditeur comme François Ruy-Vidal. Et sans l'ascendant des libraires très attentifs au goût didactique du public.

Toutefois, si les critiques, libraires et potentiels acheteurs se montrent réservés vis-à-vis des albums avec lesquels créateurs et éditeurs cherchent à stimuler l'imaginaire des petits et dans lesquels la couleur tient un rôle majeur, ces mêmes éditeurs travaillent à cette stimulation par d'autres moyens. Ils exploitent notamment la richesse technique du numérique.

3.3.2. Les apports du numérique à la création

En Corée, les techniques d'impression se sont modernisées à la fin des années 1980, les ordinateurs personnels ont commencé à se démocratiser au début des années 1990, et, presque immédiatement, le numérique a intégré les pratiques industrielles liées à la pédagogie. Il a d'abord été utilisé par le gouvernement à des fins pédagogiques⁵⁸⁵, puis par les créateurs (comme Hwang Eun-a dans « Le Métro-mer », 2001) et les éditeurs. Comme leurs homologues français, les créateurs coréens bénéficient d'une palette graphique d'une richesse infinie et disposent de techniques de retouche et d'impression leur permettant de travailler de nouvelles matières. Certains recourent à la découpe, au collage, au modelage, à l'utilisation de supports variés. Par exemple, dans « Les Petits Pains au nuage » (2004), Baek Hui-na présente des personnages de tissu dans un décor de papier ; dans « Cache-toi bien » (2004), Oh Seung-min

⁵⁸⁵ « L'éducation numérique est considérée comme une priorité par tous les gouvernements, au niveau central et local, depuis plus de vingt ans, car les compétences et les ressources numériques sont indispensables pour réussir dans une " société du savoir " et une économie fondée sur la créativité. » Voir Kim Hye Jeong, Kim Hyeoncheol, « Approches multidirectionnelles pour une école numérique en Corée du Sud », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67 | 2014, <http://ries.revues.org/4137>.

peint son loup sur un support de bois ; dans « Le Lapin et la tortue » (2006)⁵⁸⁶, Hwang You-li compose ses images avec du tissu. La nouvelle dimension matérielle de la couleur contribue à une construction différente de l'imaginaire, comme avec cet effet de réel des objets et des lieux introduit dans l'histoire fantaisiste des « Petits Pains au nuage ».

Par ailleurs, le numérique est moins considéré comme outil de production et de reproduction que comme outil de développement de ce qui a été publié sur papier. En termes de couleur, ce sont les albums à colorier et les imagiers qui sont les plus représentés. Si les premiers transfèrent les activités du papier à la tablette ou à l'écran et remplacent les crayons et pinceaux par le crayon graphique, les seconds ne développent pas forcément des activités interactives. Tel est le cas par exemple de toute la série intitulée « Les Jeux de couleur de nos enfants » qui montre à l'écran les pages publiées sur papier et les fait défiler tactilement⁵⁸⁷. Ce sont en fait plus certains albums fictionnels qui exploitent le mieux les différentes ressources numériques. En témoigne le titre à succès « Les Petits Pains au nuage » qui fait certes défiler l'histoire, mais qui y greffe nombre d'activités, parmi lesquelles le coloriage⁵⁸⁸. Cela permet aux enfants d'investir la palette de l'album, d'en changer totalement l'ambiance et de réimaginer l'univers où évoluent les personnages (ce qui prouve d'ailleurs que la narration visuelle ne reposait guère sur un jeu pertinent de la couleur). On y reviendra dans le paragraphe sur les dispositifs numériques.

3.3.3. Vers une reconnaissance de la pertinence de la palette des albums

En 2001, le KLTI (Korean Literature Translation Institute) est fondé par le ministère de la Culture, du Sport et du Tourisme pour promouvoir la littérature coréenne à l'étranger. Elle propose seize catégories, parmi lesquelles celle de la « Children's books (age 1~5) ». À partir de cette date, la politique d'exportation des ouvrages pour la jeunesse prend son essor, notamment dans la zone asiatique, et peu à peu vers l'Europe⁵⁸⁹. Ce dynamisme entourant le livre pour enfants s'inscrit maintenant dans une approche plus large de la culture coréenne. Depuis quelques années, il est en effet considéré comme un bien culturel voué à l'exportation :

⁵⁸⁶ <토끼와 거북>, Yang Hui-seong (양희성), Hwang You-li (황유리), Séoul : 여원미디어, 2006.

⁵⁸⁷ <우리아기 색깔 놀이-갈색>, <우리아기 색깔 놀이-검은색>, <우리아기 색깔 놀이-빨간색>, <우리아기 색깔 놀이-노란색>, <우리아기 색깔 놀이-파란색>, <우리아기 색깔 놀이-흰색>, <우리아기 색깔 놀이-녹색> (respectivement, avec « Jeux de couleur pour nos enfants » comme surtitre : « Le Marron », « Le Noir », « Le Rouge », Le Jaune », Le Bleu », « Le Blanc », « Le Vert », Lee Eun-yeong (이은영), David Yu (데이비드 유), Recherche et développement de contenu éducatif pour les enfants et de tests psychologiques (한국심리검사 유아교육컨텐츠 연구개발팀), 2013.

⁵⁸⁸ <http://thestevies.com/IBA11Attachments/Korea/Visual/Korea099HancomP56/CloudBreadIntroBook.pdf>.

⁵⁸⁹ Voir Claire Mauguière, « L'édition en Corée du Sud », notamment « Données clés », p. 48, texte disponible sur : <http://www.bief.org/fichiers/operation/3384/media/8537/COREE%202010.pdf>.

« Le ministère de la Culture, du Sport et du Tourisme projette de mettre en œuvre une politique visant à stimuler les exportations de livres destinés aux enfants dans le but de relayer la vague coréenne, *hallyu*, dans le domaine de l'édition, a déclaré ce vendredi [6 avril 2012] le ministre Choe Kwang-shik. »⁵⁹⁰

Si l'on en croit les chiffres avancés par l'agence de presse coréenne Yonhap, sur les trois dernières années, 48,7 % des 5 713 livres sud-coréens vendus à l'étranger étaient issus du secteur pour la jeunesse (à défaut de l'enfance, puisque tous les genres sont confondus et qu'il n'est pas fait mention d'âge). Toutefois, notons que c'est bien aux « livres illustrés locaux » que le ministère de la Culture, du Sport et du Tourisme s'intéresse :

« Lors d'une rencontre avec des responsables de maisons d'édition locales spécialisées dans les livres pour enfants, le ministre de la Culture a demandé au secteur de l'édition de jouer un rôle central dans la vague coréenne et a promis de chercher des moyens permettant de soutenir les exportations de livres d'enfance. [...] Selon le ministère, les livres destinés aux jeunes lecteurs ont le plus grand potentiel d'exportation parmi tous les genres de la littérature coréenne. »⁵⁹¹

Le gouvernement coréen est par conséquent sensible à ce qui plaît à l'étranger et il se trouve que les albums les plus fantaisistes qui travaillent l'usage narratif de la couleur sont particulièrement bien salués dans les festivals européens. Pour ne prendre que l'exemple de la Foire internationale du livre pour enfants de Bologne, elle a par exemple couronné en 2004 : « Le Tigre et la grand-maman à la bouillie de haricots rouges » de Jo Ho-sang et Yun Mi-suk qui préfère au blanc de la page toute la matière prisonnière des papiers traditionnels coréens (annexe III, pl. 182, ill. 1) ; en 2005 : les images bicolores de « L'Oiseau noir » de Lee Suzy ; en 2006 : « Les Flacons magiques » de Ko Gyeong-suk publié par Jaimimage qui alterne les pages en noir et blanc et en couleur ; en 2010 : *Temple built of stone, Seokguram* de Kim Mi-hye et Choe Mi-ran publié par Woongjin Think Big qui renoue avec l'utilisation de l'encre de

⁵⁹⁰ « Séoul cherche à stimuler les exportations de livres pour enfants », article paru le 06/04/2012, signé par lsr@yna.co.kr, et disponible sur le site : <http://french.yonhapnews.co.kr/news/2012/04/06/0200000000AFR20120406002600884.HTML>. Pour ce qui est de la « vague coréenne », il s'agit du phénomène de popularité enregistré à l'étranger (surtout en Asie – en Thaïlande, à Taïwan, en Chine et à Singapour –, et de plus en plus en Europe) par la culture populaire coréenne, initialement, par les chansons des *boys* ou *girls bands*, les séries télévisées (connues sous le terme de « dramas ») et les films coréens. L'ensemble du phénomène a pris une telle ampleur que le gouvernement vient de créer (en juin 2015) un groupe de travail pour promouvoir l'*hallyu*. Voir « Création d'un groupe de travail pour promouvoir l'*hallyu* », signé par mathieu@yna.co.kr, Séoul : Yonhapnews, 18 juin 2015, texte sur : <http://french.yonhapnews.co.kr/news/2015/06/18/0200000000AFR20150618003200884.HTML>.

⁵⁹¹ « Séoul cherche à stimuler les exportations de livres pour enfants », *op. cit.* Notons toutefois que « le nombre de nouveautés publiées connaît une tendance à la baisse depuis 2006, notamment pour les ouvrages de [...] jeunesse, alors que la production de manuels et d'ouvrages parascolaires est en très forte progression (1749 nouveautés publiées en 2007, 2512 en 2010) ». Claire Mauguière, « Les groupes d'édition en Corée du Sud », BIEF, juillet 2012, texte sur : <http://www.bief.org/fichiers/operation/3648/media/8230/Corée%202012.pdf>.

Chine par d'impressionnants lavis conférant au blanc de réserve une incroyable luminosité (voir ill. 5 & 6). La créativité – et notamment le travail sur la palette – s'en retrouve plébiscitée⁵⁹².

Aussi le marché éditorial de l'enfance semble-t-il de plus en plus sensible à la créativité, que ce soit dans les rééditions des contes ou dans les œuvres de totale création. Si la part du culturel est évidente dans les contes traditionnels ou les titres relevant de la tendance traditionnelle qui tendent à codifier la couleur, il sera intéressant de voir ce qu'il en est dans les albums les plus fantaisistes, cette question étant d'autant plus cruciale que la traductrice Lee Sungyup (docteur en traductologie) affirme que « les éditeurs cherchent à trouver ou retrouver, grâce aux illustrations, une singularité (non seulement graphique mais aussi textuelle), bien ancrée dans la culture de notre pays tout en baignant dans une culture contemporaine et/ou étrangère »⁵⁹³. Étant donné cette déclaration, nous supposons que ce qui se fait de plus créatif reste emprunt de culture coréenne et qu'il sera pertinent d'en chercher les traces dans les titres sélectionnés dans le corpus.

4. UN DÉVELOPPEMENT PARALLÈLE À L'ÉVOLUTION DE L'ALBUM

À partir de 1945 et sur quatre décennies, très peu de titres constituent le marché de la pédagogie de la couleur. Leur quasi-absence s'explique d'abord par la rareté des livres pour enfants jusque dans les années 1960, par la difficulté d'imprimer en couleur jusqu'au tournant des années 1960-70, puis, jusqu'à la fin des années 1980, par le double fait que les ouvrages publiés ne s'adressent pas aux plus jeunes et qu'ils relèvent plus du livre illustré que de l'album, ce qui confère à la couleur un rôle descriptif et vériste. Les titres qui existent toutefois, comme les albums à colorier et les volumes encyclopédiques sur la couleur, doivent vraisemblablement leur concept à l'influence américaine qui est la seule à s'exercer en Corée jusqu'au début des années 1990.

Au tout début de cette décennie, la production s'intéressant à la pédagogie de la couleur évolue soudain. D'une part, elle propose un nombre substantiel de titres, d'autre part, elle se diversifie. En plus des imagiers narratifs traitant de la couleur qui paraissent dans les années 1990-1995 et des albums à colorier dont la production se développe ensuite, le marché propose tout à la fois des dictionnaires intégrant un nombre variable d'entrées concernant la couleur, quelques albums semi-fictionnels où la fiction est pensée comme un dispositif d'adaptation de l'objet d'apprentissage à l'enfance (comme « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i » et « À la recherche de l'indigo »), quelques alphabets intégrant de rares termes

⁵⁹² Notons par exemple que l'Association coréenne des jardins d'enfants (한국 유치원 총연합회) a sélectionné en 2010 « Le Lapin et le trionyx » comme « Livre du meilleur choix » (우수선정도서), ce qui confère une reconnaissance sur le plan national de l'usage narratif pertinent qui y est fait de la couleur.

⁵⁹³ Lee Sungyup, *op. cit.*, p. 84. Cette déclaration semble pertinente. Toutefois, « illustrations » est à remplacer par « images ».

chromatiques à leur nomenclature, enfin un album construit sur une comptine initiant aux couleurs ; et un titre fictionnel : <구렁덩덩 새선비> (« Le Jeune Savant devenu serpent », 1997) qui se distingue des autres titres en raison de son cumul singulier des références picturales coréennes populaires. La pédagogie concernant la couleur commence alors à émerger de la production fictionnelle.

Qu'il s'agisse des productions non fictionnelles ou fictionnelles en matière de pédagogie de la couleur, elles se calquent sur l'évolution de l'*album* pour enfants qui prend son essor en quelques années. Rappelons-en les dates-clés : 1988 enregistre une rupture dans la manière de penser l'image (et non plus l'illustration) à destination des enfants ; 1993 confirme cette rupture en permettant aux créateurs, non seulement de découvrir les usages faits de la couleur dans les albums étrangers (parmi les plus audacieux, avec ceux de Tomi Ungerer, Étienne Delessert, Arnold Lobel, Leo Lionni), mais encore de pouvoir utiliser comme bon leur semble (sans risque de censure japonaise ni dictatoriale) la palette populaire coréenne traditionnelle. Malgré l'apport de la production étrangère qui permet de repenser l'interaction du texte et de l'image, les titres fictionnels qui paraissent alors sur le marché coréen se distinguent pour beaucoup de la production occidentale. En effet, après une rupture de quelque quatre-vingts ans avec leur culture, les créateurs ont à cœur de renouer d'une part avec la couleur locale de la Corée mais également avec la palette la plus codifiée et la plus symbolique de la culture coréenne.

Au début des années 2000, la pédagogie de la couleur va se diversifier. D'une part, la toute petite enfance devient un créneau plus porteur, ce que l'on perçoit aussi bien du côté des albums à colorier que des imagiers, mais aussi des dictionnaires et des encyclopédies. D'autre part, avec ce découpage plus fin du marché, l'offre s'affine et certains créateurs prennent par exemple le parti de ne traiter, au sein de quelques imagiers, que quelques référents et/ou quelques couleurs (telles les fleurs, ou les fleurs rouges avec feuilles vertes, comme dans « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature », 2007, ou « Fleurs rouges, feuilles vertes », 2007). La pseudosynesthésie fait également son entrée dans le traitement de la couleur. La production de la pédagogie de la couleur est d'une belle richesse, d'autant que les titres fictionnels se multiplient également à ce sujet. Ceux que nous avons retenus couronnent des buts pédagogiques précis. « La Maison habillée d'une peinture » et « L'Oiseau peintre » traitent de l'usage fait des couleurs dans l'art ornemental. « L'Oiseau noir », « La Maison bleue », « La Vague bleue » et « Cache-toi bien » recherchent de nouvelles symboliques chromatiques. Quant à « Éventail rouge, éventail bleu » (2006) et « Le Lapin et le trionyx » (2010), ils retravaillent la palette des contes coréens en introduisant au sein des images de nouveaux procédés d'utilisation de la couleur.

Cette évolution des titres s'intéressant à la pédagogie de la couleur s'inscrit dans l'évolution plus générale qui touche aux albums. Dès le début des années 2000, ils se trouvent au croisement du marketing, de la tradition et de la création qui interfèrent les uns avec les

autres. D'une part, la forte production de collections de contes et d'ouvrages documentaires fait de la couleur un élément vériste, d'une symbolique explicite dans les premiers (où les motifs chromatiques se retrouvent de manière quasi systématique), d'un réalisme indéniable dans les seconds. D'autre part, le développement d'œuvres créatives (puisant ou non leur sujet en dehors des contes coréens) confère à la couleur des symboliques beaucoup plus variées et diffuses qui méritent d'être interprétées, notamment sous un éclairage culturel. La grande nouveauté des années 2010 est de conjuguer ces deux alliances et de revisiter la palette des contes traditionnels et l'usage qui en est fait, notamment par les monochromes qui la libèrent de la figuration. Ce renouveau chromatique de la tradition a été initié par les éditions Bir (dont l'ouvrage le plus abouti est, à notre avis, « Le Lapin et le trionyx »), mais il reste rare.

Sur le marché éditorial de l'enfance, la pédagogie de la couleur s'est développée en trois temps, tout comme l'évolution des usages de la couleur au sein des images⁵⁹⁴. Tout d'abord, on note une période d'essais influencés avant tout par la production américaine et couvrant de 1945 à 1988. S'ensuit une période de maturation allant de pair avec la publication des premiers albums coréens (en 1988), puis la découverte de la production étrangère (dès 1993) et de la redécouverte de la culture coréenne, mais également avec toute la mise au point qui touche la production pour enfants sur le plan des droits, de la forme, de la distribution, de la promotion et de la légitimation. Après la crise de 1997 et les conséquences qui en découlent dans la politique de promotion de l'édition coréenne, englobant la production pour enfants, les éditeurs optent pour une nouvelle économie de marché favorisant d'une part l'ouverture du marché vers les tranches d'âge inférieure et d'autre part la créativité en matière de traitement de l'image et de la palette.

Si les albums où la couleur est un élément-clé de la pédagogie et de la création ne représentent qu'une faible part du marché coréen au vu de l'ensemble des publications, ils témoignent néanmoins du développement et de l'ouverture rapides de ce dernier qui soutient maintenant la comparaison avec ce qui se produit sur d'autres marchés éditoriaux accordant une place de choix à l'enfance, parmi lesquels le marché français.

⁵⁹⁴ Notons que notre périodisation diffère de celle que proposent Eun-ja et Kim Sae-heui (« Compréhension des livres d'images t. 1 », p. 182). Selon elles, la périodisation des livres coréens pour les enfants s'établit ainsi : « la période avant l'apparition des albums (avant les années 1980), la période de la reconnaissance des albums (des années 1980 ~ au début des années 1990), la période du classement des albums traduits et de la publication d'albums créés (environ de 1993 à maintenant). » Nous ne la retenons pas, la période définie entre 1988 et 1993 nous paraissant beaucoup trop courte, la période de maturation ayant couru sur l'ensemble des années 1990, jusqu'à la crise économique de 1997 qui a commencé à avoir des répercussions très notables sur le monde de l'édition pour la jeunesse en 1999, notamment avec la quasi-disparition des librairies spécialisées, et le renforcement de la politique de promotion éditoriale qui s'en est presque immédiatement suivi.

DEUX PROFILS DISTINCTS, UNE MÊME CARENCE, UNE MÊME PHOBIE ET DES OUVRAGES SUR LA COULEUR QUI EXIGENT LA CONFRONTATION

Si les marchés éditoriaux français et coréen sont désormais riches de supports pédagogiques sur la couleur et qu'ils invitent à la comparaison, il n'en a pas toujours été ainsi. Dans l'un et l'autre cas, cette absence ou rareté de la pédagogie de la couleur au lendemain de 1945 ne s'explique pas par les seules conséquences historiques (de la Seconde Guerre mondiale et de l'occupation allemande en France, et de la colonisation japonaise en Corée). La raison en est plus profonde, plus culturelle. Elle est à interroger sur deux axes : l'axe à proprement parler de la pédagogie (scolaire), et l'axe des mentalités en matière d'appréhension de la couleur.

Pour ce qui est du premier point, que ce soit en France et en Corée, après 1945, il n'est fait nulle part mention de la couleur dans les programmes pédagogiques scolaires alors qu'elle fait partie – en France du moins – des connaissances de base des jeunes enfants, et qu'elle s'acquiert de manière intuitive et sensorielle (en Corée, rappelons que dans l'enseignement traditionnel, les enfants apprenaient dès leur plus jeune âge les caractères chinois non pas à partir de choses mais de supports écrits, ainsi que les principes moraux des premiers textes classiques du confucianisme). La couleur va toutefois prendre progressivement une place plus ou moins explicite dans ces programmes. Après mai 68 en France et dans les années 1970 en Corée, il est question d'« expression créative ». Bien qu'il s'agisse de développer plus l'esprit artistique que des techniques en France, et qu'en Corée, les pratiques de classe autoritaires ne libèrent pas la créativité des enfants, la couleur est l'un des éléments-clés de cette création. Elle l'est d'ailleurs explicitement en France où le terme apparaît dans les programmes (sans que ses usages soient certes plus explicites). La décennie suivante est importante pour la pédagogie de la couleur. En France, la « production artistique » se complète d'une « perception esthétique », ce qui crée une différence entre l'usage matériel fait de la couleur par les enfants et l'usage pictural qu'ils découvrent dans les œuvres d'artistes. En Corée, le terme apparaît pour la première fois dans les programmes (1987) et la couleur est enfin implicitement définie comme « forme d'expression ». Toutefois, l'enseignement reste autoritaire et s'adresse toujours aux enfants de sept ans minimum. Dans les années 1990, que ce soit en France ou en Corée (où l'enseignement se fait moins autoritaire grâce au plan de réforme démocratique), la couleur sert tacitement à révéler la dimension individuelle des jeunes enfants. Toutefois, côté coréen, on note un décalage entre la pédagogie scolaire et l'actualité artistique (ce décalage dont il avait été question en France dans les années 1960). Les années 2000 vont finalement tendre vers le même objectif dans les deux pays concernés : faire explicitement de la couleur un objet pédagogique sensoriel, plastique et esthétique. À cela près que la pédagogie française est plus

soucieuse d'inscrire l'art comme expérience gestuelle et que le programme de 2015 offre un court paragraphe sur le seul « travail de la couleur ». Cette mention, d'une nouveauté pédagogique totale, fait de la couleur un objet pédagogique indéniable, ce qui n'est pas le cas en Corée où elle ne s'appréhende pas seule mais en relation avec les formes et les textures. Malgré ces différences, que ce soit en France ou en Corée, la couleur s'est imposée en quelques dizaines d'années comme un objet d'apprentissage au sein des pratiques artistiques de classe. Ce n'est toutefois pas le seul domaine où elle a dû s'imposer.

Il en est de même dans les mentalités. On relève en effet ce point commun remarquable entre la France et la Corée concernant la dépréciation traditionnellement portée à la couleur. Que ce soit dans l'un ou l'autre pays, elle est de longue date exclue de l'art noble. Sa matérialité, son artifice, sa propension à se multiplier et à s'étendre s'opposent à l'unité, à la sobriété, à la vérité et à la spiritualité du trait noir (du dessin français et de la calligraphie coréenne). Il y a en elle quelque chose de séducteur qui est, selon l'élite, juste bon pour les femmes et le peuple. Par ailleurs, elle est associée à une image jugée facilement compréhensible (notamment en matière d'images religieuses). Sa dimension culturelle est occultée. Cette occultation explique en grande partie la réserve qui entoure son utilisation pédagogique auprès des enfants. La complexité de la couleur est ainsi passée sous silence.

Conjuguée aux idées reçues portant sur la couleur, l'absence de pédagogie scolaire sur ce possible objet d'apprentissage a eu des répercussions sur la production éditoriale. Cette dernière n'y trouve d'abord aucune motivation, du moins dans le sens économique du terme. En revanche, comme en témoignent les quelques ouvrages (français et coréens) qui abordent le thème, certains éditeurs pionniers compensent cette vacance et anticipent l'intérêt que peut provoquer ou a provoqué la production étrangère qui plaît aux enfants, avec, par exemple, la richesse des couleurs vives des Petits Livres d'or américains (en France) et l'éclat de la couleur des albums japonais (en Corée). Dans un premier temps, c'est ainsi l'absence de l'une (la pédagogie scolaire) qui provoque l'apparition de l'autre (la pédagogie éditoriale). Par la suite, l'évolution des programmes artistiques et l'écart pouvant exister entre programmes scolaires et pratiques de classe (côté coréen notamment) vont créer une différence importante dans la production éditoriale française et coréenne concernant la pédagogie de la couleur. En France, l'importance tacite accordée à la couleur dans les programmes, puis la volonté de développer l'éducation artistique et esthétique à l'école, puis l'intérêt porté à la couleur au sein des programmes vont progressivement justifier le développement de la production pédagogique éditoriale sur la couleur et diversifier celle-ci. En Corée, la « pénurie de programmes efficaces » (pour reprendre les termes de l'UNESCO) et le peu de précision relative à la pédagogie de la couleur expliquent certainement que la production éditoriale pédagogique sur le thème soit moins substantielle qu'en France, mais n'apportent guère d'éclaircissement quant à l'importance prise toutefois par cette production.

Que ce soit en France ou en Corée, ce développement du marché pédagogique ne s'est pas fait qu'en termes quantitatifs. Il s'est également diversifié. Au lendemain de la Libération, en France, l'approche de la couleur s'inscrit dans le courant de pensée qui en fait une donnée avant tout matérielle. Les premiers ouvrages pédagogiques se consacrant entièrement à la couleur initient en effet les enfants à des pratiques manuelles sous forme d'albums de coloriage. Par la suite, ils vont privilégier l'approche lexicale (avec un recueil de comptines puis quelques dictionnaires). Rares sont ceux qui optent pour une tierce approche. Toutefois, le marché français s'enrichit de quelques titres fictionnels accordant à la couleur une fonction narrative et symbolique des plus travaillées (avec Warja Lavater et Tomi Ungerer). Malgré ce début de diversification, le marché pédagogique de la couleur relève prioritairement de l'album à colorier. À l'inverse, en Corée, l'approche est d'abord lexicale. La priorité est donnée à l'apprentissage du coréen, le lexique chromatique n'étant alors qu'un fragment de cette initiation linguistique.

Par la suite, le développement de la pédagogie de la couleur va s'inscrire à la croisée de divers facteurs. En France, dans les années 1970, il est discret, mais avant tout lié au facteur idéologique anti-autoritaire et au ton protestataire de l'époque. Les enfants sont initiés (avec Sonia Delaunay et Agnès Rosenstiehl) à l'esthétique via des supports didactiques détournés de leur fonction première. La pédagogie se fait sur le mode empirique. Tel n'est pas le cas en Corée où le marché de la pédagogie de la couleur s'enrichit d'albums à colorier et revêt à son tour une approche matérielle. Toutefois, et la différence est considérable avec les albums à colorier français, les ouvrages coréens visent un double but : faire de la couleur un *objet* mais aussi un *outil* d'apprentissage. La question se pose alors de savoir si les deux démarches pédagogiques peuvent être menées conjointement sans que l'une se fasse au détriment de l'autre.

En France, la pédagogie de la couleur prend son essor dans les années 1980. Celui-ci se réalise alors avant tout sur la base d'albums explicitement didactiques qui se diversifient tant sur le plan du support que de l'approche ou de l'âge du lectorat. Les supports pédagogiques se multiplient (encyclopédies, imagiers, dictionnaires) et commencent à se décliner en séries. L'approche n'est plus seulement matérielle et lexicale, mais culturelle, pseudosynesthésique. Certains titres ont la particularité de s'adresser aux plus jeunes. Il faut dire qu'à l'époque, l'album s'impose à l'école comme un support d'apprentissage et d'éveil pour cette tranche d'âge (aidé en cela par une libération stylistique permise par le numérique qui recoupe les orientations pédagogiques scolaires favorisant la matière) et que la vision des plus jeunes commence à être mieux connue. L'offre est par ailleurs complétée par quelques rares albums fictionnels très pertinents qui parachèvent cette pédagogie de la couleur par une approche esthétique remarquable. En Corée, le marché pédagogique ne repose toujours que sur quelques ouvrages explicitement didactiques, en l'occurrence deux encyclopédies très différentes, avec un titre d'activités manuelles et un titre regroupant diverses informations sur le thème. Elles témoignent tout à la fois de la carence d'une pédagogie scolaire de la couleur, mais aussi de

l'intuition de deux éditeurs qui sentent que la couleur a tout à la fois sa place dans « l'expression créative » et « l'émotion esthétique » dont il est toutefois question dans les programmes.

Dans les années 1990, à l'heure où la pédagogie de la couleur prend son essor en Corée, les éditeurs et créateurs français confirment son intérêt, en hétérogénéisant la production. Ils interrogent la puissance narrative de la couleur dans les albums fictionnels par un jeu de références picturales (avec Solotareff) et par une suppression du texte (avec Sara). Ils lui accordent une fonction « citoyenne » pour prôner la différence, ils l'imposent comme un élément incontournable des abécédaires (Rizzoni, Selçuk, Cox, Bataille), ils l'introduisent dans des ouvrages hybrides comme l'imagier narratif signé de Michel Piquemal et Éric Battut. La couleur revêt alors une fonction expérimentale. En Corée, la couleur gagne à des degrés variables différents supports didactiques : les imagiers narratifs, les alphabets, les ouvrages semi-documentaires. Si elle n'apparaît que sous la forme de quelques termes chromatiques dans les alphabets, elle se décline en une série d'imagiers. Côté albums fictionnels, les créateurs redécouvrent et réexploitent la richesse de la palette populaire traditionnelle qui représente pour eux la culture picturale la plus vivante. Toutefois, s'il est alors possible de donner un éclairage pédagogique de l'usage culturel fait de la couleur quasiment sur l'ensemble de la production d'albums (comme couleur locale, codifiée, symbolique), aucun titre fictionnel ne se concentre sur elle seule. Ce qui repose la question de l'utilisation de celle-ci comme *outil* d'apprentissage.

Malgré ces différences d'approche, les années 2000 vont couronner l'exploitation de la couleur comme objet pédagogique au sein des albums français et coréens. Le marché français est presque neutralisé par la multiplicité des imagiers sur la couleur à l'attention des plus jeunes. Toutefois, le genre se décline vers la tranche d'âge supérieure et il laisse place à une production dynamique en matière d'initiation esthétique via des œuvres d'art. Parallèlement à cela, la production très éclatée et très personnelle comprend des titres fictionnels pertinents. À un degré moindre, le marché coréen reflète la même tendance, ce qui fait apparaître une caractéristique commune aux deux marchés : la couleur est devenue un objet pédagogique à la fois commercial et expérimental, et cela, aussi bien dans les titres pédagogiques que fictionnels. Que ce soit les uns ou les autres, ils seront à interroger pour voir s'ils attestent de fortes permanences culturelles.

Dans les deux pays concernés, en quelques dizaines d'années, le marché éditorial de la pédagogie de la couleur s'est développé de manière spectaculaire, tant en termes de quantité qu'en termes d'officialisation ou de diversité.

Cette officialisation est effective en France. Les albums pédagogiques portant sur la couleur sont actuellement plébiscités par les maîtres qui entendent parfaire l'initiation artistique de la couleur au moyen d'approches autres que matérielles et de divers supports pédagogiques. La pertinence de cette production n'a visiblement pas encore été relevée en Corée, ce qui s'explique par le fait que l'album intègre tout juste les pratiques de classe et qu'il faut que se crée la conjonction entre le recours à l'album et la pédagogie de la couleur.

Pour ce qui est de la diversité, il faut avant tout noter la place prise ces dernières années par les ouvrages fictionnels. Cela nous intéresse particulièrement car ils s'inscrivent comme autant de points d'orgue de recherches menées sur les possibles usages de la couleur au sein des albums, ce qui justifie notre volonté d'avoir pris en compte l'évolution de ceux-ci et de l'avoir inscrite dans un éclairage pédagogique. Ce ne sont toutefois pas les seuls à s'être diversifiés. Il en est de même pour les titres de la production non fictionnelle, notamment les albums à colorier et les imagiers qui n'ont pas fait que se diversifier, mais aussi se multiplier.

De fait, le corpus obtenu est riche et varié, pour ne pas dire hétérogène (en raison notamment de l'introduction des albums fictionnels), mais aussi non exhaustif, ou plus exactement non clos. Aussi, dans la deuxième partie, faudra-t-il procéder à la définition des divers genres pédagogiques en présence pour voir entre autres s'il est véritablement pertinent de créer une distinction, pour ne pas dire une rupture, entre ouvrages *explicitement* et ouvrages *implicitement* didactiques, soit entre titres non fictionnels et fictionnels. On se demandera aussi si les albums fictionnels peuvent assumer un rôle pédagogique *implicite* en matière d'esthétique. Par ailleurs, on procédera à une typologie des albums à colorier (qui intègrent tous par défaut le corpus) pour voir s'il est possible de les traiter dans une approche générique, catégorielle et pour pouvoir choisir les titres les plus représentatifs à analyser. Par ailleurs, cette partie va nous permettre de voir comment un objet d'apprentissage aussi complexe que la couleur peut s'adapter aux caractéristiques spécifiques des genres pédagogiques traditionnels, ou s'il peut faire émerger d'autres types d'albums correspondant à ses propres caractéristiques.

DEUXIÈME PARTIE

**La couleur, un objet d'apprentissage en interaction
avec les caractéristiques génériques des albums pédagogiques**

INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE

Dans la première partie, nous avons présenté le corpus dans une perspective historique et mis en lumière les tendances enregistrées par l'évolution de la pédagogie scolaire et éditoriale de la couleur en fonction de divers facteurs. Aussi avons-nous dévoilé la diversité pédagogique des ouvrages avec lesquels les éditeurs s'adressent à l'enfance pour l'initier à la couleur. Ils recourent à divers genres comme les albums à colorier, les imagiers, les recueils de comptines, les alphabets et abécédaires, les dictionnaires illustrés, les albums semi-fictionnels et documentaires, les encyclopédies, les manuels scolaires, mais aussi les *iconotextes*⁵⁹⁵.

Quelle relation la couleur entretient-elle avec ces divers supports pédagogiques ? Quelles sont les caractéristiques des genres traditionnels ? En quoi sont-ils concernés par la couleur ? La couleur s'adapte-t-elle à leurs objectifs spécifiques et à leurs caractéristiques génériques ou les transforme-t-elle ? Fait-elle émerger, à défaut de nouveaux genres, de nouveaux sous-genres ? En quoi les albums fictionnels, qui se distinguent des supports plus ouvertement didactiques envisageant la couleur comme une structure explicitement cognitive, parviennent-ils à se faire une place sur ce marché de la pédagogie de la couleur ? Comment chaque genre concerné met-il en œuvre cet enseignement *de la couleur* ou *des couleurs* ? Le pluriel prend ici une dimension importante. Car si *la* couleur demande à être définie comme étant un objet de connaissance (qu'est-ce que la couleur ? une lumière, un pigment ?), mais aussi appréhendée dans ses différents usages (dans le domaine de la teinture ou de la symbolique, par exemple) et utilisée comme matière colorante, *les* couleurs demandent à être discriminées les unes des autres, à être dénommées (dans la langue) et nommées (dans le discours), à être perçues dans leurs tons et dans leurs nuances⁵⁹⁶, à être saisies dans leur dimension esthétique et symbolique. Par conséquent, c'est cette pluralité de sous-thèmes liés à la couleur qui est susceptible d'être prise en charge par les albums pédagogiques concernés par son initiation. Une

⁵⁹⁵ Le terme d'*iconotexte* est emprunté à Isabelle Nières-Chevrel qui l'utilise pour distinguer les deux acceptions du mot « album » : « Nous sommes gênés aujourd'hui par la double acception du terme " album ". Il désigne l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte, mais également – à l'intérieur de cette désignation éditoriale globale – ces livres dont les effets de sens reposent sur des interactions du texte, de l'image et du support, et qui sont ce que l'on appelle des " iconotextes ". » Voir *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 124.

⁵⁹⁶ Selon Étienne Souriau, on entend par *ton* « les variations que prend une couleur : plusieurs tons de bleu, de rouge, selon leur clarté et leur saturation ». Quant à la *nuance*, « dans tous les arts de la couleur (peinture, tapisserie, broderie, arts du feu...), le terme désigne, soit de fines différences de valeur, ou des valeurs très voisines à l'intérieur d'une couleur (un bleu très pâle, un bleu pâle, un bleu clair, un bleu moyen...), soit, plus souvent, des gradations presque insensibles entre des couleurs très voisines, des tons très proches les uns des autres dans une région du spectre assez étroitement délimitée (un bleu turquoise, un bleu-vert glauque, un vert d'eau...) » Voir *Vocabulaire d'esthétique*, Paris : PUF, « Quadrige », 1990, p. 1349 et p. 1075.

fois ces questions posées, on se demandera comment les objectifs pédagogiques et les caractéristiques spécifiques de chaque genre peuvent respectivement s'adapter à un objet d'apprentissage aussi riche et pluriel que la couleur tout en s'adressant à un destinataire précis, le jeune enfant.

Cette deuxième partie ne sera pas construite en deux chapitres comme la précédente. Afin de mettre en relief l'approche comparatiste, on traitera chaque genre en deux temps au sein des productions française puis coréenne – en veillant à voir comment l'emprunt générique se réalise dans la production coréenne –, puis en confrontant l'une à l'autre. Ces nombreux genres, listés selon un ordre de difficulté croissant, seront d'abord définis en fonction de leurs objectifs. Cela nous amènera à faire le point sur les problèmes que pose leur interaction avec la couleur, et à voir en quoi la couleur les concerne ou est concernée par eux, et ce qu'ils gagnent d'un point de vue pédagogique à l'intégrer. Pour voir si la couleur peut être amenée à moduler les objectifs pédagogiques premiers et les caractéristiques initiales de ces genres, et, le cas échéant, en quoi elle les modifie, on verra comment les titres retenus s'inscrivent au sein des séries ou des collections qui les comprennent ou plus largement au sein des catalogues d'éditeurs. On se demandera pour finir si les titres disponibles sur le marché sont aptes à assumer, dans toute leur diversité, l'approche pédagogique qu'un objet d'apprentissage aussi complexe nécessite.

1. LES ALBUMS À COLORIER

1.1. Sur le marché français

1.1.1. Un genre prônant traditionnellement la maîtrise du geste

S'il est un support dans lequel la couleur n'émerge pas, c'est bien l'album à colorier. Elle le concerne directement. Elle en constitue l'objet même depuis l'apparition des *images* puis des *albums* à colorier, et le développement de ceux-ci au début du siècle dernier⁵⁹⁷. La raison en est simple : il s'agit des supports qui sensibilisent initialement les enfants (à l'âge de la pré-écriture) à la couleur et les guident dans la première approche qu'ils en ont. Celle-ci est d'abord pratique car elle vise une action concrète : il est avant tout demandé aux enfants de « colorier », à savoir, selon la définition du Larousse, d'« appliquer des couleurs dans des espaces délimités par les contours d'un dessin »⁵⁹⁸. On sera tenté d'ajouter : en prenant soin de bien séparer les différentes surfaces à colorier et ne pas déborder des traits de contour, après avoir préalablement choisi sa couleur. Cette pratique concrète implique l'utilisation de tout un matériel complémentaire extérieur à l'ouvrage (qui sert alors uniquement de support) et regroupant pinceaux (ou crayons), tubes ou godets, palette, pot d'eau, buvard ou chiffon...

⁵⁹⁷ Les images à colorier, qui ont précédé ce type d'albums, existent depuis les premiers supports d'apprentissage pour l'enfance fondés sur l'image. Nous savons par exemple que les gravures xylographiques de l'*Orbis pictus* de Comenius (Nuremberg, 1658) pouvaient être coloriées les enfants (cf l'étude d'Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 27). Le terme de « colorier » apparaît d'ailleurs vers cette époque-là, le CNRTL l'attestant « avant 1668 » (www.cnrtl.fr/etymologie/colorier). Grâce à la lithographie, ces images se sont développées au XIX^e siècle et ont alors été considérées, selon Chantal Georgel, comme « une nécessité et un danger » : une nécessité car elles permettaient aux enfants de se faire une idée des objets et de faciliter leur accès à la pensée abstraite, d'autant qu'elles étaient en couleur ; un danger dans le cas des « mauvaises images » (telle *Michel et Dominique, les petits voleurs* produite par l'imagerie d'Epinal, annexe III, pl. 183, ill. 1) qui amusent les enfants par des petits méfaits et des actions condamnables et les détournent de la conduite à adopter, et cela : « il ne le faut pas, et c'est pourquoi les pédagogues et l'École ne vont avoir de cesse de contrôler l'image, et surtout celle que pourrait produire l'enfant, en toute liberté, par le coloriage et le dessin. » Parallèlement aux activités manuelles (initiant à la peinture, au dessin, au tracé de l'écriture), elles sont donc utilisées « à des fins d'éducation et de moralisation » (ill. 2), et, « choisir les meilleures couleurs » est secondaire. Voir Chantal Georgel, *L'Enfant et l'image au XIX^e siècle*, p. 27 et sq. Après avoir émergé en tant que fascicules dans le courant du XIX^e siècle, les albums à colorier « ont trouvé un nouvel essor autour des années 1910 » puis dans les années 1920 où ils ont été repensés comme un instrument éducatif « au service du développement des facultés sensibles, motrices et artistiques de l'enfant ». Ces citations sont extraites de l'article non publié d'Annie Renonciat, « Albums pour la petite enfance et livres-jeux : de l'image à la lecture », p. 413 et 420.

⁵⁹⁸ Est ici proposée la définition donnée par Larousse (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/colorier/17314>), car elle s'avère la plus complète dans sa description du dessin à colorier en en mentionnant les « contours ». Le CNRTL, le *Petit Robert I* ou le *TLFi* fournissent des définitions plus générales du terme.

Nous pourrions même dire qu'elle est hautement matérielle et technique car le coloriage pratiqué initialement en France s'effectue à la peinture – à l'aquarelle ou à la gouache à la Libération –, ce qui demande l'acquisition d'une maîtrise tant de l'instrument qui sert à peindre (le pinceau) que de la matière à appliquer (la peinture). Par ailleurs, cette approche est aussi visuelle car les enfants commencent à distinguer les couleurs de la palette et peut-être même les différents tons ou nuances d'une même couleur. Comme ces couleurs sont à appliquer dans des dessins laissés vierges, cette dernière approche se double d'une approche associative puisque des liens s'établissent entre les couleurs et les motifs (surtout lorsque les dessins à remplir sont présentés en regard de modèles). L'approche est esthétique aussi, ou plus largement manuelle en fonction du parti pris par l'éditeur, susceptible de choisir de soigner les images ou de les intégrer à d'autres activités comme le découpage ou la peinture, et de proposer, non plus des albums à colorier, mais des livres d'activités intégrant le coloriage. La définition de l'album à colorier fluctue ainsi en fonction des choix éditoriaux effectués. La couleur sera interrogée selon les quatre axes suivants : celui de la technique liée à la couleur définie comme matière, celui de la discrimination des couleurs, celui de l'approche esthétique, et celui du réseau associatif et/ou référentiel.

1.1.2. Quelles sont les différentes options d'exploitation du genre ?

Étant donné les caractéristiques du genre, il n'est pas possible de parler de l'émergence de la couleur dans les pages des albums à colorier, mais bien des différentes options d'exploitation prises par les éditeurs qui ont la possibilité de s'attacher plus à certaines caractéristiques du genre qu'à d'autres pour promouvoir cette première initiation des enfants à la couleur. Toute la question est de savoir celles qui sont privilégiées par les éditeurs et de faire émerger de cette imposante production d'albums à colorier qui intègre par défaut notre corpus, les titres les plus significatifs du genre en matière d'initiation à la couleur.

1.1.3. L'évolution et la typologie des albums à colorier depuis 1945

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la plupart des albums à colorier proposent des dessins imprimés en couleur servant de modèles en regard des dessins au trait noir laissés vierges pour être coloriés. Dans la plupart des cas, ils proposent aux enfants de l'époque des scènes ou des objets familiers (scènes de campagne, animaux, récipients, accessoires vestimentaires) qui leur permettent de discriminer les couleurs et qui évoquent l'enseignement visuel développé par les imagiers. Tel est le principe, emprunté aux premiers albums à colorier du XIX^e siècle (annexe III, pl. 184), que développent BIAS (avec les différents *Album à colorier* publiés en 1945 et *Coloriages*, 1950), les Éditions des Enfants de France (avec *Album à colorier*, 1945), les Éditions G.P. (avec *Album à colorier ABC*, 1949) et nombre

d'autres éditeurs aux publications plus ou moins exploitables⁵⁹⁹ (annexe III, pl. 185). Si la couleur est souvent envisagée dans ces titres comme simple matériau mis au service de la copie et/ou du remplissage attentif pour aider les enfants à maîtriser leurs gestes, elle constitue aussi parfois un outil tacite d'aide à l'acquisition de certaines connaissances (la dimension pédagogique n'étant pas revendiquée), comme on le voit avec l'alphabet de *Album à colorier ABC* des Éditions G.P., ou les cartes des continents avec *Les Continents Album à colorier* d'Albin Michel, 1947). Dans les deux cas, elle s'inscrit dans la tradition pédagogique des images à colorier issue du XIX^e siècle.

Cependant, il est d'autres éditeurs qui refusent d'envisager le coloriage comme un exercice de copie ou de mémorisation aussi contraignant, à l'instar de Paul Faucher qui, sans redéfinir totalement le genre, le modernise et lui donne une dimension inventive et esthétique. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ses publications se distinguent d'une production où dominent les couleurs vives et des motifs choisis dans des domaines empruntés à ceux des imagiers ou des alphabets (animaux, activités enfantines, lieux familiers, jouets...), en proposant deux séries d'ouvrages sans modèle de coloriage (annexe III, pl. 186). D'une part, il publie de longues frises à colorier (de 84 par 24 cm), pliées en quatre et illustrées sur les deux faces, sur des thèmes aussi différents que les saisons, les hommes célèbres et le sport. Dans leur notice explicative, il donne quelques conseils pour choisir les couleurs et utiliser au mieux la peinture, ou quelques explications historiques ou religieuses. D'autre part, il présente toute une série d'albums à colorier brochés sur l'artisanat de France et du monde, dont il faut colorier les dessins en noir et blanc en fonction des conseils techniques qu'il donne dans les préfaces et des quelques indications sur le choix des couleurs dans les modèles qu'il fournit sur les deux plats de couverture⁶⁰⁰. Que ce soit dans l'une ou l'autre série, et bien que le genre n'en continue pas moins de reposer sur des contraintes d'ordre technique – il faut éviter les taches, les débordements –, la couleur est perçue comme un vecteur de plaisir et de créativité. Paul Faucher confirme ainsi ses partis-pris antérieurs sur le rôle pédagogique de la couleur dans les albums à colorier et les livres d'activités prônant équilibre entre encadrement pédagogique et liberté d'exécution et de découverte.

Avec ces deux séries très travaillées, Paul Faucher s'impose comme le pionnier en matière de rénovation des albums à colorier. Dans la décennie suivante, ce pédagogue se détournant du genre pour se consacrer aux images lumineuses et aux imagiers pour tout-petits, le genre intéresse des éditeurs imagiers qui développent différentes tendances, sans pour autant

⁵⁹⁹ Les livrets de coloriage s'avèrent souvent peu exploitables car ils ne présentent ni titre, ni nom d'éditeur ou d'illustrateur, si ce n'est parfois des initiales dont on ne sait trop à qui elles appartiennent – à l'éditeur ? à l'illustrateur ? – comme le livret de six pages tout juste marqué de « J. S. » que nous avons trouvé (annexe III, pl. 185, ill. 4).

⁶⁰⁰ Pierre Belvès illustre ces deux séries. Il signe seize frises qui, repliées, mesurent 24,5 sur 21 centimètres, et qui, dépliées, s'étalent sur 84 centimètres et sont destinées à être exposées sur un meuble ou un mur.

être très innovants. Certains (comme Bias) continuent d'emprunter les thèmes développés dans les abécédaires traditionnels et exploitent l'univers des choses ; d'autres (et parfois les mêmes) se font l'écho de la France rurale, catholique, conservatrice⁶⁰¹ de cette période-là (comme René Touret, Volumérix, Bias pour la ruralité, et la Maison Bouasse-Lebel pour la religiosité) ; d'autres encore reprennent l'univers des choses qu'ils tentent de renouveler ou de moderniser⁶⁰² (annexe III, pl. 188). En plus d'y occuper une fonction matérielle, la couleur est souvent utilisée (mais ce n'est pas systématique) dans sa fonction vériste (à défaut de réaliste), car il importe aux éditeurs de montrer le monde où évoluent les enfants, même au sein des albums à colorier catholiques comme ceux de la Maison Bouasse-Lebel, où, plus que les personnages religieux eux-mêmes, ce sont les enfants qui sont représentés dans des attitudes de piété.

Les éditeurs sont vraisemblablement tentés de renouveler le genre mais la vraie nouveauté va venir des États-Unis. Si les personnages des dessins animés américains étaient déjà présents sur le marché français depuis quelques décennies (avec les publications de l'agence Opera Mundi qui détenait les droits des bandes dessinées de Walt Disney en France et d'autres *comics* américains⁶⁰³), ils investissent les albums à colorier. Dans les années 1950, puis 1960, Mickey, Dingo, Donald, Jumbo et Blanche-Neige, pour ne citer qu'eux, s'imposent comme motifs à colorier (annexe III, pl. 189). La fonction didactique du coloriage s'efface derrière la dimension commerciale et ludique de la couleur. Les éditeurs parisiens Edicoq et Willeb se font une spécialité de publier ce type d'albums qui entrent dans les stratégies économiques de marché mises en place dès les années 1930 par Walt Disney Productions⁶⁰⁴, puis étendues à la France par les nouveaux courants d'échanges commerciaux avec les États-Unis suite au plan Marshall. Sensibles à cette nouvelle exploitation commerciale du support,

⁶⁰¹ Notamment dans la manière de représenter les bons enfants, tel qu'il est encore fréquent de le faire à l'époque, ce qui fait de ces supports des « miroirs de conduite » (pour reprendre les termes de Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 499, qui l'utilise pour sa part pour décrire les abécédaires du XIX^e siècle). Annexe III, pl. 187.

⁶⁰² Parallèlement à nombre de titres sur les animaux, les fruits, les fleurs publiés par les Éditions L. Dejoie (Paris) entre 1950 et 1952, les Éditions des enfants de France (Paris) en 1952-1953, ou encore les Éditions des Remparts (Lyon) en 1954, certains ouvrages sont pensés pour faire découvrir aux enfants un monde plus lointain ou plus moderne. Pour ce qui est du dépaysement, *Album à colorier ABC* (J. A. Dupuich, Paris : G.P., 1952) introduit nombre d'objets assez hétéroclites dans une nomenclature éprouvée, d'où « jonque » et « yatagan » suite à « bateau » et « drapeau » (ann. III, pl. 188, ill. 4-5). Pour ce qui est de la modernité, elle est mise en valeur dans les albums à colorier de l'éditeur René Touret qui montrent des enfants ayant des activités ou des loisirs d'adultes (les petites filles conduisent des scooters), et dans certains titres de Volumérix qui s'intéressent par exemple aux voitures de l'époque dans leurs diverses fonctions : voitures de course, de particuliers, de fonction... (ill. 6-8).

⁶⁰³ Le *Journal de Mickey*, publié dès 1934 par Paul Winkler de l'agence Opera Mundi, a renouvelé la presse française pour la jeunesse et entraîné l'arrivée de nombreux *comics* américains sur le marché français de la bande dessinée. Voir l'histoire du *Journal de Mickey* sur le site : <http://www.journaldemickey.com/Le-journal-de-mickey/L-histoire-du-journal-de-Mickey>.

⁶⁰⁴ Entre 1935 et 1939, Disney crée le « character merchandise », qui permet de fabriquer des produits dérivés comme des peluches, des tissus, des papiers. Mickey, pour n'en citer qu'un, est l'exemple parfait de l'organisation internationale de l'exploitation commerciale d'un personnage. Voir le compte rendu de la séance du 13 avril 2013 du séminaire de l'Afreloce à l'ENS, « D'un support à l'autre », rédigé par Déborah Lévy-Bertherat, <http://magasindesenfants.hypotheses.org/3907>.

les éditeurs de bandes dessinées (notamment en Belgique où cette production est forte) puisent dans la production nationale pour exploiter ce nouveau type d'albums à colorier qui se construit autour de personnages fictifs célèbres, ou *characters*. Ce nouveau créneau commercial connaît un franc succès. Casterman propose à partir de 1955 des albums à colorier d'après Tintin⁶⁰⁵. Dans les années 1960, cette tendance se poursuit sous l'égide de Dupuis qui exploite ainsi ses personnages les plus célèbres : Spirou, Lucky-Luke, Gaston, comme en témoignent *Album à colorier Spirou Lucky-Luke* (1964), *Album à colorier Gaston* (1964), etc. (annexe III, pl. 190)⁶⁰⁶. Elle se confirmera dans les décennies suivantes, à cela près que si, dans les années 1980 et 1990, les albums à colorier reposant sur les personnages de bandes dessinées continuent d'être publiés (comme Tintin) et de se multiplier, ils exploitent aussi de plus en plus la notoriété de personnages de dessins animés diffusés à la télévision quel qu'en soit le pays de production. C'est ainsi qu'à côté de Bécassine que les ayants droit déclinent en *Coloriages Bécassine* (chez Michel Oks, dans les années 1980), apparaissent des albums à colorier mettant en scène des héros télévisuels comme Ulysse 31 (d'un dessin animé franco-japonais), Capitaine Flam (d'un dessin animé japonais) et autres Power Lords (d'un dessin animé américain), le tout reposant sur une palette très contrastée. Que ce soit dans les albums à colorier publiés dans les années 1950 ou dans les décennies suivantes, le « coloriage » s'impose avant tout comme un prétexte à faire vendre un support sur lequel paraît un personnage familier. Qu'en est-il alors du rôle exact de la couleur dans ces albums à colorier ? Comment sert-elle cette approche hautement commerciale ? N'est-elle réduite qu'à cela ?

Dans les albums issus de la production de Walt Disney, la couleur ne sert guère à identifier les personnages présentés dans le titre ou sur la couverture (en cas d'absence de titre) qui cohabitent au fil des pages avec d'autres personnages ou avec des objets partageant les mêmes caractéristiques chromatiques. Même si Mickey retrouve régulièrement son pantalon rouge (chez Edicoq par exemple), cette tonalité n'est pas utilisée dans toute sa fonction signalétique. Comme les autres, elle est particulièrement vive, occupe de larges surfaces et s'impose avant tout comme un argument commercial. Pour ce qui est des albums à colorier reposant sur des personnages issus de bandes dessinées, comme Tintin et ses acolytes, on

⁶⁰⁵ Nous avons hésité à citer Casterman pour ne sélectionner qu'un corpus d'albums édités en France. Cependant, le cas de Casterman est singulier. Bien que la maison ait été fondée en Belgique (à Tournai, en 1780), elle est désormais considérée comme une société française en raison de deux événements qui ont marqué son rattachement à l'édition française, avec la création de la filiale parisienne par Henri Casterman en 1856 (ce qui a fortement développé ses affaires en France), puis plus tard (en 1999), par l'intégration de Casterman au groupe Flammarion (lui-même racheté par Gallimard en 2012). De fait, il n'est plus mentionné de lieu d'édition depuis longtemps dans les albums édités sous ce nom.

⁶⁰⁶ À cette époque-là, Dupuis était encore une maison d'édition belge. Elle le restera jusqu'en 2004, année de son rachat par Média-Participations, et cela, malgré des alliances parisiennes antérieures comme avec la vente de certaines de ses parts à Hachette en 1985 et la création du Studio Dupuis Audiovisuel en 1992. Nous la citons toutefois, de par l'influence qu'elle représente sur le marché français.

constate que la couleur associée aux personnages ne sert pas uniquement à les identifier⁶⁰⁷. En effet, elle est modifiée en fonction des différentes aventures des héros et des diverses situations qu'ils affrontent. On découvre, par exemple dans *Album à colorier 2* (Casterman, 1981), Tintin dans sa combinaison orange d'astronaute, son caftan rouge, et son ensemble bleu de Chine, et le capitaine Haddock dans sa tunique aztèque rouge (annexe III, pl. 192). Par ses changements, précisément, la couleur ne permet pas seulement aux enfants de discriminer différents tons, elle souligne avant tout leur variété dans un but commercial. Ces nombreux changements chromatiques et ces tenues contrastées existent pour renforcer l'idée d'une pluralité de situations et d'un vaste choix d'histoires. Lorsqu'elle n'est plus associée aux personnages mais aux objets hétéroclites qui les entourent et qui contribuent à cette couleur locale (oiseau, poisson, totem, vase chinois, fusée, véhicule...), la palette n'apporte rien sur le plan connotatif, les associations entre couleurs et motifs étant trop arbitraires et conduisant à un éclatement référentiel. Quant à celle qui est liée à leur environnement direct figuré avec parcimonie, elle est généralement convenue car issue d'un consensus social de représentation que véhiculent certains albums eux-mêmes (tronc d'arbre brun, fragments de mer et de ciel bleus, fragment d'herbe verte), ce qui fait qu'on ne note guère d'enrichissement sur le plan dénotatif. Dans ces albums à colorier, tout comme dans ceux issus de la production de Disney, la couleur aide à populariser les personnages et sert avant tout une cause commerciale (ce que confirme par ailleurs l'absence de consignes pour initier au coloriage en lui-même). Ce que va corroborer la production des albums à colorier des années 1980 où les personnages des *comics* américains arrivent en force, que ce soit chez Artima qui exploite les personnages de Spider-Man et de Hulk, ou chez Whitman qui exploite ceux de Superman, Batman, Flash Gordon (Guy l'Éclair) et Capitaine Flamme, soit des grands héros (américains pour la plupart, japonais pour le dernier cité) issus de bandes dessinées adaptées au petit écran dans les années 1980. Pour comprendre quelle utilisation y est exactement faite de la couleur, penchons-nous sur la série de huit volumes intitulée « Super-héros Marvel Artima, Artima Color ». Elle propose deux types d'approches de coloriage au sein d'un même fascicule (comme dans le volume *Colorie toi-même, Spider-Man*, 1981, annexe III, pl. 193). La première partie du fascicule est constituée de vignettes extraites des *comics* originaux, présentées sans lien narratif les unes avec les autres et clairement réparties entre dessins à colorier (à gauche) et modèles colorés (à droite) (ill. 1). Dans ce cas, les couleurs les plus utilisées, comme ici le bleu et le rouge, ne servent qu'à identifier et à signaler le personnage qui est le seul à proposer ce type de combinaison chromatique et qui la porte du début à la fin de l'ouvrage. Pour ce qui est de son environnement, soit il est absent et remplacé par un fond de couleur uni (ce qui est vrai quand le héros est cadré en portrait), soit,

⁶⁰⁷ Si ce n'est en couverture (plus rarement à l'intérieur des livrets) où Tintin apparaît souvent dans sa chemise blanche, son pull bleu, son pantalon marron et, parfois, son imperméable beige, ce qui permet une rapide identification (annexe III, pl. 191).

tout au contraire, complexe, coloré, contrasté et utilisé dans ce cas pour mettre en valeur l'action du héros. La seconde partie du fascicule n'est composée que d'un épisode complet construit autour du personnage central (ill. 2-3). De fait, l'enfant se trouve face à des planches de bande dessinée partiellement mises en couleur puisque certaines vignettes ont été colorées comme pour donner des indications sur la continuité chromatique développée au fil des pages. Toutefois, comme le jaune et le bleu alternent peu régulièrement en fond de vignette, l'enfant n'est guère guidé dans son choix de couleurs. D'autant que les mises en pages se révèlent très complexes avec leurs effets de zoom, de plongée, de contreplongée, de séquençage des images. Tout ce jeu d'alternance et de contraste des fonds s'explique par l'usage fait de la couleur dans les *comics* américains : il souligne et renforce l'action du super-héros. On perd de vue le but pédagogique initial des albums à colorier, puisque la couleur ne constitue plus un objet d'apprentissage. De fait, seront exclus de l'analyse des dispositifs ces albums très commerciaux.

Si l'on atteint une utilisation systématique de l'exploitation commerciale des albums à colorier construits sur des personnages de *comics* américains et disponibles en France par le biais des coéditions, cela ne doit pas faire oublier qu'une production française se développe plus discrètement en parallèle. Dès les années 1960, le marché recèle en effet des albums à colorier publiés par des éditeurs soucieux de se distinguer de la tendance très commerciale et très peu pédagogique qui se répand alors. Se distinguent surtout deux options – l'une manuelle, l'autre patrimoniale – qui s'inscrivent dans la lignée de la production du Père Castor, celle des frises et celle des livrets sur l'artisanat. Pour ce qui est de la première, elle est développée par un autre pionnier de l'édition enfantine, Robert Delpire, qui s'intéresse à ce genre somme toute assez méprisé qu'était et qu'est encore souvent l'album à colorier et qui l'intègre au concept du livre-outil. Il déborde ainsi le simple concept d'album à colorier avec les sept titres de sa collection Actibom aux « images très belles en noir, mais que tu peux aussi colorier, enluminer, détacher, accrocher et offrir »⁶⁰⁸, ainsi qu'avec les titres de sa collection Multibom, qui sont, comme l'explique Cécile Boulaire, « non plus simplement à mettre en couleur mais à découper, assembler, pour les transformer en jeux, jouets, carnets, maquettes... »⁶⁰⁹ (annexe III, pl. 194, ill. 1 & 2). La mise en couleur représente ici une étape nécessaire à la libération de la créativité chez l'enfant. Ce n'est pas le cas dans l'autre option développée qui vise à ressusciter un patrimoine comme le fait l'Imagerie Pellerin-Epinal. En parallèle des « Sujets faciles à colorier », cette société s'intéresse en effet aux sujets militaires et patriotiques et publie quelques titres à ce sujet, dont *Soldats d'autrefois* [1960], *Album d'images à colorier* et *Soldats à dessiner, colorier, encadrer*⁶¹⁰ (ill. 3). Dans une étude ultérieure, nous verrons, en nous

⁶⁰⁸ Voir Cécile Boulaire, « Robert Delpire, éditeur d'albums », *Strenæ* [<http://strenae.revues.org/68>], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, § 58. Pour ce qui est du texte cité, il provient de la première page intérieure de *Robinson Crusoe*, publié en 1967.

⁶⁰⁹ *Idem*, § 70 et sq.

⁶¹⁰ Respectivement : Arcueil : Sélection du Reader's Digest avec l'autorisation de L'Imagerie Pellerin-Epinal et d'après ses

appuyant sur le premier des titres cités, en quoi la couleur participe de ce travail de résurrection patrimoniale. Notons toutefois dès à présent qu'elle revêt une fonction pédagogique beaucoup plus forte que dans les albums développés comme des produits dérivés. En raison de l'importance prise par ces derniers, ces deux tendances (manuelle et patrimoniale) n'ont guère été représentées pendant plusieurs décennies. Toutefois, sur le marché des quinze dernières années, si la production à visée patrimoniale n'a pas disparu et se révèle très active dans certains domaines de connaissance comme le domaine religieux, la production à caractère manuel enregistre pour sa part un fort renouveau.

La production à visée patrimoniale comprend actuellement quelques titres qui renouent, dans la plupart des cas, avec l'idée que l'image est un outil efficace dans la diffusion de la religion, et tout particulièrement de la foi catholique. L'idée n'est pas nouvelle⁶¹¹ et ce maintien confirme que le coloriage est toujours exploité dans cette perspective pédagogique. L'action impliquée participe à la mémorisation d'une caractéristique chromatique, mais aussi d'un événement ou d'une situation. Si certains ouvrages tendent à utiliser une palette signalétique (ou identificatrice) où le blanc s'impose comme la couleur christique (du Christ adulte) et le bleu comme la couleur mariale ou céleste (comme dans *Marie*⁶¹²), d'autres privilégient un choix plus esthétique et, par la beauté de l'image, plus méditatif. En témoignent des titres comme *Vie de la Vierge Marie – vitraux à colorier* et *Mon Album de prières en 20 vitraux à colorier*⁶¹³ dont on peut lire la présentation suivante sur le site de la librairie religieuse de l'Emmanuel :

« “ Laissez venir à moi les petits enfants. ” disait Jésus. Cet album, avec ses prières simples et profondes, ses jolis modèles en couleurs et ses vitraux à colorier, permettra aux enfants, même tout petits, de “ méditer ” sur différents événements de la vie de Jésus et d'approcher ainsi l'Amour divin. De même inspiration que *Vie de Jésus en 20 tableaux à colorier* et que *Les Commandements de Dieu en 10 tableaux à colorier*, cet album est une aide appréciable pour la catéchèse et la prière en famille. »⁶¹⁴

Le coloriage y est utilisé pour donner une première initiation à la foi et à l'esthétique du catholicisme aux enfants. Il serait réducteur de dire qu'il est seulement utilisé pour révéler la caractéristique chromatique des personnages récurrents des récits bibliques. Il embrasse une

dessins originaux, sans date [1960], et Imagerie Pellerin-Epinal, 1963, n° 2, 1966. Ajoutons-y *L'Argot du poilu, sujets militaires à colorier*, dessins de Marinet, Imagerie d'Épinal, Pellerin, sans date, 8 pages, que nous ne pouvons guère exploiter du fait du manque de références bibliographiques, mais qui confirme l'intérêt de la maison pour les thèmes militaires.

⁶¹¹ Voir Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 16 et sq.

⁶¹² Auberville-la-Campagne : Foi et Victoire, Collection Découvrir la Bible en coloriant (20 volumes), 2007.

⁶¹³ Pour les références : *Vie de la Vierge Marie – vitraux à colorier*, Dorel-Henri Cauffman, Paris : Paris Consep, 2006 ; *Mon Album de prières en 20 vitraux à colorier*, Martine Bazin, Paris : Pierre Téqui, 2009.

⁶¹⁴ <http://www.librairie-emmanuel.fr/Recherche-colorier.aspx>.

visée plus large et confirme que, de manière générale, ce genre d'albums à colorier spécialisés dans la propagation de la foi ne s'intéresse guère à la couleur en elle-même comme objet d'apprentissage (symbolique par exemple), mais comme vecteur de connaissance. Il initie à la religion par la couleur, et non à la couleur par la religion. Aussi n'y reviendrons-nous pas lors de l'analyse des dispositifs (iconographiques et textuels).

Qu'en est-il alors de la couleur dans la production qui favorise l'approche manuelle ? En fait, elle prend deux directions quasiment opposées, avec l'une qui s'intéresse à la toute petite enfance et qui occupe un créneau commercial défini par l'âge des consommateurs, et l'autre, beaucoup plus créative, qui s'adresse à un public enfantin plus large.

Pour ce qui est des albums de coloriage pour les tout-petits, ils s'inscrivent en parallèle de la tendance générale qui puise dans les productions télévisuelles ou filmiques en prenant le parti de se construire autour d'un petit personnage certes connu, mais initialement imaginé par des créateurs français pour des albums d'historiettes ou des magazines. Il s'agit par exemple des titres mettant en scène T'choupi et Petit Ours Brun comme *T'choupi Mes premiers coloriages sans dépasser*, *T'choupi Mes premiers coloriages magiques*, *T'choupi Mon gros cahier d'activités*⁶¹⁵, et les nombreux *Cahiers de Petit Ours Brun*, *Coloriages de l'été* ou *de l'hiver*, ou *de la ferme*, soit des hors-série thématiques signés Bayard (Montrouge), le dernier en date étant le n° 29 de mars 2015 : *Les Cahiers de Coloriages de Petit Ours Brun*, *Les Coloriages du marché* (n° 33). Bien que cette production soit incontestablement commerciale et qu'elle exploite la même politique relative aux produits dérivés que les albums construits sur les *comics* américains, elle ne s'adresse incontestablement pas au même public et revendique une approche pédagogique assurément simple mais présente et graduelle, alors qu'elle a disparu des autres titres cités. En apprenant aux enfants à discriminer les couleurs, à colorier sans déborder et à choisir la couleur de leur coloriage au sein d'une palette proposée (selon des dispositifs sur lesquels nous reviendrons plus tard), ces titres s'intéressent à la couleur dans une approche tout à la fois discriminative, concrète et associative, ce qui reste curieusement très rare au sein de ce type d'albums, alors que cela correspond le mieux aux caractéristiques du genre.

Quant au second type d'albums à colorier favorisant l'approche manuelle, il s'inscrit dans le prolongement de ce qu'ont proposé Paul Faucher et Robert Delpire⁶¹⁶. Il est le fait d'éditeurs et de créateurs qui interrogent la pertinence de ce type de supports et qui entendent redéfinir le genre d'un point de vue artistique et faire du coloriage non plus un exercice mais

⁶¹⁵ Thierry Courtin, Paris : Nathan, 2010, 2011 et 2012 pour le dernier qui comprend « jeux », « graphisme » et « coloriages ».

⁶¹⁶ Rendent par exemple hommage aux frises de Pierre Belvès, *Swing* du studio Tomso (Paris : Gautier-Languereau, 2015) et *Under the sea* et *Butterfly ball* de Marion Arbona (Paris : Djeco, 2015) qui les évoquent par leur longueur (2 mètres pour le premier, 1,26 mètre pour deux autres). Quant à *Coloriages* de Joëlle Jolivet (Paris : Les Grandes Personnes, 2010), il les rappelle par l'importance accordée au noir. Annexe III, pl. 194, ill. 4-6. S'ils sont intéressants, ils ne se distinguent pas assez du reste de la production dans leur approche de la pédagogie de la couleur (notamment de celle de Paul Faucher) pour être retenus.

une activité qui dépasse le seul remplissage, développe l'esprit créatif des enfants, et recoupe le dessin ou d'autres activités manuelles. Parmi les nombreux ouvrages relevant de cette tendance qui s'est développée dans les années 2000 et 2010, certains d'entre eux nous semblent très représentatifs. Que ce soit les titres de la collection « Coloriage à peindre » lancée en 2002 chez Mila Éditions, ou ceux de « L'Art à colorier » lancée en 2008, ils proposent non pas de remplir ou de recopier, mais bien de *recréer* les modèles présentés, selon des dispositifs sur lesquels nous reviendrons en nous penchant sur *Coloriage à peindre : la ferme* et *L'Art à colorier : Portraits* d'Anne Weiss (annexe III, pl. 195). L'approche de la couleur se veut expérimentale. À la même époque, Pascale Estellon propose *Mon Premier Livre d'activités* et *Mon Album de photos à dessiner et à colorier*⁶¹⁷. Le premier développe une approche pédagogique plastique de la couleur dans tout un réseau d'activités (dont le coloriage, qui bénéficie d'un petit guide pratique), le second fait du coloriage un mode d'appréhension et de transfiguration de l'image. Technique et créatif, tel est le double angle sous lequel Pascale Estellon aborde le coloriage et plus généralement le dessin ou la peinture qui va de pair avec lui. En témoignent les albums qui suivent, que ce soit *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs* et *Cahier pour apprendre à colorier autrement*⁶¹⁸. Si le premier s'ouvre sur une courte « leçon » technique, le second la suit de double page en double page (annexe III, pl. 196). Aux enfants de l'appliquer par la suite en respectant également les consignes qui leur sont données à chaque page. Maîtrise du geste et compréhension des mélanges et des rapports de couleurs pour la peinture avant d'appréhender les espaces dévolus à la création, invitation à maîtriser des techniques de base et à exécuter différentes figures pour s'emparer des espaces vierges qui leur sont dédiés. Le coloriage ne correspond plus à cette étape initiale qui permettait d'accéder au dessin ou à la peinture. Il est pensé en même temps qu'eux, il les intègre. Ce qui confirme bien qu'il n'est plus envisagé comme un exercice astreignant et que la couleur n'est plus perçue comme au service de cette contrainte. Elle fait partie intégrante du processus créatif.

C'est ce que revendique pleinement la plupart des titres d'Hervé Tullet qui prend le parti de négliger l'approche technique et de privilégier le geste (annexe III, pl. 197). Que ce soit dans *Livre de coloriages* ou bien *Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet*⁶¹⁹, le créateur travaille à provoquer des réactions chez l'enfant, à lui faire effectuer des actions, à supprimer l'intermédiaire entre la matière et le support, à décupler la spontanéité du geste. Sont vantés tous les mérites libérateurs et toute la beauté sauvage de l'art brut. Le coloriage devient ainsi une occupation de l'espace et la couleur n'a plus un rôle auxiliaire mais primordial dans cette libération de l'appropriation des pages. Pour ce qui est du résultat, il est à la hauteur du

⁶¹⁷ Pascale Estellon, Paris : Éditions du Panama, 2006 (pour le premier) ; collectif de photographes, Paris : Éd. du Panama, 2007 (réédité en 2012 par les Grandes Personnes, Paris) pour le second.

⁶¹⁸ Paris : Les Grandes Personnes, 2010 pour le premier, 2012 pour le deuxième.

⁶¹⁹ Paris : Bayard Jeunesse, collection Albums Éveil, 2009 pour le premier, 2010 pour le deuxième.

plaisir éprouvé. Comme le dit Hervé Tullet lui-même, « on gribouille, on colorie, on s’amuse et, mine de rien... ça fait des dessins ! »⁶²⁰ Parfois l’approche gestuelle initiée par le coloriage néglige l’action même de colorier pour se concentrer sur le seul geste, comme dans *Couleurs*⁶²¹. Ce titre, unique en son genre, traite de l’appréhension de celle-ci par le développement d’une gestuelle sur des images montrant un « avant », un « pendant » (avec des effets d’impression, de trace qui invitent l’enfant à mimer le geste) et un « après » (annexe III, pl. 198). Hervé Tullet bouscule ici l’idée que le coloriage et toute la maîtrise du geste qu’il implique et de l’outil qu’il impose précèdent le dessin et la peinture. La couleur est peinture et libération.

Aussi, est-on passé en quelques dizaines d’années d’un type d’album à colorier utilisant généralement la couleur d’une manière restreinte et contraignante à son extrême opposé, avec un type d’albums libérant le geste et imposant la couleur comme moyen d’expression et de libération. La transition s’est faite par étapes, grâce à des types intermédiaires d’albums à colorier, comme ceux développés par Paul Faucher et Robert Delpire qui ont favorisé la création sur la base d’un modèle de coloriage restant somme toute assez traditionnel, ou celui développé par l’Imagerie Pellerin-Epinal qui a fait du coloriage un vecteur culturel patrimonial. Si certains concepteurs actuels soignent l’approche technique (comme Estelle Estellon, et cela contrairement à Hervé Tullet qui privilégie une création plus impulsive), c’est pour qu’elle soit assimilée et qu’elle permette aux enfants des réalisations esthétiquement réussies (contrairement aux « gribouillages » assumés par Hervé Tullet). La couleur des albums de coloriage a donc gagné une dimension esthétique relevant plus des réalisations des enfants eux-mêmes (considérés comme des artistes en herbe) que de la qualité des images à illustrer (comme c’était le cas dans la production de Paul Faucher et Robert Delpire).

Qu’en est-il dans les supports numériques qui intègrent dorénavant le coloriage ? On constate que les albums à colorier les plus innovants de ces dernières années ne disposent pas de leur version numérique. L’application d’exploration tactile développée dans *Un Jeu*, inspiré d’*Un Livre* d’Hervé Tullet (soit un livre à « bouger » et non à « colorier »), n’a pas encore profité aux versions numériques d’albums à colorier existant sur le marché. *J’apprends à dessiner* de Fleurus (disponible sur iPad depuis 2013)⁶²² repose sur des bibliothèques de calques, de traits et de couleurs. Qu’en est-il de la réappropriation créative ? Nous le verrons plus tard.

La partie suivante traitera des dispositifs développés dans les cinq types d’albums à colorier qui favorisent respectivement l’approche la plus usuelle du coloriage (en demandant à colorier sans déborder comme chez Bias et d’autres éditeurs imagiers d’après-guerre ou, plus

⁶²⁰ Texte disponible sur : <http://www.amazon.fr/Batailles-couleur-livre-jouer-Tullet/dp/2747024911>.

⁶²¹ Paris : Bayard Jeunesse, collection Albums Lecture, 2014.

⁶²² Nous retenons cet exemple car il représente l’une des meilleures ventes qui soit dans le domaine, bien que le coloriage n’y soit pas envisagé indépendamment du dessin. Précisons que cette série, issue de la version papier développée dès 1992 par Philippe Legendre, est vendue à trois millions d’exemplaires dans le monde.

récemment, chez Nathan avec T'choupi) ; la plus culturelle (comme avec l'Imagerie Pellerin-Epinal qui exploite la veine patrimoniale) ; la plus esthétique (comme chez Paul Faucher et Robert Delpire, puis au Panama et chez Les Grandes Personnes avec Pascale Estellon) ; la plus créative et libérée (avec *Coloriage à peindre : la ferme* et *L'Art à colorier : Portraits* d'Anne Weiss chez Mila et deux titres d'Hervé Tullet chez Bayard) ; on se demandera quels sont les dispositifs pédagogiques privilégiés par les albums à colorier numérisés.

1.2. Sur le marché coréen

1.2.1. Un genre au service de la pédagogie au-delà du coloriage

Si en France, les albums à colorier (hérités d'une longue tradition de l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques) sont les premiers ouvrages à initier les enfants à la maîtrise du geste et à la sensibilisation des couleurs par l'obtention souvent implicite d'une technique, en Corée, il devrait en être de même si l'on en croit la définition que le dictionnaire de langue <새 우리말 큰사전> (*Le Nouveau Grand Dictionnaire du coréen*) donne du *coloriage* :

« 빛깔이 나게 바르는 칠, 또는 빛깔을 바름 » (« Peinture appliquant la couleur de sorte que celle-ci se montre éclatante, ou application de la couleur. »)⁶²³

Toutefois, dès les premiers titres parus dans les années 1970 (qui sont marqués par l'influence américaine en matière d'édition et d'éducation), le but initial de ce type d'albums est négligé ou détourné. Les éditeurs n'entendent pas que les enfants s'initient à une quelconque technique. Si le principe du dessin laissé vierge pour être colorié est bien repris (sans modèle en couleur toutefois), c'est avant tout pour les aider à développer leur quotient intellectuel et à participer à la prospérité du pays. L'avant-propos des deux titres représentatifs de l'époque – « Apprentissage du coloriage du bon enfant » et « Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage » (<착한 어린이 색칠 공부> et <색칠 공부 지능 테스트>, 1973) – est très clair à ce sujet :

« 발전에 초석은 새싹어린이 들입니다. 어느 나라 보다도 지능 아이큐는 한국이 우수하답니다. 우리나라 어린이들은 남에 나라 어린이들에게 지면 앞되겠지요. » (« Le fondement du progrès est à trouver chez les tout-jeunes. Plus que dans n'importe quel pays, les Coréens ont un quotient intellectuel élevé. Nos enfants ne devront pas être inférieurs à ceux des autres pays. »)

L'argument se veut de poids. S'il y a déjà eu des exercices de coloriage reposant sur des modèles « orientaux » comme le précise l'avant-propos⁶²⁴, cet album s'en démarque puisqu'il

⁶²³ Il s'agit de la définition de « coloriage » (색칠) que nous avons trouvée dans le dictionnaire de langue <새 우리말 큰사전> (*Le Nouveau Grand Dictionnaire du coréen*), *op. cit.*, p. 1795.

⁶²⁴ Ce qu'on ne peut confirmer par manque de références bibliographiques de ces titres (ce qui est sûr toutefois, c'est qu'ils

pourrait être colorié par des enfants américains. Il est porteur d'une modernité. Utiliser ce titre comme matériel pédagogique revient à participer à cette modernité et au renouveau du pays.

1.2.2. La couleur envisageable comme objet d'apprentissage ?

Ainsi, dès les premiers albums à colorier, le coloriage n'est qu'un prétexte à développer d'autres aptitudes ou connaissances. Il n'est pas question de maîtrise du geste, de préapprentissage du tracé graphique ou iconographique, ni même d'initiation visuelle aux couleurs, du moins dans un premier temps, ces titres dépourvus de modèles en couleur indiquant par un terme chromatique la couleur à appliquer (annexe III, pl. 199). Doit-on expliquer cette absence par un souci d'économie ou par un choix pédagogique ? Il est difficile de le dire, d'autant que l'un n'exclut pas l'autre, mais nous ne pouvons négliger ce que les titres révèlent. Il est clair que les éditeurs coréens tissent un lien étroit entre le coloriage et les tests d'intelligence plutôt qu'ils n'insistent sur l'aspect technique de la couleur. Si, dans le premier de ces titres, le coloriage s'impose comme exercice sur toutes les pages (parallèlement à un exercice de compréhension écrite⁶²⁵), dans le second, il se combine à d'autres activités manuelles ou s'efface derrière des exercices simples de logique mathématique (demandant pour la plupart de dessiner le contour d'une silhouette en reliant des chiffres et des nombres) où la couleur ne trouve absolument plus sa place. D'où la question suivante : à quel point la couleur est-elle envisagée comme un possible objet d'apprentissage au sein de la production d'albums à colorier qui va suivre ?

1.2.3. Le coloriage, un tremplin pédagogique

(1) Le coloriage des années 1980, entre plaisir, contrainte et ouverture pédagogique

Dans les années 1980, sur la vingtaine de titres que recense la base de données de la Bibliothèque nationale pour enfants et jeunes adultes, cette tendance pédagogique de faire de la couleur une auxiliaire des tests d'intelligence et de divers exercices de raisonnement n'est pas toujours suivie. En témoignent des titres tels <색칠놀이> (« Jeux de coloriage »)⁶²⁶, <재미있는 색칠 하기> (« Le Coloriage amusant ») et <색칠놀이, 3~4 살, 하> (« Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas ») qui mettent l'accent sur le jeu et l'amusement (annexe III, pl. 200). Nous sommes

n'ont pas été publiés par la même société d'édition) et vu l'absence de tout autre album de coloriage publié à cette période dans la base de données de la Bibliothèque nationale pour enfants et jeunes adultes de Séoul (<http://www.nlcy.go.kr>). Ce qui nous fait penser que l'éditeur ne fait peut-être pas référence à des albums coréens (mais japonais ?) ou à des *albums*, mais à d'autres types de supports (comme dans les magazines pour enfants ?). Notons que dans leur périodisation sur l'émergence de l'album sur le marché éditorial coréen, Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui (les auteurs de *Compréhension des livres d'images*) ne prennent pas en compte l'album à colorier. Il en paraît pourtant avant la date charnière de 1988.

⁶²⁵ Quand il ne leur est pas demandé de lire le nom des couleurs dans lesquelles ils doivent colorier les motifs présentés, les enfants doivent lire les phrases qui contextualisent chaque scénette extraite d'un conte. Précisons alors qu'il n'y est pas fait mention de terme de couleur et que par conséquent les enfants sont laissés beaucoup plus libres de leur choix coloré.

⁶²⁶ Séoul : 동아출판사 (Éditions Donga), 1987.

toutefois en mesure de nous demander où se trouve cette part de plaisir et de gaieté tant le coloriage s'entoure de contraintes. Certes, les tests d'intelligence ont disparu de ces supports et il existe des pages où il est demandé à l'enfant de « colorier dans les couleurs qu'il aime » (« 좋아하는 색을 칠해 보세요 »). Cependant, la plupart du temps le choix (réduit) des couleurs est imposé et les consignes sont présentes à chaque page, ce qui demande un déchiffrement de la langue ou un accompagnement quasi systématique de l'enfant qui est par conséquent très encadré. Par ailleurs, pour ce qui est des formes à colorier, elles sont très schématisées, souvent réduites à des formes géométriques, ce qui semble limiter le caractère ludique revendiqué.

Ces ouvrages, qui relèvent donc moins du jeu que ne pourrait le laisser penser leur titre, représentent une tendance minoritaire dans leur démarche. La plupart des autres revendiquent une approche pédagogique d'acquisition de connaissances variées, que ce soit <하나 둘 셋> (« Un, deux, trois »)⁶²⁷ ou les volumes de la série 색칠공부와 공작놀이 (« Étude du coloriage et plaisir manuel »)⁶²⁸ – <동물> (« Animaux »), <새와 곤충> (« Oiseaux et insectes »), <탈것> (« Transports ») – qui initient aux rudiments des mathématiques ou des sciences naturelles, ou qui se substituent aux imagiers pour initier les enfants au monde (urbanisé) environnant. Cette tendance pédagogique qui favorise l'approche, non pas manuelle comme l'annonce pourtant le titre de la série, mais abstraite ou vériste de la couleur (dans son alliance avec les chiffres, ou avec les motifs issus du monde familier des enfants) va se développer dans la décennie suivante.

(2) Les albums à colorier hautement pédagogiques des années 1990

S'ils empruntent quelquefois leurs personnages aux bandes dessinées⁶²⁹ ou aux dessins animés pour présenter aux enfants des motifs familiers, les albums à colorier des années 1990 n'expliquent pas souvent (comme en France à la même époque) quelle est la technique à utiliser et ne fournissent pas non plus de conseils quant à la manière d'en acquérir une (annexe III, pl. 201). On sent que les éditeurs ont trouvé là un créneau commercial, mais ce n'est pas le seul. Comme la plupart des albums fictionnels et non fictionnels (présentés dans le chapitre II de la première partie), l'album à colorier s'exploite sur le plan éducatif.

En témoigne toute la série <아이큐 색칠공부 / 틀린그림찾기> (« Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image », annexe III, pl. 202) dont le titre prometteur revendique une approche logique du coloriage. Aux enfants de trouver, dans chaque image proposée en regard du modèle pleinement coloré, ce qui s'en distingue et de le colorier. Nous verrons plus tard quels sont les dispositifs iconographiques utilisés. Notons pour l'heure que le coloriage est envisagé comme un outil d'apprentissage à l'observation. Parallèlement à cette série, d'autres

⁶²⁷ Collectif, Séoul : 대능 (Daeneung), 1984.

⁶²⁸ Séoul : 삼성당 (Éditions Samsung), 1989.

⁶²⁹ Comme <(테이지와배우는) 색깔나라. 만2세 (디즈니 아이큐북3)> (« Le Pays des couleurs apprises avec Daisy », 2 ans, Disney IQ Book 3), Séoul : 지경사 (Jigyeongsa), 1996.

titres témoignent de cet objectif décalé du coloriage, comme <동화나라 색칠나라 - 숫자> (« Pays des contes, pays du coloriage – Les Chiffres ») et <동화나라 색칠나라 - 한글> (« Pays des contes, pays du coloriage – Le Coréen »)⁶³⁰, <가나다 한글 색칠 공부> (« Étude du coloriage et de l’alphabet coréen »), <한글 색칠 가나다> (« Alphabet, Coloriage du coréen »), ou encore <TV 유치원 - 하나 둘 셋 색칠공부> (« TV Jardin d’enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage ») (annexe III, pl. 203). Tous ont été publiés au milieu de la décennie chez des éditeurs différents, ce qui confirme leur intérêt commun pour exploiter ce genre d’albums comme support pédagogique ouvert sur d’autres domaines. Autre point de convergence : dans ces albums, il n’est pas demandé aux enfants de maîtriser une technique, d’exécuter un joli dessin ou une belle peinture (l’esthétique passant au second plan, même s’il leur est là encore demandé systématiquement de colorier « joliment », « 예쁘게 »), mais bien d’utiliser la couleur comme un outil pour apprendre les connaissances de base que représentent le coréen et les chiffres.

Parfois, les connaissances véhiculées par les albums à colorier débordent ce seul cadre élémentaire. Tel est le cas de toute la série <자연학습교육색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature », annexe III, pl. 204) parue en 1998. Ses nombreux titres – parmi lesquels <새의 나라 1/2> (« Le Pays des oiseaux » 1 et 2), <바다 나라 1/2> (« Le Pays de la mer » 1 et 2), <꽃과 열매나라> (« Le Pays des fruits et des fleurs »), <파충류의 세계> (« Le Monde des reptiles ») – sont uniquement consacrés à la nature et l’éditeur entend bien y initier les enfants le plus pragmatiquement possible (malgré l’aspect trompeur de quelques couvertures comme <동물 나라>, « Le Pays des animaux » 1 et 2, dont la naïveté des dessins ne révèle pas l’approche réaliste des motifs qui est privilégiée).

Dans ce type d’albums à colorier qui est le plus répandu sur le marché coréen, la couleur sert donc une pédagogie autre que celle qui la concerne. Cette tendance va se confirmer dans la production suivante qui est encore plus sensible à l’économie de marché.

(3) Une tendance confirmée dans les années 2000

Lors de la décennie suivante, cette tendance se conjugue avec l’ouverture du marché vers la tranche d’âge inférieure et un cloisonnement plus précis de l’offre, en fonction des thèmes abordés et/ou de l’âge des destinataires. Parmi les éditeurs qui scindent leur offre en fonction des thèmes, prenons l’exemple de 신세계 (« Le Nouveau Monde »). Il s’adresse aux tout-petits avec sa série 유아를 위한 기초 색칠놀이 (« Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants », 2003). Il multiplie ses titres en fonction des thèmes des motifs à colorier : objets de la vie quotidienne, fruits et légumes, animaux, dinosaures, transports (annexe III, pl. 205). Il n’est nullement question ici d’initier les enfants à une technique, l’avant-propos est clair à ce sujet : ces titres veulent « aider à développer, par l’amusement, le sens des couleurs et des

⁶³⁰ Séoul : 유아문화사 (« Histoire de la culture enfantine »), 1995, pour les deux titres.

formes » (« 재미있게 형태 감각과 색 감각을 익히도록 도와줍니다 »). Cette série est par conséquent l'une des rares à promouvoir la discrimination des couleurs, mais il ne faut pas s'y tromper : de par son découpage thématique du monde familier aux enfants et sa manière de légèrer chaque motif présenté, elle déborde sur le genre des imagiers (non pas des couleurs mais des objets familiers). Et de par la définition qu'elle en donne (sans fournir toutefois un seul terme chromatique), elle déborde également sur le genre des dictionnaires illustrés⁶³¹ (voir illustration de l'avion). Elle témoigne ainsi de toute la perméabilité qui touche souvent en Corée les albums pédagogiques pour enfants, le but étant de leur apprendre un maximum de choses en un minimum de supports.

Pour ce qui est des éditeurs qui développent le genre selon les tranches d'âge du jeune public, prenons l'exemple d'Applebeebooks qui dispose d'une bonne visibilité sur le marché (notamment chez Kyobo). L'éditeur décline sa série <생각놀이 느낌놀이> (« Jeux de réflexion, jeux de sensations [ou sentiments] ») pour les petits de 2 ans, 3 ans et 4 ans. À chaque niveau, les exercices se complexifient et débordent inmanquablement le seul coloriage pour déboucher sur des exercices relevant des tests d'intelligence. Est ainsi confirmée la perméabilité qui subsiste en Corée entre les albums à colorier et les albums, non pas d'éveil aux sens, mais de développement du quotient intellectuel, ce qui alterne avec l'initiation aux connaissances de base. Ce que confirme l'autre grande partie de la production.

En effet, la tendance développée dans les années 1990 se confirme dans les années 2000 (notamment sous l'influence de la production américaine⁶³², annexe III, pl. 206), et nombre d'albums à colorier coréens négligent l'apprentissage de la discrimination des couleurs et l'approche technique pour ne favoriser que l'acquisition d'autres connaissances, notamment du coréen et des mathématiques⁶³³ (annexe III, pl. 207). En témoignent des titres comme <한글

⁶³¹ Par exemple, à côté de la photographie de l'avion et au-dessus du coloriage qui lui est lié et qui reprend le motif détourné, on peut lire : « Wi-ing~ ~ C'est trop bien de pouvoir prendre l'avion quand on voyage dans des lieux lointains. Le monde qui diminue de plus en plus par le hublot est incroyable. »

⁶³² L'influence américaine est, dans ce domaine, très palpable. En témoigne une série comme <영재의 탄생> (« La Naissance de l'enfant doué », New York: World Almanac Education Group, 2010 ; Séoul : Samsung Publishing, 2012) qui connaît un grand succès en librairie et qui décline – selon l'âge du public (à partir de 3, de 4, de 5 ans) – ses différents volumes comme des supports d'« apprentissage favorisant la créativité des jeunes enfants américains » (« 창의력을 키우는 미국식 유아학습지 »). Elle multiplie ses domaines de connaissance pour développer leur « IQ » (« intelligence quotient ») et leur « EQ » (« emotional quotient »). En plus de quelques chapitres thématiques pouvant varier d'un ouvrage à l'autre, certains domaines comme 언어 (langue), 수학 (mathématiques), 과학 (sciences), 탈것 (transports), 사회 (société) sont récurrents. Le chapitre consacré aux couleurs et aux formes (색 모양) n'est pour sa part présent que dans les deux premiers volumes. Les enfants y apprennent à discriminer les couleurs de base les unes des autres tant sur le plan lexical que visuel. Le troisième volume ne poursuit pas cette initiation mais utilise les couleurs à des fins pédagogiques de discrimination (par l'emploi de différentes couleurs) ou de complexification (par l'emploi d'une même couleur) dans des domaines comme la langue et les mathématiques. Après avoir été brièvement un *objet* d'apprentissage, la couleur devient un *outil* d'aide à l'apprentissage. À peine les premiers termes chromatiques appris et la discrimination visuelle effectuée, elle se doit d'être un vecteur de connaissances.

⁶³³ Si ce sont les deux domaines les plus fréquemment concernés, il est des éditeurs d'albums à colorier qui entendent aussi

색칠놀이 공부 4> (« Coréen : Étude par le jeu de coloriage, 4 »), <가나다 한글색칠> (« Coloriage de l'alphabet coréen »), <뽀롱뽀롱 뽀로로 색칠북 시리즈 (한글색칠북)> (« Série Album de coloriage avec le petit pingouin Pololo, Album de coloriage du coréen ») et les autres volumes de la série⁶³⁴, <1 2 3 숫자 색칠> (« Coloriage des chiffres 1, 2, 3 »), <우리 아기 첫 공부 숫자색칠 1 2 3 4> (« Première étude de notre enfant : coloriage et chiffres, 1 2 3 4 »), <미앤마이 로봇과 함께하는 재미있는 한글색칠공부> (« Étude amusante du coréen par le jeu de coloriage avec “ Mon Robot et moi ” ») et les autres volumes de la série, certains de ces titres ajoutant à la valeur pédagogique du coloriage une valeur commerciale, les petits personnages présents dès la couverture – comme Pololo et les héros de « Mon Robot et moi » – étant issus de dessins animés (coréen pour le premier, américain pour le second).

Quant aux ouvrages qui ne sont pas explicitement orientés vers le coloriage mais par exemple vers la langue maternelle ou les mathématiques, comme le premier volume de la série <한글 떼기 1일 1장> (« Les Débuts du coréen »)⁶³⁵ ou bien <엄마와 함께 배우는 어떻게 셀까요?> (« Comment apprendre à compter avec maman ? » 1 et 2)⁶³⁶, ils recourent souvent au coloriage, plus pour permettre aux enfants de s'approprier différentes formes qui les aideront à mieux appréhender leurs lettres ou leurs chiffres, que pour les initier aux différentes couleurs et au maniement de la matière⁶³⁷. Ce recours au coloriage dans des ouvrages autres que les albums à colorier confirme que la couleur s'impose plus comme un outil visuel d'aide à l'apprentissage que comme un objet d'apprentissage.

Toute cette production très pédagogique d'albums qui prétendent être des albums à colorier en éclipserait presque les rares volumes qui répondent à l'usage auquel leur genre les destine initialement, à savoir enseigner le coloriage. Tel est pourtant le cas des titres de la série <명화속 이야기 명화책 색칠놀이> (« Le Récit dans les tableaux célèbres, Livres de tableaux célèbres, Jeu de coloriage », annexe III, pl. 208). Pour ce faire, ils s'appuient sur des chefs-d'œuvre de l'art occidental, proposant un tableau en regard de la reprise qui en a été faite au trait noir et que les enfants doivent compléter. De ce fait, la couleur est aussi considérée comme une matière à utiliser dans un but esthétique. Toutefois, dans cette invitation à peindre, c'est avant tout la découverte des tableaux de maître qui est privilégiée, et non le plaisir de création.

initier les enfants au monde environnant. En témoigne un titre comme <우리 아이 똑똑해지는 첫 색칠놀이: 음식 사물 탈것 4~7세> (« Premier jeu de coloriage intelligent pour enfants : aliments, objets et transports, 4-7 ans »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 유아놀이 스티커북/색칠하기 (« Jeux pour bébés, Livres d'autocollants/coloriage »), 2011.

⁶³⁴ Séoul : 대원씨아이 (Équipe CI), 2010.

⁶³⁵ 제1과정, 기초단계 (Premier Cours, Étape élémentaire), Séoul : 기탄출판 (Gitan Publisher), 2002 [2013].

⁶³⁶ Séoul : 명성아이북 (« Livres réputés pour enfants »), (collection 연필과붓, « Crayons et pinceaux »), 2003.

⁶³⁷ Dans le premier titre cité, <한글 떼기 1일 1장> (« Les Débuts du coréen »), les termes chromatiques de base ne sont pas mentionnés. C'est le dessin d'un petit crayon de couleur qui indique la couleur à utiliser. Par cette option pédagogique, le champ lexical chromatique ne s'étoffe pas, même au sein de cet ouvrage initiant à l'alphabet coréen et aux premiers mots à maîtriser et à identifier, les noms communs étant choisis dans les champs lexicaux de la vie quotidienne ou des animaux.

Il n'est pas question de laisser libre cours à la joie d'utiliser des couleurs sur des formes qui permettraient de structurer un minimum l'ensemble et de fournir un beau et joyeux résultat. Il est encore moins question de colorer avec les mains comme y pousse Hervé Tullet dans *Couleurs* (2014) où il est question de créer et de s'amuser véritablement. Les enfants coréens sont très encadrés, leur créativité est contenue, et la couleur n'est guère envisagée, une fois encore, que comme un outil pédagogique d'initiation à d'autres domaines. Aussi apparaît-il que la couleur est moins traitée comme *objet* d'apprentissage que comme *outil* pédagogique dans les albums à colorier. C'est pourtant bien le premier qui nous intéresse, mais étant donné la disproportion du marché et l'ampleur prise par les supports développant les quotients intellectuel ou émotionnel ou initiant à d'autres connaissances, il nous faut les prendre en compte. Ce qui fait que parallèlement aux « Coloriage amusant » (1985), « Jeux de coloriage » (1987) et « Récit dans les tableaux célèbres, Livres de tableaux célèbres, Jeu de coloriage » (2013), seront intégrés dans le corpus les deux premiers titres relevés dans les années 1970 – « Apprentissage du coloriage du bon enfant » et « Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage » (1973) –, un titre de la série « Étude du coloriage QI/ À la recherche de la mauvaise image » (1994), « TV Jardin d'enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage » (axé sur l'apprentissage du coréen et des chiffres, 1996), un titre de la série « Étude du coloriage et enseignement de la nature » (1998), la série « Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants » déclinée selon différents thèmes par « Le Nouveau Monde » en 2003, la série déclinée selon les tranches d'âge par Applebeebooks en 2013. Nous aborderons cette sélection dans le but de comprendre comment la couleur est pensée comme outil d'apprentissage, et de voir aussi, au-delà de sa surexposition dans ces albums, ce qu'il subsiste de pédagogique à propos de la technique qui lui est liée, de la discrimination des tons, de l'approche esthétique et du possible réseau associatif et/ou référentiel.

1.3. Un objet pédagogique français VS un outil pédagogique coréen

Dès les premiers titres relevés dans les productions française et coréenne d'albums à colorier, les options pédagogiques divergent. En France, où l'image à colorier s'inscrit dans une tradition de contrôle de l'image et du geste, mais aussi de préapprentissage au tracé de l'écriture et à l'exécution du dessin et de la peinture, les albums à colorier d'après-guerre ne revendiquent aucune approche pédagogique particulière en matière de couleur. Ils n'initient que tacitement à la discrimination des couleurs, ne disent rien sur la technique. Aux enfants de colorier des images familières issues des imagiers, de contrôler leur geste, de ne pas déborder, sans pour autant être appelés à faire quelque chose de beau. L'exercice est avant tout contraignant. Sous l'égide de Paul Faucher, il prend toutefois une dimension esthétique. D'une part en changeant les associations et en préférant aux objets familiers des objets d'artisanat, il introduit une nouvelle dimension esthétique, d'autre part, en changeant les formats et en privilégiant les frises

qui se déplie pour s'exposer, il fait du coloriage une œuvre esthétique. En Corée, dans les premiers titres relevés, il n'est ni question de contrôler le geste, ni d'encourager la création par le coloriage. L'exercice est pensé comme un outil de développement du quotient intellectuel. Par la suite, malgré les diverses tendances qui vont traverser les deux marchés éditoriaux, cette distinction initiale perdure et se renforce dans les années 2000. En France, les albums à colorier se sont imposés comme les premiers supports de la création des enfants, en Corée, comme les premiers supports de réflexion. Nous verrons ultérieurement quels sont leurs dispositifs respectifs. Notons que les deux démarches – celle de faire de la couleur un *objet* d'apprentissage, et celle d'en faire un *outil* d'apprentissage – ne peuvent être menées conjointement, l'une l'emportant sur l'autre, du moins dans le support pédagogique que représente l'album à colorier.

2. LES IMAGIERS

2.1. Sur le marché français

2.1.1. Un possible enseignement « par les yeux » de la couleur ?

Ne désignant que l'objet-livre dans la perspective qui nous intéresse⁶³⁸, l'imagier est, tout comme l'album à colorier, un recueil d'images imprimées. Il s'en distingue toutefois par le fait que les images n'y sont pas à colorier et que sa fonction pédagogique est d'initier les prélecteurs au lexique et de les préparer à l'apprentissage de la lecture, ce qui représente un stade indispensable à la maîtrise de la langue mais aussi du monde qui les environne, puisqu'ils vont commencer à nommer les objets qui leur sont familiers.

Si la création et l'utilisation de l'imagier sont dues au disciple de Jean-Jacques Rousseau et pédagogue suisse Henri Pestalozzi (1786-1827)⁶³⁹, il ne fait son apparition dans le cadre de l'édition scolaire et au sein des classes maternelles et enfantines qu'à la fin du XIX^e siècle sous l'impulsion de Marie Pape-Carpantier et de Pauline Kergomard et sous cette forme :

« C'est un livre d'images, isolées ou séquentielles, légendées ou sans paroles, qui s'attache à l'acquisition du langage et du vocabulaire, et précède, en le préparant, l'apprentissage de la lecture en proposant des exercices variés d'observation, de vocabulaire, d'élocution et de morale familière. L'enseignement de la lecture proprement dite est l'objet du manuel. »⁶⁴⁰

⁶³⁸ Le nom « ymagier » (1260) (puis « ymager », 1364) a tout d'abord désigné un sculpteur, puis un peintre, avant de désigner (avec sa variante « imager », 1680) « quelqu'un qui vend des images » et enfin (avec « maître imagier », 1833) un enlumineur. Voir *Le Robert : Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (dir.), Paris : Dictionnaires Le Robert, 2000 (pour la réimpression ; 1992 pour la 1^{re} édition), tome 2, p. 1783.

⁶³⁹ Celui-ci a écrit *Comment Gertrude instruit les enfants* (1801). Voir Annie Renonciat, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, notamment « Images et langage : naissance de l'imagier », p. 72.

⁶⁴⁰ *Ibid.*

Sa démocratisation va de pair avec une évolution portant sur l'image :

« Il est remanié à la fin des années 1880 par l'introduction de l'image qui, de simple illustration en regard du texte, contribue bientôt au renouvellement en profondeur des méthodes (Juanéda Albarède 1998 ; Renonciat 2011). »⁶⁴¹

À partir de cette date, l'usage de ces albums se répand rapidement. Se substituant aux objets usuels, animaux, plantes, minéraux, tout en permettant une observation directe, l'image s'y fait l'outil indispensable des « leçons de choses sans les choses » pour reprendre l'expression du pédagogue du XIX^e siècle Charles Delon⁶⁴². Qu'elle soit ou non accompagnée d'un texte, elle est définie comme l'outil pédagogique essentiel de ces manuels qui favorisent l'enseignement visuel. Elle domine la page, qu'elle soit unique ou multiple (annexe III, pl. 209). Elle répond aux « difficultés d'accès de l'enfant à la pensée abstraite », mais aussi à « son besoin d'un appui sensoriel ». Elle s'impose dans l'« enseignement “ par les yeux ” » réservé au jeune enfant « qui est tout yeux » comme le dira l'auteur de manuels scolaires Christophe (Georges Colomb, 1856-1945)⁶⁴³. Si la couleur n'en est pas absente (tout objet ayant une couleur), elle n'en est pas moins une sensation et non un objet, ce qui fait que le genre n'est initialement pas concerné par ce thème, et qui pose quelques problèmes théoriques d'adaptation de l'un à l'autre.

2.1.2. Un objet d'apprentissage qui n'est ni concret ni permanent

De par sa définition, la couleur est une caractéristique accidentelle des objets, et non un objet comme ceux qui, issus des leçons de choses, sont traditionnellement présentés dans les imagiers français. Comment les imagiers ont-ils pu l'intégrer ? Et comment les catalogues d'éditeurs ont-ils pu intégrer des imagiers sur la couleur ? Quel intérêt les uns et les autres avaient-ils à le faire ? Pour y trouver sa place, il faut donc, d'abord, que la couleur s'impose comme objet d'apprentissage, puis que la sensation trouve moyen de s'objectiver. Se pose alors une double question. Une qui touche à la pluralité de l'objet, car il n'existe pas une couleur prototypique, comme il existe par exemple un prototype (ou exemple parfait) de chaise en fonction de critères définis⁶⁴⁴, mais *des* couleurs, une infinité de couleurs représentées par une liste close de termes génériques qui en délimitent les champs. Est-ce ceux-là que les imagiers présentent ? La seconde question est de savoir comment la couleur prend forme et est donnée à voir dans sa « réalité ». Quels peuvent être en effet les référents lui correspondant ?

⁶⁴¹ *Ibid.* Est ici citée Christiane Juanéda-Albarède, *Cent ans de méthodes de lecture*, Paris : Albin Michel Éducation, 1998.

⁶⁴² *La Leçon de choses. Théorie et pratique*, Hachette, 1887. Cité par Annie Renonciat dans *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 79. Voir notamment « Images et “ leçons de choses ” », p. 79 et *sq.*

⁶⁴³ *Idem*, notamment : « L'enseignement “ par les yeux ” », p. 66, et « Images et langage : naissance de l'imagier », p. 72 et *sq.*

⁶⁴⁴ Elle est pourvue d'une certaine hauteur d'assise, de quatre pieds et d'un dossier, et on la prive généralement de bras.

2.1.3. Une ouverture du champ d'apprentissage puis un plébiscite de la couleur

(1) De l'absence à l'invitation

Si elle faisait partie au XIX^e siècle des connaissances élémentaires préscolaires acquises sur le mode intuitif et sensoriel, qui comprenaient notamment les couleurs, les odeurs et les formes⁶⁴⁵, avec la tendance pédagogique éditoriale amorcée dans les années 1880-1900 favorisant le monde des objets familiers⁶⁴⁶, concrets et permanents (issus des leçons de choses), la couleur n'a sa place dans les imagiers que sous forme de caractéristique de ces objets. Elle ne peut devenir objet d'apprentissage qu'avec une ouverture du champ thématique, ce qui n'est pas le cas dans les imagiers parus au lendemain de la Libération. Ceux-ci se définissent toujours comme des recueils d'images initiant au vocabulaire du monde familier et, sur le plan cognitif, à l'univers de l'enfant. Le parti-pris des éditeurs pour ce thème central que représentent « les choses et les bêtes » s'explique par le fait qu'en tant qu'outils pédagogiques conçus pour initier à la langue des enfants à l'âge de la prélecture, y sont privilégiés les mots les plus représentatifs de leur environnement concret. En témoigne le contenu de la référence du genre, *l'Imagier du Père Castor* (1952), où la couleur ne fait pas partie des dix thèmes sélectionnés pour aider les tout-petits à apprivoiser leur environnement immédiat, même si elle est présente de manière réaliste dans les images qui leur sont soumises (annexe III, pl. 210)⁶⁴⁷. Un titre franco-américain tel que *Les Chatons barbouilleurs* (1949) qui initie à la synthèse soustractive des couleurs (et à certains de leurs référents) et qui se donne sous la forme d'un imagier narratif s'impose donc comme une exception sur le marché français (annexe III, pl. 211).

Ce désintérêt pour la couleur reste d'actualité jusque dans les années 1980, comme en témoigne notamment l'importante série développée entre 1984 et 1988 chez Flammarion par le Père Castor, qui comprend *Jeux et plaisirs*, *Bon appétit*, *Chez les grands*, *Chez les petits*, *En route*, *À la cuisine*, *À la maison*, *À la campagne*, *Dans les bois*, *dans les prés*, *Des Bêtes sauvages*⁶⁴⁸, etc. Il en est de même chez les autres éditeurs comme G.P. et Casterman qui

⁶⁴⁵ Les recommandations de 1855 à l'intention des salles d'asile préconisent l'apprentissage des connaissances usuelles suivantes : « la division du temps, les saisons, les couleurs, les sens, formes, matière, usage des objets familiers aux enfants, notions sur les animaux, les plantes, les industries simples, l'explication des poids et des mesures donnés à l'aide de solides et de tableaux ». Voir Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris : Belin, 1997, cité par Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 47. C'est nous qui soulignons. Cet apprentissage met les enfants en contact avec les choses. L'enseignement est dit intuitif. La pédagogie de la couleur qui en découle est sensorielle. Elle le restera avec les leçons de choses plébiscitées par Marie Pape-Carpantier et reprises dans les programmes de Jules Ferry (dans les années 1879-1885).

⁶⁴⁶ Ce qui est également le cas dans les alphabets (cf Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 47)

⁶⁴⁷ Notons que la version 2001 de *l'Imagier* n'intègre toujours pas de couleurs dans son index.

⁶⁴⁸ À défaut de relever du monde familier, ces animaux exotiques relèvent du monde réel et, comme l'explique Isabelle Nières-Chevrel, leur présence est « revivifiée par les visites de zoos et les films documentaires ». Leur présence dans les ouvrages pour la jeunesse n'est pas nouvelle. Voir *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 149.

produisent de beaux ouvrages d'une facture classique et d'une nomenclature éprouvée sans nouveauté notable. Toutefois, le tout début de la décennie est marqué par la publication chez Gautier-Languereau de *Toutes les couleurs* d'Elisabeth Ivanovsky (1980) (annexe III, pl. 212). Avec ce titre, l'éditeur pense une nouvelle approche du genre, car celui-ci s'adapte alors à un thème complexe et pluriel. De fait, il traite de la couleur non seulement dans ses différentes dénominations mais aussi dans ses mélanges et la pluralité de ses référents, ce qui complexifie son traitement dans le texte, l'image, et la mise en page. La nouveauté du thème entraîne une modification de la forme. Deux ans plus tard, l'album sera réédité sous le titre de *L'Imagier des couleurs* (1982) et initiera alors l'arrivée de titres mettant l'accent sur les sensations comme *J'aime voir, entendre, sentir, goûter et toucher !* (1985) et *C'est bon !* (1986). Il s'impose toutefois comme le seul titre à être qualifié d'« imagier » au sein de la collection « Premiers Albums » dans laquelle il se trouve. Cette distinction est importante. En étant ainsi imposée dans un genre pédagogique traditionnel, la couleur est revendiquée comme un objet d'apprentissage à part entière.

Suite à ce titre, dans le milieu de la décennie, on note l'apparition de titres très novateurs chez Hatier et Christian Bruel, soit chez deux noms de l'édition française qui sont normalement aux antipodes, avec une ancienne maison d'édition scolaire d'un côté, et, de l'autre, une jeune société d'édition de loisirs très revendicative. Elles ont toutefois plus de points communs que l'on ne pourrait le penser. Lancée en 1985, la collection Hibou-Caribou de chez Hatier regroupe des titres devant renouveler l'approche de l'imagier. L'éditeur Alain Le Saux entend lui aussi en élargir la nomenclature et l'ouvrir à d'autres choses qu'aux objets usuels et familiers. Parmi les premiers titres publiés se trouvent ceux de Lionel Koechlin sur les couleurs (*Le Bleu, Le Jaune, Le Rouge*) (annexe III, pl. 213). S'ensuivra *Le Noir et le blanc* (1986), qui sortira en même temps que la série des « Qui... ? » (*Qui flotte ? Qui nage ? Qui roule ? Qui vole ?*) développée par Grégoire Solotareff et précédera d'autres titres très novateurs par leur thème, tels *Vive le carnaval* d'Elzbieta (en 1988) et *À quoi rêvent les animaux* de Mireille Vautier (1989). Il est intéressant de noter l'antériorité de la couleur au sein de cette collection novatrice. De fait, elle se définit comme un thème capable de renouveler le catalogue des imagiers. La multiplication des titres le confirme, Hatier ne se contentant pas de proposer un imagier de la couleur mais plusieurs volumes (de 23 pages chacun) sur le thème. C'est à notre connaissance la première série d'imagiers sur les couleurs. Mais cette vingtaine de pages offerte à chaque couleur, que privilégie-t-elle ? Le lexique ? L'imagier étant un genre fondé sur un enseignement par la vue, elle privilégie les référents iconiques.

Pour ce qui est de *Rouge, bien rouge* (1986, annexe III, pl. 214) publié par Christian Bruel au Sourire qui mord, rappelons qu'il intègre une collection d'albums sans texte (celle des Grands Petits Livres lancée en 1986) qui développent une utilisation très réfléchie de la couleur. Il est toutefois le seul à se donner sous forme d'imagier et à ne s'intéresser qu'à une seule

couleur qu'il présente dans toute sa polysémie par le biais d'une grande quantité de référents rouges très différents, si ce n'est hétérogènes. S'y juxtaposent des objets accidentellement ou culturellement rouges, ce qui le rend particulièrement atypique au sein de la collection elle-même, mais aussi, plus largement, de la production générale d'imagiers, et même d'imagiers se consacrant à la couleur rouge comme *Le Rouge* de Lionel Koechlin. D'un point de vue générique, *Rouge, bien rouge* se définit donc comme un imagier complexe où la couleur revendique tout à la fois son caractère accidentel et sa richesse connotative et symbolique. Si dans les imagiers signés par Lionel Koechlin, l'intérêt du support à intégrer la couleur était lié à un apparent souci de renouveler le catalogue de l'éditeur, avec le titre publié par Christian Bruel, l'idée est de bousculer la nomenclature traditionnelle, d'y faire entrer connotation et symbolique et de repenser l'image du support pour libérer l'approche esthétique de la couleur. Avec *Rouge, bien rouge*, le support glisse indubitablement de l'album (explicitement) pédagogique à l'« iconotexte » (implicitement) pédagogique.

Suite à ces titres parus au milieu de la décennie, il est une autre publication qui va interroger la couleur de manière très singulière. Publiée chez Gallimard Jeunesse, elle ne se présente pas sous la forme d'un volume mais d'une série de neuf titres signés par Agnès Rosenstiehl (en 1989). Si l'idée de la série n'est pas nouvelle, son exploitation est plus originale. Le principe développé est d'offrir un grand nombre de référents concrets, en empruntant une partie de la nomenclature aux imagiers traditionnels, mais en l'ouvrant, ajoutant ainsi, aux fleurs et jouets issus du monde familier des enfants, des éléments qui en sont normalement exclus (comme le vin et le sang), et surtout en les liant à une matière, ou à une action, une sensation, un mouvement, une émotion, une odeur. L'approche synesthésique à laquelle elle invite représente une nouveauté dans le traitement de la couleur⁶⁴⁹, quel que soit le genre d'album pédagogique concerné d'ailleurs, et donc tout particulièrement sur le marché de l'imagier.

Comparés à l'ensemble de la production, ces titres s'intéressant aux caractéristiques particulières de la couleur sont rares sur le marché qui continue de ne guère s'intéresser à elle, les grandes maisons comme Flammarion et Hachette préférant filer les thèmes liés à la nature, et les jeunes sociétés (comme Milan) s'orientant vers les activités de l'enfance (qui s'habille, se baigne, etc.). Ils préludent toutefois un changement.

(2) Vers une généralisation de la couleur comme thème central

En effet, la tendance s'inverse au milieu des années 1990 où le concept de série portant uniquement sur la couleur est repris. Quelques séries d'imagiers, dont chaque titre traite d'une couleur spécifique et découpe ainsi le continuum chromatique, sont lancées par de jeunes éditeurs et créateurs français soucieux de se démarquer du reste de la production. En 1995,

⁶⁴⁹ Ce que nous a confirmé Agnès Rosenstiehl dans un mail daté du 12 mai 2012.

Antonin Louchard signe *Je vois rouge, Je vois bleu, Je vois vert et Je vois jaune* au Seuil, alors que Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil publient, en l'espace de quelques mois, *J'aime le rouge, J'aime le bleu et J'aime le vert* (en 1995), puis *J'aime le jaune* (en 1996) chez Calligram (annexe III, pl. 215).

Dans ses ouvrages carrés cartonnés de douze pages, Antonin Louchard supprime tout texte (si ce n'est le titre) et donne le plein pouvoir aux images, exactement à des images très colorées et très contrastées. Avec chacun de ses titres, il entend proposer aux enfants des référents d'une couleur commune et les aider ainsi à repérer ce qui est rouge, bleu, vert ou jaune autour d'eux. Les couleurs sont traitées comme des caractéristiques accidentelles qu'il faut arriver à individualiser (grâce à chaque album) puis à discriminer les unes des autres (sur l'ensemble de la série). En adaptant ainsi le thème aux plus jeunes (ce qui n'était pas encore le cas avec les séries signées par Lionel Koechlin et Agnès Rosenstiehl), il ne comble pas seulement un créneau commercial, il crée, avec la couleur, un sous-genre : celui de l'imagier sans texte à l'adresse des tout-petits. Aucun titre ne ressemble en effet à ces volumes, que ce soit dans le catalogue des éditions du Seuil Jeunesse qui ne comprend pas d'autres imagiers à la même époque, ou plus largement sur le marché de l'imagier. Même du côté de ce que propose Calligram, dont l'idée directrice consiste à convoquer un personnage fictionnel (parfois issu des contes traditionnels) célèbre pour son chromatisme – comme le Petit Chaperon rouge et Barbe-Bleue – et de l'entourer de toute une collection d'objets de cette couleur. Cette idée de construire les imagiers autour d'un personnage n'est pas propre au thème de la couleur, mais à la collection « À travers la fenêtre » dans laquelle elle s'inscrit, et qui a été initiée en 1993 avec *Où sont les ronds ?* où Raton cherche ce qui est rond. Elle sera également reprise en 1994 dans le deuxième titre de la collection : *Le Jour du marché*, où Billy Blaireau fait ses courses et achète différents produits. Se constate un glissement de l'exploitation du motif unique (le rond) à repérer dans les pages à une ouverture du champ référentiel (par l'identification des différents produits de bouche achetés). La couleur va bénéficier de cette double approche : être individualisée de page en page, mais grâce à des référents assez nombreux. De fait, dans ces volumes sur la couleur, si le but est là encore d'initier les enfants à l'individualisation et la discrimination de différentes tonalités, il s'agit également de les aider à construire un champ référentiel chromatique un peu plus substantiel que chez Antonin Louchard, que ce soit sur le plan visuel ou verbal. Ces albums-là s'adressent par conséquent à des enfants un peu plus âgés (« à partir de 2 ans » comme le spécifie la couverture) et comblent un créneau commercial différent, précédemment initié par Lionel Koechlin. Toutefois, Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil distinguent leur production de celle de ce créateur en recourant à des dispositifs matériels (empruntés à Gallimard Jeunesse et utilisés dans toute la série) sur lesquels nous reviendrons. Notons pour l'heure que contrairement au Seuil (mais aussi à Gallimard ou à Hatier), Calligram ne fait pas de la couleur un thème atypique. Il ajuste sa série sur la couleur aux caractéristiques de la

collection qu'il a créée et en fait ainsi un thème presque comme les autres, ce qui lui confère une fonction indéniable d'objet tout à la fois pédagogique et commercial.

Avec cette multiplication soudaine de titres portant sur la couleur au milieu de la décennie, certains éditeurs se penchent à nouveau sur la possibilité de traiter le thème autrement que dans ce type d'albums qui restent assimilables à des catalogues de référents, même s'ils s'avèrent plus ou moins raisonnés (*Rouge, bien rouge* constituant le moins raisonné dans sa remise en cause du cadre rationnel et clair de la présentation traditionnelle par son jeu d'amoncellement des référents). Tel est notamment le cas chez Hatier et Didier Jeunesse. Plutôt que de le décliner en série thématique comme dans les précédents titres de Koechlin, le spécialiste de l'éducation qu'est Hatier va l'intégrer à une série initiant non plus à de nouveaux champs référentiels, mais aux connaissances élémentaires, soit aux chiffres, aux lettres, aux sons, qui ne s'acquièrent pas uniquement par l'intuition. C'est pourquoi l'éditeur recourt à la pédagogie de Maria Montessori qui repose sur des dispositifs matériels permettant à l'enfant d'explorer le support tout seul. Aussi Hatier propose-t-il, parmi les premiers ouvrages de sa collection très explicitement intitulée « Aide-moi à faire seul », un imagier sur la couleur – *Les Couleurs de Balthazar* – qui se distingue de ce qui a déjà été fait en termes d'imagiers avec une recherche interactive très étudiée avec le jeune destinataire (annexe III, pl. 216). On reviendra sur les dispositifs qui y sont déployés. Notons pour l'heure que c'est à notre connaissance le premier imagier de la couleur à utiliser un tel matériel pédagogique qui va devenir courant dans la décennie suivante. Pour ce qui est de Didier Jeunesse, il publie la même année (1997), *Pêcheur de couleurs*. Dans ce titre, Michel Piquemal et Éric Battut optent pour une approche fictionnelle qui permet de contourner la rigueur initiale de l'imagier tant sur le plan lexical (avec l'introduction aux différences de tons) que visuel (que ce soit au niveau de l'image, de la typographie ou de la mise en page) ou cognitif (l'enfant sort de son univers familier en suivant Dandine qui part pour « d'autres pays »). Pour ce qui est de ce titre, il est isolé dans le catalogue de l'éditeur. Par la suite, il sera intégré à la collection semi-fictionnelle et fictionnelle des « P'tits Didier » qui visera avant tout les enfants de 3-4 ans, mais restera le seul titre à s'intéresser à la couleur.

Suite à ces quelques titres pertinents sortis dans les années 1990 qui montrent que l'imagier est adaptable à la couleur (avec la série développée par Le Seuil ou un titre isolé comme *Pêcheur de couleurs*) ou que la couleur est adaptable à l'imagier (comme le montrent les volumes introduits à des collections comme les ouvrages de Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil chez Caligram, et *Les Couleurs de Balthazar* chez Hatier), la couleur est en passe de s'imposer plus régulièrement comme objet d'apprentissage au sein de ce genre pédagogique. La question va être de savoir quelle est l'option privilégiée des éditeurs : permettre à la couleur de jouer sur les caractéristiques de ce genre pédagogique ou la contraindre à s'y soumettre ?

(3) Un objet pédagogique normalisé ou libéré des caractéristiques du genre ?

Il faut rappeler que dans les années 2000, la politique éditoriale repose sur des études de marché confirmant que la petite enfance est un créneau commercial porteur, et que les éditeurs se doivent d'occuper des sous-créniaux (définis notamment en fonction des âges et des thèmes). Aussi la préférence va-t-elle aux séries ou aux collections. De fait, parallèlement à une actualisation des thèmes – comme en témoigne la dernière version de *L'Imagier du Père Castor* (2007) qui montre, dès la couverture, un ordinateur portable (annexe III, pl. 217) –, la production de l'imagier se décline et se redécoupe avant tout selon des thèmes porteurs. Ces derniers se multiplient, incluant des « objets » assez peu familiers aux enfants (et moins vérifiables que les animaux exotiques) comme les dinosaures qui sont plébiscités par les petits, mais aussi les caractéristiques de ces objets, comme les sons (particulièrement développés par Gallimard dans sa collection « Mes petits imagiers sonores ») et les couleurs. Toutefois, contrairement aux sons dont le traitement reste somme toute mesuré, la couleur intéresse la plupart des collections d'imagiers. Le genre y gagne clairement sur le plan commercial. D'autant que, contrairement aux autres thèmes (comme les dinosaures), la couleur a la particularité d'être traitée de deux façons distinctes : soit elle continue d'être le thème de séries sur la couleur (et dans ce cas, elle s'adresse encore plus spécifiquement aux plus petits) ; soit elle devient l'un des nombreux sous-thèmes composant l'une des nombreuses collections ou séries d'imagiers du marché qui propose alors des ensembles assez hétérogènes. Comment se répartissent les titres du corpus ?

• Les séries sur la couleur à l'attention de la petite enfance

Pour ce qui est des séries construites sur les couleurs, elles se démultiplient rapidement. Chacune d'elles comprend de trois à six titres et vise un but précis : l'individualisation des premières couleurs perçues par les enfants via quelques référents concrets, et leur discrimination les unes par rapport aux autres. Malgré le peu de possibilités d'exploitation du sujet dans ces albums pour les plus petits, on sent la volonté des éditeurs de varier les approches au sein de ces séries qui ont une autonomie éditoriale puisqu'elles n'intègrent pas une collection standardisée d'imagiers. Tel est le cas dans les trois séries que nous avons sélectionnées, à commencer par celle des six Minimagiers d'Anne Weiss (« pour les 2-5 ans »⁶⁵⁰, Mila Éditions, 2002) et celle des six petits volumes de *Ma Vie en couleurs* de Raphaël Fejtö (« à partir de 3 ans »⁶⁵¹, Le Seuil Jeunesse, 2014). La première adjoint à la couleur l'apprentissage des chiffres ou des mots, tandis que la deuxième développe l'approche affective. Toutefois, quelle que soit l'approche développée, elles ont en commun de découper le continuum chromatique en champs

⁶⁵⁰ <http://www.mila-editions.fr/catalogue/les-livres-des-petits-pour-decouvrir-les-mots/les-minimagiers-blanc>.

⁶⁵¹ <http://www.seuil.com/livre-9791023503432.htm>.

lexicaux distincts. En fait, ce type de déclinaison des titres des séries selon les diverses couleurs n'a jamais été remis en question par aucun des éditeurs intéressés par le thème, à l'exception toutefois de Casterman et de Florence Guiraud qui signe la troisième série retenue. Lorsque l'éditeur lui propose de réfléchir sur une série d'imagiers, elle lui soumet le thème de la couleur à décliner, non pas selon différentes tonalités possibles, mais selon divers contextes, pas trop distincts cependant (jardin, animaux, cueillette, campagne, balade champêtre)⁶⁵². En quelques années, elle signe cinq ouvrages (pour les « 2 à 4 ans »). Ils montrent une présentation identique avec une double page par couleur comprenant une présentation tabulaire de quelques référents (légendés) d'une même couleur en page de gauche, et la présentation d'un référent singulier en page de droite (ce qui est le cas dans *Le Jardin des couleurs*, annexe III, pl. 218, série 1). Exceptionnellement, dans *La Balade en couleurs* (série 2), la planche de droite contextualise, en un lieu et à un moment définis (ville en activité, plage estivale ensoleillée, potager printanier), tous les référents montrés séparément en vis-à-vis. Étant donné la contiguïté des thèmes, le champ référentiel de la faune et de la flore est très développé. Les enfants peuvent ainsi s'imprégner d'une ambiance et se familiariser avec des référents chromatiques qui se retrouvent parfois d'un titre à d'autres (telle la coccinelle pour le rouge). Ce parti-pris de jouer sur l'unité et la variété fait que ces ouvrages concilient, comme le dit leur auteur, « l'affect et le documentaire », soit deux notions-clés pour une première initiation à la couleur.

Avec ces séries sur la couleur, les éditeurs, d'une part, étoffent un créneau commercial et, d'autre part, sur le plan pédagogique, prennent en compte la spécificité du thème, à savoir sa pluralité. La couleur s'impose ainsi comme le seul thème (non traditionnel) permettant cette fréquente déclinaison du genre⁶⁵³.

**• Des volumes uniques sur la couleur intégrés aux collections
ou aux séries d'imagiers à l'attention de la petite enfance**

Pour ce qui est des titres uniques portant sur la couleur et s'intégrant aux collections ou séries d'imagiers, ils sont encore plus nombreux étant donné qu'ils intéressent aussi bien de grands groupes scolaires (comme Nathan) que des éditeurs de littérature générale s'étant

⁶⁵² Ces informations nous ont été données par Florence Guiraud dans un mail daté du 9 juillet 2015. Nous les rapportons ici : « J'ai toujours été intéressée par ce sujet et quand Casterman m'a demandé de réfléchir à une série d'imagiers, j'ai proposé tout de suite ce thème. Accepté tout de suite car il fédère simplicité, évidence et réalité. Quant aux thèmes choisis, ayant un temps, été spécialisée dans la faune et la flore, je me sentais très à l'aise pour les illustrer. Pour les jeunes enfants, ces sujets leur parlent. Concilier l'affect et le documentaire avec des illustrations réalistes mais chaleureuses, me paraissait évident. »

⁶⁵³ Notons toutefois que Mila Éditions applique la déclinaison à un autre thème : celui des lieux (« nid, forêt, fleur, tanière écurie »), mais force est de constater de l'éditrice renoue alors avec le monde environnant traditionnellement traité dans ce type de support pédagogique, car, comme elle l'explique sur le site des éditions : « [ces livres invitent] les plus petits à découvrir, en jouant, les merveilles de la Nature ! » (<http://www.mila-editions.fr/catalogue/les-livres-des-petits-pour-decouvrir-les-mots/dans-mon-ecurie?search=imagier>).

spécialisés dans la littérature enfantine (comme Gallimard, Gründ, Flammarion) ou dans les ouvrages d'éducation artistique et technique, ou encore dans les activités manuelles et de loisirs (comme Fleurus). Pour respecter cet écart, nous avons choisi plus de titres représentatifs de ce qui constitue le cœur du marché de l'imagier sur la couleur tout en respectant la diversité des maisons d'édition : *Couleurs* de Gallimard Jeunesse dans la collection « Mes Toutes Premières Découvertes » (2001), *Les Couleurs avec Uki* de Casterman (2002), *Chamalo découvre les couleurs* du Père Castor chez Flammarion (2007) et *Mon Imagier des couleurs* de Nathan dans la collection Kididoc (2011) (annexe III, pl. 219). À l'instar des autres titres de la collection ou série, ils ciblent un lectorat de 3-4 ans, en l'ouvrant de 2 à 6 ans. Toutefois, contrairement aux thèmes comme l'œuf, le pied, le chat, la carotte, la coccinelle, la pomme (traités par Gallimard) qui représentent des objets prototypiques, ou les saisons et les jours de la semaine qui se décomptent facilement (chez Casterman), chaque volume sur la couleur doit procéder à une sélection des différents tons, termes et référents à privilégier. Sont de nouveau choisis les tons les plus adaptés à l'enfance, les termes génériques qui y sont liés, et des référents concrets. En traitant un thème aussi riche que la couleur dans des volumes de quelques pages, les éditeurs sont amenés à faire des choix drastiques. À la couleur de se plier à cette catégorie de mini imagiers pour occuper le créneau commercial qui lui est dédié.

Ce que confirment certains éditeurs qui vont encore plus redécouper par tranches d'âge très fines ce marché de la petite enfance. Fleurus est emblématique de cette recherche d'occupation de sous-créniaux. En témoignent ces trois titres : *Les Couleurs* de sa collection « L'imagerie des tout-petits » à destination des 3-6 ans (1999) disponible en version papier et numérique, *Les Couleurs* de sa collection « L'imagerie des bébés » à destination des 0-3 ans (2004) et *Les Couleurs* de sa collection « Livre de bébé bain » à destination des nourrissons (2009) (annexe III, pl. 220). On y reviendra dans la troisième partie pour mettre en lumière la progression pédagogique en fonction de ce redécoupage de la petite enfance. Notons pour l'instant que, dans la dernière collection qui comprend une petite dizaine de titres, un thème comme la couleur est considéré, parmi d'autres (« les petites bêtes », « Noël », « la ferme »), comme étant adapté à l'enfance et commercialement porteur. À la couleur donc de s'ajuster au support, plus pour promouvoir un produit commercial qu'un objet d'apprentissage particulier. Toutefois, l'intérêt est de voir comment la couleur s'adapte vraiment aux plus jeunes, car il faut constater l'émergence d'un marché qui leur est particulièrement adressé. Par ailleurs, comme en témoigne la tranche d'âge à laquelle s'adresse la première collection de Fleurus (pour les 3-6 ans), il existe également la tentation d'ouvrir le marché de l'imagier de la couleur vers la tranche d'âge supérieure et de s'intéresser à des enfants un peu plus âgés qui doivent être guidés, non plus seulement dans l'acquisition du vocabulaire de base, mais dans l'approfondissement de celui-ci. Aussi nous pencherons-nous sur quelques titres représentatifs de ces deux autres tendances de la production, avec les albums pour les tout-petits qui offrent une double page

plus ou moins travaillée par couleur, et, par ailleurs, des albums plus élaborés qui vont jusqu'à proposer quatorze doubles pages sur une même couleur et qui s'avèrent parfois beaucoup plus complexes dans leur approche.

● La couleur : un objet d'apprentissage plurisensoriel pour les tout-petits

En plus des ouvrages pour le bain qui permettent aux enfants de se familiariser avec le support-livre à tout moment de la journée, notamment aux moments de détente et d'amusement dans l'eau, et de s'entraîner à leur manipulation plus que de s'initier à un quelconque objet d'apprentissage, il est publié des titres où la couleur est pensée comme un objet d'apprentissage sensoriel de *tout premier* éveil. Pour ce faire, les éditeurs développent d'autres sens que la vue. Si les imagiers sonores ou gustatifs de la couleur n'existent pas⁶⁵⁴, et que l'ouïe et le goût ne sont pas exploités dans leur interaction avec le thème, il n'en est pas de même pour le toucher et l'odorat. Le premier est assez souvent exploité pour deux raisons essentielles : d'une part parce que les très jeunes enfants explorent le monde par le toucher (ce qui est lié à la manipulation et la prolonge), et d'autre part, parce que cette approche est matériellement possible. En effet, les livres cartonnés pour enfants peuvent intégrer sans problème tissu, fourrure synthétique, ou plastique. Tel est le cas de *Mon Imagier des couleurs à toucher* (Milan, 2013) que nous avons sélectionné en raison de son grand nombre de couleurs à toucher (une vingtaine) (annexe III, pl. 222). Cette approche tactile donne une matérialité au thème. Il n'est même parfois que matière, comme dans *Le Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis, soit le seul livre sur la couleur de seul tissu (annexe III, pl. 223). La couleur se fait ainsi objet. Cette objectivation du thème est importante pour les tout-petits qui parviennent à s'approprier l'objet par la vue conjuguée au toucher et à développer une appréhension plurisensorielle du monde.

Pour ce qui est des couleurs à sentir, elles se font plus rares car elles demandent un travail technique particulier sur l'objet livre. Celles que nous avons retenues appartiennent à la

⁶⁵⁴ Nous entendons par « imagiers sonores », des imagiers qui associent des objets à des bruits ou des sons les caractérisant ou les évoquant dans des jeux de correspondances, et non pas à la prononciation de leur dénomination comme c'est souvent le cas sur les sites pédagogiques en ligne proposant des imagiers interactifs de la couleur où, par exemple, une tomate rouge correspond au mot « rouge » et à l'explication « la tomate est rouge ». Voir par exemple le site Tidou des jeux récréatifs et éducatifs en ligne : <http://tidou.fr/2-4-ans/imagiers-sonores/137-les-couleurs>. Notons qu'il n'existe pas d'imagiers exploitant la relation que la couleur pourrait entretenir avec les sons comme cela a pourtant été fait de manière très pertinente dans l'album fictionnel *Le Piano des couleurs* de Massin et Laure (Gallimard Jeunesse, 2004) qui s'appuie sur le phénomène de l'audition colorée. Pour ce qui est des « imagiers gustatifs », ils s'avèrent difficiles à réaliser. Toutefois, il est un collectif nommé « Goûte-moi ça » spécialisé dans les ateliers culinaires qui s'est déjà penché sur la question du goût véhiculé par les albums et qui a publié aux Éditions Tana ce qu'il présente comme « le premier livre de loisirs créatifs à manger pour enfants ! ». *Les Ateliers qui se mangent. Goûte-moi ça* n'est certes ni un imagier des couleurs, ni un imagier des goûts, ni un livre qui se mange, mais un livre « pour réaliser des créations graphiques et culinaires » avec les enfants, où l'on sent la tentation, du moins en couverture (car elle montre les ingrédients et ustensiles par couleur) et dans les réalisation des choses à goûter qui en sont issues, la volonté de lier le goût à la couleur (annexe III, pl. 221). *Les Ateliers qui se mangent. Goûte-moi ça*, Paris : Tana Éditions, [pas de date sur le site des éditions fondées en 2003]. <http://www.tana.fr/ouvrage/les-ateliers-qui-se-mangent/9791030100426>.

collection lancée par Auzou en 2009 avec *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, qui sera adaptée à différents lieux (« monde, cuisine, jardin »). Cette association de l'odeur (réelle et obtenue par frottement du doigt sur certaines surfaces) à la couleur enrichit l'approche sensorielle essentielle aux plus jeunes (de fait, la plupart des ouvrages développant une approche olfactive sont liés à la couleur). Plus rare encore est la triple association entre couleur, odeur et toucher. Elle se relève toutefois dans *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher* qui est à notre connaissance l'imagier le plus sensoriel du marché français, la couleur ayant motivé cette recherche et la supportant comme le montre le titre (annexe III, pl. 224).

Dans ces ouvrages, nous pouvons apprécier la volonté des éditeurs d'interroger la couleur comme objet sensoriel, si ce n'est plurisensoriel. Pourtant, tous les sens ne sont pas traités de la même façon. Si les imagiers de la couleur à toucher restent intégrés dans des collections⁶⁵⁵ (puisqu'il n'y a pas que les couleurs qui se touchent, mais toutes les choses concrètes du monde familier des enfants), il n'en est pas de même pour ceux qui développent sa relation avec les odeurs. Dans ce cas précis, les titres sont isolés (comme chez Thomas Jeunesse) ou se déclinent en une série spécifique (comme chez Auzou). Ainsi, à défaut de faire émerger un nouveau genre, la couleur parvient à se ménager un fragment de place sur le marché éditorial, ce qui est dû à sa qualité spécifique d'objet d'apprentissage plurisensoriel et au fait qu'on est tenté de lui donner un statut d'objet sensible.

• Quels titres à la jonction de la production pour les tout-petits et la tranche d'âge supérieure ?

Certains autres éditeurs restent peu sensibles aux études de marché, et les imagiers sur la couleur qu'ils proposent sont isolés dans leur catalogue. Tel est le cas de Bilboquet qui publie *Silences* de Jérôme Ruillier dans sa collection « Les Trésors Bilboquet » regroupant des albums pédagogiques ludiques (ou implicitement pédagogiques comme sur l'acceptation de la différence, les bienfaits d'être à l'écoute des autres)⁶⁵⁶, mais aucun autre imagier. Ce titre composé de monochromes qui fait des émotions et sentiments les nouveaux référents de la couleur, ouvre ainsi catégoriquement la nomenclature, faisant de la couleur l'élément-clé de cette ouverture du champ référentiel et sémantique (annexe III, pl. 225). Tel est également le cas de MeMo avec *Neige, le blanc et les couleurs* et *Océan, le noir et les couleurs* d'Émilie Vast (2011) dont la dualité nous interroge. Quel est en effet l'intérêt d'éditer deux titres qui se ressemblent (des livres « jumeaux » pour reprendre l'expression utilisée en quatrième de couverture), l'un mettant en scène une tourterelle qui découvre les couleurs de l'arc-en-ciel,

⁶⁵⁵ Par exemple, *Les Couleurs* de Gründ est intégré à la collection « P'tit Imagidoux », *Mon Imagier des couleurs* de Nathan à la collection « Petit Nathan », *Les Couleurs* de Thomas Jeunesse à la collection « Mes Premiers Imagiers à toucher ».

⁶⁵⁶ En 2006, elle a réintégré *Homme de couleur !* de Jérôme Ruillier initialement publié dans la collection « Petit à Petit » (en 1999) puis réédité par la suite par les Éditions Mijade (en 2012 et 2015).

l'autre un hippocampe qui découvre les mêmes couleurs, la seule différence résidant dans le contexte initial, « blanc et froid » dans le premier titre, « noir et silencieux » dans le second (annexe III, pl. 226) ? Nous reviendrons sur cette question.

D'autres éditeurs sont plus sensibles aux études de marché, mais cela ne les empêche pas de proposer, parallèlement à des titres représentatifs du cœur de la production, quelques ouvrages variant les approches. C'est tout particulièrement le cas de Gallimard et du Seuil (annexe III, pl. 227). Avec *Imagier* de Francesco Pittau et François Gervais (2009), Gallimard complète *La Couleur* paru dans la collection « Mes Premières découvertes » (1989) d'un titre multipliant les référents et initiant visuellement aux nuances. Avec *Rose citron* d'Hervé Tullet (2001) et *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis (2002), Le Seuil anticipe la série de Raphaël Fejtö adressée aux tout-petits. Si *Rose citron* s'intéresse aux référents de quelques couleurs de base, l'idée n'est pas d'imposer la relation qui lie les uns aux autres, mais de la motiver et de la faire recréer par les enfants. Quant à *Couleurs Nature*, l'idée est d'ouvrir le champ référentiel sans recourir à aucun texte ni aucune dénomination, et de sensibiliser l'œil de l'enfant aux couleurs et à la beauté de la nature par le seul jeu de présentation des photographies et de construction de l'ouvrage. Nous reviendrons sur les dispositifs qui y sont mis en œuvre.

Bien qu'ils développent d'autres processus cognitifs d'appréhension de la couleur à l'attention des prélecteurs, ces titres promulguent son enseignement « par les yeux » ou, pour les tout-petits, par divers sens, le toucher et l'odorat s'ajoutant à la vue. Aussi se situent-ils à la jonction de la production pour les tout-petits et de celle adressée à la tranche d'âge suivante dont le but est de dépasser cette première approche visuelle ou plus largement sensorielle.

• La couleur à l'adresse des apprentis lecteurs, un thème qui diversifie le genre

Ainsi abordons-nous les albums plus épais, plus lourds et plus élaborés, qui sont censés dépasser l'étape d'appréhension sensorielle, d'individualisation et de discrimination des couleurs par les enfants, et de mettre en œuvre de nouveaux mécanismes d'acquisition des connaissances sur la couleur. Parmi les nombreux titres qui existent, notre choix s'est porté sur cinq titres : *Toutes les couleurs sont dans la nature* (2001), *Un Monde en couleurs* d'Élisabeth de Lambilly (2008), *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc (2009), *Pomelo et les couleurs* du duo Badescu-Chaud (2011) et *Couleurs* de Grégoire Solotareff (2014) (annexe III, pl. 228). Comparés à des titres comme *Rouge, bien rouge* et *Couleurs Nature*, leur approche n'a plus rien d'intuitif. S'y retrouve toutefois une grande richesse référentielle traitée d'un point de vue connotatif, symbolique, culturel (comme dans *Rouge, bien rouge*), même démultipliée. S'y retrouve également (comme dans *Couleurs Nature*) une grande richesse de palette. La découverte de l'une et l'autre est cependant beaucoup plus guidée. Le confirme le recours systématique au(x) texte(s). Il ne suffit plus de montrer, toute information est classifiée, expliquée, contextualisée, et toute couleur dénommée et nommée dans ses différents tons et

nuances. Il s'opère un changement dans l'acquisition des connaissances avec un glissement de la *dénomination* (ce qui est saisi en langue) à la *nomination* (ce qui est construit en discours).

Ce n'est plus le thème de la couleur qui s'adapte au genre de l'imagier comme dans les imagiers intégrant des collections ou séries et représentant le cœur du marché, mais le genre qui s'adapte au thème dans toute sa richesse lexicale et visuelle. En témoigne le fait que les derniers titres cités (que ce soit ceux qui assurent la jonction entre petits et lecteurs un peu plus confirmés, ou ceux qui s'adressent à cette dernière tranche du lectorat) n'appartiennent généralement pas à des collections. Les rares qui en intègrent une – comme *Silences* de Jérôme Ruillier (« Les Trésors Bilboquet »), *Couleurs* de Grégoire Solotareff (« Loulou & Cie »), *Pomelo et les couleurs* de Ramona Badescu et Benjamin Chaud (« Pomelo ») – se distinguent des autres titres qui la composent. Nous l'avons déjà vu pour *Silences*. Pour ce qui est de *Couleurs*, ce n'est pas des caractéristiques génériques qu'il partage avec les autres (c'est l'un des rares imagiers de la collection), mais une vivacité de palette et une qualité artistique. Quant à *Pomelo et les couleurs*, il demande un peu plus d'attention car il s'inscrit au sein d'une série d'une douzaine de titres construits sur le même petit personnage de Pomelo. Pourquoi alors ne pas le traiter avec les autres ouvrages intégrant des collections ou séries ? Parce que, reprenant le principe d'imagier décalé qui caractérise la collection, il ne rentre pas dans cette catégorie qui constitue le cœur du marché. Il s'en distingue par son épaisseur et sa pagination (120 pages), son recours aux émotions, son ton (l'humour étant privilégié), son approfondissement du thème en fonction des caractéristiques de celui-ci, en l'occurrence son intérêt pour la richesse des dénominations référentielles indirectes et la possibilité d'en créer de nombreuses en fonction de contextes donnés (une centaine). Ce qui fait que *Pomelo et les couleurs* ne ressemble à aucun autre titre de la série « Pomelo », ni à aucun autre ouvrage publié sur le marché, notamment à *Toutes les couleurs sont dans la nature* qui recense pour sa part une soixantaine de dénominations référentielles indirectes attestées. Si ce dernier titre montre la richesse référentielle de certains champs chromatiques en cataloguant le plus grand nombre, *Pomelo et les couleurs* prend le parti d'en créer de nouveaux en jouant sur l'évocation affective, et de montrer que le vocabulaire chromatique référentiel n'est ni clos ni figé, mais « en perpétuelle évolution »⁶⁵⁷. Cette introduction de l'imagination au sein du champ sémantique montre à quel point la couleur a su contraindre les caractéristiques génériques traditionnelles de l'imagier.

● Un thème, deux options éditoriales

L'introduction de la couleur au sein des imagiers est due à la volonté des éditeurs d'adapter le genre aux sens et aux sensations et non plus seulement aux objets concrets. S'il revient, à notre connaissance, à Gautier-Languereau d'avoir publié le premier imagier sur les

⁶⁵⁷ Fait confirmé par Annie Mollard-Desfour, dans *Le Bleu, Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur*, p. 25. Nous lui empruntons l'expression « en perpétuelle évolution ».

couleurs, nombre d'éditeurs ont cautionné cette audace dans les années 1980 : Hatier, Le Sourire qui mord, Gallimard Jeunesse. Toutefois, plus expérimentaux encore, leurs ouvrages ouvrent le champ référentiel. Il n'est plus question de convoquer objets familiers ou naturels mais références connotatives, symboliques, culturelles, et synesthésie. Ce n'est déjà plus la couleur qui s'adapte à l'imagier par un catalogage d'objets classés par couleur, mais la couleur qui, dans toute sa complexité, bouscule les caractéristiques du genre. *Rouge, bien rouge* en est l'exemple extrême. Dans les années 1990, avec l'économie de marché qui touche de plus en plus l'édition, et la petite enfance qui s'impose comme nouveau lectorat, la couleur se pense plutôt comme un créneau. L'idée de la série est développée. Toutefois, certains éditeurs refusent d'assimiler l'imagier des couleurs à un catalogue de référents. Ils en repensent l'approche pédagogique. Apparaissent alors deux titres en rupture avec le cœur du marché, l'un adoptant la pédagogie de Maria Montessori (*Les Couleurs de Balthazar*), l'autre la fiction comme dispositif pédagogique (*Pêcheur de couleurs*). Les années 2000 et 2010 vont confirmer cette double tendance pédagogique, d'une part avec des imagiers pensés pour la petite enfance se déclinant en série ou intégrant des collections ou séries, et d'autre part des ouvrages qui exploitent diverses caractéristiques de la couleur en fonction des spécificités du lectorat. Les premiers, qui représentent le cœur du marché et qui demandent à être compris dans une approche catégorielle, ciblent les prélecteurs et recourent aux caractéristiques de l'imagier en privilégiant la dénomination des couleurs basiques par association d'un mot à un ou des référent(s). Les seconds, qui sont en périphérie de cette très importante production, s'adressent à la fois aux enfants encore plus jeunes mais aussi aux enfants un peu plus âgés. Aux premiers, la possibilité d'appréhender la couleur autrement que par les yeux, soit réellement par l'appréhension physique (qui inclut la submersion), le toucher, l'odorat. Les tout-petits perçoivent ainsi la couleur par différents sens. Aux seconds, la possibilité de déborder l'approche visuelle et lexicale des seules couleurs génériques, de s'initier aux nuances, aux dénominations référentielles indirectes, aux connotations, aux symboles, aux références culturelles, par le biais d'ouvrages qui s'inscrivent dans la lignée expérimentale de ceux des années 1980 tout en se faisant plus pédagogiques. Aussi la couleur est-elle partagée entre deux options éditoriales : l'une la soumet aux caractéristiques de l'imagier en la réduisant à quelques tonalités pour contenir sa complexité et sa pluralité et occuper un créneau pédagogique et commercial délimité ; l'autre libère sa richesse que ce soit sur le plan visuel (dans ce cas l'imagier se transforme en nuancier) ou textuel (dans ce cas l'imagier se transforme en lexique chromatique), lorsque ce n'est pas l'un *et* l'autre, sans négliger le fait que l'approche icono-textuelle peut se doubler d'une approche culturelle et pseudosynesthésique. Cette libération s'accompagne d'un affranchissement des contraintes du genre qui s'adapte aux caractéristiques du thème à chaque titre singulier. Si les imagiers adressés aux prélecteurs qui représentent le

cœur du marché ont tendance à se ressembler (ce que confirme d'ailleurs le peu de variation des titres), ceux qui se situent à la périphérie de cette production sont très différents.

2.1.4. Une couleur présente sur quelle étendue et sous quelle forme lexicales ?

Dans les imagiers retenus, la nomenclature repose avant tout sur les termes de base⁶⁵⁸. Les comprend-elle tous pour autant et se limite-t-elle à eux ? La réponse est négative. D'abord, dans la plupart des cas, leur liste est tronquée. Si *Rouge, bien rouge* est le seul à jouer sur un seul terme chromatique en ne le citant d'ailleurs que dans son titre, nombre de titres n'en égrènent que quelques-uns, généralement entre quatre et neuf. Sept titres proposent toutefois les onze termes de base : *Les Couleurs avec Uki*, *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher*, *Rose citron*, *Pomelo et les couleurs*, *Un monde en couleurs*, *Quelles couleurs !* et *Toutes les couleurs* d'Elisabeth Ivanovsky. Les quatre derniers titres les débordent même, tout comme peuvent les déborder certains ouvrages qui ne recensent pas la liste close des onze termes génériques, tel *Couleurs*, où Grégoire Solotareff ajoute quelques termes référentiels à dix termes génériques.

Tout un jeu s'opère ainsi sur la liste des onze termes génériques de couleur du français. Certes, certains champs chromatiques sont privilégiés plus que d'autres. Leur extension dépend de l'âge du destinataire, mais aussi du découpage fait du continuum chromatique, du domaine référentiel choisi, et du but pédagogique développé qui peut déborder le seul enseignement visuel de la couleur ou le complexifier.

Pour ce qui est du découpage du continuum chromatique, certains auteurs refusent le nombre de onze termes de base (comme dans *Quelles couleurs !* qui les regroupe sous douze dénominations-chapitres comptabilisant deux cent soixante-treize occurrences) ou alors les dénominations traditionnellement adoptées (tel est le cas de Solotareff qui impose « roux » en lieu et place de « brun » ou « marron »). D'autres encore s'y intéressent en fonction des différents mélanges de couleurs possibles et l'inscrivent dans une approche matérielle et plastique. Nous nous repencherons sur l'ordre d'exposition des couleurs. Pour ce qui est du domaine référentiel, il peut varier comme le montre Florence Guiraud qui présente entre cinq et huit dénominations en fonction du lieu exploité (le seul jardin ou différents lieux d'une « balade » qui offrent une palette plus large). Pour ce qui est des buts pédagogiques, ils sont multiples. Le but premier réside en une initiation visuelle issue de la pédagogie traditionnelle et privilégiant l'image, ce qui n'est pas remis en cause. Les enfants doivent avant tout individualiser les couleurs une par une, puis les discriminer les unes des autres. Dans certains cas, ils sont également initiés aux différences de tons d'une même couleur (comme dans

⁶⁵⁸ Un tableau général répertoriant les différents termes liés à la couleur présents dans les imagiers français du corpus est présenté en annexe. En sont exclus les imagiers sans texte ne comprenant pas de terme de couleur dans leur titre comme *Le Petit Livre des couleurs* et *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis. Voir annexe II, tableau 1.

Pêcheur de couleurs qui réserve une approche particulière au bleu) ou des différentes couleurs de base, notamment dans les ouvrages qui s'adressent aux enfants les plus âgés de la fourchette d'âge nous concernant (comme dans *Toutes les couleurs sont dans la nature* et *Quelles couleurs !*). Le deuxième but réside en une possible et fréquente initiation lexicale *verbale* (dans le sens où Isabelle Nières-Chevrel l'entend, en la distinguant de l'initiation *textuelle*⁶⁵⁹). Cette initiation *verbale* privilégie avant tout les termes de base comme « bleu », « rouge », « jaune », sans que l'on sache toutefois s'ils relèvent de la catégorie grammaticale des noms (comme dans les autres imagiers) ou de celle des adjectifs (étant donné qu'ils qualifient des objets concrets). Par ailleurs, elle déborde assez souvent les seules dénominations basiques et développe parfois de véritables nuanciers lexicaux de la couleur, en écho à l'initiation visuelle des différents tons possibles. Cette initiation lexicale *verbale* n'est pourtant pas une nécessité. En témoignent les imagiers sans texte qui intègrent le corpus, comme *Le Petit Livre des couleurs*, *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis, les quatre ouvrages d'Antonin Louchard (comme *Je vois bleu*), et *Rouge, bien rouge* de Christian Bruel. Toutefois, parmi ces quatre références, les deux premiers négligent totalement la discrimination verbale. Ils ne privilégient que la vue, secondée par le toucher dans le premier titre, et, dans le second, guidée par un dispositif iconique pertinent sur lequel nous reviendrons. Elle peut également être réduite au minimum comme dans *Rouge, bien rouge* qui ne s'en avère pas moins l'un des titres les plus complexes du corpus et qui montre que la nomenclature la plus restreinte n'est pas forcément adaptée aux plus jeunes. Il existe également d'autres buts pédagogiques s'ajoutant aux deux premiers qui sont les plus traditionnels. Pour les tout-petits, les supports développent une approche plurisensorielle du monde ; pour les petits, une approche matérielle et plastique, même ludique ; et pour les enfants un peu plus âgés, une approche liée aux émotions, aux connotations et aux symboles, et de manière plus ou moins implicite à la culture. La diversité des approches pédagogiques développées joue sur la composition de la nomenclature thématique, tout comme les différentes autres options prises par les auteurs. Ces choix n'ont pas qu'une répercussion sur la nomenclature, mais également sur les référents et la mise en page.

2.1.5. Des référents qui tendent à échapper à leur statut d'objets

Comme nous l'avons vu dans la définition du support, les référents des imagiers sont initialement issus des leçons de choses. Ils se sont donc substitués aux « choses » et ont d'abord relevé de l'entourage familial des enfants où ils sont vérifiables (comme le confirme *L'Imagier du Père Castor* qui privilégie objets, bêtes et plantes). Les imagiers d'après la Libération se donnent donc comme des catalogues raisonnés d'objets familiers. Toute la question est de

⁶⁵⁹ Voir *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 135 : « le texte d'un album est justement cet ensemble insécable que construisent l'écrit et l'image ».

comprendre ce qu'y change ou peut y changer l'introduction de la couleur en lieu et place de ces objets, bêtes et plantes. Y a-t-il réellement une rupture iconique due à cette introduction ? Pas dans les premiers imagiers portant sur la couleur où celle-ci reste avant tout une caractéristique accidentelle des choses. Sont par conséquent proposées des choses montrant la couleur en question. Le référent visuel reste un objet, quant à la couleur, elle a valeur taxinomique. Elle classe les référents qui lui sont liés. Tel est le cas dans la plupart des imagiers, notamment les imagiers pour les plus jeunes.

Toutefois, en raison de la complexité du thème et de l'approche pédagogique qui relaie parfois le seul enseignement par les yeux de la couleur, les référents se font plus hétérogènes, se « désobjectivent » lorsqu'ils relèvent des émotions ou des sentiments, s'accumulent, se mélangent, se chargent de connotations, de symboliques et de références culturelles qui demandent à être décodées, perdent leur couleur (dans le cas des planches à colorier) ou gagnent d'autres attributs sensoriels à des fins pédagogiques qui débordent les buts pédagogiques initiaux des imagiers traditionnels. La couleur remet en cause la prérogative exclusive et attestée du « référent-chose » et, par conséquent, ce bouleversement référentiel a un impact sur la mise en page. Par ailleurs, plus le travail sur le référent est grand, plus son interaction avec la dénomination ou le texte qui l'accompagne se complexifie.

2.2. Sur le marché coréen

2.2.1. Toute l'hybridité d'un genre

Pour ce qui est de la production coréenne en matière d'imagiers, elle est assez difficile à définir et à délimiter parce qu'aucun terme générique ne lui est attribué et qu'un certain flottement générique touche ces livres d'images⁶⁶⁰. Il existe pourtant, dès les années 1970, des ouvrages pourvus de belles images clairement séparées les unes des autres et ayant vraisemblablement pour but pédagogique de dispenser aux enfants un enseignement visuel de leur monde familier, qui rappelle l'*object teaching* ou l'*object lessons* des Américains (ou sa version francisée en « leçons de choses »), mais qui n'est pas présenté comme tel puisque les titres revendiquent une approche de la langue. Tel est le cas de <우리 아기 한글 공부> (« L'Étude du coréen de notre enfant ») qui porte par ailleurs le surtitre de <어린이 지능 개발 그림백과> (« L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants », annexe III, pl. 229)⁶⁶¹

⁶⁶⁰ Pour mener notre recherche sur les imagiers coréens, nous avons déterminé des mots ou expressions clés pour explorer la base de données de la Bibliothèque nationale pour les enfants et les jeunes adultes de Séoul comme « qu'est-ce que c'est (?) » pour mettre l'accent sur les objets les plus familiers aux plus jeunes ou « en images », « en photographies » pour mettre l'accent sur l'importance accordée à l'image dans ce type d'albums. Toutefois, pour sélectionner les ouvrages sur la couleur nécessaires à notre étude sur son émergence au sein de chaque genre, nous avons retenu le mot-clé « couleur » avant de reclasser les titres en fonction du genre auquel ils appartenaient.

⁶⁶¹ Séoul : 견지사 (Gyeonjisa), 1978.

et qui présente les « choses » (animaux, appareils ménagers, fleurs, fruits, légumes, etc.) à apprendre selon une structure alphabétique. Soit un titre qui tient tout à la fois de l’imagier par la place accordée à l’image et à l’initiation au lexique courant ainsi que par le jeune âge des enfants auxquels il s’adresse (comme on le voit sur la couverture, voir ill. 1), de l’alphabet par la présentation adoptée, et de l’encyclopédie par le surtitre (백과/baekgwa). Ce cumul des genres et cette indistinction entre eux se prolongent dans les deux décennies suivantes. Dans les années 1980, les éditions Jigyeomsa (지검사) publient un ouvrage représentatif de cette tendance – <아기글공부> (« L’Étude du coréen pour les enfants »)⁶⁶² – qui relève là encore de l’imagier par la place accordée aux images (et cela en dépit du titre qui donne une place importante à la maîtrise de la langue) et de l’alphabet par sa structure alphabétique interne, sans toutefois s’y tenir vraiment. En effet, si les toutes premières pages proposent des mots et des choses exemplifiant les premières lettres de l’alphabet, dès la troisième page les lettres disparaissent, quant aux mots présentés, ils commencent par différentes consonnes (les trois premières de l’alphabet coréen : ㄱ, ㄴ, ㄷ) et ne respectent plus l’ordre alphabétique (annexe III, pl. 230). Cette rupture fait que pages d’alphabet et pages d’imagier se mêlent, créant une confusion des genres sans équivalent, nous semble-t-il, sur le marché français. Dans les années 1990, leur indistinction générique persiste, d’autant que les ouvrages enregistrent des changements de concept, comme l’introduction de la narration pour enseigner le vocabulaire de base aux enfants. Ensuite, dans les années 2000, la segmentation par âge de la production pédagogique et la rationalisation des catalogues remodifient les caractéristiques du genre, entraînant un profond changement de la nomenclature.

2.2.2. Comment intégrer un genre aussi indéterminé et changeant ?

Bien que le genre de l’imagier soit moins ancien sur le marché coréen que sur le marché français, les questions soulevées vont être les mêmes que pour les imagiers français : elles concernent la nature de la nomenclature et des référents, à cela près que s’y ajoutent deux difficultés. L’une est liée à l’extrême complexité du vocabulaire générique coréen en termes de couleur. D’où cette question : les imagiers coréens font-ils émerger une liste de termes que l’on pourrait considérer comme une possible liste de termes génériques mise à la portée des enfants ? L’autre difficulté est liée à l’étanchéité générique qui touche pendant une cinquantaine d’années ce type de support pédagogique, ainsi qu’à la variété de ses formes et de ses approches du lexique. Des années 1970 aux années 1990, la différence n’est pas claire entre les imagiers et les alphabets qui s’intéressent les uns et les autres aux objets concrets familiers aux enfants. À partir des années 1990, certains imagiers adoptent des présentations narratives et commencent à diversifier le lexique à enseigner. Après ces décennies d’expérimentation générique, dans les années 2000,

⁶⁶² 이명선 (Lee Myeong-seon), 박미숙 (Bak Mi-suk), Séoul : 지검사 (Jigyeomsa), 1987.

le genre gagne en clarté et multiplie méthodiquement ses sous-thèmes qui échappent au monde familier concret des enfants et intègrent de nouveaux objets d'apprentissage. Tout l'intérêt est de voir comment la couleur trouve sa place au sein des supports représentatifs de ce genre en perpétuel changement et comment elle y est traitée au gré des évolutions de celui-ci.

2.2.3. D'une ouverture expérimentale au thème à une rationalisation du marché

(1) Une couleur absente des premiers ouvrages assimilables à des imagiers

Que ce soit dans les ouvrages publiés dans les années 1970 ou 1980, la couleur ne trouve pas sa place dans les imagiers alphabétiques qui sont alors représentatifs du genre. Tout comme dans les imagiers français des lendemains de la Libération au milieu des années 1980, elle ne fait pas partie des thèmes sélectionnés pour initier les tout-petits à leur environnement immédiat, même si elle est de plus en plus présente dans les illustrations réalistes qui leur sont soumises.

(2) Un thème qui s'impose malgré le tâtonnement générique des années 1990

Suivant la rupture qui marque le marché de l'édition à la fin des années 1980 et au début de la décennie suivante, la production des imagiers va également se développer. Les années 1990 enregistrent les premiers imagiers sur la couleur, à commencer par <색깔을 알아요> (« Je connais les couleurs », 1990, annexe III, pl. 231) publié par la société Froebel dans sa série « Froebel Jardin d'enfants » (프뢰벨 유치원). Celle-ci comprend divers genres de supports dans sa quarantaine d'ouvrages, de la fiction comme avec <야채나라 임금님> (« Le Roi du monde végétal ») et <달리자 친구들> (« Courez les amis ») aux imagiers. « Je connais les couleurs » repose sur deux tendances distinctes qui touchent alors le genre, avec d'une part un changement sur le fond, et d'autre part, un changement sur la forme. Pour ce qui est du premier, il concerne l'ouverture de la nomenclature aux sensations. Parallèlement à « Je connais les couleurs », Froebel sort quelques titres privilégiant l'apprentissage sensoriel comme <맛을 알아요> (« Je connais les goûts »), <냄새를 맡아요> (« Je sens les odeurs ») et <소리를 들어요> (« J'entends les sons ») tous parus la même année et construits sur le même principe. Les caractéristiques des objets se font objets d'apprentissage. Par ailleurs, l'imagier tente de se démarquer de l'alphabet et recourt pour cela à un procédé qui se rapproche de la fiction. Entendons par là que « Je connais les couleurs » et les titres qui lui ressemblent se composent non plus d'images juxtaposées et légendées, mais de scénettes exposant différents référents et reposant sur la présence récurrente d'un même petit personnage (une fillette), dont les activités (plus ou moins reliées) sont expliquées en quelques phrases par double page. Dans le titre portant sur les couleurs, une fillette monte à bord de la voiture (rouge) de sa mère et s'arrête au feu rouge, part en pique-nique (un jour de ciel bleu), voit la nuit (noire) tomber. Le but est d'associer un terme chromatique à un ou des référent(s) présenté(s) dans un contexte minimal. Le terme

chromatique est toutefois noyé dans les phrases qui contextualisent les scénettes, ce qui exige déjà des compétences en matière de lecture. Aussi, malgré sa primeur, cet imagier des couleurs est-il moins adapté à la prime enfance qu'il y semblait pourtant (avec son faible volume et son petit format carré). Il va toutefois servir de révélateur.

Dès l'année suivante, <빨강 도깨비, 파랑 도깨비, 노랑 도깨비> (« Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », annexe III, pl. 232) sort dans la « Série d'albums du têtard de Yun Gu-byeong » (윤구병의 올챙이 그림책 시리즈) développée par Woongjin Publishing (웅진출판). Celle-ci comprend tout aussi bien des ouvrages fictionnels (comme « Une pierre causeuse de troubles » ou « Le Lapin, la tortue et le loup »⁶⁶³) que documentaires, et intègre d'autres imagiers plus ou moins « traditionnels » (d'un point de vue occidental) dans leur thème puisqu'ils s'intéressent à des lieux (comme la ville ou la mer⁶⁶⁴, ill. 3 & 4) et aux saisons, mais inédits dans leur forme puisqu'ils reposent sur le mode entièrement fictionnel cette fois-ci. Dans « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », une fillette rencontre trois lutins de couleurs distinctes, assez peu enclins à la laisser continuer son chemin, à une exception toutefois : qu'elle leur fournisse trois noms de choses relevant de leur tonalité. L'intrigue repose sur l'acceptation de l'ensemble des référents, et révèle que la pertinence de l'association entre couleur et motif dépend d'un usage socialement avéré. Puis, par l'intermédiaire de la fillette, les trois lutins se rencontrent, et l'approche référentielle laisse place à une approche matérielle de la couleur relative aux mélanges. Aussi cet imagier s'inscrit-il en rupture par rapport aux autres titres de la collection qui développent avant tout la relation dénotative existant entre le motif et le substantif qui y correspond (même s'il est présenté au sein de phrases).

L'année d'après, il paraît <색깔> (« La Couleur », 1992) signé par Baek Myeong-sik (백명식), soit le titre le plus hétérogène qui existe sur la couleur (annexe III, pl. 233). Il s'ouvre par l'approche référentielle des trois primaires, puis opte pour une approche synthétique (en utilisant le motif de l'arc-en-ciel), propose l'approche contrastive de deux termes (rouge et vert), reprend son approche référentielle (pour les mêmes termes et de nouveaux), et finit par un récit mettant en scène sept nains de couleur se construisant une maison et la peignant chacun de sa couleur... Le titre intègre une collection plus classique intitulée 무엇이든 알고 싶어요! (« C'est ce que vous voulez savoir ! »), tournée vers le vocabulaire de base (formes, animaux, fleurs, fruits, insectes, etc.) et privilégiant la relation référentielle entre l'objet et le mot qui lui est lié. Elle est composée de vingt-et-un volumes qui ont pour but de couvrir le champ de connaissance des jeunes enfants, d'autant qu'elle est relayée en cela par une autre collection d'imagiers intitulée 이게 뭘까? (« Qu'est-ce que c'est que ça ? », 1992) et complétée par un énorme

⁶⁶³ <말썹꾸러기 돌이> ou <토끼와 거북이와 늑대>.

⁶⁶⁴ Comme dans <나는 도시에서 살아요> (« Moi, j'habite en ville ») et <바닷가에 살아요> (« J'habite en bord de mer »).

imagier en un volume issu de la coédition⁶⁶⁵. La société d'édition « La Science du bébé » (유아과학사) entend ainsi occuper une part importante de marché de l'imagier. L'ouverture de la nomenclature à la couleur qui ne s'opère qu'une fois sur les trois produits montre bien tout à la fois la prudence de l'éditeur par rapport à ce nouveau thème et son souci de ne pas laisser vacant un tout nouveau segment du marché qu'il entend occuper de manière rigoureuse.

Aussi, parallèlement à cette volonté d'ouvrir la nomenclature et de proposer aux enfants une approche du monde plus approfondie, les éditeurs sentent le besoin de repenser l'approche du référent chromatique et de délaisser le catalogage des objets d'apprentissage comme cela se pratiquait jusque dans les années 1980. Deux productions le confirment dans les années 1990.

Suite au changement de concept de l'imagier et à l'introduction de la couleur dans sa nomenclature au sein de titres initiant à quelques termes de base, un éditeur (celui-là même qui a publié « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » en 1991) va proposer au milieu de la décennie ce qui est, à notre connaissance, la première série coréenne d'imagiers sur la couleur. Il s'agit des neuf titres publiés en 1995 par Woongjin Publishing (annexe III, pl. 234) qui représente la seule série d'imagiers disponible à son catalogue et sur le marché de l'époque. Comme avec les séries développées en France (par Agnès Rosenstiehl, Antonin Louchard, le duo Bourgoing-Denieuil), le but de celle-ci est surtout de permettre aux enfants d'individualiser un certain nombre de couleurs et de les discriminer les unes des autres. Reste toutefois à savoir comment elle exploite le volume qui est ainsi soudainement octroyé à ce thème particulier. Ici, pas d'approche pseudosynesthésique comme chez Agnès Rosenstiehl, pas de multiplication des référents comme chez Louchard ou Bourgoing-Denieuil, pas de personnage connu pour son chromatisme issu de la culture traditionnelle comme chez Bourgoing-Denieuil, mais une approche référentielle minimale : un carton, ou un morceau de tissu, ou encore un jet de peinture qui revient de page en page. Pourquoi ces référents si éloignés du champ cognitif des objets familiers généralement privilégiés ? Quelle est leur portée : dénotative, connotative, symbolique ? Quelle peut bien être la relation entre eux et les couleurs sélectionnées ? Nous y répondrons plus tard. Notons pour l'heure que cette série reprend le concept lancé en 1990 par Froebel qui s'inscrit à la limite du documentaire et de la fiction, et qui repose sur des images ni tout à fait isolées, ni tout à fait séquentielles, car liées par le thème central mais aussi par un texte le contextualisant et introduisant les termes chromatiques. De fait, cette série confirme l'hybridité du genre lorsqu'il traite de la couleur.

⁶⁶⁵ Pour ce qui est de la série *이게 뭘까?* (Ça c'est quoi ?, de 백은희/Baek Eun-hui, 1992), elle consacre ses douze tomes aux connaissances premières (les chiffres écrits en chiffres et en lettres, les voyelles coréennes, l'alphabet syllabique coréen, l'apprentissage du coréen) et à quelques thèmes issus du monde familial des enfants comme les animaux domestiques et les légumes. Elle ne traite pas de la couleur. Quant au dernier titre, il s'agit de <엄마는 척척박사> (« Maman, l'érudite qui n'hésite pas », 1992) de Mucheki (무츠키) et Yamauchi (야마우치) qui est un ouvrage de plus de 300 pages traduit du japonais initiant les enfants au monde qui les entoure (corps, famille, école, etc.).

Toutefois, à la fin de la décennie, les Éditions du Grand Pont (대교출판) s'emparent du thème avec simplicité et logique. D'abord, elles font de la couleur un objet d'apprentissage de base à l'usage des jeunes enfants, au même titre que les chiffres ou les lettres. <무슨 색이 좋을까> (« Quelle couleur serait bien ? », annexe III, pl. 235) est publié en même temps que <하나에서 다섯까지> (« De 1 à 5 »), <하나에서 열까지> (« De 1 à 10 »), <달콤한 손가락> (« Les Doigts sucrés », pour apprendre à compter) et <언어 발달을 돕는 책> (« Livre d'aide au développement du langage »)⁶⁶⁶. Par ailleurs, pour leur titre sur la couleur, ces éditions optent pour le dispositif purement fictionnel (ce qui n'est pas le cas des autres titres qui renvoient l'objet à un mot). « Quelle couleur serait bien ? » met effectivement en scène une souris qui recherche dans les jouets l'entourant la couleur qui conviendrait le mieux à la peinture qu'elle veut faire. Sa recherche est prétexte à situer le lexique chromatique de base dans une narration certes minimale mais bien avec un début et une fin et sans rupture dans sa chronologie.

Aussi l'intégration de la couleur aux imagiers est-elle liée à une remise en question du concept du catalogage des référents et de la nature de ceux-ci sans pour autant déboucher sur l'établissement d'un nouveau concept. Les imagiers sur la couleur des années 1990 se ressemblent pour la plupart dans leur hybridité et leur indistinction générique mais guère dans leur approche pédagogique d'un thème aussi riche que la couleur. Ils témoignent de l'intérêt des éditeurs pour l'interaction du genre avec ce nouveau thème, mais aussi de l'expérimentation qui en découle. Il est par conséquent impossible d'avoir une approche catégorielle du corpus constitué pendant ces années. Toutefois, à l'aube des années 2000 qui se caractérisent en Corée par des stratégies commerciales d'études de marché, la production d'imagiers de la couleur est en passe de changer.

(3) Vers une rationalisation des imagiers portant sur la couleur

Dans les années 2000, bien que les titres et surtitres ne présentent toujours pas de terme générique commun, ils gagnent toutefois en clarté et les éditeurs sont soucieux d'homogénéiser leur production et de l'adresser aux plus jeunes, cela, dans des tranches d'âge qui s'affinent. En témoigne la multiplication soudaine des séries chez la plupart des éditeurs pour enfants⁶⁶⁷, que ce soit chez Samsung (삼성출판사), les Éditions de l'hésitation (기탄출판), Iconix (키즈아이콘), Moongongsa (문공사), My Friend Topi (토피), Sigong Junior (시공주니어), L'Escargot qui rêve (꿈꾸는 달팽이) et Applebeebooks (애플비) qui n'en propose pas moins de quatre avec « Le Premier Livre à regarder en soulevant » (첫 들춰보기 책), « Le Livre de photographies du bébé

⁶⁶⁶ Respectivement : 임정진 (Im Jeong-jin), 정지혜 (Jeong Ji-hye) ; 임정진 (Im Jeong-jin), 이정화 (Lee Jeong Ji-hwa) ; 임정진 (Im Jeong-jin), 송수정 (Song Su-jeong) ; coll. Tous ont été publiés par 대교출판 (Éd. du Grand Pont, Séoul) en 1999.

⁶⁶⁷ Que ce soit des éditions ayant déjà connu une certaine longévité et appartenant à un conglomerat, comme les Éditions Samsung (fondées en 1951), à des sociétés d'édition plus jeunes qui se sont tout de suite fait une spécialité de la petite enfance comme Applebeebooks (fondée en 2003).

rayonnant » (방글방글 아기 사진책), « L'Album des premiers pas chancelants » (아장아장 첫걸음 그림책) et « Les Rabats intelligents » (똑똑한 플랩북). Ces diverses séries sont représentatives de la tendance tout à la fois très pédagogique et très commerciale de l'époque. S'il s'agit de s'adresser au plus jeune public par le lien du plaisir et de la satisfaction (le petit enfant est dit « rayonnant », le livre « excitant » notamment dans la série « L'Excitant Livre de jeux », 신나는 놀이책, d'Iconix), il est bien question de lui faire apprendre des connaissances de base. Il est, dès le plus jeune âge (avant les premiers pas), considéré comme un apprenant. Sont mis à sa disposition des dispositifs matériels et didactiques (traités par la suite) devant motiver ses fonctions cognitives. Tel est le cas du volume sur la couleur que ces séries proposent systématiquement parmi plusieurs titres sur les connaissances premières (variables en nombre et en thèmes d'un éditeur à l'autre)⁶⁶⁸ : « Premières couleurs : livre pour enfants d'apprentissage à la couleur » (<첫 색깔 : 색깔배우기 아기책>, Samsung, 2007), « Jeu de couleurs » (<색깔놀이>, Éditions de l'hésitation, 2010), « (Le Premier Livre à regarder en soulevant) Couleur » (<첫 들춰보기 책> 색깔>, Applebeebooks, 2004), « L'Album des premiers pas chancelants : Les Premières Couleurs » (<아장아장 첫걸음 그림책 첫 색깔>, Applebeebooks, 2010), « Le Livre de photographies de bébé rayonnant, Premières Couleurs » (<(방글방글 아기 사진책) 처음 색깔>, Applebeebooks, 2010), « L'Excitant Livre de jeux/ Le Petit Pingouin Pololo : Jeu de couleurs » (<(신나는 놀이책) 뽀롱뽀롱 뽀로로 색깔놀이>, Iconix, 2010), « Premières Études de notre enfant par la photographie : la couleur dans les yeux » (<(사진으로 배우는 우리 아기 첫공부) 눈에 꼭 색깔>, Moongongsa, 2002), « Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies » (<(우리 아이 사진으로 배우는) 색깔>, My Friend Topi, 2003) et « Rouge, bleu, jaune » (<빨강 파랑 노랑>), « Rouge, rouge, quel rouge ? » (<빨강 빨강 무슨 빨강?>, My Friend Topi, 2009) (annexe III, pl. 236). Cette tendance se poursuivra dans les années 2010 comme le montre notamment « Couleurs bigarrées » (<알록달록 색깔>, 2013, pl. 236, 2/2, ill. 13-15) publié chez Applebeebooks, dont c'est le quatrième titre cité (dans le domaine de l'imagier de la couleur à l'adresse des tout-petits), ce qui sera intéressant d'examiner du point de vue des dispositifs.

Chacun de ces titres, à appréhender là aussi dans une approche catégorielle, se construit sur un concept simple : si la priorité reste donnée aux termes de base (ou plus exactement à certains d'entre eux, leur nombre variant de six à onze), la mise en forme n'est plus narrative⁶⁶⁹.

⁶⁶⁸ Concernant par exemple les chiffres, les animaux, les jouets, les aliments, les vêtements, les choses que l'on trouve quand « on sort au dehors » (soit hors de la maison, dans la ville), le monde du sommeil chez Applebeebooks, l'alphabet anglais, les chiots, les fruits et légumes, les objets, les transports et les fleurs chez Mungongsa.

⁶⁶⁹ Ce qui s'explique en partie par l'influence des titres issus de la coproduction avec DK (Dorling Kindersley), cette société d'édition internationale d'origine britannique fondée par Christopher Dorling et Peter Kindersley en 1974. Elle favorise une mise en pages très visuelle structurée selon l'unité de la double-page et un éclatement de la maquette qui va conduire à l'abandon du texte linéaire (non pas pour les plus jeunes, mais pour la tranche d'âge qui lui succède juste). Nombreux sont les éditeurs coréens à proposer des coéditions avec DK au milieu de la décennie, que ce soit ApplebeeBooks, Yelimdang ou le groupe Samsung qui décline d'ailleurs plusieurs séries incluant alors un titre sur la couleur. Annexe III, pl. 237.

Chaque terme est exemplifié par un ou plusieurs référent(s) issu(s) du monde familier des enfants, légendé(s) d'un mot et/ou d'une phrase simple et présenté(s) sur une page simple ou double. La production ressemble alors, dans le concept, à ce qui se fait en France à la même époque avec des titres comme *Couleurs* (Gallimard, 2001), *Les Couleurs* (Fleurus, 2003), *Les Couleurs avec Uki* (Casterman, 2002), *Chamalo découvre les couleurs* (Flammarion, 2007) qui intègrent eux aussi des collections d'imagiers. Par ailleurs, une société d'édition comme Applebeebooks, qui s'impose sur le marché de l'imagier sur la couleur pour la petite enfance avec pas moins de cinq titres (dans cinq collections différentes), sera à comparer avec Fleurus⁶⁷⁰.

Toutefois, sur le marché coréen (et cela contrairement au marché français), rares sont les séries d'imagiers sur les couleurs pour les tout-petits. On n'en a trouvé que deux (en plus de celle publiée par Woongjin Publishing en 1995) : l'une de deux titres proposée par Lyu Jae-su (qui a signé « L'Histoire du mont Baekdu » considéré comme le premier *album* coréen) initiant les enfants à la distinction du noir et du blanc et donnant à l'imagier une dimension esthétique certaine ; l'autre de six titres éditée par les Éditions Samsung. Dans cette seconde série, le but est de diversifier l'approche référentielle, tout comme dans les séries françaises d'imagiers. Il faudra voir ultérieurement si les référents peuvent être communs aux deux productions, notre hypothèse étant qu'ils pourraient être distincts, étant donné que les éditeurs et créateurs coréens se sont emparés du genre, et que parallèlement à une stabilisation de ses caractéristiques, ils ont eu la possibilité de procéder à une coréanisation du contenu. L'ont-ils fait ? Cela sera vérifié.

(4) Un approfondissement du thème en parallèle de la rationalisation du marché

Parallèlement à cette rationalisation du marché de l'imagier sur la couleur, cette même décennie enregistre la publication de titres s'adressant, comme en France, à la tranche d'âge inférieure et supérieure. Si l'approche sensorielle (visuelle) se développe au sein des imagiers s'adressant à la prime enfance, la sensation (par le toucher, l'odorat) ne rentre guère en interaction avec la couleur (si ce n'est dans <색깔 baby play> d'Applebeebooks sorti en 2011). En revanche, il existe quelques livres de bain sur le thème. Applebeebooks sort « Couleur » (<색깔>) dans sa série « Les livres de bain d'éclaboussure du bébé » (풍당풍당 아기 목욕책, 2004), et, quelques années plus tard, les Éditions du Lapin bleu « Un canard, c'est jaune » (<오리는 노랑>) dans leur série « Ding-dong bip-bip, les livres de bain sur les animaux » (딸랑딸랑 뽀뽀 동물 목욕책, 2010). Tout comme les livres de bain français, ils initient avant tout à la manipulation et préhension du support (annexe III, pl. 238).

⁶⁷⁰ Rappelons qu'Applebeebooks propose aux plus jeunes <색깔> (« Couleur ») dans sa série « Les livres de bain d'éclaboussure du bébé » (2004) et <색깔 baby play> dans sa série de livres à toucher « Baby Play », et aux tout-petits : <처음 색깔> (« Premières Couleurs ») dans sa collection 방글방글 아기 사진책 (« Le Livre de photographies de Bébé, 2010), <첫 색깔> (« Premières Couleurs », 2010) dans sa collection 아장아장 첫걸음 그림책 (« L'Album des premiers trottinements »), et <알록달록 색깔> (« Couleurs bigarrées », 2013) dans sa collection à rabats 똑똑한 플랩북 (Les Rabats intelligents).

Pour ce qui est des titres adressés à la tranche d'âge supérieure, ils interrogent la nature du référent, à l'instar des trois titres qui composent la série « Les Albums d'émotion colorée » (색깔 정서 그림책) développée par KidsStone (2009) – « Un doux bleu qui soulage la colère » (<사르르 화를 풀어 주는 파랑>), « Un jaune qui propage un grand rire » (<깔깔깔 웃음이 번지는 노랑>), « Un rouge qui donne un grand courage » (<불끈불끈 용기가 솟아나는 빨강>) – qui inscrivent la couleur dans une perspective pseudosynesthésique (annexe III, pl. 239).

Témoignent également de ce travail sur les référents, des imagiers narratifs plus dispersés dans les catalogues d'éditeurs comme « Le Pays où tombe une pluie de couleur » (<색깔비가 내리는 나라>, 2011), « Je peux le savoir par la couleur » (<색깔을 보면 알수있어>, 2011), « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature » (<꽃이 핀다 (자연에서 찾은 우리색)>, 2007) et « Fleurs rouges, feuilles vertes » (<빨간꽃 초록잎>, 2007) (annexe III, pl. 240). Le premier prétexte une pluie de couleurs pour colorer diversement le paysage (surtout fleurs et feuilles) et doter les différents tons de valeurs positives ou négatives (comme la paix, le bonheur, la gratitude, l'entraide, ou la cupidité et l'agitation). Il intègre la série « Les Albums Gumto de la série Connaissance et sagesse » qui se complète d'albums narratifs à visée pédagogique, mais d'aucun autre album sur les couleurs ni d'aucun autre imagier. Le deuxième intègre une collection de six volumes de vulgarisation scientifique à l'adresse des petits (aux 2-8 ans, à l'âge coréen, soit aux 1-7 ans). Il n'en existe également qu'un sur la couleur qui est considérée comme un révélateur de l'état des choses et un stimulateur de réactions chez les personnes⁶⁷¹. Le troisième présente les couleurs de différentes fleurs visibles en Corée et s'appuie pour ce faire sur le « spectre » traditionnel coréen de la couleur (connu sous le terme de 오방색, *obang-saek*, les couleurs des cinq directions⁶⁷²) qui est à mettre en relation avec la philosophie du Yin et du Yang et à la théorie des Cinq Éléments. Cet album intègre la collection plus générale des « Livres créatifs » (창작 그림책) de Borim Press qui regroupe nombre de titres fictionnels, parmi lesquels des albums soignant particulièrement la couleur des images (nous en avons cité un certain nombre dans la première partie). Pour ce qui est du dernier ouvrage, il ne se concentre que sur l'alliance du rouge et du vert de certaines plantes et trouve place au sein du catalogue de Chobang Chaekbang qui ne propose aucune sous-catégorisation de ses titres.

⁶⁷¹ Les éditions précisent en effet sur leur site que « « pour les bébés, la science ne semble être qu'un thème difficile. Avec la série “Graines de sciences” de Bir, augmentez l'imagination scientifique des enfants par un matériau audacieux et des images belles comme celle d'un conte » (« 유아에게 과학은 어려운 주제만 같습니다. 비룡소 과학의 씨앗 시리즈는 동화 같은 아름다운 그림과 기발한 소재로 아이들의 과학 상상력을 키워주세요. »), http://bir.co.kr/book_series/과학의-씨앗/.

⁶⁷² Rappelons que l'arc-en-ciel n'était traditionnellement composé que de cinq couleurs (rouge, bleu, jaune, blanc, noir). Il en est un exemple dans l'ancien conte coréen intitulé *Princesse Bari* qui retrace l'aventure épique et fantastique de la septième fille d'un couple royal abandonnée à sa naissance. On peut y lire : « Readily, there appeared a radiant rainbow bridge of five colors over the waters. The princess rode on the rainbow and crosses the waters. » (« Il apparut rapidement sur les eaux un pont arc-en-ciel radiant de cinq couleurs. La princesse emprunta l'arc-en-ciel et traversa les eaux. ») Voir Hwang Pae-Gang, *Korean Myths and Folk Legends*, Fremont (California) : Jain Publishing Company, 2006, p. 225. C'est nous qui soulignons.

Aussi ces sept derniers albums très pertinents dans leur traitement de la couleur ne s'insèrent-ils pas dans une collection d'imagiers définie par des caractéristiques génériques propres. Dès que les éditeurs décident de ne plus intégrer la couleur au genre (emprunté) qu'est l'imagier et de ne plus présenter la couleur comme une caractéristique accidentelle des objets familiers, ils le déstructurent et le font s'adapter à ce thème riche et complexe. En s'intéressant à un domaine très étroit (comme celui des végétaux rouges et verts), l'imagier ne répond plus au but pédagogique fixé initialement par le genre qui est censé initier au lexique courant (même dans un domaine déterminé). Toute la question est de savoir s'il déborde ce but en proposant, parallèlement à un approfondissement de la connaissance du monde, un approfondissement du lexique chromatique. Toutefois, cette question prend le relais d'une autre qui concerne prioritairement les termes privilégiés dans cette production d'imagiers coréens sur la couleur.

2.2.4. La tentation d'homogénéiser l'approche lexicale

Peut-on dire ici que ce sont des *termes de base* qui constituent majoritairement la nomenclature des imagiers coréens ? Lorsque l'on regarde les termes chromatiques que nous avons listés⁶⁷³, on remarque la récurrence de certains d'entre eux. Leur nombre n'est pas stable. Les volumes *Blanc noir* de Lyu Jae-su en proposent deux, tout comme « Fleurs rouges, feuilles vertes » sans que les dénominations chromatiques (présentes en couverture) ne soient reprises au sein des pages ; « Le Pays où tombe une pluie de couleur » en cite trois (et en montre une autre). Au-delà de cette irrégularité et de leur nombre qui oscille entre deux et seize, la majorité des titres en proposent toutefois entre six et douze termes et couvrent les occurrences suivantes : 하양 *hayang* blanc, 검정 *geomjeong* noir, 빨강 *ppalgang* rouge, 파랑 *palang* bleu, 노랑 *nolang* jaune, 초록 *cholok* vert, 분홍 *bunhong* rose, 주황 *juhwan* orange. Dans certains cas, on peut y ajouter 갈색 *galsaek* brun, 보라 *bola* violet, et plus rarement : 회색 *heuisaek* gris. Nous parvenons ainsi à lister onze termes représentant chacun un champ chromatique (ce qu'Annie Mollard-Desfour appelle aussi une « zone », un « espace »⁶⁷⁴). Cette tentative ou tentation d'homogénéisation fait écho à la difficulté d'établir une liste fixe de termes génériques en coréen (question que nous avons soulevée dans l'introduction) et se heurte au fait que les Coréens disposent de plusieurs termes autonomes désignant une même tonalité et qu'ils les emploient indistinctement (ces termes ayant la même saillance psychologique). Ce qui explique l'emploi (plus rare) de termes synonymiques. Tel est le cas pour « blanc » (하양 *hayang*, 흰색 *heuisaek*, 백 *baek*), « noir » (검정(색) *geomjeong(saek)*, 검은(색) *geomeun(saek)*, 까맣 *kamang*), « rouge » (빨(라)다 *ppalatda*, 붉은 *bulgeun*), « vert » (초록 *cholok*, 녹색 *noksaek*), et « violet/pourpre » (보라(색) *bola(saek)*, 자주 *jaju*), le dernier terme cité représentant toutefois

⁶⁷³ Un tableau général répertoriant les différents termes liés à la couleur présents dans les imagiers coréens de notre corpus est présenté en annexe. Voir annexe II, tableau 2.

⁶⁷⁴ *Le Bleu, Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur*, p. 20.

à notre sens un synonyme non générique puisqu'il renvoie plutôt à une nuance de la tonalité qu'à une couleur saturée et pure valant pour toutes les autres, contrairement aux autres synonymes présentés qui se donnent donc eux aussi comme génériques.

Bien que cette liste se révèle assez hétérogène, elle est à comparer à celle qui a été dressée par Berlin et Kay. D'une part, nous constatons qu'elle s'en distingue, que ce soit sur le plan lexical ou grammatical. Si certains termes sont communs aux deux listes (ce qui est le cas pour « 빨랐다 *ppalatda* rouge, 파랗다 *palahta* bleu, 노랗다 *nolahta* jaune, 갈색 *galsayk* brun, 분홍색 *bunhongsae* rose, 회색 *heuiysae* gris »), les termes avancés par les anthropologues entrent parfois en concurrence avec d'autres adjectifs verbaux simples (que nous venons de voir), ce qui révèle toute la complexité de l'établissement des termes génériques en coréen et la pluralité de ceux-ci, pluralité qu'ils ont gommée. D'autre part, en lieu et place des adjectifs verbaux et des substantifs listés par Berlin et Kay, une catégorie grammaticale semble privilégiée. On relève en effet nombre de substantifs chromatiques (reconnaissables à leur terminaison en « ㅇ » [ŋ] ou à leur suffixe -색, -*saek/couleur*). Cette préférence accordée aux substantifs témoigne du souci des éditeurs et auteurs d'homogénéiser le vocabulaire chromatique à destination de la petite enfance. Toutefois, certains ne respectent pas cette tentative d'homogénéisation et initient aux adjectifs verbaux (généralement présentés sous leur forme adjectivée, et alors reconnaissables à leur « -ㄴ/n » final), et, plus rarement, aux adverbes chromatiques comme en témoigne l'occurrence de « 빨강계/ *ppagahtge* » (que l'on pourrait traduire par « rougement »). Peu nombreux sont cependant ceux qui s'intéressent aux nuances d'une tonalité. Les rares exemples que nous relevons appartiennent en général aux champs du bleu et du vert et relance la question du douzième terme générique que nous trouvons chez Berlin et Kay et qui témoigne de leur tentative de distinguer le bleu du « bleu-vert ». L'autre bleu qu'ils proposent – 청색/ *cheongsae* (parallèlement à 파랗다/ *palahta*) – ne se retrouve pas dans nos imagiers. En revanche, on relève « 남색/ *namsae*, indigo » et « 연파랑/ *yeonpalang*, bleu cendré ». On reviendra sur les raisons du choix de leur occurrence. Pour l'heure, notons que s'ils introduisent certes des nuances au sein des termes génériques, c'est là le seul moyen de se distinguer du « bleu-vert ». Ce qui n'est pas le cas de « 연두/ *yeondu*, vert clair », étant donné qu'il existe deux termes génériques pour le vert (초록/ *cholok* et 녹색/ *noksaek*), ce qui fait que cette occurrence se justifie autrement. On verra comment plus tard. Relevons pour l'instant que ce vert clair est l'une des rares nuances à se retrouver dans les imagiers coréens portant sur la couleur. Rarissimes sont en effet les titres qui débordent une possible liste de termes de base (celle-ci étant déjà assez difficile à établir), excepté les auteurs de la série d'albums sur les émotions colorées.

Au-delà de l'irrégularité de la nomenclature, que ce soit sur le plan lexical proprement dit ou grammatical, on ne peut que constater la volonté des éditeurs de contenir la complexité du lexique chromatique coréen. En témoigne la récurrence de quelques substantifs. Toutefois,

la récurrence de certains d'eux, comme « 연두/ *yeondu*/vert clair », donne à penser que ce n'est pas forcément une possible liste de termes *génériques* qui intéresse les éditeurs. Ceux-ci, qui ne sont ni anthropologues ni linguistes, visent à initier à la couleur de jeunes enfants issus d'une culture particulière. Notre hypothèse est que la généricité des couleurs n'est peut-être pas le concept qui guide les éditeurs dans l'initiation des plus jeunes à la couleur. Nous y reviendrons.

2.2.5. Le point sur les référents, ou le glissement référentiel

Comme cela a été expliqué lors de la définition du support, les référents des imagiers coréens sont issus de l'équivalent des leçons de choses américaines (*object teaching* ou *object lessons*). Tout comme dans les imagiers français, les référents se sont substitués aux choses et ont été choisis dans l'univers familier des enfants. Aussi les premiers imagiers coréens se sont-ils donnés comme des catalogues plus ou moins raisonnés de référents usuels et familiers. Si l'entrée de la couleur dans la nomenclature se fait par un refus du catalogage, le recours aux scénettes et à la semi-fiction ou à la fiction, elle n'en reste pas moins la caractéristique des objets. Elle continue par conséquent de s'objectiver en investissant des référents concrets. Ce qui se renforce avec la rationalisation du marché et le retour au catalogage des référents qui confère à la couleur une fonction taxinomique. Toutefois, là encore, c'est l'ouverture du marché de l'imagier de la couleur vers la tranche d'âge non plus des prélecteurs mais des apprentis lecteurs qui fait glisser le champ référentiel vers les sentiments ou états d'esprit. Il nous faudra voir dans le chapitre portant sur les dispositifs iconiques comment ils sont représentés.

2.3. Des débuts opposés pour des développements différents

Il est marquant de constater l'opposition initiale qui existe entre les productions française et coréenne en matière d'imagiers sur la couleur. En effet, dans la première, le genre reste longtemps hermétique à la couleur qui est une caractéristique des objets et non un objet. Dans la seconde, c'est l'inverse : la couleur intègre assez rapidement le genre emprunté, à cela près qu'il est délicat d'introduire un objet d'apprentissage aussi complexe dans un genre dont les caractéristiques sont mouvantes. Aussi, dans un cas comme dans l'autre, quelques titres expérimentaux (publiés dans les années 1980 et 1990 en France, 1990 en Corée) constituent l'étape nécessaire à l'introduction plus régulière du thème au genre. En France, ce qui est alors avant tout interrogé, c'est le nombre et la nature des référents chromatiques. Une seule couleur peut être exemplifiée par différents référents, ce qui permet de décliner le thème en série (comme la série signée par Lionel Koechlin chez Hatier en 1985) ou de consacrer un ouvrage à une seule couleur (comme *Rouge, bien rouge* publié au Sourire qui mord en 1986). Pour ce qui est du référent, le fait qu'il repose sur un objet concret n'est pas initialement remis en cause, en revanche son approche peut être pseudosynesthésique, connotative, symbolique, culturelle. Ce changement de rapport de la couleur à l'objet qui la montre entraîne des modifications de mise

en page. La présentation d'inspiration tabulaire tend à être éclipsée. En Corée, c'est justement le mode d'exposition qui est avant tout interrogé : on privilégie tour à tour les images isolées, séquentielles, plus ou moins séquentielles s'accompagnant d'un texte souvent descriptif ou documentaire qui tend aussi vers la fiction. La plupart des imagiers publiés alors sont des ouvrages hybrides, mi-fictifs mi-documentaires.

En revanche, dans les années 2000, que ce soit en France ou en Corée, la couleur ne s'impose plus seulement au sein des imagiers comme nouvel objet d'apprentissage possible. L'objet d'apprentissage se fait aussi objet commercial, particulièrement à l'adresse des tout-petits. Toutefois, en raison de l'abondance des termes chromatiques et de la multiplicité des possibles référents, la couleur s'impose comme un thème singulier. Les éditeurs (français et coréens) rationalisent leur approche : parmi les termes qui correspondent aux couleurs de base, ils n'en sélectionnent souvent que quelques-uns. En raison de la complexité du vocabulaire chromatique coréen (qui dispose d'adjectifs verbaux se déclinant sous forme infinitive ou adjectivale, de substantifs donnés avec ou sans particule, d'adverbes et de synonymes génériques), la difficulté du choix se fait particulièrement ressentir dans les albums coréens et imposent l'idée que ce n'est pas forcément la généricité des termes qui guide les éditeurs. Toutefois, un concept expositif commun efficace s'impose : chaque terme chromatique est lié à un ou plusieurs référent(s) concret(s) qui montre(nt) sa couleur. On reviendra plus tard sur ces référents pour voir s'ils se recoupent d'une culture à l'autre. On regardera aussi ultérieurement comment sont listés et présentés les termes chromatiques. Pour l'heure, notons que parallèlement à cette production, il s'en développe deux autres, dans des directions opposées : une pour la prime enfance, l'autre pour la tranche d'âge supérieure qui a dépassé l'étape initiale de la prélecture. Dans les tout premiers albums français et coréens sur la couleur, c'est avant tout la maniabilité du support et la toute première sensibilisation aux couleurs qui sont privilégiées. Toutefois, en France, l'approche sensorielle, notamment olfactive, est plus développée qu'en Corée. Pour ce qui est de la tranche d'âge supérieure, le choix des référents est particulièrement travaillé sur deux axes : leur nature et leur quantité. Que ce soit dans l'une ou l'autre production, on constate un glissement du monde concret des objets au monde abstrait des sentiments. Par ailleurs, et sur ce point les deux productions se distinguent, les imagiers français ouvrent le champ sémantique chromatique et multiplient les référents dans des approches dénotatives, connotatives, symboliques, culturelles, alors que les imagiers coréens tentent de contenir le champ lexical et le possible afflux référentiel. Ce qui fait que le marché français propose des albums-nuanciers très complexes, contre des imagiers coréens plus concis. Toutefois, avec ces derniers titres français et coréen, c'est bien l'imagier qui s'adapte à la couleur et qui assouplit ses caractéristiques génériques. Il n'est plus question de maintenir une relation entre *un* mot et *une* illustration, qui plus est une illustration d'objet usuel ou concret. Les champs chromatiques sont nombreux, les différences de tons et de nuances convoquées, les

référents de nature variée. Les interactions entre le genre et les couleurs ont abouti à différents résultats : d'abord déborder la nomenclature traditionnelle, ouvrir le champ d'apprentissage et renouveler le fonds des imagiers, puis développer un créneau commercial à l'attention des petits et tout-petits, et finalement définir l'imagier comme un support d'apprentissages variés de la couleur, cette dernière motivant à elle seule (comparée aux autres thèmes) cette extrême diversité.

3. LES RECUEILS DE COMPTINES ET DE TEXTES PRIVILÉGIANT LE RYTHME DE LA LANGUE (POÉSIES ET VIRELANGUES)

3.1. Sur le marché français

3.1.1. Du décompte à la maîtrise de l'espace, du corps, de la mémoire et de la prononciation

Sur le plan pédagogique, la comptine ne fait pas suite aux albums à colorier et aux imagiers, elle leur est plutôt simultanée et elle inscrit la couleur dans une autre approche, qui n'est plus ni matérielle ni visuelle, mais liée à l'une ou des caractéristique(s) de ce genre initialement oral. Si le terme de « comptine » est le dérivé le plus tardif (1922) du verbe « compter » comme le précise le *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*⁶⁷⁵, la pratique qu'il désigne dans les jeux d'enfants est très ancienne et renvoie à une tradition orale populaire transmise de génération en génération. Par la comptine, il s'agissait avant tout de compter les temps ou de choisir une personne (à éliminer ou à conserver) lors de jeux. Le répertoire (oral) comprenait également d'autres formulettes qui ne servaient pas uniquement à compter, mais à jouer sur le matériau constitué par la langue (ses assonances, ses allitérations et son rythme) jusqu'à d'ailleurs atteindre une « totale opacité sémantique »⁶⁷⁶. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que ce répertoire oral de formulettes est transposé en recueils⁶⁷⁷. Dans le même temps, cette tradition est aussi menacée de disparition, les pédagogues scientifiques condamnant ces vers « déraisonnables », sans y déceler leur richesse pédagogique⁶⁷⁸. Grâce à l'attention que leur portent Eugène Rolland qui les collecte, Marc Soriano qui les commente, Claude Roy qui s'en inspirera⁶⁷⁹, elles vont être publiées et mises à la disposition du public.

⁶⁷⁵ *Op. cit.*, tome 1, p. 830.

⁶⁷⁶ Voir Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 56. Elle cite « Am stram gram » comme « exemple canonique ».

⁶⁷⁷ *Idem*, p. 62.

⁶⁷⁸ Isabelle Nières-Chevrel expose en effet qu'« on a pu avancer qu'il constituait un lieu d'apprentissage des pouvoirs du langage au-delà de ses fonctions quotidiennes d'information et de communication : fonction poétique, fonction herméneutique (pensons aussi aux devinettes), fonction métalinguistique (analyse du code = “ sept oies / c'est toi ”) ». *Idem*, p. 56-57.

⁶⁷⁹ Il écrira par la suite : « Aimer la poésie populaire, ce n'est pas retomber en enfance, c'est remonter en humanité. » *Trésor de la poésie populaire française*, Paris : Plon, 1997.

Paul Faucher s'impose là encore comme l'un des pionniers en la matière. Ressuscitant la comptine dans les années 1930 avec *Chansons de jeux, musique en images* en 1933 et *Jeux de nourrices* en 1936, et publiant, en 1953, deux autres titres (*Jeux de nourrice* et *Premiers Jeux*, orchestrés par Jean-Michel Guilcher pour le choix des textes et Gerda Muller pour les images, annexe III, pl. 241), il rappelle alors ce qu'est la comptine : un texte enfantin simple et rythmé à appréhender à l'oral. Son but n'est pas de traiter un thème spécifique, contrairement à la production développée quelque temps plus tard par L'École des loisirs (dans les deux collections, lancées en 1965, que sont *Le Gai Savoir* et *Chanterime*), ni de redéfinir le genre comme cela va être la tendance à partir des années 1970 et dans les années 1980. En effet, dans cette période, les éditeurs tentent expressément de le renouveler, à l'instar de L'École des loisirs qui double l'*Alphabet* illustré par Sonia Delaunay d'un recueil de « comptines trouvées et retrouvées » écrites par Jacques Damase (1972), ou de Gallimard Jeunesse qui demande à Henri Galeron, connu pour son surréalisme, d'illustrer *Par la barbichette* (cosigné avec Simonne Charpentreau, 1981). Il en est de même au tournant des années 1980 et 1990 où les publications « témoignent du changement d'orientation des pédagogues » et repensent (notamment sous l'égide de Magdeleine Lerasle⁶⁸⁰) la comptine comme un possible outil d'apprentissage de la langue, qui correspond aux différents stades de développement de l'enfant comme l'ont montré par la suite la psychanalyste Lya Tourn et la psychologue spécialiste de la littérature enfantine Marie-Claire Bruley⁶⁸¹. Avec les comptines, la langue s'appréhende d'abord par le corps, le jeu et le rythme. La comptine s'écoute et se vit plutôt qu'elle ne se lit. Le support constitué par le livre tend à disparaître, à rester rangé dans les étagères, à ne pas être soumis aux enfants. Comme le dit Michel Defourny, ce type d'album – et ce malgré ses belles images – s'adresse « prioritairement aux parents et aux professionnels de la petite enfance »⁶⁸². Il est bien question de faire vivre la langue, d'accompagner par le geste ce que l'on dit ou chante, ou même le mettre en spectacle par des mouvements dans un face-à-face entre adulte et enfant(s). Certaines comptines comme *Savez-vous planter les choux ?* mobilisent presque toutes les parties du corps. Le vécu corporel aide tout à la fois à l'appropriation de l'espace, à la maîtrise du corps, à la mémorisation. Puis, étape suivante, « le corps ayant quitté le devant de la scène » pour reprendre les mots de Marie-Claire Bruley dans *Enfantines* (voir note 681), l'enfant est initié à un univers sonore et visuel.

⁶⁸⁰ Psycholinguiste de formation, enseignante puis enseignante-chercheuse au Crédif, Magdeleine Lerasle considère la comptine comme une « petite merveille phonétique et syntaxique » essentielle dans l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) et milite pour son utilisation à cette fin. Entre 1988 et 1991, elle a publié chez Didier Jeunesse (en collaboration avec Michèle Garabédian et Françoise Vaillau pour les textes, et Joëlle Boucher et Véronique Durand pour les images) les trois volumes du *Grand Livre des comptines*. Voir Michel Defourny, « De la comptine à l'album », *Le Livre et l'enfant : Recueil de textes de Michel Defourny*, p. 53-67, notamment p. 56 pour le texte cité. Ce paragraphe doit beaucoup à cet article.

⁶⁸¹ Notamment dans *Enfantines*, Marie-Claire Bruley, Lya Tourn, Philippe Dumas, Paris : L'École des loisirs, 1988, et dans *Au Bonheur des comptines*, Marie-Claire Bruley, Marie-France Painset, Paris : Didier, coll. Passeurs d'histoires, 2007, 187 p.

⁶⁸² Michel Defourny, « De la comptine à l'album », p. 57.

Il ne suffit plus de chanter ni de mimer des actions en rythme, mais de bien (ou mieux) prononcer *et* de découvrir les images qui accompagnent ces enchaînements de syllabes rythmées. Si certains titres favorisent plus l'une de ces approches que l'autre – celle de la prononciation⁶⁸³ ou celle de l'image⁶⁸⁴ –, d'autres concilient les deux⁶⁸⁵. D'autres encore, dans le souci d'approfondir l'une d'elles ou de l'exploiter le mieux ou le plus possible, débordent le genre initial qu'est la comptine. En témoignent des titres comme ceux de la collection Chanterime de L'École des loisirs qui privilégient des textes à dire plus qu'à chanter et proposent généralement, en lieu et place des comptines, des poésies⁶⁸⁶, mais également les comptines pour s'endormir proposées par Didier Jeunesse et Nathan qui empiètent sur le domaine de la berceuse et qui exploitent on ne peut plus le rapport du rythme de la langue au corps et à son relâchement⁶⁸⁷. Cela montre la perméabilité du genre éditorial qu'est la comptine, et rehausse la difficulté de comprendre quelle peut être la place d'un thème comme la couleur dans ce genre d'albums.

⁶⁸³ En matière de recueils de comptines travaillant la prononciation, Hatier et Casterman proposent une production réfléchie. Avec la collection « Mon Album des sons », le premier de ces éditeurs vise à une bonne prononciation (ou, comme il l'explique sur son site, au « développement de la conscience phonologique »). Quant au second, il entend corriger les problèmes de prononciation avec sa collection Direlire. Annexe III, pl. 242, ill. 1).

⁶⁸⁴ Contrairement aux recueils s'intéressant à la prononciation et à ses possibles problèmes qui présentent une comptine par page ou double page et une seule image par comptine, ceux qui privilégient l'image mettent en valeur une unique comptine. Celle-ci occupe alors tout l'album (parfois donné comme un livre d'artiste) et s'accompagne d'images narratives parfois très travaillées. Tel est notamment le cas dans la collection Pirouette développée depuis 1993 par Didier Jeunesse, que ce soit dans *Une Souris verte* (1993, prix Sorcières en 1994) où Charlotte Mollet propose des images à base de gouache, ficelle, papier découpé et déchiré, ou dans *Dame Tartine* (2010) où Stefany Devaux travaille le volume et la matière avec ses personnages en pâte à sel, ses réutilisations d'emballages de gâteaux ou de bonbons, de papiers de soie, de petits objets de récupération, et ses collages directs de nougats, langues de chat et petits beurres. Annexe III, pl. 242, ill. 2.

⁶⁸⁵ Comme par exemple chez Flammarion et plus récemment chez Bayard Jeunesse. Dans les années 1980, Flammarion a publié deux coffrets illustrés par Philippe Dumas. Dans *Le livre et l'enfant : Recueil de textes* (p. 59), Michel Defourny loue la démarche artistique de ce créateur et dit à propos des images du premier coffret : « Ses images, à l'aquarelle et à l'encre de Chine, s'adressent directement à l'enfant et traduisent à merveille la poésie, la tendresse, l'humour provocateur, et l'atmosphère paysanne des traditions orales d'autrefois ». Pour ce qui est des éditions Bayard Jeunesse, elles travaillent avec Antonin Louchard qui a la particularité de découper les textes en séquences pour que chaque page corresponde à une séquence orale et à une page illustrée, que ce soit dans *Pomme de reinette et pomme d'api* (2005) ou dans les autres titres qu'il signe dans la collection Tralalire et pour lesquels il varie en revanche ses techniques (photographies, gravures, collages).

⁶⁸⁶ Tel est par exemple le cas dans *Lubies* (Andrée Chedid, Lise Le Cœur Paris, 1979), *Grimaces et malices* (Christian Poslaniec, Lise Le Cœur, 1981), mais aussi dans *Les Couleurs de mon enfance* (Jean-Hugues Malineau, Sylvie Selig, 1994) qui sélectionne onze couleurs et présente pour chacune d'elles un souvenir d'enfance donné sous forme de poésie et illustré par des œuvres de grands maîtres du XIX^e et XX^e siècle. Notons toutefois que ces recueils s'adressent à des enfants dépassant la limite d'âge que nous avons fixée. De fait, le dernier titre, qui aurait pu intégrer le corpus de par son thème, n'est pas pris en compte puisqu'il s'adresse à des lecteurs de 7 à 10 ans selon le site des éditions. Il en est de même pour *Le Temps des couleurs* d'Anne Bertier (Nantes : MeMo, 2013) et *La Couleur de tes yeux* de Michel Boucher (Vineuil : Bilboquet, collection « L'Art en page », 2006).

⁶⁸⁷ Relevons, à titre d'exemple, *Les Plus Belles Berceuses du monde* (collectées par Chantal Grosléziat, Nathalie Soussana, Magdeleine Lerasle, coll. d'illustrateurs, Paris : Didier Jeunesse, collection Comptines du monde, 2008), et *Comptines pour s'endormir* (Mélisande Luthringer, Paris : Nathan, 2012).

3.1.2. La couleur confrontée à un genre à buts pédagogiques multiples

Quelle peut bien être la place de la couleur dans un genre qui entend apprendre à l'enfant à compter, à s'éveiller à son corps, ou à régler des problèmes de prononciation ? Elle n'a aucune relation avec les chiffres, le corps, la gestuelle ou l'élocution. Il n'en existe pas moins des recueils de comptines sur la couleur. Comment sont-ils constitués ? Comment s'intègrent-ils aux catalogues des éditeurs ? Quelles caractéristiques génériques concernent le plus ce thème ? Notre hypothèse est que ce sont les caractéristiques orales du genre (avec ses jeux sur la scansion et le rythme) et toute l'importance accordée aux sonorités (avec les rimes, les répétitions) qui sont ici développées à des fins pédagogiques. Mais quelles sont-elles ?

3.1.3. Une oralisation des termes de couleur ou la priorité donnée à la musique

Bien que les comptines françaises aient initialement utilisé la couleur à des fins descriptives (pas forcément véristes)⁶⁸⁸, il existe des comptines traditionnelles développant le thème de la couleur comme « La chanson des couleurs », « À Paris », « Un éléphant blanc », « C'est la cocotte blanche » et quelques autres. Toutefois, ce n'est pas parce qu'il existe un tel répertoire que des comptines ou recueils de comptines sur la couleur ont été publiés. De fait, le thème n'intéresse pas particulièrement Paul Faucher qui réhabilite le genre et lui donne une dimension pédagogique. Malgré le désintérêt de ce pédagogue pour la couleur dans ce genre spécifique, et avant que d'autres éditeurs s'y intéressent et développent d'importantes collections comme cela va être le cas dans les années 1980 et 1990, L'École des loisirs va publier trois titres dignes d'intérêt. Le premier, *Rouge et bleu*, initie en 1965 la collection du Gai Savoir. Celle-ci se caractérise par sa combinaison de comptines écrites par Henriette Filloux⁶⁸⁹ à des « images à faire parler » comme le revendiquent alors les éditions. Comment peuvent-elles faire parler ? Elles le peuvent en présentant des scénettes détaillées, soit des images qui regroupent et confrontent divers référents par double page. Il se crée ainsi des interactions entre les référents iconiques eux-mêmes. Les images sont complexes pour cette époque (en comparaison par exemple avec celles de *Imagier du Père Castor* qui domine alors le marché français des imagiers et plus généralement des albums pédagogiques⁶⁹⁰). Par ailleurs, cette appropriation de l'image par les mots est relayée par le texte (lu à défaut d'être chanté) qui la décrit en jouant sur les sons et le rythme. Il se crée ainsi une interaction inédite entre les images et les mots qui rénove les caractéristiques du (jeune) genre éditorial, non pas en

⁶⁸⁸ C'est ainsi que la souris est verte (dans la comptine éponyme), les moutons blancs (dans *Il pleut bergère*), les habits jaunes ou gris (dans *Cadet Rousselle*), les champignons blancs, bleus et orange (dans *J'ai ramassé des champignons*), etc.

⁶⁸⁹ Cette spécialiste de la pédagogie du français auprès des petits a signé dans les années 1960 nombre de fiches pédagogiques sur le vocabulaire et la grammaire du français ainsi que sur la rédaction à l'adresse des élèves de 2^e année du cours élémentaire.

⁶⁹⁰ Rappelons que, refondu plusieurs fois, il reçoit en 1962 le Prix européen du livre pour enfants. Il fonctionne toujours sur le même principe d'association entre un mot et une image.

soulignant la relation texte-image, mais texte/image-oralité. Il faut dire que leur conceptrice, Janine Gollier, vise à favoriser le plaisir et l'émotion de l'enfant. Elle emprunte manifestement sa méthode au courant de la « pédagogie analogique » qui se développe alors (avec Claude Rabant et, un peu plus tard, Janine Filloux⁶⁹¹) et qui s'appuie sur les passions plutôt qu'elle ne les combat. D'où le nom de la collection : le Gai Savoir. Que la couleur soit le premier des thèmes abordés nous semble significatif. Alliée ainsi aux sons par le rythme des textes qui demandent à être lus à voix haute et dûment scandés, elle parle expressément aux sens de l'enfant. D'autant que, contrairement aux autres volumes de la collection qui fonctionnent par jeu d'opposition⁶⁹² – parmi lesquels le second titre sur la couleur, *Noir et blanc* (1973) – *Rouge et bleu* ne traite pas seulement du rouge et du bleu, mais d'un échantillon de neuf couleurs de base (annexe III, pl. 244). Chacune d'elles est présentée sur une double page où les référents sont multipliés. D'où l'intérêt de voir par la suite comment cet imagier versifié combine images, termes de couleur et caractéristiques sonores, mais aussi comment il joue sur les sonorités pour mettre la couleur en valeur. Cette oralisation des termes chromatiques, nous la retrouverons dans *Noir et blanc* qui file pour sa part l'opposition des deux valeurs sur ses dix doubles pages tout en réexploitant des dispositifs iconographiques devant faire parler les enfants et stimuler leur plaisir et leur émotion, dispositifs sur lesquels nous reviendrons également.

À cette époque, un autre recueil de comptines ayant un lien pertinent avec la couleur est publié par L'École des loisirs. Il s'agit d'*Alphabet, Comptines trouvées et retrouvées* de Jacques Damase et de Sonia Delaunay que nous avons également présenté dans le paragraphe réservé aux alphabets. Toutefois, comme c'est plus la relation de la couleur aux lettres (peintes) qui y est exploitée que sa relation aux textes, et que les comptines ne comprennent finalement que très peu de termes chromatiques, nous avons décidé de ne le traiter que comme alphabet.

Dans les années 1980 et 1990, les pédagogues s'intéressant à la comptine comme support d'apprentissage de la langue dans son rapport avec le corps et dans ses difficultés de prononciation, la couleur n'est guère mise à l'honneur dans les textes. Elle intéresse en revanche les créateurs qui sont sensibles aux images littéraires, au jeu sur le non-sens, aux transgressions possibles et qui, à l'opposé de ce que font les pédagogues, privilégient *un* texte en particulier et le mettent en images (on peut songer notamment à *Une Souris verte* de Charlotte Mollet paru chez Didier Jeunesse en 1993). Bien qu'iconographiquement parlant la couleur prenne une place indéniable, elle ne s'impose pas comme objet d'apprentissage autonome au sein des textes.

⁶⁹¹ Celle-ci publiera sa thèse sous le titre « Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail » chez Dunod (Paris) en 1974.

⁶⁹² Elle comprend différents titres, tous signés par Henriette Filloux, comme *Vite et lent* (1965), *Rond et carré* (1965), *Bruits et cris* (1967), *Lourd et léger* (1967), *Grand et petit* (1967), *Chaud et froid* (1969), *Poils et plumes* (1969), mais aussi *Noir et blanc* (1973) qui se construisent sur un jeu d'oppositions. Par exemple, *Poils et Plumes* montre à tour de rôle des bêtes « à poils » (comme les chiens) et les bêtes « à plumes » (comme les poules, les pigeons et colombes). Annexe III, pl. 243.

Elle le deviendra dans les années 2000 et au début des années 2010 en suivant une tendance majeure. À cette époque-là, les éditeurs sont en effet tentés de s'approprier le genre, comme ils le font plus amplement de l'imagier, pour le décliner en séries, ces séries relevant alors du procédé d'occupation du marché. Ce merchandising n'empêche toutefois pas une certaine créativité. Reprenons les trois exemples que l'on a distingués parmi quelques autres de la production récente : Didier Jeunesse propose, parallèlement à ses comptines sur la ferme, Noël et la savane, les *Comptines pour chanter les couleurs* ; Millepages, parallèlement à ses comptines pour apprendre les lettres, les chiffres et les formes, *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* ; et Lito, parallèlement à ses titres « à lire à deux » pour compter, bouger, dormir, et apprendre les animaux, ses *Comptines des couleurs* (annexe III, pl. 245). De ces trois ouvrages, le premier, qui regroupe des comptines traditionnelles et de nouveaux textes, privilégie l'approche auditive et s'accompagne d'un disque compact comme tous les titres de la collection « Éveil musical » ; le deuxième, l'approche référentielle, associant tout d'abord un animal à chaque couleur puis, sous ses rabats, d'autres « éléments emblématiques de la couleur concernée » (pour reprendre ce qui est dit sur la quatrième de couverture) ; le dernier, l'approche ludique en reprenant à son compte la méthode idéo-visuelle et en remplaçant le terme chromatique par une tache ou une silhouette de la couleur en question. Si le premier fait plutôt de la couleur (comme des autres thèmes déclinés dans la collection) un moyen d'éveiller à la musique en s'appuyant sur des textes ponctués de termes chromatiques et en initiant de fait aux deux (à la couleur et à la musique), les deux autres titres en font un véritable objet d'apprentissage à découvrir par deux approches sensorielles (visuelles et auditives), malgré la différence des dispositifs exploités. Aussi par le biais de la comptine, l'initiation à la couleur se fait plus ou moins profondément, la couleur étant tout autant un *outil* d'apprentissage à la musique qu'un *objet* d'apprentissage reposant sur la musique de la langue pour une oralisation des termes chromatiques, soit pour une appréhension plus ludique et plus mémorable du thème en question.

3.1.4. Un éclatement lexical et référentiel

Comparé à l'imagier, le recueil de comptines donne une dimension orale, sonore, à la couleur. Toutefois, ces mots mis en bouche n'en initient pas moins à un lexique chromatique. Quel est-il ? Comparé à celui qui est présenté dans les imagiers et qui relève indistinctement du nom et de l'adjectif, il est pluriel dans les textes des recueils de comptines et se donne sous forme adjectivale ou nominale. Il comprend même des locutions chromatiques (comme « vert de peur »). Il se complexifie donc. Il en est de même sur le plan référentiel, à condition toutefois de bien distinguer les deux tendances concernant les recueils de comptines sur la couleur. Dans les recueils développant des approches pédagogiques pour vraiment initier à la couleur par le biais du rythme de nouvelles comptines, comme les titres publiés par L'École des loisirs (*Rouge et bleu, Noir et blanc*) et Millepages (*Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs*), le

continuum chromatique est redécoupé, les couleurs classées selon un certain ordre, et les référents choisis en fonction des couleurs traitées. Dans ce cas, les ouvrages ressemblent à des imagiers et reposent sur le même type de référents familiers. En revanche, dans les recueils initiant plus au rythme de la langue ou à la musique, et faisant de la couleur plus un outil « fédératif » qu'un objet pédagogique, les couleurs sont mélangées, ce qui entraîne une hétérogénéisation référentielle, où les référents débordent les objets concrets et peuvent se faire sentiments (comme dans *Comptines pour chanter les couleurs* de Didier Jeunesse qui comprend des locutions telles « rouges de colère » et « verts de peur »). Se pose alors la question de la représentation sur laquelle nous reviendrons.

3.2. Sur le marché coréen

3.2.1. Une priorité donnée aux gestes et au rythme de la langue

Si l'on trouve en Corée un équivalent des comptines françaises (동요) appartenant à la tradition orale et permettant, dans les jeux d'enfants, de compter les temps ou de choisir une personne (à garder ou à éliminer) comme avec <가위 바위 보> (« Ciseaux, papier, pierre »), il en existe également d'autres types. Elles peuvent en effet se répartir en jeux de nourrice qui initient aux sons et aux rythmes de la langue coréenne (comme <검은 고양이 네로>, « Nero, le chat noir »), en formulettes qui placent le langage dans une perspective ludique (comme <잼잼잼>, « Jaem, jaem, jaem », <부라>, « Bula » ou <둥개>, « Dunggae » où l'on retrouve toute l'« opacité sémantique » des formulettes françaises), en comptines à gestes initiant à la langue par le jeu avec le corps (ou une partie du corps, comme <새끼손가락>, « Le Petit Doigt »).

Parallèlement à ces comptines traditionnelles (전래동요), il existe un autre type de formulettes chantées que les éditeurs coréens intègrent souvent à leur série de comptines (utilisant ainsi, tels certains éditeurs français, « comptine » comme un terme générique). Il s'agit des « berceuses » (자장가) dont le rythme cadencé (rappelant le mouvement d'un berceau) aux sonorités douces et monotones se fredonne pour endormir les enfants. Elles sont intéressantes parce qu'elles sont soumises aux plus jeunes qui sont peu à peu amenés à les comprendre et à les assimiler, bien qu'elles soient composées pour être normalement chantées non pas *par* mais *pour* eux, et que les difficultés langagières qu'elles peuvent contenir – telles les locutions chromatiques⁶⁹³ – y soient tout autres que dans les comptines qu'ils scandent.

Que ce soit les comptines ou les berceuses, les éditeurs coréens les proposent à l'unité ou sous forme de recueils. Toutefois, dans le cas des « 말놀이 (*mal-noli*) » – qui ont commencé à apparaître dans les années 1980, qui se sont développés dans les années 1990 puis imposés

⁶⁹³ Par exemple, <김대현의 자장가> (« La Berceuse de Kim Dae-hyeon »), qui n'est pas entièrement consacrée à la couleur, finit par ce vers : « 오색 꿈은 담뱃 안고 아침까지 자장 » (« Rêve de belles choses jusqu'au matin »). « 오색 꿈 » [*o-saek-kum*], traduit ici par « les belles choses », signifie littéralement « le rêve aux cinq couleurs », soit « un beau rêve ».

sur le marché depuis les années 2000⁶⁹⁴ –, ils ne proposent que des recueils. Il nous faut spécifier qu’avec les *mal-noli*, que l’on ne peut traduire ni par « comptine » ni par « poésie » bien qu’ils empruntent aux deux, nous sommes en présence littéralement de « jeux de langue », ou virelangues. Ce sont des textes créés non pas pour corriger de quelconques fautes de prononciation (comme dans certains ouvrages français) mais plutôt pour révéler, par le jeu, la richesse phonétique de la langue, quels que soient les champs lexicaux choisis, comme on peut le voir dans la série des cinq albums intitulée <최승호 시인의 말놀이 동시집> (« Recueil de virelangues du poète Choi Seung-ho »)⁶⁹⁵ (annexe III, pl. 246). Ces textes à double visée – ludique et pédagogique – ne s’adressent pas aux plus jeunes comme les jeux de nourrice français mais à des enfants à l’âge de la prélecture. Aussi comprenons-nous que les éditeurs et créateurs ont saisi et développé toute la portée pédagogique de ce genre. Toutefois, en l’inscrivant sous le registre du texte, ils ont délaissé les gestes qui accompagnaient les formulettes traditionnelles. Aussi le genre exploité en Corée est-il tout aussi hétérogène que le genre développé en France.

3.2.2. La couleur confrontée aux gestes, au rythme et au jeu

Tout comme leurs homologues français, les recueils coréens de comptines relèvent d’un genre pluriel et soulèvent la même question : en quoi la couleur peut-elle être amenée à les intégrer alors qu’elles privilégient le décompte des temps, le geste, la découverte du corps, la détente, mais aussi (et de plus en plus) le caractère ludique du langage ? Ce dernier point nous intéresse particulièrement, étant donné qu’il existe sur le marché coréen ces recueils de « *mal-noli* » (ou virelangues) qui peuvent toucher tous les champs lexicaux possibles, ce qui fait que la couleur est susceptible d’y trouver sa place. Mais comment la couleur y est-elle intégrée ? Sous quelle forme lexicale ? En reposant sur quels référents ?

3.2.3. Comment faire de la couleur un objet pédagogique langagier oral et ludique ?

S’il existe dans la tradition orale coréenne, comme dans la tradition orale française, des comptines citant des termes de couleur (telle <검은 고양이 네로>, « Nero, le chat noir »), à notre connaissance⁶⁹⁶, aucun ouvrage ne les a rassemblées, et très rares sont les ouvrages qui s’y intéressent en ne sélectionnant qu’un titre, à l’exception toutefois de <빨강 빨강앵두> (« Prunelle rouge, rouge », 2005) (annexe III, pl. 247, ill. 1). Au sein de la collection développée par les éditions 다섯수레 (« Les Cinq Charrettes »), cet album est par conséquent aussi unique en son

⁶⁹⁴ Le marché ne propose tout d’abord qu’un recueil de virelangues : <범돌이와 말놀이> (« Beomdol et les virelangues »), 김완기 (Kim Hwan-gi), Séoul : 금성출판사 (Kumsung), 1985. Dans les années 1990, il en propose une petite vingtaine, contre presque trois cents depuis 2000.

⁶⁹⁵ 최승호 (Choi Seung-ho), 윤정주 (Yun Jeong-ju), Séoul : 비룡소 (Bir Publishing), 2004, 2005, 2006, 2008 et 2010.

⁶⁹⁶ Affirmation faite en fonction des recherches menées sur la base de données de la Bibliothèque nationale pour les enfants et les jeunes adultes (http://www.nlcy.go.kr/data/search_detail.jsp) et sur Internet, notamment sur les sites des librairies coréennes.

genre. Sa situation dans le catalogue est donc instructive. Il intègre la grande collection 우리 아기 놀이책 (« Les livres-jeux pour nos bébés ») qui se scinde en trois sous-catégories : 쪽쪽 몸놀이 신체능력 (« Capacités corporelles, jeu de corps rapide »), 쪽쪽 배움놀이 인지능력 (« Capacités cognitives, jeu d'apprentissage rapide ») et 술술 말놀이 언어능력 (« Capacités langagières, jeu de langue léger »). Il s'insère dans la dernière, en portant en plus comme sur-titre : « 동요로 배우는 말놀이 », soit « Jeu de langue appris par la comptine ». Tout cela confirme le lien qui s'établit entre un thème comme la couleur et tout le jeu sur les sonorités de la langue pour des enfants à l'âge de l'acquisition des bases du langage. Nous verrons dans les dispositifs textuels quels sont les jeux langagiers les plus développés. Notons pour l'heure que cet album conçu pour les enfants de 1 à 3 ans (âge coréen) les initie aux couleurs primaires en leur attribuant un référent spécifique : des cerises, un loriot et le ciel. Le champ lexical est restreint, les référents pris dans le monde naturel (la formulette remontant à une époque où la Corée était moins urbanisée qu'elle ne l'est maintenant). Cette sobriété du traitement du thème contraste avec ce que propose le second titre du corpus : <빨주노초파남보 색깔 말놀이> (« Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel », 2010, ill. 2) qui revendique dès le titre un champ chromatique conséquent⁶⁹⁷. Ici, plus de format carré ni de pages cartonnées. L'album, composé de nouveaux textes et non de comptines ou chansons puisées dans le répertoire traditionnel, s'adresse à des enfants qui en sont au stade de l'acquisition d'une pratique courante de lecture (3-5 ans selon le site des éditions). Ce que confirment les autres titres de la collection dans laquelle il s'inscrit : 네버랜드 우리 걸작 그림책 (« Nos chefs-d'œuvre Neverland ») regroupe en effet divers albums fictionnels (tel <기차 딸>, « La Fille du train »), non fictionnels (tel <서커스 이야기>, « L'Histoire du cirque »), documentaires sur base fictionnelle (tel <빨래하는 날>, « Jour de lessive »), variant ainsi les modes de lecture. « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » s'avère le seul de son genre dans la collection, tant par son thème, que dans sa manière de l'aborder. À ce sujet, l'éditeur Sigongjunior (시공주니어) est très clair, lui qui précise :

« 입에 착착 감기는 말놀이를 배우는 일곱 가지 색깔!

빨주노초파남보 무지개를 따라가는 알록달록 재미난 말놀이 여행! »⁶⁹⁸

« Voici sept couleurs à apprendre par des jeux de mots qui baignent bien la bouche.

Voici un drôle de voyage multicolore qui s'effectue en fonction des couleurs de l'arc-en-ciel : rouge, orangé, jaune, vert, bleu, indigo et violet. »

Au jeune lecteur sont donc proposés sept textes distincts et assez longs sur chacune des couleurs en question. L'approche y est avant tout phonétique, ce qui crée des rencontres de mots

⁶⁹⁷ Le titre rassemble en effet dans son premier mot (« 빨주노초파남보 ») les premières syllabes des sept dénominations chromatiques constituant l'arc-en-ciel (correspondant à « rouge, orange, jaune, vert, bleu, indigo, violet »).

⁶⁹⁸ <https://www.sigongsa.com/junior/bookList.php?page=6&catecode=07042300&ordertype=price&search=&searchword=>.

inattendues demandant à être représentées dans les images. Cet ouvrage est unique en son genre sur le marché coréen. En effet, que ce soit dans les autres recueils de jeux langagiers, notamment ceux de la collection très plébiscitée 최승호 시인의 말놀이 동시집 (« Recueil de jeux langagiers du poète Choi Seung-ho »), ou les albums reprenant une poésie enfantine ou une berceuse, notamment ceux de la collection 우리 시 그림책 de Changbi (« Nos Albums de poésies » qui comprennent également des berceuses⁶⁹⁹), rares sont les textes à introduire un terme de couleur, et inexistants ceux qui développent le thème. Ce qui montre toute la pertinence d'un titre comme « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » qui reprend à son compte certaines caractéristiques du genre, tout particulièrement le jeu sur les sonorités qu'il multiplie à des fins pédagogiques et véritablement ludiques pour un apprentissage là encore oralisé de la couleur.

3.2.4. Le point sur le champ lexical et référentiel, ou l'art du contraste

Malgré le peu de titres relevés, on distingue clairement deux tendances : l'une qui initie à quelques termes de base, l'autre qui les multiplie et les déborde. Ce traitement du champ lexical est lié au traitement du champ référentiel, avec d'un côté quelques référents familiers aux jeunes enfants, et, de l'autre, une invraisemblable quantité de référents ayant pour point commun une analogie phonétique avec les termes de couleur. On assiste à un glissement pédagogique d'une initiation purement langagière où le rythme aide à l'appréhension de la langue à une initiation ludique de la couleur.

3.3. Des titres coréens plus sensibles à l'oralisation de la langue que les titres français

Si la comptine est en France comme en Corée issue de la tradition orale, elle s'est imposée dans les deux pays comme un support pédagogique langagier oral en raison de sa caractéristique majeure qui réside dans son jeu sur le matériau qu'est la langue, ou plus exactement la parole. Étant donné qu'elle touche divers champs lexicaux, la couleur y est intégrée à différents degrés. Elle peut être la couleur accidentelle d'un des protagonistes traversant la comptine, elle peut s'imposer comme le thème d'une comptine, et plus rarement comme le thème d'un recueil. Dans ce cas, ses caractéristiques sonores (rythme, rimes, assonances, allitérations, répétitions) aident à l'appréhension et la mémorisation du thème. Nous verrons comment par la suite. Ces caractéristiques sonores sont toutefois plus ou moins développées. Cela dépend de l'âge de l'apprenant (qui peut être un nourrisson, un prélecteur, un apprenti lecteur) et du niveau de difficulté des textes qui lui sont adressés. Cela dépend des autres dispositifs mis en œuvre qui ne relèvent pas seulement de la prosodie, mais aussi des

⁶⁹⁹ Parmi lesquelles <새는 새는 나무 자고> (« L'oiseau, l'oiseau, dans l'arbre, dort », 2006), qui malgré une palette travaillée de bleus à mettre en relation avec le monde de la nuit et du sommeil, ne cite qu'un terme de couleur « 누렁이 » (le « Jaunâtre »), renvoyant à la race de chien coréen caractérisée par la couleur de son poil et faisant de la couleur une caractéristique accidentelle.

référents convoqués et des images. Cela dépend également du but pédagogique réel des éditeurs : initier à la couleur par les comptines, ce qui relève d'un but pédagogique lexical et implique une démarche pédagogique, ou, initier à la chanson par le biais (notamment) de la couleur, ce qui relève d'un but pédagogique plus diffus en matière de couleur. Si dans les recueils français, les référents peuvent être particulièrement travaillés (comme dans *Rouge et bleu* et *Noir et blanc*, ou encore *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* de chez Millepages), ce n'est guère le cas pour les ouvrages coréens qui visent avant tout à développer les capacités langagières liées à la couleur et à libérer le jeu sur les sons. Ce que font dans une moindre mesure les albums de comptines français, qui tendent en revanche à déborder le genre et à faire de la couleur un moyen (parmi d'autres) d'initier à la chanson.

4. LES ALPHABETS ET LES ABÉCÉDAIRES

4.1. Sur le marché français

4.1.1. Un autre genre où la couleur doit trouver sa place

Faisant suite, sur le plan pédagogique, aux imagiers et aux recueils de comptines, les alphabets/abécédaires sont des ouvrages initiant les jeunes enfants à l'âge de la lecture aux rudiments de celle-ci, à savoir aux lettres, aux syllabes ou aux mots (plus exactement aux noms communs), et parfois aux phonogrammes (soit aux caractères graphiques représentant les sons ou les suites de sons). Rappelons toutefois qu'à l'origine, alphabets et abécédaires relevaient en France de genres différents. En effet, dans la tradition du XIX^e siècle, l'alphabet fait partie constituante de l'abécédaire mais n'en est pas l'unique objet. Comme l'expose Ségolène Le Men, l'abécédaire du XIX^e siècle peut avoir une fonction catéchétique mais aussi encyclopédique. Il doit former l'enfant moralement et religieusement, tout en l'initiant si possible au monde, par exemple aux arts et aux métiers. Il se donne donc comme un outil pédagogique qui dépasse le seul objectif linguistique⁷⁰⁰. Cette vocation s'est perdue : les « abécédaires » qui intègrent le corpus, comme *L'ABCEDAIRE de Selçuk* (1995) ou *L'Abécédaire* d'Alfred (2007), relèvent de l'alphabet, toute l'attention étant portée aux lettres qui le constituent et aux mots (à défaut des syllabes) exemplifiant ces lettres. Ils se définissent dorénavant comme des outils linguistiques, à l'instar des alphabets, et gommant les différences génériques qui existaient initialement entre eux, au point même de faire émerger une nouvelle appellation, comme *Le Livre de lettres* de Marion Bataille (1999). De fait, ces lettres, ils les abordent normalement une par une en respectant l'ordre alphabétique et le nombre de vingt-six lettres, soit en commençant par le A et

⁷⁰⁰ Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, p. 11 et sq.

en finissant par le Z. Par ailleurs, comme ils relèvent de la tradition des albums-abécédaires développés à l'époque romantique⁷⁰¹, ils sont pourvus d'images, et ces dernières entrent en interaction avec les lettres et les mots en présence, formant ainsi un circuit ternaire. Étant donné que les thématiques traditionnellement développées dans ce type d'ouvrages relèvent du domaine concret⁷⁰², le circuit ternaire fonctionne parfaitement bien et se répète de page en page. Un thème comme la couleur n'y a traditionnellement pas sa place (tout comme dans les imagiers). Son introduction dans le genre pose par conséquent des problèmes théoriques sur lesquels nous entendons maintenant faire le point.

4.1.2. La couleur aux prises avec l'ordre alphabétique

Étudier la couleur au sein d'un genre tel que l'alphabet revient à se demander comment elle a pu y être introduite et appréhendée dans une approche alphabétique, mais aussi à saisir quels sont les termes sélectionnés. Peuvent-ils rester génériques ? S'ils le restent, peuvent-ils exemplifier toutes les lettres de l'alphabet ? S'ils ne le restent pas, peuvent-ils intégrer une nomenclature d'une nature « encyclopédique » (sachant que nous entendons par ce terme l'éclatement thématique) ou en constituer une à eux seuls ? À cette première question d'ordre lexical est liée une autre question, d'ordre iconographique. En effet, l'introduction de termes chromatiques au sein des alphabets entraîne par ailleurs la question de leur représentation.

4.1.3. Une nomenclature qui s'ouvre à la couleur sans s'y consacrer

Comme nous l'avons vu, dans ces albums qui suivent pédagogiquement les imagiers et qui initient non plus aux objets mais aux rudiments de la lecture, les thèmes de lecture ont initialement relevé des arts, des métiers et de l'histoire naturelle. Puis à la fin du XIX^e siècle, avec l'importance prise par les objets familiers⁷⁰³, la couleur n'y trouve toujours pas sa place. De fait, elle en est traditionnellement exclue, ceci pour longtemps. Cette absence est toujours notoire dans les alphabets et ABC publiés au lendemain de la Libération⁷⁰⁴. Le marché regorge

⁷⁰¹ Les « albums-abécédaires » sont pourvus d'images : apparus en 1820, ils se destinaient à un usage domestique, les manuels scolaires n'étant, pour leur part, pas illustrés. Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires, Patrimoine d'enfances n° 1*, notamment le chapitre 3, p. 23-30, et le chapitre 4, p. 31-44.

⁷⁰² Au XIX^e siècle, les thèmes relevaient généralement des arts et métiers ainsi que de l'histoire naturelle. Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, notamment « Les thèmes de lecture courante », p. 201 et *sq.*

⁷⁰³ « Déjà, durant les années 1880-1900, le monde des objets familiers gagne dans les abécédaires une place remarquable. » Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 47.

⁷⁰⁴ Que ce soit dans *Alphabet pour les tout petits* (Marcelle Vérité, Josette Boland, Paris/Bruges : Desclée de Brouwer & Cie, 1947), *Mon Premier A.B.C.* (Paris : Bias, 1947, 1952, 1954 et 1959), *Mon petit ABC* (Eloïse Wilkin, Paris : Les deux coqs d'or, 1950), aucune des lettres de l'alphabet ne renvoie à une dénomination de couleur, même si l'on peut noter les différentes options prises par les éditeurs : dans *Mon Premier A.B.C.*, priorité est donnée aux animaux et aux objets de la vie quotidienne qui entourent les enfants, tout comme dans *Mon petit ABC*, si ce n'est que les images de celui-ci situent les enfants dans des contextes plus précis (chez le garagiste, à l'école, etc.). Quant à *Alphabet pour les tout-petits*, à côté de mots comme « famille »

alors d'ABC de cubes, d'animaux, de métiers⁷⁰⁵, mais non de couleurs. La couleur est toutefois bien présente au sein des pages : elle l'est dans les illustrations, notamment celles des années 1950 qui revêtent un côté assez tape-à-l'œil, et elle peut l'être dans les différents procédés typographiques de mise en page, notamment pour « faire ressortir » la lettre à apprendre qui apparaît alors généralement en rouge. Cet usage renvoie à la pratique de la « rubrique » sur laquelle nous reviendrons dans le paragraphe sur les dispositifs typographiques. On notera que la couleur est utilisée dans un rôle signalétique mais qu'elle ne fait pas partie de la nomenclature. À « B », on ne trouve donc ni « Bleu » ni « Blanc », mais un mot syllabé comme « Balançoire » considéré à l'époque comme étant beaucoup plus apte à conjuguer les aspects ludique et éducatif qu'un terme de couleur (annexe III, pl. 248).

Les années 1960 n'apportent guère de changement. Si les alphabets publiés à l'époque ne comprennent pas de dénominations chromatiques⁷⁰⁶ (annexe III, pl. 249), il s'opère toutefois quelques rares tentatives de développement du rapport entre les lettres et la couleur. Tel est le cas dans *Jouons avec l'alphabet*⁷⁰⁷ où deux enfants entreprennent dès la page de grand titre de peindre les lettres de l'alphabet de diverses couleurs, même s'il n'est fait aucune mention des couleurs employées dans les textes versifiés qui vont de pair avec les images, ce qui renforce le caractère arbitraire de l'alliance colorée (ill. 4 & 5).

Après mai 1968, avec les années 1970 et les idées novatrices des éditeurs de L'École des loisirs ou de François Ruy-Vidal (qui travaille avec l'éditeur américain Harlin Quist), des

ne renvoyant pas à des objets concrets, il soumet des noms propres comme Nicolas ou Odile (pour parler de saint Nicolas et de sainte Odile), soit des mots qui n'ont d'autre rôle que d'exalter les valeurs chrétiennes. Cet *Alphabet* publié par un éditeur catholique renoue d'ailleurs avec la tradition des premiers abécédaires qui avaient pour « tâche d'initier l'enfant au Verbe sacré ». Voir Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 131. Allonger la liste des exemples ne ferait que confirmer qu'il n'était alors pas dans l'usage de proposer des noms de couleur pour exemplifier l'utilisation d'une lettre à l'initiale d'un mot.

⁷⁰⁵ Cet intérêt pour les métiers s'explique par le fait que les alphabets et les abécédaires étaient, en plus d'être des outils d'apprentissage à la lecture, des outils d'apprentissage de la citoyenneté comme le voulait l'instruction publique mise en place à la fin du XIX^e siècle par Jules Ferry. L'idée en elle-même n'est pas nouvelle. Dans son *Orbis sensualium Pictus (Tableau du monde sensible*, Nuremberg, 1658) – qui est selon Ségolène Le Men, « la référence des abécédaires thématiques à figure » –, le pédagogue tchèque Jan Amos Komensky, dit Comenius, abordait l'apprentissage de la lecture mais aussi de la langue maternelle (l'allemand initialement) et du latin dans une visée encyclopédique. Son ouvrage ne comprenait pas moins de cent cinquante chapitres, parmi lesquels ceux consacrés à la religion, aux hommes et à leurs activités, etc. Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, p. 18.

⁷⁰⁶ Que ce soit *L'Alphabet des fleurs* (Marcelle Vérité, Elisabeth Ivanovsky, Desclée de Brouwer, 1963, ill. 1) ou *Alphabet* de Jean Sidobre (Paris : Société des Nouvelles Éditions G.P., 1964, ill. 2) et *Mon Premier Alphabet* de Gérard et Alain Grée (Casterman, coll. Farandole, 1972, ill. 3) qui présentent pour leur part quelques mots (cinq ou sept par lettre alphabétique) s'accompagnant d'illustrations puisés dans le monde concret familier pour la grande majorité, à l'exception des chiffres dans l'ouvrage de Gérard et Alain Grée. Il en est de même dans *ABC du petit lion* de Fernand Nathan (Micheline Bertrand, Dominique Darbois, 1967) qui tente pourtant d'actualiser le genre en y introduisant un petit personnage (le lion) issu d'une émission télévisée d'Aline Lafargue et Jacques Carrière (*Le Petit Lion*, une coproduction ORTF-Film et Promotion).

⁷⁰⁷ Hélène Fatou, T. Izawa, Paris : Les deux coqs d'or, 1969.

titres dérogeant aux standards du genre apparaissent. Mais si *S comme cinglé* (1977)⁷⁰⁸ fait preuve de fantaisie verbale et graphique tout en répondant à l'idée de François Ruy-Vidal selon laquelle « il n'y a pas de couleurs pour enfants », il n'inscrit pas pour autant la couleur dans sa nomenclature (annexe III, pl. 250). En revanche, les textes d'*Alphabet, Comptines trouvées et retrouvées* de Jacques Damase et de Sonia Delaunay (1972) intègrent quelques termes chromatiques, toutefois, il n'y a aucun lien entre eux et les représentations des lettres. Ce sont pourtant celles-ci qui retiennent l'attention. Les vingt-sept gouaches originales composant ce livre d'artiste et confirmant les exigences esthétiques de la jeune maison d'édition exploitent la couleur d'une manière inédite, l'artiste s'étant « interrogée sur la correspondance entre couleur et écriture, en explorant notamment la valeur des voyelles »⁷⁰⁹. On reviendra plus tard sur cette « correspondance » (annexe III, pl. 251). En plus de cet alphabet qui est beaucoup plus novateur dans son approche visuelle que textuelle, il est publié un autre titre travaillant les rapports entretenus entre les lettres et les couleurs. Avec *Mon Premier Alphabet* paru chez Larousse en 1977, Agnès Rosenstiehl propose un alphabet sans termes acrophones⁷¹⁰ : seules les lettres, proposées à chaque fois dans une couleur ou un ton spécifique s'offrent en regard d'images où abondent des référents visuels devant commencer par cette lettre, comme dans les alphabets-devinettes⁷¹¹. Au jeune lecteur d'en découvrir un maximum, et comme le jeu d'association n'est pas dicté, rien ne l'empêche de chercher un nom de couleur. On reviendra également sur ces doubles pages et sur la relation qui existe là encore entre la lettre, la couleur et l'image, avec la certitude que cette relation est forte. À cela une raison précise : cet alphabet interrogeant la place et la pertinence de la couleur au sein du genre initie une série composée de soi-disant alphabets. Développée chez Larousse qui se donne comme un éditeur d'ouvrages de référence, cette série comprendra cinq autres volumes : *Drôle d'alphabet ou les aventures d'une tarte aux pommes* (1977), *L'Alphabet fou ou le livre des syllabes sibyllines* (1978), *Chiffres en friche* (1979), *Image et Magie des nombres* (1980), puis *Le Français en liberté* (1983) (annexe III, pl. 253). Si les deux premiers ouvrages de la série relèvent encore de l'alphabet malgré les libertés prises par rapport aux caractéristiques du genre – comme dans *Drôle d'alphabet ou les aventures d'une tarte aux pommes* où, de lettre en lettre, la tarte en question finit par être

⁷⁰⁸ *S comme cinglé*, David Mc Neil, Józef Sumichrast, Paris : Encore un livre d'Harlin Quist, 1977 (paru sous le titre de *Q is for Crazy*, by Ed Leander, Jozef Sumichrast, Harlin Quist, 1975).

⁷⁰⁹ Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 282.

⁷¹⁰ Nous empruntons ce qualificatif à Ségolène Le Men qui l'utilise dans *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*.

⁷¹¹ Agnès Rosenstiehl reprend le principe de l'alphabet-devinette où des mots commençant par la lettre donnée sont à trouver (deviner) dans l'image. *L'A.B.C. de Babar* en est un exemple typique (Paris : Le Jardin des modes, 1934). Dans sa planche des B, par exemple, il s'agit de retrouver dans l'image des objets dont le nom commence par un B comme *balançoire*, *ballon*, *baignoire*, etc. (annexe III, pl. 252). En faire la liste exhaustive relève presque de la gageure (d'où l'utilité de la double page finale qui liste les mots à découvrir), car plus le signe gagne en visibilité, plus il perd en lisibilité. Notons toutefois qu'il n'est pas question ici de trouver un terme de couleur. En témoigne très clairement cette planche des « B » où rien n'apparaît en bleu dans l'image, ce que confirme la page finale indexant les noms des choses ou personnes à y découvrir.

mangée, ce qui donne à ce type d'ouvrage très didactique une dimension narrative –, les trois derniers s'en distinguent en tout – comme dans *Le Français en liberté* où Agnès Rosenstiehl délaisse totalement l'approche alphabétique pour proposer un catalogue complexe de jeux de mots basés sur les syllepse et les antanaclases s'adressant à un lectorat maîtrisant déjà bien la langue. La créatrice ayant poussé les caractéristiques du genre dans ses retranchements, sa collaboration avec Larousse prend fin, du moins en matière d'alphabets. Que la couleur initie cette série est là encore significatif, même si sa pertinence reste implicite. Elle est à la base d'un travail qui repense l'ouverture totale (et extrême) du champ lexical et référentiel de l'alphabet.

Avec ces titres signés par Sonia Delaunay et Agnès Rosenstiehl, le rapport des alphabets avec la couleur change indubitablement. Il faut néanmoins insister sur le fait que ces deux albums se démarquent de la production générale⁷¹², notamment de ce que publient les éditeurs de grande diffusion visant des stratégies beaucoup plus commerciales. Par exemple, à partir de la fin des années 1960 et dans les années 1970, Nathan propose des séries entières d'alphabets animaliers composés de photographies⁷¹³ (annexe III, pl. 254). Ces dernières sont certes en couleur, et la rubrication y est présente, ce qui met d'une certaine manière la couleur à l'honneur d'un point de vue commercial et signalétique, sans toutefois la substituer aux thèmes de lecture qui continuent de privilégier le monde familier des enfants, notamment celui des bêtes affectionné par les plus jeunes. Au début des années 1980, en privilégiant les illustrations aux dépens des photographies dans des albums construits sur des personnages de Walt Disney, « toute l'originalité [de la production de cet éditeur] tient à l'emploi de dessins dans la phrase », soit à « un concept à l'honneur durant les années 1980, où domine à l'école la méthode idéo-visuelle »⁷¹⁴. La couleur est alors pensée comme un outil iconographique au service de celle-ci, mais ne gagne pas son autonomie en tant qu'objet d'apprentissage.

De ce point de vue, la couleur n'intéresse guère plus les éditeurs les plus créatifs. Pendant cette décennie et la suivante, ils exploitent d'autres filons, notamment celui de la subversion dans les alphabets, que ce soit par le langage, les agissements ou l'abandon d'une certaine moralité⁷¹⁵. La couleur y est utilisée pour servir cette subversion, soit dans une palette

⁷¹² Même à l'heure actuelle, l'*Alphabet* de Sonia Delaunay reste quasiment unique en son genre. Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon (*op. cit.*, p. 284) le rapproche juste de l'*Alphabet* de l'artiste tchèque Květa Pacovska paru en 1996 au Seuil.

⁷¹³ Voir Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 287-288. C'est l'année 2011 qui enregistrera chez Nathan l'arrivée d'un imagier signé par Nathalie Choux – *Imagier des couleurs* – à destination des tout-petits dans la collection Kididoc, pourtant créée à la toute fin des années 1990. Cette attente s'explique par le fait que Nathan Jeunesse a pris d'autres options pour traiter ce sujet : il a développé tout un matériel ludo-pédagogique très riche.

⁷¹⁴ *Idem*, p. 288.

⁷¹⁵ *ABC des petits coquins* (Serge Bloch, Paris : Nathan, 1985), *L'Alphabétisier* (Élisabeth Brami, Zad, Paris : Bordas, 1991, puis avec des images de Lionel Le Néouanic, Paris : Le Seuil, 2002), *Bébécédtaire* (Bénédicte Guettier, L'École des loisirs, Loulou & Cie, 1994), *Alphabébête* (Bénédicte Guettier, L'École des loisirs, 1997), qui font de l'apprentissage un divertissement et qui montrent souvent les joyeux méfaits des enfants, s'opposent à l'idée que l'image doit signaler le bon comportement à adopter, comme c'était particulièrement le cas au XIX^e siècle. Voir Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 540 et sq.

résolument non vériste (comme dans *Bébécédair*e et *Alphabébête*, annexe III, pl. 255), ou tout au contraire très vériste et révélatrice, dans sa profusion, des excès mis en scène, comme dans *L'Alphabétisier* (ce sera encore le cas dans sa version de 2002, où, dès la page du A, le vert de l'arrosoir de l'enfant qui mouille les escargots dans le salon, fait écho à la verdure du paysage que l'on voit par la fenêtre et indique que la nature a été introduite dans l'espace de la maison, cela d'autant qu'il est discrètement mis en valeur par l'utilisation d'un rouge rompu faisant office de complémentaire, ill. 5). Toutefois, malgré l'usage parfois transgressif de la couleur dans l'image et l'ouverture du champ lexical dans les textes qui incluent (rarement) un terme de couleur⁷¹⁶, l'index des mots à trouver dans les images de cet « alphabet-devinette avec texte » (les substantifs à trouver dans les images ne correspondant pas à ceux qui sont donnés dans les textes) ne contient aucun terme de couleur (sous quelque forme que ce soit), contre une liste importante d'objets concrets curieusement assez traditionnels⁷¹⁷. Aussi cet écart (entre usage iconique et usage verbal) du traitement de la couleur et la non-revendication du caractère potentiellement transgressif de celle-ci sur le plan lexical n'assoient-ils pas la couleur comme objet d'apprentissage au sein des alphabets de l'époque. Néanmoins, ces titres vont servir de tremplin à une production s'intéressant plus à la couleur et la pensant comme agent perturbateur.

Les deux ouvrages qui feront date dans l'histoire de l'introduction explicite de la couleur au sein de la nomenclature des alphabets – *A, B, C, C'est assez* de Nathalie Rizzoni (1992) et *L'ABCDAlRE de Selçuk* (1995) – se distinguent de cette production mettant en avant les bêtises des enfants (annexe III, pl. 256). Ils n'en restent pas moins subversifs. Nathalie Rizzoni remet en cause l'intégralité de l'alphabet. Elle ne traite que des trois premières lettres de l'alphabet auxquelles elle associe trois objets (iconiques et verbaux) et trois couleurs – les trois primaires – qui sont liées à trois formes. Ces alliances intermodales sont les seules en leur genre dans le catalogue des Éditions Grandir (l'ouvrage intégrant non pas une collection d'alphabets mais d'ouvrages photographiques) et sur le marché de l'alphabet. Elles mettent en lumière le travail qui peut être fait sur le circuit ternaire (entre lettre, mot et image) à partir du moment où la couleur est faite image.

Le second titre explore pour sa part une autre approche, tout aussi pertinente. Toutefois, *L'ABCDAlRE de Selçuk* (qui est à l'époque le seul alphabet du catalogue proposé par L'École des loisirs dans sa collection Pastel) est d'une mise en page plus classique avec – en page de gauche – un espace réservé aux lettres (présentées dans l'ordre alphabétique et dans différentes graphies) et aux mots acrophones et – en page de droite – une image en couleur. Ce qui interpelle, c'est toute l'hétérogénéité de ces mots acrophones, tant dans la présentation que sur le plan grammatical et lexical. Pour ce qui est de la présentation, ils sont donnés en désordre au sein de

⁷¹⁶ À « B b », nous trouvons en effet ce texte : « Barbouiller la baignoire de belles bulles bleues pour barboter, puis aborder par bâbord une bande de baleines à bosse ». C'est nous qui soulignons.

⁷¹⁷ Par exemple, pour « B », les substantifs à trouver sont : « ballon, bateau, bille, bottes, bouée, bouteille, brosse ».

chaque séquence⁷¹⁸. Sur le plan grammatical, ils relèvent de diverses catégories grammaticales : noms communs et noms propres, prénoms, verbes infinitifs ou conjugués, adjectifs, locutions adjectivales, adverbes, onomatopées et interjections, mais aussi séquences de mots qui n'exemplifient pas les lettres mais relèvent du paratexte comme « ou comme » que l'on peut voir dans la séquence donnée en note 718. Sur le plan lexical, ils sont bien loin des domaines thématiques des arts et métiers et de l'histoire naturelle, mais aussi du monde des objets familiers, l'éclatement lexical est total. Dans un alphabet aussi atypique quels peuvent alors être les termes chromatiques proposés ? Ce sont : « bleu, cramoisi, ivoire, jaune, kaki, ocre, rouge (sang), vert ». Si l'introduction de ces termes chromatiques est très pertinente puisqu'elle relève d'une intervention sémantique dans les séquences de mots depuis longtemps standardisées, l'est-elle toutefois davantage que celle des autres termes (noms propres, interjections...)?

Leur travail conjoint sur l'introduction de la couleur dans la nomenclature et le travail sur celle-ci (réduite dans un cas, éclatée dans l'autre) fait de ces deux alphabets des ouvrages incontournables pour la pédagogie de la couleur. À leur suite, soit dans la seconde moitié des années 1990 et plus encore au début des années 2000, plus de titres intègrent à leur nomenclature quelques termes chromatiques. Les cinq du corpus sont tous présentés hors série ou hors collection. Tel est le cas de *L'Alphabet Zinzin de Zazie Sazonoff* (2002) et d'*Abécédaire* de Pascale Estellon (2011) (annexe III, pl. 257). Tous deux présentent toutes les lettres de l'alphabet dans l'ordre qui leur est dû et, pour chacune d'elles, une liste de mots acrophones (de un à trente-cinq chez Zazie Sazonoff, de un à cinq chez Pascale Estellon). Parmi eux, on ne décompte dans les deux cas que cinq termes de couleur⁷¹⁹ qui, tout comme les autres substantifs, intègrent le circuit ternaire formé par la lettre, le mot et la représentation du référent. Pour ce qui est de *Livre de lettres* de Marion Bataille (1999) et de *B* d'Alfred (2007), ils relèvent du concept de l'alphabet-devinette et, supprimant par conséquent tout mot exemplifiant, ils font deviner des termes chromatiques en développant des dispositifs iconographiques particuliers (traités plus tard). A été ajouté à cette liste, un autre ouvrage qui relève plus de l'alphabet-rébus que de l'alphabet-devinette (car il relève de la devinette graphique) et qui ne s'intéresse pas aux termes chromatiques en eux-mêmes mais à la possibilité de faire de la couleur un signe linguistique, l'imposant non pas dans la représentation mentale du concept des objets (signifié) mais dans la représentation mentale de sa forme matérielle (signifiant) (le rébus remplaçant momentanément le mot). C'est ainsi que, dans *Animaux* (1998, ill. 5), Paul Cox s'appuie sur diverses formes géométriques de couleur correspondant chacune arbitrairement à une lettre de l'alphabet. Après avoir présenté ses correspondances personnelles entre formes colorées et

⁷¹⁸ Par exemple, la séquence de mots exemplifiant le A comprend : « Amour, ananas, Ah !(lala), Allo, acrobate, adroit, à droite, anniversaire, aviateur, aventure, Aïe, ad hoc, asperges, avatars, Amadeus, ou comme amphore, ailes, automobile, aiguille, Au-delà ». (C'est nous qui soulignons.) Comme dans les autres séquences de mots, l'ordre alphabétique n'y est pas respecté.

⁷¹⁹ Zazie Sazonoff propose « bleu, jaune, orange, rouge, vert », et Pascale Estellon, « bleu, couleurs, noir, orange (?), rouge ».

lettres, il soumet aux jeunes lecteurs des séquences géométriques colorées qu'ils doivent décoder avant de conceptualiser l'animal, à partir d'une image qui leur fournit certes un appui sensoriel mais qui leur refuse toute référence concrète et complexifie ainsi leur accès à la pensée abstraite. En endossant le rôle de présenter l'aspect matériel du signe (tout comme la forme à laquelle elle se combine), la couleur revêt ainsi une valeur signifiante comme elle ne l'a jamais eue dans aucun autre alphabet. Avec ce titre, Paul Cox développe l'idée (après Nathalie Rizzoni et Selçuk) que la couleur tient un rôle-clé dans cette remise en question des caractéristiques élémentaires de l'alphabet et dans l'exercice de lecture qui gagne en difficulté.

4.1.4. Entre absence et manque d'homogénéité dans le champ lexical et référentiel

Les abécédaires traitant de la couleur se scindent en deux familles distinctes : celle des albums qui initient à autre chose qu'au lexique chromatique et celle des albums qui y initient. La première regroupe des ouvrages avec ou sans texte qui s'intéressent à la couleur non sur le plan lexical, mais sur le plan textuel (au sens où l'entend Isabelle Nières-Chevrel, voir note 659), à savoir dans la relation entre l'écrit représenté par les lettres de l'alphabet et l'image. En sont représentatifs *Alphabet, Comptines Trouvées et Retrouvées* de Jacques Damase et Sonia Delaunay (1972), *Mon Premier Alphabet* d'Agnès Rosenstiehl (1977) et *Animaux* de Paul Cox (1997). Que ce soit les uns ou les autres, se pose la question du référent. Si Agnès Rosenstiehl recourt notamment aux objets usuels, ce qui confère à première vue à son titre un aspect traditionnel (guère différent de *A.B.C. de Babar*), Paul Cox impose ses diverses formes de couleur comme seuls référents des lettres de l'alphabet, et Sonia Delaunay, ses lettres peintes. Ce dernier cas soulève la question de la distinction entre la lettre-lettrine (traditionnellement rubriquée) qui ouvre la page et la lettre peinte.

Pour ce qui est des autres titres – *A, B, C, c'est assez*, *L'ABCDAlRE de Selçuk*, *Livre de lettres*, *L'Alphabet Zinzin*, *B* et *Abécédaire* –, ils initient au lexique chromatique en recourant souvent aux termes basiques et à la forme nominale de ceux-ci puisqu'ils doivent les intégrer à des listes de noms communs. Tel est le cas de Nathalie Rizzoni et Zazie Sazonoff qui en proposent respectivement trois et cinq. En revanche, Pascale Estellon, Paul-Édouard et Selçuk, Marion Bataille et Alfred ouvrent le champ chromatique aux différences de tons et de nuances (attestés ou créés tel le « bleu banane » d'Alfred) et à d'autres termes non plus chromatiques mais relatifs à la couleur (comme Pascale Estellon qui propose « couleurs »). Par ailleurs, ils ouvrent le champ grammatical à d'autres catégories que le seul nom commun. Notons que l'introduction de la couleur au sein des alphabets ne relève pas seulement d'une intervention sémantique dans les séquences de mots depuis longtemps standardisées en matière de thèmes (elle le fait, mais pas plus que les mots figurant les sons ou le bruit comme « Ah!(lala), blabla, cri, Héhéhé !, Oh !, pouêt-pouêt » dans *L'ABCDAlRE de Selçuk*). De par la complexité du thème, elle hétérogénéise même le champ lexical de la couleur. Sans oublier que dans le cas des

alphabets-devinettes sans index comme dans *Livre de lettres* de Marion Bataille, la liste des termes relatifs à la couleur n'est pas close.

Que ce soit toutefois dans les uns ou les autres de ces titres, ce n'est pas la liste exhaustive des termes chromatiques génériques qui est privilégiée, pas plus d'ailleurs qu'une liste autonome. En effet, bien que Nathalie Rizzoni, puis Paul-Edouard et Selçuk aient multiplié les enjeux et ouvert la voie à une autonomisation de la couleur, personne n'a proposé un alphabet de la couleur ni fait de cette dernière un objet unique d'apprentissage au sein des alphabets. Les alphabets thématiques existent pourtant (portant surtout sur la ville, les animaux, les monstres), mais la couleur résiste au genre. Comment expliquer cette résistance ? Si les imagiers se concentrent sur les choses et l'enseignement avant tout visuel de celles-ci, les alphabets se concentrent pour leur part sur le verbal (lettres et mots, ou plus exactement, selon la tradition : substantifs). Comme ils s'inscrivent dans la tradition de l'album-abécédaire, ils sont pourvus d'images, mais celles-ci ont pour but de rassembler les différents référents qui doivent rester facilement identifiables. Se pose alors la question de la représentation de la couleur au sein d'une image cumulant les référents qui sont par défaut colorés dans les images en couleur des alphabets. Comment peut-elle fusionner avec d'autres motifs en restant visible ? Quelles sont les interactions créées entre les motifs ? Cette question de la difficulté à représenter la couleur liée à un terme acrophone au sein d'une image synthétique se pose, d'autant plus lorsque ce terme relève d'un terme référentiel (comme « cramoisi, kaki, rouge (sang) »), ou d'un adjectif de catégorisation générale (comme « uni » possible chez Marion Bataille), ou bien encore d'un adjectif non catégoriel mais néanmoins lié à la couleur (comme « bariolé » là encore possible chez Marion Bataille). On sent ici toute la tentation d'interroger l'interaction entre l'image et des termes qui débordent la seule nomenclature générique. On sent aussi la tentation d'ouvrir le champ référentiel. En témoignent les termes chromatiques référentiels, mais aussi des termes comme « bariolé » ou « uni » qui n'ont pas de champ référentiel attesté (contrairement aux termes chromatiques définis dans les dictionnaires), auxquels s'ajoute le cas singulier de la substitution des objets-référents par les lettres ou des formes colorées. L'hétérogénéisation se constate donc également dans le champ référentiel.

4.2. Sur le marché coréen

4.2.1. Les alphabets coréens : un autre genre hybride

Rappelons qu'en Corée l'alphabet de la langue coréenne n'est historiquement pas un genre à destination des jeunes enfants. C'est à partir des années 1980 qu'il commence à s'imposer en tant que tel et à se distinguer des manuels scolaires de langue. S'il n'existe – comme pour l'imagier – pas de terme générique renvoyant à l'alphabet (ou abécédaire), c'est toutefois sous des titres comprenant des expressions comme « $\alpha\beta\gamma$ » (sorte d'ABC

consonantique), « 가나다 » (syllabaire)⁷²⁰, « 글자책 » (littéralement « livre de lettres »), « 우리 글 » (« notre écriture »), « 한글 공부 » (« étude du coréen »), « 한글 그림책 » (album du coréen), etc., que les éditeurs plébiscitent avant tout le concept du « naming book » ou « concept book » comme l'appellent Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui dans leur chapitre consacré aux albums-alphabets (알파벳 그림책)⁷²¹. Nous relevons par conséquent encore la perméabilité qui existe dans la production coréenne entre ces deux types d'albums didactiques aux caractéristiques distinctes sur le marché français : l'imagier et l'alphabet. Revenons sur la raison de cette indistinction évoquée dans notre paragraphe sur les imagiers coréens. Par « concept book », les chercheurs anglophones entendent un type de support pédagogique qui initie de préférence les enfants à des concepts concrets, tangibles⁷²² (à lier aux *object lessons*). Toutefois, il déborde très souvent le monde concret pour gagner des sphères plus abstraites, ce qui fait s'interroger la chercheuse et auteure américaine Ann D. Carlson quant à sa pertinence :

« It is obvious that books on cats intended for a young audience would help children identify and label cats. What about concept books that are about colors, the alphabet, shapes, numbers and counting, and sizes? »⁷²³

Cette perméabilité entre concret et abstrait s'expliquerait par le fait que, jusque dans les années 1950, la plupart des chercheurs anglophones ont supposé que l'apprentissage du concept n'était pas différent de celui du mot. D'où toute une production d'imagiers américains qui ne se distingue guère de celle des alphabets. C'est vraisemblablement ce genre hybride qui a été introduit en Corée par les Américains et appliqué à la langue coréenne. Aussi les éditeurs coréens ont-ils eu tendance à procéder non pas en deux étapes (comme en France avec les imagiers puis les alphabets) mais en une seule étape pédagogique, et l'enseignement « par les yeux » est venu télescoper l'enseignement de la lecture. En montrant pour chaque consonne de l'alphabet des images ou des photographies d'objets ou d'animaux légendées distribuées dans

⁷²⁰ ㄱ, ㅋ, ㆁ représentent les trois premières lettres consonantiques de l'alphabet coréen. Ces consonnes doivent être combinées aux voyelles (ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ, soit [a, ja, o, jo, u, ju, ø, i]) pour être prononcées (voir annexe III, pl. 258). Aussi, lorsque les enfants apprennent l'alphabet, le déclinent-ils en 가나다, soit [ga, na, da]. Notons que le terme 알파벳 (alphabet) n'est généralement utilisé que pour désigner l'alphabet latin. Nous le trouvons par conséquent régulièrement dans les titres d'albums coréens initiant à l'anglais.

⁷²¹ Voir « Compréhension des albums » 2, *op. cit.*, p. 295 et 294 pour les deux expressions citées, mentionnées dans le chapitre « 알파벳 그림책 » (« les albums-alphabets »).

⁷²² Voir Ann D. Carlson, « Concept Books and Young Children », *Ways of knowing: literature and the intellectual life of children*, Kay E. Vandergrift (dir.), Lanham: Scarecrow Press, 1996. L'auteur y parle de la difficulté de définir le « concept book ». Texte disponible sur : <http://comminfo.rutgers.edu/professional-development/childlit/books/CARLSON.pdf>.

⁷²³ « Il est évident que les livres sur les chats destinés à un jeune public aideraient les enfants à identifier et à étiqueter les chats. Mais qu'en est-il des livres de concepts qui portent sur les couleurs, les formes, l'alphabet, les chiffres et le calcul, et les tailles ? » *Ibid.*, article sans pagination ni numérotation de paragraphe. Voir le paragraphe intitulé « Which concept books are appropriate for young children? ».

les pages en fonction de la consonne initiale du terme qui les désigne, les premiers alphabets coréens ont pour double objectif d'initier les enfants au concept et de les préparer à la lecture. De fait, ceux qui se classent (en fonction de leur titre) dans le genre des alphabets ressemblent à des imagiers (annexe III, pl. 259). Cette imprécision générique est d'autant plus flagrante quand, au sein d'un titre présenté plutôt comme un *alphabet* (étant donné l'importance accordée à la langue dans le titre) – <아기 한글공부> (« L'Étude du coréen pour les enfants ») –, les lettres sont amenées à disparaître dans certaines pages pour ne laisser place qu'aux images légendées (comme nous l'avons mentionné dans notre paragraphe consacré aux imagiers coréens, ann. III, pl. 260). Cet exemple n'est certes pas représentatif de l'ensemble de la production, mais il montre combien la distinction entre les deux genres a pu être tenue dans la production coréenne.

Ces ouvrages hybrides ne représentent toutefois pas le seul type d'alphabets présent dans la production coréenne. Parallèlement, il en est un autre qui prospère dans les années 1990 et dont l'objectif est de « développer un sujet » comme l'expliquent Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui⁷²⁴ (tout comme ce qui se passe d'ailleurs à la même époque au sein des imagiers, ou ouvrages assimilables comme tels). Si un titre comme <ㄱㅇㅇ 언어력: 읽을 수 있어요> (« Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire », 1991, annexe III, pl. 261) intègre des termes exemplifiant les lettres dans des phrases qui fournissent une description rythmée du monde environnant⁷²⁵, les deux titres signés par Bak Eun-yeon chez Bir Publishing (비룡소) en 1997 relèvent de la narration : <준영 ㄱㅇㅇ> (« L'ABC de Jun-Yeong ») met en scène un petit garçon habillé de vert qui entraîne le lecteur dans ses différentes espiègleries, et <기차 ㄱㅇㅇ> (« Le Train ABC ») suit le parcours d'un train rouge dans un paysage se modifiant au fil des kilomètres, du temps qu'il fait et des heures passées (annexe III, pl. 262).

Dans les années 2000 et 2010, les éditeurs continuent de publier ce type d'alphabets narratifs. Un titre très populaire comme <개구쟁이 ㄱㅇㅇ> (« L'Alphabet espiègle », annexe III, pl. 263)⁷²⁶, qui met en scène un enfant s'amusant avec des animaux, en témoigne. Il n'est pourtant plus représentatif de la tendance qui touche les alphabets coréens depuis le début des années 2000. En effet, depuis une quinzaine d'années, la narration tend à laisser place à des textes de diverses natures ou à des listes de mots comme nous pouvons le voir dans les ouvrages

⁷²⁴ « Compréhension des albums », t. 2, p. 281.

⁷²⁵ Le jeu effectué sur les sonorités qui fournit au final un recueil alphabétique de formulettes évoque les *nursery rhymes* propres aux abécédaires anglo-américains, si ce n'est que les textes ne sont pas issus de la culture populaire orale, et surtout que l'auteur a le souci évident de contrôler et d'éviter le *non-sens* qui va normalement de pair avec elles dans la culture anglo-saxonne et qui ne se retrouve pas dans les ouvrages coréens. Voir Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 327 pour les jeux de sonorités dans les abécédaires, et p. 335 pour la présentation des *nursery rhymes* comme spécificité culturelle.

⁷²⁶ 이억배 (Lee Eok-Bae), Paju : 세계철 (Sakyejul), 2011. Rappelons que Lee Eok-Bae a été l'un des illustrateurs phares des années 1990. En 1999, *Le Coq le plus fort du monde* (<세상에서 제일 힘센 수탉>) qu'il cosigne avec Lee Ho-baek (pour le texte) chez Jaimimage (Paju : 재미마주) a été sélectionné à la Biennale de l'illustration de Bratislava.

suivants : <그림 속 그림찾기 ㄱ니디> (« L'Alphabet à chercher dans les images »)⁷²⁷, <한글학습 동화 (6)-생각하는 ㄱ니디> (« L'ABC qui fait réfléchir, Conte et apprentissage du coréen 6 »)⁷²⁸, <움직이는 ㄱ니디> (« L'alphabet qui bouge »), <소리치자 가나다> (« Prononçons l'ABC à haute voix »)⁷²⁹, <손으로 몸으로 ㄱ니디> (« L'Alphabet avec le corps, avec les mains »)⁷³⁰, <맛있는 ㄱ니디> (« Le Délicieux Alphabet »)⁷³¹, <동물이랑 소리로 배우는 훈민정음 아아어어> (« [a, ja, ㅏ, jㅏ], L'*Hunminjeongeum* appris par les sons avec les animaux ») et <꽃이랑 소리로 배우는 훈민정음 ㄱ니디> (« [g, n, d], L'*Hunminjeongeum* appris par les sons avec les fleurs »)⁷³² (annexe III, pl. 264). Si dans « L'Alphabet à chercher dans les images », le texte est encore très présent (car il guide les enfants pour trouver cinq mots exemplifiant les lettres sous forme de devinettes) (voir ill. 1), il se fait plus discret dans nombre de titres : dans « L'ABC qui fait réfléchir », il demande à l'enfant de repérer la lettre dans l'image de la page de gauche (ill. 2) ; dans « Le Délicieux Alphabet », il se réduit à une liste de mots concernant ce que l'animal peut manger (parmi les choses présentées en belle page) (ill. 6) ; dans les deux *Hunminjeongeum*, il explique et montre, par un jeu typographique basé sur la couleur, comment s'écrit chacune des lettres de l'alphabet (les voyelles dans le premier volume, les consonnes dans le second) (ill. 7 et 8). En revanche, dans « L'Alphabet avec le corps, avec les mains » (ill. 5) et « L'alphabet qui bouge » (ill. 3), il ne subsiste que sous la forme d'un unique mot d'exemple, qui se combine à une image unique. Est ainsi créé un circuit ternaire entre la lettre, le mot l'exemplifiant et l'image l'illustrant. Si dans le premier de ces deux titres, les mots d'exemple correspondent aux noms des consonnes de l'alphabet coréen (par exemple 'ㄱ' 기역/*giyeok*), dans le second, ils relèvent de la classe grammaticale des verbes ou des adjectifs verbaux, demandant alors à l'image de figurer une action (à l'instar de « 가두다/ enfermer, 녹다/ fondre, etc. »), ou un état (comme « 작다/ être petit, 크다/ être grand, etc. »), ce qui renforce le lien intersémiotique entre les trois éléments en présence. Dans le syllabaire « Prononçons l'ABC à haute voix », il n'en reste plus que deux : l'image et la syllabe. Toutefois, cette dernière se dote d'un sens précis en fonction de ce qui est montré dans l'image. Ainsi « 가 » (qui représente la première syllabe de l'alphabet) signifie-t-elle « vas-y » ou « va-t'en » en raison du geste fait par l'enfant à l'adresse du chiot (ill. 4). La syllabe et l'image entretiennent donc une relation sémiotique forte, l'une ne

⁷²⁷ 이상교 (Lee Sang-gyo), 안윤모 (An Yun-mo), Paju : 사계절 (Sakyejul, Les Quatre Saisons), 2001.

⁷²⁸ 이지원 (Lee Ji-won), 이보나 호미엘레프스카 (Iwona Chmielewska), Séoul : 논장 (Nonjang), 2005.

⁷²⁹ 박정선 (Bak Jeong-seon), 백은희 (Baek Eun-hui), Séoul : 비룡소 (Bir), 2007.

⁷³⁰ 전금하 (Jeon Geum-ha), Paju : 문학동네 (Munhakdongne Publishing Group), 2008.

⁷³¹ 김인경 (Kim In-Gyeong), Paju : 천둥거인 (Le Géant de tonnerre), 2009.

⁷³² Les deux ouvrages sont signés par les mêmes auteurs et sont parus la même année : 노정임 (No Jeong-im), 안경자 (An Gyeong-ja), Séoul : 웃는돌고래 (Le Dauphin qui sourit), 2011. Ils font explicitement référence aux deux textes publiés en 1446 sous le règne du roi Sejong le Grand juste après la création de l'alphabet coréen afin d'aider le peuple à bien le prononcer : <훈민정> (*Hunminjeongeum*, « Les Sons corrects pour l'instruction du peuple ») et <훈민정음 해례> (*Hunminjeongeum Haerye*, « Échantillons des sons corrects pour l'instruction du peuple »). *Hunminjeongeum* signifie « les sons corrects ».

pouvant être lue sans l'autre, notamment dans la réédition de cet album faite en 2012 qui met véritablement en scène la syllabe, non plus seulement par des changements de couleur, mais par tout un jeu iconographique d'ombrage, de dédoublement, d'ornementation qui rend les syllabes plus visibles que lisibles et renforce le lien sémiotique établi entre les deux (annexe III, pl. 265). Avec ces derniers titres (publiés dans les années 2000 et 2010) qui accordent plus de pouvoir à l'image et au lien qu'elle entretient avec les lettres ou les syllabes, les alphabets coréens s'imposent comme de véritables *albums* pédagogiques.

Dans ce genre dont les caractéristiques ne cessent de changer (parallèlement à ce qui se passe dans les imagiers et pour arriver à deux genres distincts), quelle peut être la place réservée à la couleur ? Pour répondre à cette question, on se demandera quels sont les problèmes théoriques que pose l'adaptation d'un tel thème à un genre aussi mouvant.

4.2.2. La couleur aux prises avec le genre le plus complexe

Étudier la couleur au sein d'un genre comme l'alphabet coréen revient avant tout à savoir comment elle peut être appréhendée par un genre aussi fluctuant que celui-ci. Comment peut-elle en effet trouver sa place dans les *concept books* des années 1980 et 1990 censés privilégier les référents concrets mais mettant somme toute l'accent sur le concept ? Puis dans les alphabets narratifs des années 1990 mettant en scène ces référents ? Dans les alphabets du début des années 2000 où l'on constate une hétérogénéisation de la nature des textes ? Ou dans les derniers alphabets cités où le texte est réduit à un mot entretenant une relation intersémiotique forte avec l'image ? Cela, en prenant en compte le fait que les alphabets coréens sont intrinsèquement plus hétérogènes que les alphabets français : en effet, du fait de leur structure qui peut reposer sur un syllabaire (avec systématiquement une consonne initiale suivie d'une voyelle, « 가, 나, 다, 라... / *ga, na, da, la...* »), mais qui peut aussi n'être composée que de consonnes (« 가, 나, 다, 라, etc. / *g, n, d, l, m, etc.* »), et parfois complétée, en fin de volume, des voyelles (« 아, 바, 다, 라, etc. / *a, ja, o, jo, etc.* »)⁷³³, les alphabets revêtent diverses formes, même si les syllabaires sont souvent privilégiés. D'où un degré de complexité du support qui n'est pas à même de favoriser l'introduction de nouveaux référents. Si introduction il y a, se posent alors les mêmes questions que pour le traitement de la couleur dans les alphabets français : comment est-elle appréhendée dans l'approche alphabétique ? Quels sont les termes sélectionnés ? Participent-ils, comme dans la production alphabétique française, à la remise en question des caractéristiques du genre ?

⁷³³ Sans oublier que certaines consonnes coréennes peuvent se doubler, ce qui donne 가 pour ㅈ, 바 pour ㅃ, 뱀 pour ㅆ (soit *gg* pour *g* [k], *dd* pour *d* [t], *bb* pour *b* [p]). Si ce sont bien les consonnes simples qui sont données comme lettres à exemplifier, les mots exemplifiants peuvent commencer par une double consonne. Tel est par exemple le cas dans <어린이 지능 개발 그림책과 : 우리 아기 한글 공부> (« L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant », Séoul : 견지사 (Gyeonjisa), 1978) où l'on trouve, à la page du « ㅈ/d » : « 딸기/*talgi*/fraise ». Ce qui complique encore un peu plus l'approche lexicale des alphabets coréens.

4.2.3. Un genre fort peu concerné par la couleur

On ne peut dire que le genre n'est pas concerné par la couleur, toutefois il ne l'est presque pas. Les *concept books* des années 1980 et 1990 n'intègrent la couleur qu'à partir du moment où elle fait partie du nom composé d'une « chose ». Or ce type de nom est rare. Les nombreux ouvrages consultés n'ont fourni qu'un exemple : « 홍학 (flamant rose) » exemplifiant « ㅎ (h) » dans <사진으로 만나는 ㄱㅇㅇ> (« La Rencontre de l'ABC en photographies »⁷³⁴, annexe III, pl. 266). Le circuit ternaire est alors parfaitement respecté : le « ㅎ » est exemplifié par « 홍학 (flamant rose) » qui est illustré par une photographie de l'oiseau. Comme c'est l'animal qui est présenté, et non la couleur par l'animal, on n'étudiera pas plus ce titre. Pour ce qui est des alphabets narratifs des années 1990, ils n'intègrent guère plus de termes chromatiques. Un titre comme <ㄱㅇㅇ 언어력: 읽을 수 있어요> (« Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire », 1991, annexe III, pl. 261) propose trois termes de couleur acrophones, auxquels s'ajoute un autre terme chromatique qualifiant accidentellement un autre substantif du texte. Associer une dénomination chromatique à chaque lettre (à chaque consonne en l'occurrence) n'a donc rien de systématique, quant au jeu de citer des termes de couleur en décalage des lettres à exemplifier, il n'est pas développé, ce qui atteste que l'occurrence de « 흰 (blanc) » est fortuite et que la couleur ne remet pas en question les caractéristiques élémentaires du genre, même dans des titres comme <준영 ㄱㅇㅇ> (« L'ABC de Jun-Yeon ») et <기차 ㄱㅇㅇ> (« Le Train ABC ») de Bak Eun-yeong (Bir, 1997, pl. 262), qui sont dans les premiers à introduire des images peintes à la gouache au sein des alphabets et à faire montre d'une palette aussi contrastée.

Dans la décennie suivante, bien que les albums-alphabets enregistrent une croissance spectaculaire et qu'ils bénéficient d'une recherche formelle, la couleur n'est pas intégrée aux séquences lexicales. Seul <움직이는 ㄱㅇㅇ> (« L'Alphabet qui bouge », 2006) intègre un terme chromatique. Parmi les verbes mis en scène en même temps que les lettres qu'ils exemplifient, on relève « 파랗다/ être bleu » à « ㅍ (p) ». Tout à fait isolé sur le plan lexical, ce terme ne peut assumer le jeu sur les trois primaires développé par Nathalie Rizzoni, pas plus que la confusion lexicale créée par Paul-Édouard et Selçuk. Se pose toutefois la question de la possible mise en scène du « ㅍ » dans une image qui ne peut représenter une action, et du choix du référent. Notons la pertinence de cette unique introduction d'un terme chromatique dans un album-alphabet qui n'est pas narratif (et donc pas descriptif en matière de couleurs) et qui se construit sur le circuit ternaire constitué par la lettre, le mot acrophone et l'image mettant en scène cette même lettre. Aussi, avec ce terme chromatique, la créatrice remet-elle en cause le concept initial d'initiation à la lecture par les objets familiers et les animaux développé par le genre qui n'a que peu d'années d'existence sur le marché coréen de livres pour les enfants et qui ne cesse d'évoluer.

⁷³⁴ <사진으로 만나는 ㄱㅇㅇ> (« La Rencontre de l'ABC en photos »), Séoul : 여원 미디어 (Yeo-won Média), 탄탄 스타트북 (coll. « Livres pour un départ solide »), 1998.

4.3. Un agent perturbateur côté français, un objet pédagogique négligé côté coréen

Que ce soit sur le marché français ou coréen, il n'existe pas d'alphabet portant sur la seule couleur. La raison tient vraisemblablement au fait que le genre privilégie les mots et qu'il offre de fait moins de possibilités de représenter la couleur qu'un genre comme l'imagier.

À défaut toutefois de se consacrer à la couleur, certains alphabets intègrent des termes chromatiques. C'est le cas sur les marchés français et coréen, à une différence notable : dans les alphabets français, l'introduction lexicale de la couleur est initialement pensée comme un élément de remise en cause de la nomenclature traditionnelle et du circuit ternaire entre lettre, mot et image. Côté coréen, si tel est bien le cas dans l'alphabet de Suzy Lee, il n'en est rien dans l'alphabet narratif « Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire » où la couleur est descriptive. Tout l'intérêt est de voir comment l'image représente ces différents termes chromatiques, distribués au sein de séquences de mots ou au contraire dans des textes. Dans les deux cas, se pose la question de distinguer la couleur étudiée parmi les couleurs accidentelles des autres référents. Nous verrons dans la partie suivante comment les illustrateurs et créateurs appréhendent ce problème et quels dispositifs iconographiques sont développés.

En France, il n'est vraisemblablement pas fait d'usage descriptif de la couleur au sein des alphabets, en revanche, il est des titres très pertinents qui n'intègrent pas de termes chromatiques pour mieux les faire deviner. Ils s'appuient pour ce faire sur les caractéristiques de l'alphabet-devinette qui n'est pas exploité en Corée. Par ailleurs, il existe également en France un titre unique en son genre et absent du marché coréen : l'alphabet signé par Sonia Delaunay qui néglige le circuit ternaire (lettre, mot, image) pour ne se concentrer que sur l'image des lettres et sur son rapport à la seule couleur iconique. Aussi les marchés français et coréen s'avèrent-ils très différents. L'alphabet n'est pour ainsi dire pas considéré en Corée comme un possible support pédagogique de la couleur, ce qui tranche avec les ouvrages français qui lui réservent malgré tout une place de choix et un rôle avéré d'agent perturbateur.

5. LES DICTIONNAIRES PÉDAGOGIQUES OU ILLUSTRÉS

5.1. Sur le marché français

5.1.1. Des mécanismes de lecture développés, une initiation à l'écrit et un gage d'autonomie

Un dictionnaire est, comme l'explique le site du CNRTL, un « recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain

nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini »⁷³⁵. Si son histoire remonte au XVI^e siècle et à la Renaissance dans le cas de la production française, il faut rappeler, afin de mieux définir ce qu'est un dictionnaire *pédagogique*, que le dictionnaire à destination des enfants est une création éditoriale récente : d'abord, au XIX^e siècle, on a pensé que les dictionnaires réduits tout à la fois en taille et en contenu seraient très utiles aux élèves pour apprendre la langue française, puis, plus d'un demi-siècle plus tard, on a commencé à les écrire à l'usage des seuls enfants (et cela selon des tranches d'âge de plus en plus définies) et à y introduire l'image. C'est en 1949 qu'apparaît (chez Larousse) le *Dictionnaire des débutants* de Michel de Toro, soit l'ouvrage que le lexicographe et lexicologue Jean Pruvost considère comme le « premier vrai petit dictionnaire d'apprentissage »⁷³⁶ pour les raisons suivantes :

« On a affaire au premier dictionnaire d'apprentissage qui ne correspond pas à une réduction des dictionnaires pour adultes. L'enfant y est réellement pris en compte, tant dans la rédaction des définitions que dans le choix des exemples. De la même manière, nombre de mots ou de sens sont systématiquement et soigneusement mis en relation avec les planches d'illustrations. »⁷³⁷

Notons toutefois que les « débutants » en question ont « de huit à onze ans » dans l'avant-propos de l'ouvrage (qui, de fait, n'intègre pas le corpus), et que les illustrations en noir et blanc sont regroupées par thèmes, soit présentées en planches et non pas distribuées au sein de chaque page. Malgré tout, le coup d'envoi des dictionnaires à l'usage des enfants est donné, et entre cette date et l'année 1974 où Hatier présente le « premier dictionnaire pour les moins de 9 ans » doté de belles illustrations en couleur pour chaque mot défini⁷³⁸, il existe (malgré donc ce que les éditions Hatier avancent) une production pertinente à l'adresse des jeunes enfants. Les deux titres phares (qualifiés de « monuments de la légende laroussienne » par Jean Pruvost⁷³⁹) en sont *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) et *Mon Larousse en images* (1956)

⁷³⁵ <http://www.cnrtl.fr/definition/dictionnaire>.

⁷³⁶ Jean Pruvost, *Les Dictionnaires français outils d'une langue et d'une culture*, Paris : Ophrys, 2006, p. 81.

⁷³⁷ *Ibid.* Si les définitions sont bien écrites pour les enfants, toute la réflexion sur le « contournement du métalangage » est encore à venir. Selon Josette Rey-Debove, il ne sera pas réalisé avant la publication, en 1990, du *Petit Robert des enfants (à la rencontre des mots)*, dictionnaire de la langue française (Paris : Dictionnaires Le Robert, 1187 p., rédaction dirigée par Josette Rey-Debove). Voir Josette Rey-Debove, « Le Contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation », *Repères*, n° 8, 1993, p. 79-92. Pour cette lexicographe, la production dictionnaire pour les enfants qui précède cet ouvrage est pauvre, ennuyeuse, et surtout « obscure » du fait du métalangage qui y est employé (*Idem*, p. 81). Ce langage de description utilisé dans la procédure traditionnelle de définition est peu compréhensible par les enfants car trop ambigu (il décrit et explique en effet la langue en utilisant les mots de cette langue, ce qui fait par exemple : « “ l'adverbe est un mot invariable ” et “ adverbe est un nom variable : des adverbes ” », *Idem*, p. 80). Dans le *Petit Robert des enfants*, elle entend procéder au « rejet du carcan terminologique remplacé par d'autres procédures » (*Idem*, p. 81, voir l'ouvrage en question pour ce qui est des procédures exploitées).

⁷³⁸ *Je doute, je cherche, je trouve*, Gisèle Coté-Préfontaine, Pierre Dessons, Paris : Hatier, collection « Le Sablier », 274 pages.

⁷³⁹ Jean Pruvost, *Les Dictionnaires français outils d'une langue et d'une culture*, p. 108.

qui adressent respectivement 2 250 mots définis et classés à des enfants ayant de cinq à huit ans, et 1 065 mots définis et classés aux trois-six/sept ans.

Suite à ces titres remarquablement centrés sur les plus jeunes possibles, c'est dans les années 1960, et plus encore dans les années 1970, que la production à destination des jeunes enfants va se développer tout en se stratifiant. En témoignent par exemple les deux titres parus chez Nathan à un an d'intervalle : *Dictionnaire actif Nathan* qui adresse ses 1 000 mots aux enfants du cours moyen, et *Premier Dictionnaire Nathan*⁷⁴⁰ qui en contient 200 à l'adresse des enfants « dès la maternelle ». On constate une très forte réduction de la nomenclature. Les deux cents mots sélectionnés dans le second ouvrage répondent à un but pédagogique précis : celui d'« éveiller [le très jeune enfant] au langage » comme on peut le lire dans la page de grand titre, et de le « faire entrer dans l'univers des mots » (annexe III, pl. 267). On sent ici la tentation de ne pas inscrire le dictionnaire à la suite de l'alphabet sur le plan pédagogique, mais de faire chevaucher l'un et l'autre genre, car avec ce titre de Nathan il s'agit d'une autre forme d'initiation à la lecture, anticipant le développement de l'acquisition de ses mécanismes et des compétences qu'elle requiert. Aussi, si la structure lexicographique interne aux dictionnaires est récurrente (avec l'entrée puis sa définition), ce développement est différent selon la tranche d'âge à laquelle les lexicographes s'adressent. C'est ce à quoi vont continuer de travailler les éditeurs dans les années suivantes. Ils vont d'ailleurs développer un vocabulaire permettant de saisir plus aisément ce qu'est un dictionnaire pédagogique à destination des différentes tranches d'âge. Reprenons ici la définition que Chantal Lambrechts, directrice du département de la langue française et du périscolaire chez Larousse (entre 2002 et 2006), en donne :

« Nous entendons par dictionnaire pédagogique, ou scolaire, voire d'apprentissage, un répertoire de mots classés par ordre alphabétique et suivis de leur définition, destiné à l'apprentissage de la langue française et à une tranche d'âge précise. Les découpages en âges peuvent parfois différer d'un pays à l'autre, mais nous prendrons les segmentations utilisées en France, généralement en usage dans les autres pays francophones : maternelle (4/6 ans), benjamin (6/8 ans), junior (7/8 à 11/12 ans) et collègue (au-delà de 12 ans). »⁷⁴¹

Ainsi « à chacun de ces publics correspond désormais un ouvrage particulier » conçu en « adéquation à des besoins et des usages réels, exprimés à la fois par les enfants, les parents et les enseignants »⁷⁴². Pour ce qui est du plus jeune public concerné par le genre, qui reste le

⁷⁴⁰ Respectivement : Frank Marchand, 285 pages, 1976 ; Frank Marchand, 1977.

⁷⁴¹ Voir Chantal Lambrechts, « La conception éditoriale d'un dictionnaire pédagogique », *Les Dictionnaires Larousse : Genèse et évolution*, Monique C. Cormier et Aline Francœur (dir.), Montréal : PUM, Paramètres, 2005, p. 153-154. L'auteur précise en note que « le terme *apprentissage* est en général utilisé pour les dictionnaires destinés à des locuteurs non francophones. » On préférera par conséquent utiliser l'expression dictionnaire « pédagogique » à « d'apprentissage ».

⁷⁴² *Idem*, p. 154 pour la première citation, p. 158 pour la seconde.

même que celui défini par Nathan dans les années 1970, soit les quatre-six ans des maternelles, il se compose de prélecteurs en phase d'initiation à la langue et d'apprentis lecteurs⁷⁴³. Pour eux, l'image, qui tend de plus en plus à figurer dans les dictionnaires pédagogiques, s'impose quasiment comme incontournable et tend même, parfois, à remplacer la définition⁷⁴⁴. Les dictionnaires qui leur sont adressés reposent sur le principe de la double entrée – par le mot et par l'image – pour simplifier leur approche de la langue. Si l'image doit être la plus réaliste et la moins ambiguë possible car elle a pour fonction de « donner à voir le réel sans l'interpréter » et qu'elle relève de l'« information à part entière »⁷⁴⁵, pour ce qui est du mot, il est explicité par une phrase-exemple ou défini. Que ce soit toutefois l'un ou l'autre choix, chaque article correspond à une charte rédactionnelle et à une microstructure d'article très « visible »⁷⁴⁶ qui repose sur les différents moyens typographiques de mise en relief disponibles, dont la couleur. On comprend que, s'il s'agit bien d'initier les jeunes enfants à l'écrit par une définition plus ou moins simplifiée, ce n'est pas là la seule initiation visée par ces premiers dictionnaires pédagogiques qui entendent certes les éveiller à la connaissance, mais aussi à la recherche et à l'autonomie. D'où la mise en place de tout un système paratextuel qui comprend l'image et très souvent des codes dictionnaires incluant des aides graphiques au repérage et au séquençage, comme l'emploi typographique de la couleur pour distinguer les lettres les unes des autres, mais aussi parfois les différents mots en fonction de leur genre grammatical.

⁷⁴³ Si certains éditeurs ne proposent pas de dictionnaires pédagogiques avant le cycle élémentaire, certains autres proposent une production à la plus jeune tranche d'âge alors possible comme Larousse qui présente le *Dictionnaire des Maternelles* aux 4-6 ans (2 000 mots, 2002), Gallimard Jeunesse, *Mon Premier Dictionnaire* aux 4-7 ans (plus de 2 000 mots, 2005), et Nathan, *Mon Premier Dictionnaire* aux 3-6 ans (1 700 mots, 2007).

⁷⁴⁴ Si « l'illustration s'impose à côté du texte non pas seulement comme élément décoratif, mais comme information à part entière » (Chantal Lambrechts, *op. cit.*, p. 164), l'ensemble des dictionnaires pédagogiques publiés dans la seconde moitié du XX^e siècle n'étaient pas illustrés, notamment en raison de la réticence vis-à-vis de l'image de certains lexicographes. Josette Rey-Debove a, par exemple, écrit dans l'avant-propos du *Dictionnaire du français* (Dictionnaires Le Robert, 1999, p. VIII) : « Nous avons choisi de ne pas illustrer les mots par des dessins, images ou photos qui sont mieux à leur place dans une encyclopédie et ne correspondent jamais à la généralité exprimée par les mots. L'illustration montre un objet particulier, mais pas une classe d'objets ; elle est donc plutôt dangereuse qu'utile. » Notons toutefois que le *Dictionnaire du français* ne s'adresse pas à des prélecteurs mais à des élèves. Ce n'est pas le seul des dictionnaires Le Robert à être édité sans illustrations. Certains titres évoluent toutefois, notamment le premier dictionnaire pour enfants de ces éditions : *Le Petit Robert des enfants*. Publié sans illustrations en 1988 puis en 1991 sous le titre de *Robert des jeunes*, il sera remplacé, en 1993, par un nouveau dictionnaire qui opte pour une approche pédagogique utilisant l'illustration : *Le Robert junior illustré*, où, selon le site des éditions, « l'illustration joue un important rôle de complément de la définition avec 2 000 illustrations en couleurs et 38 pages de planches thématiques » (voir sur : <http://www.dictionnaires.culture.fr/fichedic/Robert-enfants.html>, <http://www.dictionnaires.culture.fr/fichedic/Robert-junior.html>, et <http://www.lerobert.com/qui-sommes-nous.html>). Depuis les années 1990, tous les dictionnaires pédagogiques français sont pourvus d'images et, que ce soit dans les dictionnaires pour les non-lecteurs, les prélecteurs ou les apprentis lecteurs, la procédure de définition, même simplifiée, tend parfois à disparaître pour favoriser une approche encyclopédique de certains mots qui se transforment en thèmes, tels l'heure, le corps humain, la côte (maritime), comme on peut par exemple le voir dans *Le Robert Benjamin* qui s'adresse à des enfants de 5-8 ans. Voir annexe III, pl. 268.

⁷⁴⁵ Voir Chantal Lambrechts, *op. cit.*, p. 163 pour la première citation, p. 165 pour la seconde.

⁷⁴⁶ *Idem*, p. 168.

Aussi voit-on que les dictionnaires pédagogiques (ou « illustrés ») pour la plus jeune tranche d'âge correspondent à un sous-genre à part entière qui doit tout à la fois séduire l'enfant et le mener à la découverte de la langue par des procédés verbaux et non verbaux, les seconds expliquant le fait qu'ils sont illustrés, mais qu'ils peuvent aussi être très colorés dans leurs pages, en dehors des images, en fonction des choix typographiques d'aide à la lecture effectués.

Les premiers dictionnaires adressés aux enfants sont donc conçus pour les guider certes dans l'enrichissement de leurs compétences en lecture, mais aussi dans leurs premiers pas vers l'écrit, et dans l'acquisition progressive d'une autonomie en matière d'apprentissage, ces trois types de compétences résultant de la découverte du lien établi entre l'objet, sa définition écrite, son illustration et le paratexte, ces fonctions pédagogiques étant « toujours associées aux notions de plaisir et d'agrément »⁷⁴⁷, plaisir du geste (ou de la manutention), des yeux et des mots. Nous pouvons alors nous poser la question suivante : de fait, quelle place est en droit d'y trouver la couleur, que ce soit sur le plan lexical, iconique ou typographique ?

5.1.2. Au carrefour du plaisir de la manipulation, des yeux et des mots

Étant donné la particularité des dictionnaires pour jeunes enfants qui privilégient le plaisir du geste, de la découverte de l'autonomie, des yeux et des mots, nous pouvons nous demander si la couleur peut y être envisagée comme entrée, et comment elle peut l'être. Comme les dictionnaires restent malgré tout des livres de mots qui apportent des informations sur le sens et l'emploi de ces derniers, nous voudrions tout spécialement voir comment la couleur est traitée sur le plan lexical et comment se constitue une nomenclature de termes portant sur la couleur car il faut distinguer « couleur » comme mot et entrée amorçant un article définitoire, de « couleur » comme champ lexical susceptible de regrouper différents termes qui lui sont liés, tels les noms communs (comme « le bleu »), les adjectifs (comme « bleu,e »), les verbes (comme « bleuir »), soit des termes chromatiques relevant de diverses formes lexicales. Précisons toutefois que si ces derniers sont les plus directement liés à la couleur, ce ne sont pas les seuls. Y sont également liés tous les termes servant à sa définition (comme « tonalité, clarté, saturation ») et à sa caractérisation, ainsi qu'à celle des différentes couleurs, comme les adjectifs de catégorisation générale que sont par exemple « clair,e, brillant,e, saturé,e »⁷⁴⁸. Sans oublier les termes non catégoriels comme « bariolé, bigarré, multicolore » qui ne se combinent pas aux termes chromatiques, mais donnent toutefois des informations sur la couleur⁷⁴⁹. Quels sont par conséquent les termes sélectionnés à l'adresse des plus jeunes ? Dans la limite de quel champ lexical ? Sont-ils définis ou seulement montrés (l'image se soustrayant parfois à la définition) ?

⁷⁴⁷ *Idem*, p. 159.

⁷⁴⁸ Voir Christian Molinier, « Les termes de couleur en français. Essai de classification sémantico-syntaxique », p. 259-275.

⁷⁴⁹ Si l'on dit « rouge clair » ou « rouge saturé », on ne peut pas dire « *rouge bariolé » ou « *rouge multicolore », ce qui distingue les adjectifs de catégorisation générale des adjectifs généraux.

S'ils sont définis, sous quelle forme grammaticale privilégiée : nominale ? verbale ? adjectivale ? adverbiale ?⁷⁵⁰ Selon quelle charte rédactionnelle ? Une charte rédactionnelle commune ? Sont-ils illustrés ? Si c'est le cas, comment ? Comment en effet donner à voir le « réel » d'une couleur ? Quant aux aides graphiques au repérage et au séquençage, reposent-elles sur l'usage typographique de la couleur ? Telles sont les nombreuses questions qui se posent en cas d'interaction entre la couleur et le dictionnaire illustré.

5.1.3. De la difficulté à s'imposer comme entrée récurrente et autonome

Dans le *Dictionnaire des débutants* de Michel de Toro, qui est considéré comme le premier dictionnaire à l'usage des enfants et qui va ouvrir la voie d'une abondante production en la matière⁷⁵¹, on relève une riche présence de termes liés à la couleur. Il en sera de même dans les dictionnaires publiés dans les années suivantes par le même éditeur, que ce soit dans *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) ou sa réédition (condensée) de 1956, *Mon Larousse en images*, qui s'imposent dans le domaine. Cette récurrence des termes relatifs à la couleur dans la production laroussienne ne doit pas faire croire à une systématisation de leur entrée dans les ouvrages du marché du dictionnaire pour enfants qui se développe alors. Tel n'est en effet pas le cas. Bien que ce type de support pédagogique adaptable aux jeunes enfants commence à intéresser nombre d'éditeurs, certains – comme Casterman (avec *Mon Premier Dictionnaire*, 1956⁷⁵²), O.D.E.J. (avec *Mon Petit Dictionnaire amusant*, 1962⁷⁵³), et, un peu plus tard, Nathan (avec *Premier Dictionnaire Nathan*, 1977) – n'y intègrent pas de terme chromatique, si ce n'est le mot « couleur ». Comment expliquer cette absence ? Ce peut être parce que les couleurs sont difficiles à représenter de manière prototypique, étant donné qu'il faut généralement recourir à un objet ayant cette caractéristique particulière, ce qui fait que l'illustration montre autant un objet qu'une couleur. Ce qui la rend ambiguë. C'est une explication. Il en existe d'autres. Par exemple, *Mon Petit Dictionnaire amusant* d'O.D.E.J. (1962) relève plus de l'imagier aux illustrations légendées que du dictionnaire, et propose de fait une nomenclature réduite et axée (comme le veut la tradition encore forte à l'époque) sur les objets concrets familiers aux enfants, ce qui exclut les couleurs. Cette absence peut aussi se constater dans nombre de dictionnaires abordant des domaines spécifiques, comme dans *Mon Premier Dictionnaire de la nature et du plein air : le monde qui nous entoure de A à Z*⁷⁵⁴, où la thématisation la justifie.

⁷⁵⁰ Ce sont sous ces quatre catégories grammaticales, sur les neuf qui existent, que se classent les termes chromatiques comme le montre l'exemple suivant : « le vert, verdir, vert,e/verdâtre, vertement ». Ils sont exclus des autres catégories grammaticales.

⁷⁵¹ Voir Jean Pruvost, « Larousse : d'un instituteur à une collection de dictionnaires pour enfants », *Le Dictionnaire maître de langue : Lexicographie et didactiques*, p. 97-125, notamment p. 108. Notons que l'auteur ne fait pas la même distinction que Chantal Lambrechts entre dictionnaires d'apprentissage et dictionnaires pédagogiques, et les utilise comme parfaits synonymes.

⁷⁵² *Mon Premier Dictionnaire*, Lina Berger, Simonne Baudoin, Belgique, Tournai : Casterman, 1956.

⁷⁵³ Annick Delhumeau, Paul Guené et Roger Masson (ill.), Paris : O.D.E.J., 1962.

⁷⁵⁴ Roger Monnerie, Robert Conjat, Paris : Hachette, collection « Les Albums joyeux », 1973, 15 pages.

Dans les années 1970, cette absence va s'expliquer autrement sur un marché qui pourtant s'ouvre et se compartimente. Cette expansion du marché dictionnaire est due à une décision capitale : en 1972, le gouvernement recommande que « le maniement du dictionnaire soit rendu obligatoire à l'école »⁷⁵⁵. Le créneau comprend alors des « dictionnaires pour enfants, pour les jeunes, jeunesse, junior, benjamin, mini, maxi, super, major, etc. »⁷⁵⁶ Malgré le large éventail de cette compartimentation qui semble s'adresser aussi aux plus jeunes, la production s'oriente vers le dictionnaire *scolaire* plutôt que vers le dictionnaire *pédagogique*⁷⁵⁷. Les enfants à l'âge préscolaire ne sont guère pris en compte par la production qui se développe. Leur initiation à la couleur doit se faire par le biais d'autres supports. Témoigne de ce désintérêt l'un des titres-phares de la décennie : le *Nouveau Larousse des débutants* de 1977⁷⁵⁸ qui s'adresse aux élèves de l'école élémentaire ayant au minimum 6 ans et maîtrisant déjà bien la langue française.

Après ce développement de la production vers des tranches d'âge qui débordent celle qui nous intéresse, dans les années 1980, la concurrence scientifique et commerciale se renforce encore plus. Comme l'explique Jean-Claude Boulanger :

« L'appel dictionnaire est si fort que, en 1986, le marché français du dictionnaire pour enfants (le primaire) propose un catalogue d'une soixantaine de titres. [...] Depuis ce temps, le catalogue de titres n'a cessé de s'enrichir et de se diversifier, tandis que les ventes s'envolaient. »⁷⁵⁹

Au « primaire » cité ici correspondent deux types de dictionnaires : ceux qui s'adressent aux élèves de maternelle, soit aux prélecteurs ; et ceux qui s'adressent aux apprentis lecteurs et qui continuent de constituer le cœur du marché. Cette distinction interpelle Larousse qui va se montrer une fois de plus très innovant dans son approche de la production pour les petits, et dans la diversification de celle-ci. Il prend en effet le parti de retravailler sa production vers la plus jeune tranche d'âge en proposant – parallèlement au *Nouveau Larousse des débutants* (pour les 6-8 ans, sorti en 1984) et au *Maxi Débutants* (pour les CE2-CM, 1986) – une réédition de *Mon Larousse en images* datant de 1956 (les 2 000 premiers mots, 1984), le *Mini Débutants*, le *dictionnaire CP, CE* (5 400 mots, 1985), et surtout *Le Larousse des tout-petits* (entre 1985 et 1987). Notons que ce dernier titre renvoie à une série de trois ouvrages correspondant chacun

⁷⁵⁵ Voir Jean-Claude Boulanger (linguiste, Université Laval), « Quelques figures du panthéon des dictionnaires scolaires modernes », *Les Dictionnaires Larousse. Genèse et évolution*, op. cit., p. 113.

⁷⁵⁶ *Idem*, p. 114.

⁷⁵⁷ Les dictionnaires pédagogiques comprennent les titres préscolaires et les ouvrages d'initiation à la langue maternelle, quant aux dictionnaires scolaires, ils poursuivent cette initiation auprès des écoliers de l'école élémentaire et des adolescents (soit de 5/6 à 15/16 ans). La distinction entre les deux n'est toutefois pas toujours claire, surtout lorsqu'il n'est pas fait mention d'un âge spécifique sur la couverture ou dans la préface. *Idem*, p. 95.

⁷⁵⁸ Notons qu'il fait écho à l'ouvrage de 1949 (déjà réédité en 1963) et qu'il est signé par le même auteur, Michel de Toro.

⁷⁵⁹ Jean-Claude Boulanger, op. cit., p. 115.

à une catégorie grammaticale : noms, verbes, adjectifs. Cette répartition des mots de la langue est pensée en faveur du plus jeune public possible. La pertinence de cette série est d'autant plus grande qu'elle concerne le champ lexical de la couleur qui se retrouve, plus ou moins régulièrement, dans les trois titres, malgré une forte réduction de la nomenclature (qui comprend cent soixante noms, cent soixante verbes et cent soixante adjectifs, pour un total de vingt-six termes liés à la couleur). De fait, ces volumes sont importants dans la pédagogie dictionnaire de la couleur, surtout que le marché dictionnaire de la décennie suivante continue de se concentrer sur les ouvrages scolaires. Vaste et lucratif, il s'intéresse à l'éventail composé par les enfants de cinq-six à douze-treize ans, avec une tentation toutefois de s'adresser aux enfants de la grande section de maternelle. Un titre comme *Le Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire*, publié en 1997, qui adresse alors ses 6 000 mots et 640 illustrations aux « 5-8 ans »⁷⁶⁰, est assez représentatif de la production de l'époque. S'il initie les enfants au lexique chromatique, il ne s'adresse pas exclusivement aux plus jeunes comme le confirme le nombre élevé d'entrées. Rares sont les éditeurs de l'époque à s'intéresser uniquement à eux tout en les initiant à la couleur, excepté une nouvelle fois Larousse qui réédite ses dictionnaires à l'attention des tout-petits (et les complète d'un *Larousse des adverbes* en 1994 ne proposant aucun autre terme chromatique⁷⁶¹). Une confrontation s'imposera donc entre ces derniers titres et *Le Robert Benjamin*.

L'ouverture plus systématique vers les tranches d'âge inférieures va s'effectuer dans les années 2000, où nombre d'éditeurs – que ce soit d'ouvrages de référence comme Larousse et Le Robert, d'ouvrages scolaires comme Hatier, Nathan, et initialement Hachette, ou d'albums pour la jeunesse comme Gallimard – vont proposer un ouvrage aux plus jeunes. Se pose alors la question de savoir si cette ouverture du marché vers la tranche d'âge inférieure, qui ne caractérise pas la seule production dictionnaire mais bien l'ensemble de la production éditoriale, s'accompagne d'un renforcement de la pédagogie de la couleur, soit d'une intégration plus systématique de termes chromatiques ou liés à la couleur à la nomenclature.

Considérons d'abord Larousse qui reste pionnier dans le domaine. L'éditeur continue de s'intéresser à la couleur dans divers titres, à des degrés différents et selon des modes différents. Dès le début de la décennie, il condense sa précédente série de dictionnaires adressés aux plus jeunes en un *Larousse des tout-petits* (signé en 2000 par Agnès Rosenstiehl). Il en reprend une partie des illustrations et de la nomenclature (550 mots), dont des termes chromatiques qui

⁷⁶⁰ Selon les catégories d'âge implicitement établies par les éditeurs, il devrait s'adresser aux 6-8 ans, le découpage « 5-8 ans » ne correspondant pas à un cycle scolaire. Ce que confirmeront les éditions suivantes qui le proposeront aux 6-8 ans, avant de le réadresser aux enfants à partir de la grande section de maternelle. Ce qui fait que cet ouvrage intègre finalement le corpus.

⁷⁶¹ Contrairement au coréen, le français ne possède guère d'adverbes de couleur. Dans sa *Grammaire du français contemporain*, Larousse en donne la raison : « la forme en *-ment* garde de son origine (*mens*, « esprit ») une valeur morale qui subsiste encore. Nous en voyons une preuve dans le fait que les adjectifs de couleur ne forment des adverbes en *-ment* que s'ils peuvent *se prêter* à une valeur morale : on dira *vertement*, mais jamais *rougement*, *violettement*... » (1989 pour la présente édition, p. 415).

passent de vingt-six entrées (comptabilisées dans les trois premiers volumes de la série) à onze entrées en raison de la limite du nombre des entrées à adresser aux enfants « dès 3 ans »⁷⁶². Tout ceci sera de nouveau repris dans la réédition de 2006 intitulée *Mon Larousse*, à cela près que les entrées et les articles sont mis en couleur. Ce rapport entre couleur lexicale et couleur typographique nous intéresse, nous le réinterrogerons, d'autant qu'entre les deux versions de cet ouvrage, Larousse a publié *Dictionnaire des Maternelles* (2002). Dans ce titre qui est présenté comme « le premier grand dictionnaire pédagogique pour les petits » (en quatrième de couverture) et intégré dans une série de dictionnaires se déclinant selon les âges et besoins du jeune lectorat⁷⁶³, la nomenclature ne comprend que quelques rares termes chromatiques (cinq sur 2 000 mots) et pas de planche thématique sur la couleur (alors qu'il y en a une vingtaine en fin de volume). Nous reviendrons également sur cette différence de proportion.

Pour ce qui est de la nomenclature de la production dictionnaire des autres éditeurs s'adressant aux plus jeunes, elle tend à s'intéresser à la couleur. Ceux du corpus sont pertinents tant sur le plan lexical que typographique, que ce soit *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* (Hatier, 2003, pour les 3-6 ans), *Mon Premier Dictionnaire* (Gallimard Jeunesse, 2005, pour les 4-7 ans), *Mon Premier Dictionnaire* (Nathan, 2007, pour les 3-6 ans), ou la réédition du *Robert Benjamin* qui, en mentionnant clairement sur la couverture « GS, CP, CE » (2009), s'adresse aussi aux jeunes enfants de grande section de maternelle qui commencent l'apprentissage de la lecture. Fait remarquable, tous ces ouvrages débordent la tranche d'âge que nous nous sommes fixée (0-5 ans) qui correspond à la période d'éveil des plus petits (de 0 à 2 ans), à l'âge préscolaire des non-lecteurs (entre 2 et 3 ans) et à l'âge scolaire des apprentis lecteurs de maternelle (de 3 à 5 ans). Aussi des ouvrages comme ceux proposés par Hatier et Le Robert nous intéressent car ils bornent le corpus, le premier s'intéressant aux plus jeunes auxquels le genre peut pédagogiquement s'adresser (à partir de 3 ans) et s'apparentant presque à un imagier, le second aux « plus âgés » de la tranche d'âge choisie (5 ans). Quant aux titres proposés par Nathan et Gallimard, ils servent vraisemblablement de transition entre ces deux ouvrages et constituent le cœur du marché dictionnaire pour les jeunes enfants. Proposent-ils pour autant la même nomenclature chromatique et une même utilisation de la couleur typographique ? La question est d'autant plus intéressante lorsque l'on s'aperçoit qu'ils sont tous deux isolés dans le catalogue de leur maison d'édition et qu'ils répondent par conséquent plus à un souci commercial (lié au fort développement de la production pour la petite enfance) qu'à une réelle démarche pédagogique pensée en fonction d'un lectorat qui grandit et dont les besoins pédagogiques évolutifs sont pris en compte par des séries de différents ouvrages (comme chez Larousse, voir note 763). Notons qu'il n'existe aucun dictionnaire sur la seule couleur à

⁷⁶² Cette mention d'âge n'apparaît que sur la couverture de l'ouvrage publié en 2006 et intitulé *Mon Larousse*.

⁷⁶³ Le complet *Dictionnaire des débutants* (pour les 6-8 ans), *Dictionnaire Junior* (pour les 7-11 ans), et *Dictionnaire du collègue* (pour les 11-15 ans).

l'adresse des jeunes enfants, les dictionnaires thématiques (comme ceux qui sont développés actuellement par les Éditions Beaumont ou Le Petit Quotidien) se donnant plutôt comme des ouvrages de spécialité et s'adressant à la tranche d'âge supérieure. Comme ceux des alphabets, les termes relatifs à la couleur présents dans les dictionnaires pédagogiques n'ont pu s'autonomiser et sont par conséquent dispersés dans les nomenclatures. Toutefois, leur champ lexical gagne en proportion et s'hétérogénise comme l'impose le genre. D'où l'importance de comprendre comment se compose la nomenclature chromatique des dictionnaires intégrant le corpus.

5.1.4. Pour une variation grammaticale et une richesse lexicale

Dans le *Dictionnaire des débutants* paru chez Larousse en 1949, qui continue de nous servir de base puisqu'il s'est imposé comme référence dans le domaine des dictionnaires pédagogiques, certains adjectifs de couleur sont définis, parmi lesquels les onze termes génériques, mais pas uniquement puisque l'on y trouve aussi par exemple « azur, beige, blond, indigo, marron, mauve », soit des dénominations directes (« beige », blond,e) ou indirectes (ou référentielles, comme « azur, indigo, marron, mauve »), mais aussi des dérivés (« blanchâtre, verdâtre ») qui désignent des différences de tons ou de nuances. Il est quasiment impossible de recenser tous les termes chromatiques tant ils sont nombreux, si ce n'est en détaillant l'ensemble de la nomenclature, ce qui dépasse notre objectif (le dictionnaire sortant du corpus). En revanche, il faut noter qu'ils s'y trouvent, et cela de manière substantielle. Cette riche présence des termes chromatiques s'explique par le fait qu'ils intègrent sans difficulté la nomenclature choisie dans le dictionnaire qui comprend « les mots qu'il [l'enfant] peut rencontrer dans ses lectures et ceux qu'il peut entendre dans la conversation courante ». Par ailleurs, elle s'explique également par le fait que nombre de définitions de noms communs s'appuient sur cette caractéristique sensorielle comme on peut le voir dans les trois exemples donnés dans l'avant-propos de l'ouvrage :

« L'AUBE est la première lueur du jour qui *blanchit* le ciel ; l'AURORE est la lumière *dorée* qui précède le lever du soleil ; un MERLE est un oiseau à plumage noir et à bec jaune. »⁷⁶⁴

La mise en italique (qui ne nous revient pas) souligne l'importance du terme de couleur dans la définition et permet de contourner l'explication étymologique (et métalinguistique) sans pour autant la négliger. Aussi, étant donné l'importance prise par la couleur dans la définition des noms communs, il s'avère normal que l'enfant puisse avoir accès à la définition des termes chromatiques eux-mêmes (directs ou référentiels), à celle de leurs dérivés, mais aussi à celle de ce qui les catégorise ou les complète d'un autre type d'indication. De fait, ce dictionnaire comprend aussi des termes servant à la définition de la couleur (« tonalité, clarté ») ou à sa

⁷⁶⁴ Voir « Aux lecteurs » en début de volume, texte non paginé.

caractérisation générale (« clair, brillant, foncé »). S’y ajoutent des termes plus généraux relevant de diverses catégories grammaticales comme « barioler, couleur, multicolore ». Aussi voit-on que si la priorité est donnée aux adjectifs chromatiques de base – « l’expression des couleurs [étant] hautement lexicalisée sous des formes adjectivales simples »⁷⁶⁵ –, le champ lexical les déborde et s’ouvre aux dérivés, aux caractéristiques de la couleur et à tout un vocabulaire plus divers s’y rapportant. Reste à voir comment cette riche nomenclature s’adapte au public plus jeune qui est concerné par les ouvrages de notre sélection⁷⁶⁶.

Quel que soit le titre, les entrées sont surtout représentées par des adjectifs pour la raison spécifiée ci-avant (voir note 765). L’ajout d’une planche thématique sur la couleur adjectivée renforce cette tendance, comme dans *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* Toutefois, dans *Le Robert Benjamin : Mon Premier Dictionnaire* qui transforme ses pages de garde en planches thématiques sur la couleur, la catégorie grammaticale des termes listés n’est pas spécifiée, ce qui fait qu’ils fonctionnent aussi bien comme des noms que comme des adjectifs chromatiques. Cette imprécision, voulue, n’entame en rien l’idée que c’est l’adjectif qui domine généralement la nomenclature des dictionnaires pour les plus petits. Quels sont alors les adjectifs privilégiés ? La plupart renvoient aux couleurs de base, mais pas systématiquement dans leur totalité et pas toujours⁷⁶⁷. Si trois des titres présentent la totalité des onze termes génériques, *Le Dictionnaire*

⁷⁶⁵ Voir Danièle Dubois, Caroline Cance, « Mises en discours de l’expérience visuelle et cognition située : couleurs et espace », *Corela* [En ligne], HS-7 | 2010, mis en ligne le 31 mai 2010, disponible sur : <http://corela.revues.org/871>. Cela s’explique par le fait que l’on parle généralement moins de la couleur pour elle-même que comme caractéristique d’un objet.

⁷⁶⁶ Un tableau général répertoriant les différents termes liés à la couleur présents dans les dictionnaires français de notre corpus est présenté en annexe. Voir annexe II, tableau 3.

⁷⁶⁷ Le tableau suivant montre le nombre général de termes liés à la couleur, le nombre d’adjectifs liés à la couleur, le nombre d’adjectifs chromatiques et le nombre d’adjectifs chromatiques génériques compris au sein des dictionnaires de notre corpus. Rappelons que les onze termes génériques sont : « blanc, bleu, brun/marron, gris, jaune, noir, orange, rose, rouge, vert, violet ».

titres classés par date de publication	entrées	nbre de termes liés à la couleur	nbre d’adj. liés à la couleur**	nbre d’adjectifs chromatiques	nbre d’adj. chr. de base
<i>Mon Premier Larousse en couleurs</i> (1953)		19	16	14	10 (+ 1)***
<i>Mon Larousse en images</i> (1956)		15	13	11	11
<i>Le Larousse des tout-petits, Les Noms</i> (1985), <i>Les Verbes</i> (1986), <i>Les Adjectifs</i> (1987)		30	27	23	11
<i>Le Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire</i> (1997) *		46 (x 2 dans certains cas)**** + 55	27 (x 2 dans certains cas)**** + 55 ? *	18 (x 2 dans certains cas)**** + 55 ? *	11 (+ 1)*** (x 2 parfois)****
<i>Larousse des tout-petits</i> (2000) (réédité en <i>Mon Larousse</i> , 2006)		11	9	9	9
<i>Le Dictionnaire des Maternelles</i> (Larousse, 2002)		5	3	0	0
<i>Mon Dico Photos : Un mot, une photo !</i> (Hatier, 2003) *		7 + 8	10 + (2)***	10 + (2)***	8 + (2)***
<i>Mon Premier Dictionnaire</i> (Gallimard, 2005)		12	11	6	5
<i>Mon Premier Dictionnaire Nathan</i> (2007)		11	7	4	1

* L’astérisque indique la présence d’une planche thématique qui ajoute à la nomenclature d’autres termes chromatiques.

des Maternelles de Larousse n'en propose aucun. *Mon Premier Dictionnaire Nathan* en présente un (« brun »), *Mon Dico Photos : Un mot, une photo !*, deux (« brun, orange »), d'une manière assez ambiguë pour le second (car liée à la définition du fruit) et pas renouvelée à « rose ». *Mon Premier Dictionnaire* de Gallimard en définit cinq (« bleu, brun, jaune, rouge, vert »), le *Larousse des tout-petits*, neuf, « marron » et « violet » ayant été supprimés (suppression sur laquelle nous reviendrons dans notre partie sur les dispositifs). Par ailleurs, cette prédominance des termes génériques n'empêche pas la présence d'autres adjectifs liés à la couleur. Ainsi, parallèlement aux onze termes de base, *Mon Larousse en images* en ajoute deux (« clair, douce »); *Mon Premier Larousse en couleurs*, quatre (« blond,e ; brun,e ; doré,e ; roux, rousse », « brun,e » entrant en concurrence avec « marron »); *Le Larousse des tout-petits, Les Adjectifs*, seize, regroupant des adjectifs chromatiques référentiels (comme « beige, blond »), des adjectifs dérivés (comme « blanchâtre, bleuâtre, brunâtre, grisâtre »), ce qu'il est le seul à faire, mais aussi des adjectifs de caractérisation générale et plus généraux (comme « pâle, multicolore »). De fait, l'ensemble constitué ici représente la nomenclature chromatique la plus riche de la production dictionnaire française à l'usage des plus jeunes (dès 3 ans), ce qui n'est somme toute guère surprenant étant donné que c'est Agnès Rosenstiehl qui signe cette collection singulière et que l'on a noté tout l'intérêt qu'elle portait à la couleur. Rappelons qu'elle s'est en effet déjà distinguée en publiant, chez Larousse, *Mon Premier Alphabet* (1977) où elle a travaillé le rapport entre la lettre, l'image et la couleur, et *Le Livre des couleurs* (1981) que nous avons présenté comme la première encyclopédie française sur la couleur à l'adresse des enfants. À la fin des années 1980, elle signera sa série de neuf micro-imagiers sur la couleur chez Gallimard et, par la suite, toute une série de documentaires d'initiation à l'esthétique par la couleur chez Autrement Jeunesse. Elle s'impose donc comme une figure incontournable dans l'histoire de l'initiation des enfants à la couleur, tout support didactique confondu.

Pour ce qui est du *Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire* (1997), qui s'adresse (pour rappel) à des enfants un peu plus âgés, il présente la nomenclature chromatique la plus riche des dictionnaires retenus : aux onze dénominations de base, il en ajoute vingt-neuf, regroupant des adjectifs chromatiques référentiels et nombre d'adjectifs de caractérisation générale des couleurs (comme « clair, vif »).

Cette prédominance des adjectifs dans les nomenclatures chromatiques n'exclut

Rappelons que les 55 termes présentés dans les pages de garde du *Robert Benjamin* sont indéfiniment des adjectifs ou des substantifs. / ** Ces adjectifs sont aussi bien des adjectifs chromatiques (génériques comme « bleu », référentiels comme « mauve », dérivés comme « blanchâtre ») que des adjectifs de caractérisation générale des couleurs (comme « foncé ») ou des adjectifs généraux (comme « multicolore »). / *** On note une redondance dans les entrées en termes de « termes génériques » étant donné que l'on trouve « brun » et « marron » (« brun » se distinguant de « marron » en étant une des couleurs spécifiques des cheveux). Dans *Mon Dico Photos : Un mot, une photo !*, la redondance s'explique également par la double entrée de « orange » dans le texte et dans la planche thématique. / **** Notons que *Le Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire* double l'entrée des adjectifs lorsque leur forme féminine se distingue de leur forme masculine (« blanc ; blanche »).

toutefois pas la présence de termes relevant d'autres catégories grammaticales. Quels sont-ils étant donné qu'ils n'ont plus cette faculté de caractériser les objets ni de qualifier les noms ? Grammaticalement, ils ne peuvent relever que de la catégorie des noms ou des verbes. Parmi les noms (qui ne dépassent généralement pas les trois occurrences, sauf dans *Le Robert Benjamin* qui en propose quatorze), la préférence est donnée à « couleur », terme récurrent dans les neuf titres de notre sélection car ayant le mérite d'aborder le thème de manière globale. Pour ce qui est des verbes, ils se font plus rares (même dans *Le Robert Benjamin* qui n'en propose que cinq) et privilégient généralement « bronzer » ou « colorier ». Malgré ce peu d'occurrences nominales et verbales, comparée à la nomenclature des imagiers et des alphabets qui révèle indistinctement du nom et de l'adjectif lorsqu'il est question de la couleur, celle des dictionnaires repose sur une distinction des catégories grammaticales et initie les enfants au fonctionnement de la langue. Le vocabulaire chromatique ne fait pas que s'enrichir sur le plan sémantique (avec notamment les différents types d'adjectifs liés à la couleur), mais aussi dans son emploi. En cela, les dictionnaires ne distinguent pas dans leur traitement les termes liés à la couleur des autres termes de la langue (ce qui fait que l'entrée de la couleur ne révolutionne pas le genre), toutefois, ils en montrent toute la richesse, surtout, bien sûr, dans des ouvrages qui s'ouvrent vers la tranche d'âge supérieure comme *Le Robert Benjamin* (1997).

5.1.5. Le point sur les questions liées à la définition, à l'illustration et à l'aide graphique

En ce qui concerne les « définitions » de ces termes liés à la couleur, ce n'est pas l'heure de les analyser (c'est ce que nous ferons dans la partie suivante en nous penchant sur les chartes rédactionnelles et les référents convoqués), mais de constater que tous les dictionnaires français du corpus en privilégient de plus ou moins simplifiées, reposant sur un texte dont nous vérifierons la nature (explicatif ou définitoire). Tel est également le cas dans *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* qui complète ce binôme « mot-photographie » d'une définition et qui fait ainsi glisser son support pédagogique de l'imagier au dictionnaire illustré. Nous pensons toutefois que le texte fourni dans un dictionnaire comme *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) et *Le Robert Benjamin* (1997) qui s'adressent aux 5-8 ans est tout à la fois plus complexe dans son contenu et dans son interaction avec l'image que le texte présenté dans des dictionnaires s'adressant aux plus jeunes possibles comme *Le Larousse des tout-petits* (que ce soit les trois volumes des années 1980 ou le volume de 2000 et 2006), *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* et *Mon Premier Dictionnaire Nathan*.

Pour ce qui est des illustrations, force est de constater que tous les ouvrages du corpus en comprennent, même les plus anciens. Cette présence s'explique par le fait qu'ils s'adressent aux jeunes enfants et que l'illustration joue le rôle d'une entrée visuelle tout en fournissant de l'information à part entière. Soit ces deux questions : est-ce que l'*illustration* se fait *image* dans ces supports pour fournir des informations supplémentaires et implicites sur les couleurs ? Si

c'est le cas, quelles sont les possibles informations transmises sur les couleurs ? Quant aux aides graphiques de couleur, elles sont aussi systématiquement convoquées. Toutefois, on ne peut que constater toute leur hétérogénéité. Parmi tous les titres sélectionnés, aucun n'utilise les mêmes codes, que ce soit pour les lettres, les entrées ou les définitions, même au sein d'une même maison d'édition. Par exemple, Larousse, qui représente pourtant sept des onze titres retenus, essaie différentes approches typographiques. Nous reviendrons sur ces différences, mais notons que ces choix relèvent d'une démarche pédagogique objective d'aide à l'autonomie et au repérage. Celle-ci doit être dépourvue de toute tentation d'interprétation et ne doit faire intervenir aucun élément affectif. Ce dont nous doutons à la vue des pages très colorées des dictionnaires, notamment de la plupart des titres signés par Agnès Rosenstiehl, *Mon Larousse* (2006) déclinant par exemple son titre de diverses couleurs pour annoncer la polychromie de l'intérieur de l'ouvrage. Une étude des dispositifs typographiques chromatiques d'aide à la lecture et à l'autonomie s'impose.

S'imposera-t-elle dans les dictionnaires pédagogiques coréens ? La question est d'autant plus intéressante qu'ils relèvent eux aussi d'un genre emprunté au marché éditorial occidental, tout comme l'est d'ailleurs le dictionnaire de langue coréenne, à cela près, et cela est capital, que ce dernier témoigne de la recherche de l'indépendance langagière et culturelle coréenne comme nous allons le voir.

5.2. Sur le marché coréen

5.2.1. La standardisation d'un genre promouvant initialement la langue nationale

Pour ce qui est du marché coréen en matière de dictionnaires pédagogiques, il est lui aussi jeune, et la date de parution de l'ouvrage qui se révèle être, à notre connaissance, le premier dictionnaire pour les écoliers – <학생조선어사전> (« Dictionnaire de la langue de Choseon pour les écoliers », 1947, annexe III, pl. 269) – est légèrement antérieure à celle de la publication du *Dictionnaire des débutants* de Michel de Toro (Larousse, 1949). Toutefois, si ce marché est jeune, il faut souligner qu'il précède de loin celui des autres genres pédagogiques coréens, exception faite des manuels scolaires. Comment expliquer une telle impulsion ?

Le marché coréen des dictionnaires pédagogiques est étroitement lié au développement plus général des dictionnaires du coréen perçu comme langue nationale et revendiqué comme tel. Pendant des siècles, les dictionnaires publiés en Corée se sont concentrés sur les caractères chinois. Le premier dictionnaire sur la langue coréenne est dû à la mission étrangère de Paris qui édite le *Dictionnaire Français-Coréen* en 1880. Entre la fin du statut du chinois comme langue officielle (1894) et la mise sous protectorat de la Corée par le Japon (1905) puis les censures qui ont pesé sur la langue du pays occupé, il n'est conçu aucun dictionnaire de la *langue nationale*. Toutefois, l'idée prend forme sous l'occupation nippone, à une période où la

censure sur le coréen est forte. Le dictionnaire de langue s'impose alors comme l'outil de la résistance intellectuelle et culturelle⁷⁶⁸. Les termes liés à la couleur en constituent l'un des nombreux champs lexicaux.

Aussi, après l'Indépendance, le marché éditorial propose en priorité, parallèlement aux manuels de langue, quelques ouvrages constituant la base de la production dictionnaire à l'adresse des enfants. Celle-ci va progressivement s'étoffer⁷⁶⁹. Ses caractéristiques génériques n'en excluent pas la couleur. Tous les titres sont toutefois adressés aux écoliers (아동) et non aux jeunes enfants, et il existe là encore un certain flottement dans l'approche générique, ces dictionnaires étant en fait moins des ouvrages sur la langue coréenne que sur des domaines de connaissances humaines exposées selon un ordre thématique et alphabétique comme dans les encyclopédies. En témoignent des titres tels que <사회생활과 사전 : 5학년> (« Dictionnaire de la vie sociale : pour les écoliers de la 5^e année [soit aux enfants de 11 ans] ») et <어린이 예능 사전> (« Dictionnaire de divertissement pour les enfants »)⁷⁷⁰. Si le premier enchaîne ses entrées sans séparation entre les diverses lettres de l'alphabet, le second s'apparente à une encyclopédie d'activités enfantines et se compose de cinq chapitres (présentés par ordre alphabétique) : « 미술/beaux-arts, 실과/cours pratiques (comme la couture, le tricot), 음악/musique, 체육/gymnastique, 일반상식편/bon sens général ». Le contenu de ces chapitres s'organise lui aussi selon l'ordre alphabétique (voir annexe III, pl. 269, ill. 2 & 3, le sommaire alphabétique de la section consacrée aux beaux-arts) et aborde des notions à la fois diverses et précises (comme 삽화가/illustrateur, 상업 포스터/affiche commerciale, 상상화/imagination, etc.) qui ne s'adressent pas de toute évidence aux enfants non scolarisés. Au fil du temps, les dictionnaires pour les enfants vont toutefois se distinguer des encyclopédies en se tournant de plus en plus vers la langue (comme en témoigne <새 한글사전>, « Le Nouveau Dictionnaire du Coréen » qui adresse toutefois ses 1286 pages à des écoliers⁷⁷¹) et adopter des caractéristiques génériques plus définies (comme la distinction des lettres les unes des autres et leur répartition en différents chapitres). Ils vont aussi se faire plus nombreux et, même si la majeure partie de la production continue de s'adresser aux enfants qui fréquentent l'école élémentaire⁷⁷², commencer à s'intéresser à un lectorat plus jeune, comme l'ensemble de la production éditoriale de la fin des années 1980 et du début de la décennie suivante. Cela n'empêche pas les éditeurs de continuer de proposer des ouvrages hybrides, comme <이건 뭐예요 : 어린이 백과사전> (« Qu'est-ce que

⁷⁶⁸ Voir, en annexe I, le texte 11 sur l'émergence du dictionnaire de la langue coréenne conçu par des linguistes coréens.

⁷⁶⁹ Si le site de la bibliothèque nationale pour les enfants et les jeunes adultes de Séoul recense six dictionnaires dans les années 1950, elle en recense douze dans les années 1960, et dix-sept dans les années 1970.

⁷⁷⁰ Pour les références, respectivement : Séoul : 국민학교 교원회 엮음 (Éd. des Enseignants des écoles publiques), 1954 ; et Séoul : 성문출판사 (Société Sungmoonbook), 1967.

⁷⁷¹ Séoul : 홍자출판사 (Hongja), 1974.

⁷⁷² En témoigne la série des treize volumes Britanica qui s'approprient le marché dans les années 1980.

c'est que ça ? Le Dictionnaire encyclopédique des enfants », annexe III, pl. 270)⁷⁷³ qui tient de l'encyclopédie par son titre, de l'alphabet-syllabaire par sa présentation syllabique et ses listes de mots acrophones, et enfin de l'imagier par le primat accordé à l'image. Toutefois, dans les années 1990, le genre dictionnaire va définir plus précisément et plus systématiquement ses caractéristiques. Les ouvrages sont alors attrayants, colorés dans leurs images qui occupent une place importante et dans leurs mises en pages qui aident à repérer le plus clairement possible la lettre et/ou les différents chapitres thématiques, et construits sur le principe de la double entrée (avec le visuel et le mot). Par ailleurs, ils sont majoritairement adressés à un public de non-lecteurs puisque les définitions sont inexistantes (l'illustration n'étant légendée que par le mot qu'elle figure et qu'elle est par conséquent en charge d'expliquer) ou bien réduites à quelques mots et/ou à une unique phrase-exemple⁷⁷⁴ comme dans <(재미있는 한글나라)그림 사전> (« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré », 1995, annexe III, pl. 271). Notons que lorsque les définitions se réduisent à la seule mention de l'entrée, et cela d'autant lorsqu'elle est placée sous l'image et non pas au-dessus, les dictionnaires ressemblent à des imagiers (et même à certains alphabets du fait de l'interférence qui a longtemps existé entre les deux genres). Cette préférence pour le mot plutôt que pour la phrase-exemple ou l'article définitoire (issus des définitions données dans les dictionnaires pour les adultes) s'explique également par la tendance de l'approche bilingue (coréen-anglais) du lexique qui commence à se développer lors de cette même décennie et à s'approprier une bonne part du marché dictionnaire pour les enfants. On y trouve, par exemple, <(한글과 영어 그림사전) 무엇일까요> (« Dictionnaire illustré du coréen et de l'anglais : qu'est-ce que c'est que ça ? », 1996) et <(한글과 영어를 같이 배우는 어린이 낱말 첫 사전> (« Premier Dictionnaire de langue pour les enfants qui apprennent ensemble le coréen et l'anglais », 1999, annexe III, pl. 272)⁷⁷⁵.

Dans les années 2000, les éditeurs privilégient la publication de ces dictionnaires illustrés (monolingues, ou bilingues comme « QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » publié par Art Média en 2002, annexe III, pl. 273, ou encore annoncés comme étant monolingues mais s'avérant bilingues⁷⁷⁶) à l'adresse des

⁷⁷³ Séoul : 신태양사 (Sintaeyangsa), 1989.

⁷⁷⁴ Dans les dictionnaires pédagogiques français, l'article constitué d'une phrase-exemple, qui est actuellement de moins en moins utilisé, est censé favoriser l'abstraction. De fait, il est plutôt utilisé pour les verbes et les adjectifs, et normalement suivi d'une explication. Voir Chantal Lambrechts, *op. cit.*, p. 172. Dans les ouvrages coréens, où il est très souvent exploité, il vaut pour toutes les catégories grammaticales de mots (noms, verbes, adjectifs verbaux) et n'est suivi d'aucune explication.

⁷⁷⁵ Respectivement : « Dictionnaire illustré du coréen et de l'anglais : qu'est-ce que c'est que ça ? », Séoul : 윤진문화사 (Histoire culturelle Yoon Jin), 1996, 28 p. ; « Premier Dictionnaire de langue pour les enfants qui apprennent ensemble le coréen et l'anglais », Séoul : 지식서관 (« Librairie de la connaissance »), 1999, 506 p.

⁷⁷⁶ Tel est le cas de <(1~7세 어린이를 위한) 그림 한글 사전> (« Dictionnaire illustré du coréen pour enfants de 1 à 7 ans »), 심은경 (Sim Eun-Gyeong), Séoul : 토피 (My Friend Topi), 2007, ou <그림 한글 사전 : 어린이를 위한 기초탄탄 한글사전> (« Dictionnaire illustré du coréen : Dictionnaire du coréen de base pour notre enfant »), Séoul : 아기별 (L'Enfant étoile), 2009.

jeunes enfants, si ce n'est des plus jeunes, puisqu'ils ouvrent plus systématiquement encore la production vers les tranches d'âge inférieures (tout comme ce qu'ont commencé à faire leurs homologues français lors de la décennie précédente). La société d'édition 거인 (Le Géant, Séoul) va même jusqu'à proposer des dictionnaires aux nouveaux-nés. Sa série bilingue (non annoncée comme telle dans le titre) <첫번째 아기사전> (« Les Premiers Dictionnaires du bébé », 2002) s'adresse en effet à des enfants de 0 à 4 ans. Il n'est donc pas surprenant que, malgré le terme de « dictionnaire » (사전) présent dans le titre, elle revête une forme d'imagier avec une illustration légendée de deux mots (coréen et anglais) (annexe III, pl. 274).

Avec le développement de l'ouverture du marché vers les plus jeunes et la tentation de faire des dictionnaires des ouvrages bilingues, rares sont les titres en seul coréen à assurer la jonction entre le premier âge et les premières années du primaire. Aussi <나의 첫 국어 사전> (« Mon Premier Dictionnaire du coréen »)⁷⁷⁷ fait-il exception en s'adressant à un public intermédiaire – soit à « des enfants commençant à lire aux écoliers des deux premières années du primaire »⁷⁷⁸ – et en proposant 1 400 entrées dotées d'une définition phrastique ainsi que d'un exemple d'emploi, et parfois illustrées (annexe III, pl. 275). Le marché coréen est par conséquent très hétérogène, et se pose la question de savoir comment la couleur peut y trouver sa place.

5.2.2. Aux prises avec un genre proche de l'imagier et tenté par l'anglais

Étant donné la porosité générique des premiers dictionnaires didactiques apparus pour les *jeunes enfants* dans les années 1980 et 1990 qui font souvent écho à l'encyclopédie par leur titre et l'étendue du champ référentiel, mais qui relèvent souvent de l'imagier, la question est de savoir sous quelle forme peut y être traitée la couleur, d'autant qu'à la même époque le marché dictionnaire s'intéresse pour beaucoup aux prélecteurs, mais aussi aux apprentis lecteurs à initier à l'anglais. Comme ce mouvement s'accroît dans les années 2000 avec tout à la fois des dictionnaires qui s'adressent aux plus petits (aux « bébés », « 아기 ») et des dictionnaires bilingues (coréen-anglais) qui ne mentionnent plus cette approche en couverture, nous pouvons, d'une part, penser que ces ouvrages s'apparentent de plus en plus à des imagiers et, d'autre part, nous demander si la couleur peut servir de champ lexical et, le cas échéant, si son traitement se distingue de celui qui est développé dans les imagiers.

À ces questions, on peut ajouter celles qui touchent les dictionnaires français, à commencer par celle qui concerne l'adéquation de la couleur à l'ordre alphabétique et le choix des entrées en fonction de cette contrainte, aussi bien sur le plan lexical (quelles couleurs sélectionne-t-on ?) que sur le plan grammatical (privilégie-t-on une catégorie grammaticale plus qu'une autre ?). En découle la question portant sur l'illustration correspondant à cette entrée,

⁷⁷⁷ 채인선 (Chae In-seon), Goyang : 초록아이 (Green-I), 2008.

⁷⁷⁸ « <나의 첫 국어 사전>은 책을 읽기 시작한 아이들부터 초등학교 1,2학년 아이들을 대상으로 하는 국어 사전입니다. »

surtout dans les dictionnaires-imagiers qui devraient plutôt avoir tendance à privilégier les objets concrets. Aussi comment y montre-t-on la couleur ? Sur la base de quel référent ? Si les questions portant sur les plans lexical et iconographique sont quasiment identiques à celles que nous nous sommes posées pour les dictionnaires français, en revanche, par rapport à ces derniers, il apparaît que les ouvrages coréens mettent beaucoup moins l'accent sur le plaisir du geste ainsi que sur l'apprentissage de la découverte et du gain de l'autonomie dans la navigation au sein du support. Ce qui demande de voir comment est traitée la couleur sur le plan typographique, sachant que les dictionnaires coréens pour enfants n'ont pas pour but d'enrichir les compétences des enfants en matière de lecture ni de les guider dans leurs premiers pas vers l'écrit, mais plutôt de les préparer à l'apprentissage de la lecture et à la maîtrise de la langue mais aussi du monde environnant, et de les initier également aux rudiments d'une première langue étrangère (qu'ils découvrent en même temps que le coréen).

5.2.3. Vers une modération de la complexité du champ lexical chromatique

Il n'est, à notre connaissance, pas de dictionnaire pédagogique traitant de la couleur à l'adresse des *jeunes enfants* avant les années 1990. Un titre comme <어린이 예능 사전> (« Dictionnaire de divertissement pour enfants », *op. cit.*) paru en 1967 s'intéresse certes au thème, mais le présente à des écoliers. Bien que cet ouvrage ne puisse pas être soumis à l'analyse des dispositifs (car il déborde le corpus), insistons sur le fait qu'il intègre la couleur à la nomenclature – ce qui est capital puisqu'il lui confère une importance lexicale et cognitive indéniable –, et regardons tout de même de plus près comment il procède. Il faut rappeler qu'il s'agit d'un dictionnaire thématique comprenant différents chapitres, dont un sur les beaux-arts (미술편). Celui-ci offre une somme d'informations importante sur la couleur sous diverses entrées (qui ne sont pas regroupées) comme « 삼원색 » (les trois couleurs primaires, fondamentales), « 색상 대비 » (le contraste des couleurs), « 색상환 » (le cercle chromatique), « 색의 감정 » (« l'émotion de la couleur »), cette entrée étant complétée d'un tableau listant huit couleurs de base (rouge, bleu, jaune, orange, vert, violet, blanc, noir) et les émotions (bonnes et mauvaises) qu'elles véhiculent. L'ouvrage déborde ainsi la seule approche lexicale et s'inscrit dans une perspective encyclopédique. Les informations fournies sur la couleur sont précises et on peut envisager qu'avec un tel ouvrage de référence les dictionnaires qui vont suivre vont être à même de donner des informations pertinentes sur la couleur aux jeunes enfants. Toutefois, pour ce faire, il faut d'abord que le marché s'ouvre vers des tranches d'âge inférieures, et d'autre part, que la couleur puisse continuer d'intégrer une nomenclature qui doit être réduite et accessible au lectorat concerné.

Avec l'ouverture du marché vers les plus jeunes dans les années 1980 et au début des années 1990, et la publication de dictionnaires *pédagogiques*, la couleur se maintient dans les nomenclatures de divers titres isolés dans les catalogues d'éditeurs. Elle y est toutefois introduite

de deux manières distinctes, si ce n'est opposées : accidentellement et, dans ce cas, en de rares endroits, ou sciemment et, dans ce cas, à d'assez nombreuses reprises. Un ouvrage comme <이건 뭐예요: 어린이 백과사전> (« Qu'est-ce que c'est que ça ? Le Dictionnaire encyclopédique des enfants », 1989) illustre le premier cas. Il ne présente en effet que deux termes chromatiques intégrés à des noms composés : « 파랑새 » (à ne pas traduire littéralement par « oiseau bleu » mais par « rolle oriental »⁷⁷⁹) et « 청개구리 » (« grenouille verte ») (annexe III, pl. 270). Les termes de couleur ne sont pas autonomes et ne sont donnés que parce qu'il est fait mention du rolle oriental et de la grenouille verte qui se distinguent par leur saillance chromatique. Pour ce qui est de <(재미있는 한글나라) 그림 사전> (« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré », 1995, annexe III, pl. 271), il représente parfaitement le second cas. Il ne propose pas moins de quinze entrées relatives aux couleurs, parmi lesquelles douze termes chromatiques directs : « 검정, 남색, 노랑, 보라, 분홍색, 빨강, 연두색, 주황, 초록, 파랑, 하양, 회색 » (« noir, indigo, jaune, violet, rose, rouge, vert clair, orange, vert, bleu – ou bleu-vert –, blanc, gris »)⁷⁸⁰. Soit douze substantifs qui constituent une liste très semblable à celle qui sera reprise (plus ou moins exhaustivement) par la nomenclature chromatique des imagiers coréens constituant le cœur du marché. Elle révèle le souci de l'éditeur et des auteurs de faciliter l'approche de la langue, de privilégier les termes qui ont une saillance psychologique et qui sont souvent lexicalisés sous une forme nominale simple. Toute la question est de savoir si cette apparente simplification est maintenue au sein des dictionnaires pédagogiques. Ce qui demande à voir quelle peut être la nomenclature chromatique des autres ouvrages publiés dès cette période.

En fait, elle est à notre connaissance quasiment inexistante, du moins dans les dictionnaires *monolingues*⁷⁸¹. La fin de la décennie (et la décennie suivante) est avant tout marquée par le développement des dictionnaires *bilingues* (coréen-anglais) à destination de la petite enfance. C'est ainsi que s'étoffe le champ lexical chromatique bilingue, que ce soit dans « Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais »

⁷⁷⁹ La traduction littérale serait possible mais le nom composé incluant un terme de couleur renvoie à une variété spécifique d'oiseaux. Tout comme le français, le coréen recourt aux adjectifs de couleur pour permettre l'identification du référent au sein d'autres exemplaires d'une même espèce.

⁷⁸⁰ Un tableau général répertoriant les différents termes liés à la couleur présents dans les dictionnaires coréens de notre corpus est présenté en annexe. Voir annexe II, tableau 4.

⁷⁸¹ Soulignons ici l'atypie d'un dictionnaire dans son traitement lexical de la couleur. <(1~7세 어린이를 위한) 그림 한글 사전> (« Dictionnaire illustré du coréen pour les enfants de 1 à 7 ans », Topi, 2007) n'intègre aucun terme chromatique dans ses quatre grands chapitres (« 생활/vie quotidienne », « 문화/ culture », « 계절/saisons », « 기타/autre ») qu'il subdivise ensuite en divers sous-chapitres). Toutefois, au niveau de l'illustration, il tente de lui faire une place et d'offrir à la personne qui accompagne l'enfant dans sa découverte du dictionnaire la possibilité de développer oralement la nomenclature proposée dans les pages. En effet, à la page dédiée au « parc à thèmes » (놀이공원), la grande roue (대관람차) présente des cabines de huit couleurs distinctes présentées en dégradé et rappelant les couleurs de l'arc-en-ciel auxquelles a été ajouté le vert clair (연두색). L'ouvrage contourne ainsi la difficulté de choisir des termes chromatiques coréens tout en proposant le matériel visuel à l'accompagnatrice qui doit alors faire preuve d'initiative. Cette démarche inédite mérite d'être relevée. Annexe III, pl. 276.

(« Librairie de la connaissance », 1999), « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » (Le Géant, 2002), « QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » (Art Média, 2002) et dans « Dictionnaire du coréen pour une base solide à l'adresse des enfants », L'Enfant étoile, 2009). Si la nomenclature concerne avant tout les termes génériques, elle est plus ou moins fournie, les dictionnaires cités proposant respectivement un, dix, neuf, et quatre termes. Si l'étendue du champ lexical s'avère irrégulière, les variations lexicales sont moindres (tout juste note-t-on que l'ouvrage édité par Le Géant préfère 검은색 à 검정(색) pour noir) ; quant aux variations grammaticales, elles sont gommées par le fait que les éditeurs ont choisi de traduire des noms de couleur (et non des verbes ou des adverbes). L'approche bilingue permet donc de relativiser la complexité du lexique chromatique coréen. Cette dernière est également relativisée par le fait que ces dictionnaires, pensés en fonction d'une double économie de marché (petite enfance et approche bilingue), se combinent avec d'autres volumes (contrairement aux ouvrages précédents). La « Librairie de la connaissance » propose, la même année, un dictionnaire d'anglais (<(그림으로 영어를 배우는)어린이 영어 그림 사전>, « Dictionnaire d'anglais illustré pour les enfants qui apprennent l'anglais par les images », 1999), ce que feront également les Éditions de L'Enfant Étoile avec <어린이 그림 영어사전> (« Dictionnaire d'anglais illustré pour les enfants », 2010) ; les Éditions du Géant incluent leur petit « Dictionnaire d'art » au sein d'une série de cinq titres (les quatre autres s'intéressant au coréen, à l'anglais, aux mathématiques et aux animaux) ; Art Media va s'intéresser à une autre langue (le chinois) avec <(어린이)기초한자사전>, « Dictionnaire des bases du chinois pour enfants », 2004). Ce traitement des langues étrangères dans les dictionnaires illustrés tend à réduire l'article définitoire à un mot et renforce cette tendance de faire du dictionnaire pédagogique un ouvrage relevant de l'imagier bilingue.

Cette modération de la complexité se retrouve toutefois dans les dictionnaires monolingues qui sortent dans les années 2000 et 2010, où l'ordre alphabétique se conjugue à des regroupements thématiques et où les « suppléments » se multiplient. Avec cette approche par thèmes ou par planches, il est plus facile de contenir le champ lexical de la couleur. En témoignent des titres comme « Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits » (YBM Si-sa, 2011), « Dictionnaire du coréen pour petits, Les Mille Caractères avec magie » (Les Livres du hibou, 2009) et « Dictionnaire illustré pour bébés » (Green-I, 2015). Les éditeurs de ces trois ouvrages se concentrent sur quelques termes génériques, sans viser à l'exhaustivité de la liste. Ils gomment ainsi sciemment toute la complexité du lexique chromatique (qu'ils ont développé et développent par ailleurs dans des ouvrages s'adressant à une tranche d'âge plus élevée⁷⁸²). De fait, le champ lexical qu'ils

⁷⁸² Comme respectivement avec <(엘리트) 국어사전> (« Dictionnaire du coréen Élite », Séoul : YBM Si-sa, 2006), <초등국어 개념사전 : 의사소통·문학·문법·논술> (« Dictionnaire de notions du coréen premier degré : entente mutuelle, littérature,

proposent ne s'avère pas plus riche que ce que l'on trouve dans les imagiers coréens⁷⁸³, ce qui ne correspond pas au genre qu'est le dictionnaire pédagogique, genre qui par définition doit étoffer le vocabulaire. Certes, ce ne sont pas les seuls dictionnaires du marché, mais rappelons qu'un titre comme « Mon Premier Dictionnaire du coréen » (Green-I, 2008), qui assure la jonction entre les dictionnaires pour les tout-petits et les ouvrages pour les écoliers, est une exception sur le marché. D'être à la jonction des deux productions dictionnairiques n'est pas là sa seule exception. Déjà, il opte non pas pour des substantifs de couleur mais pour des adjectifs verbaux (présentés sous leur forme infinitive comme le montre la terminaison en « -다/ -da »), et par ailleurs, il déborde la liste des termes génériques pour proposer quelques adjectifs de catégorisation générale (comme « être clair, être sombre, être très sombre ») ainsi que d'autres substantifs et verbes liés à la couleur. Ces ajouts ne sont guère nombreux, mais ils ont le mérite de correspondre à ce que l'on peut attendre d'un dictionnaire pédagogique de langue, à savoir ouvrir le champ lexical et développer ainsi le vocabulaire des dénominations de base acquis dans les imagiers, mais aussi respecter les caractéristiques propres au genre (comme l'ordre alphabétique qui est souvent mis à mal).

5.2.4. Une priorité donnée à la sobriété référentielle

Étant donné l'ouverture du marché dictionnairique vers les tout-petits et l'amplification de la production bilingue qui conduisent l'une et l'autre à une rationalisation du rapport textes-images et à une mise en correspondance d'un mot (souvent traduit) avec une illustration, nous nous demandons ce qui distingue les référents iconiques des dictionnaires pédagogiques de ceux des imagiers. Nous y répondrons dans la troisième partie, où nous vérifierons aussi l'hypothèse selon laquelle l'illustration devrait être différente dans les dictionnaires qui se démarquent nettement des imagiers et qui proposent des phrases-exemples ou des définitions en lieu et place de simples mots, comme dans « Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré » (Kamp, 1995) et « Mon Premier Dictionnaire du coréen » (Green-I, 2008).

5.3. Une richesse lexicale côté français, une sobriété lexicale côté coréen

Que ce soit dans la production dictionnairique française ou coréenne, les termes de couleur n'ont pas eu à intégrer la nomenclature (puisqu'ils se trouvent initialement dans les dictionnaires de langues), mais à s'y maintenir en fonction de la réduction de celle-ci et des champs sémantiques privilégiés. Qu'apporte leur maintien dans les dictionnaires ? Dans les dictionnaires français, il permet d'apporter un éclairage sur les termes chromatiques eux-mêmes

grammaire, exposé », Paju : Les Livres du hibou, 2008), et <나의 첫 국어사전> (« Mon Premier Dictionnaire du coréen [langue nationale] », Green-I, 2015).

⁷⁸³ Par ailleurs, ils ne l'homogénéisent pas non plus, ce qui fait que l'on trouve par exemple des substantifs avec ou sans la particule -색 (-saek/couleur) et des synonymes génériques (comme 하양/hayang et 흰색/heuisaek pour « blanc »).

et de déborder la liste des termes génériques privilégiés dans les imagiers et dans les alphabets pour enrichir le plus possible l'approche lexicale de la couleur à l'adresse des enfants. Dans les dictionnaires coréens, ils ont peu souvent cette double fonction. Soit ils initient au lexique chromatique anglais et ressemblent à des imagiers bilingues, soit ils se concentrent sur la toute petite enfance et ne se distinguent guère de gros imagiers monolingues. Rares sont en effet les titres comparables aux dictionnaires français, même à ceux s'adressant aux plus jeunes.

6. LES ENCYCLOPÉDIES POUR ENFANTS

6.1. Sur le marché français

6.1.1. La difficulté d'un genre à s'ouvrir à la petite enfance

Contrairement au dictionnaire qui est un recueil de mots définis, l'encyclopédie – « genre né et installé en France de manière probante grâce aux Encyclopédistes du XVIII^e siècle » – est un « ouvrage qui fait le tour de toutes les connaissances humaines ou de tout un domaine de ces connaissances et les expose selon un ordre alphabétique ou thématique »⁷⁸⁴. Pour ce faire, celui-ci comporte en principe des illustrations, comme le fait valoir l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert qui en montre de très complexes pour faire comprendre par exemple le fonctionnement de certains mécanismes. Avant le XVIII^e siècle, les ouvrages à visée encyclopédique existent toutefois (bien que les titres n'intègrent pas le terme « encyclopédie »), notamment à l'adresse des enfants, avec des textes et des images qui visent une plus grande simplicité. En témoignent quelques titres donnant la primauté à l'image, mais ne négligeant pas pour autant le texte. Tel est le cas de l'*Orbis sensualium pictus* (*Tableau du monde sensible*) de Comenius (annexe III, pl. 277). Celui-ci prélude au genre encyclopédique qui sera développé par la suite pour les enfants. Il cherche en effet à leur communiquer une somme importante de connaissances, cela dans un but très précis comme l'expose Annie Renonciat :

« Encyclopédie illustrée, l'*Orbis pictus* n'en relève pas moins, comme l'ensemble de l'œuvre de Comenius, d'un objectif religieux : la préparation des hommes à la vie éternelle. Dans les conceptions du pasteur, cet accomplissement passe par le développement du savoir, de l'action et de la liberté humaine. L'homme, conçu par Dieu à son image, est doté d'une intelligence sans limites dont il suffit de cultiver le germe en le plaçant dans un milieu favorable et en respectant les étapes de son développement (*La Grande Didactique*, 1627). »⁷⁸⁵

⁷⁸⁴ Jean Pruvost (qui fait ici référence au TLF), *Les Dictionnaires français : Outils d'une langue et d'une culture*, p. 123.

⁷⁸⁵ VOIR/SAVOIR *La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 24. En fin de citation, Annie Renonciat renvoie à la *Grande Didactique ou Traité de l'Art Universel d'enseigner tout à tous*, soit au premier essai notable de systématisation de la pédagogie de Comenius, qui a fait de lui le « Galilée de l'éducation » selon l'historien Jules Michelet.

Considérée comme « substitut des choses », l'image y tient une place importante pour aider les enfants à « passer progressivement du sensible et du concret aux notions abstraites »⁷⁸⁶ (comme nous l'avons vu plus généralement à propos de la pédagogie par l'image développée au XVI^e et XVII^e siècle). Ce n'est toutefois pas là sa seule fonction :

« Elle sert, d'autre part, d'appui à la mémoire pour l'apprentissage des mots. Cette idée, largement répandue au XVII^e siècle, est héritière des arts de la mémoire, procédés mnémotechniques issus de l'Antiquité et utilisés tout au long du Moyen Âge pour mémoriser liste des mots, sermons et longs discours en les associant mentalement aux différentes parties d'un lieu. Comenius avait en tête cette capacité du cerveau à mémoriser les images et cette capacité de l'image à faciliter la mémorisation des mots. »⁷⁸⁷

Le lien entre l'image et les mots est par conséquent particulièrement étudié :

« Les termes qui font l'objet d'un renvoi dans l'image sont en italique. Le but était “que les enfants ne voient rien qu'ils ne sachent nommer et qu'ils ne nomment rien qu'ils ne sachent montrer”. »⁷⁸⁸

Étant donné l'importance accordée à l'image et le soin porté à la relation qu'elle entretient avec le texte, l'*Orbis pictus* s'impose comme un « ouvrage fondateur dans l'histoire de la pédagogie par l'image »⁷⁸⁹, que ce soit pour les abécédaires ou les encyclopédies à l'adresse des enfants qui seront publiés par la suite, notamment au XVIII^e siècle. Dans *Le Spectacle de la nature*⁷⁹⁰, l'abbé Noël Antoine Pluche va associer, comme l'explique Annie Renonciat, « au dispositif rhétorique des “ entretiens ”, mode privilégié de la vulgarisation des savoirs, une abondante documentation iconographique »⁷⁹¹ (annexe III, pl. 278). Ainsi place-t-il « toute son entreprise sous le registre de la vue »⁷⁹² (ou du moins une grande partie, puisque le texte est toutefois beaucoup plus présent que dans l'*Orbis pictus*) pour donner à voir les « merveilles que Dieu opère sans cesse autour de nous », et contribue-t-il au succès de la pédagogie visuelle du XVIII^e siècle. Si cet ouvrage constitue l'une des plus grandes réussites éditoriales (et encyclopédiques) de ce siècle, après 1750 et les publications entreprises par Diderot et d'Alembert, les ouvrages de ce type (divulguant de larges connaissances aux enfants

⁷⁸⁶ *Ibid.*

⁷⁸⁷ *Ibid.* Annie Renonciat fait ici référence à l'ouvrage de Frances Yates, *L'Art de la mémoire*, Paris : Gallimard, [1966], 1987.

⁷⁸⁸ *Ibid.* Tel est le cas lors la première parution de l'ouvrage en 1658, mais également dans ses éditions suivantes, notamment dans l'édition anglaise de 1672. Voir annexe III, pl. 277.

⁷⁸⁹ *Idem*, p. 23.

⁷⁹⁰ Ouvrage composé de 9 volumes publiés à Paris chez les Frères Estienne de 1732 à 1750.

⁷⁹¹ *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, p. 54.

⁷⁹² *Ibid.*

et vulgarisant les sciences) commencent à intégrer le terme d'« encyclopédie » dans leur titre⁷⁹³. Si la documentation iconographique y reste généreuse, le texte y gagne une place plus grande, et cela parallèlement à une entreprise de réduction du champ des connaissances à enseigner aux enfants (comme on le voit dans les titres où le terme d'« abrégé » est souvent employé et dans le nombre de pages revu à la baisse). En témoignent l'*Encyclopédie des enfants. Abrégé de toutes les sciences, à l'usage des enfants* (1803, 182 pages)⁷⁹⁴, l'*Encyclopédie des enfants. Ou Abrégé de toutes les sciences, à l'usage des écoles des deux sexes* (1804, 605 pages), ou encore la nouvelle édition revue, corrigée et ornée de figures (avec onze planches hors texte) de l'*Encyclopédie des Enfants ou Abrégé de toutes les Sciences, à l'usage des Écoles des deux sexes* (1827) où la vulgarisation des savoirs s'appuie pour beaucoup sur une explication textuelle (annexe III, pl. 279). Durant le siècle suivant, le genre va connaître d'autres essais et mutations qui montrent que ses caractéristiques ne cessent d'évoluer. Toutefois, les ouvrages publiés ne s'adressent pas aux plus jeunes, mais à des enfants qui savent lire. Cette orientation les distingue des imagiers qui font une percée sur le marché éditorial français à la fin du XIX^e siècle, soit de ces supports pour les prélecteurs qui se construisent certes sur le registre de la vue, mais en privilégiant des représentations réalistes ou véristes à défaut d'être documentaires, et en réduisant le plus possible le texte.

Presque un demi-siècle plus tard, soit en 1945, en dépit de quelques remarquables exceptions issues notamment des coéditions, comme l'*Encyclopédie pour garçons et filles* des Éditions Cocorico⁷⁹⁵ (accordant une place de choix à l'image, mais en réservant toutefois de pleines pages au texte, annexe III, pl. 280), la production encyclopédique s'adresse avant tout aux enfants lecteurs. Malgré le nombre important d'illustrations et l'éclat de celles-ci, l'*Encyclopédie pour les enfants de France* de chez Hachette (1954)⁷⁹⁶, l'*Encyclopédie Larousse des Enfants* de René Guillot (1956), *Ma première Encyclopédie Larousse* de Jeanne Seguin et Hélène Poirié (1957) se réservent, notamment par l'importance de leur texte, mais aussi par la profusion et la richesse de leurs illustrations, à des enfants scolarisés (annexe III, pl. 281). La production des années 1950 et 1960 se développe de façon notable pour cette tranche d'âge :

⁷⁹³ « Au XVI^e et XVII^e s., le mot désigne des manuels et des traités et l'ensemble des connaissances. *Encyclopédie* se dit ensuite d'un ouvrage où l'on traite de connaissances à intention universelle, sens diffusé par le grand projet de Diderot et d'Alembert, à partir de 1750, plus ou moins d'après l'anglais *Cyclopaedia*, titre de l'ouvrage de Chambers qui est à l'origine de l'*Encyclopédie*. » *Le Robert Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (dir.), tome 1 : A/E, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998 (pour la présente édition, 1992 pour la première, réimprimé en 2000), p. 1236.

⁷⁹⁴ Respectivement : anonyme, Lyon : Amable Leroy ; J. R. Masson, Tardieu, Paris : Bossanne, Masson, Besson ; anonyme [A.M.D.G.], Lyon : chez Rusand, Libraire Imprimeur.

⁷⁹⁵ D.A. Bennett (adapté de l'anglais par Denise Meunier), C. de Witt (ill.), Paris : Éd. Cocorico, Un Grand Livre d'or, 1946.

⁷⁹⁶ Marcelin Traverse (dir.), Paris : Hachette, 1954, illustré par M. Clouzot, A. Chazelle, Paul Durand, H. Mercier, J. Pecnard, Pierre Probst, Jean Reschofsky, Romain Simon.

« Secteur en pleine expansion. Caractéristiques générales de la production : elle s'adresse de plus en plus à un public d'âge scolaire, ce qui me semble juste, car malgré l'accélération de l'histoire, il subsiste malgré tout dans l'évolution du petit d'homme, un âge où sottement peut-être, mais nettement, il préfère un bon biberon à un bon livre. Du reste, on ne peut vulgariser utilement que lorsque le lecteur a atteint un certain niveau de connaissance. »⁷⁹⁷

Marc Soriano reflète ici les tendances éditoriales de l'époque et évoque les préjugés d'alors en ce qui concerne les plus jeunes enfants, ce que révèlent également Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani dans leur article intitulé « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance » :

« Le petit enfant est défini par un des éditeurs (entretien Hachette) comme un enfant de 8 à 13 ans “ en réduction ”. Plus on avance vers la prime enfance, plus l'individu est dépouillé. Le petit enfant est, dans l'esprit de l'un des éditeurs, une sorte de *tabula rasa* (“ Pour un enfant jeune, tout est neuf ”, Bias). Les éditeurs considérés semblent accorder peu d'attention à la variété des potentialités du petit enfant et des activités d'apprentissage et de socialisation. »⁷⁹⁸

Si ce discours domine dans les années 1960 et 1970, il reste d'actualité lors de la décennie suivante⁷⁹⁹, ce qui n'empêche pas le marché français de l'édition de s'intéresser fortement à l'encyclopédie à destination de plus jeunes lecteurs pour des raisons tout à la fois pédagogiques et commerciales. Aussi l'encyclopédie se développe-t-elle comme un secteur de la production enfantine et va-t-elle peu à peu s'intéresser aux tranches d'âge inférieures. En témoigne tout particulièrement le catalogue de Gallimard Jeunesse, alors l'un des pionniers de l'édition d'albums pour les enfants, qui connaît un essor extraordinaire dans les années 1980 en inaugurant une série de livres documentaires et encyclopédiques intitulée Découverte(s). Celle-ci se décline méthodiquement au fil des ans selon les différentes tranches d'âge du public : *Découverte Cadet* (1983), *Découverte Benjamin* (1984), *Découvertes Gallimard* (1986, qui sera par la suite réorienté vers un public adulte), *Les Yeux de la Découverte* (qui « montre ce que les autres livres racontent », 1988), et, à l'attention des plus petits (de 2 à 5 ans dans un premier

⁷⁹⁷ Marc Soriano, « Les Livres pour enfants », *Enfance*, tome 15, n° 4-5, 1962, p. 433-442. Notons que l'expression « de plus en plus » employée par Marc Soriano nous semble discutable en regard de ce que nous avons dit avant.

⁷⁹⁸ *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14, p. 67-68. Ces auteurs situent Hachette et Bias parmi les éditeurs ayant une production de type traditionnel. Ils se distinguent en cela des éditeurs (comme le Père Castor) qui considèrent l'enfant comme un apprenti et de ceux (comme Grasset) qui entendent privilégier l'expression de l'inconscient. Notons toutefois que les sociétés appartenant aux deux dernières catégories ne produisent pas d'encyclopédies pour les enfants à cette époque-là.

⁷⁹⁹ Par exemple, en 1982, l'ingénieur de recherche Nicole Robine (Laboratoire associé des sciences de l'information et de la communication de l'Université de Bordeaux 3) écrit dans un article sur les ouvrages documentaires pour la jeunesse : « C'est à partir de 10 ans que garçons et filles consultent une encyclopédie ». Voir Nicole Robine, « Les ouvrages documentaires pour la jeunesse », *BBF* [<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1982-09-0545-002>], n° 9-10, 1982.

temps, puis de 3 à 6 ans⁸⁰⁰), *Mes Premières Découvertes* (1989). Cette dernière collection, qui comprend actuellement plus de 150 volumes thématiques dont les films transparents et les effets de recto-verso montrent l'envers, l'intérieur, l'avant et l'après des choses ou servent à passer de l'abstraction à une certaine réalité, s'impose comme un concept révolutionnaire et connaît un succès immédiat qui ne s'est jamais démenti (annexe III, pl. 282). Dans la seconde partie des années 2000, elle sera relayée par la collection *Mes toutes premières Découvertes* qui s'adresse à un public encore plus jeune (1-3 ans) avec un nombre réduit de volumes (29). Dépourvue de toute la richesse des films transparents (et cela, malgré les jeux de découpes et de rabats), celle-ci s'apparente plus à une série d'imagiers (d'ailleurs l'éditeur les classe sous cette appellation sur son site), d'où une concurrence plus forte et un succès moindre.

Suite à ces publications effectuées par Gallimard qui considère l'encyclopédie comme un secteur très exploitable de la production enfantine, certains éditeurs vont relever le défi de vulgariser les connaissances à l'adresse des plus jeunes. Tel est le cas de Nathan qui, à la fin des années 1990 (1998), lance sa collection Kididoc. Elle propose le séquençage d'un ensemble de connaissances plus ou moins hétéroclite déterminé en fonction des goûts des enfants (les châteaux, les pirates, la mer, etc.). Si, à ses débuts, elle s'adresse aux jeunes enfants sans plus d'indication de tranche d'âge, une subdivision sera effectuée par la suite, les titres pour les plus jeunes étant regroupés sous le titre de Minikidi dans les années 2000, puis de nouveau sous le titre de Kididoc dans les années 2010, mais avec un découpage par âge très étudié : Nathan scinde alors sa collection en deux avec, d'une part, sa double série d'imagiers pour les enfants « dès 1 an » et « dès 2 ans », et, d'autre part, sa triple série d'encyclopédies pour les enfants « dès 4 ans », « dès 5 ans » et « dès 6 ans », couvrant plus de trente thèmes pour tous les âges.

Contrairement aux encyclopédies alphabétiques en un volume qui s'adressent souvent à un lectorat plus confirmé (6-10 ans⁸⁰¹), ces collections de titres thématiques sont conçues pour les plus jeunes. Les ouvrages qui en sont issus s'inscrivent, dans la logique des catalogues d'éditeurs, dans le prolongement des imagiers et poursuivent l'initiation entreprise en faisant de l'image un outil hautement pédagogique et un lieu de découverte active (grâce à des dispositifs matériels), car il ne s'agit plus de figurer la chose de manière réaliste mais de montrer comme elle s'obtient, se compose ou se transforme. Notons toutefois que si ces collections occupent à l'heure actuelle la plus grande partie du marché encyclopédique à l'adresse des enfants (en raison de leur séquençage par thèmes et de leur déclinaison par âges), ce ne sont pas les seules.

⁸⁰⁰ La variation du découpage par tranches d'âge s'explique par la création plus tardive de *Mes toutes premières Découvertes* à l'adresse des plus jeunes et au redécoupage du catalogue qui en a suivi.

⁸⁰¹ Notons toutefois la volonté des éditeurs d'ouvrir aussi cette catégorie d'encyclopédies vers les tranches d'âge inférieures, Larousse proposant par exemple *Ma Première Encyclopédie Larousse – L'Encyclopédie des 4-7 ans* (Laure Cambournac, collectif d'illustrateurs, 2010), mais aussi *L'Encyclopédie Larousse des petits* pour les petits lecteurs « à partir de 3 ans » (collectif, 2012), qui, précisons-le, n'abordent pas le thème de la couleur.

Il existe également des volumes *à l'unité* qui revêtent des caractéristiques encyclopédiques (notamment sur le plan de l'image), comme chez Gallimard. Ils sont très rares et demandent pour cela que l'on revienne sur eux pour voir de quel thème ils traitent ainsi exclusivement et si la couleur y trouve sa place, car telle est la question qui se pose maintenant.

6.1.2. La couleur, un domaine de connaissance à part entière ?

Comme les encyclopédies sont censées faire le tour des connaissances humaines ou, du moins, d'un domaine de ces connaissances, il apparaît que la couleur peut se définir comme l'une de ces connaissances et alors être intégrée à un tout, ou comme un domaine particulier et, de fait, s'imposer comme l'unique thème d'un ouvrage intégrant, ou non, une série. Dans le premier cas, il est intéressant de voir comment elle y est traitée, non pas d'un point de vue lexical comme dans les dictionnaires, mais d'un point de vue cognitif et sous forme abrégée (synthétisée). Dans le second cas, si elle parvient à constituer le thème d'un volume autonome (qui n'en est normalement pas moins compris dans toute une série devant couvrir un ensemble cohérent de connaissances à soumettre aux enfants, mais pas systématiquement), il se pose les questions de savoir comment peut être traité ce thème très complexe, et quels sont les sous-thèmes privilégiés, surtout lorsque les ouvrages s'adressent aux plus jeunes.

6.1.3. Un domaine à fragmenter et à faire découvrir par les images

Dans la production d'après la Libération, et ce jusqu'à la veille des années 1980, c'est sans grande surprise que la couleur trouve sa place dans les encyclopédies s'adressant aux enfants scolarisés, comme dans *Je Sais Tout / Les Fleurs / Les Automobiles / Le Calcul / Les Animaux / Les Transports / Les Couleurs / La Géographie* paru chez Hachette (en 1969)⁸⁰². Toutefois, avec l'ouverture du marché vers les plus jeunes tranches d'âge et le développement de la nouvelle économie de marché qui mise sur la stratégie d'occupation des sous-créniaux, le thème de la couleur va intégrer le genre de deux manières distinctes. En effet, parallèlement aux titres alphabétiques qui s'adressent à un lectorat confirmé (6-10 ans) et qui ne traitent généralement pas des différentes couleurs mais de *la couleur* au sein d'un article à visée scientifique (que nous ne traiterons pas du fait qu'ils débordent le corpus), les encyclopédies thématiques à destination des plus jeunes portant sur la couleur commencent à voir le jour. Elles se font certes rares, et les premiers exemples les plus pertinents résident dans les titres publiés par Larousse (en 1981) puis par Gallimard Jeunesse (en 1989). Pour ce qui est du premier ouvrage, il s'agit du *Livre des couleurs*. Il intègre la série que Larousse développe avec Agnès

⁸⁰² Dans cet ouvrage (qui s'adresse sans conteste aux jeunes lecteurs autonomes comme le montre la couverture où trois jeunes enfants sont en train de découvrir un livre et qui condense les différents ouvrages encyclopédiques parus l'année précédente, dont *J'apprends à reconnaître les couleurs* d'Alain Grée, Paris : Hachette, Les Albums roses, 1968), une dizaine de pages présentent les trois couleurs primaires ainsi que l'obtention et la présentation des trois couleurs secondaires. Annexe III, pl. 283.

Rosenstiehl et qui comprend alors déjà, dans ce grand format presque carré (24 x 26 cm) très reconnaissable, cinq titres (déjà cités car ils incluent un alphabet du corpus, revoir annexe III, pl. 253) qui ont pour but de pousser dans leurs retranchements les caractéristiques du genre qu'ils développent. Tel est le cas du *Livre des couleurs* qui fournit le maximum d'informations sur le thème. Chaque couleur y est présentée en fonction de ses composants minéraux et végétaux répertoriés sous forme de tableau, mais aussi de ses référents lexicaux et iconiques, des locutions où elle figure, des noms propres construits sur ses différentes bases étymologiques, tout cela étant regroupé sur quelques pages. Ces espaces de lecture se révèlent donc très complexes tant sur le plan verbal qu'iconique. Mais il n'en ressort pas moins que chaque couleur offre une grande quantité d'informations sur elle-même et que tout un réseau de connotations et de symboles se met en place. Les enfants peuvent donc percevoir à travers cet album atypique que les couleurs ne sont pas qu'une caractéristique visuelle des objets environnants, qu'elles se chargent de toute une symbolique en fonction de leur contexte d'utilisation, que leurs usages peuvent relever de conventions culturelles et/ou langagières, et qu'elles sont riches d'une grande quantité de tons et de nuances, comme le confirme l'index des termes chromatiques en fin d'ouvrage. Ce dernier, qui est certes très complexe, voire hétérogène, est à considérer comme l'encyclopédie la plus riche jamais faite sur la couleur à l'adresse des enfants. Toutefois, malgré l'importante réduction du texte (comparé à ce qui se fait à la même époque pour les élèves de 6-10 ans), il ne s'adresse pas aux plus jeunes. C'est en revanche à ce lectorat que va s'attacher Gallimard avec la collection « Mes Premières Découvertes » (adressée aux 2-5 ans) et notamment le titre *La Couleur* (1989). Étant donné le très jeune âge des enfants concernés, l'ouvrage n'aborde pas toutes les connaissances pouvant couvrir le domaine de la couleur. Son but premier est de sensibiliser à un nombre restreint de couleurs, de montrer qu'elles sont visibles dans la nature et susceptibles de créer des effets visuels. Aussi ne déborde-t-il que peu l'individualisation et la discrimination des couleurs, mais il le fait selon une structure implicitement logique (sur laquelle nous reviendrons) et un dispositif matériel abouti (reposant sur l'utilisation de pages de rhodoïd, sur laquelle nous reviendrons également) qui amènent à découvrir le thème d'une manière active et qui donnent à ce petit ouvrage une dimension encyclopédique (dimension que ne partagera pas *Couleurs* paru en 2008 dans la collection « Mes Toutes Premières Découvertes » qui s'inscrit sous le registre des imagiers). La somme des connaissances donnée s'avère donc fragmentaire, mais aussi un peu éclatée et très peu expliquée comparée à celle qui est donnée dans la même collection pour les objets de connaissance concrets comme les châteaux, les végétaux ou les animaux. Pour les animaux par exemple (comme les coccinelles ou les grenouilles), après avoir montré leur environnement naturel, quelques pages suffisent pour faire le point sur leur morphologie, leur mode de reproduction, le développement des petits, l'alimentation, les prédateurs, les caractéristiques liées au déplacement et à la communication, les différentes sous-

espèces. L'ensemble est clair, expliqué en peu de mots, plutôt complet. Mais dès que l'on parle d'une caractéristique de ces objets, comme en l'occurrence la couleur, l'approche ne peut être aussi complète. La traiter en si peu de pages (vingt-quatre exactement) relève de la gageure car cela demande de faire des choix drastiques.

Très conscient du redécoupage des connaissances qu'exige un thème aussi complexe, Gallimard Jeunesse va peu à peu compléter cet apprentissage initié par *La Couleur* (1989). En une dizaine d'années, il va proposer trois autres titres : *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* d'Antoon Krings (2003), *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan (2004), et, plus récemment, *Les Trésors des couleurs* de Delphine Badreddine (2014), que nous entendons présenter non pas selon l'ordre chronologique de parution, mais en fonction des mentions d'âge pour mieux voir comment ils s'en viennent parfaire les connaissances fournies par la première encyclopédie sur la couleur de cet éditeur (republiée sans grand changement en 2008⁸⁰³).

Pour ce qui est du *Grand Livre de la couleur* (2004), publié hors collection, il présente les différentes couleurs aux enfants « à partir de 3 ans » : les primaires, les complémentaires, les froides, les chaudes, dans leurs mélanges et dans leurs nuances. Avec le travail de la femme peintre Mila Boutan, l'éditeur entend leur « former l'œil » et les « initier à l'art » en leur soumettant une palette de peintre. L'approche didactique se veut avant tout esthétique. Elle est néanmoins également lexicale par l'apprentissage de différentes nuances. Si le dispositif des rhodoïds est repris pour montrer comment se font les mélanges, le texte explicatif est beaucoup plus présent que dans *La Couleur*. L'enfant passe de l'étape de la sensibilisation à celle de l'initiation. Cette dernière se développe aussi avec *Les Trésors des couleurs* (2014) qui s'en vient explicitement compléter *Les Couleurs*. Il est en effet publié dans la collection « Mes Premières Découvertes » qui se décline depuis 2013 en « Les Trésors de mes premières découvertes » dans un format plus grand (de 23,5 x 25,5 cm contre 16,5 x 18 cm) s'adressant à un public un peu plus âgé (3-7 ans). Avec ce titre, s'inscrivant dans le sillage des *Trésors de la Nature* et des *Trésors du Corps* (2013) qui ont connu un franc succès commercial, l'éditeur entend non plus initier mais bien « plonger » le jeune lectorat au cœur d'un thème particulier. En l'occurrence, avec cet ouvrage, il veut faire connaître les « mille nuances » de « l'univers enchanteur des couleurs ». Sont mentionnés (sur la quatrième de couverture et sur le site des éditions) la richesse du thème traité et le plaisir de la découverte. Si les pages transparentes de rhodoïd sont là encore reprises des précédents ouvrages de la collection, elles sont complétées

⁸⁰³ Excepté une modification d'épaisseur des pages, les changements sont effectués sur la couverture : passage du titre en couleur, suppression du surlignage, mention de la présence des « transparents » au sein de l'ouvrage, suppression de la frise supérieure de pinceaux et de crayons... Ces légères transformations censées moderniser la couverture semblent autoriser l'éditeur à ne pas mentionner la date du premier dépôt légal, ce que nous soulignons ici pour montrer que, sous prétexte d'être toujours à la pointe de la nouveauté, les éditeurs contournent certaines informations primordiales pour les chercheurs. Il se trouve que cette série était assez connue et assez citée ou étudiée pour que nous pensions à vérifier la date de la première édition.

de nombreux autres dispositifs matériels qui représentent autant de diverses activités à faire (en plus des mélanges à exécuter à la main proposés en fin de volume). Le jeune lecteur se retrouve ainsi au cœur de la couleur du monde animal et végétal, mais ne s'agit-il pas plutôt d'un élargissement de la connaissance (il reconnaît de plus en plus les couleurs du monde naturel) que d'un réel approfondissement (dans le sens par exemple où on ne lui dit rien sur la raison de la présence de ces couleurs) ? Reste le dernier ouvrage. Tout comme le titre précédent, *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* d'Antoon Krings intègre une collection composée cette fois de dix volumes, intitulée « Drôles de Petits Docs – Giboulées », et présentée en page de grand titre comme « une drôle de petite série d'éveil ». Comme l'éditeur le précise sur son site :

« La construction de chaque livre se fait autour d'un thème permettant l'acquisition de connaissances accessibles aux enfants de 4 à 9 ans et expliquées de façon très simple. »⁸⁰⁴

Aussi, malgré la mention générale de « docs » dans le nom de la collection, classons-nous ces titres parmi les encyclopédies pour enfants car ces derniers sont initiés à une certaine somme de connaissances sur un sujet précis. De fait, *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* se donne comme une première « leçon de couleur ». Lors d'une séance de peinture improvisée dans l'atelier du peintre Barnabé le Scarabée, des animaux vont apprendre diverses choses sur les couleurs : le nom de nuances (comme « terre de Sienne »), la provenance des couleurs (soit des pigments), les primaires et leurs mélanges, la décomposition de la lumière blanche, l'origine de l'arc-en-ciel. L'apprentissage de la couleur se développe ainsi sur le plan lexical, matériel, scientifique et même synthétique grâce à la présence de fiches récapitulatives⁸⁰⁵. Les informations, nombreuses mais bien expliquées, approfondissent l'initiation développée dans les deux autres titres traitant de la couleur, mais selon une mise en scène qui change radicalement avec ce positionnement de l'enfant dans un atelier de peintre.

En dépit des différentes tranches d'âge avancées par l'éditeur, ces trois ouvrages ont pour rôle de parfaire l'initiation des enfants à la couleur dans des domaines distincts, mais aussi en fonction de dispositifs variés, privilégiant le plaisir de découvrir, de faire, et de comprendre certains phénomènes colorés. Par conséquent, pour Gallimard, il s'agit tout autant de trouver le moyen de fragmenter les diverses connaissances relatives à la couleur (que ce soit en matière d'origine, d'esthétique, de lexique, de perception, de réalisation) que de multiplier les approches de son initiation (ce qui crée parfois des redites, comme dans le cas de l'arc-en-ciel traité dans *Le Grand Livre de la couleur* et *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée*, annexe III, pl. 284).

⁸⁰⁴ <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD-JEUNESSE/Giboulees/Droles-de-Petits-Docs-Giboulees/Les-couleurs-de-Barnabe-le-Scarabee>.

⁸⁰⁵ Celles qui sont proposées ici relèvent de la série des fiches nommées « art et culture » (d'autres titres de la collection comprennent des fiches « sciences », « nature » ou « maison et vie quotidienne »).

Gallimard est l'un des rares éditeurs à initier les enfants à la couleur via le support pédagogique que représente l'encyclopédie. Fait notable, plutôt que de multiplier les titres au sein d'une même collection (comme le font les éditeurs en matière d'imagiers), pour aborder différents domaines concernés par un thème aussi complexe que la couleur, il propose des titres dans diverses collections, ce qui enrichit graduellement ses approches, et il n'hésite pas à créer des titres hors collection, comme *Le Grand Livre de la couleur* pour parachever son initiation.

Aussi la complexité de la couleur demande-t-elle à composer savamment avec le genre encyclopédique à l'adresse des plus jeunes. L'un des rares autres éditeurs à l'avoir fait est Nathan avec *Les Couleurs* paru en 2000 dans la collection Kididoc qui privilégiait à ses débuts (soit en 1999-2000) une approche encyclopédique des thèmes choisis et développés pour des enfants à partir de 4 ans : le jour et la nuit, les pirates, les cinq sens, les saisons, la forêt, les couleurs... (annexe III, pl. 285). Ces couleurs, Nathan proposait de les découvrir en vingt-deux pages de par le monde, ce qui relevait de la gageure. Après une première page de questions relatives au thème pour en montrer la diversité, l'enfant est initié à la couleur des hommes et de la nature, au spectre, à la perception. Puis il est invité à distinguer les quatre couleurs qu'il perçoit en premier (rouge, vert, jaune, bleu), les couleurs chaudes des froides, les mélanges. Ensuite il comprend que les animaux peuvent utiliser celles qu'ils ont pour se cacher et pour plaire, et que les hommes y recourent pour en faire des codes sociaux (dans les vêtements notamment) et des usages culturels (en peinture). L'ouvrage se termine sur des propositions d'activités liées à la couleur et une double page mettant l'enfant à contribution par un jeu de questions portant sur l'usage fait de la couleur au sein d'une image. La découverte de la couleur se fait avec force de découpes pour guider le regard, de volets à soulever, de tirettes à actionner. Elle est particulièrement active, ce qui convient parfaitement à un thème complexe comme la couleur dont il faut révéler les différentes facettes sans pour autant entrer dans des explications trop complexes qui échapperaient aux jeunes enfants. Nathan propose ainsi un ouvrage très dense unique en son genre. Il n'a pourtant pas renouvelé l'expérience, même sous forme de réédition. En effet, s'il a totalement segmenté pour le jeune lectorat sa collection Kididoc qui se décompose maintenant en cinq tranches d'âge très fines ainsi que le champ des connaissances à lui soumettre qui comprend « plus de 30 thèmes disponibles » (<http://www.nathan.fr/kididoc/>), sa collection ne propose plus de titre encyclopédique sur la couleur⁸⁰⁶. On se repencherait donc sur le titre publié en 2000 qui se distingue par la richesse des dispositifs matériels déployés pour faire des images – comme chez Gallimard Jeunesse d'ailleurs – de véritables tremplins à l'approche cognitive de la couleur.

⁸⁰⁶ Chez Nathan, tout comme chez Gallimard et ses « Toutes Premières Découvertes », les ouvrages pour les plus petits (en l'occurrence pour les enfants « dès 1 an » et « dès 2 ans ») sont recatégorisés en « imagiers » malgré le nom de la collection qui les englobe dans les encyclopédies. Précisons que le seul titre traitant de la couleur disponible dans cette collection (Kididoc) est *Mon imagier des couleurs* (« dès 1 an », 2011) explicitement non encyclopédique et sélectionné dans le corpus d'imagiers.

6.2. Sur le marché coréen

6.2.1. Un autre genre tenté par les caractéristiques de l'imagier

Le Nouveau Grand Dictionnaire du coréen (<새 우리말 큰사전>) définit brièvement ce qu'est une encyclopédie, et un peu plus ce qu'est un dictionnaire encyclopédique :

« 백과 (百科) : 많은 과목 (科目). 온갖 학과 (學科) »

(« Encyclopédie : beaucoup de sujets. Tout domaine. »)

« 백과사전 : 학술. 기예. 가정. 사회 등 모든 분야에 걸친 지식을 한 책에 모아 부분별 또는 자모순으로 배열하여 만든 사전. » (« Dictionnaire encyclopédique : sciences et arts. Techniques. Famille. Société, etc. Dictionnaire constitué des connaissances recouvrant tous les domaines selon l'ordre alphabétique ou selon des sections rassemblées en un livre. ») (p. 1389)

De fait, le terme initial renvoie à un genre identique à ce que l'on connaît en France. La grande différence est, qu'en Corée, l'histoire de l'encyclopédie à destination des enfants est très jeune, et celle à destination des plus jeunes très fluctuante. Au regard de ce que propose la base de données de la Bibliothèque nationale pour enfants et jeunes adultes, c'est à la toute fin des années 1950 et dans les années 1960 que paraissent les premières encyclopédies qui leur sont destinées. Dès 1962, <아동백과사전> se présente comme un « dictionnaire encyclopédique pour enfants préscolaires » (annexe III, pl. 286)⁸⁰⁷. Il concentre en trois volumes une importante somme de connaissances explicitée par un nombre important de photographies et d'illustrations légendées et des textes explicatifs réduits à leur minimum. Toutefois, malgré sa grande quantité d'images, cet ouvrage, qui s'apparente à un monumental imagier thématique à visée encyclopédique, ne s'adresse pas aux plus jeunes, et cela, de par son volume, la finesse de ses pages, la somme des connaissances qu'il propose par volume et par page. Dans les années 1970, les éditeurs d'encyclopédies s'adressent plus expressément aux écoliers (학생/haksaeng). Tel est le cas de <컬러판 학생 대백과 사전> (« La Grande Encyclopédie en couleur pour écoliers », 1 159 pages)⁸⁰⁸ et de <학생 백과사전> (« Dictionnaire encyclopédique pour écoliers », 15 volumes)⁸⁰⁹. Il en est de même avec les différentes séries d'encyclopédies publiées alors par Kyemonsa (계몽사), bien que le terme d'« écolier » n'apparaisse pas dans les titres. Puis, au début des années 1980, parallèlement au <브리태니커 어린이 백과사전> (« Dictionnaire encyclopédique Britannica pour enfants »)⁸¹⁰ qui propose ses dix-sept volumes (présentés par

⁸⁰⁷ [교육자료사] (Ressources éducatives Inc.), 1962.

⁸⁰⁸ 선문출판사 (Éd. Seon Mun), 1976.

⁸⁰⁹ 신태양사 (Éd. Sin Tae-yang), 1978.

⁸¹⁰ Séoul : 한국 브리태니커 (Britannica Corée), 1983.

ordre alphabétique) à un public d'« enfants » (어린이), la production coréenne exploite un moment le créneau à destination des plus petits. En témoignent <동아 유아 공부> (« Les Études de bébé chez Dong-a », 15 volumes, 1985) et <엄마, 이걸 뭐예요?> (« Maman, ça, c'est quoi ? », 1987, 5 volumes)⁸¹¹ qui soignent la mise en forme (grand format cartonné, pages assez épaisses, mises en pages sur doubles pages très aérées) et l'accès au texte (de fait assez réduit), et qui optent pour une approche thématique par volume. Toutefois, ces deux séries sont assez exceptionnelles sur le marché, et, après la date charnière de 1988 qui voit d'ailleurs le début de la republication de la trentaine de volumes de l'*Encyclopedia Britannica pour enfants* (<브리태니커 어린이 백과사전>, Britannica Corée/ 한국 브리태니커), les éditeurs coréens recommencent à s'intéresser avant tout aux encyclopédies pour les écoliers ou les plus âgés encore. Ils occupent dès lors le marché avec d'impressionnantes séries, que ce soit Kyemongsa avec la réédition (en 1989) des treize volumes de son « Encyclopédie d'apprentissage par domaine » (<과목별 학습백과사전>, [1976]) ; Histoire culturelle de l'éducation (교육문화사) avec sa vingtaine de volumes thématiques intitulés « Dictionnaire encyclopédique pour étudiants » (<(하이디) 학생 대백과사전>, 1991) ; la Société d'édition d'état institutionnalisée (학원출판공사) avec sa série de seize volumes thématiques intitulée « Euréka, Dictionnaire encyclopédique pour étudiants » (<(EUREKA) 학생대백과사전>, 1992) ; Dong-a avec les cinq volumes de plus de 400 pages chacun de sa série « Dictionnaire encyclopédique pour étudiants Dong-a » (<동아 학생 대백과사전>, 1993) ; ou encore Civilisation de l'est et de l'ouest (동서문화) et sa série de trente volumes intitulés « Grand Dictionnaire encyclopédique du monde » (<세계 대백과사전>, 1999). Ce type de publication sature le marché et éclipse pour un moment les encyclopédies à destination des plus jeunes.

Lors de la décennie suivante, l'intérêt pour ce type de support pédagogique ne se dément pas, mais les séries d'encyclopédies s'ouvrent un peu plus aux plus jeunes. La production des éditions Hansol Éducation (한솔교육) propose ainsi ses soixante-douze volumes aux 3-9 ans (soit aux 2-8 ans à l'âge français) et tend à hiérarchiser la lecture de ses pages par un séquençage de l'information aussi bien visuel (par des images de plus en plus détaillées) que verbal (notamment par un système d'encadrés destinés au lectorat le plus aguerri) (annexe III, pl. 287). L'accès à la connaissance reste toutefois difficile pour les plus petits en raison de la complexité des pages de ces volumes qui couvrent les différentes tranches d'âge au sein d'une même série, et non de séries distinctes comme le fait Gallimard Jeunesse dans la production française.

Certains autres éditeurs choisissent toutefois de s'adresser plus exclusivement aux jeunes enfants (comme avec les autres genres d'albums d'ailleurs). Tel est le cas des éditions « L'Enfant Ahyeon » (어린이아현) qui proposent les quarante volumes de sa série « La Chaleureuse Encyclopédie illustrée » (따뜻한 그림백과) lancée à la fin des années 2000 aux

⁸¹¹ Séoul : 정한출판사 (Jeonghan).

enfants de quatre à sept ans⁸¹². Le format carré est plus réduit, les pages plus épaisses, le texte plus discret, le support iconographique d'une grande richesse, les volumes simplifiés sans pour autant déborder du genre ni gagner le domaine de l'imagerie. D'une grande qualité d'exécution, les images (et non plus les illustrations) entrent dans une interaction puissante avec le texte et, bien que le but de la série soit de communiquer des informations universelles⁸¹³, elles participent à ancrer les ouvrages de la série dans une ambiance coréenne familière aux jeunes apprenants, bénéfique par exemple dans le cas de thèmes aussi difficiles à traiter que l'odeur (annexe III, pl. 288).

Rares sont les éditeurs coréens à entreprendre toutefois de telles recherches. Ce phénomène s'explique par le fait que la majorité tend à combler le créneau commercial réservé aux encyclopédies pour les plus jeunes par des ouvrages assimilables à d'énormes imagiers couvrant brièvement divers domaines, ce qui leur permet de les initier au monde concret (nature, animaux, fruits, légumes, transports) tout en contournant la difficulté d'approfondir les connaissances à fournir sur ces objets. En témoigne « L'Encyclopédie Pololo des bébés » (<뽀로로 유아백과>, annexe III, pl. 289)⁸¹⁴ qui entend regrouper, en vingt pages et « neuf domaines thématiques », « cent quarante-deux types de connaissances »⁸¹⁵, ce qui offre un riche livre d'images à visée générale où l'explication est réduite à la dénomination des objets et à leur représentation simplifiée. Afin d'échapper à ce risque de faire de l'encyclopédie un imagier, des éditeurs proposent des titres hors collection sur des objets de connaissance moins concrets.

Avec cette tentation d'adresser des encyclopédies aux diverses tranches d'âge, sans toujours décliner différentes séries, les supports concernés ne répondent pas tous à la même définition générique. Les objets d'apprentissage n'y sont pas semblables ni exposés de la même manière, ou présentés de manière complexe lorsque la série entend couvrir un large lectorat tout en hiérarchisant les informations. Quelle peut y être la place réservée à la couleur et quels sont les problèmes théoriques qu'elle doit alors aborder ?

6.2.2. Comment vulgariser autrement la couleur ?

Tout comme leurs homologues françaises, les encyclopédies coréennes, ou plus spécifiquement les importantes séries qu'elles composent encore, sont censées faire un survol de toutes les connaissances humaines ou de tout un domaine de ces connaissances lorsqu'elles

⁸¹² Soit aux enfants de 3-6 ans selon l'âge français, ce qui situe sa production dans la même tranche d'âge que « Mes Premières Découvertes » de chez Gallimard Jeunesse.

⁸¹³ La quatrième de couverture est claire à ce sujet dans sa présentation de la série : « 우리 아이들이 처음 만나는 세상 따뜻한 그림백과 » (« La chaleureuse encyclopédie illustrée, le monde rencontré pour la première fois par nos enfants »).

⁸¹⁴ Séoul : 키즈아이콘 (Iconix), 2009.

⁸¹⁵ « 아이에게 꼭 필요한 9가지 주제 142가지 지식 » (« 9 domaines thématiques pour 142 types de connaissances absolument nécessaires aux enfants »). Phrase présente dans toutes les présentations en ligne de l'ouvrage, comme sur les sites des librairies Kyobo ou Aladin (<https://www.kyobobook.co.kr/product/>, <http://www.aladin.co.kr/shop/wproduct.aspx?ItemId=6886860>).

s'adressent aux jeunes enfants (si ce n'est aux plus jeunes). Toute la question est de savoir s'il intéresse les éditeurs de vulgariser un thème aussi complexe et aussi peu homogène qu'est la couleur et s'il y a moyen de le simplifier sans toutefois réutiliser les caractéristiques de l'imagier. Comment peuvent-ils effectivement le faire dans une approche qui n'est plus ni uniquement iconique, ni lexicale, mais bien cognitive et où l'image est censée tenir un grand rôle pédagogique auprès du jeune public ? Si vulgarisation il y a, quels sont alors les sous-thèmes privilégiés et les dispositifs déployés en fonction des fines tranches d'âge concernées ?

6.2.3. La couleur prise en charge par différentes approches encyclopédiques

Dans les premières encyclopédies publiées sur le marché coréen, la couleur n'est pas prise en compte. Tel est par exemple le cas de l'important « Dictionnaire encyclopédique pour tout-petits » (<아동백과사전>, 1962, annexe III, pl. 286)⁸¹⁶, qui, malgré son impressionnant nombre de documents (photographies et illustrations), ne s'intéresse pas au domaine de connaissances représenté par la couleur. Cette absence peut-elle s'expliquer par l'impression en noir et blanc des documents de l'ouvrage qui caractérise la production de l'époque (surtout lorsque les documents sont nombreux comme c'est ici le cas) ? C'est possible. Elle tient toutefois aussi à l'ambiguïté de l'ouvrage lui-même qui se donne comme un monumental imagier thématique en trois volumes se concentrant sur les choses concrètes et excluant de fait leurs caractéristiques.

Cette tendance perdure quelque temps, notamment dans les séries d'encyclopédies publiées dans les années 1970 à l'adresse des écoliers par les éditions Kyemongsa. Bien qu'elles fassent de la couleur un remarquable outil pédagogique visuel, elles ne s'intéressent pas plus au thème⁸¹⁷. Puis cette tendance s'inverse dans les années 1980 qui enregistrent les premières séries encyclopédiques multipliant les titres thématiques à l'adresse d'un lectorat plus jeune, et accordant parfois, dans la seconde partie de la décennie, un volume entier à la couleur⁸¹⁸. Le marché propose alors « Les Études de bébé chez Dong-a : Dictionnaire encyclopédique des différentes couleurs » (<동아 유아 공부 : 여러 가지 색깔 백과사전>, 1985) et « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et de couleurs » (<영재 학습 백과 : 그림 놀이 색깔 놀이>, 1988) (annexe III, pl. 290). Ces deux titres s'intègrent dans d'importantes séries. La première d'entre elles, « Les Études de bébé chez Dong-a », comprend quatorze volumes

⁸¹⁶ [교육자료사] (Ressources éducatives Inc.), 1962.

⁸¹⁷ Dans « L'Encyclopédie d'apprentissage en couleur » (<컬러 학습 대백과>, 9 volumes, 1971-1972), qui est, à notre connaissance, la première encyclopédie imprimée en couleur de Corée, on passe de 새집 (nid d'oiseau) à 생강 (gingembre). Il n'y a pas de 색깔 (couleur), pas plus que de 컬러 (couleur, transcription coréenne du terme anglais utilisée dans le titre).

⁸¹⁸ Précisons que ce n'est pas systématique. Une série comme <엄마, 이걸 뭐예요?> (« Maman, ça, c'est quoi ? », 1987) de chez Jeonghan se concentre sur la nature comme le montrent les titres des chapitres suivants : <가을1 - 가을3> (« Automne 1 - Automne 3 »), <여름1 - 여름3> (« Été 1 - Été 3 »), <봄1 - 봄3> (« Printemps 1 - Printemps 3 »), <겨울1 - 겨울3> (« Hiver 1 - Hiver 3 »), <생물의 신비> (« Le Mystère des êtres vivants »).

calibrés en 46 pages que l'on peut répartir en deux groupes : l'un s'intéresse aux apprentissages premiers et concerne les mesures et chiffres, la langue et les lettres, les différentes formes et, pour le quatrième tome, les différentes couleurs ; l'autre s'intéresse au monde familier des enfants et fait plus que de les initier aux transports, au ciel, à la mer, aux montagnes et fleuves, à la vie éphémère des papillons, des insectes, des fleurs, et à la vie des oiseaux, poissons et plus généralement des animaux. Si, dans tous les cas, les illustrations occupent généreusement les doubles pages et le texte est réduit au minimum et souvent présenté sous forme de questions, le volume sur la couleur s'avère être le plus hétérogène. La diversité de ses approches en est la cause. En effet, bien qu'il commence à faire le point sur les « différentes couleurs » qu'il limite à douze dès la première double, puis à sept (qui correspondent aux différents tons de l'arc-en-ciel), puis à trois, soit aux primaires auxquelles il offre respectivement une double page façon « imagier », il s'attache par la suite à présenter quelques couleurs dans un contexte particulier : la couleur que l'on voit le mieux (le jaune), le feu rouge de signalisation et l'interdiction qu'il implique, la différence entre le blanc et le bleu des équipes coréennes lors de la journée nationale du sport, le vert des feuilles d'arbres et les animaux qui s'y dissimulent. Il traite aussi plus généralement de la couleur en offrant des doubles pages sur la différence entre le noir et blanc et la couleur en matière de photographie, sur les raisons du manque de visibilité pendant la nuit, sur les couleurs à utiliser en peinture, sur la perception des couleurs chez les animaux, sur les couleurs du cirque, etc. S'y trouvent donc des informations très différentes : lexicales (avec la liste donnée des dénominations de base), culturelles (de par l'usage social codifié fait des couleurs lors des réunions sportives), physiologiques (en ce qui concerne la perception du jaune), universelles (les feuillages étant verts en raison de la présence du groupe de pigments chlorophylliens). Comparé aux autres volumes qui font le point sur un sujet, ce titre sur la couleur se caractérise par son éclatement et son morcellement dans le traitement de son thème.

Ce n'est pas l'option choisie dans le volume encyclopédique sorti à la même époque dans la série « QI 2001, Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué-Pays de l'intelligence » (IQ 2001 영재학습백과-지능의 나라). Précisons que les éditions du Développement de l'éducation des enfants (한국유아교육개발), dont l'ambition pédagogique affleure de toute part, présentent aussi au sein de cette série : « Jeu de papier-jeu de gravure » (<종이놀이-판화놀이>), « Crayons-Jeu de peinture » (<크레용-물감놀이>) et « QI de l'enfant doué » (<영재아이큐>) qu'elles ne vont cesser de rééditer sur quelques années afin de promouvoir cette alliance entre approche matérielle et développement intellectuel. Pour ce qui est de l'encyclopédie consacrée aux couleurs, « Jeux d'images et jeux de couleurs » (<영재 학습 백과 : 그림 놀이 색깔 놀이>, 1988), elle prend par conséquent le parti de traiter la couleur du point de vue matériel. Aussi se présente-t-elle comme un album d'activités et se définit-elle comme une encyclopédie de « savoir-faire ». Elle invite d'abord à découvrir le dessin (les types de crayons mis à la disposition des enfants, les différents tracés...), puis à effectuer neuf activités plastiques offrant

une place de choix à la couleur : des vitraux en cellophanes colorés, une « étrange toupie de couleur changeante », des miroirs de couleur, un « visage coloré au fond d'un bol » ... Ces pages revendiquent une approche pratique, hautement manuelle. Aux enfants de construire les objets colorés et de comprendre le rôle qu'y tient la couleur et les effets qu'elle produit.

Avec ces deux titres des années 1980 censés relever du genre encyclopédique, l'approche de la couleur est contrastée : l'un opte pour une définition éclatée de la couleur avec certains de ses référents et dans certaines de ses fonctions (l'interdiction, la visibilité, le camouflage, le merveilleux...), l'autre l'appréhende dans sa seule matérialité et ses différents supports (crayons, papiers, cellophanes...). Au-delà de leur disparité qui va initier deux tendances (l'une se concentrant sur un domaine précis, l'autre optant pour un survol de divers domaines), tous deux servent de point de départ à l'introduction quasi systématique de la couleur au sein des séries d'encyclopédies, notamment dans les années 2000, lors desquelles la production se concentre sur les jeunes enfants. Les titres encyclopédiques sur la couleur présentés en un volume se font alors plus nombreux⁸¹⁹. Un ouvrage comme « Couleurs », publié parmi les quarante et un volumes de la série « La Chaleureuse Encyclopédie illustrée pour enfants » de chez L'Enfant Ahyeon (<색깔>, 어린이아현-따뜻한 그림백과, 3-9세, 2009) semble pertinent. Bien que ses approches soient diverses (iconiques, lexicales, culturelles), il a la particularité de se concentrer sur les couleurs visibles en Corée, que ce soit celles de la nature ou des usages et coutumes, mais aussi de se situer à la jonction de deux productions plus importantes. En effet, parallèlement à ce titre qui privilégie une approche assez large du thème, l'offre développe deux tendances : l'une à l'adresse des plus jeunes encore, et l'autre à l'adresse d'une tranche d'âge correspondant aux jeunes écoliers (et débordant le corpus). Ces derniers sont toutefois intéressants parce qu'ils aident à mieux comprendre comment s'organise la production selon le découpage par âge et comment s'y situe l'ouvrage retenu. On notera donc à leur propos que certains éditeurs renouvellent l'approche du thème pluridisciplinaire que représente la couleur, soit en tentant une approche générale, soit en approfondissant un domaine singulier. Illustrant le premier cas, « Toutes les couleurs ont une signification », qui est publié parmi les quatre-vingt-deux volumes de la série « L'Encyclopédie Hansol pour enfants »⁸²⁰, aborde les us et coutumes liés à la culture coréenne en regard de ce qui se fait dans d'autres pays et parfois à d'autres époques. L'ouvrage s'avère donc assez hétérogène. Le second cas est particulièrement représenté par les trois ouvrages que Totobook destine aux jeunes écoliers (de

⁸¹⁹ Parallèlement à cela, la couleur peut être traitée parmi d'autres thèmes au sein d'encyclopédies en un volume s'adressant aux plus jeunes. Tel est le cas de « L'Encyclopédie Pololo des bébés » (Séoul : Iconix, 2009). Néanmoins, il s'agit plus ici d'un gigantesque imagier d'illustrations légendées qui doit son titre à l'étendue de la nomenclature proposée, et non aux explications fournies ou à l'approche cognitive développée. Par conséquent, la double page réservée aux couleurs est moins riche que ce que présentent les imagiers sur la couleur publiés à la même époque. Elle n'a donc pas été retenue. Revoir annexe III, pl. 289.

⁸²⁰ <색깔마다 뜻이 있어>, 한솔교육-한솔 어린이백과, Séoul : Hansol Éducation, 2012, 32 p., 1~2학년.

6-8 ans, « 초등1~2학년 »). Dans « Un monde sans couleur est trop triste : Le Récit des couleurs apprises avec des tableaux célèbres » et « 100 pour 100 nutritif ! Un panaché d'aliments colorés »⁸²¹, l'éditeur entend les initier aux significations de la couleur par la palette des peintres ainsi qu'aux (bonnes) spécificités nutritives des aliments révélées par leur teinte. Plus récemment, il s'est penché sur les couleurs correspondant aux cinq directions avec « Qu'est-ce que c'est que les couleurs des cinq directions ? »⁸²². Excepté ce troisième titre qui intègre une assez importante série d'encyclopédies (29 volumes), les deux premiers n'ont été développés que pour la seule couleur et on note la volonté de l'éditeur de multiplier les approches encyclopédiques sur le thème au sein de son catalogue pour le cerner au mieux (tout comme l'a fait Gallimard pour le tranche d'âge inférieure). En plus d'être l'un des rares à le faire sur le marché coréen, il prend le contrepied de ce qui est proposé aux plus jeunes. Pour eux, les autres éditeurs développent des titres les sensibilisant à la perception de la couleur via un nouveau sous-genre ne relevant ni de l'album à colorier, ni de l'imagier, ni de l'alphabet, ni de l'album semi-fictionnel, et s'imposant finalement comme des micro-encyclopédies fictionnelles recourant pour certaines à des accessoires (comme les filtres ou les spatules transparentes colorées). Ces derniers semblent caractériser le genre lorsqu'il s'adresse aux plus jeunes pour valoriser l'approche cognitive. Si « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » (<변해라, 변해! 빨강 노랑 파랑>, 2013) multiplie ainsi les petits accessoires, il n'en est toutefois rien pour « Les Couleurs virevoltantes » (<색깔이 뱅글뱅글>, 2009) qui procède aux effets de superposition des couleurs par une succession d'images. Leur but commun n'en est pas moins de sensibiliser les plus jeunes aux trois primaires et à leur superposition, sans plus développer l'initiation à la couleur par d'autres titres au sein du catalogue. Le but pédagogique se double sans aucun doute d'un but commercial, la couleur représentant un créneau porteur pour la prime enfance, ce à quoi s'ajoute aussi le fait que les possibles accessoires proposés attirent le jeune public et les parents en quête de nouvelle exploitation pédagogique.

Aussi voit-on comment la couleur est appréhendée au sein des encyclopédies coréennes pour enfants qui s'intéressent à elle seule. Celles qui s'adressent aux plus jeunes exploitent une approche, unique, simple, celle de la perception des couleurs de base. Les rares qui y succèdent multiplient les domaines relatifs à la couleur tout en entamant une approche du thème en fonction de ce qui est visible en Corée. Elles annoncent les suivantes qui débordent le corpus, mais qui ne s'en spécialisent pas moins dans un thème et ont tendance à privilégier encore plus explicitement la culture coréenne.

⁸²¹ Respectivement : <색깔 없는 세상은 너무 심심해 : 명화로 배우는 색깔 이야기>, 공주형 (Kong Ju-hyeon), 정은희 (Jeong Eun-heui), Séoul : 토토티 (Totobook), 2006, 91 pages ; <영양 만점 ! 알록달록 색깔 음식>, 김진희 (Kim Jin-heui), Séoul : 토토티 (Totobook), 2013, 112 pages.

⁸²² <오방색이 뭐예요?>, 신민재 (Sin Min-jae), 임어진 (Im Eo-jin), Séoul : 토토티 (Totobook), 토토티생각날개 28 (vol. 28 de la collection « Les ailes de la pensée Toto » qui en propose actuellement 29), 2014, 84 pages.

6.3. Des partis-pris éditoriaux divergents

Ce qui distingue le plus les marchés encyclopédiques traitant de la couleur à l'adresse de l'enfance dans les deux pays, c'est le scindement du genre vers les tranches d'âges les plus jeunes sur le marché coréen. Ce fractionnement entraîne l'apparition de micro-encyclopédies, ainsi que la quasi-inexistence de titres à la jonction de cette production pour les tout-petits et de la production plus substantielle pour les écoliers. En France, il est un consensus qui fait que l'encyclopédie ne peut être adressée aux plus jeunes. Il est en revanche des titres s'adressant à des enfants de trois à cinq ans et exploitant le support encyclopédique selon diverses approches – synthétique, générale, ou ciblée – et selon différents sous-thèmes – nature, culture, matière, science. Cela est particulièrement sensible chez Gallimard qui ose une approche transversale de la couleur à travers des titres issus de ses différentes séries d'encyclopédies et qui multiplie ainsi ses sous-thèmes (individualisation, discrimination, mélanges, contrastes, explication scientifique). Pour la tranche d'âge qui nous intéresse, on ne relève rien de semblable en Corée. On sent toutefois la récente volonté d'inscrire l'apprentissage encyclopédique de la couleur dans un contexte où affleure plus la culture coréenne.

7. LES ALBUMS DOCUMENTAIRES

7.1. Sur le marché français

7.1.1. Une ambition monographique

S'il existe sur le marché français des ouvrages hybrides, comme *J'aime le rouge* et *J'aime le bleu* de Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil (Calligram, 1995) qui empruntent leur personnage – le Petit Chaperon rouge et Barbe bleue – à des contes traditionnels très connus, ils ne s'en définissent pas moins comme des imagiers⁸²³ et confirment ainsi cette tendance éditoriale française selon laquelle les albums non fictionnels pour les enfants se classent assez facilement dans des genres génériques distincts identifiables en fonction de caractéristiques certes mouvantes mais fusionnant vers un objectif pédagogique précis. Toutefois, il reste quelques rares ouvrages qu'on ne pourra classer dans aucun des genres établis. Ce ne sont ni des albums à colorier, ni des imagiers, ni des recueils de comptines, ni des abécédaires, ni des encyclopédies, en ce qu'ils ne partagent aucun de leurs buts pédagogiques. On pourrait les

⁸²³ Pour ce faire, ils réduisent la narration à un schéma basé sur la répétition des actions des protagonistes et l'intrigue à son minimum, cette dernière n'étant prétexte qu'à cumuler des objets référentiels exemplifiant la couleur concernée. On pourrait allonger cette liste d'ouvrages hybrides, et la compléter de *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut (Didier Jeunesse, 1997) et des *Couleurs de Barnabé le Scarabée* d'Antoon Krings (Gallimard Jeunesse, 2003), mais là aussi, en deçà du dispositif fictionnel, on retrouve aisément les caractéristiques de l'imagier pour le premier, et de l'encyclopédie pour le second.

assimiler à de petites monographies, de par la précision du sujet abordé (comme une couleur spécifique), mais leur manque d'exhaustivité les empêche de relever de ce genre. Aussi peut-on les classer parmi les « documentaires » en raison de leur caractère informatif et leur recours à des documents, authentiques (soit, pour rappel, produits dans une situation réelle de communication et non fabriqués à des fins pédagogiques) dans le cas de ces supports français.

7.1.2. Quelle couleur dans ce genre périphérique ?

En quoi la couleur peut-elle être concernée par ce genre ? Elle peut l'être par les « documentaires » français dans le sens où elle représente un thème tellement pluridisciplinaire que les différents genres traditionnels pourtant assez précisément définis et se répartissant différents objectifs pédagogiques n'arrivent pas forcément à en couvrir l'ensemble ou à en approfondir un domaine particulier. Reste à savoir de quel domaine il pourrait s'agir.

7.1.3. De la couleur dans l'art via les documentaires français

Ces ouvrages documentaires qui n'entrent dans aucun des genres proposés s'en viennent compléter la sensibilisation et l'initiation à la couleur que ces derniers ont pédagogiquement développées selon des modalités et des dispositifs qui leur étaient propres mais qui ne leur ont pas forcément permis d'approfondir certaines approches, notamment culturelles. Ils en prennent donc la relève et ils s'intéressent très souvent à la couleur sur le plan esthétique. Parmi les titres cités dans la première partie, neuf retiennent particulièrement l'attention. *L'Art des bébés* (Palette, 2012) ainsi que *Tout blanc* et *Tout noir* d'Annette Tamarkin (Les Grandes Personnes, 2010) s'adressent à la tranche d'âge la plus jeune. Ils lui proposent des images privilégiant les valeurs pour lui offrir le plus de contraste (noir sur blanc dans le premier cas, blanc sur couleurs dans le deuxième et noir sur couleurs ou couleurs sur noir dans le troisième). En quoi ces supports se distinguent-ils alors de possibles imagiers ? Ils s'en distinguent parce qu'ils soumettent aux enfants des œuvres d'art, signées d'artistes différents dans *L'Art des bébés* (Xavier Veilhan, Boris Hoppek, Bridget Riley, etc.) et d'Annette Tamarkin, spécialiste du papier découpé qui ose dans *Tout blanc* une approche abstraite et en « pop-up » de ses représentations (annexe III, pl. 291)⁸²⁴. Il est donc ici moins question d'initier les petits à un référent qu'à une image qui leur attire l'œil et les force à regarder, grâce à des contrastes utilisés, entre autres, comme des dispositifs de captation du regard. Notons que c'est bien sur leur capacité à regarder qu'insiste le concepteur de *L'Art des bébés*, Loïc Le Gall, certes sous forme de boutade :

⁸²⁴ Voir le portrait fait de l'artiste dans « Annette Tamarkin ou l'art du papier découpé / plié », *Lectures* 183, « Portrait d'auteur », Isabelle Decuyper (attachée au Service général des Lettres et du Livre), novembre-décembre 2013, p. 34-37 ; texte sur : <http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/>.

« On dit que dans les premiers mois de leur vie, les bébés ne distinguent pas les couleurs. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils n'apprécient pas l'art moderne et contemporain... »⁸²⁵

L'initiation aux couleurs dans les œuvres d'art est pour sa part prise en charge par *La nuit tous les chats sont verts* de Vincent Péghaire (Palette..., 2011, annexe III, pl. 292). L'ouvrage se concentre très exactement sur sept couleurs génériques (rouge, bleu, jaune, vert, rose, orange, violet) qu'il associe systématiquement à une dénomination référentielle et à une œuvre d'art contemporain. Le texte fait office de lien entre les trois et introduit un contexte à la présentation des œuvres qui sont cachées sous des rabats. Si les Éditions Palette sont spécialisées depuis 2004 dans des ouvrages qui privilégient des « rencontres avec les œuvres » et qui ont pour but de faire « regarder, contempler, songer, réfléchir, s'évader »⁸²⁶, les deux livres qu'elles proposent aux plus jeunes n'intègrent aucune collection. Il faut ainsi comprendre que ce sont des ouvrages uniques qui parviennent chacun en un volume à répondre au but pédagogique fixé : donner à voir et à distinguer le noir et le blanc dans *L'Art des bébés*, et les autres couleurs génériques (excepté le marron) dans *La nuit tous les chats sont verts*⁸²⁷. Pour ce qui est de *Tout blanc* et *Tout noir*, ils donnent à voir et à distinguer le blanc et le noir en deux volumes puisqu'ils le font par rapport aux autres couleurs. Toutefois, ils ne constituent pas à eux seuls une série. Ils en intègrent une qui est développée par Annette Tamarkin aux Grandes Personnes et où les couleurs sont rapidement utilisées comme des outils d'apprentissage (que ce soit dans *Qui mange quoi ?*, *Mon Goûter*, *Mes Jouets* qui se classent parmi les imagiers).

Les autres titres intègrent une série tout à fait remarquable : « La Petite Collection de Peinture » d'Autrement Jeunesse qui est, apparemment, la première à s'intéresser à la couleur dans la peinture (2001) et qui présente l'ensemble le plus fourni (avec ses quatre titres)⁸²⁸ et très certainement le plus adapté à la tranche d'âge suivante (annexe III, pl. 293). Par ailleurs, elle est signée par Agnès Rosenstiehl, dont on a déjà relevé la diversité et la pertinence du travail effectué sur l'apprentissage de la couleur à l'adresse des enfants. Que ce soit dans *Bleus, air, eau, ciel*, *Rouges du matin au soir*, *Jaunes, de l'or à l'orange* et *Verts, en toutes saisons*, l'approche est double puisqu'elle est tout aussi bien iconique que lexicale (avec le listage d'un maximum de dénominations référentielles). Elle est même triple puisque l'auteure initie aussi brièvement les enfants aux différentes origines de la couleur en les présentant en regard de la page de grand titre sous diverses rubriques : « origine minérale », « origine végétale », « origine

⁸²⁵ <http://loiclegall.com/pict-artbebes.html>.

⁸²⁶ Voir leur présentation sur : <http://www.editionspalette.com/unepage-presentation-presentation-1-1-0-1.html>.

⁸²⁷ Le thème est pris en charge par des titres s'adressant par la suite à un lectorat plus confirmé, à l'instar des quatre volumes constituant la série « L'Odyssée des couleurs » adressée aux 6-9 ans (qui viennent juste de sortir, 2016).

⁸²⁸ La collection a été lancée en 1996 avec des titres concernant d'autres thèmes que les couleurs : les chapeaux, les chevaux, les cheveux, les bateaux. Au fil des années, ces thèmes se sont multipliés (surtout à la fin des années 1990) et la série en a totalisé vingt-huit. Ceux qui portent sur la couleur sont les quatre derniers (2001).

animale », « fabrication d'origine précise », « simples évocations ». Cela souligne toute la dimension matérielle de la couleur qui se fait peinture. Tous ces documentaires, nous devrions par conséquent leur créer une catégorie à part – comme « livres d'art sur la couleur à l'usage des enfants » – puisqu'ils ne relèvent d'aucun des genres mentionnés ci-avant et montrent bien que la couleur a su imposer un nouveau genre qui lui est particulièrement dédié.

7.2. Sur le marché coréen

7.2.1. Une priorité donnée au mode semi-fictionnel

Le parti développé dans les documentaires français contraste généralement avec ce qui est proposé en Corée en termes de documentaires. Ceux-ci sont extrêmement nombreux et se déclinent par séries. Ils donnent des informations didactiques sur des objets d'apprentissage du monde réel au moyen de textes explicatifs mais également de planches documentaires *fabriquées* à des fins pédagogiques. C'est là la grande différence entre les documentaires français et coréens, d'autant que les seconds s'appuient parfois sur la fiction comme dispositif d'adaptation de l'objet d'apprentissage. La publication de ce dernier type de supports s'est multipliée sur le marché coréen dans le courant des années 1990. Une série comme « Série du Pays Solgeo : Albums de culture traditionnelle » (전통문화 그림책 술겨나라시리즈) de Borim Press (보림) en est un parfait exemple. Depuis le milieu des années 1990, cette société d'édition s'intéresse aux différents domaines de la culture coréenne – objets de la vie matérielle, mythes de création, outils de mesure du temps sous Choseon, totems, *kimchi* (chou fermenté et pimenté accompagnant le riz), riz, cerfs-volants, établissement des cartes nationales, etc. – et les présente en détail ou étape par étape dans une forme narrative mettant en scène un ou plusieurs personnages qui guident l'enfant dans sa découverte. De fait, la narration, plus ou moins développée, enveloppe l'objet d'apprentissage qui se découvre et se mémorise en fonction des actions des protagonistes et définit ces ouvrages comme relevant du genre « semi-fictionnel ».

7.2.2. Quelle couleur dans la semi-fiction ?

Pour ce qui est de l'interaction de la couleur avec des ouvrages documentaires « semi-fictionnels » coréens, rien ne s'y oppose, si ce n'est que le sous-thème doit être à même de s'adapter au dispositif fictionnel. Le cas échéant, se pose la même question que précédemment : quel peut-il être ? Comment peut-il concerner la couleur ?

7.2.3. Certains usages culturels de la couleur par le prisme semi-fictionnel

Comme nous l'avons annoncé, les albums semi-fictionnels coréens servent surtout à approfondir les thèmes que l'on ne peut guère que survoler dans les encyclopédies pour les plus jeunes, notamment les thèmes ayant une dimension culturelle explicite. Toutefois,

contrairement aux documentaires français, les ouvrages coréens ne s'intéressent pas plus à la couleur dans la peinture, mais dans les us et coutumes du pays. Et quel est l'un des domaines les plus représentatifs des usages sociaux de la couleur ? Ce sont les vêtements (comme nous l'avons signalé dans notre introduction) qui ont le mérite d'utiliser des codes (compréhensibles par les personnes issues d'une même culture) et de s'inscrire dans la réalité matérielle. De fait, on trouve beaucoup de titres portant sur les vêtements accordant une place importante à la couleur sans toutefois s'y consacrer. Tel est le cas de « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i » (<효령이 의 색동저고리>, 1991), « *Seolbim*, L'Élégant Vêtement du garçonnet » et « *Seolbim*, Le Beau Vêtement de la fillette » (<설빔 (남자아이 멋진 옷)>, <설빔 (여자아이 고운 옷)>, 2007) (annexe III, pl. 294). Dans le premier, les auteurs traitent brièvement de certaines couleurs de vêtements ou de pièces de vêtement et des personnes auxquelles elles sont destinées (hommes/femmes, adultes/enfants, garçons/filles) ou des occasions lors desquelles elles sont portées (mariage, fête) dans une mise en scène assez particulière : après avoir déménagé, un jeune Coréen va saluer ses voisins et rencontre dans la maison voisine une mère et sa fille. En plus de se faire une nouvelle amie, c'est l'occasion pour lui de découvrir, à l'intérieur de leur maison traditionnelle, un atelier de *hanbok* (vêtement traditionnel coréen) tenu par la mère. Elle lui propose d'en essayer un, ce qui est l'occasion de comparer les habits de fête des garçons et des filles, différents notamment dans leurs couleurs, à l'exception des manches rayées et multicolores des vestes. Tout l'ouvrage tend donc vers la présentation de ce vêtement typique de la culture coréenne à destination des enfants, sans pour autant donner de précision quant à son origine ou la raison de la polychromie des manches. Il en est de même dans la page explicative et récapitulative qui clôt l'ouvrage et qui énumère, parmi d'autres informations, toutes les couleurs en question : rouge, blanc, jaune, vert, rose, bleu. Ce qui confirme, que malgré le titre, la couleur n'est pas le thème central. Il en est de même dans les deux autres ouvrages sur les vêtements d'enfants, à cela près que la couleur n'est pas annoncée dans le titre. Il en est malgré tout fait mention à l'intérieur des pages, et elle semble capitale puisqu'elle donne un aperçu des premiers codes vestimentaires chromatiques utilisés par les enfants lors des fêtes traditionnelles (en l'occurrence *Seollal*, le premier jour de l'année du calendrier lunaire). Que ce soit les fillettes ou les garçonnetts, ils revêtent un costume traditionnel, entre autres composé d'une immense jupe rouge pour les premières et d'un long manteau bleu pour les seconds (ill. 2). Apparaît ainsi clairement la dichotomie chromatique qui existe entre les sexes (ill. 3 & 4). Toutefois, cette opposition entre le rouge attribué aux filles et le bleu attribué aux garçons ne constitue pas une fin en soi. Ce sur quoi insistent ces albums, c'est plutôt sur la difficulté de se vêtir – par exemple, pour les filles : passer la jupe, nouer le long ruban de la veste arc-en-ciel, enfiler les chaussettes brodées de fleurs – qui est mise en avant et présentée comme relevant d'un apprentissage à la fois ludique et complexe. La pédagogie de la couleur est ainsi diluée dans une pédagogie culturelle plus générale. Elle y est

présente, mais non développée. Elle le sera plus systématiquement dans des albums documentaires s'adressant à des enfants un peu plus âgés, comme « Le jour où ma grande-sœur est allée dans sa nouvelle maison »⁸²⁹ (<우리 누나 시집 가던 날>, 2006, annexe III, pl. 295), où il est par exemple expliqué cet usage bichromatique qui apparaît dans les tissus (rouge et bleu) offerts par la famille du marié à sa jeune épouse⁸³⁰. Pour ce qui est des albums pour les enfants un peu plus jeunes, il est donc juste fait mention de la couleur. L'initiation porte ainsi d'abord sur la palette. Ce que confirme un titre comme « La Nouvelle Mariée » (<새색시>, 2004) qui se concentre sur les atours de la jeune épousée et qui en donne une description minutieuse et colorée comme on le verra précisément dans les dispositifs textuels et les dispositifs travaillant les rapports entre le texte et l'image. Notons déjà que la couleur est souvent mentionnée dans cet album de quatorze doubles pages. Elle fait partie intégrante de la démarche qui consiste à initier les enfants à la palette vestimentaire traditionnelle de la robe de mariée, de cette robe que les jeunes Coréens retrouvent très souvent dans les albums qui leur sont adressés. Les titres donnant une telle place à la couleur sont rares, la couleur participant généralement à un ensemble (comme dans « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i » où elle est secondaire, ou dans les deux « *Seolbim* » où elle est accessoire), mais ne constituant pas l'objectif pédagogique à proprement parler. Ce que confirme le fait qu'excepté « La Nouvelle Mariée » qui se donne hors collection, ces titres ne sont pas intégrés à des séries s'intéressant plus ou moins à la couleur, mais à des séries portant plus largement sur la culture coréenne, que ce soit « L'Art et la nature de notre peuple » (우리 민족의 자연과 예술) qui intègre « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i », ou « Les Albums de notre culture » (우리문화그림책) qui intègre les albums sur les *seolbim* des enfants.

De fait, « À la recherche de l'indigo » (<쪽빛을찾아서>, 1996, annexe III, pl. 296) s'impose comme une exception aussi bien dans le paysage éditorial que dans le catalogue de Borim Press dont la « Série du Pays Solgeo : Albums de culture traditionnelle » (전통문화그림책 솔거나라시리즈) ne comprend aucun autre titre portant uniquement sur la couleur. On y suit les tribulations du personnage principal qui veut percer les secrets de la couleur qu'il découvre dans le ciel et la mer et qu'il veut réaliser et utiliser comme teinture. L'accent est mis sur les diverses étapes qui vont lui permettre de la réaliser (en trouvant des graines, en cultivant des indigotiers, en faisant des teintures et en parvenant à les fixer). Ce que confirme la postface, qui reprend pas-à-pas et sous forme encyclopédique ce qui vient d'être présenté au sein de l'histoire. Par cet album, l'auteur-illustrateur entend bien enseigner comment la réalisation de

⁸²⁹ « Le jour où ma grande-sœur est allée dans sa nouvelle maison », 김혜원 (Kim Hae-won), 박지훈 (Bak Ji-houn), Séoul : JDM 중앙출판사 (JDM Jungang Éditions), 우리 유물 나들이 (collection « Visite de nos anciennes coutumes »), 2006.

⁸³⁰ Avant le mariage, la famille du fiancé donne à la future épouse un coffre contenant divers objets, dont un tissu rouge et un tissu bleu, qui seront utilisés pour la confection des vêtements. Le tissu bleu est entouré de fils rouges, tandis que le tissu rouge l'est de fils bleus. Les deux couleurs représentent respectivement le *yin* et le *yang*.

l'indigo a été possible dans un pays comme la Corée où cette teinte très prisée (dans les vêtements de cérémonie) était difficile à extraire et à fixer. Aussi l'apprentissage de la couleur prend-il aussi ici une dimension historique, ce qui est rare et vaut le mérite d'être souligné.

7.3. Un apprentissage esthétique ou une promotion de la culture

Que ce soit sur le marché éditorial coréen ou français, le genre documentaire propose de rares ouvrages traitant de la couleur comme aucun autre genre n'a permis de le faire. Tel est particulièrement le cas en France où il dispense l'apprentissage esthétique de la couleur dans l'art et crée pour ainsi dire un nouveau genre dédié à la couleur que nous avons appelé « livres d'art sur la couleur à l'usage des enfants ». En Corée, le genre documentaire est peu exploité pour initier plus au thème qui nous intéresse. Un titre comme « À la recherche de l'indigo » fait véritablement figure d'exception dans une production qui considère la couleur certes comme inhérente à la culture mais non revendiquée comme telle. Soit deux tendances opposées dans les productions des deux pays concernés : une ouverture culturelle sur les couleurs dans l'art (certes souvent français ou occidental, mais pas seulement⁸³¹) du côté français, et, côté coréen, un souci de promouvoir la culture traditionnelle sans toutefois accorder à la couleur, qui en est pourtant l'une des fortes caractéristiques, toute la place pouvant lui être dévolue. Il est ainsi donné un rôle quasi secondaire à cette couleur qui fait avant tout « couleur locale ».

8. LES MANUELS SCOLAIRES DE LANGUE

Étant donné que le premier ouvrage trouvé en matière de sensibilisation des jeunes Coréens à la couleur est un manuel scolaire de langue à destination des écoliers de première année du primaire (« Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] », 1948) et qu'il a été le seul à sensibiliser au thème pendant quelques décennies dans un pays qui privilégiait l'éducation mais dont le marché éditorial était en voie de développement, nous avons fait le choix de l'intégrer à notre analyse. Ce qui nous semble d'autant plus pertinent qu'Isabelle Nières-Chevrel affirme que « *stricto sensu*, les livres de classe sont eux aussi des “livres pour l'enfance et la jeunesse” »⁸³² et que ne pas du tout en parler nous semblerait être une négligence. Aussi allons-nous d'abord lui trouver un titre auquel le confronter sur le marché français et voir ce que pourrait apporter plus largement à notre analyse les manuels de langue et de lecture.

⁸³¹ En témoigne la représentation de certaines œuvres de l'artiste japonaise Yayoi Kusama dans *L'Art des bébés*.

⁸³² Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 22.

8.1. Sur le marché français

8.1.1. Des manuels portant sur les rudiments de la lecture

Il n'est pas question ici de réécrire une histoire des méthodes françaises de lecture, mais de distinguer les abécédaires, qui en offrent les rudiments de l'apprentissage et qui se sont peu à peu destinés à l'usage domestique, des manuels de lecture qui s'adressent aux enfants du cours primaire et qui s'utilisent à l'école. Cette distinction s'étant faite progressivement au cours du XIX^e siècle (avec « les lois Guizot de 1833, Falloux de 1850 et Ferry des années 1881-1882 »⁸³³), au lendemain de la Libération, ce type de manuels existe déjà depuis longtemps. Les méthodes sont alors syllabiques (alphabétiques, synthétiques), ou globales (analytiques, idéo-visuelles) ou encore mixtes, ce qui implique des caractéristiques différentes⁸³⁴, mais diversement déclinées en des démarches qui peuvent parfois être combinatoires. La méthode privilégiée en France entre les années 1920 et 1950 est la méthode syllabique, dont la plus connue et la plus utilisée est alors *La Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits*⁸³⁵ (annexe III, pl. 297). Elle existe depuis 1913 et est republiée à partir de 1946 (jusqu'à nos jours d'ailleurs malgré le fait qu'elle a été supplantée dans les années 1960 par les méthodes globales et semi-globales), ce qui fait que c'est ici l'ouvrage que nous allons confronter à « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] ».

Bien qu'il s'agisse d'un manuel scolaire couvrant plusieurs disciplines (dessin, écriture, chiffres, calcul), attachons-nous à la méthode de lecture. Il s'agit d'une « méthode syllabique » qui s'appuie sur l'enseignement de l'alphabet et qui rassemble langue orale et langue écrite. Il est en effet demandé à l'enfant de faire un rapprochement entre phonèmes et graphèmes, et de développer ce que l'on appelle une « conscience phonologique ». Celui-ci est donc ainsi amené à décomposer les différents sons et à repérer les syllabes des mots qu'il emploie naturellement à l'oral, soit à transposer l'oral à l'écrit pour comprendre leur forme graphique. À ces principes toutefois, s'ajoutent « des *procédés actifs*, que l'on croit parfois réservés aux seules méthodes mixtes ou globales » comme l'expliquent les auteurs dans la préface. Ces procédés actifs sont par exemple le passage de la lettre à la phrase par l'utilisation des syllabes et mots syllabés, leur exposition en deux graphies distinctes (en écriture attachée et détachée), l'interaction entre les textes et fragments de texte et les « gravures ». Il est donc bien question de l'acquisition des rudiments de la lecture dans une démarche certes syllabique mais revendiquée combinatoire, et toute la question est de savoir quelle peut y être la place laissée à la couleur.

⁸³³ Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires : Lettres, mots, images*, p. 31, ainsi que les premiers chapitres de cet ouvrage pour la tradition française en matière d'initiation à la lecture.

⁸³⁴ Pour la différenciation de ces méthodes, voir « Les méthodes de lecture en CP et les difficultés qu'elles peuvent engendrer » sur le site du CNDP (mis en ligne en 2003, et mis à jour en 2005) : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>.

⁸³⁵ M. Boscher, V. Boscher, J. Chapron, M. J. Carré, et M. F. Garnier (ill.), Loudéac : Mme J. Chapron Éditeur, 1913 pour la première édition, 1946 pour la présente édition, distribuée par Belin (Paris) depuis 1985.

8.1.2. Quelle place pour la couleur dans ce genre hautement langagier ?

La question est de savoir où repose l'apprentissage de la couleur. Où peut-il en effet résider dans un ouvrage comme *La Méthode Boscher* ou *La Journée des Tout Petits* qui initie aux rudiments de la lecture ? Dans le texte, l'image, la typographie, ou dans l'interaction entre les deux premiers ? Peut-il y avoir une initiation à des champs lexicaux ? Étant donné que les enfants doivent segmenter les mots, on peut penser que l'utilisation de la couleur peut servir à des repérages et être typographique. Par ailleurs, comme l'ouvrage repose sur le procédé voulu actif de l'interaction entre les mots et les choses représentées, que la couleur est apparue dans l'ouvrage entre les années 1930 et l'année 1946 où il est réédité, et que l'utilisation de celle-ci ne cesse dès lors d'être sollicitée (annexe III, pl. 297), nous pouvons aussi nous demander comment l'illustrateur joue sur la couleur des images pour les rendre plus interactives. Ce que nous pouvons aussi formuler ainsi : comment, par la couleur, un manuel tend-il à se faire album, et dans ce cas, en quoi l'utilisation iconique de la couleur est-elle pédagogique ?

8.1.3. La Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits à la loupe

Tout comme les imagiers alors publiés, cette méthode de lecture choisit les mots qu'elle liste dans l'univers familier concret des jeunes apprenants. Ils font pour la plupart écho à la France rurale de l'après-guerre (comme dans les albums à colorier de l'époque). Si la couleur est exclue des textes d'apprentissage, elle n'en est pas moins présente dans les « morceaux de lecture » proposés en fin d'ouvrage. La chèvre de M. Seguin y a toujours « ses longs poils blancs » et « ses sabots noirs ». À l'enfant de déchiffrer ces termes et non de développer avec eux un possible champ lexical chromatique.

L'usage typographique de la couleur est pour sa part requis. Il permet de mettre en relief certains fragments verbaux. On verra ultérieurement lesquels ainsi que la couleur plébiscitée. Notons en revanche que la couleur iconique n'a pas cette même fonction. En effet, elle ne met pas en relief la représentation des choses ou objets listés ou utilisés au sein des phrases. Nous pourrions même dire qu'elle vise exactement le contraire : fondre les représentations des choses et objets à trouver parmi les autres au sein d'une belle image qui campe un contexte narratif riche (car s'y déroulent de multiples petites scènes). À cela un but pédagogique précis : faire déceler, parmi les différentes représentations, celles qui correspondent au « son du jour » et de saisir quel sera alors celui-ci. Telle est l'utilisation iconique pédagogique complexe de la couleur. Elle sert ainsi l'illustration de la leçon qui permet d'anticiper sur le sens des mots difficiles à déchiffrer, et de faire des hypothèses de lecture face aux possibles mots représentés. Toutefois, le rôle de la couleur se dilue dans la représentation redoublée (en marge de gauche) de certaines choses qui facilite encore plus la découverte de quelques mots. La pertinence de ce redoublement relève plus du jeu sur l'illustration que sur la couleur. Aussi la fonction pédagogique de l'utilisation iconique de cette dernière est-elle difficile à appréhender, mais cela

n'a en soi aucune influence sur la pédagogie de la couleur elle-même à l'adresse des enfants, la seule pédagogie relative à la couleur se situant bien au niveau des aides graphiques à la lecture.

8.2. Sur le marché coréen

8.2.1. Des manuels scolaires pour une pratique courante de la lecture

En Corée, les premiers manuels utilisés dans les écoles sont apparus sous la dynastie Silla, vers l'an 682. Il s'agissait toutefois moins de manuels d'écoliers que de livres de maîtres enseignant les bases du chinois aux garçons de la classe sociale la plus aisée de certains villages et des villes. Le « manuel » le plus courant était alors le *Cheonjamun*, prévu pour enseigner les mille premiers caractères chinois. À la faveur de cet enseignement, les élèves apprenaient à écrire avec ces caractères chinois et lisaient (en chinois) des ouvrages de philosophie, histoire, cosmologie et poésie. Pour ce qui est des manuels de coréen, rappelons qu'ils ne sont apparus qu'après 1894, année où le chinois a perdu son statut de langue officielle, pour ne connaître que quelques années d'existence, de 1906 (date du premier manuel de coréen⁸³⁶) à la censure évolutive du coréen sous l'Occupation japonaise. En 1945, au sortir de trente-cinq ans de colonisation (date où l'illettrisme est fort⁸³⁷), il importe donc au gouvernement de redonner au coréen son statut de langue nationale. Le manuel de langue s'impose alors à l'époque comme le support pédagogique phare proposé aux enfants. En témoigne le premier manuel publié à la Libération : *Hangeul Cheotgeoleum* (<한글 첫거름>, littéralement « Le Premier Pas pour la langue coréenne ») qui expose les caractéristiques propres à la langue coréenne, puis, quelques années plus tard, « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » (<바둑이 와 철수 [국어 1-1]>, 1948) (annexe III, pl. 298). Comme le veut la tradition scolaire (réservée à l'élite), et cela, malgré la substitution du coréen au chinois et au japonais, les manuels de lecture coréens ne sont pas des ouvrages portant sur les rudiments de la lecture (qui se fait à la maison ou dans des jardins d'enfants sur des supports qui ne sont initialement pas éditoriaux, comme sur des papiers libres⁸³⁸), mais sur sa pratique courante par le biais de manuels de textes (et non de syllabes ou de mots syllabés).

⁸³⁶ Il se destine aux écoliers du primaire et recourt à un système d'écriture mixte combinant caractères chinois (*hanja*) et coréen.

⁸³⁷ « When Korea was liberated from the Japanese rule in 1945, the rate of illiteracy was as high as 78% ; in S. Korea it had decreased to 4% in 1958, and decreased further to 0.8% in 1973, and to 0.5% in 1975 (Ministry of Education 1991). » (« Quand la Corée fut libérée de la domination japonaise en 1945, le taux d'analphabétisme était au moins élevé de 78 % ; en Corée du Sud, il a diminué à 4 % en 1958, puis est passé à 0,8 % en 1973, et à 0,5 % en 1975 (ministère de l'Éducation, 1991). » Voir Insup Taylor, Martin M. Taylor, *Writing and Literacy in Chinese, Korean, and Japanese, Studies in written Language and Literacy 3*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995, 412 pages, p. 270.

⁸³⁸ Rappelons l'idée commune persistante selon laquelle, depuis sa création, le *hangeul* est dit être assez facile à apprendre (du fait de sa « cohérence graphématique ») pour qu'un homme sage puisse finir son apprentissage dans la matinée et qu'un idiot puisse le finir à la tombée de la nuit. Voir Jean-Paul Desgoutte, (dir.), *L'Écriture du coréen : Genèse et avènement - 훈민정음 La Prunelle du dragon*, p. 17, pour les termes cités.

8.2.2. Quelle place pour la couleur dans ce genre hautement didactique ?

La différence qui existe entre initiation aux rudiments de la lecture et pratique courante de la lecture fait que les problèmes théoriques posés par les manuels coréens ne sont pas les mêmes que ceux posés dans les méthodes françaises. Étant donné que les premiers proposent des textes assez étoffés, la couleur peut s'y imposer comme champ chromatique. C'est ce que nous avons clairement relevé dans « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » qui fournit le premier texte pédagogique coréen sur la couleur d'après 1945. Vu le contexte de publication de celui-ci, nous voudrions voir de plus près en quoi le lexique chromatique peut être concerné par la forte volonté du gouvernement de promouvoir le coréen comme langue nationale, et à quels termes les jeunes Coréens sont initiés.

8.2.3. « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » à la loupe

Le protagoniste du manuel en question, Cheolsu (avec parfois son chien Baduk, ou encore sa petite sœur), se retrouve dans différentes situations qui permettent de développer pour chacune d'elles un champ lexical particulier. Tel est le cas, lorsqu'il découvre avec sa sœur un champ de fleurs et que celle-ci fait mention des couleurs qu'elle y découvre. Sont alors donnés trois termes de couleur : 빨강 (rouge), 노랑 (jaune), 하얗 (blanc). Cette initiation aux termes chromatiques est certes parcellaire, mais d'un point de vue cognitif, elle s'inscrit dans la Corée rurale bien connue des jeunes enfants et fait de la couleur un objet d'apprentissage vérifiable ; du point de vue iconique, elle entre en interaction avec une image en couleur et demande à étudier l'apport possible de celle-ci (ce que nous ferons dans la troisième partie) ; sur le plan lexical, elle privilégie les termes en pur coréen : 빨강 (rouge), 노랑 (jaune), 하얗 (blanc) ne sont en effet pas des emprunts au chinois, tout comme la plupart des autres mots listés dans l'index⁸³⁹ (annexe III, pl. 298, ill. 2). Aussi ce choix des termes rejoint-il ce que nous avons précédemment dit sur la coréanité des prénoms utilisés et l'ambiance familière qui se dégage de ces pages (avec la mère en jupe bleue, par exemple, ou encore les maisons traditionnelles reconnaissables à leur *maru*, soit cette sorte de plancher de bois surélevé les bordant).

Le fait que, chronologiquement parlant, les premiers termes chromatiques sont en pur coréen éclaire également ce que nous avons découvert à propos des termes chromatiques de base dans les imagiers et les dictionnaires coréens. En effet, on constate que la majorité de la nomenclature est constituée de termes en pur coréen avec une récurrence plus ou moins complète des termes suivants : 하얀색, 검은색, 빨간색, 파란색, 노란색, 분홍색, 주황색, 회색, 보라색 (soit « blanc, noir, rouge, bleu, jaune, rose, orange, gris, violet »)⁸⁴⁰. Les complètent

⁸³⁹ Par exemple, dans la liste de la page 3 présentée dans l'annexe III « Illustrations », sur les soixante-dix-neuf mots répertoriés, seuls trois sont des composés sino-coréens : 장갑/掌甲/gant, 모양/模樣/forme, 모자/帽子/chapeau.

⁸⁴⁰ Voir le « Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les imagiers coréens de notre corpus », dans

régulièrement des termes sino-coréens servant à distinguer le bleu du vert, avec indifféremment 초록색 ou 녹색 pour le vert, même 연두 qui introduit pourtant une nuance puisqu'il s'agit d'un vert clair ; 남색 pour le bleu, alors qu'il introduit aussi une différence de ton (puisque'il s'agit de la couleur indigo) ; mais également 갈색 pour le brun.

Aussi peut-on dire qu'avec « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » la pédagogie de la couleur n'en est vraiment qu'à ses débuts et qu'elle sert plus une approche idéologique (anticolonialiste ou nationaliste) qu'un réel apprentissage du lexique chromatique. Elle n'en a pas moins une répercussion capitale dans le choix des termes chromatiques effectué dans les différents supports didactiques qui s'intéresseront tout ou partie à la couleur. En effet, ces termes se retrouveront dans les dictionnaires illustrés, et leur occurrence renforce l'idée que ces ouvrages pédagogiques ont été dans les premiers, parallèlement aux manuels scolaires, à promouvoir le coréen comme langue *nationale*.

Qu'en sera-t-il dans les manuels d'apprentissage des rudiments de la lecture publiés par la suite qui s'adresseront par conséquent à des enfants plus jeunes, soit à l'âge de la prélecture ?

8.2.4. De la rareté des termes de couleur dans les manuels pour apprentis lecteurs

Dans les manuels de coréen qui vont être mis à disposition des apprentis lecteur à partir des années 1980, la couleur n'est pas envisagée comme champ lexical. Cette absence n'interdit pas la présence de quelques termes chromatiques. Prenons deux exemples distincts avec <사랑하는 한국 어린이를 위한 우리말 우리 글> (« Notre écriture, notre langue pour nos enfants coréens bien-aimés », 1984, annexe III, pl. 299) et, plus tardivement, <글자 가게 : ㄱ, ㄴ> (« Le Magasin de lettres : g, n »)⁸⁴¹. Le premier titre ne propose qu'un seul terme chromatique (« 빨간색/rouge ») qui n'est lié ni au thème de la leçon (par exemple la lessive dans la leçon 22), ni à la liste des mots-clés du texte, ni au champ lexical qui en est dégagé (les jours de la semaine dans cette leçon) et décliné en plusieurs exercices (un exercice de lecture du coréen demandant à relier des morceaux de phrase, et un exercice de traduction-écriture qui demande d'écrire ici l'équivalent en coréen des jours de la semaine proposés en anglais). Sa présence se relève juste dans l'exercice bilingue de prononciation (coréen-anglais, « 빨간색/red ») et s'explique par la particularité phonétique du double « b » (ㅂ) (ill. 2). Dans « Le Magasin de lettres : g, n », on en trouve deux : « 파란색 » (bleu) et « 하얀색 » (blanc) qui caractérisent un objet (des chaussures) dans un court texte et qui constituent les deux mots à recréer en manipulant les volets du jeu de lettres proposé juste en dessous (annexe III, pl. 300). Ces deux termes chromatiques sont isolés au sein du volume (et de la série qui se compose de 42 volumes). Par

l'annexe II, tableau 2, où les termes en pur coréen ont été surlignés de gris.

⁸⁴¹ Respectivement : « Notre écriture, notre langue pour nos enfants coréens bien-aimés », 오정열 (O Jeong-yeol), 박미자 (Bak Mi-ja), Séoul : 신경도서출판사 (Éditions des ouvrages du royaume des fées), 1984 ; « Le Magasin de lettres : g, n », 우은경 (U Eun-gyeong), 홍찬주 (Hong Chan-ju), Gwanju : 아람 (Arambook), 2013. Il s'agit du premier volume de la série.

conséquent, il n'est pas ici question d'initier les enfants à la couleur mais d'utiliser, parmi d'autres ayant une parenté phonétique comme « 머리띠 *meoliti* (serre-tête) » et « 허리띠 *heoliti* (ceinture) » (ill. 2), les termes chromatiques censés avoir été assimilés. Notons qu'il s'agit encore ici des termes génériques en *pur coréen*. Leur tout petit nombre nous conforte dans l'idée qu'il n'était pas pertinent d'introduire plus de manuels scolaires de langue dans notre corpus. En revanche, nous reviendrons sur le rôle des volets et sur l'usage typographique fait de la couleur dans « Le Magasin de lettres : g, n » qui est le seul des trois manuels coréens à y recourir, ainsi que sur « Baduk et Cheolsu ». De par la primeur de son apprentissage et sa renommée, ce titre s'impose en effet comme ouvrage d'exception à intégrer exceptionnellement à notre étude.

8.3. Une différence initiale de buts pédagogiques, une indifférence commune actuelle à l'objet couleur

Que ce soit les manuels français ou coréens d'apprentissage des rudiments de la lecture, en matière de couleur, ils n'ont aucune pertinence sur le plan lexical. Ils en révèlent toutefois une sur le plan typographique qui sera développée dans la partie sur les dispositifs. Cette double caractéristique s'explique par le fait qu'ils s'adressent à des apprentis lecteurs qui ne doivent pas être initiés à des champs lexicaux mais à la combinaison des lettres, et qui demandent en cela à être guidés. Ce n'est pas le cas dans « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » qui vise un public maîtrisant déjà les bases de la lecture et devant être initié à la langue dite nationale, soit au coréen dépouillé de toute trace de japonais et le plus possible de ses emprunts au chinois. Sa liste tronquée des termes chromatiques génériques ne trouve donc pas son équivalent dans les méthodes scolaires françaises de lecture.

9. LES ALBUMS FICTIONNELS OU LES ICONOTEXTES (FICTIONNELS)

9.1. Sur le marché français

9.1.1. De potentiels supports pédagogiques ? Pour quelle possible initiation ?

Qu'est-ce qu'un iconotexte ? C'est, rappelons-le, un livre « dont les effets de sens reposent sur des interactions du texte, de l'image et du support »⁸⁴². Isabelle Nières-Chevrel précise que ce sont pour la plupart des albums narratifs⁸⁴³. On pourrait dire que tous les albums narratifs sélectionnés sont des iconotextes, et se demander s'il existe dans le corpus des ouvrages didactiques (ou non fictionnels) pouvant prétendre au statut d'iconotextes. Pour l'heure, c'est la question de l'interaction entre la fiction et la pédagogie de la couleur qui

⁸⁴² Voir Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 124.

⁸⁴³ *Idem*, p. 125.

retiendra notre attention, et d'abord la possibilité de définir les iconotextes fictionnels (ou/et narratifs) comme des supports pédagogiques.

Que la fiction et les supports éditoriaux qui lui sont liés aient initialement eu des visées pédagogiques fortes ne fait aucun doute. Au XVIII^e siècle (date à laquelle apparaît une « littérature de fiction *adressée* aux enfants »), « deux traits de la littérature de jeunesse se mettent alors en place : une mise en avant de sa fonction éducative et une méfiance à l'égard des plaisirs de l'imagination »⁸⁴⁴. Ces deux traits perdurent lors de l'épanouissement qu'elle connaît au XIX^e siècle⁸⁴⁵ (annexe III, pl. 301). La littérature de jeunesse (surtout constituée de contes moraux) est « écrite *pour instruire, pour éduquer* ». Telle est sa fonctionnalité⁸⁴⁶. Telle sera également celle de la littérature d'*enfance* qui va voir le jour dans les années 1860. *La Journée de Mademoiselle Lili*⁸⁴⁷ (où l'enfant est dotée d'une pureté morale idéalisée) fait partie des premiers albums publiés en France qui ouvrent la voie à la « littérature en images » (comme d'ailleurs la bande dessinée qui se développe à l'époque). La fonction éducative de la littérature de jeunesse et d'enfance est toutefois marquée par l'émergence du roman et de la presse à destination des enfants qui « vont introduire le plaisir et l'évasion »⁸⁴⁸. Par la suite, au début du XX^e siècle, les albums se font supports pédagogiques, littéraires et artistiques. Comme le souligne Annie Renonciat, « quatre ouvrages clés illustrent, de manière représentative, les spécificités du genre et les étapes de son évolution entre les deux guerres : de l'édition bibliophilique visant un public privilégié à un art conçu pour la jeunesse, au service de la

⁸⁴⁴ *Idem*, p. 32 et 34. L'idée est qu'il faut plaire en instruisant, et éduquer en divertissant. La fiction présente alors des faits qui ne sont pas nécessairement imaginaires, mais qui donnent un effet de réel.

⁸⁴⁵ Malgré le violent débat des années 1830 sur les enjeux de la fiction auprès des enfants (notamment dans les journaux, dont les rédacteurs rejetaient la part de « nocivité »), le genre se développe avec la littérature pour adultes réadaptée à la jeunesse et, par ailleurs, la littérature qui lui est directement adressée. Voir Marie-Ève Thérenty (Université Paul-Valéry Montpellier 3), « Du roman-feuilleton au journal-fiction. Enjeux de la fictionnalisation du journal au XIX^e siècle », *Modernités*, n° 23, *Les Enseignements de la fiction*, Michel Braud, Béatrice Laville, Brigitte Louichon (éd.), Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 25. Voir Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 221-222 pour la différence entre « littérature générale réorientée » et « littérature spécifiquement écrite pour l'enfance et la jeunesse ».

⁸⁴⁶ Dans la première partie du XIX^e siècle, tous les albums « présentent une même structure : une succession de gravures, accompagnées chacune d'une ou deux pages de texte, qui en développent le commentaire, moral ou didactique. » Tel est le cas dans *Les Jeux de la poupée ou les Étrennes des demoiselles* (A. Noël, 1806), soit du premier album français pour la jeunesse. Il s'agit d'un ouvrage fictionnel composé d'historiettes, de contes et de dialogues à l'usage des enfants qui commencent à lire. Il allie deux usages, l'agrément (en se donnant « agréable à l'enfance ») et l'instruction comme le spécifie l'éditeur : « Pour que cette collection ne fût pas sans instruction, nous avons cru devoir joindre à chaque gravure une explication morale. » C'est nous qui soulignons. Voir Annie Renonciat, « Origines et naissance de l'album moderne », p. 214.

⁸⁴⁷ P.-J. Stahl, Lorenz Frølich, Paris : Hetzel, 1862.

⁸⁴⁸ *Introduction à la littérature de jeunesse*, p. 37. Rappelons toutefois que jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la presse enfantine et de jeunesse était surtout consacrée à l'éducation et à la lecture. Initialement, le plaisir et l'évasion n'y tenaient que peu de place. C'est sous le Second Empire, notamment à partir de 1857 que la presse enfantine a connu une évolution décisive (avec Hachette et Lahure qui lancent la *Semaine des enfants* et qui y publient les romans de la comtesse de Ségur). Voir Jean-Marie Charon (sociologue et ingénieur d'études au CNRS), *La Presse des jeunes*, Paris : La Découverte, 2002, 128 p., notamment « Les précurseurs (1768-1856) » et « L'envol d'une presse pour les jeunes (1857-1904) ».

pédagogie. »⁸⁴⁹ Ces ouvrages sont *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, *Mon chat*, *L'Histoire de Babar* et *Je découpe*⁸⁵⁰. Retenons les trois premiers, le dernier cité n'étant pas un album de fiction mais d'activités, et par là-même sa visée est clairement pédagogique. Bien que chacun des trois autres présente des spécificités, tous participent d'une esthétique renouvelée avec une image qui occupe plus d'espace, qui gagne en autonomie et qui fait de ces albums des œuvres d'artiste⁸⁵¹. Peuvent-ils alors être pédagogiques sachant que l'œuvre d'art est connue pour n'avoir généralement d'autre finalité qu'elle-même ?

Avec la suppression de ses marges, et ses images qui investissent les pages simples et les doubles pages, *L'Histoire de Babar* se donne comme un livre de peintre. Toutefois, la figuration y est illusionniste malgré l'anthropomorphisme du personnage central (annexe III, pl. 302). Quant à la visée morale, elle est tout à la fois angéliste et explicite : il faut apporter son aide à toute personne la sollicitant même si cette personne est différente (à l'instar de la vieille dame citadine recueillant Babar et lui offrant un confort certain) et laisser les animaux sauvages vivre heureux dans les lieux qui leur sont acquis. Cet album n'est par conséquent ni ambigu, ni transgressif, et il est très pédagogique. Toutefois, est-ce que tout album esthétique et pédagogique doit surtout faire reposer sa pédagogie sur son intentionnalité moralisante ? Ou est-il possible qu'elle repose sur un autre type d'intentionnalité ?

Avec ses emprunts au japonisme, à l'expressionnisme, à l'Art déco, *Macao et Cosmage* révolutionne l'esthétique de l'album⁸⁵², et ce qu'il reste de beauté naturelle et sauvage dans la dernière image contredit le texte qui légitime l'industrialisation (annexe III, pl. 303). Le texte rectifie-t-il l'image ? L'image transgresse-t-elle le texte ? La contradiction existant entre les deux rend la morale de l'ouvrage ambiguë et semble faire de l'industrialisation non pas un bienfait mais quelque chose d'inévitable. La portée pédagogique perd en clarté et/ou en force. Dans *Mon chat*, elle est inexistante, ou plus exactement contrariée par les activités transgressives d'un chat qui s'inscrit dans la droite ligne des héros désobéissants initiée par la

⁸⁴⁹ Annie Renonciat, « Origines et naissance de l'album moderne », p. 217.

⁸⁵⁰ Pour les références : *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (Edy-Légrand, Paris : NRF, 1919), *Mon chat* (André Beucler, Nathalie Parain, Paris : NRF, 1930), *L'Histoire de Babar* (Jean de Brunhoff, Paris : Le Jardin des modes, 1931) et *Je découpe* (Nathalie Parain, Paris : Flammarion, Le Père Castor, 1931).

⁸⁵¹ Ce renouvellement de l'esthétique des albums pour enfants fait écho au renouvellement qui a touché les livres illustrés, notamment les livres alliant peinture et poésie qui ont commencé à paraître à la fin du XIX^e siècle et qui ont fleuri au début du XX^e siècle. Voir Shim Jiyoungh, « Joan Miró, 'illustrateur' des poètes : à la lumière de l'Extrême-Orient », Thèse de doctorat en Histoire et sémiologie du texte et de l'image, dirigée par Annie Renonciat et soutenue à Paris VII le 3 sept. 2009, p. 18-138.

⁸⁵² Il s'agit, chronologiquement, du premier des trois albums ici présentés (1919), et, de fait, il est considéré comme le premier album de jeunesse au sens où on l'entend aujourd'hui. C'est une œuvre créée pour les enfants, et non pas remaniée pour eux. Tout est pensé (format, calligraphie, espace, couleurs) pour s'adapter à eux. L'image (artistique) y prédomine et elle prend en charge le récit, ce qui est très nouveau. Notons que ce n'est pas là le premier investissement du livre pour les enfants par la création artistique. L'album d'artiste serait apparu en 1911 avec *Drôles de bêtes* (Paris : Tolmer), soit un grand format imprimé en lithographie et au pochoir, toutefois André Hellé a illustré le texte. Le rapport entre lisible et visible n'est donc pas le même. Voir Annie Renonciat, « Origines et naissance de l'album moderne », p. 216.

traduction de *Der Struwwelpeter* d'Heinrich Hoffmann : *Pierre l'Ébouriffé* (Hachette, 1860). Par ailleurs, le fait que l'album est publié tout à la fois sous forme reliée et en planches séparées « destinées au décor de la chambre d'enfant » introduit l'idée d'une « image tableau » où le texte lui-même participe de l'image et perd son statut de guide⁸⁵³ (annexe III, pl. 304). Plus ambigu ou plus transgressifs que *L'Histoire de Babar, Macao et Cosmage* et *Mon chat* n'en sont pas moins pédagogiques si l'on admet qu'ils initient les enfants à l'esthétique et quasiment qu'à elle seule. Cette initiation n'est certes pas explicitement revendiquée, mais elle est patente.

Notre hypothèse est par conséquent la suivante : les iconotextes fictionnels (et/ou narratifs) seraient des supports a priori non didactiques (dans le sens où l'intention d'apprentissage n'est ni explicite ni méthodique ou rationnelle) mais susceptibles de véhiculer un indéniable enseignement esthétique. Afin de vérifier cette hypothèse, mais aussi de savoir si cet apprentissage se fait par le biais de supports qu'il convient de qualifier de *fictionnels* ou de *narratifs*, voyons maintenant quelles sont les notions véhiculées par ces deux qualificatifs. Sont-elles redondantes, ou peuvent-elles être complémentaires ?

(1) La fiction, une compétence psychologique modélisante et un processus d'apprentissage mimétique

Pour cerner la première notion, on s'appuiera sur la définition qu'en donne le philosophe de la réception esthétique Jean-Marie Schaeffer dans son essai *Pourquoi la fiction ?*⁸⁵⁴ Spécifions immédiatement qu'il appréhende la fiction dans sa visée générale (pas seulement littéraire), ludique et artistique, soit qu'il l'affranchit de sa visée pédagogique intentionnelle. Cette spécification est un préalable nécessaire pour pouvoir définir les traits constitutifs de cette notion. Ainsi prédéfinie, elle existe, selon lui, de tout temps dans la temporalité collective (mais, du point de vue éditorial, depuis le XVIII^e siècle dans les supports adressés à la jeunesse comme nous venons de le préciser), et depuis l'enfance dans la temporalité individuelle. Intéressons-nous maintenant à la seconde. Pour Jean-Marie Schaeffer, la fiction est une compétence psychologique que le petit enfant *apprend* et qui joue un rôle important dans sa vie. Qu'elle *s'apprenne* est important car elle sous-entend l'acquisition d'une compétence de la feintise ludique, ainsi que l'acceptation d'un contrat de lecture et d'une simulation imaginative. Au fait intentionnel spécifique de proposition de se prêter à la fiction (de la part de l'auteur) répond un autre fait intentionnel d'acceptation (de la part du jeune lecteur). Pour ce dernier, accepter revient à jouer avec les représentations (verbales et iconiques) du monde, à rejouer sa relation au monde. Il répond à un stimulus qui lui permet de s'immerger dans la fiction et de se livrer à

⁸⁵³ Annie Renonciat, « Origines et naissance de l'album moderne », p. 218. Dans la version de l'album proposée en planches séparées, le texte est reproduit en gros caractères, ce qui fait que sa fonction narrative « s'efface au profit de son impact visuel ».

⁸⁵⁴ *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Le Seuil, 1999. Voir aussi l'entretien « Pourquoi la fiction ? » réalisé en août 2002 par Alexandre Prstojevic, *Vox-Poetica : Lettres et sciences humaines*, <http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchaeffer.html>.

l'acte de lecture, à savoir à faire coexister l'environnement réel (qui l'entoure) et l'univers modélisé (qu'il découvre dans l'album)⁸⁵⁵. Si le second est analogue au premier, la représentation est dénotative, s'il ne l'est pas, elle est généralement symbolique. Toutefois, selon Jean-Marie Schaeffer, ce n'est pas tant le décodage de la modélisation qui est cognitif que l'activité de modélisation elle-même qui, quel que soit le parti adopté (analogique ou non), « est une opération cognitive »⁸⁵⁶. C'est cette dimension cognitive qui est à considérer avec attention :

« La reconnaissance de la fonction cognitive des processus mimétiques [impliqués par la fiction] a rencontré (et rencontre encore) de multiples résistances. Elles sont dues pour l'essentiel au fait que plus de deux millénaires de rationalisme philosophique ont eu tendance à enlever toute légitimité aux processus d'apprentissage par imitation et par immersion. [...] Or, l'apprentissage mimétique possède des caractéristiques qui vont à l'encontre de ce modèle rationaliste. Les connaissances acquises par mimèmes sont intériorisées en bloc par immersion, en dehors de tout contrôle immédiat exercé par le contexte environnemental ou par l'instance de calcul rationnel. De même, elles sont mises en œuvre spontanément – c'est-à-dire là encore sans intervention d'un calcul rationnel – lorsque le contexte situationnel pertinent se présente. »⁸⁵⁷

Jean-Marie Schaeffer défend ainsi l'idée que l'apprentissage peut se faire par des modes d'apprentissage non médiatisés par des règles (et de fait non considérés comme initialement pédagogiques, mais ludiques), comme le font la fiction et l'activité de modélisation cognitive qu'elle implique. Dans le domaine des albums pour enfants, cette dernière est établie par un créateur qui partage une culture commune avec le jeune lectorat. Aussi ce type d'apprentissage devrait-il se définir aussi comme étant intrinsèquement culturel⁸⁵⁸. Mais de quelle nature exacte est l'apprentissage culturel implicitement développé ? Elle n'est ni matérielle, ni gestuelle, ni lexicale, ni rythmique, ni lexicologique, ni encyclopédique. Elle serait éminemment esthétique :

« Mon hypothèse est que la fiction n'a qu'une seule fonction immanente, et que cette fonction est d'ordre esthétique. Si tel est le cas, la question de savoir de quel type est le plaisir provoqué par la mimésis a trouvé sa réponse : il s'agit de la satisfaction esthétique. »⁸⁵⁹

⁸⁵⁵ Rappelons que la « modélisation » est une « opération par laquelle on établit le modèle d'un système complexe » comme l'explique le CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/definition/modélisation/substantif>), ou, en appliquant le concept à la littérature, qu'elle est « une expérience de réalité fictive » pour reprendre les termes que Vincent Jouve (professeur à l'Université de Reims-Champagne-Ardenne et directeur du Centre de recherche sur la lecture littéraire) utilise dans « Littérature pour adultes, littérature pour enfants : à chacun son jeu » (*La Revue des livres pour enfants*, n° 206, dossier « Le Littéraire en question », 2002, p. 74). La notion est essentielle pour établir une relation entre la fiction et le réel.

⁸⁵⁶ Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, p. 320.

⁸⁵⁷ *Idem*, p. 118-119.

⁸⁵⁸ Jean-Marie Schaeffer insiste pour sa part à de nombreuses reprises sur l'importance de considérer les différences culturelles, *idem*, par exemple p. 118 et p. 236.

⁸⁵⁹ *Idem*, p. 327.

Son hypothèse fait écho à la nôtre et renforce notre idée selon laquelle les iconotextes fictionnels seraient des supports implicites d'initiation à l'esthétique. Se pose alors la question de savoir si tous les iconotextes fictionnels de notre sélection initient pour autant à l'esthétique.

La réponse est négative. En effet, dans certains cas, la fiction est pensée comme un dispositif d'apprentissage non pas explicite mais méthodique, comme dans *Des amis de toutes les couleurs* de Catherine Dolto-Tolitch, Colline Faure-Poirée et Joëlle Boucher (qui explique de manière rationnelle, génétique, les différences de couleur de peau), *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut (qui est un imagier narratif construit méthodiquement), et *Couleurs retrouvées* de Thierry Maricourt et Tatjana Mai-Wyss (qui initie à la perception synesthésique des non-voyants), où ce n'est pas la dimension esthétique de la couleur qui est mise en avant, ou du moins pas la seule. Certes les images sont signées par des illustrateurs de renom ou sur le point d'être reconnus pour la qualité de leur art⁸⁶⁰, cependant, leurs belles images servent une initiation autre, comme le prônait traditionnellement la fiction. En témoigne d'ailleurs le fait que certains de ces titres s'inscrivent dans des collections qui ne portent pas sur la seule couleur. *Des amis de toutes les couleurs* intègre par exemple la collection Giboulées (future « Mine de rien ») orchestrée par le Docteur Catherine Dolto-Tolitch et l'éditrice Colline Faure-Poirée, où sont abordées les « questions importantes de la vie biologique et affective ». En les comprenant les enfants apprennent « mine de rien » à devenir grand⁸⁶¹. Quant à *Pêcheur de couleurs*, il intègre une collection plus hétérogène, celle des P'tits Didier, qui s'adresse aux enfants de trois-cinq ans et qui a la spécificité de créer un lien entre fiction narrative et fiction pédagogique en les réunissant, ce qui fait que les récits se mêlent aux ouvrages mettant en scène une comptine et à d'autres imagiers narratifs comme *Bulle et Bob au jardin*⁸⁶².

Mais alors comment distinguer une fiction qui initie à l'esthétique d'une fiction qui initie à d'autres domaines de la couleur ? En considérant le type de modélisation qui s'impose comme trait constitutif de la fiction ? Mais est-ce là le seul trait constitutif du genre ?

⁸⁶⁰ Joëlle Boucher a par exemple déjà illustré *Trois petits flocons de neige* édité par François Ruy-Vidal en 1973 chez Grasset Jeunesse. Éric Battut, lui, signe là son premier album. La même année (1997), le Prix Figures Futures de Montreuil prime son travail sur la Création du monde. Depuis, il a publié près de deux cents albums, dont certains ont été récompensés par des prix nationaux ou internationaux, dont le Grand Prix de la Biennale de Bratislava en 2001 pour *Au fil des mois* (Didier Jeunesse) et *La Barbe bleue* (Bilboquet). Pour plus d'information sur ses prix, voir le site de l'agence Imagier Vagabond qui promeut l'illustration : <http://imagiervagabond.fr/illustrateurs/eric-battut>. Quant à Tatjana Mai-Wyss, elle a remporté le « Giverny Award » pour *A Tree for Emmy* (cosigné avec Mary Ann Rodman pour le texte) et a été finaliste, en 2015, pour le prix canadien intitulé « Governor General's Literary Awards ».

⁸⁶¹ <http://www.gallimard-jeunesse.fr/Catalogue/GALLIMARD-JEUNESSE/Dr-Catherine-Dolto-Mine-de-rien-Giboules>. En 1994, année de la parution de *Des amis de toutes les couleurs*, la collection propose d'autres titres, dont *Les Bêtises*, *Les Chagrins*, *Filles et Garçons*, *Bouger*. La collection comprend à l'heure actuelle une soixantaine de titres.

⁸⁶² Le troisième titre cité, *Couleurs retrouvées*, est publié hors collection, mais précisons que Thierry Maricourt s'intéresse à l'enfance (ou plus généralement l'humanité) en difficulté (comme dans *Frérot frangin*, cosigné avec Jacques Tardi, Paris : Sarbacane, 2007) et aux états d'âme (comme dans *Mes Peluches*, cosigné avec Nathalie Létté, Paris : Mila Boutan, 1998).

(2) La narration, ou l'art de la tension

Toute littérature (ou fiction littéraire), qu'elle soit adressée aux adultes ou aux enfants, qu'elle soit verbale ou iconique, obéit à un schéma narratif et implique le concept de séquentialité narrative. Pour cerner ces notions, il faut faire appel aux recherches menées par le narratologue spécialisé dans l'étude de l'intrigue Raphaël Baroni, qui renouvelle la perspective structuraliste en l'enrichissant des apports de la sémiotique (piercienne)⁸⁶³. Il n'est pas question pour lui de reprendre le schéma quinaire du récit notamment mis en lumière par le structuraliste Paul Larivaille, mais d'appréhender le « discours littéraire comme une production sémiotique plus ou moins déterminée par des codes » qui implique la participation du lecteur. Celui-ci va attendre ou anticiper un élément du discours qui est retardé pour créer une « incertitude provisoire » et une « tension narrative ». La révélation de cet élément du discours va par la suite lui permettre d'appréhender ou de reconstruire la structure narrative. C'est donc cette tension narrative, cette mise en intrigue, qui structure le récit. Selon Raphaël Baroni, elle repose sur deux modalités : l'« effet de suspense » dû à une situation narrative incertaine créé par l'auteur, et l'« effet de curiosité » éprouvé par le lecteur qui attend le dénouement stratégiquement retardé (selon le « pacte de lecture »), ce moment d'attente créant la tension narrative. Cette tension est toutefois plus ou moins développée. Elle peut même être réduite à ce que Raphaël Baroni nomme le « degré zéro ». Dans ce cas, la tension créée est dite « très coopérative ». Entendons par là qu'elle est guidée et pour ainsi dire « désamorcée ». « L'efficacité de l'échange d'information est [alors] maximal. »⁸⁶⁴ Notre hypothèse est donc que pour distinguer une fiction qui initie à l'esthétique d'une fiction qui initie à d'autres domaines de la couleur, il faut aussi considérer les traits narratifs du genre fictionnel.

(3) De l'utilité d'appréhender les iconotextes comme des « fictions narratives »

Impossible donc de remplacer « fictionnel » par « narratif » ou inversement. La fiction s'envisage comme une compétence psychologique et cognitive à modéliser du réel (ce qui relève d'un encodage de la part de l'auteur, et d'un décodage de la part du lecteur) et comme un processus d'apprentissage mimétique particulièrement adapté, selon Jean-Marie Schaeffer, à l'initiation esthétique. Pour ce qui est de la narration, elle s'envisage comme une structuration sur deux niveaux du texte impliquant l'auteur qui crée une tension narrative (plus ou moins

⁸⁶³ Pour ce paragraphe, nous avons consulté les ouvrages ou articles de Raphaël Baroni (Université de Lausanne), notamment : *La Tension narrative : suspense, curiosité et surprise*, Paris : Seuil, collection Poétique, 2007, et « Tension narrative, curiosité et suspense : les deux niveaux de la séquence narrative », conférence au CRAL, « La narratologie aujourd'hui », janvier 2004, texte sur : <http://www.vox-poetica.org/t/lna/baronilna.html>. Nous recourons aux travaux de ce narratologue, car il étudie les textes, contrairement à Jean-Marie Schaeffer qui applique la notion à d'autres phénomènes artistiques (plus largement représentationnels) et qui privilégie une démarche transdisciplinaire.

⁸⁶⁴ Voir *La Tension narrative : suspense, curiosité et surprise*. Les termes entre guillemets sont aussi empruntés à cet article de Raphaël Baroni.

développée) et le lecteur qui attend – plus ou moins activement car il anticipe généralement – que cette tension narrative se résorbe et que le récit touche ainsi à son dénouement. Cette double implication construit le récit qui se définit donc comme un « produit sémiotique issu de la manifestation linéaire d'un texte interprété par un sujet pourvu de compétences encyclopédiques spécifiques »⁸⁶⁵. Les deux notions (fiction et narration) sont donc complémentaires, et on entendra dorénavant par « iconotextes fictionnels » des albums fictionnels *et* narratifs, ou « fictio-narratifs ».

9.1.2. Quelle couleur dans ce genre « pédagogique-esthétique » et « fictio-narratif » ?

Étant donné la dimension fictionnelle et narrative des iconotextes, il se pose un double problème théorique convoquant la modélisation et la tension narrative. D'une part, nous nous demandons si la couleur est modélisée de la même façon dans les iconotextes fictionnels initiant à d'autres domaines qu'à l'esthétique et dans ceux qui initient à l'esthétique. D'où ces questions : comment est-elle modélisée ? Le processus de modélisation est-il spontanément accessible ? Quel est le poids culturel de ce processus dans les albums pour enfants ? D'autre part, nous nous demandons quel est le rôle de la couleur dans la tension narrative de ces deux types d'iconotextes. Quand crée-t-elle une tension ? Et comment ?

9.1.3. Les diverses modélisations de la couleur dans les fictions

En nous appuyant sur les recherches menées par Mohamed Soudani et Jean-Loup Héraud qui citent les travaux de Jean-Marie Schaeffer et qui font de la modélisation une notion essentielle pour établir une relation entre fiction et réel⁸⁶⁶, nous envisageons la modélisation comme notion essentielle entre la fiction des albums qui initient à la couleur en la contextualisant, et le réel d'où est issue cette couleur. Étant donné que selon ces deux chercheurs, « modéliser le monde physique de la fiction conduit à modéliser le monde physique de la réalité » dans les albums dits de « fiction réaliste » (car véhiculant une représentation réaliste du monde réel et des connaissances scientifiques sur ce monde)⁸⁶⁷, la question est de savoir si modéliser la couleur de la fiction revient à modéliser la couleur de la réalité dans les iconotextes qui font de la fiction le contexte d'une transposition pédagogique (par mimétisme et non par intentionnalité) en esthétique.

Pour y répondre, il faut déjà comprendre comment la couleur du monde réel est à même d'être modélisée. Dans le monde environnant, elle est présente de deux manières distinctes et

⁸⁶⁵ Voir « Tension narrative, curiosité et suspense : les deux niveaux de la séquence narrative », texte sans pagination ni numérotation de paragraphe (en début de texte, en p. 1 et 2 en cas d'impression).

⁸⁶⁶ Mohamed Soudani et Jean-Loup Héraud, « De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album *Plouf!* ».

⁸⁶⁷ *Idem*, p. 226.

antinomiques : soit présente accidentellement (dans tout ce qui est issu de la nature), soit utilisée intentionnellement. Lorsqu'elle l'est intentionnellement, elle peut l'être de deux manières : soit elle relève d'un usage socialisé qui fait de la couleur un code compréhensible dans un contexte donné (sportif, ou routier, par exemple) par un ensemble de personnes vivant à une période et une époque données⁸⁶⁸ ; soit elle relève d'un usage individuel qui demande également à être appréhendé en fonction d'une culture commune qui est plus ou moins sciemment convoquée, le choix du sémantisme chromatique ne pouvant pas être totalement subjectif⁸⁶⁹.

Comment ces couleurs du monde réel peuvent-elles alors être modélisées dans les iconotextes fictionnels ? Elles y sont inévitablement modélisées de manière intentionnelle. Toutefois, rien n'interdit à l'auteur-illustrateur d'en modéliser qui sont soit accidentelles, soit intentionnelles dans le monde environnant. Rien ne lui interdit non plus de refuser ce type de modélisation et d'en proposer une nouvelle qui rompt le lien entre fiction et réalité et recrée une autre réalité, plus complexe à interpréter. Tout dépend de l'usage fait de la couleur au sein de l'album, qui peut être dénotatif, associatif (par similarité de couleur), connotatif ou symbolique. Toute la question est de savoir quels sont les types de modélisations privilégiés dans les albums de notre sélection, quel est l'écart entre monde réaliste et monde fictionnel, s'il y a pertinence à faire de la couleur un usage analogique.

Cette triple question invite à classer les iconotextes du corpus selon leur type de modélisation. Les auteurs de *Des amis de toutes les couleurs* optent pour une modélisation analogique (recensant les couleurs de peau). Michel Piquemal et Éric Battut (*Pêcheur de couleurs*) ainsi que Thierry Maricourt et Tatjana Mai-Wyss (*Couleurs retrouvées*) procèdent par dénotation et association de chaque couleur à un référent naturel et optent eux aussi pour une modélisation analogique. Elle est schématique et dictée par le consensus social dans *Pêcheur de couleurs*, pseudosynesthésique dans *Couleurs retrouvées*. Tous les autres auteurs-illustrateurs jouent en revanche sur des usages symboliques de la couleur en recourant à

⁸⁶⁸ Les usages socialisés sont nombreux. Donnons-en quelques exemples. Il est par exemple courant d'utiliser des codes de couleur dans le domaine du sport (pour les ceintures des arts martiaux, les pistes de ski), les moyens de transport (pour les calendriers, les prix) et le code de la route (pour ce qui est interdit, toléré, permis), le milieu médical (pour les degrés d'urgence), en politique (pour distinguer les orientations des partis), et plus généralement en taxinomie populaire (pour distinguer un spécimen au sein d'une même famille, ce qui est souvent le cas avec les noms d'oiseaux). L'usage fait ici de la couleur correspond alors tout à la fois à un besoin d'identification et à un principe d'économie. Voir Valérie Braun, « Les noms composés incluant un terme de couleur », p. 51 et *sq.*

⁸⁶⁹ Ces choix, révélés par des fragments de discours (verbaux ou iconiques) et appréhendés en sémiotique comme des « unités » ou « formes discursives », sont des formes utilisées par un « bricoleur », soit un « sujet énonciateur » qui peut protester « contre l'érosion du sens, contre la désémantisation », revendiquer « rupture », « innovation » et « libération » tout en assimilant les « apports extérieurs », et articuler « sédimentation et innovation », pour reprendre les termes de Jean-Marie Floch. L'idée défendue par les sémioticiens, dont Jean-Marie Floch, est qu'il n'y a pas d'innovation pure, que celle-ci s'élabore par un énonciateur issu d'une sémiosphère particulière (soit d'une culture, d'une époque et d'un lieu particuliers). Pour ce passage sur le « sujet énonciateur », voir Jean-Marie Floch, *Identités visuelles*, Paris : PUF, collection Formes sémiotiques, 1995, p. 7 et *sq.*

différents procédés. Nathalie Hense et Ilya Green (*Marre du rose*) privilégient une couleur parmi les autres qui prennent leur sens par rapport à elle (en l'occurrence le rose censé seoir aux fillettes). Certains auteurs-illustrateurs optent pour une modélisation réaliste dans laquelle ils introduisent une rupture, soit par l'utilisation d'une couleur singulière et symbolique, comme le bleu des brigands et du chien dans *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer et *Chien bleu* de Nadja ; soit par le refus momentané de la couleur et le recours à un aplat blanc comme dans *Lundi* et *Silencio* d'Anne Herbauts et *Drôle d'oiseau* de Jennifer Yerkes ; soit encore par l'introduction de la couleur dans des espaces propres au livre et non au monde « réel », tel l'espace initialement réservé au verbal qui se transforme, par la couleur, en espace iconique, comme dans *Poison* de Thierry Dedieu, *Au loup !* de Stephanie Blake et *Alba Blabla et moi* du duo Cousseau-Boutin. Certains refusent initialement toute modélisation réaliste et optent pour deux options opposées. Soit ils multiplient les couleurs pour un référent unique comme Éric Battut dans *Si la neige était rouge*. Soit ils réduisent au maximum leur palette comme François David et Marc Solal dans *L'Enfant de la neige*, Antoine Guilloppé dans *Loup noir*, Rascal et Marjolaine Leray dans leur réappropriation du conte du Petit Chaperon rouge, Sara dans *À travers la ville* et *La Laisse rouge*, ou encore Warja Lavater dans *Le Petit Chaperon rouge* qui utilisent respectivement deux couleurs dans les deux premiers albums, trois couleurs pour les trois suivants, puis quatre et six couleurs pour les deux derniers, ce qui confère à chaque couleur utilisée différentes portées symboliques. Pour ce qui est de Nadja, dans *Chaperon Rouge - Collection privée*, elle recourt à une palette plus riche composée de tons et de nuances, toutefois elle la limite pour jouer avant tout sur l'opposition de la grisaille ambiante (où évoluent ses personnages-figurines) et les couleurs de ces dernières, qui sont soit définitives (dans le cas de la grand-mère et de la mère par exemple), soit définitives et là encore symboliques (dans le cas de la fillette et du loup). D'autres créateurs modélisent la couleur par le biais d'une modélisation intermédiaire en recourant à des emprunts ou procédés picturaux plus ou moins facilement identifiables comme Grégoire Solotareff qui convoque la palette fauve dans *Loulou* et réfère précisément à quelques peintres fauves dans *Mathieu*, Massin et Laure qui en appellent à l'orphisme et à d'autres œuvres artistiques évoquant la musique dans *Le Piano des couleurs*, Olivier Douzou qui s'inspire, dans *Luchien*, de la tradition du monde « à l'envers » ou « monde renversé » propre à la société et à l'imagerie dites « populaires ». La référence déborde parfois le seul domaine pictural et gagne les domaines littéraires, philosophiques ou langagiers comme chez Massin et Laure qui s'appuient sur la tradition de l'« harmonie des sphères » et figurent les locutions colorées, ou encore chez Jérôme Ruillier dans *Homme de couleur !*

Ainsi remarque-t-on que la grande majorité des auteurs-illustrateurs creusent le plus possible l'écart entre monde réaliste et monde fictionnel et refusent par divers procédés la modélisation analogique de la couleur. Est privilégiée la modélisation tout ou partie symbolique, ou prenant plus ou moins explicitement appui sur des références culturelles, artistiques ou

langagières. À partir du moment où elle est symbolique ou culturelle, son processus n'est pas spontanément accessible. Il demande des compétences encyclopédiques particulières.

9.1.4. Une différence de modélisation de la couleur qui pourrait jouer sur le degré de tension narrative ?

Entre les iconotextes fictionnels d'apprentissage méthodique à la couleur (dans une approche autre qu'esthétique) et les iconotextes fictionnels d'apprentissage par mimétisme à l'esthétique, il existe une différence de modélisation de la couleur (analogique VS symbolique), et nous nous demandons maintenant s'il y a une relation de cause à effet entre le type de modélisation *et* le degré de tension narrative. L'idée est que ces deux notions sont complémentaires dans la définition des traits constitutifs des iconotextes, et imbriquées dans le rôle que peut jouer un élément comme la couleur au sein des iconotextes. Nous n'allons pas plus développer maintenant ce point. Il sera repris dans la partie suivante, étant donné que c'est vraisemblablement moins la fiction qui est à considérer comme un dispositif dans ce cas précis, que la tension narrative qui en constitue le nerf et qui y est plus ou moins développée en fonction du type de modélisation privilégié.

9.2. Sur le marché coréen

9.2.1. De potentiels supports pour une pédagogie de l'esthétique ?

Pour définir ce qu'est la fiction développée dans les albums coréens, reprenons ce qui a été dit de la fiction française. D'un point de vue collectif, sur le marché coréen, le secteur éditorial pour les enfants s'y intéresse plus tardivement qu'en France, étant donné que c'est au début du XX^e siècle (en 1907) que les premières fictions qui leur sont destinées font leur apparition au sein des magazines publiés par Choe Nam-seon⁸⁷⁰. Puis c'est dans les années 1920, en particulier avec <바위나리와 아기별> de Ma Hae-Song (« Le Lys de roche et la petite étoile », publié en 1923) qu'apparaissent les premiers contes (moraux) coréens⁸⁷¹ (annexe III, pl. 305). Au début des années 1950, soit pendant ou au lendemain de la guerre de Corée, on assiste à une division de la production pour la jeunesse, avec des ouvrages patriotiques et anti-communistes très pédagogiques (annexe III, pl. 306, ill. 1) et, par ailleurs, l'émergence du marché des revues de *manhwa* (bande dessinée coréenne) privilégiant les plaisirs (dépréciés et censurés par l'autorité) de la récréation⁸⁷² (ill. 2). Entre ces deux productions antagonistes, il

⁸⁷⁰ Voir Lee Ho-baek, *Bound Treasures/Graphic art in Korean Children's Books of the Mid-20th Century*, p. 14.

⁸⁷¹ « Le Lys de roche et la petite étoile » met en scène une fille-fleur et un garçon-étoile qui s'aiment, le sacrifice du second (qui délaisse son ciel pour protéger son aimée et qui sera fait prisonnier des flots) étant la preuve de la véracité de cet amour.

⁸⁷² Un titre tel que <아름다운 고향> (« Mon Beau Pays natal ») de Lee Ju-hong (이주홍) publié en 1954 par les Éditions de l'histoire culturelle du côté sud (남향문화사) est l'un des ouvrages patriotiques et anti-communistes les plus populaires d'alors

en existe une autre, constituée par les magazines dont le but est triple : continuer d'éduquer la jeunesse dans cette période de troubles, lui donner une conscience historique (avec des thèmes qui abordent par exemple la pauvreté ou la mort, et qui prônent clairement et abondamment l'anticommunisme), et les distraire (avec des historiettes mettant en scène filles et garçons, des bandes dessinées, des intrigues policières, ou des histoires drôles)⁸⁷³. Si la fiction gagne du terrain dans la production pour la jeunesse, c'est toutefois à partir de 1988 qu'il est mis des iconotextes fictionnels à sa disposition, avec comme titre pionnier et pédagogique « L'Histoire du mont Baekdu » qui retrace l'histoire de la naissance du mont en question et de l'impressionnante résistance du peuple coréen pour protéger ce lieu. Rappelons que pour les Coréens, ce mont est sacré car considéré comme le berceau de leur nation et le lieu de naissance de Tangun (단군), fondateur légendaire du premier royaume coréen, Gojoseon (고조선), et figure emblématique de la mythologie coréenne. Après ce titre symboliquement très fort, ce sera à partir des années 1990 que les iconotextes fictionnels seront proposés à un lectorat plus jeune. D'où, dans le corpus, une sélection d'iconotextes qui ne sont pas antérieurs à cette décennie.

D'un point de vue individuel, la fiction est également une compétence psychologique que les enfants développent, si ce n'est que les personnes qui font autorité en matière d'enseignement en Corée (les maîtres, les parents et certains éditeurs) n'encouragent guère les jeunes enfants à stimuler leur imagination et ne favorisent que peu les simulations imaginatives. Comme nous l'avons vu dans la première partie, les albums (parmi lesquels les iconotextes) doivent avant tout permettre « d'enrichir leurs connaissances ou de s'approprier des valeurs morales »⁸⁷⁴ et pour ce faire, être les moins ambigus possibles, l'ambiguïté étant considérée comme un frein à l'apprentissage. Aussi, s'il y a initiation à l'esthétique, celle-ci devrait se faire de manière méthodique et explicite. Est-ce bien le cas ? Est-ce *toujours* le cas ? Ou peut-on envisager certaines fictions coréennes comme des contextes d'apprentissage « mimétique » ?

9.2.2. Quelle modélisation de la couleur dans les iconotextes contribuant explicitement à la connaissance ?

Étant donné l'approche généralement didactique de la fiction adressée aux jeunes Coréens, il est nécessaire de comprendre comment la couleur y est modélisée et si sa modélisation fictionnelle est plus analogique que symbolique. Par la suite, tout comme pour les

(http://www.leejuhong.com/04_talent/02.php). Pour ce qui est des *manhwa*, un titre tel que *Manhwa segye* (<만화세계> lancé en 1954), qui fait plus de 200 pages, est représentatif de cette nouvelle production qui remporte un succès considérable avant d'être supplantée par l'énorme production de bandes dessinées à destination quasi exclusive des « manhwa cafés ». Celle-ci se poursuivra sur des décennies et atteindra son âge d'or dans les années 1980 malgré les censures du pouvoir qui considérait ces bandes dessinées « comme un média nuisible pour la société ». Voir Kim Dae-joong, « Petite histoire du manhwa », p. 97.

⁸⁷³ Tels est le cas de *Sonyeon-segye* (littéralement « Le Monde de la jeunesse »), et *Hagwon* (« École ») qui sont tous deux créés à cette époque-là. Le premier est un mensuel à destination des collégiens lancé en juillet 1952 par Goryeoseojeok Publishers.

⁸⁷⁴ Sont ici reprises les paroles d'un des responsables des éditions coréennes Bir, déjà cité en première partie (voir note 578).

iconotextes du marché français, c'est en fonction du type de modélisation que nous envisagerons le degré de tension narrative. Examinons par conséquent en priorité le type de modélisation privilégié dans les iconotextes coréens retenus.

9.2.3. Un triple type de modélisation

Étant donné la courte histoire des albums pour les enfants en Corée, le corpus d'albums fictionnels participant à l'apprentissage de la couleur est moins conséquent que le corpus français. Il comprend toutefois une petite dizaine de titres divisibles en trois groupes distincts : <그림 옷을 입은 집> (« La Maison habillée d'une peinture ») et <그림 그리는 새> (« L'Oiseau peintre ») qui développent une approche documentaire de la palette ornementale coréenne ; <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien »), <검은 새> (« L'Oiseau noir »), <파란집> (« La Maison bleue »), <파란파도> (« La Vague bleue ») qui sont à considérer comme des albums créatifs jouant sur de nouvelles symboliques des couleurs et la puissance de leur narrativité ; <구렁덩덩 새선비> (« Le Jeune Savant devenu serpent »), <빨간 부채 파란 부채> (« Éventail rouge, éventail bleu ») et <토끼와 자라> (« Le Lapin et le trionyx ») qui relèvent des contes traditionnels et qui font la jonction entre ces deux premiers groupes en relevant de la tradition coréenne comme les premiers (littéraire cette fois), mais en revisitant l'usage fait des couleurs comme les seconds. La question qui se pose alors est de savoir si ces trois groupes d'albums renvoient chacun à un type particulier de modélisation.

Les deux albums représentant le premier groupe ont pour point commun de montrer la palette ornementale traditionnelle et de modéliser ainsi la couleur en référant à un usage chromatique culturel identifiable (et explicitement confirmé dans les annexes de ces deux titres). Dans « L'Oiseau peintre », un moine bouddhiste sauve des ronces un oiseau. Quelques jours plus tard, alors que la pluie bat son plein, une jeune fille demande à être hébergée pour une nuit dans le temple. Elle va le repeindre selon le modèle connu des temples bouddhistes. Si, d'une part, le lecteur devine que la jeune femme n'est autre que l'oiseau qui vient remercier son bienfaiteur et que la morale de l'histoire est qu'un bienfait doit être rendu, il est également initié à la peinture ornementale telle qu'elle est pratiquée dans les temples (et palais) et à la polychromie qui la caractérise et qui repose sur l'utilisation faite des « couleurs des cinq directions » (노랑/jaune, 빨강/rouge, 파랑/bleu, 검정/noir, 하양/blanc). Il en est presque de même dans <그림 옷을 입은 집> (« La Maison habillée d'une peinture », 2002), si ce n'est que la rencontre entre le protagoniste et le lieu qu'il va peindre se produit autrement (dans un demi-sommeil) et que l'auteur insiste moins sur la palette générale que sur les motifs colorés des décors extérieurs. Dans ces deux titres, la modélisation de la couleur est avant tout analogique, et cela doublement : analogique dans la représentation du paysage où se situe l'histoire (un paysage de montagne où se trouve un temple isolé), et analogique dans la représentation des motifs ornementaux propres aux temples bouddhistes.

Pour ce qui est des quatre albums constituant le deuxième groupe, ils refusent l'analogie. Ils la refusent certes plus ou moins catégoriquement. Si « L'Oiseau noir », « La Maison bleue », « La Vague bleue » réduisent leur palette pour charger les rares couleurs employées d'une forte charge symbolique, « Cache-toi bien » en propose une beaucoup plus riche. Toutefois, la sienne joue sur le contraste entre le rouge qui caractérise la fillette et le bleu qui caractérise la bête, et plus largement entre les couleurs chaudes et les couleurs froides dont la distribution, très symbolique, s'effectue en fonction des deux protagonistes en présence. Ce qui fait que quel que soit le nombre de couleurs employées, la modélisation est symbolique dans les quatre titres.

Quant aux quatre derniers albums, soit ils jouent sur les deux types de modélisations (analogique et symbolique) dans des proportions et des implications différentes, soit ils privilégient la seconde en s'appuyant sur des usages chromatiques traditionnels, ce qui demande de considérer chacun des titres sélectionnés. En référant à pas moins de huit types de peintures populaires et en mettant l'accent sur leurs motifs colorés les plus connus, « Le Jeune Savant devenu serpent » ressemble pour beaucoup dans sa démarche à « La Maison habillée d'une peinture » et à « L'Oiseau peintre ». Il s'en distingue toutefois dans le sens où l'initiation à la peinture (et à ses motifs ornementaux) n'est pas le but explicite de l'album qui rapporte l'ancien conte d'une métamorphose (celle d'un être céleste en serpent qui retrouve forme humaine grâce à l'amour et au dévouement d'une femme). La peinture traditionnelle convoquée au sein de l'album est à appréhender dans ses symboles, surtout lorsque ceux-ci sont mis en relief par la mise en page, à l'instar des pivoinies rouges sorties de tout contexte qui semblent utilisées comme des motifs ornementaux dans certaines pages (annexe III, pl. 307). Elles ne sont pourtant pas uniquement ornementales. Leur présence est symbolique, tout comme celle de certains vêtements ou objets dont les couleurs ne véhiculent pas seulement une couleur locale (comme on pourrait le croire à première vue). Notons qu'il est important de déceler derrière l'apparente modélisation analogique de la couleur sa modélisation symbolique. Dans « Éventail rouge, éventail bleu », la modélisation analogique du monde où se situe le récit est réduite le plus possible par le recours à un épais trait noir et à des tons de beige (du moins dans les pages où sont présents les éventails). Le récit repose avant tout sur la modélisation binaire, antagoniste, symbolique et traditionnelle du rouge et du bleu des deux éventails⁸⁷⁵, ce que confirment les pages de garde monochromes différentes qui encadrent l'histoire (rouge pour la première, bleue pour la seconde, annexe III, pl. 308). Quant au titre « Le Lapin et le trionyx », il encadre également son histoire de pages de garde de couleur (jaune), dont la monochromie annonce le jeu sur les aplats qui va être filé sur tout le récit et qui est réutilisé dès la première image de l'album. Celle-ci présente en effet, sur un aplat bleu, le palais du roi dragon où va se jouer le

⁸⁷⁵ Rappelons que dans la théorie philosophique dualiste du Yin et du Yang, le rouge et le bleu sont liés aux principes premiers, opposés et complémentaires, le rouge étant lié au au yang (principe masculin lié à la chaleur et à la lumière) et le bleu au yin (principe féminin lié au froid et à l'obscurité).

destin du lapin dont le foie est censé guérir le roi en question. C'est par le recours aux aplats que l'illustrateur refuse ici la modélisation analogique du monde où se déroule l'histoire et concentre la symbolique de ses images. Il n'est plus ici question de référer aux seuls motifs colorés des peintures populaires, mais bien de créer de nouvelles symboliques chromatiques.

Si le premier et le deuxième groupe d'albums considérés ici optent pour des modalités particulières et contraires (analogique pour le premier qui initie à l'esthétique traditionnelle, symbolique pour le deuxième qui initie à une esthétique plus créative), le troisième groupe opte pour une modalité plus ambiguë, car demandant parfois de dépasser la modélisation analogique et de déceler tout le travail effectué sur la modalisation symbolique à partir des motifs chromatiques ou des alliances de couleurs traditionnels. Les titres de ce troisième groupe sont particulièrement intéressants car ils font écho aux albums évoqués par la traductologue Lee Sungyup (dans sa déclaration citée dans notre première partie) qui sont censés baignés « dans une culture contemporaine et/ou étrangère » tout en ayant une « singularité [...] bien ancrée » dans la culture coréenne. Par leur modélisation symbolique de la couleur, ils participent en effet au mouvement créatif des iconotextes tout en intégrant la tradition et en célébrant la fiction ludique et artistique (pour reprendre les termes de Jean-Marie Schaeffer) comme possible support pédagogique. Ce qui est très pertinent sur le marché coréen des albums pour les enfants.

9.2.4. Vers différents degrés de tension narrative ?

Tout comme pour les iconotextes français, la différence de modélisation de la couleur entre les albums du premier groupe (privilégiant une modélisation analogique) et des deuxième et troisième groupes (privilégiant une modélisation symbolique) devrait entraîner une différence de tension narrative construite sur la couleur. Étant donné que nous considérons cette tension comme un dispositif, nous y reviendrons dans la partie suivante. Toutefois, au-delà de la différence due aux modélisations analogique et symbolique, nous verrons également s'il peut exister une différence dans la construction de la tension narrative entre les albums du deuxième et du troisième groupe. Tend-on ici vers un triple type de tension narrative ?

9.3. Un souci de diffuser la connaissance plus perceptible côté coréen que français

Que ce soit sur le marché français ou coréen, la fiction est initialement utilisée comme un dispositif de diffusion de la connaissance permettant de mettre les enfants dans un contexte précis⁸⁷⁶ et de leur façonner une conscience morale et/ou historique. Dans ce cas, la couleur n'y trouve pas sa place comme objet d'apprentissage. Pour qu'elle y parvienne, il faut que la fiction se libère de ses contraintes et visées éducatives moralisantes et conscientisantes. Il faut

⁸⁷⁶ Voir Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, notamment « Inventer une littérature pour enfants », p. 32 et *sq.*

qu'elle devienne un support pédagogique *malgré elle*, par le seul fait que l'activité de modélisation (propre à la fiction) est une « opération cognitive » (pour reprendre les termes de Jean-Marie Schaeffer). À cette libération, elle y arrive, dans le domaine de la production éditoriale pour enfants, par les iconotextes. Dans ce cas précis, le support pédagogique qu'elle constitue initie de lui-même à l'esthétique. Tel est le cas de la plupart des iconotextes français et coréens de notre sélection. Toutefois, il en existe qui privilégient malgré tout une visée pédagogique, soit parce que celle-ci n'est pas esthétique (comme dans certains titres français, tels *Des amis de toutes les couleurs*, *Pêcheur de couleurs* et *Couleurs retrouvées*), soit parce que la fiction traditionnelle fait encore preuve d'une vive force d'attraction (comme dans les titres coréens « La Maison habillée d'une peinture » et « L'Oiseau peintre » qui initient à l'art ornemental). Par ailleurs, le marché coréen a la particularité de présenter des iconotextes qui font figures de supports intermédiaires. Ils modélisent la couleur de manière analogique et par emprunts respectueux de motifs issus d'objets participant à la couleur locale ou relevant d'un usage socialisé, mais leur confèrent une dimension symbolique. Un tel emploi ne se retrouve pas dans les iconotextes français qui modélisent la couleur de manière analogique *ou* symbolique, ce qui fait qu'avec ce troisième type de modélisation (que l'on pourrait qualifier de « mixte »), le marché de l'iconotexte coréen s'avère très varié.

**LA COULEUR, UN OBJET PÉDAGOGIQUE CHOYÉ EN FRANCE,
PLUS CIRCONSCRIT EN CORÉE,
ET ESTHÉTIQUEMENT ABOUTI DANS LES ICONOTEXTES**

Dans cette deuxième partie, les chapitres ont été ouverts sur l'exposition des caractéristiques des divers genres pédagogiques traditionnels. Force est de constater que les caractéristiques des supports français sont beaucoup plus précises que celles des supports coréens où l'on constate un certain flottement. Ce flottement est lié au fait que le marché éditorial coréen s'est diversifié tardivement et sous influence étrangère. Rappelons qu'il a longtemps donné priorité à une éducation logocentrique axée sur les caractères chinois et l'apprentissage par mémorisation des textes classiques divulguant les principes moraux. Aussi, après la Libération et au début de la seconde moitié du XX^e siècle, à la découverte des *albums* étrangers pour enfants (est ici utilisée la désignation éditoriale globale), les éditeurs coréens en ont produit sans bénéficier de toute la tradition pédagogique qui préexistait (comme en France). Ce bouleversement explique certaines indistinctions, notamment entre les premiers imagiers et les premiers abécédaires coréens qui se ressemblent. Ce flottement est dû aussi à l'impérieux besoin du marché coréen d'optimiser la portée pédagogique des supports. Cette intention explique que certains albums à colorier ressemblent là encore à s'y méprendre à des abécédaires (ou à d'autres supports pédagogiques concernant les sciences naturelles par exemple), le coloriage n'étant pas envisagé comme un objet mais un outil d'apprentissage. Ce flottement s'explique enfin par l'ouverture accélérée du marché vers les tranches d'âge les plus jeunes. Si cette ouverture est possible dans certains cas (comme avec les imagiers qui dispensent un enseignement avant tout visuel), elle l'est moins avec des supports exigeant certains acquis comme les dictionnaires ou encyclopédies. Aussi un certain nombre de dictionnaires coréens pour enfants ressemblent-ils à des imagiers.

Ce flottement générique n'interdit toutefois pas à la couleur de trouver une place comme objet d'apprentissage dans les divers supports pédagogiques coréens (dont les caractéristiques se dégagent malgré tout). Bien que la couleur concerne tout ou partie des supports pédagogiques cités, force est de constater qu'elle s'impose (sur les deux marchés éditoriaux) comme un objet d'apprentissage récurrent quel que soit le support impliqué. Cette prise en charge compartimentée du thème fait que son initiation est complète : il revient aux albums à colorier de fournir la première initiation des jeunes enfants à la couleur appréhendée comme matière à dominer par le geste, aux imagiers d'initier les prélecteurs à un premier lexique chromatique et de donner à voir via des référents concrets ce qu'est la couleur, aux alphabets d'intégrer à leur

nomenclature des termes chromatiques pour que ce lexique puisse être lu, aux recueils de comptines de jouer sur les sonorités et la scansion pour aider les enfants à l'oraliser et le mémoriser, aux dictionnaires d'en fournir un sens fondamental et stable, aux encyclopédies de déborder le lexique et de vulgariser ce domaine de connaissances auprès d'un jeune lectorat en fournissant des informations plus approfondies sur le thème (comme son origine, sa fabrication, son utilisation, ses usages), et aux documentaires, qui n'entrent dans aucun des genres proposés, de compléter cette initiation sur le plan esthétique et/ou culturel, tout comme certains iconotextes fictionnels. Voici pour les grands axes de l'initiation à la couleur. Toutefois, l'analyse comparée de ces différents supports fait apparaître des variantes (parfois très fortes) dans la manière avec laquelle les éditeurs, auteurs-illustrateurs et créateurs français et coréens se sont emparés d'eux.

Si les albums à colorier français privilégient une approche pratique de moins en moins restreinte et contraignante et font rarement du coloriage un vecteur culturel patrimonial, les albums à colorier coréens abordent assez peu la pratique en elle-même et font du coloriage un outil pédagogique d'initiation à d'autres connaissances, plus ou moins élémentaires et plutôt variées (langue, mathématiques, sciences naturelles, art pictural).

Les imagiers, qui donnent à voir les objets familiers aux enfants et qui sont initialement hermétiques aux caractéristiques de ces objets, vont ouvrir leur champ d'apprentissage et faire de la couleur un objet d'apprentissage à part entière. Cela est vrai sur le marché français comme sur le marché coréen, si ce n'est que sur le premier, la nouveauté du thème entraîne une modification de la forme : éclatement de la mise en page, déclinaison du thème en série, multiplication des référents au fil des doubles pages sans texte. Elle entraîne par ailleurs une modification du fond. L'initiation à la couleur déborde la seule approche visuelle : Agnès Rosenstiehl opte pour une approche pseudosynesthésique, Bruel, Jouault et Claveloux cumulent l'approche dénotative, connotative, symbolique et culturelle de la couleur iconique. La relation univoque privilégiée dans la majorité des imagiers du marché entre le référent et sa dénomination est révolue. L'imagier s'adapte à la couleur. Du moins momentanément, car, à partir des années 1990, l'imagier s'impose comme le genre-phare de la petite enfance. Est rétablie cette relation univoque entre référent et dénomination. L'imagier des couleurs tend à se standardiser (ce qui est notable dans les années 2000) et la couleur à se plier aux caractéristiques du genre, en imposant toutefois une dominante lexicale : la prédominance des termes chromatiques de base. Les onze dénominations génériques ne sont toutefois pas toujours convoquées dans leur totalité. On note une préférence pour les quatre couleurs que représentent le rouge, le jaune, le bleu et le vert, soit les « couleurs » que les nourrissons perçoivent en premier, un silence consensuel étant fait sur le fait avéré que ce sont pourtant les valeurs qu'ils distinguent avant

tout en raison de leur sensibilité initiale aux contrastes⁸⁷⁷, avant de préférer spontanément les couleurs aux valeurs. Suite à ces quatre couleurs, sont privilégiés le blanc, le noir et l'orangé, puis trois couleurs résultant de mélanges et n'appartenant pas aux couleurs secondaires : brun, gris et rose. Parallèlement à cette tendance qui est la plus forte sur l'ensemble des catalogues d'éditeurs, le marché de l'imagier de la couleur se fractionne en s'intéressant d'une part à la toute petite enfance et à la tranche d'âge supérieure. La couleur se fait, dans le premier cas, objet d'apprentissage plurisensoriel et, dans le second, objet d'apprentissage hétérogène. Les imagiers de la couleur ne donnent ainsi pas seulement à voir aux plus jeunes, mais à sentir et toucher. Quant au lectorat plus confirmé, il est confronté à une richesse référentielle qui ne cesse de se renouveler, et à un enrichissement lexical en termes de tons et de nuances.

Sur le marché coréen, l'imagier s'impose également comme le support roi de la pédagogie de la couleur et vise le cœur du marché concerné par le genre (soit la production adressée aux prélecteurs ou apprentis lecteurs). La couleur y est introduite à un moment où les éditeurs coréens se dégagent du modèle de l'*object teaching* ou *object lessons* des Américains pour adapter le genre à de nouveaux (et très divers) objets d'apprentissage (sens, connaissances élémentaires concernant les lettres et les chiffres), et ils expérimentent de nouvelles structures : scénettes, dispositif fictionnel ou semi-fictionnel, série. Si les années 1990 sont celles des expérimentations touchant de manière générale les imagiers (parmi lesquels les imagiers de la couleur), les années 2000 seront celles de leur standardisation. La forme privilégiée est alors la collection qui intègre parmi ses volumes (favorisant généralement le rapport univoque entre un référent et sa dénomination) un titre sur les couleurs. Fait notable, les imagiers s'imposent comme les premiers supports pédagogiques à développer, parallèlement à l'approche discriminative visuelle, une approche lexicale qui est très importante dans le cas du coréen (plus importante qu'en France⁸⁷⁸). On a vu à quel point le lexique chromatique est complexe dans cette langue et soulevé la question de savoir s'il était possible d'établir une liste de termes chromatiques génériques. C'est de cette question que s'emparent les éditeurs d'imagiers sur la couleur. De fait, une liste émerge des titres relevés. Quantitativement parlant, elle s'établit autour de onze termes (certains étant plus récurrents que d'autres, comme 빨간색/ *ppalgansaek*/ rouge, 파란색/ *palansaek*/ bleu, 노란색/ *nolansaek*/ jaune, 초록색/ *choloksaek*/ vert, 주황색/ *juhwangsaek*/ orange, 보라색/ *bolasaek*/ violet). Si le blanc, le noir, le rouge, le bleu-vert, le jaune, le vert, le brun, le rose, l'orange, le gris, le violet correspondent à ce que l'on trouve dans la liste française, il existe souvent quelques autres termes relevant des champs du bleu et/ou du

⁸⁷⁷ Fait sur lequel s'appuient toutefois les deux volumes <하양까망> de Lyu Jae-su (« Blanc Noir », Borim, 2011) et un ouvrage comme *L'Art des bébés* de Loïc Le Gall (Palette..., 2012) qui se consacre au noir et blanc, si ce n'est que l'éditeur a préféré le classer dans la catégorie des documentaires sur l'art vu le choix des référents proposés, plutôt que dans le genre des imagiers.

⁸⁷⁸ On notera que l'on ne trouve pas d'imagiers sur la couleur sans texte en Corée, alors que l'on en relève une quantité non négligeable en France (notamment au Sourire qui mord et chez Seuil Jeunesse).

vert qui viennent les compléter pour tenter de régler cette indistinction (culturelle) persistante entre ces deux couleurs. Ceux-ci ne sont toutefois pas génériques puisqu'ils impliquent une différence de ton ou de nuance. Toute l'attention des éditeurs ayant été de fixer les caractéristiques du genre mais aussi d'établir cette efficiente liste de termes chromatiques de base, le marché de l'imagier est moins fractionné qu'en France. S'il propose quelques titres aux plus petits, c'est avant tout pour faciliter leur préhension ou manipulation du support, et moins pour développer leurs différents sens. On notera toutefois que les rares titres qui s'adressent à un lectorat un peu plus âgé sont très pertinents, dans leur objectif de développer la discrimination visuelle (comme dans « Fleurs rouges, feuilles vertes ») ou la dimension culturelle traditionnelle (comme dans « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature »), ou encore le lien existant entre les couleurs et les émotions ou dispositions. L'imagier coréen de la couleur n'en reste pas moins un support privilégiant avant tout le verbal sur l'iconique, contrairement à ce que l'on trouve en France où le genre diffuse traditionnellement un enseignement visuel.

Pour ce qui est des recueils de comptines français ou coréens, ils reprennent tout ou partie de ces termes chromatiques génériques et y initient les enfants au sein de textes jouant sur le rythme et les sons des deux langues respectives. Soit ces textes sont d'anciennes comptines portant sur la couleur, soit de nouveaux textes écrits dans cette optique pédagogique précise, soit d'anciens textes complétés de nouveaux pour pallier certaines absences. Si les titres relevant des premier et troisième types égrènent des termes de couleur et plongent les enfants dans un univers coloré, c'est moins à la couleur qu'au phrasé de la langue ou à la musique qu'ils initient. En revanche, dans les recueils proposant de nouvelles comptines, les textes empruntent aux comptines traditionnelles leurs caractéristiques rythmiques et sonores et les utilisent au sein de textes qui sont alors scandés et non plus chantés dans le but précis de mettre en valeur les termes de couleur. Si ces deux tendances sont semblables en France et en Corée, il faut toutefois noter que les auteurs-illustrateurs coréens recourent aux virelangues qui sont souvent sollicités dans les ouvrages de pratique courante de la lecture. Les termes de couleur sont alors intégrés à des jeux de mots qui débordent la seule initiation au phrasé de la langue. Est ainsi introduite une dimension ludique, et parfois facétieuse, qui existe moins dans les titres français.

S'il existe en France et en Corée, des imagiers et des recueils de comptines ou virelangues ne s'intéressant qu'à la seule couleur, il faut relever que ce n'est quasiment pas le cas en termes d'abécédaires (alphabets ou syllabaires) et de dictionnaires illustrés. Pour ce qui est des premiers, il ne s'y réalise pas la même interaction que dans les imagiers, où la couleur a réussi à s'imposer comme objet d'apprentissage en s'objectivant par le biais d'un référent-objet concret. Dans les abécédaires, elle reste prisonnière du circuit ternaire qui s'établit entre lettre, mot(s) exemplifiant(s) et image, mais aussi du fait que sa représentation entre en interaction avec celle des autres mots acrophones proposés. Cela crée une difficulté à

représenter un terme qui vaut généralement pour un champ chromatique, à partir d'un référent-objet. Certes, nombre de créateurs français testent la résistance de ce circuit, mais aucun ne propose une nomenclature uniquement constituée de termes chromatiques. Il en est de même du côté coréen, à cela près que les auteurs-illustrateurs interrogent moins que leurs homologues français la pertinence qu'il peut y avoir à intégrer des termes chromatiques aux abécédaires.

Pour ce qui est des dictionnaires illustrés, le problème est tout autre. La couleur n'en est pas exclue, tous les mots de la langue trouvant leur place dans ce type d'ouvrages. Toutefois, la question est de savoir si elle y est maintenue et comment elle peut l'être, étant donné que, d'une part, le genre permet à la nomenclature chromatique de s'ouvrir comme elle ne l'a encore jamais fait et de déborder les seuls termes chromatiques eux-mêmes, mais que, d'autre part, le marché s'intéresse à un « lectorat » de plus en plus jeune, ce qui incite à réduire la nomenclature. D'où un double mouvement contraire. À cela s'ajoute l'idée que les termes sélectionnés sont susceptibles d'être figurés (illustrés) et qu'il se pose alors la question de pouvoir représenter la généralité exprimée par les mots sans recourir à un cas particulier. La question est d'autant plus cruciale dans le cas de la couleur qui tend à être objectivée pour être montrée et donc à reposer sur un objet-substrat. Si cette objectivation est tolérée dans les imagiers qui restent avant tout des recueils de *choses*, ces choses ne se substituant pas aux couleurs mais servant de supports à leur représentation, elle demande à être repensée par les éditeurs de dictionnaires.

Avec les encyclopédies qui libèrent l'approche du thème, on se retrouve presque dans le même cas de figure qu'avec les dictionnaires, à cela près qu'il existe des volumes encyclopédiques pour enfants portant sur la seule couleur, que ce soit en France ou en Corée. La gageure n'est pas facile à tenir, car il s'agit d'initier au domaine de connaissances que représente la couleur (plus seulement considérée comme donnée lexicale comme c'est le cas dans les abécédaires et dictionnaires), soit à un thème très complexe à appréhender dans ses différents sous-domaines (origines, matières, nuances, lumière, perception, usages) et à l'expliquer à un lectorat là encore de plus en plus jeune. Si le thème demande à être présenté dans sa pluralité, il se doit d'être simplifié. Enrichissement et simplification s'avèrent donc, dans toute leur contradiction, les maîtres-mots lorsque l'on aborde les encyclopédies de la couleur pour enfants. En découle un jeu subtil de fragmentation du thème. Tel est particulièrement le cas sur le marché français où cette fragmentation a lieu au sein d'encyclopédies complexes en un seul volume intégrant une collection plus vaste (comme chez Larousse ou Nathan), ou, plus rarement, au sein de divers volumes présentés hors collection ou relevant de collections différentes, et se complétant les uns les autres (comme chez Gallimard Jeunesse). Dans ce dernier cas, l'initiation à la couleur se fait par étapes successives qui modèrent un peu la complexité du thème dans chaque volume, mais qui permettent au final sa généreuse découverte. Aucun éditeur coréen ne propose une telle démarche. Sont privilégiées deux approches : l'approche globale en un volume assez complexe intégrant une série (comme chez Dong-a et L'Enfant Ahyeon), ou

l'étude d'un sous-domaine de connaissance précis de la couleur. Ces sous-domaines peuvent concerner les activités et jeux liés à la couleur (comme aux Éditions du Développement de l'éducation des enfants), ou, pour les plus petits, les mélanges élémentaires (comme au Dolmen et chez Applebeebooks). Ici, c'est moins le travail sur la fragmentation qui est mis en lumière que le souci, notamment dans les deux derniers cas, d'occuper un créneau commercial.

Pour ce qui est des albums documentaires s'intéressant à la couleur et des manuels scolaires d'apprentissage à la lecture citant des termes chromatiques, ils bornent le corpus formés par les genres dits pédagogiques. Pour ce qui est des premiers, ils se distinguent des précédents en ne partageant pas leurs caractéristiques. Sont-ils pour autant disparates ? Non, et que ce soit en France ou en Corée, ils relèvent d'une tendance distincte. Sur le marché français, les documentaires portant sur la couleur se donnent comme étant les supports d'une initiation esthétique, purement iconique lorsqu'ils sont adressés aux plus jeunes car construits sur un catalogue d'œuvres d'art ; iconique, lexicale et parfois matérielle (en traitant de l'origine pigmentaire) lorsqu'ils sont adressés à la tranche d'âge suivante. Sur le marché coréen, ils se consacrent plus rarement à la seule couleur qu'ils abordent par le biais de son usage dans les vêtements coréens ou de sa fabrication comme teinture traditionnelle des tissus. Leur but pédagogique est de témoigner de l'usage ou des étapes de la fabrication de la couleur. Pour ce faire, ils reposent sur le dispositif non pas fictionnel mais semi-fictionnel. On reviendra sur cette distinction. Notons pour l'heure que les documentaires français initient à une approche esthétique et culturelle globale (en montrant des œuvres d'art qui ne sont pas uniquement françaises), alors que les documentaires coréens privilégient la culture nationale.

Pour ce qui est des manuels de lecture, ils se sont imposés dans le corpus en raison de la carence d'albums et de livres d'images pour enfants qui a caractérisé le marché coréen après la Libération puis la Guerre de Corée, et le fait que c'est un manuel de lecture qui a initialement pris en charge l'apprentissage lexical de quelques termes chromatiques. Le petit nombre de ces termes ne saurait remettre en question la pertinence de leur occurrence. Ils vont en effet servir de base à l'élaboration d'une liste de termes chromatiques génériques privilégiant le pur coréen (elle recourra par la suite au sino-coréen en cas d'absence de terme, pour dénommer par exemple le vert et le distinguer du bleu-vert). Ce support pédagogique s'avérant incontournable pour appréhender l'initiation à la couleur en Corée, il a fallu sélectionner un manuel de lecture français très populaire. Cependant, l'approche comparative est peu probante, le support français ne s'intéressant à la couleur que sur le plan typographique d'aide à la lecture.

Au-delà des fortes variantes d'initiation à la couleur entre les supports pédagogiques traditionnels français et les nouveaux supports pédagogiques coréens, et au-delà du fait que la couleur est un objet d'apprentissage plus actif en France qu'en Corée puisqu'il y repousse régulièrement les limites des genres, il s'impose une remarque commune aux deux productions :

rien ne manquerait à cette importante initiation, si ce n'est une initiation esthétique plus substantielle de la couleur, étant donné que l'art doit être considéré « comme l'expression la plus vivante et durable des rapports humains à la couleur, à travers une forme visuelle », pour reprendre les propos de John Gage dans *Couleur et culture*⁸⁷⁹.

On constate de fait la pauvreté de cette initiation à l'art. Elle est certes présente dans quelques documentaires français très pertinents qui pourraient former le nouveau sous-genre dédié à la couleur et dans quelques albums à colorier coréens, mais elle reste en deçà des attentes, à moins, bien sûr, de considérer, comme on l'a fait, qu'elle est prise en charge par les iconotextes.

Tout comme le marché coréen, le marché français propose divers types d'iconotextes, une grande différence existant entre les iconotextes utilisant la fiction comme dispositif méthodique d'adaptation de l'objet d'apprentissage et les iconotextes lui refusant ce statut de contrôle et de rationalisation de la connaissance, mais proposant une acquisition des connaissances par immersion et mimétisme. Les premiers s'inscrivent dans la tradition de la littérature pédagogique où la fiction (le récit) servait à contextualiser un enseignement (généralement d'ordre moral), et ils assument la transition entre les ouvrages semi-fictionnels et les iconotextes fictionnels où la fiction s'est faite amoralisée, à défaut d'être irrévérencieusement immorale (sauf dans certains cas précis, notamment chez François Ruy-Vidal souvent jugé subversif). La fiction s'avère être ainsi un dispositif variable. Sa dimension pédagogique pensée hors calcul rationnel a été passée sous silence par la pédagogie traditionnelle. Elle peine d'ailleurs encore à s'imposer comme en témoigne cette résistance orchestrée par quelques auteurs-illustrateurs qui ne peuvent s'empêcher, en France comme en Corée, de revendiquer une approche pédagogique de leurs iconotextes. La fiction assume pourtant une grande partie de l'initiation à la couleur. Elle la complète. Elle la parfait. Les iconotextes prennent en effet en charge tout ce à quoi les supports pédagogiques traditionnels ne peuvent initier et qui déborde les divers domaines de connaissances qu'ils totalisent. Ils initient à l'esthétique de la couleur sans s'encombrer de tout l'appareil textuel (verbal et iconique) que la pédagogie rationnelle et méthodique implique dans les documentaires d'initiation aux arts plastiques (en général à la peinture et à la sculpture) ni recourir à des œuvres qui existent déjà. Cette caractéristique demande un décodage du rôle joué par la couleur au sein de l'image et de la tension narrative qu'elle véhicule, ce qui implique une compréhension de ses connotations, de ses symboles, de sa polysémie. L'initiation n'est pas guidée comme dans les supports pédagogiques traditionnels. Elle est, selon nous, beaucoup plus empirique et délicieusement plus délicate, car liée à l'interprétation, elle-même liée à la culture dont relève

⁸⁷⁹ John Gage, *op. cit.*, p. 7.

le créateur. La grande différence qui existe alors entre les iconotextes français et coréens, c'est que dans les seconds, la culture coréenne est souvent convoquée, notamment dans les ouvrages les plus novateurs dans leur traitement de l'image. Quel que soit toutefois le degré de francité ou de coréanité des images, celles-ci sont originales, narratives et assurément d'une belle qualité artistique. Elles participent de fait à la satisfaction esthétique des enfants et les initient à l'art.

Par ailleurs, il nous importait de savoir s'il était pertinent de créer une rupture entre les supports *explicitement* et *implicitement* didactiques, soit entre les ouvrages non fictionnels et fictionnels. La réponse est négative. Les iconotextes s'inscrivent naturellement dans le prolongement des supports pédagogiques traditionnels, et cela d'autant plus que la fiction est convoquée à divers degrés, dans les ouvrages semi-fictionnels, les ouvrages fictionnels à visée méthodique pédagogique et les ouvrages fictionnels où l'apprentissage se fait par immersion.

Ne négligeons pas non plus l'existence des iconotextes non fictionnels. Ils ne sont pas si rares. Il s'agit souvent d'ouvrages qui poussent dans leurs retranchements les genres dits pédagogiques et qui, comme les iconotextes fictionnels, créent des effets de sens par des interactions entre texte, image et support. Ils se révèlent plus nombreux sur le marché français que sur le marché coréen. Sur le premier, il s'en trouve en effet quasiment pour tous les genres pédagogiques relevés. Et quel que soit le marché, il est possible de citer *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis et *Rouge, bien rouge* de Christian Bruel pour les imagiers français, « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature » et « Fleurs rouges, feuilles vertes » pour les imagiers coréens ; *Alphabet, Comptines trouvées et retrouvées* de Jacques Damase et Sonia Delaunay et *A, B, C, C'est assez* de Nathalie Rizzoni pour les abécédaires français ; « L'Alphabet qui bouge », côté coréen. Il est cependant difficile d'établir une liste, car, selon nous, la question d'une limite claire entre les albums iconotextuels et les albums non iconotextuels est à examiner avec plus d'attention. Ce qui sera fait ultérieurement, dans le chapitre consacré aux dispositifs iconotextuels.

Une autre question se pose, au sujet des « iconotextes » fictionnels et non fictionnels à partir du moment où ils ont pour point commun d'être dépourvus de texte (ou du moins le texte étant réduit au seul titre). Dans ce cas, les images créent le sens entre elles par inflexions conjointes, et dans leur rapport avec le support. Mais peut-on alors parler d'« iconotexte », l'unité indissoluble entre texte et image étant mise à mal ? À moins de considérer que l'image raconte et d'accepter qu'elle se soustraie totalement à l'écrit (au lisible) ? Mais ce serait alors accepter d'occulter les divergences et contradictions éventuelles provoquées par l'interaction du lisible et du visible qui créent justement les effets de sens propres aux iconotextes.

Notre attention n'est pas de trancher la question mais de mettre en lumière l'idée que la notion d'iconotextualité est plus épineuse à utiliser qu'elle n'y paraît. Cette délicate complexité confirme l'intérêt qu'il y a à ne pas distinguer les ouvrages traditionnellement

pédagogiques des titres « iconotextuels » (ou assimilables comme tels), étant donné la variété de supports qui existe entre les deux et qui tend à brouiller indéniablement la netteté de leurs caractéristiques propres.

Après cette étude de la remarquable chaîne de supports pédagogiques à l'adresse des jeunes enfants, je souhaite, à la faveur d'une analyse des contenus, mettre en lumière les divers dispositifs pédagogiques d'initiation à la couleur mis en œuvre par les concepteurs.

Thèse de doctorat

de l'Université Sorbonne Paris Cité

Préparée à l'Université Paris Diderot

**École doctorale « Langue, littérature, image :
civilisation et sciences humaines » 131**

Histoire et sémiologie du texte et de l'image

**L'INITIATION DU JEUNE ENFANT À LA COULEUR
EN FRANCE ET EN CORÉE
1945-2015**

Les voies de l'album pédagogique

Tome 2

Par Carine Devillon (Lee-Devillon)

Thèse de doctorat d'Histoire et sémiologie du texte et de l'image

Dirigée par Bernadette Bricout

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 29 septembre 2017

Président du jury : Dibie, Pascal / professeur / Université Paris Diderot

Rapporteur : Noudelmann, François / professeur / Université Paris 8

Rapporteur : Shim, Jiyoung / professeur / Université Inha (Corée du Sud)

Directeur de thèse : Bricout, Bernadette / professeur émérite / Université Paris Diderot

Membre du jury : Campagnol-Catel, Hélène / chargée de recherche / CNRS CR1

TROISIÈME PARTIE

**Étude des dispositifs pédagogiques mis en œuvre
dans les albums d'initiation à la couleur en France et en Corée**

INTRODUCTION À LA TROISIÈME PARTIE

Dans la deuxième partie, il a été traité des supports, de leurs caractéristiques génériques et de l'interaction que tous ont développée ou créée avec le thème complexe et polymorphe que représente l'objet pédagogique « couleur(s) ». Il nous revient maintenant de procéder à une analyse de contenu, des contenus devrait-on dire, car à chaque support correspond un objectif pédagogique déterminé et un type de lecteurs. Toutefois, la question n'est maintenant plus de mener l'étude par genre, mais de se prêter à une étude transversale des contenus via les dispositifs qui y sont déployés.

Toute approche pédagogique repose sur des dispositifs. Qu'est-ce qu'un dispositif ? C'est un ensemble d'éléments agencés dans un but précis, éducatif en l'occurrence. On pourrait dire aussi que ce sont les moyens mis en œuvre pour répondre aux besoins pédagogiques des enfants, à leurs capacités physiques, intellectuelles et cognitives, à leurs goûts aussi, puisque la satisfaction esthétique doit être considérée comme inhérente à la pédagogie de la couleur. Toutefois, si chacun des genres initiant à la couleur possède des dispositifs, ceux-ci ne lui sont pas systématiquement ou entièrement exclusifs. C'est cette possible perméabilité qui retiendra notre attention. Le but est donc ici d'exposer et d'explorer cette communauté de dispositifs, de voir quelles en sont la variété et la spécificité, de comprendre à quel besoin pédagogique ils répondent précisément et s'ils font émerger des permanences culturelles.

Aussi cette troisième partie ne sera-t-elle pas organisée par genre de supports mais par type de dispositifs. En prenant en compte et en recoupant les caractéristiques structurelles et pédagogiques des supports qui initient à la couleur, on en a sélectionné neuf. Seront examinés les dispositifs matériels, plastiques, créatifs, numériques, péri-textuels, typographiques, textuels (verbaux) et narratifs, iconotextuels, iconiques et esthétiques mis en œuvre dans les albums retenus. On examinera d'abord les dispositifs matériels puisque c'est la matière de l'objet-livre que l'enfant découvre initialement, et que, par ailleurs, la pédagogie de la couleur débute par du concret et du gestuel, avec les matières à toucher, les pages à sentir, les systèmes à activer, la couleur-matière à appréhender par l'expérience pratique. Puis seront étudiés les dispositifs plastiques et créatifs qui continuent de demander à l'enfant d'intervenir sur les supports. On enchaînera sur les dispositifs numériques qui demandent non plus d'intervenir sur le support mais qui proposent un support différent, privé de sa tridimensionnalité mais pouvant exploiter des liens hypertextuels. On continuera avec les dispositifs péri-textuels qui sont les premiers que l'enfant découvre lorsqu'il entame sa découverte des supports, que ce soit par la découverte de ce qui est visible en couverture (l'image ou les images de couverture(s)) et la lecture de ce qui

y est lisible (titre et titraile, et tout autre information péritextuelle, comme celle qui est donnée par l'argumentaire ou la présentation en quatrième de couverture), sans oublier bien sûr les péritextes qui se trouvent à l'intérieur de l'album, en périphérie du corps du texte. S'ensuivra l'étude des dispositifs typographiques qui sont pour leur part les premiers que l'enfant peut découvrir lorsqu'il s'engage dans l'album et qui le guident logiquement. Puis seront présentés les dispositifs textuels et narratifs, iconotextuels, iconiques et esthétiques. Les dispositifs textuels (verbaux) seront appréhendés selon leur fonction pédagogique, car ils sont par exemple à même de guider les jeunes enfants, de maintenir leur attention, d'apporter une explication, de mettre en confiance. Pour ce qui est des textes narratifs, on verra en quoi leur tension narrative est à même d'impacter le rôle narratif de la couleur. Les dispositifs iconotextuels ne seront pas seulement étudiés dans les iconotextes : on interrogera la possibilité de leur présence dans les supports pédagogiques non fictionnels, car la pédagogie de la couleur ne peut être la même si la relation entre texte et illustration/image est référentielle et dénotative ou si elle est connotative et symbolique. Quant aux dispositifs iconiques et esthétiques, ils gagnent un intérêt particulier car la couleur est alors déchargée de sa relation récurrente au verbal et gagne une autonomie sémantique et artistique qu'il est tout aussi pertinent que séduisant d'appréhender.

On mènera une double approche comparative de ces dispositifs. Il faut en effet les comparer entre eux pour voir ce que chacun apporte à la pédagogie de la couleur, mais également comparer les usages qu'en font les ouvrages français et coréens.

1. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS MATÉRIELS MIS EN ŒUVRE

Les dispositifs matériels se trouvent généralement dans les ouvrages qui s'adressent aux plus petits et qui privilégient l'approche matérielle et/ou manuelle et, quoi qu'il en soit, gestuelle. On examinera donc ici les différentes matières possibles des supports eux-mêmes, les matières intégrées aux supports-livres, les systèmes que sont les rabats, tirettes, volets, pages transparentes et découpes, mais aussi les lignes de contour, pour montrer quel en est le rôle exact dans la pédagogie de la couleur.

1.1. Quelles matières pour les supports de découverte de la couleur ?

1.1.1. Les matières plébiscitées pour la toute petite enfance

Si le corpus comprend nombre d'albums en papier, d'autres albums en plastique ou en tissu remettent en question la définition du *livre* que donne le CNRTL : un « assemblage de feuilles en nombre plus ou moins élevé, portant des signes destinés à être lus »⁸⁸⁰. Pour les tout-petits, les éditeurs remettent en effet en cause la primauté du papier. Un papier, ça se déchire, ça peut couper, ça ne se plonge pas dans l'eau. Ce n'est pas la matière la mieux adaptée à la prime enfance. Aussi, parallèlement aux livres cartonnés, a-t-on vu apparaître sur les marchés éditoriaux français et coréen, et notamment sur le marché de la pédagogie de la couleur, des supports de plastique submersibles et des supports de tissu très malléables. Ils relèvent généralement du genre des imagiers. Toute la question est de savoir si ces matières pensées pour la toute petite enfance ont un impact sur la pédagogie de la couleur.

1.1.2. Vers une construction différente de l'imaginaire de la couleur ?

Si la dimension matérielle de la couleur contribue à une construction différente de l'imaginaire dans les albums fictionnels aux images composées de matières diverses ou peintes sur des supports autres que le papier, il peut en être de même pour les premiers supports pédagogiques de la couleur. De fait, il s'opère quelque chose d'intéressant du côté des imagiers de la couleur en tissu. Que ce soit Les Trois Ourses avec *Le Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis ou Applebeebooks avec « Couleur » (<색깔>), les éditeurs s'attachent à travailler la matière du support.

Pensé en forme d'hommage aux livres illisibles de Munari, *Le Petit Livre des couleurs* n'a pas pour but de juxtaposer des objets de différentes couleurs. Place est faite à la seule

⁸⁸⁰ <http://www.cnrtl.fr/definition/livre>.

couleur qui chasse les « référents » la représentant normalement⁸⁸¹. L'enfant manipule donc un support fait de « pages » de tissu monochrome (bleu, rose, vert, jaune, orange) qui ont aussi la particularité de ne pas être toutes de la même taille (annexe III, pl. 309). Ces différences de proportion font que l'enfant découvre par exemple un carré orange sur un fond rose, un fin rectangle jaune tout en longueur sur un carré bleu foncé, un petit carré d'un orange pimpant sur un grand carré rose tyrien. Mais pas seulement. La discrimination ne se fait pas seulement par paire. Ces pièces de tissu composent des tableaux abstraits (évoquant les œuvres de Piet Mondrian) qui se modifient à la tourne des pages et qui peuvent reposer jusqu'à cinq couleurs différentes. Comme par ailleurs les pages se plient à l'envi, il est toujours possible d'augmenter ou de renouveler les alliances ou les contrastes de ces couleurs vives et franches qui plaisent à l'enfance et de développer ce premier jeu sur la discrimination des couleurs. Cette manipulation se fait donc sous le signe de la découverte, de la surprise et du plaisir du toucher, puisqu'ici la couleur se touche, se triture, se tortille (tout en résistant). Au toucher le tissu tiédit. Il a quelque chose de plus vivant que le papier. Il procure plus d'émotions, à défaut de procurer beaucoup plus de sensations puisque Ianna Andréadis a opté pour un support de coton « presque neutre » afin de privilégier la variation des compositions et la solidité dans la manipulation⁸⁸².

L'imagier en tissu d'Applebeebooks est très différent de l'ouvrage d'Ianna Andréadis (annexe III, pl. 310). Ici pas de purs monochromes, mais sept fonds de couleur qui correspondent à autant de termes de couleur génériques initiant pour la majorité au lexique chromatique en pur coréen. Sur chacun de ces fonds colorés, une frise encadre un référent légendé et qualifié d'un adjectif verbal. Si l'on retrouve la dimension émotionnelle que procure le tissu (renforcée par ailleurs par la frise noire à petits cœurs), tout le travail sur la manutention, la tourne, la création des différentes compositions présent dans *Le Petit Livre des couleurs* ne se retrouve pas. Les pages affichent des dimensions similaires et une certaine épaisseur qui donne un effet de moelleux mais qui ne permet pas de les plier. Ce support favorise donc la préhension, mais aussi, comme la plupart des autres imagiers coréens de la couleur, l'individualisation et la discrimination de quelques tons de base. Son approche du thème est plus explicitement pédagogique que *Le Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis, et, de fait, sa dimension moins ludique. Si elle l'est moins sur l'ensemble de l'ouvrage, ce livre de tissu dispose toutefois d'un dispositif particulier. En effet, la première couverture intègre une feuille d'un papier spécial qui la fait craquer et qui stimule l'enfant dans sa découverte, à défaut de jouer vraiment sur son imaginaire.

⁸⁸¹ Rappelons que le référent est le troisième facteur du triangle signifiant-signifié-référent, soit « ce à quoi le signe linguistique renvoie soit dans la réalité extralinguistique ou univers réel, soit dans un univers imaginaire » comme le définit le dictionnaire du CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/référent>). Dans le cas des albums pour enfants, notamment des imagiers et des dictionnaires, le référent mentionné dans le texte ou montré dans l'image – soit *in praesentia* – est généralement un « objet réel ». C'est entre lui et le signe que se produit la dénotation. Voir Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil, Point, 1972, p. 133.

⁸⁸² C'est elle qui définit ainsi la nature de son support dans la réponse par mail qu'elle nous a envoyée le 5 juillet 2016.

Pour ce qui est des imagiers en plastique – que ce soit *Les Couleurs* de la série « Livre de bébé bain » de Fleurus, « Couleur » de la série « Les livres de bain d'éclaboussure du bébé » d'Applebeebooks ou « Un canard, c'est jaune » de la série « Ding-dong bip-bip, les livres de bain sur les animaux » du Lapin bleu –, la matière n'apporte pas grand-chose à une construction différente de l'imaginaire de la couleur. Les pages matelassées, qui se consacrent à quelques couleurs de base et qui proposent un ou plusieurs référents, font toutes la même dimension, ne se plient pas, n'intègrent pas de feuille « craquante » et ne proposent aucun jeu de composition. Leur mérite est d'être résistantes à l'eau et de flotter, ce qui permet déjà à l'enfant d'embarquer son livre dans son bain et de se penser au cœur d'un monde coloré auquel il participe.

1.1.3. Le tissu : une matière pour deux options

Bien que les éditeurs français et coréens aient tendance à privilégier le tissu et le plastique mou, l'emploi fait du tissu est dans les deux cas plus pertinent, mais différent. Avec l'ouvrage d'Ianna Andréadis publié aux Trois Ourses, les tout-petits découvrent les contrastes et peuvent même les créer et recréer. L'initiation sensorielle relève plus de la vue que du toucher. En revanche, avec « Couleurs », Applebeebooks privilégie la préhension d'un imagier somme toute assez traditionnel (car référentiel et lexical) ainsi que l'immersion de l'enfant dans sa découverte grâce au dispositif ludique de la première page qui craque. Dès ces premiers ouvrages de découverte de la couleur, on relève ce qui va distinguer les deux productions française et coréenne : la tentation d'une pédagogie non explicite en France, et la volonté d'inscrire les ouvrages dans une optique pédagogique forte en Corée. Dès son premier imagier, le bambin coréen est censé acquérir des informations fondamentales sur les couleurs.

1.2. Par quels moyens la couleur des référents touche-t-elle d'autres sens que la vue ?

La matière n'est pas seulement constitutive du support, elle s'intègre aussi aux pages pour développer l'approche plurisensorielle des référents adressés aux tout-petits pour qui la découverte par les sens autres que la vue est importante. Contrairement à leurs homologues coréens qui ne s'y intéressent pas pour développer la pédagogie de la couleur, les éditeurs français y accordent une partie non négligeable de la production. Pour des raisons techniques, leur choix se porte sur le sens du toucher et de l'odorat. Comme précédemment, ce travail sur la dimension sensorielle de la couleur au sein des pages touche surtout les imagiers. Rappelons les trois titres retenus en vue de cette approche : *Mon imagier des couleurs à toucher* de Julie Mercier qui totalise le plus de matières à toucher (une vingtaine), *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* d'Orianne Lallemand qui est vraisemblablement le premier à allier couleurs et odeurs, *Mon Livre des couleurs à sentir et à toucher* de Marie Delhoste et Isabelle Chauvet qui ajoute à la vue deux autres approches sensorielles comme l'indique le titre. Comment ces dispositifs tactiles et olfactifs s'accordent-ils au sens que sollicite naturellement la couleur, soit la vue ?

Dans *Mon imagier des couleurs à toucher*, l'idée est avant tout de motiver l'exploration tactile des enfants et de leur faire découvrir la couleur par les doigts. Ainsi touchent-ils les écailles du poisson pour le bleu, le duvet des plumes du flamant rose pour le rose, la peau lisse et brillante de l'aubergine pour le violet, la fourrure de la panthère pour le noir, la peau rugueuse du crocodile pour le vert (annexe III, pl. 311, ill. 1 & 2). Les sensations alternent, mais c'est le même jeu d'opposition qui se répète : lisse et irrégulier, doux et rugueux, soyeux ou cotonneux. Bien que les sensations puissent être proches les unes des autres, la matière utilisée permet toujours d'avoir des sensations un peu différentes. C'est ainsi que sous les doigts, la rugosité de la peau (quadrillée) du crocodile n'est pas exactement la même que celle de l'éléphant (marquée de creux arrondis). La texture est très travaillée. L'idée n'est pas de faire correspondre une sensation de toucher particulière à chacune des couleurs proposées, mais d'inscrire l'initiation à la couleur sur le mode exploratoire, sensoriel, réactif, mémoriel. L'enfant va se souvenir de la douceur du noir de la panthère. Il l'a caressée. Il va se souvenir du violet résistant de l'aubergine. Il l'a marqué de l'empreinte de ses doigts. Il va se souvenir du blanc cotonneux du mouton. Il s'y est pris les doigts. Avec cet ouvrage proposant différentes matières, c'est par le geste et le toucher que la mémoire de la couleur se forme, autant que par la vue.

L'idée initiale de *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* s'inscrit à l'opposé de cette démarche (ill. 3). Son but est de dématérialiser le thème, et, par divers parfums de fruits, de suggérer des couleurs. Ici une odeur de cerise qui évoque le rouge, là une odeur d'orange (pour l'orangé), là une odeur de pomme (pour le vert) ou de pêche (pour le rose). Une telle réalisation ne peut toutefois techniquement se faire que via un support en papier. Il faut pouvoir froter les images du bout des doigts pour libérer les odeurs. Aussi le sens de l'odorat reste-t-il lié à celui du toucher. Pour ce qui est de la vue, elle peut être différée grâce au système de caches et d'ouvertures mis en place sur lequel on reviendra. Cette tentative de dématérialisation de la couleur s'appuie donc sur un support concret qui recourt à d'autres dispositifs matériels pour être réalisée et qui n'en repose pas moins sur des images. Aussi se retrouve-t-on dans le même cas de figure qu'avec le titre précédent et comprend-on que cette approche exploite le mode exploratoire qui stimule les enfants, à cela près toutefois, et la différence est importante, que le toucher et l'odorat sont sollicités avant la vue, fait pertinent pour appréhender la couleur.

Pour ce qui est du troisième titre (ill. 4), plutôt que de cumuler les trois approches sensorielles au sein d'un même référent, il les disjoint, en séparant les huit référents à sentir des trois référents à toucher et en les mêlant à des référents à voir. Aussi, parmi les six référents proposés par double page, il en est un à sentir ou un à toucher. De fait, l'éditeur ne multiplie pas les espaces de découverte au sein de ces doubles pages, ce qui réduit le caractère ludique de la découverte sensorielle. Le titre n'en reste pas moins pertinent car il donne à la couleur une dimension résolument pluri-sensorielle et confirme que c'est par l'exploration de sa matérialité que la couleur pourra se faire concept plus large.

Il n'existe pas l'équivalent de ces ouvrages français sur le marché coréen. Ils ne sont peut-être pas assez explicitement pédagogiques pour cela. En revanche, il est des titres qui disposent des mêmes dispositifs de cache favorisant la découverte.

1.3. Rabats, volets, tirettes : les dispositifs matériels d'animation de l'image

Quels sont les supports concernés par tout ce que l'on peut considérer comme des ajouts ou des retranchements de papier qui viennent compléter ou modifier les images pour les animer ? S'il n'y en a pas dans les albums à colorier, les abécédaires, les recueils de comptines, les dictionnaires (sauf lorsqu'ils s'apparentent à des imagiers comme le titre coréen « Premier Dictionnaire du bébé. Dictionnaire des beaux-arts ») et les iconotextes fictionnels, on en trouve dans ces autres genres que sont les imagiers, les documentaires, les volumes encyclopédiques et les manuels de lecture.

Ces dispositifs n'ont pas été inventés au XX^e siècle. Ils remontent au Moyen Âge, qui connaissait déjà les languettes. Ils ont enregistré un premier essor à la fin du XVIII^e siècle en Angleterre, et ils se sont multipliés en France au XIX^e siècle dans les « livres-joujoux » ou « livres jeux » qui pouvaient être diversement manipulés, grâce, entre autres, à des tirettes et des effets de transparence⁸⁸³. Dans la seconde partie du XX^e siècle, ils sont plébiscités dans de nombreux genres didactiques. En Corée, ils le seront dans les années 2000. Ces « systèmes » (tel est le terme adapté à ces dispositifs singuliers) relèvent du domaine ludique et invitent les enfants à explorer les supports selon un mode qui n'est plus sensoriel mais mécanique : il leur faut tirer, pousser, tourner, glisser, ouvrir, fermer. L'action motive la découverte. Elle dispose pour cela de dispositifs classables en différentes familles : volets et rabats, tirettes, découpes, disques, transparents, lampes magiques, spatules. Mais qu'apportent-ils de particulier à la pédagogie de la couleur ? Ou, plus exactement, que découvre par là le jeune manipulateur ?

1.3.1. Rabats et volets : pour cacher quoi ?

Des volets et des rabats, il en est dans nombre de titres relevant de différents genres, comme les imagiers *Les Couleurs de Balthazar* (1997) et *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* (2009), les encyclopédies *Les Couleurs* de Nathan (2000) et *Les Trésors des couleurs* de Gallimard Jeunesse (2014), le recueil de comptines de chez Millepages (2014) ou encore le documentaire d'art *La nuit tous les chats sont verts* (2011), côté français ; dans le dictionnaire-imagier « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » (첫 번째 아기 사전 :

⁸⁸³ Voir Annie Renonciat, « Le livre-jouet », *Livres d'enfants, livres d'images*, Les dossiers du musée d'Orsay, Paris : Réunion des musées nationaux, 1989, p. 29-31, et Jacques Desse (libraire d'ancien, organisateur de l'exposition « Livres animés, deux siècles de livres à système » qui s'est tenue en 2003), « L'invention du livre à tirettes : Le livre joujou de Jean-Pierre Brès (1831) », texte publié dans le catalogue du Musée de l'imprimerie de Lyon, 2012, et disponible sur le site de Ricochet : <http://www.ricochet-jeunes.org/œil-du-libraire/article/289-l'invention-du-livre-a-tirettes>.

미술사전>, 2002), les deux imagiers « Le Premier Livre à regarder en soulevant : Couleurs » (<첫 들춰보기 책 : 색깔>, 2004) et « Couleurs bigarrées » (<알록달록 색깔>, 2013) ainsi que dans le manuel de lecture « Le Magasin de lettres : g, n » (<글자 가게 : 글>), côté coréen.

(1) L'axe et le sens d'ouverture : à ne pas négliger

Il semble important de faire la distinction entre « volets » et « rabats ». Si leur caractéristique commune réside dans leur exploitation de différentes surfaces (puisqu'ils bénéficient en effet de trois surfaces distinctes : leur recto, leur verso et l'espace qu'ils dissimulent), la différence concerne la manière de les ouvrir. En effet, les rabats se lèvent (sur l'axe vertical), tandis que les volets s'ouvrent (sur l'axe horizontal). Cette différence, a priori mineure, peut avoir des incidences sur le mode de découverte.

Pour ce qui est des rabats, chaque titre en possédant exploite différemment le fait qu'ils se déplient sur l'axe vertical (annexe III, pl. 312). Dans *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, les rabats montrent le terme de couleur sur leur recto, dissimulent le fruit que l'on doit sentir, et, au verso, présentent un aplat de la couleur en question (ill. 1). Dans *Les Couleurs de Balthazar*, les rabats montrent sur leur recto deux pots de peinture différents (bleu et rouge par exemple), dissimulent un référent de la couleur que l'on obtiendra par mélange (une prune violette) et sa légende (« Violet comme une prune »), et, au verso, présentent les deux pots renversés et le mélange obtenu. Le fait de soulever le rabat fait découvrir le référent correspondant au mélange obtenu avant de voir l'explication visuelle de l'obtention de ce mélange. Il permet ainsi de franchir une étape aux enfants qui n'ont pas besoin de l'explication totale et qui comprennent tout de suite que le violet de la prune provient du mélange du bleu et du rouge (ill. 2 & 3). Il en est presque de même dans *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, où le verso (l'aplat de couleur, rouge par exemple) s'en vient confirmer la couleur du fruit à deviner par l'odeur (la cerise... rouge). L'intérieur du rabat fonctionne ici pour confirmer visuellement la justesse de la réponse. Ce que corrobore « le Memory des couleurs » proposé dans *Les Trésors des couleurs* de Gallimard Jeunesse (ill. 4). La double page présente vingt-quatre petits rabats carrés dissimulant douze paires de couleur à retrouver. Toute la double page (rectos des rabats compris) est marquée de taches. Les rabats découvrent différents objets (issus du monde naturel) non légendés mais caractérisés par leur saillance chromatique (gentiane bleue, dromadaire beige, ibis rouge, panthère noire, rose rose...). Le but est donc de recréer des paires et d'associer par exemple le koala (gris) au galet (gris). Ces objets peuvent ne pas relever exactement du même ton (par exemple, la feuille d'arbre est d'un vert très soutenu alors que le crabe est d'un vert plus léger et plus doux). En cas de doute, ou dans le souci d'avoir confirmation, les enfants peuvent consulter le verso de deux rabats qui leur présentera alors deux pastilles exactement de la même couleur ainsi que la dénomination des référents pour un approfondissement de leurs connaissances.

Tout comme Gallimard Jeunesse, Nathan va privilégier le rôle d'approfondissement de la connaissance du rabat. Dans sa mini-encyclopédie *Les Couleurs*, les rabats (qu'ils se déplient vers le haut ou vers le bas) permettent de poser des questions sans les formuler (ill. 5 & 6). Pour ce faire, leur recto montre des taches de couleur. À quoi correspondent-elles ? Sous les rabats, les enfants vont découvrir de possibles référents, et, au verso, un texte de comptine qui en dénomme quelques-uns et qui en cite d'autres. La difficulté d'apprentissage va grandissant.

Dans les ouvrages coréens, cette triple dimension des rabats n'est pas exploitée, que ce soit dans « Premier Dictionnaire du bébé. Dictionnaire des beaux-arts » (<첫 번째 아기 사전 : 미술사전>) ou dans « Le Premier Livre à regarder en soulevant : Couleurs » (<첫 들춰보기 책 : 색깔>) (annexe III, pl. 313). Leurs versos restent en effet muets. En revanche, ce qu'il est intéressant de noter – et cela n'a pas été relevé dans les ouvrages français –, c'est leur forme particulière. Si le premier propose une forme arrondie qui se répète au fil des pages du fait de la préférence accordée aux référents ronds (tomate, réveil, ballon, ill. 1-3), le second varie les formes des rabats en fonction de la silhouette de ses référents (ill. 4 & 5). Par exemple, sur la page gauche de la double page consacrée au rouge, le crayon de couleur, la pomme ronde, la petite voiture tout en niveaux différents impliquent des formes variées respectées par les rabats. Aussi, dans ce cas, si le rabat a pour fonction de dissimuler, sa découpe permet d'anticiper ce qu'il cache, d'autant que l'ouvrage joue parfois sur la répétition du même motif (le crayon de couleur) pour chaque couleur, ce qui permet à l'enfant de mieux appréhender ce qui est caché.

Qu'en est-il de l'usage fait des volets ? Tout dépend en fait s'ils s'ouvrent vers la gauche, ou vers la droite ou bien encore symétriquement. Des titres comme *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* et *La nuit tous les chats sont verts* ne proposent que des volets se dépliant vers la droite (annexe III, pl. 314). Dans le premier titre, les auteurs travaillent ainsi l'approche référentielle du terme de couleur cité dans la comptine. Le volet s'ouvre à chaque fois sur un aplat de la couleur concernée, la répétition de la dénomination chromatique et quelques nouveaux référents légendés pouvant introduire des termes synonymiques (comme « brun », dans « ours brun », à la page dédiée au « marron ») (ill. 1 & 2). La distinction entre partie cachée et verso est alors gommée. Ils font tous deux partie du même espace, qui s'en vient compléter la sensibilisation à la couleur amorcée dans la double page.

C'est cette idée de gain d'espace que reprend *La nuit tous les chats sont verts*. L'espace est important pour ce petit volume d'initiation à l'art via quelques œuvres. Celui-ci a besoin de place pour les exposer, mais pas seulement. Il combine l'idée d'espace au parti qu'il peut également tirer à cacher ce qu'il veut montrer. Le principe est efficace : sur la page de gauche, un texte introduit un objet étrange (comme « un gros rhinocéros rouge ») dans un contexte précis (« lundi, dans le salon de Madame Rubis... ») ; sur la page de droite (sur le volet fermé), un tableau – sans rhinocéros rouge et surmonté d'une phrase mettant en doute l'existence d'un tel animal (« Mais, ça n'existe pas les rhinocéros rouges ! ») – figure le contexte (donné ici par

Lampes rouges de Lichtenstein) ; et finalement, dans la double qui se déplie, apparaît un gros rhinocéros rouge, en l'occurrence *Le Rhinocéros* de Xavier Veilhan (ill. 3 & 4). L'effet de surprise est ainsi garanti. L'espace dévolu à l'objet de la quête y participe, tout particulièrement dans la découverte de cette première œuvre d'art où l'enfant attend un « gros » rhinocéros. Que l'adjectif « gros » soit ainsi mentionné en regard du premier volet n'est pas anodin. Il met l'accent sur le volume de l'objet permis par l'espace libéré. Par la suite, cet adjectif sera remplacé par d'autres, plus descriptifs (« beau, paisible, amusant »), excepté justement pour le terme de « petit », car le « petit chat vert » est aussi gros que le « gros rhinocéros rouge », ce qui crée un effet de surprise amusée (ill. 5).

Le volet qui s'ouvre vers la droite garantit ainsi un gain d'espace pour un approfondissement de la connaissance ou une mise en abîme de ce qui est à montrer. Il en est de même pour les volets qui s'ouvrent symétriquement. Dans *Les Couleurs* de Nathan, parmi divers sous-thèmes, Adèle Ciboul entend initier les enfants à la couleur des peintures dans une approche historique et géographique. Il s'agit là du sous-thème le plus volumineux à « mettre en images ». Elle privilégie donc un système de volets qui lui fait bénéficier d'une totalité de six pages (annexe III, pl. 315).

C'est ce même principe que reprend l'éditeur coréen Sigongjunior dans « Rouge, rouge, quel rouge ? » (<빨강 빨강 무슨 빨강>, annexe III, pl. 316). En fin de volume, il entend présenter aux jeunes enfants tout à la fois un récapitulatif des quatre couleurs apprises et un complément pédagogique. Aussi leur propose-t-il de déplier une double page où leur sont montrés différents référents légendés. Les enfants peuvent ainsi vérifier leurs acquis sur cet ensemble de quatre pages dont la présentation rompt avec l'ensemble du volume, pour un gain de place évident, mais aussi dans un souci pédagogique de distinguer les divers types d'exercices compris dans le volume.

Pour ce qui est des volets qui s'ouvrent vers la gauche, il en va autrement. Notre mode de lecture s'effectuant de gauche vers la droite, un volet qui s'ouvre vers la gauche dévoile dans un premier temps ce qu'il dissimulait, et, dans un second temps, ce qui se trouve sur son verso. Il s'apparente à ce que l'on a vu avec les rabats. Gallimard Jeunesse en fait un usage exemplaire pour initier les enfants aux nuances visibles dans la nature au sein de *Trésors des couleurs* (annexe III, pl. 317). Sous le titre de l'une des pages simples qui y est consacrée (« Voici quelques nuances d'orangés, rouges, roses et violets »), il est donné seize volets s'ouvrant vers la gauche. Chaque recto de ces volets montre un gros plan (comme quelques points noirs sur une surface rouge), chaque volet dissimule une vue générale du référent (une coccinelle), et chaque verso le nomme (« la coccinelle »). C'est ainsi que, dans un premier temps, l'enfant devine à quoi peut bien appartenir le fragment qu'il a sous les yeux, puis il le confronte à la réponse visuelle, et enfin (lorsque la tourne de volet a été tout à fait réalisée) à la réponse écrite. Si dans le cas de la coccinelle ou de la pastèque qui sont aisément identifiables, la dénomination

n'est pas nécessaire, dans le cas du dahlia, de la feuille d'alisier ou de l'églantine, elle l'est et confirme la nécessité d'utiliser ce troisième espace propre aux volets s'ouvrant vers la gauche (et aux rabats) qui structure et finalise l'acquisition de la connaissance.

(2) Quelques variations françaises et coréennes sur l'utilisation des volets

Contrairement aux volets qui s'ouvrent vers la droite ou de manière symétrique pour élargir l'espace délégué à l'approfondissement de l'initiation à la couleur, les rabats et volets s'ouvrant vers la gauche permettent de gérer trois espaces distincts que les auteurs peuvent appréhender comme des étapes successives rythmant le processus de découverte. Il se trouve toutefois un contre-exemple sur le marché coréen. « Couleurs bigarrées » d'Applebeebooks (<알록달록 색깔>, 2013, annexe III, pl. 318) utilise pour chaque couleur présentée un volet se dépliant vers la droite. La page simple de gauche montre un référent (un pissenlit jaune par exemple), la page de droite (sur le rabat) pose la question de savoir quelle est la couleur de ce référent⁸⁸⁴, et, dans la double page qui se déplie, se trouve non pas une double page (comme dans le cas des imagiers français) mais deux pages simples juxtaposées. La première (ou celle de gauche) propose de nombreux autres référents (ici un papillon, un seau, un tee-shirt, des bottes, une horloge et des bananes, en l'occurrence tous jaunes), la seconde (ou celle de droite), la réponse sous forme iconique et verbale, le terme chromatique étant écrit en noir sur un fond de la couleur qu'il dénomme (ici « 노랑/ jaune » écrit en noir sur fond jaune). Aussi la gradation de la réponse se fait-elle en deux temps (référents, puis terme et fond chromatiques) avec un temps d'attente (de suspense ?) légèrement moins différé que dans le cas d'un déploiement du volet vers la gauche, étant donné que le sens de lecture utilisé en Corée se fait depuis quelque temps de gauche à droite⁸⁸⁵. La gradation de la réponse est toutefois établie, ce qui est déjà essentiel dans cet ouvrage pédagogique qui recourt au dispositif matériel des volets pour structurer l'approfondissement du thème concerné.

⁸⁸⁴ « 예쁜 민들레는 어떤 색깔일까요? » (« De quelle couleur pourrait bien être le joli pissenlit ? »).

⁸⁸⁵ Rappelons que sous l'influence du chinois classique, le coréen (créé en 1446) s'écrivait verticalement et se lisait de droite à gauche. Ce n'est qu'après la réforme de 1894 et la perte de statut du chinois comme langue officielle, que le mode d'écriture a peu à peu changé. Au tournant du siècle, les défenseurs et les détracteurs du chinois se sont affrontés sur le mode d'écriture à adopter pour tout texte produit, et plus particulièrement pour les textes littéraires : les premiers critiquaient l'écriture mixte (dont la partie chinoise était inspirée du modèle japonais) et l'écriture horizontale (inspirée de l'occidentale), les seconds critiquaient la soumission au chinois et à son mode d'écriture verticale. Voir Cho Dong-il et Daniel Bouchez, *Histoire de la littérature coréenne, des origines à 1919*, p. 343. Il se trouve que c'est l'écriture mixte qui l'a emporté et qui s'est imposée en 1910 (après l'annexion de la Corée par le Japon) du fait de sa ressemblance avec la manière d'écrire japonaise. De fait, de plus en plus de personnes commencèrent à écrire « à l'horizontale » et dans le sens gauche-droite. Toutefois, dans la presse, l'écriture verticale est demeurée longtemps la norme, et encore à la fin des années 1990, les journaux coréens étaient écrits verticalement (exception faite pour les titres) et se lisaient de droite à gauche. Voir Daniel Bouchez, « L'écriture en Corée », *Actes du premier forum international du Centre de Calligraphie de la Bibliotheca Alexandrina*, 24-27 avril 2003. Bibliotheca Alexandrina, 127-142, p. 141. Texte sur : http://www.ceei.univ-paris7.fr/04_bibliotheque/01/pdf/08_Daniel_Bouchez.pdf.

« Couleurs bigarrées » d'Applebeebooks n'est toutefois pas le seul à faire un usage particulier des volets. Le manuel de lecture « Le Magasin de lettres : g, n » (<글자 가게 : ㄱ나>) en propose un double emploi inédit dans les ouvrages français s'intéressant à la couleur, ce qui retient l'attention malgré le peu de termes de couleur qui s'y trouvent. Ce double emploi réside dans l'ouverture répétitive de volets vers la gauche et vers la droite au sein d'un segment de lettres (annexe III, pl. 319). L'idée est que l'enfant mémorise les deux termes chromatiques mentionnés dans le texte :

" 어떤 신발을 줄까요 ? " / « Je vous donne quelles chaussures ? »

" 파란색 신발 주세요. " / « Donnez-moi les chaussures bleues. »

" 하얀색 신발도요. " / « Et les chaussures blanches aussi. »

" 후다닥 글자를 맞춰 보세요. " / « Devinez rapidement les lettres ». (*C'est nous qui soulignons.*)

Ces phrases comprennent les deux termes « 파란색/bleu » et « 하얀색/blanc » que l'enfant doit retrouver dans le puzzle graphique proposé au-dessous. Ce puzzle est constitué de trois volets dissimulant une autre lettre : ㅍ/p dissimule ㅎ/h ; ㅏ/a, ㅓ/eo ; ㅑ/ja, ㅓ/a. Les volets apportent tout à la fois une mobilité à la fixité du texte imprimé, un choix qui reste assez réduit, et la possibilité de revenir sur sa décision par une simple tourne. Le fait d'utiliser un volet s'ouvrant vers la gauche et un volet s'ouvrant vers la droite permet de travailler tout à la fois la consonne et la voyelle de la première syllabe. Le dispositif matériel se révèle très efficace pour aider les apprentis lecteurs à distinguer et combiner les lettres qui vont leur permettre de composer leurs premiers termes chromatiques génériques.

Qu'en est-il du côté français ? S'y retrouve cet usage des volets utilisés dans un jeu d'opposition. Tel est le cas dans *Les Couleurs* de Nathan mais aussi dans *Les Trésors des couleurs* de Gallimard Jeunesse. Tout comme dans « Le Magasin de lettres : g, n », la taille des volets est réduite et ceux-ci ne sont plus utilisés pour déborder les limites initiales des supports et faire gagner de la place, mais intégrés (collés très exactement) aux pages, et, dans ces deux ouvrages français, utilisés pour complexifier non plus le texte, mais l'image. Nathan s'en sert pour montrer la différence qu'il y a entre un paysage urbain avec lumière et sans lumière, et Gallimard pour révéler les beautés de la couleur par rapport au noir et blanc en s'appuyant sur le jeu d'ouverture et de fermeture des ailes de papillon (annexe III, pl. 320). Dans ce cas, le volet joue sur ses deux faces, la pliure servant d'axe central à l'image qui ainsi se dédouble. En reprenant un ancien système (celui des images « magiques »⁸⁸⁶), Nathan dépasse par ailleurs ce simple dédoublement. Il propose ainsi de découvrir « les couleurs des hommes » qui se distinguent par leur couleur de cheveux, d'yeux et de peau, par le biais d'un « méli-mélo des portraits ». Ce méli-mélo repose sur de multiples volets puisqu'il y en a cinq de découpés en

⁸⁸⁶ Le contenu des livres magiques apparus à la fin du XVIII^e siècle apparaissait diversement selon la manière dont on les ouvrait.

trois bandes, ce qui permet de recomposer de nombreux portraits. Par ce métissage, l'enfant découvre certes les différences chromatiques qui peuvent exister entre les humains mais il est aussi censé s'y familiariser pour mieux les comprendre et les accepter, notamment en métissant lui-même les portraits qu'il imagine⁸⁸⁷. C'est ce procédé qu'Alain Serres reprendra dans *Tous en couleurs, tous en bonheurs* pour faire réfléchir à l'« arc-en-ciel de l'humanité » et lutter, par un travail sur le mélange des différentes couleurs humaines, contre la discrimination raciale.

(3) Cacher pour mieux montrer ou montrer davantage

Que ce soit dans les ouvrages français ou coréens, les rabats et volets sont utilisés dans deux buts pédagogiques distincts : cacher dans le souci de graduer la démarche de sensibilisation à la couleur et éveiller la curiosité des enfants, ou doubler (si ce n'est de multiplier) l'information véhiculée par l'image dans un jeu d'opposition ou de combinaison. La différence qui existe entre les deux marchés relève d'abord d'une différence de quantité. Les ouvrages français recourent plus aux dispositifs matériels que les ouvrages coréens du fait de la tradition française des livres à systèmes. Ce n'est pas le cas des ouvrages coréens qui utilisent malgré tout ces systèmes, parfois sans en exploiter toutes les possibilités (comme le dictionnaire-imagier « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » qui laisse les versos de ses rabats vierges), parfois tout au contraire en diversifiant les usages et en proposant des combinaisons inédites dans les ouvrages français s'intéressant à la couleur (comme « Le Magasin de lettres : g, n » dont les volets s'ouvrent à droite et à gauche pour recomposer tout ou partie des syllabes coréennes qui s'inscrivent dans un carré et qui se combinent bien avec ce jeu de volets). Aussi peut-on noter que les auteurs coréens se sont emparés des dispositifs importés et qu'ils entendent les adapter librement dans certains ouvrages s'intéressant à la pédagogie de la couleur.

1.3.2. Transparents, lampes magiques et spatules, des révélateurs de réalités cachées

En plus des rabats et volets qui viennent s'ajouter à l'image, il existe des « transparents » généralement réalisés en feuille de Rhodoïd. Si les ouvrages coréens n'en comprennent que très peu, il en est de remarquables dans la série des imagiers signés par Pascale de Bourgoing et Pierre Denieuil chez Calligram ainsi que dans la plupart des encyclopédies publiées par Gallimard Jeunesse, que ce soit dans *La Couleur* (« Mes Premières Découvertes »), *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan et *Les Trésors des couleurs* (annexe III, pl. 321). Si ce dispositif matériel n'est pas nouveau⁸⁸⁸, il a réussi à « [rompre] un des principes fondamentaux

⁸⁸⁷ La consigne y invite en effet progressivement : « Retrouve les couleurs de ta peau, de tes cheveux et de tes yeux, puis mélange les pages pour faire le portrait de tes amis. Tu peux aussi inventer des visages qui n'existent pas ! »

⁸⁸⁸ À partir des années 1860, le marché éditorial français proposait des albums magiques avec des effets de transparence. Annie Renonciat, « Albums pour la petite enfance et livres-jeux : de l'image à la lecture », article non publié à ce jour, p. 437 et 462.

du livre, à savoir l'opacité du support »⁸⁸⁹. C'est là la différence initiale qui existe entre le volet (ou rabat) de papier et la page transparente. Elle implique ensuite une différence de fonction. La fonction du film transparent, qui se glisse généralement entre deux pages ou qui s'en vient recouvrir l'une d'elles, est par nature de modifier sans cacher, ou de ne pas tout cacher et de cibler très exactement l'endroit où l'on veut intervenir. Le film transparent a donc pour but d'introduire un nouvel élément entre deux pages ou sur une page. La question est de savoir quelle peut être la nature de cet élément dans les ouvrages initiant à la couleur.

Calligram recourt au film transparent pour introduire un élément qui doit empêcher les deux protagonistes de l'histoire de figurer sur la même double page. C'est ainsi que la présence de Barbe-bleue exclut généralement celle de la petite princesse, et la présence de Chaperon rouge celle du loup (ill. 1-2). Cela révèle que tout les oppose : la princesse n'a de cesse d'altérer la collection d'objets bleus de Barbe-bleue (fleur jaune piquée dans le bouquet bleu, collier bleu-turquoise subtilisé...), et le loup s'empare de ce que recherche la fillette (fruits, légumes, fleurs), lui qui collectionne aussi tout ce qui est rouge, Chaperon certainement compris. Ce jeu d'opposition va crescendo et le danger grandit. Barbe-bleue dégaine sa dague pour enfermer la petite princesse qu'il ne supporte plus, Chaperon rouge se rapproche trop du loup. Le dernier film est salvateur. Dans le premier cas, il révèle un cavalier aux attributs chromatiques rouges et verts (bien loin du bleu du maître des lieux) qui s'en vient sauver la princesse ; dans le second, le loup est brûlé par la lave d'un volcan. La dernière page double fait le point sur la situation : la petite princesse est en selle derrière son sauveur ; le loup disparaît, la queue en feu, à l'horizon. Tout danger est écarté, le film protégeant princesse et Chaperon n'a pu lieu d'être. D'ailleurs, il n'est plus. Il aura servi dans cette série à établir un parallélisme entre les actions des protagonistes qui convergent (malgré leur opposition) vers la mise en valeur d'une collection d'objets d'une certaine couleur, soit l'établissement d'un champ référentiel chromatique.

Pour ce qui est de Gallimard Jeunesse, il recourt fréquemment à l'utilisation de films transparents dans ses encyclopédies, notamment pour expliquer aux plus jeunes le résultat des mélanges des couleurs, le dispositif matériel relayant ce qui est dit dans les textes : « Il faut du jaune et du bleu pour faire du vert. » Est ainsi montrée plus qu'expliquée dans *La Couleur* la formation de quelques couleurs : orange, vert, violet, marron (ill. 3-4). C'est de cette manière que les mélanges sont abordés dans *Le Grand Livre de la couleur*, à cela près que Mila Boutan propose des films bipartites (comme non coloré et jaune) entre des pages bicolores (comme rouge et blanche d'un côté, et blanche et bleu de l'autre), ce qui permet de graduer les mélanges. Si elle reprend la même idée pour expliquer le vert, elle complexifie l'approche des violets en proposant différentes nuances de bleus et la possibilité, avec un film quadrillé, d'ajouter un « soupçon de noir » à la « pointe de rouge » (ill. 7-9). Et ce n'est là encore qu'un début de

⁸⁸⁹ Cécile Boulaire, « L'image dans le documentaire pour enfants depuis " Mes Premières Découvertes " (1989) », p. 237.

l'exploitation des films qu'elle file sur tout l'ouvrage. Elle montre avec un film jaune comment gommer les contrastes de couleurs dans des images à dominantes plus ou moins développées de jaunes et d'orangés. Elle fait la même chose avec le vert à partir d'un film alternant les bandes vertes (d'un vert clair ou foncé), jaunes ou incolores. Pour la page des roses et rouges, le film rose montre un bel oiseau incolore cerné d'un rose plus soutenu. Jamais les films n'ont été aussi travaillés pour montrer la richesse des jeux de mélanges.

Toutefois, dans *La Couleur* et dans *Les Trésors des couleurs*, ils ont également une autre fonction que celle d'expliquer les mélanges (ill. 5-6). Dans le premier titre, en plus de montrer la différence entre une image non ombrée et ombrée, ce qui souligne le rôle du noir et du gris dans le dégradé des valeurs, les transparents servent à révéler quelques référents et nuances lexicales du rouge, du jaune et du bleu tout en montrant comment sont constitués certains outils. Pour cela, le dessin du film s'intercale entre la page de gauche qui fournit un échantillon de la couleur concernée et la page de droite qui montre un dessin regroupant quelques référents légendés, l'ensemble apparaissant par la tourne de la page en Rhodoïd. En plus de faire cette double découverte, les enfants voient l'envers du transparent et ainsi la vue en coupe qu'il offre alors du crayon de couleur, ou du pinceau, ou encore du feutre. Le film gradue ainsi la découverte tout en faisant découvrir le dedans des choses, ce qui permet à l'enfant de dépasser son rôle d'observateur extérieur. Il pénètre littéralement les objets dont il se sert, ce qui le met dans une sorte de confiance. Il n'est plus sensibilisé à la couleur, il y est initié. Un titre comme *La Couleur* pense l'« initiation » dans le sens étymologique du terme : l'enfant commence à prendre connaissance des mystères de la couleur.

C'est pourquoi Gallimard continue de développer le principe dans son encyclopédie sur la richesse chromatique du monde naturel (ill. 10). Grâce à un jeu de film foncé, il entraîne ses jeunes lecteurs dans l'obscurité d'un sous-bois. Ils y devinent des formes colorées. Comme il est toutefois difficile d'y discerner quelque chose, est proposée une « lampe magique » à glisser sous le film pour « éclairer » l'image et distinguer les couleurs luxuriantes qui attendent, dans l'ombre : l'émeraude du boa, le bleu cobalt du paradisier, le rouge vif de l'heisteria. L'éditeur français fait ainsi tout ce qui est en son pouvoir pour épaissir le mystère des couleurs puis le lever par l'emploi d'un film, conjugué ici à un corollaire : la lampe magique.

Côté coréen, le seul titre faisant usage de transparents est « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » d'Applebeebooks (<변해라, 변해! 빨강 노랑 파랑>, annexe III, pl. 322). Fait notable, les Rhodoïd ne s'insèrent pas entre ses pages cartonnées mais les intègrent, sous forme d'épais morceaux unis. Est ainsi montré dès la couverture un filtre bleu recouvrant un fond bleu. S'ensuivront un filtre jaune recouvrant (selon la tourne de la page) un motif jaune ou bleu, un filtre magenta recouvrant un motif magenta ou bleu, un filtre bleu recouvrant un motif magenta et orange à rayures rouges. Si l'on peut penser que le dernier filtre introduit un peu de fantaisie au caractère uniforme du dispositif utilisé, on peut se demander quel est l'intérêt de proposer

de rabattre les films sur des surfaces ayant la même couleur qu'eux. Leur emploi est ainsi limité. D'autant que l'on relève la présence de trois spatules de couleur (rouge, jaune, bleue) glissées dans le plat arrière de couverture. Elles sont censées donner aux enfants une plus grande liberté de mouvement que les filtres. Elles s'y substituent donc en quelque sorte et peuvent également se combiner à eux. Dans les faits pourtant, ce second dispositif matériel n'est guère plus opérant que le premier. L'épaisseur des spatules voile les couleurs qu'elles couvrent. Aussi l'emploi fait des filtres et spatules ne semble-t-il pas abouti dans ce petit ouvrage pourtant proposé par la société d'édition Applebeebooks qui occupe le plus de créneaux possibles en matière de pédagogie de la couleur à l'adresse des tout-petits. Si l'on considère ce titre par rapport au reste de la production pédagogique concernée, l'idée vient que c'est peut-être plus la tourne des pages, la découverte des transparents, la manipulation des spatules elles-mêmes, les mélanges que l'enfant peut faire seulement avec elles que l'éditeur a voulu privilégier. Ce que confirment des blogs tenus par des mères de famille qui soulignent le caractère ludique de ces spatules (avec, à l'appui, des photographies des bambins utilisant les spatules sans le livre, ill. 2). Il est moins question ici de révéler la beauté des mélanges que la possibilité de les exécuter. Applebeebooks recourt ainsi aux dispositifs matériels qui caractérisent généralement les encyclopédies et qui amènent à considérer son petit ouvrage comme une première micro-encyclopédie, pour compléter sa série d'albums favorisant la saisie et la manipulation et affiner celles-ci : il n'est plus question seulement de tourner des pages qui résistent bien mais de faire coïncider des formes assez petites et de remarquer que les différentes superpositions entraînent des changements. Il y a bien révélation. Il ne s'agit donc pas d'une première encyclopédie sur la couleur à l'image de ce qu'a pu faire Gallimard Jeunesse (avec *La Couleur*) mais plutôt d'un livre d'activités, ou plus exactement d'actions (saisir, superposer changer, tourner) qui montre (et explique⁸⁹⁰) que la couleur est un objet multiple et combinable.

1.3.3. Tirettes, découpes et disques, pour de simples manipulations ?

Parallèlement aux rabats et volets, transparents, lampes magiques et spatules, il existe aussi des tirettes, découpes et disques au sein de différents types de supports, pour la plupart français. On en relève dans les imagiers *Les Couleurs de Balthazar*, *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, *Mon Imagier des couleurs* de Nathan, dans les deux encyclopédies *Les Couleurs* de chez Nathan et *Les Trésors des couleurs* de Gallimard Jeunesse côté français ; mais aussi dans l'imagier *Rouge, rouge, quel rouge ?* côté coréen. Pour ce qui est des découpes doublées d'animation⁸⁹¹ et des disques qui changent les couleurs d'un objet ou d'un paysage,

⁸⁹⁰ Malgré le jeune âge des enfants auxquels ce support s'adresse et la simplicité du concept, on trouve en fin de volume une explication portant sur les primaires et le résultat théorique que l'on peut obtenir par le maniement des spatules.

⁸⁹¹ Comme dans *Mon Imagier des couleurs* de Nathan où l'enfant glisse son doigt dans une encoche pour généralement modifier la couleur de l'image ou faire apparaître un autre motif coloré. Annexe III, pl. 323.

on se trouve dans le même cas de figure qu'avec « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » d'Applebeebooks. C'est autant à la discrimination des couleurs qu'est initié l'enfant qu'au maniement des dispositifs qui lui procure le plaisir de modifier seul l'image et de pouvoir répéter le geste à loisir. Toutefois, dans *Les Trésors des couleurs*, Gallimard affine le dispositif de la tirette, comme il l'a fait avec les rabats, volets et transparents. Il n'est pas question pour cet éditeur d'animer seulement la page, mais de révéler progressivement en un geste mesuré (et symétrique) différents référents de couleurs variées (annexe III, pl. 324). Pour ce faire, il imagine de très larges tirettes présentant de nombreux noms de couleur et dissimulant autant de possibles référents. Pour plus d'impact visuel, il en utilise deux dans une double page qui ne présente pas moins de vingt-quatre termes chromatiques (mêlant termes basiques et référentiels). Cette découverte demande à l'enfant de ne pas perdre le lien entre la couleur et son référent, d'autant que les couleurs représentent diverses variétés de certaines tonalités (comme pour le rouge et le vert). Il ne s'agit plus d'initier à un quelconque maniement, mais bien de procéder à un enrichissement lexical et référentiel de la couleur.

Pour ce qui est des découpes (ou trouées), leur fonction est encore autre. Elles dévoilent ce qui est caché. Deux exemples illustreront notre propos, l'un français, l'autre coréen. Dans *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, la découpe sert à entrevoir le fruit à deviner, dans sa couleur et parfois sa forme, mais aussi à avoir un accès tactile à la page à froter. C'est grâce à cette trouée que l'alliance entre couleur et odeur peut être créée en préservant en partie son mystère (annexe III, pl. 325, ill. 1). Dans l'imagier coréen « Rouge, rouge, quel rouge ? », les découpes ne sont pas percées dans un rabat mais dans une page simple (ill. 2). Elles permettent de montrer un détail du référent. Ici quelques petits grains, là des écailles. La grande pertinence de cet ouvrage est de présenter, en regard de la page en partie dissimulée, le gros plan de ces détails qui en révèlent alors souvent un peu plus. Par exemple, les écailles se combinent à une petite nageoire. Le concept de poisson prend forme, et l'enfant vérifiera la justesse de sa réponse en tournant la page qui supporte les différentes découpes. Ces dernières sont là encore essentielles pour échelonner le processus d'initiation à la couleur alors que, matériellement, elles sont plus simples à exécuter que les encoches qui permettent d'animer la page mais qui s'avèrent pédagogiquement moins complexes.

1.3.4. Vers un cumul de ces divers systèmes dans certains titres français

Si les ouvrages français recourent plus régulièrement aux systèmes que les ouvrages coréens, ils privilégient généralement un système plutôt qu'un autre : les encoches pour animer les pages dans *Mon Imagier des couleurs* de Nathan, les films dans *Le Grand Livre de la couleur* et *La Couleur* de Gallimard, les volets dans *La nuit tous les chats sont verts* (ce qui est également le cas des rares ouvrages coréens concernés). Toutefois, il en est qui les cumulent. Tel est le cas de *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* qui allie systématiquement rabats

et découpes sur toutes ses doubles pages. D'autres les cumulent avec moins de systématisme, comme l'imagier *Les Couleurs de Balthazar* (Hatier, 1997), mais aussi les deux encyclopédies – *Les Couleurs* et *Les Trésors des couleurs* – signées par Nathan et Gallimard qui y recourent pour deux raisons distinctes.

Rappelons que *Les Couleurs de Balthazar* est à notre connaissance le premier imagier de la couleur à utiliser de tels dispositifs matériels. Ils sont dus à l'approche éducative alors privilégiée par Hatier qui exploite la pédagogie de Maria Montessori. Celle-ci prône une éducation active, sensorielle et kinesthésique. Ce choix implique de mettre à la disposition des enfants un matériel concret (comme les rabats et le disque en l'occurrence) qu'ils peuvent manipuler, afin de les motiver, de les faire gagner en autonomie tout en conservant leur spontanéité, de les familiariser avec le monde réel (le matériel sensoriel étant pensé comme un instrument d'investigation du réel) et de développer leurs facultés motrices et intellectuelles (les premières étant nécessaires aux secondes), tout cela sans négliger le plaisir qu'ils ont à faire, notamment en agissant seul⁸⁹². Tous ces dispositifs inductifs, qui permettent de développer la gestuelle tout en profitant du plaisir de découvrir par soi-même et qui favorisent les données expérimentales et les faits observés pour déboucher sur une connaissance générale, vont devenir courants dans la décennie suivante, notamment au sein des imagiers à l'adresse des tout-petits, parmi lesquels les imagiers sur la couleur.

Ce n'est toutefois pas cette seule tendance qui justifie leur présence dans les volumes encyclopédiques. Dans ceux-ci, le but pédagogique déborde cette approche. Il s'agit aussi de faire comprendre, en le montrant par l'image, ce qui est présenté dans les textes pour le relayer et l'expliquer⁸⁹³. Multiplier les systèmes revient à multiplier les angles d'approche d'un thème particulier, ce qui est d'autant plus pertinent quand on traite d'un thème aussi complexe et polymorphe que la couleur. Ce qui explique que *Les Couleurs* de Nathan et *Les Trésors des couleurs* de Gallimard soient aussi riches de dispositifs matériels, Gallimard ayant même l'audace de recourir régulièrement à des dispositifs mixtes. Aussi combine-t-il tirettes et découpes, tirettes et films, film et lampe magique, doubles rabats et découpes. C'est ainsi que les six pages sur les « couleurs de la mer » qui doivent leur étendue au dispositif des rabats se percent d'encoches : ici un voilier (le poisson) détouré bondissant d'une eau que l'on entr'aperçoit, là nombre de petits ronds laissant entrevoir différentes couleurs ou nuances et suscitant l'envie d'ouvrir ces doubles volets qui promettent une belle découverte (annexe III, pl. 326). Le doublet formé tout à la fois par le cumul des dispositifs matériels et leur mixité font

⁸⁹² Voir Isabelle Patron, Vanessa Toinet, Sylvia Dorance, *Montessori Pas à Pas - Les Principes fondateurs*, Cotignac : éditions ecole-vivante.com, 2013.

⁸⁹³ Rappelons que si Pierre Marchand entend « montrer ce que les autres livres racontent » (selon le site des éditions), Nathan propose, sur la quatrième de couverture de son titre, de « lire avec les mains ». Le volume encyclopédique qu'il publie s'insère donc sur le marché éditorial entre *Les Couleurs de Balthazar* de chez Hatier et *Les Trésors des couleurs* de Gallimard Jeunesse.

de ce titre, où la mise en page relève de la mise en scène, le volume encyclopédique le plus pertinent du marché français. Toutefois, et cela est intéressant à noter, il recourt, tout comme les autres titres relevant du même genre, à des dispositifs traditionnels et non pas aux plus récents, comme les « pop-up » qui se sont imposés dans les années 1960-1970 et qui relèvent plus des dispositifs plastiques que matériels, comme on le verra ultérieurement.

Pour l'heure, voyons ce qu'il en est des lignes de contour, l'ultime dispositif matériel que nous évoquerons dans ce chapitre. Ce n'est pas le moindre, car il permet à l'enfant de franchir une étape importante dans son appréhension de l'album-support. Il ne s'agit plus en effet de toucher le support, de l'appréhender par les différents sens ou de manipuler les systèmes proposés. Avec les lignes de contour, il est demandé à l'enfant d'y intervenir, d'y laisser une trace visible, de faire l'expérience non plus de la matière du support mais de la couleur-matière. Cela représente une étape importante dans la découverte de la couleur.

1.4. Les lignes de contour : juste pour contraindre la couleur-matière ?

Lorsque la couleur est envisagée dans sa matérialité, elle est, rappelons-le, traditionnellement appréhendée sous le régime de la contrainte. Aussi sa première approche pratique se fait-elle en investissant des surfaces vierges circonscrites par des lignes de contour qui s'imposent comme les premiers dispositifs propres à la pédagogie matérielle de la couleur. Ces lignes figurent initialement dans les albums de coloriage et d'activités, mais elles ont aussi gagné des titres relevant d'autres genres mais proposant néanmoins une ou plusieurs planches à colorier. Dans ce type d'albums, qu'ils aient été publiés en France ou en Corée, la ligne est généralement fine, continue et fermée. Tel est particulièrement le cas des premiers albums à colorier publiés après la Libération, que ce soit par Bias, Albin Michel, les Éditions des Enfants de France ou les Éditions G.P., en France ; et par « Chercheur d'éducation nouvelle » en Corée. Tel sera généralement le cas dans la plupart des albums ou images à colorier publiés par la suite. Toutefois, certains éditeurs repensent le rôle dévolu à la ligne. Aussi, bien qu'elle représente un dispositif qui n'« émerge » pas, est-elle intéressante dans son évolution, et il est judicieux de voir en quoi sa possible évolution peut modifier la pédagogie de la couleur.

1.4.1. La ligne de contour repensée par deux pionniers français

Les lignes de contour utilisées dans les albums à colorier sont traditionnellement dévolues à séparer les espaces et à aider les enfants à investir les surfaces les unes après les autres, soit à procéder étape par étape et à ne pas déborder. Pendant l'Occupation et après la Libération, Paul Faucher, toujours pionnier sur le marché français, rénove le genre et repense le rôle dévolu à la ligne. Ce renouveau touche aussi bien les frises que les volumes sur l'artisanat de France et du monde (annexe III, pl. 327). Pierre Belvès, qui en signe tous les titres, refuse les lignes de contour. Elles laissent place à de profonds aplats noirs mettant en valeur les motifs

à colorier. Pour ce qui est des motifs eux-mêmes (objets ou personnages), ils montrent des lignes séparatrices. Dans ce cas, on relève deux tendances distinctes, pouvant être illustrées chacune par un exemple. Dans *Les Belles Poteries* (1946, ill. 1), les lignes de contour *internes* aux motifs révèlent les décorations des poteries dans leur moindre détail. Elles séparent certes les surfaces à colorier les unes des autres, mais elles traduisent avant tout la grande délicatesse des fleurs, silhouettes, oiseaux présents sur les objets, soit toute la quintessence de l'artisanat. Dans *Une Frise à colorier Football* (1947, ill. 2-4), elles ne sont pas utilisées à cette fin. Elles permettent avant tout de distinguer les surfaces (entre corps et vêtements, entre vêtements aussi), mais elles participent également au modelé des personnages. Elles sont courbes, épaissies, soulignées d'une ombre par endroits. La ligne n'est plus statique, elle se fait dynamique (ill. 2). Elle revêt par ailleurs une fonction définitoire. En effet, en striant le vêtement d'un homme, elle permet d'identifier l'arbitre parmi les autres hommes qui s'avèrent être les joueurs. L'arbitre tient certes un sifflet et un drapeau, il est en retrait et plus ombré, mais les lignes parallèles de son vêtement participent à cet ensemble et attribuent du sens à la ligne qui n'est plus seulement séparatrice d'espaces : elle participe à la compréhension de ce qui se passe dans cette frise (ill. 3).

Il est rare de relever une telle fonction identificatrice et définitoire de la ligne dans les albums à colorier qui vont être publiés par la suite (excepté dans *Soldats d'autrefois, Album d'images à colorier*, ill. 5 & 6, et les titres qui lui sont liés chez le même éditeur), surtout des années 1950 aux années 1990, où les albums à colorier sont majoritairement utilisés comme les produits dérivés des dessins animés de Walt Disney et des *comics* américains, puis des bandes dessinées et des séries télévisuelles. Les dessins y sont généralement simplifiés, les motifs détournés, et les lignes de contour sont de la même épaisseur, tout au long des ouvrages, excepté dans certains titres issus des *comics* de super héros que les éditeurs ne prennent pas la peine d'envisager comme des supports pédagogiques d'apprentissage au coloriage, comme cela a été souligné dans la deuxième partie.

Toutefois, l'emprunt à des supports précédemment publiés peut s'effectuer de manière différente. Tel est le cas de Robert Delpire qui reprend par exemple les gravures de l'artiste suisse François Aimé Louis Dumoulin (1753-1834) dans son album d'activités intitulé *Robinson Crusoë* (1967), puis les dessins de l'artiste américain Burne Hogarth dans *Tarzan* (1968) paru lui aussi dans la collection Actibom (annexe III, pl. 328). À première vue, le second titre s'inscrit dans la lignée des titres exploitant la veine de la bande dessinée américaine⁸⁹⁴. Il s'en distingue cependant pour deux raisons essentielles. D'abord, les vignettes exécutées par

⁸⁹⁴ En effet, Tarzan est un personnage de roman (publié en 1912) dont les histoires sont adaptées en *comic strips* quotidiens dès 1929 et hebdomadaires dès 1931 (il le sera en *comic books* à partir de 1947). S'il n'est pas le premier dessinateur de *comic strips* auquel est confié d'illustrer le personnage de Tarzan, Burne Hogarth (1911-1996) va toutefois le faire sur une période assez longue (de 1937 à 1950) et avec des planches d'une qualité égale. Voir « Official Edgar Rice Burroughs Tribute & Weekly Webzine Site », « List of Sunday Tarzan Comic Strips by Huck Huckepohler » sur <http://www.erbzine.com/mag22/2292.html>.

Burne Hogarth montrent toute sa connaissance de l'anatomie, la musculature du héros étant très étudiée, et cela sous divers angles, mais aussi son intérêt pour l'art baroque, avec son emploi récurrent des lignes de force en diagonale, l'impression de mouvement donné par les gestes de son héros, la multiplication de ses angles de vue, son goût pour l'accumulation, ses constructions de l'image par enroulement, arabesque, spirale, ou volute. Il donne ainsi à l'image populaire une vraie dimension artistique, même s'il limite son jeu sur les couleurs en privilégiant la couleur noire (obtenue à l'encre, au crayon ou au charbon) et la lumière blanche⁸⁹⁵ (contrairement à la plupart des autres *comic strips* quotidiens ou hebdomadaires et *comic books* mensuels de l'époque⁸⁹⁶). Par ailleurs, dans son appréhension du travail de Burne Hogarth, Robert Delpire prend soin de sélectionner des vignettes et de les isoler en en présentant une par double page. Aussi les enfants ne sont-ils pas confrontés à la complexité donnée par l'accumulation de nombreuses vignettes (et par conséquent des lignes de contour), qu'elles soient sorties de leur contexte original ou proposées dans celui-ci, comme c'est généralement le cas dans les albums à colorier exploitant les bandes dessinées américaines. En extrayant les images de leur planche originale, en les isolant de page en page, en les agrandissant par rapport à leur dimension initiale puis en les rétablissant en regard d'un texte littéraire, Robert Delpire propose à ces enfants d'investir – par le coloriage et l'enluminure – des images de choix qui leur laissent une certaine liberté. Il leur présente ainsi comme motif à colorier une image qui ne l'était pas initialement et qui est débarrassée de tout ce qu'elle a de contraignant dans la majorité des autres albums à colorier : il n'y a plus de lignes de contour délimitant des surfaces vierges et vides dans ce *Tarzan*, mais des éclats de lumière dessinés par des zones d'ombre. L'image y gagne en souplesse, en dynamisme, en volume.

Dans *Robinson Crusoë*, Robert Delpire reprend quelques-unes des cent cinquante gravures qui composent l'histoire en images gravée par Dumoulin et qui regorgent de naufrages, de tempêtes, de vaisseaux minutieusement détaillés⁸⁹⁷. Étant donné que le procédé utilisé pour les gravures est l'eau-forte, cela implique une taille indirecte (par morsure du métal par l'acide) qui permet d'obtenir une infinie variété d'effets, comme des attaques diffuses, peu profondes, punctiformes, plus vaporeuses. Aussi les gravures de Dumoulin sélectionnées par Delpire ne présentent-elles pas de contours, tout comme chez Burne Hogarth, mais, en plus, que fort peu de contrastes. S'il est acquis que les images n'ont pas été faites initialement pour être coloriées, il est évident que l'éditeur n'a pas choisi non plus les plus « coloriables ». Il n'est pas question

⁸⁹⁵ Ce qui intéresse surtout Burne Hogarth, c'est le rapport simple et efficace de la lumière et de l'ombre qui montre comment une silhouette sombre sur papier blanc peut communiquer forme et espace. Voir Burne Hogarth, *Dynamic Light and Shade Paperback*, New York : Watson-Guption, 1991, 160 p.

⁸⁹⁶ Voir Jean-Paul Gabilliet, « Fun in four colors ».

⁸⁹⁷ Annie Renonciat, « Le Robinson de Dumoulin : un roman en 150 estampes (ca 1810) », *9^e Art, Les Cahiers du musée de la bande dessinée*, Angoulême, n° 8, 2003, p. 10-19.

pour lui de soumettre aux enfants des motifs cernés de lignes régulières et contraignantes, mais de leur proposer des surfaces non déterminées et comme mouvantes, tant les courbes, les arrondis, les effets de chute et de retour sont parfois nombreux. Là encore, il défige l'exercice contraignant que représentait le coloriage par son travail sur la suppression des lignes de contour. Sous l'influence de ces deux pionniers – Paul Faucher et Robert Delpire –, le travail sur les lignes va être plus systématiquement repensé dans les albums de coloriage artistiques.

1.4.2. Une ligne dans tous ses états

Rappelons que parallèlement à la tendance générale qui fait de l'album à colorier un produit dérivé, il s'en développe une autre favorisant l'approche manuelle, esthétique et créative du coloriage, qui est particulièrement représentée par Anne Weiss, Pascale Estellon et Hervé Tullet. Chacun d'eux va mener un travail pertinent sur les lignes dites de contour.

(1) La ligne fine et régulière par opposition à la ligne épaisse et irrégulière

Que ce soit dans les séries *Coloriage à peindre* ou *L'Art à colorier* d'Anne Weiss, *Livre de coloriages* d'Hervé Tullet, ou *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs* et *Cahier pour apprendre à colorier autrement* de Pascale Estellon, le trait s'épaissit et perd son caractère lisse de dessin technique (annexe III, pl. 329). Fait à main levée, il est irrégulier à la fois dans son épaisseur et dans son tracé. Il revendique la présence de l'artiste, le caractère manuel du tracé, l'audace d'attaquer la belle page blanche directement à la peinture. Il y a dans cette irrégularité du trait une invitation à se lancer et à essayer, une dynamique évidente.

(2) La ligne fermée par opposition à la ligne rompue

Cet épaississement de la ligne s'accompagne souvent de sa rupture. Tel est le cas chez Anne Weiss et Hervé Tullet⁸⁹⁸. Anne Weiss mêle formes fermées et traits hachurés suggérant une forme. Elle développe le principe dans les deux collections de Mila Éditions, « L'Art à colorier » (représentée par *Portraits* ou *Picasso*) et « Coloriage à peindre » (représentée par *Coloriage à peindre : la ferme*) (ill. 1). Dans la première, il s'agit de recréer des chefs-d'œuvre d'un grand maître comme Picasso, dans la seconde, des vélins du Muséum national d'Histoire naturelle. Dans l'une comme dans l'autre, le principe est de libérer le plus possible la créativité de l'enfant : face au modèle présenté en page de gauche, la page de droite est ponctuée d'éléments dessinés, comme un œil ou une ombre (même s'il subsiste quelques contours). Ils servent de repères. À l'enfant de s'inspirer du modèle, de le « copier » ou, mieux, de le « réinventer » selon les termes de l'éditrice⁸⁹⁹, d'en retrouver les formes et les couleurs. Ce

⁸⁹⁸ Rappelons que l'idée de remettre en question la linéarité du trait de contour n'est pas nouvelle. Paul Faucher avait opté pour des lignes en pointillés dans *Crayons et ciseaux* (Nathalie Parain, 1932).

⁸⁹⁹ <http://www.mila-editions.fr/catalogue/les-cahiers-d-activites-pour-peindre-et-dessiner/l-art-a-colorier-picasso>.

délaissement régulier du contour à remplir permet de développer l'esprit créatif enfantin et de ne pas envisager le coloriage comme une activité cloisonnée mais intrinsèquement liée à celle du dessin ou d'autres activités manuelles.

C'est dans ce même esprit qu'Hervé Tullet ferme rarement ces lignes. Pour ce faire, il propose des coloriages à fond perdu, coupés par le bord de la page (ill. 2). Lorsque le motif est unique, l'enfant qui découvre la page peut reconstituer et finir mentalement la forme hors champ. Lorsque les formes sont nombreuses, la page est tout en interruptions et absences de limites, ce qui fait que l'on perd ses repères et que l'on ne sait plus où sont les formes à investir ou à délaissier. Cette création de confusion est une invitation à repenser la différence entre plein (à colorier) et vide (à ne pas colorier) et à investir ce que l'on veut, d'autant que le jeu gagne en complexité. Le créateur multiplie les intersections, les croisements, les enchevêtrements. Il joue sur les labyrinthes, les imbrications, les ruptures. Jamais album de coloriage n'a autant travaillé sur les lignes. Chez Hervé Tullet, il n'est presque plus de contours.

(3) La ligne par opposition à la surface

La suppression des contours passe aussi par la généralisation de l'utilisation des surfaces. Si Pascale Estellon s'arrange parfois pour allier contour et surface, elle opte également pour de profonds fonds noirs qui mettent en valeur les formes à colorier (annexe III, pl. 330, ill. 1 & 2). Il en est de même chez Hervé Tullet, à la différence près que ses motifs blancs ne sont pas donnés comme de seules surfaces vierges bien délimitées les unes des autres. Elles peuvent être là encore imbriquées les unes dans les autres, floutées (ce qui crée une zone intermédiaire de gris, ill. 3), réduites à des lignes, très fines parfois, ou présentées sous forme d'éclaboussures. L'investissement du motif demande donc à se plier à sa forme spécifique, notamment dans le cas de l'éclaboussure qui rompt définitivement avec le caractère laborieux et peu créatif des supports initiaux. Investir un espace, c'est libérer le geste chez Hervé Tullet.

(4) La ligne noire par opposition à la ligne blanche ou colorée

La surface noire est parfois tellement importante qu'elle réduit le motif à une ligne blanche à investir. Mais comme cette ligne blanche définit elle-même des surfaces noires, on peut se demander si finalement ce ne serait pas plutôt ces dernières qu'il faudrait investir. Rien n'est dit. Rien n'est interdit. Les surfaces noires se donnent ainsi comme de nouvelles possibles surfaces à investir (annexe III, pl. 331, ill. 1). Ce qui est d'autant plus possible que les lignes de contour ne sont plus systématiquement noires. Dans *L'Art à colorier : Portraits*, Anne Weiss exécute ses lignes de différentes couleurs pour guider les enfants dans leur choix de palette et faire de telle sorte qu'ils obtiennent un résultat assez harmonieux et pas trop éloigné du modèle (ill. 2). Rappelons que le coloriage est ici également pensé comme un outil d'apprentissage aux œuvres de quelques portraitistes.

(5) Le modèle par opposition au motif à investir

Que ce soit chez Pascale Estellon ou Hervé Tullet, les modèles sont supprimés, contrairement à Anne Weiss qui y recourt. Toutefois, si elle les maintient en partie (avec réutilisation de fragments) ou en totalité (notamment avec utilisation de contours de couleur), elle propose aussi une troisième approche du maintien du modèle : en page de gauche, un motif peint, et en page de droite, une forme à investir. Cela semble à première vue très peu novateur, mais toute la pertinence de sa démarche repose sur la rupture qui existe entre les deux : par exemple, si elle a choisi un coq, les deux silhouettes de coq ne sont pas les mêmes (ill. 3). Cela demande à l'enfant de réinvestir la nouvelle forme, d'autant plus que le modèle n'est pas pensé par surfaces définies et distinctes mais présenté comme une peinture. Se retrouve là encore l'idée que la réappropriation du motif vaut mieux que la simple copie.

(6) La matérialisation des contours par opposition à la dématérialisation de tout contour

Cette interrogation qui touche en particulier la ligne de contour délimitant les parties à colorier va déboucher sur deux tendances extrêmes. L'une va repenser le rôle de la ligne de contour. Celle-ci sert traditionnellement à délimiter les espaces et exige que les enfants la considèrent comme une limite. Toutefois, du fait de sa minceur et de sa planitude, elle rend la contrainte difficile à respecter. Aussi, certains éditeurs imagiers ont décidé de la matérialiser. Tel est le cas dans *T'choupi Mes premiers coloriages sans dépasser* et *T'choupi Mes premiers coloriages magiques sans dépasser*, où Thierry Courtin propose des « gros contours en relief »⁹⁰⁰ mais intégrant aussi (dans le second titre, et cela l'éditeur ne le mentionne pas clairement malgré la nouveauté du concept⁹⁰¹) des petits éclats qui brillent différemment selon l'orientation de la page ou l'approche qu'en a l'enfant, et qui lui rappellent l'existence de ces fameux contours. L'exercice de coloriage s'adresse ainsi aux petits à l'âge du préapprentissage au tracé de l'écriture (annexe III, pl. 332, ill. 1).

À l'opposé de cette démarche, on trouve les titres d'Hervé Tullet, que ce soit *Livre de coloriages, Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet* ou *Couleurs*⁹⁰². Dans les deux premiers ouvrages cités, le créateur entend libérer le plus possible les enfants des contraintes du genre en les invitant à repenser les lignes des motifs (pourquoi ne pas faire des autruches à rayures et des chevaux à carreaux ?) ou à intervenir sur elles (par exemple, en effaçant des moustiques ou des poissons méchants, ou en débroussaillant un jardin dans le

⁹⁰⁰ Comme le précise le site des éditions sur <http://www.nathan.fr/catalogue/fiche-produit.asp?ean13=9782092531563>.

⁹⁰¹ Doit-on le comprendre par « magiques » ? C'est très possible, mais pas explicite avant d'avoir vu les contours en question.

⁹⁰² Notons que les présentations qu'en fait la maison d'édition (notamment de *Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet*) confirment l'importance donnée à la spontanéité du geste : « Prêt pour la bataille ? Des batailles de crayons, bien sûr... À un, à deux, trois ou quatre... On gribouille, on colorie, on s'amuse et, mine de rien... ça fait des dessins ! » Texte disponible sur : <http://www.amazon.fr/Batailles-couleur-livre-jouer-Tullet/dp/2747024911>.

deuxième). Dans le troisième titre, il développe totalement son raisonnement et supprime toute ligne et toute clôture, tout outil et toute matière. Priorité est donnée au geste (ill. 2). À l'enfant de mélanger (ou plus exactement d'en faire semblant) en frottant, en faisant couler, en projetant. Le résultat de ces mélanges a été réalisé à l'avance et imprimé pour que les tout-petits puissent découvrir le résultat de leur geste à la tourne de page. Ils ont ainsi l'impression d'avoir laissé une trace de doigt, fait des éclaboussures, des taches, pour ainsi dire d'être les créateurs du livre, en dépit de leur très jeune âge. La dématérialisation et le refus de la ligne permettent de donner totale priorité au support livre, de prôner la spontanéité du geste et de vanter tous les mérites libérateurs et toute la beauté sauvage de l'art brut.

1.4.3. Une ligne de contour plus contraignante

Suite aux premiers albums à colorier publiés en Corée dans les années 1970, les éditeurs ont maintenu l'utilisation de la ligne régulière, lisse et fermée, des années 1980 (avec « Le Coloriage amusant » et « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas ») aux années 2010, en passant par les années 1990 et les années 2000 où la ligne épouse souvent celle des lettres de l'alphabet ou des chiffres (annexe III, pl. 333). Outre le fait de noter que cette ligne a gagné en épaisseur entre les premiers ouvrages et ceux parus par la suite (et cela dès les années 1990, comme dans « Le Pays des couleurs apprises avec Daisy » où certains traits atteignent le demi-centimètre), l'intérêt de remettre en question le maintien de la ligne et son rôle dans la pédagogie de la couleur n'est pas beaucoup pris en compte. Relevons toutefois trois exceptions intéressantes.

L'une apparaît régulièrement dans la série « Étude du coloriage QI/ À la recherche de la mauvaise image » développée dans les années 1990 (<아이큐 색칠공부/ 틀린그림찾기>, 1994). La suppression des lignes y est fréquente. Elle constitue même la raison de la création de cette série qui ne repose que sur la différence entre le modèle de gauche à observer et le motif de droite à investir. Toutefois, il faut noter qu'elle relève du détail et qu'elle va de pair avec la suppression d'un tout petit motif (ici, quelque chose qui ressemble à une montre, là le bord du vêtement et le bouton qui le jouxte, ici des cercles sur les pattes d'un cheval). Il faut aussi noter qu'elle demande à être rétablie⁹⁰³, et que, par conséquent, sa suppression n'est pas synonyme d'assouplissement des contraintes (annexe III, pl. 334, ill. 1-2). Tout au contraire.

La deuxième exception se trouve dans une autre série développée lors de la même décennie : « Étude du coloriage et enseignement de la nature » (<자연학습교육 색칠공부>) publié par « Le Pays des histoires » (이야기나라). Rappelons que cette série fait de la couleur un outil d'apprentissage dans l'acquisition des connaissances en sciences naturelles. De fait, les motifs à colorier gagnent en complexité par rapport à ceux qui existent dans les autres types

⁹⁰³ « 왼쪽 그림을 자세히보고 틀린곳을 채워 예쁘게 색칠하세요 ! » (« Regardez attentivement l'image de gauche, et coloriez joliment en remplissant le mauvais endroit. »)

d'albums à colorier publiés à la même époque, tant dans la précision de la forme générale que dans la multiplication des couleurs à employer pour chaque motif, la présence de nuances, et, ce qui est intéressant, la suppression d'une partie des traits de séparation d'espaces. Toutefois, cette suppression s'explique moins à des fins de coloriage que de rendu vériste d'une image foncièrement documentaire⁹⁰⁴. Aucune explication technique n'étant donnée, on peut estimer que l'éditeur mise sur la justesse de l'analyse visuelle des jeunes apprenants ainsi que sur leur aptitude à faire cohabiter deux couleurs dans un même espace, si ce n'est plus (on note par exemple deux tons de vert et un ton de brun pour la grenouille 6 et jusqu'à trois tons de vert pour la grenouille 8 dans « Le Monde des reptiles », ill. 3-4). Aussi la suppression de la ligne ne correspond-elle pas non plus ici à une libération du geste ni à un encouragement à la re-création comme dans certains albums à colorier français, mais au souci de faire « plus vrai », dans le modèle du moins.

La troisième exception contraste avec les deux premières en ce sens où le travail sur la ligne est par endroits – peut-être (on expliquera cette réserve) – plus créatif, même si ce n'est pas perceptible dans les premiers exercices. La série « Jeux de réflexion, jeux de sensations » pour les deux, trois et quatre ans d'Applebeebooks (<생각놀이 느낌놀이>) commence en effet dès ses premières pages à travailler les lignes de contour, et cela différemment selon les titres et l'âge des jeunes apprenants (ill. 5-7). D'abord, dans les deux premiers titres, c'est la couleur de la ligne de contour qui impose le choix de la couleur. On peut relever diverses couleurs de contour dans une même page (on dénombre jusqu'à trois motifs cernés différemment par page, ill. 6). Ces contours colorés laissent régulièrement place à des fonds de couleur bordant les motifs à colorier. Étant donné la relative clarté de ces derniers, la suppression de la ligne n'est pas synonyme de gain de liberté mais de redoublement de l'attention des enfants. Déborder sur du bleu ou du jaune, ce n'est pas comme déborder sur le noir proposé dans certains albums français (de ce noir plus complice des débordements, bavures et autres taches). Si ces deux tendances ne sont donc pas créatives, un exercice semble l'être plus, toutefois sa consigne n'est pas très claire : « 덜컹덜컹 흔들리는버스에는 여러 사람이 탈수 있어요. 버스를 좋아하는 색으로 칠해 보세요. » (« Dans le bus qui s'ébranle, des personnes ont pu prendre place. Appliquez la couleur que vous aimez sur le bus. ») La question est de savoir si l'enfant doit représenter ces personnes, puis « appliquer » la couleur. Le doute subsiste. D'autant plus que dans la seconde phrase, l'emploi du verbe « 칠하다 » ne lève pas l'ambiguïté, car il signifie « appliquer » qui évoque le coloriage, mais aussi « peindre » (ill. 7). Alors que faire ? Dessiner des personnages et colorier la surface présente entre eux ; ou peindre en couleur en faisant toutefois attention de n'investir que la partie vierge ? La première option semble la plus pertinente car ce serait à

⁹⁰⁴ Excepté dans <동물 나라 2> (« Le Pays des animaux 2 ») qui présente un buffle très bleu et un kangourou très rose, et plus généralement des animaux parés de couleurs assez peu réalistes ne correspondant guère à l'approche didactique développée dans les autres titres de la série.

l'enfant de créer les propres motifs qu'il va par la suite contourner. Aucun autre exercice de ce type n'est reproposé. Autant dire que le jeu sur les contours n'est pas plus développé. Il ne le sera pas plus dans le troisième volume qui se démarque des deux autres par la finesse de ses lignes, et plus encore, par le manque de jeu s'établissant sur elles puisque le coloriage tend à disparaître pour être remplacé par d'autres exercices. Ces trois exceptions ne font donc que le confirmer : la couleur est un outil pédagogique avant d'être un objet d'apprentissage.

1.4.4. Le contour, un dispositif pensé de manière opposée en France et en Corée

Aussi voit-on que le travail sur la ligne de contour est beaucoup plus développé en France qu'en Corée, et, par ailleurs, pensé dans des optiques pédagogiques opposées. En France, tout le jeu qui s'opère sur le contour est réalisé pour encourager à plus de créativité et s'inscrit comme l'étape décisive d'une pédagogie de la couleur manuelle, parfois esthétique. En Corée, c'est le contraire. Ce n'est d'ailleurs pas un jeu, et le travail, qui n'est pas effectué *sur* la couleur mais *par* la couleur, tend à contraindre les jeunes apprenants à maîtriser leur geste (lorsqu'il s'agit d'un préapprentissage au tracé de l'écriture) ou à les initier à d'autres domaines. La couleur n'est pas le but, elle est le moyen. La créativité est par conséquent réduite dans les albums à colorier coréens.

1.5. Des dispositifs matériels pour des buts pédagogiques différents

Dans les albums français, les dispositifs matériels sont multiples et différemment employés. Les diverses textures participent à la mémorisation sensorielle de la couleur. Les volets, rabats et transparents cachent pour mieux découvrir ou montrer et hiérarchiser le processus de découverte. Les lampes magiques révèlent la part d'invisible d'images qui émerveillent. Les lignes de contour des albums à colorier s'épaississent pour plus de confort et d'esthétique, se rompent pour plus de créativité, disparaissent pour plus de liberté. Les dispositifs se cumulent pour permettre à l'enfant d'expérimenter seul le monde de la couleur. S'ils servent tous un but pédagogique (et parfois un but matériel de gain d'espace), s'y greffent la plurisensorialité, l'émerveillement, la surprise, le suspense, le plaisir de faire seul, l'esthétique. Tout cela est modéré par les concepteurs coréens qui entendent maîtriser la pédagogie de la couleur. Cette volonté fait que les dispositifs matériels sont moins nombreux (on n'a pas trouvé de lampe magique, ni de couleur à sentir) et employés d'une manière assez homogène. Les versos des rabats ne sont pas exploités pour ne pas compliquer la lecture. Les cumuls de dispositifs sont certainement écartés dans la même optique. Les lignes de contour des albums à colorier sont régulières et fermées, et leur disparition s'explique dans certains cas par un souci de réalisme de l'image. Est normalement privilégié un unique dispositif par volume dans un vraisemblable souci d'efficacité. Cette rigueur n'empêche toutefois pas quelques judicieuses réappropriations des systèmes, comme les volets qui se déplient vers la gauche et la

droite dans le manuel de lecture du coréen, mais la trouvaille n'est pas spécifiquement dédiée aux termes de couleur au sein de ce volume, ce qui en atténue la portée sur le plan de la pédagogie de la couleur et qui confirme que les concepteurs coréens ne développent guère ce qui est empirique. Voyons s'ils développent plus les dispositifs plastiques.

2. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS PLASTIQUES MIS EN ŒUVRE

Est qualifié de « plastique », ce « qui est apte à donner ou qui donne, des formes et des volumes, une représentation esthétique » comme le définit le dictionnaire du CNRTL⁹⁰⁵. Aussi seront regroupés dans ce chapitre tous les dispositifs liés aux formes et volumes esthétiques sollicités par les créateurs œuvrant à la pédagogie de la couleur, soit le « pop-up », l'embossage, et le grammage des pages. Mais que peut apporter le volume à la pédagogie de la couleur ?

2.1. Le pop-up : du volume pour la couleur

Le « pop-up » contemporain⁹⁰⁶ est issu du livre animé et tridimensionnel, et s'impose comme l'une de ses variantes. En 1929, le livre animé tridimensionnel connaît un renouveau grâce à la publication du numéro *Daily Express Children's Annual NO. 1* orchestré par les éditeurs londoniens Louis Giraud et Theodore Brown (annexe III, pl. 335). S'ensuivra la série révolutionnaire des livres Bookano, régulièrement cités par les critiques (notamment anglo-saxons) comme les premiers véritables livres pop-up pour les enfants parce qu'ils peuvent être consultés sur 360 degrés, et non plus dans la seule vision frontale. Si le terme de « bookano » a été inventé pour décrire ces architectures de papier par association des termes « book » et « Meccano » (marque d'un célèbre jeu de construction), c'est l'éditeur new-yorkais Harold Lenz qui crée le terme de « pop-up », qui dérive du verbe « to pop up » signifiant « faire un saut, surgir », pour dénommer les Blue Ribbon Books qu'il produit en s'inspirant de ceux de Louis Giraud. Sensibles à cette possibilité de penser l'image en volume, les artistes américains feront sortir le pop-up du domaine du livre pour enfants dans les années 1960 et confirmeront ainsi toute sa dimension artistique, à l'instar d'Andy Warhol qui en fera usage dans son *Andy Warhol's Index*, publié en 1967 par Random House (New York).

Si les rabats, les volets, les transparents, les découpes sont utilisés à des fins pédagogiques d'échelonnement du processus d'initiation à la couleur, d'autonomisation de sa découverte, de valorisation de la découverte par les yeux et les mains plus que par le texte, le « pop-up » n'est

⁹⁰⁵ <http://www.cnrtl.fr/definition/plastique>.

⁹⁰⁶ Pour ce paragraphe, ont été consultés les articles suivants : Michael Dawson, « S. Louis Giraud, the wizard of Bookano », *Antiquarian book monthly review*, 18 : 250-256, June 1, 1991 ; Richard F. Abrahamson, « Movable Books - A New Golden Age », *Language Arts*, v. 5, April 1982, p. 342 et sq ; et : Valerie J. Nelson, « Waldo Hunt dies at 88 ; entrepreneur revived the pop-up book as art form », *Los Angeles Times*, November 22, 2009.

guère valorisé comme dispositif d'appréhension de la couleur dans les ouvrages français, et il ne l'est pas du tout dans les titres coréens retenus. Côté français, seule Annette Tamarkin comprend le profit pédagogique qu'il y a à le proposer à de jeunes enfants. C'est ce qu'elle fait avec *Tout blanc* (annexe III, pl. 336). Il s'agit là d'un ouvrage de papier découpé et plié, les découpes faites dans du papier blanc se détachant sur des fonds de couleur vive. Toute sa pertinence vient du fait que ce sont les enfants qui provoquent l'apparition des volumes et des contrastes en l'ouvrant. En quoi initie-t-il à la couleur ? Très justement par cette perception que les enfants ressentent à agir sur la couleur et à en faire un objet sur lequel ils peuvent intervenir, en fermant plus ou moins la page, en tournant le volume, en jouant sur les ombres portées, en variant les angles de vue et les modifications de contraste que cela implique. Ils s'approprient ainsi le fait coloré, d'autant qu'ils y sont invités à certaines pages par des motifs de papier montés sur coulisse. C'est pour se concentrer entièrement sur la couleur, ou plus exactement sur le blanc (toutefois sans effet de blanc sur blanc⁹⁰⁷), qu'Annette Tamarkin préfère aux scènes narratives s'épanouissant dans des décors fantastiques (comme dans les pop-ups américains des années 30) la sobriété et la variabilité de ses images abstraites.

Bien que l'alliance du « pop-up » et de la narration puisse exister, ce n'est pas elle que vont privilégier les créateurs français pour développer leur initiation à la couleur via les iconotextes, mais le gaufrage et la différence de grammage des pages.

2.2. Quels usages pour le gaufrage et la différence de grammage des pages ?

On a constaté qu'Annette Tamarkin ne développait pas le jeu visuel pouvant être créé par des motifs blancs sur fond blanc et faisait un usage non narratif de ses pop-ups. Qu'en est-il alors d'une réalisation d'un blanc sur blanc dans une narration qui a pour but de montrer l'invisible par le recours à des dispositifs plastiques ? On en trouve deux exemples précis dans le corpus français, à défaut d'en trouver dans le corpus coréen. Que ce soit *L'Enfant de la neige* de François David et Marc Solal ou *Lundi* d'Anne Herbauts, ils recourent au gaufrage (ou embossage) pour créer des effets de relief (annexe III, pl. 337).

L'Enfant de la neige ne repose que sur l'emploi de ce dispositif plastique pour créer les images. Il met ainsi en scène un enfant blanc comme neige vivant dans un paysage de neige, que l'on ne voit pas et dont on ne perçoit pas les pensées. Invisible aux yeux des autres qui le détestent dans leur impuissance à le saisir, il décide de disparaître et de glisser du statut d'invisible à inexistant. Il finit donc par disparaître, non comme il l'avait prévu dans la neige, mais avec une bête noire qui le sauve de la mort et l'emmène dans les montagnes. Le tour de force du plasticien Marc Solal est de montrer l'enfant invisible. Il le représente par un point

⁹⁰⁷ Ce qu'a en revanche proposé l'Américain David Pelham dans *Trail: Paper Poetry* (New York : Little Simon, Nov Pop Edition, 2007), publié sous le titre de *Blanc* par Milan Jeunesse (Toulouse, 2008). Mais à la différence d'Annette Tamarkin, il opte pour des représentations figuratives narratives et décoratives. Annexe III, pl. 336, ill. 4.

embossé à peine plus grand que les autres. Puisqu'il parvient ainsi à montrer ce qui ne se voit pas, il représente de la même manière ce qui est censé être visible : les autres que l'enfant fuit, la bête noire salvatrice, même le contexte où se déroule l'histoire, l'extrême nord, figuré par une forme tout en longueur placée en bas de page, sous les points de différentes grosseurs. Toutes les images ne se distinguent ainsi que par leur relief exécuté dans l'épaisseur d'un beau papier à grain qui invite presque les lecteurs à lire le livre du bout des doigts, comme ceux qui ne peuvent pas voir, mais sentir. Car c'est bien à cela que les jeunes lecteurs sont invités : sentir toute la solitude de l'enfant blanc, sa souffrance, puis sa joie de trouver un ami. En étant invités à voir ce qui ne se voit pas, en le voyant, les jeunes lecteurs se rangent non pas du côté « des autres enfants » qui détestent l'enfant de neige et le tyrannisent, mais du côté de l'animal, de celui qui voit l'invisible, qui comprend la situation et agit en connaissance cause. De la tridimensionnalité, on glisse à la tactilo-motricité, et de la tactilo-motricité, au ressenti de l'expression d'une différence, avec cet enfant qui peut s'appréhender du bout des doigts. Le volume se fait ici expressivité.

Pour ce qui est d'Anne Herbauts, elle ne recourt qu'occasionnellement à ce procédé dans *Lundi*. Si elle l'emploie en couverture pour annoncer le lien existant entre l'effet de gaufrage et le personnage central de son album qui est lui aussi amené à disparaître, à devenir blanc sur blanc et à ne plus être visible aux yeux de ses amis, elle ne le réutilisera qu'en des moments stratégiques de son récit, en l'associant par ailleurs à un dispositif qu'elle seule convoque dans notre corpus d'albums : la différence de grammage des pages. On y reviendra ultérieurement puisque, si ces formes embossées et ces différences d'épaisseur de page relèvent du signe plastique, en s'affirmant éléments de la narration, elles gagnent une dimension iconique, traitée dans un autre chapitre. Notons toutefois que, comme dans *L'Enfant de la neige*, c'est l'invisible qui est montré, et la tactilo-motricité du jeune lecteur sollicitée.

Il est intéressant de noter cette rupture qui existe entre les dispositifs matériels mis en œuvre dans les ouvrages traditionnellement pédagogiques et les dispositifs plastiques convoqués dans des ouvrages d'une part non fictionnels (comme l'esthétique *Tout blanc* d'Annette Tamarkin) et fictionnels, mais, dans les deux cas, non explicitement pédagogiques. Les enfants y sont pourtant initiés au plaisir de pouvoir agir sur la modification d'un volume monochrome, ou à l'esthétique et l'émotion que peut fournir la réalisation d'un blanc sur blanc.

2.3. De l'absence notoire de dispositifs plastiques dans les albums coréens

Force est de constater que les albums coréens ne recourent pas à des dispositifs plastiques particuliers comme les « pop-ups », le gaufrage et la différence de grammage des pages pour donner une représentation esthétique des volumes de leurs images, comme le font certains titres français. Ceux-ci apportent pourtant tridimensionnalité, tactilo-motricité, expressivité et satisfaction (ou du moins curiosité) esthétique face à ces réalisations de blanc

sur blanc. La tridimensionnalité n'est vraisemblablement pas prise en compte dans les albums coréens, excepté via les volets et rabats utilisés dans les supports explicitement pédagogiques. Il en est de même de la tactilo-motricité qui est avant tout prise en charge par les matières, notamment le tissu qui sait se faire « craquant ». Pour ce qui est de l'expressivité, elle sera à chercher dans d'autres dispositifs, peut-être les dispositifs iconiques.

3. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS CRÉATIFS MIS EN ŒUVRE

3.1. La page blanche ou le fragment d'image vierge : un dispositif matériel créatif ?

Le blanc apparaît par ailleurs dans divers supports pédagogiques (autres que les albums à colorier) sous forme d'espaces vides. Plus ou moins cernés, ils évoquent les espaces caractérisant les albums à colorier et font du vide un appel au plein. Ils invitent ainsi à être comblés. D'où cette question : ces pages blanches ou fragments de page laissés vierges dans les images peuvent-ils être envisagés comme des dispositifs matériels créatifs ?

De ces pages ou fragments, il n'en est que dans des supports français, notamment dans les imagiers suivants : *Le Jaune* et *Le Rouge* de Lionel Koechlin, *Les Minimagiers des images et des mots : Bleu* d'Anne Weiss, *Rouge, bien rouge* du trio Bruel-Jouault-Claveloux, ainsi que dans l'encyclopédie artistique *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan (annexe III, pl. 338). Dans les deux premiers titres de Lionel Koechlin (ill. 1), les espaces blancs cernés d'un contour s'inscrivent clairement sous le régime du coloriage, et le choix des couleurs relève de la contrainte⁹⁰⁸. Chez Anne Weiss, il n'en est rien. Son volume présente des dessins non pas inachevés mais à peine amorcés où l'enfant doit parvenir à identifier un référent du bleu alors que le bleu en est exclu. Au verso de ces ébauches, on trouve des dessins complets (ill. 2 & 3). Ces ébauches sont très tentantes à compléter, que l'on suive ou non ces dessins complets qui peuvent servir de modèles. Aucune consigne textuelle n'encourage à cette réappropriation des pages, pourtant l'espèce de gribouillage qui couvre les mentions légales au début du volume place celui-ci sous le signe de l'activité manuelle⁹⁰⁹, à défaut d'être artistique (ill. 4-6). Cette invitation tacite à s'emparer des surfaces blanches se retrouve vraisemblablement dans *Rouge, bien rouge* (ill. 7). Cet imagier sans texte a en effet comme principe de présenter des doubles pages saturées de référents rouges. Cependant, soudainement, à trois doubles de la fin de

⁹⁰⁸ On y trouve en effet : « place le rouge [« le jaune »] dans l'arc-en-ciel » et « colorie en rouge le carré, le triangle, le cercle ».

⁹⁰⁹ Cette présence semble significative en ce sens où elle n'ouvre pas systématiquement tous les volumes de la série. Si on retrouve le même type de gribouillage dans *Rouge*, qui présente des référents identifiables mais coupés par le bord de la page et libérant beaucoup d'espace sur leur gauche, il est remplacé par un « 0 » dans *Blanc* qui se consacre aux couleurs et aux chiffres et propose des référents achevés et comptables sur des fonds de couleur. Toutefois, étant donné que ce zéro sert de point de départ à l'énumération des chiffres, cela semble confirmer que le gribouillage a bien valeur inchoative et qu'il invite les enfants à investir le blanc libéré dans les pages.

l'ouvrage, une double page intrigue par son absence totale de rouge. On y voit une troupe d'enfants manifestant ou du moins témoignant d'un mécontentement certain, vu le poing levé de l'un et les drapeaux et banderoles hissés des autres. Y dominent le vert et le gris dans la représentation des enfants, et le blanc plus ou moins coloré (un peu vert, un peu gris, un peu beige) pour les banderoles et drapeaux. Étant donné que dans les cinq pages qui précèdent, trois sont dédiées à l'inscription ou à la décoration – peintures rouges sur les corps et les jouets que les enfants tentent d'effacer, peinture dégoulinante d'un chien qu'un jeune garçon est en train d'effectuer sur la vitre d'une porte d'immeuble, inscriptions sibyllines sur une enveloppe donnée en regard d'un alphabet fantaisiste – et que la page qui fait suite montre un enfant atteint d'une varicelle qui se propage à toute sa chambre, le jeune lecteur est vraisemblablement invité à s'emparer des espaces blancs de la page et à transgresser l'interdit qui impose normalement de ne pas écrire ou dessiner (et encore moins peindre) dans les livres. Certes, *Liberté nounours* d'Anne Bozellec (où un enfant revendique par ses expressions l'aspect transgressif de ses actions) n'a pas encore été publié, mais il le sera un an plus tard (en 1987) et il ne fait d'ailleurs que poursuivre le travail contestataire et subversif entrepris par Christian Bruel depuis la décennie précédente. C'est apparemment moins le caractère créatif de la possible intervention des enfants qui intéresse Christian Bruel, que le caractère transgressif du geste, la participation par l'action du jeune lecteur à la revendication des enfants représentés dans la double page, l'esprit de contradiction dont il pourrait faire preuve après ces images où les enfants effacent des taches ou des dessins. Quel est le contraire d'effacer ? Montrer, ajouter, faire ressortir, exalter ? Ici transparait l'idée que par la couleur rouge et l'action qu'il peut accomplir grâce à elle, l'enfant est stimulé (non contraint) et passe du statut de lecteur attentif à celui d'acteur (ou d'actant). C'est cette dynamique qui intéresse apparemment Christian Bruel dans la page sans rouge de cet imagier sans texte.

Entre les deux extrêmes que représentent les formes cernées à colorier de Lionel Koechlin et cette page privée de rouge élaborée par Christian Bruel qui invite certainement à être investie, il est un autre exemple qui appelle explicitement à la créativité. Il s'agit du *Grand Livre de la couleur* (ill. 8). Après avoir initié aux couleurs dans une démarche artistique, en fin de volume, Mila Boutan s'adresse directement à l'enfant et l'incite à créer : « C'est toi l'artiste. » Doit-il pour autant s'exécuter sans plus attendre ? C'est possible puisqu'en regard du texte incluant cette déclaration, l'auteur présente une page entièrement blanche. On y voit une invitation à investir par la couleur cet espace vierge, malgré l'absence de consigne ou d'explication pouvant confirmer cette proposition implicite, et cela pour deux raisons. D'abord, cette page blanche qui clôt le volume s'oppose par sa couleur à la page bleu foncé qui l'ouvre, et le contraste entre les deux est significatif. Par ailleurs, comme elle est encollée à la couverture, elle constitue un support qui ne gondera pas. De fait, elle s'impose comme un espace dévolu et préparé à la création de l'enfant.

Aussi les espaces blancs présentés dans les supports autres que les albums à colorier sont-ils plus ou moins clairement à investir et plus ou moins créatifs. La consigne autoritaire de Lionel Koechlin a le mérite d'être explicite mais limite la créativité. L'invitation verbale de Mila Boutan induit un léger doute quant à la possibilité d'investir la surface blanche mais, après ce léger temps d'hésitation, elle libère totalement la création. L'invitation visuelle d'Anne Weiss n'est guère claire mais rend l'intervention possible. L'incitation de Christian Bruel tend plus à donner à l'enfant la sensation de transgresser un interdit que de véritablement créer. L'éditeur vise alors plus l'expression que la création artistique. Aussi page blanche et fragment de page laissé vierge peuvent-ils s'appréhender comme un dispositif matériel créatif et/ou expressif.

3.2. L'absence d'espace vierge ambigu dans les supports pédagogiques coréens

Les espaces blancs proposés hors albums à colorier dans les supports pédagogiques français dévoilent une ambiguïté certaine : ambiguïté en raison d'un manque de consigne claire qui est censé favoriser la création, ambiguïté même de leur rôle pédagogique puisque l'enfant ne crée que s'il a saisi l'invitation proposée. Cette ambiguïté, les éditeurs coréens de supports pédagogiques l'abhorrent. Ils privilégient les consignes, les avant-propos ou les postfaces explicatives. Ils récusent la libre interprétation de leurs jeunes lecteurs, ils les guident le plus possible, même au sein de certains iconotextes. Aussi ne relève-t-on aucun espace blanc à investir plus ou moins librement dans les supports pédagogiques coréens.

Pour parfaire cette approche des dispositifs matériels, il est possible d'interroger davantage encore la nature du support. Si certains éditeurs remettent en cause la pertinence du papier comme matière première du livre, mais il en est d'autres qui interrogent la pertinence de l'objet-livre tridimensionnel et qui en font un objet virtuel disponible sur écran.

4. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES

4.1. Du *reflow* à la réappropriation créative dans les e-books français

Sur le marché français du numérique, différents genres sont concernés par ce changement de support, que ce soit les albums à colorier, les imagiers ou les iconotextes. Pour ce qui est des premiers, considérons la série à grand succès *J'apprends à dessiner* de Fleurus (déclinée sur iPad à partir de 2013)⁹¹⁰ : le tracé s'y fait en puisant dans des formes pré-dessinées (pour les débutants, annexe III, pl. 339, ill. 1-3) ou en suivant un calque qui apparaît forme par forme (pour les applicateurs du second niveau), et le coloriage par un simple clic de souris dans

⁹¹⁰ On choisit cet exemple car il représente l'une des meilleures ventes qui soit dans ce domaine, bien que le coloriage n'y soit pas envisagé indépendamment du dessin. Précisons que cette série est issue de la version papier développée dès 1992 par Philippe Legendre et vendue à 3 millions d'exemplaires dans le monde.

une palette préétablie ou en gommant le blanc des motifs pour retrouver le modèle tel quel. De fait, la couleur est avant tout envisagée comme un élément secondaire ne demandant aucune technique spéciale. L'initiation se fait plus dans le maniement de la souris que dans le coloriage. Les éditeurs mettent ainsi à la disposition des enfants de nouvelles façons de consommer du coloriage plutôt que des dispositifs réellement nouveaux d'appréhension de la couleur.

Pour ce qui est des imagiers, ils présentent deux cas de figure distincts. Soit, à l'image de la version numérisée des *Couleurs* de Fleurus, la version papier est reportée sur support numérique sans aucun changement portant sur le rapport du texte à l'image, la tourne de la page s'effectuant en cliquant sur une flèche (dans la version CD lisible sur ordinateur) ou en faisant glisser son doigt sur l'écran (dans la version disponible sur tablette tactile). Aussi le changement de support n'apporte-t-il rien de nouveau à la pédagogie de la couleur. Il en va un peu différemment dans la version numérisée du titre *Les Couleurs (Premiers pas pour les bébés)* également publié par Fleurus dans la mesure où le *reflow* (soit la mise en page qui s'adapte au support de lecture) s'accompagne d'une « synthèse vocale ». Aussi les enfants ont-ils l'occasion d'entendre comment se prononcent les termes de couleur au sein des phrases, ce qui peut être intéressant lorsqu'ils naviguent seuls dans l'ouvrage.

En revanche, avec la version numérique de *Quelles couleurs !*, Régis Lejonc propose un support repensé et enrichi pour cette approche (notamment d'un mode d'emploi, ill. 4)⁹¹¹. La mise en page est d'abord différente. C'est par une page regroupant les onze couleurs génériques (plus l'ocre) que l'enfant entre dans le support (ill. 5). À lui de choisir son ordre de découverte. Par ailleurs, les interfaces (soit les dispositifs permettant des échanges et des interactions) sont plus nombreuses et plus développées que dans les exemples précédents. L'idée n'est pas ici de faire simplement défiler les pages, mais de circuler dans chacune d'elles. Chaque couleur générique est représentée par une planche de dénominations correspondant chacune à un référent. L'idée est que par un glissement de doigt, le jeune lecteur affiche les référents les uns après les autres. Il lui est toutefois possible de s'arrêter sur un référent et de l'afficher en grand (par un « double touch »), tout comme il lui est également possible de composer lui-même son imagier idéal en fonction de ses goûts et de ses souhaits, ce qui fait que grâce à son adaptation, ce titre se transforme en album à créer et à inventer, possibilité rarissime sur le marché de la pédagogie de la couleur (ill. 6-8). Sans oublier toute la dimension ludique qu'il revêt également via les vingt-six surprises cachées dans les pages qui sollicitent sa participation mais aussi son esprit créatif comme avec les camaïeux de couleurs à recomposer, la robe en petits pois à créer, le lait-grenadine à doser. La pédagogie de la couleur gagne indubitablement une nouvelle dimension.

Si les supports non fictionnels traitant de la couleur gagnent en interactivité, les albums fictionnels peuvent également tirer parti de la numérisation. Tel est le cas de *Fourmi* d'Olivier

⁹¹¹ <http://www.idboox.com/applis-et-ebooks-enfants/ebook-queelles-couleurs-un-imagier-interactif-plein-de-surprises/>

Douzou, dont la version iPad (qui a remporté, en 2012, la Pépite de la création numérique du Salon du livre de jeunesse de Montreuil) propose une version scénarisée et animée de l'histoire publiée sur papier (ainsi que six activités tout aussi graphiques que ludiques basées sur l'expérience et la découverte). Voici comment son concepteur explique la différence entre la version imprimée et la version numérique :

« Je voulais que le positif-négatif du papier trouve son écho dans la version numérique par l'interrupteur en jouant sur la lumière et l'obscurité. [...] J'ai eu envie d'exploiter la technique de manière très simple car il fallait que ce soit accessible aux tout-petits. Il y a des choses qu'on ne peut pas faire sur le papier et qui sont permises sur l'iPad. Je voulais garder le principe de la relation entre l'ours et la fourmi. Dans le livre, on joue sur qui, de la fourmi ou de l'ours, est au-dessus et qui est au-dessous. Les jeux sur l'iPad reposent sur la relation du plus fort. C'est l'ours qui mange la fourmi ou la fourmi qui mange l'ours ? »⁹¹²

Olivier Douzou souligne ici l'exploitation maximale du jeu sur le noir (de la fourmi) et le blanc (de l'ours) sur l'application numérique (annexe III, pl. 340). Celui-ci est plus progressif sur le support papier. La version numérique ouvre ainsi des horizons nouveaux à la version imprimée. Elle ne la remplace pas mais la prolonge, sans toutefois exploiter toutes les possibilités de l'interaction. Il est en effet dommage que le jeu interactif ne soit pas plus développé dans la narration et que la chute ne puisse pas dépendre du choix du lecteur.

De telles réalisations sont encore rares sur le marché français, mais elles montrent qu'il est possible de renouveler les usages de la couleur sur un support numérique.

4.2. La couleur, un prolongement interactif dans les e-books coréens

Sur le marché coréen, la transposition d'ouvrages imprimés sur support numérique n'a pas connu le même engouement. Excepté quelques reflows, comme <색깔> (« Couleurs »)⁹¹³, les concepteurs coréens préfèrent généralement proposer des activités en ligne, indépendantes de tout support éditorial papier. C'est ainsi que les activités de coloriage ou les micro-imagiers narratifs se sont multipliés sous le titre simple et efficace de « 색칠하기/*saekchilhagi*/activité de coloriage » ou de « 색갈 배우기/*saekkal baeugi*/apprentissage des couleurs »⁹¹⁴. Toutefois, il en va différemment dans la transposition des albums fictionnels. Dans ce cas, ils se dotent d'activités interactives. Cela est particulièrement vrai dans le cas des titres orientés vers la

⁹¹² Propos recueillis le 26 novembre 2012 par les responsables du site <http://www.applimini.com/> (spécialisé dans les applications pour enfants) et disponibles sur <http://www.applimini.com/olivier-douzou-nous-raconte-fourmi>.

⁹¹³ 임성관 (Lee Seong-gwan), Séoul : 시간의 물레 (La Roue du Temps), 2014.

⁹¹⁴ Tel est le cas dans « Conte en images : L'Histoire du magasin de fruits » (<그림 동화 과일 가게 이야기>), disponible sur <http://www.mobogenie.com/download-air.fruitsstore-2462280.html>. Mais dans ce cas les supports sont peu exploitables du fait du manque de références (auteurs, dates de création et de mise en ligne), et, surtout, on sort du domaine de l'album.

lecture en coréen mais aussi vers l'apprentissage de l'anglais. Prenons l'exemple du titre « Les Petits Pains au nuage » qui a connu un immense succès commercial en 2004 lors de son édition traditionnelle sur support papier. Dans la version numérique qui lui a succédé, l'interactivité du support a été particulièrement travaillée. Le menu des réglages (설정) en témoigne, elle qui propose les différentes options possibles, parmi lesquelles trois activités, dont le coloriage (annexe III, pl. 341). À chaque page affichée, l'enfant peut obtenir une version allégée en couleur et l'investir avec une palette de neuf couleurs (auxquelles il faut ajouter une option « arc-en-ciel »), trois grosseurs de pinceau possibles et une gomme qui permet de gommer le blanc et de retrouver les couleurs initiales de l'album. Les lignes de contour, visibles, ne contiennent pas la couleur, ce qui fait que l'on est plus dans un exercice de réappropriation de l'image que de coloriage. Ce que confirme le fait que l'enfant peut même directement intervenir sur les images originales et les *colorer* (plus que *colorier*) différemment. Cela est très curieux, car le jeune lecteur peut ainsi infléchir le rôle narratif porté par la couleur. Est-ce le but visé par l'éditeur ? Certainement pas. La visée est vraisemblablement commerciale, l'album se déclinant en objet dérivé et en outil de sensibilisation informatique, et perdant de sa puissance narrative avec ces possibles interventions sur sa palette.

Ce que corrobore la tendance générale des activités liées à la couleur dans les supports numérisés, notamment les albums utilisés pour l'apprentissage de l'anglais. Il s'agit dans ce cas des albums originaux (en anglais) transposés sur écran ou sur tablette. On y relève deux activités de coloriage distinctes. Tantôt, comme dans *Les Petits Pains au nuage*, il est possible d'intervenir sur l'image, et l'on peut se demander ce qu'apporte à la pédagogie de la couleur le fait que les enfants puissent colorer les vêtements de la fillette dans *La Petite Princesse* de Tony Ross ou littéralement barbouiller les images affichées (annexe III, pl. 342, ill 1). Tantôt sont développées des activités pédagogiques concernant le lexique. Toutefois le coloriage se donne alors curieusement comme une activité ludique supplémentaire sans être lié plus étroitement à l'apprentissage du lexique chromatique : il est seulement juxtaposé, ce qui fait qu'il n'est pas pensé comme une aide à la mémorisation des termes de couleur mais bien comme un exercice supplémentaire permettant d'exploiter au mieux toutes les ressources technologiques du support lui-même. J'en prendrai pour exemple *Mr Trickle* de Roger Hargreaves (ill. 2).

Aussi voit-on la notable différence qui existe entre les dispositifs numériques français et coréens touchant l'apprentissage des couleurs. En France, lorsque les éditeurs dépassent le seul *reflow* qui n'apporte rien de plus à la pédagogie de la couleur par rapport aux supports papier et qu'ils développent les différentes interactions possibles à l'instar de ce que l'on a vu dans *Quelles couleurs !*, la pédagogie de la couleur s'en trouve enrichie grâce au cumul des approches (sonores, graphiques, lexicales, esthétiques, associatives, ludiques). En Corée, la couleur est souvent liée au coloriage et développée dans un but ludique et commercial qui n'a guère d'effet sur sa pédagogie.

Après avoir donné priorité à la matière et à la matérialité (ou existence sensible) des supports, il faut maintenant prendre en compte ce qui est présenté en premier aux enfants, soit la première couverture avec son titre, éventuellement sa titraillle (soit l'ensemble des titres secondaires) et son image, mais aussi la couverture du plat arrière, et tout ce qui introduit à proprement parler le contenu même des albums, ensemble qui se regroupe sous la dénomination de dispositifs péritextuels.

5. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS PÉRITEXTUELS

Lorsque les enfants se saisissent d'un livre devant les sensibiliser ou les initier à la couleur, que voient-ils en premier ? Comment sont-ils guidés dans leur première approche du livre ? Quels sont les dispositifs péritextuels mis en œuvre lors de ce contact initial ? Rappelons que ces péritextes renvoient aux discours émanant de l'auteur (péritexte auctorial) ou de l'éditeur (péritexte éditorial) situés sur ou à l'intérieur des ouvrages et comprenant notamment, en fonction du sujet traité ici, le titre, les sous-titres, la préface, la table des matières, la postface, le texte de la couverture arrière. Gérard Genette y ajoute également les « illustrations » qui ne seront toutefois pas traitées dans cette partie – excepté celles de la couverture des supports explicitement pédagogiques – vu les caractéristiques des albums pour enfants qui font des « images » (plus que des « illustrations » étant donné leur interaction avec les textes verbaux) une des constituantes à part entière du « texte » (dans le sens où Isabelle Nières-Chevrel le définit). En revanche, seront également pris en compte le titre des collections (souvent donné comme sur-titre), ces collections gagnant une importance particulière dans la production des supports pédagogiques à l'adresse des enfants. Rappelons que, dans *Seuils*, Gérard Genette oppose le « péritexte » à l'« épitexte » (constituant à eux deux le « paratexte » qui vaut ainsi pour tout ce qui entoure et prolonge le texte), l'« épitexte » regroupant pour sa part les entretiens et interviews donnés par l'auteur au sujet de la publication de son œuvre, sa correspondance, ses journaux intimes, soit autant d'éléments certes riches d'informations sur cette œuvre, qu'on ne retiendra pas pour interroger le seul contenu des albums déjà nombreux du corpus⁹¹⁵.

5.1. Les informations données par les images de couverture

Tout album pour enfants du corpus dispose d'une image de couverture s'appréhendant immédiatement à l'œil, contrairement au titre et à la titraillle qui demandent un déchiffrement. Aussi leur donnera-t-on la priorité. Se pose alors la question de savoir comment ces images introduisent visuellement l'initiation à la couleur qui va s'ensuivre, mais aussi si le genre influe

⁹¹⁵ Voir Gérard Genette, *Seuils*, Paris : Le Seuil, coll. Poétique, 1987. Voir également *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris : Le Seuil, coll. Points, Essais, p. 10 et sq.

sur l'image (les images ?) de couverture. Nous procéderons par genre en ne retenant que les genres entièrement dévolus à la couleur. Les dictionnaires pédagogiques et les manuels de lecture ne seront donc pas évoqués dans la présente étude.

5.1.1. Sur les albums français : des indications sur le genre pédagogique ?

(1) Jeux sur la ligne et les blancs sur les albums à colorier initiant le plus à la pratique

Les albums à colorier publiés au lendemain de la Libération proposent différents types de couvertures, parmi lesquels trois reviennent régulièrement : des motifs indiquant le thème général du volume (voyages, vie quotidienne, vie à la ferme), des figures enfantines et, parfois conjuguées à l'un de ces deux-là, des outils nécessaires au coloriage. Généralement, ces motifs sont en couleur et pourvus ou non de traits de contour, et c'est là que Paul Faucher va une fois encore marquer sa différence. Toutes les couvertures de ses frises à colorier montrent des motifs laissés vierges qui demandent à être investis et qui se détachent nettement sur leur fond noir (annexe III, pl. 343). Le blanc appelle la couleur, le noir adoucit l'idée de taches et de débordements⁹¹⁶. Pour ce qui est des figures enfantines, elles sont toujours en pleine activité, et l'une de leurs activités est justement le coloriage. Si cela est plutôt insinué sur la couverture de l'*Album à colorier* de Bias (1949) où un enfant tient sagement un pinceau et une feuille, elle est montrée dans ses péripéties dans l'*Album à colorier* illustré par J. A. Dupuich chez G.P. (1952) (annexe III, pl. 344). Une oie pourchassée par un chien y renverse l'un des pots de peinture utilisés par un garçon en train de peindre les lettres de l'alphabet. Cette poursuite a le mérite, visuellement, de faire déborder le pot de rouge et d'attirer le regard sur tout l'attirail de peintre de l'enfant qui s'était bien préparé, et sur l'enfant lui-même qui était dûment concentré sur sa tâche et qui est resté propre de pied en cap. Si l'image est redondante avec le titre pour ce qui est du coloriage, elle révèle que c'est un alphabet qui est à colorier et rappelle toute l'application que cela demande. Montrer cette activité prend tout son sens lorsque l'album à colorier est dépourvu de titre. Tel est le cas d'un des petits fascicules édités chez René Touret dans les années 1950. Sa couverture montre une fillette derrière un chevalet en train de peindre un paysage. Dire qu'elle donne une dimension artistique au fascicule est exagéré tant le dessin est naïf, mais il a le mérite de convoquer la peinture dans sa matérialité. Les autres fascicules (sans titre) de l'éditeur montrent des enfants dans différentes actions, hormis celle de peindre, et s'avèrent génériquement peu identifiables pris isolément (annexe III, pl. 345).

Par la suite, sur les ouvrages qui s'intéressent véritablement au coloriage dans une approche artistique, ce ne sont pas ces outils nécessaires à l'activité qui sont privilégiés⁹¹⁷. En

⁹¹⁶ Ce procédé peut également être utilisé sur le plat arrière de couverture de certains titres de la série du Père Castor consacrée à l'artisanat de la France ou du monde, comme au dos d'*Art paysan* (pl. 343, ill. 4), la première couverture étant très colorée.

⁹¹⁷ Ces outils se retrouvent toutefois sur les albums à colorier les plus commerciaux qui vont mettre en scène les personnages

témoignent, dans les années 1960, les couvertures de *Soldats d'autrefois*, *Album d'images à colorier* et des volumes de la collection Actibom de Robert Delpire. La première couverture présente les modèles colorés des figures vierges fournies à l'intérieur. Cela s'explique matériellement parce que les versos des coloriages ne sont pas exploités, les pages étant prévues pour être découpées et former « des tableaux charmants et très décoratifs », mais aussi pédagogiquement, la couverture revendiquant la précision du thème abordé et vantant la richesse, jusque dans les détails, de la palette des vêtements des soldats choisis (annexe III, pl. 347). On est ici dans une approche minutieuse et réaliste du coloriage, à l'opposé de celle qui est développée par les albums à colorier précédemment évoqués. Pour ce qui est des couvertures des albums Actibom de Robert Delpire, il en est encore autrement (annexe III, pl. 348). La collection, qui comprend sept titres, se répartit en deux groupes : celui qui sature les couvertures de couleurs (à l'image de *Simbad le marin*, ill. 1), faisant oublier que l'une des activités de ces albums est le coloriage mais imposant la couleur comme notion-clé ; celui qui libère des espaces blancs appelant la couleur, tel qu'on peut le voir sur *Tarzan* (ill. 2). Son premier plan, liquide, joue sur un contraste de blanc et de noir pour souligner l'absence de couleur et inviter à investir les vides (ill. 3). Inviter semble être le juste mot. Il n'y a chez Robert Delpire, aucune obligation, mais une proposition, et la priorité est donnée à mettre à disposition du jeune lecteur un patrimoine graphique extraordinaire (au sens étymologique du terme) qu'il peut faire sien. Cette invitation à intervenir sur des œuvres graphiques de qualité peut aussi être perçue comme une désacralisation de l'art (et du livre), ou du moins une réappropriation des œuvres artistiques. Il ne faut pas oublier qu'à l'époque où l'éditeur développe sa collection Actibom, divers groupes d'artistes remettent en cause la façon d'envisager l'acte artistique dans la société. Les Nouveaux Réalistes, par exemple, revendiquent l'appropriation des objets (concrets) de la culture de masse. Robert Delpire, lui, le fait avec des objets éditoriaux issus de la culture populaire ou savante. Peu importe l'origine des œuvres. Leur point commun est dans leur qualité graphique et dans leur but pédagogique où l'appropriation permet d'offrir une nouvelle aventure à l'œuvre. Aussi chez Delpire, le coloriage est l'une des façons d'investir

de Walt Disney et des *comics* américains dans les années 1950, puis les personnages de bandes dessinées belges et françaises dès les années 1960. Généralement, sous les titres qui permettent d'identifier clairement le genre, ces héros colorés de pied en cap dans les couleurs qui les identifient (ce qui est particulièrement vrai pour les super-héros) se suffisent à eux-mêmes. Toutefois, on notera le souci des éditeurs d'annoncer visuellement le genre dont relève leur support, par exemple par une palette redoublée d'un crayon de couleur chez Artima qui s'est fait une spécialité des super-héros, ou par une immense palette où évoluent les personnages d'Hergé chez Casterman (annexe III, pl. 346). Il s'agit pour ces éditeurs de distinguer clairement les albums à colorier de leurs albums de bandes dessinées mais également d'inscrire les premiers sous le régime du plaisir plus que de la contrainte. Les lettres de la mention « colorie toi-même » présente sur les couvertures d'Artima peuvent être tachetées, ce qui semble promettre une certaine tolérance avec les taches, quant aux personnages hergesques, ils s'emparent avec un dynamisme bon enfant mais pas trop sage des couleurs mises à leur disposition sur la palette. On sent toute la tentation des éditeurs d'infuser au coloriage une nouvelle vigueur et de trivialisier la technique. On assiste au glissement du support pédagogique au support démagogique, ce qui est dû à l'enjeu commercial.

l'œuvre et d'être initié à l'art. Il le suggère sur ses couvertures, notamment sur celles de *Tarzan* et peut-être de *Robinson Crusoë* où les lettres, imprimées en défoncé, assument le même rôle que le premier plan de *Tarzan* (ill. 4). C'est toutefois les avant-propos qui développeront le plus cette notion d'appropriation.

Cette exposition plus ou moins exploitée des blancs sur la couverture des albums à colorier va être reprise de manière pédagogique par Thierry Courtin chez Nathan (annexe III, pl. 349). Dans sa série *T'choupi*, qui propose différentes activités (points à relier, labyrinthes à démêler), le coloriage occupe une place importante. On y trouve trois titres significatifs avec *Mes premiers coloriages sans dépasser*, *Mes premiers coloriages sans dépasser 2* et *Mes premiers coloriages magiques sans dépasser*. Sur la couverture du premier titre, un ballon blanc strié d'épaisses lignes de couleur appelle à être colorié. En plus d'indiquer les tons à utiliser (ce qui supprime l'approche lexicale), leur largeur limite les débordements, ce qui est réconfortant pour les enfants. Sur les autres titres, les lignes séparatrices d'espaces redeviennent noires, mais les surfaces blanches sont piquées de points colorés. Ce marquage est plus opérant que les lignes colorées qui délimitent de fait deux espaces et qui n'indiquent guère lequel est à investir de leur couleur. Sur ses couvertures, Thierry Courtin expose et annonce tous les dispositifs d'aide au coloriage qui seront exploités dans les pages. Il en fait de véritables vitrines de sa pédagogie simple, efficace, adaptée à la petite enfance. Ainsi, malgré sa présence récurrente et sa valeur marchande comme produit dérivé⁹¹⁸, *T'choupi* se distingue nettement, par les dispositifs dont il s'entoure, de tous les autres personnages issus des dessins animés, *comics*, bandes dessinées et séries télévisuelles. De fait, par ce qu'ils montrent en couverture, les titres de coloriage *T'choupi* s'avèrent aussi pédagogiques que commerciaux et révèlent qu'il existe des productions commerciales bien pensées.

Jouent aussi plus ou moins régulièrement sur les espaces blancs Pascale Estellon et Anne Weiss, en fonction de leur volonté de lier le coloriage à la peinture et à d'autres activités manuelles (dans ce cas leurs images de couvertures sont très colorées) ou de donner priorité à l'acte de colorier (dans ce cas, des espaces blancs appelant la couleur sont libérés) (annexe III, pl. 350). À cet égard, la couverture de *Cahier pour apprendre à colorier autrement* retient l'attention. Sur son fond noir se détachent un arbre blanc et trois oiseaux colorés. À bien y regarder, ces derniers présentent divers motifs : des carreaux, des pointillés, des pois. Fait notable, les deux derniers motifs ne saturent pas les surfaces. Ils libèrent du blanc. Il n'est donc pas ici question de remplir toutes les surfaces laissées vierges, mais de les investir habilement, artistement, et de conférer au blanc une qualité de couleur.

⁹¹⁸ On ne compte plus les productions ou produits exploitant la figure de T'Choupi qui est initialement un personnage d'albums, puis d'un long-métrage d'animation et de séries d'animation télévisuelle, mais aussi un motif qui figure sur divers produits dérivés (figurines, peluches, mobiles, boîtes, cartables, assiettes, jeux de société...).

Avec Hervé Tullet, ce rapport de force entre noir et blanc (le premier maîtrisant le second en le cernant) tend à disparaître. La couverture de *Livre de coloriage* ne montre aucune surface sertie de noir (annexe III, pl. 351, ill. 1). Avec cette disparition du noir, couleur de la maîtrise des surfaces et des formes, ces dernières s'ouvrent, se superposent, s'« irrégularisent »⁹¹⁹. Le coloriage ne s'appréhende plus au niveau de surfaces délimitées (de noir) mais de la page. Le fait que l'image présentée est à fond perdu est d'ailleurs significatif. Il faut y voir une invitation à se projeter dans l'espace extérieur à la page, à libérer son geste, à s'affranchir de toute contrainte. En affichant une empreinte de main, la couverture de *Couleurs* invite même à se libérer de toute dépendance technique (ill. 2). À l'opposé des feutres « grosse pointe » recommandés par Pascale Estellon sur le plat arrière de *Cahier pour apprendre à colorier autrement* (ill. 4), Hervé Tullet définit la main comme étant le meilleur outil. Il n'est pas pour autant question de ne travailler que par empreinte, mais aussi de mélanger, de peindre, de projeter avec les doigts comme le montre la couverture arrière de son ouvrage qui fait du coloriage une expérience inédite de la couleur matérielle (ill. 3).

(2) Sur les imagiers, des priorités diverses et distinctes

En couverture des imagiers, il n'est pas question de montrer les espaces à investir ou les outils nécessaires à l'apprentissage pratique. Étant donné l'évolution de la thématique de ce support pédagogique et l'entrée tardive de la couleur dans les thèmes développés, la première revendication des couvertures concerne cette nouvelle introduction de la couleur au genre. Aussi la couverture du premier imagier dédié à la couleur – *Toutes les couleurs* d'Elisabeth Ivanovsky (annexe III, pl. 352, ill. 1) – présente-t-elle un Arlequin, personnage célèbre notamment par son costume de toutes les couleurs. Pour vraiment bien en souligner la richesse chromatique, l'illustratrice l'encadre de deux bouquets multicolores et le coiffe d'un titre polychrome. Le lecteur est ainsi dûment avisé de l'importance prise par la couleur dans le volume. Dans les imagiers qui suivent, parmi lesquels ceux signés par Lionel Koechlin, c'est également le cas, si ce n'est que ce sont les différentes couvertures des volumes de la série qui s'en chargent. L'illustrateur montre alors, par le biais de pots de peinture renversés, les couleurs abordées, excepté pour le blanc et le noir traités ensemble (ill. 2-4). Chose curieuse, c'est à nouveau un Arlequin qui est représenté, mais en version bicolore (noir et blanc), et encadré de rubans rappelant les trois primaires. Cette image fait comprendre que le noir et le blanc sont à appréhender comme des couleurs (et non comme des valeurs servant à jouer sur l'intensité relative des « vraies » couleurs) et rappelle que *Le Noir et le blanc* s'inscrit dans une série composée de trois autres titres (*Le Bleu, Le Rouge, Le Jaune*). *Rouge, bien rouge* va rompre avec cette tendance de revendiquer uniquement la couleur comme thème (ill. 5-7). Son but reste

⁹¹⁹ Ce terme est emprunté au lexique horticole.

certes de montrer la couleur dont il va être question (le rouge), et cela résolument sur la totalité de la couverture, mais aussi d'y intégrer un référent. Il s'agit d'un référent culturel assez identifiable qui, si l'on en croit le capuchon et le petit panier, est le Petit Chaperon rouge. À ce référent s'en ajoute un autre, assez peu identifiable, caché dans les plis du rideau et en partie dissimulé par le titre de l'album. Son rôle ? Stimuler l'envie des jeunes lecteurs d'identifier ce nouveau personnage et confirmer ainsi que la fillette est bien l'héroïne du conte traditionnel connu. Suite à cette couverture qui fait en partie porter aux référents le rôle d'embrayeurs, les imagiers vont tendre à proposer trois types de couverture : celui qui met visuellement en valeur le titre, celui qui met en valeur l'image (souvent référentielle), et celui qui joue sur la coexistence des deux.

Les séries d'Agnès Rosenstiehl, d'Anne Weiss et de Raphaël Fejtö appartiennent au premier groupe (annexe III, pl. 353). En n'exposant que les dénominations chromatiques, elles revendiquent avant tout la thématique traitée, mais aussi leur approche lexicale et verbale, et par la couleur typographique des titres et/ou des fonds de couverture, elles annoncent également qu'elles visent à initier à la discrimination de certaines couleurs de base, sans pour autant en dévoiler plus sur leur méthode.

D'autres imagiers, issus non pas de séries sur la couleur mais de collections où chaque volume correspond à un thème spécifique, mettent l'accent sur l'image. Ils peuvent montrer le personnage autour duquel se construit la série, comme *Les Couleurs avec Uki*, *Chamalo découvre les couleurs* et *Pomelo et les couleurs*, où Uki, Chamalo et Pomelo occupent le centre de la couverture (annexe III, pl. 354, ill. 1-3). Le personnage, prioritairement convoqué dans un but commercial, est alors entouré de taches ou de pastilles de couleur et non d'objets ou motifs très identifiables révélant la thématique comme c'est le cas sur les autres couvertures de la série (ill. 4-7). Pourtant, par ailleurs, l'image peut également soumettre un référent. Celui-ci peut être polychrome (annexe III, pl. 355) et évoquer l'univers coloré des jouets de la petite enfance dont on connaît le rôle d'« auxiliaires éducatifs » mais aussi de « support[s] de projection pour l'imaginaire »⁹²⁰. Tout référent polychrome n'est toutefois pas pris dans l'univers familier et rassurant des tout-petits. En atteste *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis qui opte pour une image à fond perdu présentant un champ de fleurs aux couleurs rompues. Son cadrage élargit le champ visuel (le regard n'étant plus concentré sur un objet centré), le champ montré est à appréhender dans son sens métaphorique : ce n'est pas un champ de fleurs qu'il faut voir mais le champ des référents possibles qui débordent l'univers familier et poussent à explorer le vaste monde dans la richesse de ses couleurs. Par ailleurs, le référent peut également être pluriel. Sur certaines couvertures, il en apparaît plusieurs, caractérisés par leur saillance chromatique. Tel est particulièrement le cas de la série développée par fines tranches d'âge chez Fleurus, dont le

⁹²⁰ Voir Annie Renonciat, « Le jouet dans le livre », *Livres d'enfants, livres d'images*, p. 27-29.

concepteur entend éclairer sur la richesse chromatique du contenu. *Les Couleurs* est en effet par deux fois écrit en lettres multicolores, ce qui suggère d'une manière simple et efficace la pluralité des tons que l'on va trouver au fil des pages, sans y correspondre toutefois sur le plan numérique, les titres relevant d'un nombre de couleurs plus grand que ce que le jeune lecteur va réellement découvrir. La diversité est symbolique. « Suggérer » est donc bien le juste mot, d'autant plus que ces titres ne sont pas prioritaires sur ces couvertures. L'importance est avant tout accordée aux référents, à la répétition de certains d'entre eux (comme la baleine bleue et la fraise rouge), mais aussi à leur modification (dans le deuxième titre, où le soleil et la grenouille ont laissé place à un poussin et à un cochon) et à leur hétérogénéisation (dans le troisième). La couverture de ce dernier titre ne montre pas que des référents, elle introduit également des activités et annonce ainsi que cet imagier déborde son rôle générique traditionnel de montrer des images. Par l'image, plus que par les titres (avec le surtitre qui inscrit le volume dans un genre, et le titre qui confirme le thème traité), la couverture témoigne des options pédagogiques développées par l'album.

Qu'en est-il alors des imagiers qui accordent une importance visuelle semblable au titre et à l'image de leur couverture ? Généralement, ils mettent en scène le premier qui gagne en visibilité et ils le combinent à un ou plusieurs référents (annexe III, pl. 356). Si certains partagent l'idée des lettres multicolores utilisées par Fleurus, ils les mettent plus en valeur. Tel est le cas chez Élisabeth de Lambilly qui entoure son titre de boules de couleur, chez Grégoire Solotareff qui l'affiche sur une peinture abstraite, et chez Florence Guiraud qui combine la couleur des lettres avec des cadres alternant carrés monochromes et référents colorés. Cette multiplication des procédés confirme tout à la fois la richesse chromatique et référentielle. *Toutes les couleurs sont dans la nature* de chez Mila Éditions introduit pour sa part un référent dans le corps de son titre en couleur (ill. 5). Le « o » de « couleurs » est remplacé par une petite Terre. Comme chez Ianna Andréadis, c'est la nature entière qui est convoquée comme champ référentiel. Le confirment, dans leur variété, les cinq référents donnés en bas de la couverture qui opposent l'animal et le végétal, mais aussi ce qui vole (le papillon), ce qui nage (le poisson) et qui se déplace sur la terre ferme (la poule), et ce qui se consomme ou non (la poire VS la feuille). Cette introduction d'un référent dans le corps du titre est développée différemment par Antonin Louchard. Dans sa série des « Je vois... », il troque le « o » de « vois » contre un référent spécifique, comme notre planète pour son titre sur le bleu, et une tomate pour le rouge. Il exploite et détourne la méthode idéo-visuelle d'apprentissage à la lecture préconisée par le ministère de l'Éducation dans les années 1990. Ce n'est donc pas « Je vois bleu » qu'il faut lire, mais « je vois la planète bleue », « je vois la tomate rouge ». Il n'est pas question d'ouvrir le champ référentiel (ce que fait Mila Éditions avec le même motif qu'est la Terre), mais de proposer une méthode de lecture idéo-visuelle appliquée à la couleur. Avec *Rose citron*, Hervé Tullet sera également tenté par cette approche, mais il relève le niveau de difficulté en

l'appliquant aux dénominations référentielles analogiques, ou plus exactement en demandant de rétablir la juste analogie. D'où la pertinence de sa couverture qui joue sur l'opposition entre l'image et le terme donné : on y voit un citron rose, et est proposée la dénomination « rose citron ». Jamais couverture d'imagier n'a été aussi inventive et stimulante. Quant aux bandes de couleur présentes sous le citron, elles laissent entendre que ce n'est pas que le privilège du rose d'être traité sur ce mode-là.

Parallèlement à ces imagiers jouant sur l'interaction entre la couleur typographique de leur titre et la couleur des référents, il est des ouvrages exploitant d'autres types d'interaction (annexe III, pl. 357). Régis Lejonc refuse ainsi de recourir à un titre multicolore. Est toutefois multicolore le plumage du paon qui fait la roue et qui est connu pour les variations de nuances de son plumage et ses couleurs extravagantes. Il y a dans les couleurs de cet animal quelque chose de fluctuant, de magique. D'où le chapeau de magicien qu'il porte et qui confirme son inépuisable faculté à créer de nouveaux tons. L'auteur annonce ainsi qu'il ne va pas traiter que de quelques couleurs basiques mais approfondir le riche domaine des nuances. Il le confirme d'ailleurs par le type exclamatif de son titre – *Quelles couleurs !* – qui exprime joie et étonnement. Régis Lejonc se définit ainsi comme le magicien de la couleur et promet un imagier d'une richesse chromatique hors norme (ill. 1 & 2). Pour ce qui est de la société d'éditions Calligram, en traitant séparément de différentes couleurs, elle aurait pu attribuer des couleurs distinctes à ses titres. Cependant, elle homogénéise ces derniers qui sont donnés en bleu et repoussés vers le haut de la couverture près d'une bande bleue. Ils sont tellement discrets qu'une capitale met en valeur le terme de couleur qu'ils renferment. Place est donnée au personnage référentiel choisi pour sa saillance chromatique (Barbe bleue, le Petit Chaperon rouge, un alien, le Roi-Soleil) qui a la particularité de présenter un autre référent (naturel) partageant sa couleur (ill. 3-6). Le titre prend alors tout son sens : *J'aime le bleu* (par exemple) s'appréhende comme du discours direct à prêter au personnage présenté qui revendique ici son attrait pour sa couleur et son souci de collecter des objets la représentant. C'est donc un univers coloré que l'enfant est invité à découvrir. On retrouve ce même travail sur la nature textuelle du titre et sur son interaction avec l'image sur la couverture des *Couleurs de Balthazar*. Le titre présente le thème en l'associant à un petit personnage, Balthazar (ill. 7). Celui-ci est montré dans sa barboteuse bleue avec capuche à oreilles (évoquant le bonnet d'âne), sa trompette à la main et son amie la souricette à ses côtés. Son atypie le distingue d'Uki le petit chien, Chamalo le petit chat et Pomelo le petit éléphant rose très mignons et très identifiables. Balthazar est différent et montre sa différence. Il l'assume de manière très dynamique. Le confirme le sur-titre, *Aide-moi à faire seul*, où le discours direct recourt à l'impératif pour faire ressortir l'initiative prise par l'enfant. Ce dynamisme verbal contraste avec la première impression d'étrangeté donnée par l'enfant et il est souligné par la palette de la couverture où dominent le bleu, le rouge, le blanc et le vert. Les rapports de couleurs sont francs, comme l'est la démarche de l'enfant qui agit de sa propre

volonté. Tout dans la couverture signale l'importance de laisser libre cours à la volonté d'apprendre de l'enfant, même s'il lui faut pour cela être équipé d'une trompette et accompagné d'une souris.

Contrastant avec la limpidité de ce message « textuel » (soit verbal et iconique), l'album signé par le duo Piquemal et Battut est plus ambigu. La couverture ne joue pas sur des contrastes de couleurs mais de plans (ill. 8-12). Au premier plan, une vache et un oiseau. À l'arrière-plan, un train dont la particularité est de disposer de wagons de couleurs. Sa courbe souligne la rondeur de la colline, sa fumée diagonale, sa rapidité. Il semble parti pour faire un tour du monde. Tour auquel la vache, dans sa blancheur et son enclos, ne semble pas conviée. Pourtant, c'est bien ce train qu'elle regarde, son voyage qu'elle envie, ses couleurs qu'elle désire. Quel va être le lien entre la vache et ces couleurs ? Visuellement, le titre sert de trait d'union entre les deux motifs. S'il est du blanc de la vache, il parle des couleurs visibles sur le train. Ce n'est toutefois ni l'un ni l'autre qu'il convoque, mais un « pêcheur de couleurs ». Il introduit ainsi un troisième protagoniste. Quel est le pêcheur en question ? Est-ce que ce pourrait être l'oiseau ? Est-ce que ce pourrait être un martin-pêcheur, cet oiseau au plumage brillant et lumineux, connu pour ses talents de pêcheur ? C'est ce que semble confirmer la quatrième de couverture sur laquelle une plume très colorée est en train de tomber sur le champ vert que vache et oiseau ont déserté (bien que le court résumé de l'histoire ne le confirme pas). Cette image présente sur le plat arrière se relève rarement sur les supports explicitement pédagogiques qui fournissent généralement des compléments verbaux d'information. Elle confirme la dimension narrative de cet ouvrage qui ne révèle pas, par son péri-texte, son appartenance au genre pédagogique des imagiers, et qui fait du genre une donnée moins importante que le thème, soit que l'appel de la couleur et sa découverte de par le monde.

Aussi voit-on que par l'image de leur (première) couverture et par l'interaction que celle-ci entretient avec le titre, les imagiers revendiquent souvent des approches particulières de la couleur et tendent à refuser une approche catégorielle. Ce qui n'est guère étonnant. Il s'agit là de l'un des grands domaines génériques de la pédagogie de la couleur et ce domaine ne s'intéresse pas seulement à la toute petite enfance, mais à différentes fines tranches d'âge pour lesquelles il a multiplié les approches pédagogiques.

(3) Sur les recueils de comptines, priorité donnée à l'éventail des couleurs traitées

Qu'en est-il des couvertures des autres genres qui sont certes quantitativement moins représentés mais qui développent d'autres buts pédagogiques précis ? Que révèlent-elles de leur pédagogie de la couleur ? Pour ce qui est des recueils de comptines, ils misent avant tout à montrer la richesse quantitative des termes chromatiques de base qu'ils recèlent (annexe III, pl. 358). Cela est vrai dès les premiers volumes sur la couleur. Bien qu'Henriette Filloux donne, par fidélité au principe développé dans la série du Gai Savoir, des titres construits sur

l'opposition, cette binarité (qui s'adapte à *Noir et blanc* traitant des deux valeurs) ne convient pas à l'autre volume qui s'intéresse à un éventail de couleurs plus conséquent que le rouge et le bleu mentionnés dans le titre. Aussi, en montrant un garçonnet paré d'une coiffe d'Indien aux plumes multicolores, l'image aide à nuancer et modifier cette opposition initiale. Sur les couvertures des volumes qui suivront dans les autres catalogues d'éditeurs, au mot « couleurs » compris dans le titre et souvent écrit en lettres multicolores, fera écho un motif multicolore. Ici différents pots de peinture, là un caméléon sensible aux couleurs d'un arc-en-ciel, là un autre arc-en-ciel. Notons que Lito complète sa couverture des *Comptines des couleurs* d'une frise de référents, inscrivant de fait son titre à cheval entre les recueils de comptines et les imagiers.

(4) Sur A, B, C, c'est assez, trois lettres pour trois couleurs

S'opposant à la multiplicité des référents et/ou des termes, l'abécédaire se consacrant avec le plus de constance à la couleur, soit *A, B, C, c'est assez* de Nathalie Rizzoni, expose clairement sur sa couverture les quatre triplets auxquels il s'intéresse : les trois premières lettres de l'alphabet, trois formes (un carré, un rectangle, un triangle) associées aux trois primaires, et trois objets (une bassine, un broc et un arrosoir) (annexe III, pl. 359, ill. 1). « C'est assez » est souligné par le rouge du triangle. Aucune explication subsidiaire n'est par conséquent fournie. Toutefois, avec le C pas aligné ainsi que le rectangle bleu et la photographie des objets placés de biais, il se dessine comme l'ébauche d'un mouvement. Sur le plat arrière (ill. 2 & 3), l'image sagement carrée est en fait composée de deux photographies entamant clairement les trois objets qui en recomposent un, fait de bric et de broc. On sent toute l'interrogation portée à la différence existant entre unité et fraction. Par ce jeu visuel, cet abécédaire s'inscrit à contre-courant de l'ensemble de la production pédagogique plutôt soucieux de révéler par l'image explicite des couvertures la richesse et la teneur des contenus. Ses couvertures leur opposent frugalité et associations sibyllines. Aux enfants les plus audacieux il reviendra de découvrir ce qu'il en est au sein des pages et de saisir ce que leur révèlent les étranges associations qui vont s'y créer.

(5) Sur les documentaires sur l'art, immersion immédiate

Affirmer la richesse des termes chromatiques énumérés n'est pas non plus le but des couvertures des documentaires sur la couleur dans l'art (annexe III, pl. 360). Leur rôle est plutôt d'exposer une des œuvres qui vont être montrées dans les pages et de revendiquer ainsi leur dimension artistique. Ces œuvres sont souvent issues du patrimoine artistique, comme le sont tous les tableaux ornant les couvertures de « La Petite Collection de peinture » d'Autrement Jeunesse. Elles sont parfois issues d'un « patrimoine » artistique plus jeune, comme *Bimbo Doll* de Boris Hoppek (2000) visible sur la couverture de *L'Art des bébés*. Bien que cette peinture n'ait guère eu le temps de s'imposer dans les esprits, elle les marque à la première vue tant le dessin est expressif et tant il occupe la page. Ces œuvres sont parfois dues non pas à des artistes

mais à des créateurs œuvrant dans l'édition enfantine. Tel est le carré blanc sur fond bleu qu'Annette Tamarkin présente en couverture de *Tout Blanc*. Il évoque l'art suprématiste et les travaux de Malevitch. Par la référence, mais aussi par l'audace de sa création en papier, cette créatrice gomme la dichotomie existant entre illustrateurs et artistes. La force visuelle des œuvres ainsi que leur valeur non référentielle font que les couvertures des albums documentaires français travaillent moins l'impact visuel de leur titre (contrairement aux imagiers et recueils de comptines). On relève toutefois une notable exception. Sur la couverture de *La nuit tous les chats sont verts*, il est montré non pas un chat vert (ni même gris) mais un rhinocéros rouge. La non-correspondance entre le verbal et l'iconique renforce le jeu déjà effectué sur la locution chromatique et la mise en orange du mot « verts » et elle décuple le sentiment de surprise. Évoquant le questionnement surréaliste sur la réalité des choses, elle esquisse une réflexion sur les rapports entre les mots et leur représentation. Il n'est ici pourtant pas question de nier la réalité des représentations (comme s'est plu à le faire Magritte), mais au contraire de les affirmer et de faire découvrir aux jeunes enfants le sensible, le chimérique, l'improbable. La couverture de cet album donne ainsi une définition de ce que peut être l'art : une illusion réelle. Ou des illusions réelles, car l'album n'entend pas que montrer comment se réalise la rencontre avec le rhinocéros rouge, il réserve d'autres surprises comme le laissent deviner les différentes couleurs des mots de son titre.

(6) Sur les encyclopédies sur la couleur, la tentation de déborder la seule approche référentielle

Ces titres de différentes couleurs qui jouent sur leur caractère visible traversent divers genres. Il s'en trouve sur les couvertures des imagiers, des recueils de comptines, dans une moindre mesure des documentaires artistiques, mais aussi des encyclopédies. Trois des six titres encyclopédiques retenus affichent des titres typographiés de diverses couleurs, à commencer par celui qui représente très certainement le premier titre encyclopédique sur la couleur – *Le Livre des couleurs* d'Agnès Rosenstiehl –, mais aussi *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan et *Les Trésors des couleurs* de Delphine Badreddine (annexe III, pl. 361). Tout comme sur les imagiers ou recueils de comptines, cette typographie multicolore introduit l'idée d'une pluralité. Il ne peut cependant être question d'une pluralité de référents ou de termes chromatiques. L'approche encyclopédique déborde l'approche référentielle et lexicale. Alors que revendique ici un tel éventail de couleurs ? Sur *Le Livre des couleurs*, il fait écho à la surface légèrement colorée des bulles de savon que deux enfants sont en train de souffler. Ce phénomène s'explique par les interférences optiques qui s'y produisent. L'explication est d'ordre scientifique. Est-ce là l'un des sous-thèmes abordés ? C'est ce que l'on devra vérifier. Dans *Le Grand Livre de la couleur*, c'est le terme singulier de « couleur » que Mila Boutan écrit de diverses lettres multicolores. L'enjeu est de permettre aux enfants de passer de l'idée

abstraite de la couleur aux différentes et possibles couleurs visibles et réalisables. Aussi l'auteur stimule-t-elle la vue par un franc contraste rouge et bleu, et dans une moindre mesure (car plus petit, plus discret) rouge et vert, et introduit-elle l'idée de mélange avec cette énorme fleur rouge dont le cœur se fonce en deux étapes successives. Sur *Les Trésors des couleurs*, c'est le titre dans son entier qui présente un dégradé et qui s'arrondit autour de l'image de couverture. Mais pourquoi proposer un moulin à vent, soit un objet qui n'est pas connu pour sa richesse chromatique et qui n'est pas représentatif non plus des trésors chromatiques *naturels* que l'album s'apprête à faire découvrir ? Parce qu'il tourne, et c'est ce mouvement qui intéresse l'éditeur et qui est souligné par le procédé lenticulaire. Lorsque les enfants modifient l'angle du livre, le moulin à vent s'anime. Ses couleurs s'animent. Aux enfants de maîtriser cette ronde colorée, de l'accélérer, de la freiner, de tenter de la régulariser, de la stopper, de la relancer. Si les couleurs du titre et du motif les plongent effectivement « dans l'univers enchanteur des couleurs et de leurs mille nuances » (comme cela est indiqué en quatrième de couverture), l'image de la couverture les place non plus comme spectateurs mais acteurs de leur découverte. Ils le seront aussi dans leur exploration de l'album. Par ce moulin à vent lenticulaire, Gallimard annonce qu'il attend des actions du jeune lecteur. Rares sont les albums encyclopédiques (ou autres) à lui accorder une telle place et un tel rôle dans la pédagogie de la couleur.

Les autres titres relevant du même genre (et ne jouant pas sur la typographie de leur titre) optent pour des procédés différents pour expliquer comment ils vont communiquer une somme de connaissances assez importante, que ce soit chez Nathan ou Gallimard (annexe III, pl. 362). *Les Couleurs* de Nathan montre un monde parcellé de couleurs et piqué d'équipements ou de personnes caractérisés par une couleur particulière (ill. 1). Ce n'est plus le seul monde naturel convoqué par quelques imagiers qui est montré ici mais aussi un monde de cultures variées. Ce que confirment les vignettes situées derrière le nom de la collection (Kididoc) où l'on entr'aperçoit un feu d'artifices, un œuf à la coque, des peintures pariétales, un caméléon et des empreintes de mains, soit nombre de couleurs créées ou utilisées par l'homme (ill. 2). *La Couleur* publié par Gallimard en 1989, soit l'un des premiers titres d'une collection qui « tranche » (selon Cécile Boulaire⁹²¹) grâce à ses couleurs vives et ses pages de Rhodoïd, revendique la vivacité de ses couleurs en montrant un somptueux toucan (ill. 3). Toutefois, il n'est fait nulle part mention des transparents sur la première couverture (contrairement à la réédition de 2008). C'est la quatrième de couverture qui s'en charge (ill. 4), mentionnant « des films transparents pour découvrir l'envers des choses et mieux les expliquer » et montrant un jeu de film. Elle présente aussi deux plages de couleur rose et jaune marquées d'un même point bleu évoquant les figures utilisées lors des expériences de contrastes simultanés des couleurs, sans plus donner d'explication. On comprend dès lors que le volume déborde la seule approche

⁹²¹ Voir « L'image dans le documentaire pour enfants depuis " Mes Premières Découvertes " (1989) », p. 237.

référentielle qui est pourtant soulignée dans cette quatrième de couverture⁹²², mais aussi sur la première couverture où les crayons et pinceaux bleus, jaunes et rouges rappellent l'apprentissage de la nomenclature de quelques couleurs de base normalement pris en charge par les imagiers. De fait, malgré la beauté revendiquée de ses couleurs et la pertinence plus discrètement annoncée de ses transparents, ce premier titre encyclopédique sur le thème s'inscrit dans le prolongement des imagiers. Pour ce qui est des *Couleurs de Barnabé le Scarabée* d'Antoon Krings, les informations verbales (titre et nom de la collection) ne sont pas du tout mises en valeur (ill. 5). Comme dans les imagiers construits autour d'un même petit personnage, la couverture met en scène Barnabé, l'un des personnages récurrents et très colorés de la série. Face à Barnabé, qui a imposé au fil des volumes sa livrée verte et bleue et son gros nez rouge, se tiennent trois enfants-animaux, un poussin (jaune), une coccinelle (rouge) et une mouche (bleue), écoutant ses conseils pour exécuter leur dessin, soit trois petits personnages dont la couleur semble pédagogiquement choisie pour ouvrir cette leçon sur la couleur. Un pinceau goûte, des empreintes et des taches de peinture marquent le sol et les vêtements. Il s'agit apparemment d'une première leçon. Antoon Krings ne cherche pas à revendiquer la richesse quantitative des informations données, mais à se positionner comme initiateur d'un apprentissage théorique nécessaire à la pratique (et non pratique car il ne s'agit pas d'un livre d'activités) et d'une immersion au sein d'une leçon d'atelier. Ou plus exactement de positionner Barnabé comme initiateur de cette leçon. L'auteur perd ainsi son autorité auctoriale. Quant aux jeunes lecteurs, ils ne sont pas vraiment définis comme des apprenants, plutôt comme des témoins. La leçon théorique se fait ainsi sur le mode expérimental par l'intermédiaire de ces petits animaux anthropomorphes. Elle devient moins austère et moins astreignante. Est-elle pour autant assez simple ?

(7) De l'émergence de grandes tendances liées aux caractéristiques des genres

Les informations fournies par les couvertures des albums s'intéressant explicitement à la pédagogie de la couleur soumettent aux jeunes lecteurs quantité d'informations disparates parmi lesquelles il est toutefois possible de distinguer des tendances propres aux différents genres. Les albums à colorier revendiquent pour beaucoup leur apprentissage pratique en montrant les outils nécessaires au coloriage et en travaillant les espaces à investir par la couleur. Côté imagiers, parallèlement à ceux qui revendiquent en couverture la couleur comme thème (ce qui a été pertinent au moment de son introduction dans le genre et qui le reste lorsque ce n'est pas un référent qui est montré mais le destinataire de l'album comme dans le cas des *Couleurs de Balthazar*), la plupart exposent des référents visuels supportant les couleurs

⁹²² Nous pouvons en effet y lire : « Le jaune du soleil, le bleu de la mer, le vert de la forêt, le rouge du soir. Toutes les couleurs de la vie illustrées par Pierre-Marie Valat et Sylvaine Pérols. »

auxquelles ils initient. Bien qu'ils soient plus hétérogènes que l'on pouvait s'y attendre (du fait de la présence commerciale de petits personnages multi-supports ou, tout au contraire, de la présence de personnages ayant une épaisseur culturelle), ces référents sont souvent issus du monde familier des enfants (du monde naturel ou domestique). Leur hétérogénéité vient en fait plutôt de leur manière d'être exposés et mis en relation avec les titres dont l'impact visuel est souvent travaillé. Qu'ils soient centrés, présentés à fond perdu, encadrés, multipliés, placés sous le titre ou intégrés à lui change bien évidemment la perception que l'on en a et suggère que les dispositifs convoqués au sein des albums seront variés. Ce que l'on vérifiera. Pour ce qui est des recueils de comptines, ils insistent sur la pluralité des couleurs traitées, et c'est peut-être le genre qui appréhende ses couvertures avec la plus grande unité. Par leur couverture, les encyclopédies se concentrent pour leur part sur le moyen de montrer en quoi elles se distinguent des imagiers et d'annoncer qu'elles vont communiquer une somme de connaissances assez importante qui déborde tout à la fois le monde familier des enfants et le recours à l'image plane et fixe. Ce qui n'est pas le cas des alphabets, exceptionnellement représentés par *ABC, c'est assez* qui, restreignant au maximum le champ chromatique et brouillant l'approche qu'il en fait, prend la pédagogie de la couleur à contre-pied. Aussi, malgré l'apparente hétérogénéité des couvertures et l'exception représentée par *ABC, c'est assez*, il se définit quelques grandes tendances liées aux caractéristiques des divers genres consacrant des volumes à la couleur. Qu'en est-il du côté de la production coréenne ?

5.1.2. Sur les albums coréens : des indications sur les options pédagogiques ?

(1) Sur les albums à colorier, entre souci pédagogique et séduction commerciale

Contrairement aux albums à colorier français, les premiers albums à colorier coréens publiés après la Libération ne montrent pas différents types de couvertures, mais des couvertures mettant en lumière l'activité qu'ils proposent (annexe III, pl. 363). Tel est le cas d'« Apprentissage du coloriage du bon enfant » et de « Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage » (1973) qui montrent des enfants dotés de mines de couleur et d'une image apparemment déjà coloriée ou sur le point d'être finalisée. Ces enfants ont la particularité d'avoir des traits occidentaux, ce qui souligne la nouveauté de l'emprunt générique et explique ce souci de confirmer par l'image ce qu'annonce le titre⁹²³. Après cette revendication générique, les couvertures des années 1980 vont présenter des modèles de coloriage. Cela est vrai pour

⁹²³ On retrouve cette mise en scène des enfants sur la couverture d'autres supports, notamment celle des imagiers-alphabets des années 1970. Dans ce cas, l'image ne confirme pas le titre mais le prolonge. Sur la couverture de « L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant », deux enfants découvrent une planche de référents légendés évoquant une page d'imagier alors que le titre insiste sur la dimension non pas iconique de l'ouvrage mais lexicale. Plus pertinente que le titre, l'image a pour but de révéler le contenu pédagogique de l'ouvrage. Ann. III, pl. 363, ill. 3.

« Le Coloriage amusant » (<재미있는 색칠 하기>, 1984) et « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas »⁹²⁴ (<색칠놀이, 3~4 살, 하>, 1985, annexe III, pl. 364) et va se généraliser dans toutes les séries d'albums à colorier qui font du coloriage un outil d'apprentissage. C'est ainsi qu'il devient courant, dans les années 1990, de montrer sur les couvertures quel est le thème pédagogique développé dans les ouvrages : apparaissent des lettres, des chiffres, des référents naturels (plantes ou animaux) parfois très complexes (annexe III, pl. 365). Parallèlement à cette revendication toute pédagogique, en apparaît une autre plus commerciale. Sont en effet présentés nombre de personnages issus de dessins animés, que ce soit « Keodam et les robots » (<진담과 로봇트>, 1991) ou « Monstres vs Armée » (<괴수 대군단>, 1992) (annexe III, pl. 366). Dans les années 2000, ces deux tendances pourront cohabiter, comme le montre la série « Album de coloriage avec le petit pingouin Pololo » qui se décline en fonction de ses sous-thèmes pédagogiques (anglais, chiffres, coréen) et qui juxtapose, en couverture, le petit personnage bien connu des enfants et les modèles de lettres et de chiffres (annexe III, pl. 367). Cependant, la tendance commerciale l'emporte souvent, comme on le voit avec « Série Étude du coloriage 'Moi et mon robot' », « RobotCar Polli, QE, Coloriage », « La Voiture transformable Ttobot, QE, Étude du coloriage », et même le Petit Pingouin Pololo que l'on retrouve dans « Série Livres de coloriage/Livre de coloriage et d'autocollants QE », les titres portant sur le quotient émotionnel (QE) ne montrant pas des couvertures plus explicitement pédagogiques que les albums portant sur le quotient intellectuel largement développés dans les années 1990 (annexe III, pl. 368 et 369). Par ailleurs, les séries thématiques déclinent clairement leurs différents thèmes (fruits, transports, animaux, dinosaures), quant aux séries qui échelonnent leurs titres selon les âges, elles optent parfois pour des couvertures moins réalistes comme en témoigne la série développée par Applebeebooks (annexe III, pl. 370). On y trouve des figures composées de petits carrés caractérisant toute la collection « Programme d'apprentissage d'intégration du petit enfant » (<유아 통합 학습 프로그램>, ill. 4) qui inclut de multiples sous-collections, parmi lesquelles celle sur le coloriage. Aussi les figures proposées ne sont-elles pas des modèles de coloriage, mais des formes complexes qui demandent à être considérées avec attention, presque décryptées. Le confirme le texte qui les légende et livre le nom de l'animal stylisé (기린/*gilin*/girafe, 사슴/*saseum*/cerf, 여우/*yeoou*/renard). Par ses couvertures, la série montre qu'elle déborde le seul coloriage en appréhendant l'activité dans sa dimension cognitive.

Notons que par leur couverture, les albums à colorier coréens révèlent leur tendance à se substituer à divers supports d'apprentissage (imagiers, alphabets, manuels d'initiation aux mathématiques ou sciences naturelles par exemple) ou à multiplier les approches autres que

⁹²⁴ Notons que les motifs de cet ouvrage ne sont pas coloriés, mais comme ils transparaissent de la même couleur que le fond, il est difficile de dire que les réserves de blanc appellent la couleur.

pratiques. Rarissimes sont en effet les couvertures qui revendiquent la dimension pratique de l'activité, si ce n'est les deux premiers du corpus orchestrés par « Chercheur d'éducation nouvelle » (새교육연구사) où l'on découvre des enfants pourvus de crayons, mais aussi les derniers titres relevés : la série « L'aire de jeux classique qui rend intelligent en jouant » (놀면서 똑똑해지는 클래식 놀이터) développée par « La Boîte de Sophia » en 2013 montre des couvertures où certains espaces, laissés vierges, appellent la couleur (annexe III, pl. 371). De telles réalisations, exceptionnelles sur le marché coréen de l'album à colorier pour enfants, s'expliquent certainement par la mode du coloriage pour adultes de 20-30 ans qui se développe depuis quelques années à partir des « coloring books » (컬러링북), soit de supports esthétiquement très raffinés et souvent issus de la coédition, à l'instar de « Secret Garden » de Johanna Basford pour n'en citer qu'un parmi les dizaines constituant ce marché⁹²⁵ (annexe III, pl. 372). Elles sont à considérer comme les exceptions qui confirment le fait que le coloriage n'est guère un but en soi sur le marché de la pédagogie de la couleur à l'adresse des enfants.

(2) Sur les imagiers, mise en lumière du thème, puis des référents

Qu'en est-il des couvertures des imagiers ? Que révèlent-elles de la pédagogie de la couleur qui va être développée au fil des pages ? Rappelons que les premiers imagiers coréens consacrés à la couleur apparaissent sur le marché dans les années 1990. Que leur forme soit semi-fictionnelle (comme « Je connais les couleurs » ou « Je colle du rouge ») ou fictionnelle (comme « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » ou « Quelle couleur serait bien ? »), leurs couvertures montrent les protagonistes grâce auxquels l'initiation à la couleur peut se faire (annexe III, pl. 373). C'est ainsi que « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » met dès sa couverture la fillette aux prises avec la premier lutin qu'elle va rencontrer au sein des pages, soit le lutin rouge qui se montre redoutable avec sa massue, sa corne, ses canines acérées, son énorme tête percée de son énorme bouche sombre prête à l'avaler. Elle se retrouve sur le plat arrière, non plus pleurant et fuyant, mais étonnée face au changement de couleur du lutin rouge qui, suite à sa superposition à un lutin jaune, se montre en grande partie orange et affiche une expression beaucoup moins agressive. Cet effet visuel laisse présager, sur le plan narratif, d'autres rencontres avec des lutins de couleur et un dénouement non dramatique, et, sur le plan pédagogique, une initiation aux mélanges. Pour sa part très pacifiste, la souris de « Quelle couleur serait bien ? » montre au jeune lecteur la page blanche devant laquelle elle se trouve, son geste soulignant la question portée par le titre. Que ce soit toutefois l'une ou l'autre, ces couvertures ne donnent pas d'indication sur le genre des ouvrages. Ce sera au feuilletage de ces

⁹²⁵ Ce nouveau marché commencerait à décliner selon les dires du designer, typographe et éditeur Ahn Sang-Soo, qui a fondé Ahn Graphics, soit tout à la fois une entreprise de design et une maison d'éditions. Sont notamment publiés par cette société des albums à colorier anti-stress pour adultes (« coloring books anti-stress for adults »), tel *Look* de Suwa (2016). Propos recueillis en juin 2016. Annexe III, pl. 372, ill. 3.

derniers et à la découverte des différents référents colorés permettant l'individualisation et la discrimination des couleurs qu'il sera révélé. Avec le développement spectaculaire et la rationalisation du marché de l'imagier dans les années 2000, l'approche référentielle va être majoritairement plébiscitée sur les couvertures. Toutefois, on ne note pas le même foisonnement référentiel que sur les couvertures des imagiers français. On relève là encore comme une retenue, ou du moins la volonté de simplifier la sensibilisation à la couleur. L'idée maîtresse est de mettre en valeur un référent. Plusieurs options sont alors possibles (annexe III, pl. 374). L'une revient à ne sélectionner qu'un seul référent (une fraise, un canard, une fleur) qui n'est pas systématiquement caractérisé par sa saillance chromatique (ill. 1-4). Une autre est de ne sélectionner qu'un référent (un crayon, un ballon de baudruche) et de le décliner en plusieurs couleurs, ce qui permet là encore au jeune public de ne pas être distrait par la variété des motifs et de ne se concentrer que sur les seules couleurs et leur discrimination⁹²⁶ (ill. 5-8). D'autres couvertures encore montrent quelques référents différents : un canard jaune dans une voiture rouge, une bobine violette et un cochon rose, un smiley jaune et un ours violet, l'un l'emportant toujours en taille sur les autres qui tendent à être négligés, mais dont la présence s'explique par le souci de montrer que le volume n'est pas consacré à une unique couleur (ill. 9-11). Dans cette même perspective visant à simplifier ou à limiter l'approche référentielle tout en revendiquant la richesse de l'éventail chromatique traité, certains éditeurs recourent, comme leurs homologues français mais moins souvent, à des titres multicolores ou à des référents connus pour leur saillance polychromatique (comme le caméléon ou les sucettes rondes en spirale) (ill. 12-13). Toujours dans la même optique, d'autres font cohabiter le référent avec des taches ou des pastilles de couleur (ill. 14-16). La couverture de « Les Couleurs me rendent curieux » (<색깔이 궁금해>) est à ce sujet inhabituelle (ill. 16). C'est elle qui montre la plus grande quantité de référents – une quinzaine, issus du monde naturel, animal ou végétal – qui relèvent de cinq champs chromatiques différents (vert, bleu, blanc, jaune, rouge). Le confirment cinq des pastilles affichées, la sixième (noire) annonçant toutefois que ce ne sont pas les seuls tons à être traités. Ce que confirme également la silhouette de l'enfant cachée derrière la pastille noire dont on ne peut voir la robe, ce vêtement montrant normalement différentes taches de couleur, dont la plus grosse rappelle le champ chromatique traité. Cette dissimulation introduit une rupture dans la double redondance des jeux de pastilles de couleur qui souligne la volonté de renforcer le lien entre les référents et les champs chromatiques traités. Elle sert d'embrayeur visuel. Le résultat obtenu n'est toutefois pas si simple, le jeune lecteur se trouvant face à des référents non seulement nombreux, mais aussi de natures différentes. Il s'agit là de l'une des couvertures les plus complexes.

⁹²⁶ Leur attention peut toutefois être captée par les petits personnages multi-supports autour desquels se construit l'imagier. Tel est notamment le cas de la couverture du « Petit Pingouin Pololo : Jeu de couleurs » qui rompt la sobriété de la répétition des ballons de couleur par l'exposition de Pololo et de l'un de ses compères.

Rares sont les éditeurs coréens à travailler la pertinence de la saillance chromatique, notamment en convoquant un référent culturellement identifiable (comme l'ont fait Christian Bruel au *Sourire qui mord* et Christian Gallimard chez Calligram), toutefois, Sigongjunior propose une autre couverture singulière. S'y détache sur un fond rouge, la silhouette blanche d'un référent sur laquelle se détache à son tour une question : « Rouge, rouge, quel rouge ? » (ill. 17). Le dernier terme étant coloré de rouge, il se crée un circuit chromatique autour de ce référent à deviner dont est ainsi révélée la saillance chromatique. Là encore, comme pour Applebeebooks avec ses albums à colorier, la couverture du support révèle que la pédagogie de la couleur est envisagée dans sa dimension cognitive. Dans cet imagier, il ne sera pas seulement question d'exposer différents référents chromatiques, mais de favoriser une pédagogie active demandant à l'enfant d'anticiper ce qu'il va découvrir. Cette démarche repose, on l'a vu, sur un jeu de découpes pertinent. Il s'agit là d'une autre couverture d'imagier très complexe. Celles des ouvrages qui s'adressent à un lectorat un peu plus âgé ne le sont pas davantage. « Fleurs rouges, feuilles vertes » montre une couverture très descriptive, quant à celle de « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature », elle se distingue un peu plus par son fond monochrome qui sert d'écrin à la beauté de la fleur exposée tout en revendiquant l'importance prise par la couleur dans cet album (annexe III, pl. 375). Même les titres de la collection « Les Albums d'émotion colorée » ne sont pas très riches sur le plan référentiel. Tout juste leurs couvertures cumulent-elles des référents parfois un peu disparates (comme par exemple une fiole d'un liquide rouge et de nombreuses fraises pour « Un rouge qui donne un grand courage »). La priorité est ailleurs. Elle est dans l'atmosphère colorée qui, obtenue par cette accumulation d'objets souvent identiques et renforcée par les aplats de couleur des couvertures (plats arrière compris), baigne les enfants figurés. Ici, les enfants ne sont plus représentés comme des lecteurs (tels qu'on les a vus sur la couverture de « L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant », revoir annexe III, pl. 363, ill. 3) mais comme les acteurs de l'aventure qui va les plonger au cœur de la couleur. Ils ne sont pas sages et attentifs, mais expressifs avec leur bouche ouverte qui traduit leur surprise ou leur contentement et qui fait écho à l'« émotion » convoquée dans le nom de la collection. C'est cette même recherche expressive que vont développer des titres tels que « Le Pays où tombe une pluie de couleur » et « Je peux le savoir par la couleur » où les référents tendent à être effacés de plus en plus pour ne laisser place qu'à l'enfant (notamment sur la couverture du second titre). La fillette s'y trouve présentée deux fois avec deux expressions différentes (la forme des sourcils a alors son importance) et dans deux couleurs bien distinctes qui révèlent soit sa surprise, soit sa colère. Cet effacement référentiel concret s'avère toutefois rare sur l'ensemble de la production avant tout centrée sur la toute petite enfance et soucieuse de faciliter l'approche référentielle.

(3) Une simplification de l'approche référentielle qui s'étend aux autres genres et une approche plus diffuse du rôle pédagogique des couvertures

Cette simplification de l'approche référentielle se retrouve sur nombre de titres relevant pourtant de divers genres (annexe III, pl. 376), que ce soit sur le tout petit volume présenté comme un dictionnaire par les Éditions du Géant (거인) mais s'apparentant à un imagier bilingue, sur les deux recueils de comptines et virelangues (notamment sur « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » qui regroupe quelques référents jaunes dans une image presque vériste), mais également sur la plupart des couvertures d'encyclopédies. Après la multiplication des référents sur les « Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs » (1985) et leur effacement au profit des objets de couleur réalisés et des personnes qui les réalisent dans « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs » (1988), on note en effet leur semi-effacement. « Les Couleurs virevoltantes » montre le mélange obtenu par les trois couleurs primaires, « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » un référent pour chacune de ces trois primaires (deux fruits et une charrette). Seule la couverture de « Couleur » paru chez L'Enfant Ahyeon (어린이아현) propose un référent plus ambigu et plus culturel : sur des échantillons de tissus bleus est posée une assiette de feuilles. Il faut que le jeune lecteur fasse le lien entre la plante récoltée et les possibles couleurs obtenues et qu'il connaisse l'importance de la teinture de l'indigo en Corée.

(4) L'exception des ouvrages semi-fictionnels à visée documentaire

Ce sont les ouvrages semi-fictionnels qui vont présenter les couvertures les plus riches. Quel est le but de celles-ci ? Être justement les plus documentaires possibles, soit les plus informatives, en présentant des objets « authentiques sur un secteur de la vie ou de l'activité humaine, ou sur le monde naturel », pour reprendre la définition que le CNRTL donne de « documentaire »⁹²⁷. Les titres se consacrent aux objets et/ou activités des Coréens en convoquant les Coréens eux-mêmes comme sur les couvertures de « *Seolbim*, L'Élégant Vêtement du garçonnet », « *Seolbim*, Le Beau Vêtement de la fillette », « La Nouvelle Mariée », « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i » et « À la recherche de l'indigo » (annexe III, pl. 377). Y sont présents garçonnet et fillette, adolescents, hommes et femmes, jeunes épouses. Excepté sur la couverture du dernier titre cité, ils sont tous parés de leurs plus beaux habits ou atours. Vêtements traditionnels aux manches multicolores pour les enfants (dont la couleur peut être rappelée typographiquement dans le terme qui les caractérise⁹²⁸), manteau écarlate de la jeune mariée. Le plat arrière permet généralement de

⁹²⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/documentaire>.

⁹²⁸ Dans le titre « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i », 색동/*saekdong* (« tissu bayadère » ou « tissu multicolore ») est écrit dans un flamboyant dégradé du rouge au bleu foncé. Il ne s'agit pas de suggérer que l'album traite de plusieurs couleurs mais de mettre en lumière la dimension culturelle du terme et de la pièce de vêtement à laquelle il est lié.

découvrir le vêtement sous un autre angle. Le garçonnet s'apprête à saluer et ses manches de diverses couleurs encadrent sa tête, la fillette est en train de présenter ses vœux de Nouvel An et le rouge de sa robe qui s'épanouit en corolle contraste avec le blanc du col ainsi que les manches et la coiffe (죽두리/*jokduli*) multicolores, la mariée visible de dos montre son manteau rouge barré d'une longue pièce de gaze de soie noire, la jeune fille oppose le rouge de sa jupe au bleu du manteau du garçon qui lui fait face alors qu'ils partagent les mêmes manches de couleur. À l'opposé, l'homme qui recherche l'indigo montre le plus simple et sobre des vêtements coréens qui soit : un ensemble de lin non teint. Deux petits personnages bleus l'encadrent. Il s'agit de fées qui descendent du ciel (선녀/*seonnyeo*). Elles sont de la couleur qu'il recherche. Le jeune lecteur peut supposer qu'elles vont l'aider à mener à bien sa quête, d'autant que le dos de la couverture reprend (dans l'édition originale de 1996) le bleu de l'encadrement de la couverture et englobe l'album de cette fantasmagorique couleur⁹²⁹.

(5) Les tendances liées aux caractéristiques de certains genres pédagogiques coréens

Les couvertures des albums à colorier, des imagiers et des ouvrages semi-fictionnels sont révélatrices des options pédagogiques développées dans ces supports. Les premières évitent généralement d'aborder le coloriage dans sa dimension pratique. Elles lui préfèrent les sous-thèmes pédagogiques, les personnages commerciaux ou, plus rare, les figures à décrypter pour sortir absolument l'activité de sa dimension pratique comme si celle-ci était triviale ou peu instructive. Les couvertures des imagiers introduisent avant tout pour leur part un référent visuel mais sans travailler plus la pertinence de sa saillance chromatique. Le souci va généralement à une simplification et à un évitement de tout référent culturel. Ce qui n'est pas le cas sur les plats de couverture (avant et arrière) des ouvrages semi-fictionnels qui revendiquent une approche très documentaire de la culture coréenne, en recourant au besoin à une mise en couleur du titre pour qu'il fasse écho à un référent spécifique comme avec les manches multicolores.

Pour ce qui est des autres genres, les partis-pris sont plus variés (comme pour les encyclopédies) ou plus diffus (comme pour les recueils de comptines). De manière générale, l'impact visuel des titres reste peu travaillé, quant aux plats arrière, ils ne présentent que peu d'images, hormis ceux des albums semi-fictionnels.

5.1.3. De l'apport variable de l'image

Ce qu'apporte l'image de couverture aux divers supports est variable du marché français au marché coréen de la pédagogie de la couleur. Sur les albums à colorier français, l'exposition des outils nécessaires au coloriage, le jeu sur les espaces vierges, la minutie de certains modèles

⁹²⁹ Il l'englobera encore plus dans sa réédition de 2004, les deux plats de l'album étant alors bleus, bleu clair pour une meilleure visibilité du drapé indigo en première de couverture, bleu plus soutenu sur le second plat (ill. 8).

confirment l'importance accordée à la dimension pratique, alors que sur les mêmes supports coréens, la plupart des motifs réfutent cette dimension. Sur les imagiers français, les images révèlent l'introduction de la couleur comme thème au sein du genre et privilégient majoritairement l'approche référentielle via des objets familiers aux enfants (quels qu'en soient la présentation, le cadrage, le lien visuel avec le titre). Plus que les titres, ce sont elles qui confirment que l'apprentissage de la couleur est avant tout visuel et que les supports en question sont bien des imagiers. Cela n'empêche pas une ouverture du champ référentiel aux sentiments, ou son effacement pour laisser place à des personnages multi-supports plus commerciaux (auxquels les enfants sont sensibles et avec lesquels ils entretiennent des liens affectifs forts), ou au destinataire du support. Elles s'hétérogénéisent donc par ailleurs pour souligner la richesse des approches. Du côté coréen, en recourant à une image photographique précise et réaliste, les images restreignent le champ référentiel. Le contraste entre les images de couverture d'imagiers français et coréens est alors saisissant. La richesse des premiers contraste avec la simplification des seconds qui semble utilisée comme vecteur commun et exigée pour compenser l'absence de dénomination générique. Du côté des couvertures des recueils de comptines, on relève le même type de contraste. Les images des supports français mettent en valeur la diversité du champ chromatique qui va être traité, celles des supports coréens la restreignent comme pour donner priorité aux titres. Il en est de même pour les deux exceptions que constituent *A, B, C, c'est assez* sur le marché français et « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » sur le marché coréen. Bien que ces titres ne relèvent pas du même genre générique, leur utilisation du rapport entre image et titre est à comparer. L'un impose une restriction initiale tout en multipliant la nature de ces référents, l'autre oppose à la prodigalité de son titre la photographie d'un unique référent concret très identifiable et révèle ses limites en tant que dictionnaire pédagogique. Si le premier remet en cause les principes mêmes du genre alphabétique par sa restriction initiale, le second restreint toute la force de la portée pédagogique du titre. Cela met en lumière l'usage circonspect fait de l'image (ce que l'on retrouve aussi généralement sur la couverture des encyclopédies portant sur la couleur). Il n'est pas question pour elle d'être trop ludique, trop ambiguë, trop créative. Cela est vrai sur tous les supports et est confirmé par les couvertures des albums semi-fictionnels portant sur la culture coréenne qui en font l'usage le plus riche et le plus informatif. Cela veut dire que l'information donnée est réaliste et vérifiable. Ce n'est pas le cas sur les couvertures des documentaires français où les jeunes enfants sont immergés dans l'art, la richesse de ses palettes, sa force imaginative et sa dimension chimérique.

L'usage fait des images de couverture(s) confirme donc la différence fondamentale qui existe entre les marchés français et coréen de la pédagogie de la couleur : la possibilité d'ouvrir les champs, de multiplier les approches, d'interroger les caractéristiques des genres, de s'adapter au destinataire ou de le définir comme l'acteur de ses découvertes du côté français ;

la volonté de conférer un statut hautement pédagogique à tout support au détriment de certains apprentissages (comme l'apprentissage pratique de la couleur), de désambiguïser les images, de maîtriser l'apprentissage des enfants dans la production coréenne. Au-delà de cette fracture, on relève toutefois un point commun entre les supports pédagogiques français et coréens : la non-utilisation des plats arrière de couverture. Quand image il y a, elle est souvent redondante avec la première de couverture. L'image est toutefois souvent négligée au profit d'un texte ou de plusieurs textes. On y reviendra. Avant, voyons quelles sont les informations fournies par les textes présents sur les couvertures.

5.2. Les informations données par les titres des albums et des collections

5.2.1. Sur les albums français : une revendication de leur appartenance générique ?

Il en est des titres comme des images de couverture : ils sont omniprésents⁹³⁰. Aussi faut-il se demander, dans le cas où le support est conçu dans un but pédagogique précis, s'il tend à le revendiquer dès la couverture par son titre. Par ailleurs, lorsqu'il est issu d'une série ou d'une collection composée de nombreux volumes, il dispose souvent d'un sur-titre ou sous-titre ou complément de titre. Il faut également en comprendre la fonction. Est-elle pédagogique ? L'est-elle seulement ? Voyons ici ce qu'il en est genre par genre, en relevant les tendances générales et les exemples les plus représentatifs. En sont toutefois encore exclus les titres des alphabets, des manuels de lecture, des dictionnaires illustrés s'intéressant à la couleur sans se consacrer à elle. Ils sont très généraux ou pas assez centrés sur le thème, même l'audacieux *A, B, C, C'est assez* de Nathalie Rizzoni qui met en avant la sélection des trois premières lettres de l'alphabet et non des trois couleurs primaires sur lesquelles il s'appuie pourtant.

(1) L'envie de modérer la banalité des termes « colorier » et « coloriage »

« À colorier, coloriage, colorie, colorier » se relèvent régulièrement dans les titres des albums à colorier. C'est pourquoi, au lendemain de la Libération, Paul Faucher se distingue de la concurrence en introduisant dans les titres de ses albums à colorier les thèmes qu'ils traitent. Il n'en précise pas moins le genre. Si sur les couvertures de ses frises à colorier, il est fait mention de la spécificité du support avec « Une frise à colorier » placé en sur-titre ou sous-titre, sur les couvertures des titres sur l'artisanat, ce type de mention est plus fluctuant (annexe III, pl. 378). Si certains comme *Faïences de France* complètent leur titre de la mention « à colorier », *Art Paysan* a pour sous-titre « Images à colorier », *Céramiques populaires* reçoit un logo « Un Album à colorier », quant à la couverture de *Coiffes de France Compositions de Pierre Belvès*,

⁹³⁰ Relevons toutefois que quelques supports n'en disposent pas. Ils relèvent dans ce cas du genre spécifique de l'album à colorier et, dans de très rares cas, de l'imagier.

elle montre un pinceau dans un verre d'eau et inscrit par ce seul motif le titre parmi les albums à colorier (et à découper étant donné la paire de ciseaux visible). Cette tentation de travailler le titre va se retrouver chez l'éditeur Robert Delpire et les créateurs Pascale Estellon, Anne Weiss et Hervé Tullet. Robert Delpire ne mentionne pas le coloriage dans ses titres qui revendiquent plutôt leur dimension littéraire ou patrimoniale, ni dans le titre de sa collection, Actibom – « actif et bom comme album »⁹³¹ – où le coloriage peut toutefois être envisagé comme l'une des activités possibles. C'est cette idée de polyvalence du support que reprendra Pascale Estellon, en la revendiquant toutefois plus clairement comme en témoignent les titres *Mon Album de photos à dessiner et à colorier* et *L'Autre album de photos à dessiner, découper, colorier*. Toutefois, comme dans ces titres le verbe « colorier » ne traduit pas toute la pertinence de la démarche effectuée, la créatrice propose finalement *Cahier pour apprendre à colorier autrement* où l'adverbe apporte un éclairage nouveau à ce terme galvaudé et le régénère, ou alors elle le remplace comme dans *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs*, où le terme de « peinture » ennoblit le support, alors même que le coloriage est au centre de l'apprentissage. Anne Weiss partage ce même souci de revendiquer la dimension artistique du coloriage comme l'attestent les noms des deux collections qu'elle développe : *L'Art à colorier* et *Coloriage à peindre*, mais aussi certains titres de ses volumes, comme *Portraits*, qui empruntent directement au vocabulaire pictural. Avec Hervé Tullet, il en est différemment. Ce créateur entend libérer le coloriage de ses contraintes et l'inscrire dans un processus plus créatif. Ses titres en témoignent. Si *Livre de coloriages* ne révèle pas la pertinence de son approche du coloriage (bien que par « livre » Hervé Tullé revendique un certain volume et entend par là même se distinguer des petits livrets commerciaux publiés par les éditeurs imagiers), *Jeu des couleurs* le fait plus, quant au titre *Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet*, il renforce l'aspect ludique et revendique une action qui s'inscrit aux antipodes de la mesure et de la retenue prônées dans les supports traditionnels de coloriage. Aussi, voit-on tout le travail qui s'effectue autour des quelques termes liés au coloriage (que ce soit « coloriage » ou « colorier ») pour en changer la charge sémantique et lui conférer une dimension plus artistique, plus créative et plus ludique.

(2) De la délicate volonté de distinguer les titres sur le marché prolifique de l'imagier

Pour ce qui est des imagiers, la mention de leur fonction pédagogique dépend avant tout de leur conception, soit du fait d'être intégrés ou non à une série ou collection de divers imagiers, ou de constituer toute une série sur la seule couleur. Lorsqu'ils se présentent sous la forme d'un volume isolé dans le catalogue éditorial, ils peuvent revendiquer leur appartenance au genre tout en précisant le thème traité. Tel est le cas de *Mon Imagier des couleurs à toucher* de Julie

⁹³¹ Cette explication est fournie dans la première phrase de l'avant-propos des *Larmes de crocodile* d'André François, Paris : Robert Delpire, collection Actibom n° 2, 1967.

Mercier. Parfois le thème n'est pas mentionné, comme avec *Imagier* de Pittau et Gervais, ce qui ne traduit pas la richesse thématique de l'album. Parfois le terme d'« imagier » disparaît à son tour comme dans *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher* du duo Delhoste-Chauvet, *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* d'Orianne Lallemand, et *Le Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis puisque l'image n'est plus la seule priorité du support qui développe d'autres sens que la vue. D'autres titres n'insistent au contraire que sur le thème comme *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc et *Rouge, bien rouge* du trio Bruel-Jouault-Claveloux. Certains tendent à le circonscrire comme *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis et *Toutes les couleurs sont dans la nature* paru chez Mila (qui s'opposent en cela à *Un monde en couleurs* d'Elisabeth de Lambilly ouvrant pour sa part la couleur au champ de tous les possibles). Plus rares sont ceux qui jouent sur l'effet d'étonnement, mais avec *Silences* Jérôme Ruillier invite dans un premier temps à délexicaliser la couleur et à l'appréhender sans un mot, par le seul regard. Quant à Hervé Tullet, qui s'est déjà distingué dans sa manière de repenser les albums à colorier, il ose une dénomination référentielle néologique avec *Rose citron* et invite par là même les enfants à travailler sur la pertinence de ce type de dénominations.

Pour ce qui est des titres uniques portant sur la couleur intégrant une série ou une collection, ils sont assez nombreux sur le marché de la toute petite enfance. Comme celui-ci obéit à des stratégies éditoriales, les titres des séries ou collections de ce type d'imagiers sont instructifs. L'un de leurs buts est d'affirmer l'appartenance générique de l'ouvrage et de montrer en quoi le créneau thématique est bien occupé. Tel est le cas exemplaire de Fleurus, qui préfère le terme d'« imagerie » à « imagier » et qui scinde le marché de l'imagier de la couleur pour la petite enfance en trois sections distinctes, avec les nourrissons auxquels s'adresse « L'imagerie de bébé bain », les zéro-trois ans auxquels s'adresse « L'imagerie des bébés », et les trois-six ans auxquels s'adresse « L'imagerie des tout-petits ». Nathan est tout aussi revendicatif avec son titre de collection Kididoc (de « Kid », *enfant*, et « doc », *documents*) qui regroupe les documentaires animés, que ce soit les imagiers pour les plus petits (dont *Mon Imagier des couleurs* de Nathalie Choux) ou les mini-encyclopédies pour les enfants dès cinq ans. D'autres éditeurs sont moins péremptores quant à l'appartenance générique de leur titre. Leur but est alors de mettre l'accent sur une autre caractéristique de leur ouvrage, soit sur le personnage central, soit sur le processus d'acquisition des connaissances. Pour ce qui est des titres centrés sur un personnage, ils regroupent *Les Couleurs avec Uki*, *Chamalo découvre les couleurs* et *Pomelo et les couleurs* qui relèvent respectivement des séries : « Uki au fil des jours », « Tout-Petit, J'apprends ! » et « Pomelo ». Ils ont pour point commun de présenter des personnages qui, sur le plan cognitif, accompagnent les petits dans leur découverte du monde et, sur le plan commercial, construisent un univers. L'éditeur Albin Michel est clair à ce sujet :

« Avec ses neuf premiers titres déjà, Pomelo (qui n'est pas un pamplemousse mais un éléphant de jardin) s'est construit une personnalité, un univers, un nom. »⁹³²

De fait, le personnage peut se retrouver dans d'autres supports que les imagiers, à l'instar de Chamalo qui est aussi exploité dans la série intitulée « Le Livre des coloriages et des autocollants de Chamalo » et par ailleurs proposé en peluche, car Chamalo, c'est « le héros à câliner pour accompagner les tout-petits dans leurs petites et grandes découvertes ! » comme le précise le site des éditions⁹³³ (annexe III, pl. 379). Toutefois, Flammarion, qui décline le personnage de cet album comme un produit commercial, inscrit aussi le titre dans une perspective de pédagogie active encourageant l'enfant à être l'acteur de son apprentissage. Le nom de la série qui l'intègre, « Tout-Petit, J'apprends ! », en témoigne, mettant en avant que le jeune âge n'est pas un frein. Ce n'est pas le seul. D'autres titres sont tentés par les méthodes pédagogiques actives, qui constituent l'une des bases de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie Montessori et qui ont été revues par Célestin Freinet dans les années 1960. Le pédagogue a ainsi réaffirmé la nécessité du tâtonnement expérimental et de l'expérience par soi-même. C'est dans cette tendance que s'inscrivent la collection « Aide-moi à faire seul » de chez Hatier (intégrant *Les Couleurs de Balthazar*) et « Mes toutes premières découvertes » de Gallimard Jeunesse (comprenant *Couleurs* du duo Gutman-Valat) qui mettent en lumière la volonté d'expérimenter seul du jeune enfant par leur mention de pronoms ou adjectifs possessifs de la première personne du singulier.

Pour ce qui est des volumes constituant une série sur la couleur, ils reçoivent rarement un nom de collection puisqu'ils n'ont pas à en intégrer une. Toutefois, en raison de la visée pluridisciplinaire de ses ouvrages, Anne Weiss regroupe ses albums sur la couleur (dont *Blanc, Bleu, Rouge*) sous le titre de « Les Minimagiers des Images et des Chiffres » ou « Les Minimagiers des Images et des Mots ». Quant à Raphaël Fejtö, en réunissant ses six volumes dans un coffret portant le titre de *Ma Vie en couleurs*, il annonce clairement que sa série est close. Cette finalisation ne concerne pas les autres séries qui comprennent de deux à neuf volumes ayant un terme chromatique pour titre. De fait, sur le marché de la pédagogie de la couleur, ils se distinguent assez peu les uns des autres comme en témoigne la liste suivante : *J'aime le bleu* (de De Bourgoing-Denieuil), *Le Bleu* (de Lionel Koechlin), *C'est bleu* (d'Agnès Rosenstiehl) et *Je vois bleu* (d'Antonin Louchard). Le peu de variation des titres gomme la diversité des approches. C'est cet écueil qu'entend contourner Florence Guiraud en proposant une collection déclinée selon différents lieux, thèmes ou actions⁹³⁴. Il en est de même pour

⁹³² <http://albinmicheljeunesse.blogspot.kr/2012/09/happy-birthday-pomelo.html>.

⁹³³ <http://www.mespremierlectures.com/+Parution-Chamalo-un-livre-une+.html>.

⁹³⁴ Rappelons ici ses titres : *Le Jardin des couleurs* (2006), *Les Animaux en couleurs* (2008), *La Cueillette des couleurs* (2009), *La Campagne en couleurs* (2011), *La Balade en couleurs* (2012).

Émilie Vast qui présente les couleurs dans deux titres fonctionnant comme un diptyque avec *Neige, le blanc et les couleurs* et *Océan, le noir et les couleurs*, et qui jugule ainsi le développement exponentiel d'une série sur les couleurs.

Aussi, dans le domaine des imagiers qui constituent la plus forte part de supports pédagogiques initiant à la couleur, les titres d'albums et de collections tendent-ils à être d'une assez grande variété. Il ne s'agit plus seulement d'indiquer le genre dont ils relèvent, mais d'indiquer quelle fine tranche de lectorat est concernée, de jouer sur l'affect (avec les petits personnages convoqués), de revendiquer une approche pédagogique particulière ou un large choix de titres. Ce panel met en lumière toute la recherche menée par les éditeurs pour se distinguer sur le marché pourtant étroit de l'imagier de la couleur à l'adresse des tout-petits.

(3) Une oralisation plus ou moins revendiquée pour les recueils de comptines

Du côté des recueils de comptines, si Henriette Filloux oppose couleurs et valeurs avec *Rouge et bleu* et *Noir et blanc*, elle aborde explicitement le thème par le biais de la pédagogie analogique comme le révèle le titre de la collection où s'inscrivent ces deux titres : le Gai Savoir. Par la suite, les éditeurs auront plus le souci de revendiquer le caractère oral, même musical, du genre, comme *Comptines des couleurs* paru dans la collection « Comptines à lire à deux » de Lito et *Comptines pour chanter les couleurs* publié dans la collection « Éveil musical » de Didier Jeunesse. Cette tendance ne sera toutefois pas unanimement suivie, Millepages tempérant par exemple cette oralisation dans *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs*, ouvrage paru dans la collection « Mes Petites Comptines pour apprendre », faisant de la comptine un outil d'ouverture à d'autres connaissances, dont la couleur.

(4) De la disparité des titres des documentaires sur la couleur dans l'art

Que ce soit par le titre des albums ou des collections où ils s'inscrivent, les documentaires revendiquent plus unanimement leur intérêt pour l'art pictural. Ils le font certes de manière variée et plus ou moins détournée, à l'image des Éditions Palette... qui proposent tout aussi bien *L'Art des bébés* que *La nuit tous les chats sont verts*. Dans sa tournure surréaliste, ce second titre promet de lutter contre l'incapacité à voir et d'apprendre à distinguer clairement les couleurs. Avec la « Petite Collection Peinture » d'Autrement Jeunesse qui comprend *Bleus, air, eau, ciel, Rouges du matin au soir, Verts, en toutes saisons* et *Jaunes, de l'or à l'orange*, il s'agit d'initier les enfants aux tableaux des maîtres les plus connus tout en leur présentant toute la richesse des champs chromatiques choisis comme le prouve le pluriel des termes chromatiques dits « génériques » dans les titres de chaque album. Quant aux Éditions des Grandes Personnes, avec *Tout blanc* et *Tout noir*, elles s'attachent au traitement des valeurs, ce qui est assez rare pour être relevé (soulignons que celles-ci sont absentes de la riche série précédemment citée), et surtout à la représentation du blanc qui interfère généralement avec le

blanc des pages mais qui est ici envisagé dans sa totalité ou sa monochromie si l'on en croit l'adjectif « tout ». Aussi, si ces titres ne mentionnent pas clairement le genre dont ils relèvent (puisque c'est un genre par défaut), ils soulignent par leur(s) titre(s) la pertinence de leur approche de la perception visuelle et de son interaction avec le monde de l'art pictural (ou plus largement visuel).

(5) La tentation des encyclopédies de favoriser une vue d'ensemble

Les titres des volumes encyclopédiques se consacrant à la couleur ne sont pas très explicites. Ils s'inscrivent dans le prolongement de ce qui a été fait avec les titres des imagiers. Le confirment le maintien du titre de collection Kididoc chez Nathan ou le léger changement enregistré par celui de Gallimard Jeunesse qui glisse de « Mes Toutes Premières Découvertes » à « Mes Premières Découvertes » et qui hiérarchise, avec la nuance introduite par l'adverbe, le degré d'apprentissage. Cette nuance se retrouve dans les titres des albums eux-mêmes, Gallimard proposant, suite à l'imagier *Couleurs*, l'encyclopédie *La Couleur*. On note certes le passage du pluriel – mode grammatical de la relativité et de la diversité ou du collectif régulièrement convoqué dans les titres des imagiers – au singulier, plus favorable à la vue d'ensemble et à l'abstraction. De fait, ce singulier se retrouve dans *Le Grand Livre de la couleur* publié par Gallimard Jeunesse, qui revendique par ailleurs l'étendue de son sujet par l'adjectif « grand », contrastant avec le qualificatif de « petit » que l'on peut trouver du côté des imagiers (on pense au *Petit Livre des couleurs* d'Ianna Andréadis). Notons toutefois que cette judicieuse distinction n'est pas toujours applicable (dans le cas où le catalogue ne propose qu'un volume encyclopédique sur la couleur⁹³⁵) ou qu'elle n'est pas suivie, notamment par Nathan qui présente *Mon Imagier des couleurs* et le volume encyclopédique *Les Couleurs* dans sa collection Kididoc. Gallimard ne s'y soumet pas non plus systématiquement comme en témoignent ses deux autres ouvrages encyclopédiques sur le sujet : *Les Trésors des couleurs* et *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* qui occupent ainsi une place d'intermédiaires entre le marché des imagiers et le marché des encyclopédies s'intéressant à la couleur.

(6) Des supports pédagogiques revendiquant somme toute assez peu explicitement leur appartenance générique

Ainsi les titres des collections et des albums traduisent-ils moins qu'on n'aurait pu l'envisager la distinction qui existe entre les différents genres pédagogiques s'intéressant à la couleur (excepté pour les albums à colorier). Cette inadéquation entre titres et genres témoigne de deux tendances. D'une part, la couleur intègre des séries ou collections devant se démarquer les unes des autres sur le marché éditorial pour les plus jeunes qui est en pleine expansion depuis

⁹³⁵ Tel est le cas de Larousse qui édite *Le Livre des couleurs* d'Agnès Rosenstiehl mais qui ne le complète d'aucun imagier.

les années 1980. Plus qu'une appartenance générique, celles-ci tendent à souligner ce qui les distingue, soit d'autres particularités comme des options pédagogiques, des attraits commerciaux, une diversité des sous-thèmes. D'autre part, dans le cas où la couleur n'intègre pas ces séries ou collections, elle déborde les caractéristiques du genre sur lequel elle prend pourtant appui, créant ainsi des supports hybrides, comme des albums à colorier créatifs (avec par exemple *Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet*), des imagiers interrogeant le lien entre couleur et référent et jouant sur l'incorrection des alliances comme *Rose Citron*, des imagiers encyclopédiques qui chevauchent deux genres normalement distincts. C'est toute cette nouveauté véhiculée par un thème aussi riche que la couleur que les divers titres tentent de souligner. Il est moins question de parler du genre que de la pertinence avec laquelle le thème de la couleur est traité.

(7) Information ou énigme ? Quelle priorité dans les titres des iconotextes français ?

Ce n'est pas ce questionnement qui est repris dans le cas des iconotextes. Rappelons que ceux-ci sont rarement présentés au sein de collections. Les rares à avoir été relevées – « Giboulées » chez Gallimard Jeunesse, « Albums Duculot » chez Casterman, « Langue au chat » chez Circonflexe, « Les Trésors Bilboquet » et « Petit à Petit » chez Bilboquet – ne sont guère explicites. Certes « Langue au chat » recourt à la locution verbale « donner sa langue au chat » pour laisser entendre que c'est aux seules images de parler et que l'album est sans texte, « Albums Duculot » revendique l'importance de la place de l'image, « Les Trésors Bilboquet » insiste sur la valeur et la rareté de ses albums, et « Petit à Petit » atteste de l'importance d'apprendre en respectant des degrés, mais cela n'explique pas plus le contenu du livre, quant à la métaphorique « Giboulée », elle reste obscure, à moins de connaître l'explication fournie par Gallimard Jeunesse⁹³⁶. Aussi faut-il consulter les titres des albums eux-mêmes. Leur nature est narrative, leur fonction relève de l'embrayeur fictionnel comme dans toute fiction (notamment romanesque). À ce sujet, il est instructif de rappeler ce que dit Roland Barthes à propos du titre. Comme ce dernier annonce une vérité, il « [stipule] qu'il y a une énigme »⁹³⁷. Il se dote ainsi d'une « fonction apéritive » (Barthes en fait un « *appetizer* »). La métaphore est double. Le titre ouvre le texte qui se consomme (en tant que « marchandise »). Par ailleurs, il revêt une fonction d'index qui dirige l'attention sur l'objet du texte en donnant quelques informations sur lui. Chaque titre joue plus ou moins sur sa double valeur énigmatique et informative. Il est ainsi des titres déclaratifs comme *Des amis de toutes les couleurs* de

⁹³⁶ « Les giboulées sont de petites averses. Des petites pluies mélangées au premier soleil du printemps. C'est comme la vie : ça pleut, ça rit, c'est plein d'esprit, ça bourgeoonne d'idées et de talents. C'est une averse de livres et de collections pour les jeunes, des livres ludiques, espiègles et pleins de tendresse. » Texte disponible sur le site des éditions : <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD-JEUNESSE/Giboulees>.

⁹³⁷ Voir « Analyse textuelle d'un conte d'Edgar Poe », *L'Aventure sémiotique*, Paris : Le Seuil, Points, Essais, 1985, p. 335.

Catherine Dolto-Tolitch qui sont assez peu mystérieux, des titres de nature plus symbolique comme *L'Enfant de la neige* de David et Solal. Toutefois, étant donné que les albums du corpus s'adressent à de jeunes lecteurs-consommateurs, les titres doivent être le plus alléchants possibles. De fait, ils jouent sur des effets de surprise en recourant à des jeux de mots (*Si la neige était rouge*) ou de sonorités (*Alba Blabla et moi*, *Luchien*), avertissent d'un danger (*Au loup !*), osent des variations (*Un petit chaperon rouge*, *Chaperon Rouge - Collection privée*), des associations surréalistes (*Chien bleu*). Tous ces procédés renforcent leur caractère énigmatique, soit une dimension qui est rarement prise en compte dans les supports plus explicitement pédagogiques. Qu'en est-il de ces titres sur le marché coréen qui s'avère très soucieux de mettre en valeur tout ce qui est pédagogique ?

5.2.2. Sur les albums coréens : une valorisation de l'approche pédagogique ?

Plus encore que les supports français, les ouvrages coréens comportent un titre, même deux, puisqu'ils ont tendance à être intégrés à des séries ou à des collections, surtout avec le développement de l'édition de masse à la fin des années 1980 et dans les années 1990. Voyons ce qu'apporte ce double système et quelles sont les informations capitales qu'il véhicule. Procédons là encore par genre.

(1) L'exaltation de la dimension pédagogique du coloriage

Si l'un des premiers albums à colorier évoque par son titre – « Apprentissage du coloriage du bon enfant » – la tradition française et toute l'application qu'elle impose, « Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage » paru la même année (1973) donne le ton de ce qui va sous-tendre la majeure partie de la production de ce type de supports dans les décennies suivantes : faire du coloriage un outil d'accès à d'autres connaissances. Si le nom de la collection indique généralement le genre et parfois le public concerné (« Étude de coloriage pour bébés », « Série Étude de coloriage pour bébés », « Étude du coloriage et enseignement de la nature »), le nom de l'album dévoile sa spécificité pédagogique dans les domaines des connaissances élémentaires (le coréen, les chiffres). La spécificité déborde parfois ces seules connaissances pour s'étendre à des domaines précis des sciences naturelles (notamment avec la série « Étude du coloriage et enseignement de la nature ») ou à la découverte de l'art (avec « Le Récit dans les tableaux célèbres, Livres de tableaux célèbres, Jeu de coloriage »). En de rares cas, le titre n'intègre pas une collection, mais le but reste inchangé. Parfois il trouve place parmi une collection au titre plus artistique comme « Crayons et pinceaux », mais le but reste là encore inchangé. Les rares exceptions que l'on relève trouvent place dans des collections qui convoquent des personnages issus de dessins animés comme « Dollie, bébé dinosaure » et « Daisy Duck » où le coloriage s'impose comme objet pédagogique. Cette interaction entre les personnages multi-supports et le pur coloriage n'est toutefois pas systématique comme en

témoigne « Étude amusante du coréen par le jeu de coloriage avec 'Moi et mon robot' » qui maintient le coloriage comme outil pédagogique. Aussi voit-on que les albums à colorier qui se définissent comme les plus commerciaux sont souvent les plus axés sur le seul coloriage, mais aussi sur le jeu comme le montre « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas » de la série « Dolli, bébé dinosaure ». Rares sont ainsi les ouvrages qui prônent la seule notion de jeu sans l'inscrire dans une démarche éducative très stricte. Subsiste en effet souvent une idée de contrainte jusque dans le jeu. En témoigne la série des Éditions La Boîte de Sophia intitulée « L'aire de jeux classique qui rend intelligent en jouant ». Où est l'aire de jeux ? Est-ce ce bel album à colorier de facture classique aux lignes de contour régulières et correctement fermées qui font face à un modèle à imiter scrupuleusement ? Quoi qu'en disent les éditions, toute la dimension ludique de leur série est totalement occultée par le souci de demander à bien faire et à respecter les contraintes. Même dans les ouvrages qui semblent les moins contraignants et les plus ludiques – tel « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas » de la série « Dolli, bébé dinosaure » –, il n'y a de jeu que dans une relative contrainte. Rien n'appelle en effet à libérer le geste, à jouer librement avec les couleurs. Aucun ouvrage coréen ne fait du coloriage un support véritablement ludique et créatif comme l'envisage le créateur français Hervé Tullet. Les éditeurs coréens n'exploitent pas cette caractéristique. Le coloriage sert généralement de tremplin à l'acquisition d'autres connaissances. C'est ce qui est répété dans les titres des albums à colorier et des séries et collections où ils se multiplient et se déclinent.

(2) La mise en valeur du jeune destinataire et du réalisme de l'image sur les imagiers

Qu'en est-il dans les imagiers de la couleur qui constituent l'autre grand secteur éditorial de la pédagogie de la couleur à l'adresse des jeunes Coréens ? Si quelques titres publiés dans les années 1990 montrent une certaine disparité formelle avec « Quelle couleur serait bien ? » (1999) construit sur un questionnement, ou thématique avec « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » qui lie la couleur aux *dokkaebi* (esprits légendaires grotesques, naïfs et versatiles), d'autres comme « Je connais les couleurs » (1990) ou « La Couleur » (de la série « C'est ce que vous voulez savoir ! », 1992) annoncent la relative homogénéisation des titres des années 2000 et 2010. Étant donné que les volumes consacrés à la couleur sont généralement inclus dans une série multipliant les thèmes, ils annoncent le thème spécifique qu'ils traitent. Il est toutefois impossible de savoir s'ils titrent « (la) couleur » ou « (les) couleurs » étant donné que le coréen ne dispose pas d'articles et précise rarement le pluriel. Ces imprécisions empêchent une confrontation précise avec les titres français qui recourent pour leur part généralement au pluriel pour montrer que le thème est envisagé dans sa pluralité. Moins imprécis, les titres des collections s'attachent généralement à définir ces supports comme étant les premiers à s'adresser aux enfants (en témoignent « L'Album des premiers trottinements », « Première Étude de notre enfant par la photographie », « Ce que nos enfants apprennent en premier »), ce

qui n'est pas superflu étant donné qu'il n'est pas fait mention du genre « imagier » en couverture (l'équivalent du terme « imagier » n'existant pas en coréen). D'où des titres qui confirment le très jeune âge du public, en privilégiant le terme de « 아기/petit enfant » à « 아이/enfant » ou les onomatopées comme « 아장아장/*ajang ajang* », « 풍당풍당/*pong dang pong dang* », « 딸랑딸랑 *뽁뽁*/*tallang tallang pic pic* », « 종알종알/*jong-al jong-al* » qui convoquent le monde infantin⁹³⁸. Autre information importante, le terme de « photographie(s) » revendique régulièrement le privilège accordé à cette technique qui traduit un souci de justesse, de précision, d'effet de réalité. Par la photographie, les enfants sont mis au plus proche du monde réel pour une meilleure compréhension. Comme dans les albums à colorier, c'est l'efficacité pédagogique qui est recherchée. Là encore toute mention de « jeu » convoque le corollaire d'éducation. En témoigne l'imagier intitulé « Jeux de couleurs » qui s'inscrit dans la collection « Livre de photographies pour les enfants doués d'une expression intelligente ». Il n'est pas question de laisser place à l'équivoque, au tâtonnement, il n'est pas question de jouer autrement qu'intelligemment. La pédagogie coréenne relève de la mesure, de la contrainte. Cette exigence semble toutefois être un peu levée dans les albums qui s'adressent à des enfants un peu plus grands. On trouve alors comme titres de collection « Les Albums d'émotion colorée » et « Les Livres créatifs ». Comparés à l'ensemble de la production d'imagiers, ils sont rares, mais ils laissent entr'apercevoir le fait que certains éditeurs comprennent l'importance de l'expression et de la création, et proposent de nouvelles démarches d'appréhension de la couleur.

(3) Un souci de précision référentielle dans les titres des recueils de comptines ou de virelangues et des albums semi-fictionnels

Contrairement aux imagiers, mais pareillement à ce que l'on trouve sur le marché éditorial français de la pédagogie de la couleur, les titres des alphabets, des manuels de lecture, des dictionnaires illustrés s'intéressant à la couleur n'apportent pas grand-chose sur la manière d'envisager sa pédagogie puisqu'ils ne se concentrent pas non plus sur elle, à l'exception toutefois du « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » (« Le Géant », 2002). Ce titre emphatique renvoie à un tout petit volume de dix termes chromatiques qui n'a rien d'artistique avec ces référents issus du monde familier photographiés puis détournés et présentés sur des fonds de couleur unis (à l'image de la tomate rouge présentée en couverture). L'emphase n'est pourtant pas une pratique courante dans les titres coréens. En témoignent particulièrement les deux recueils de comptines ou virelangues. « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » dont le titre littéral, « Virelangues sur les couleurs rouge, orange, jaune, vert, bleu, indigo,

⁹³⁸ Rappelons ici la manière dont on a traduit ces onomatopées par un système de soulignement : <(아장아장 첫걸음 그림책) 첫 색깔> (« L'Album des premiers trottements : Les Premières Couleurs ») ; <풍당풍당 아기 목욕책> (« Les livres de bain d'éclaboussure du bébé ») ; <딸랑딸랑 뽁뽁 동물 목욕책> (« Ding-dong bip-bip, les livres de bain sur les animaux ») ; <종알종알 말 배우는 사진책> (« Albums de photographies pour apprendre à dire “ areuh-areuh ” »).

violet », annonce très précisément le nombre des couleurs traitées et le genre pédagogique convoqué. Quant à « Prunelle rouge, rouge », qui reprend le premier fragment verbal où apparaît un terme chromatique, il est restrictif. L'objectif n'est pas de révéler la richesse de l'étendue lexicale visée, mais de citer un extrait représentatif de la comptine choisie et d'inscrire le support sous le régime de l'oralité. Il en est de même pour ce qui est des documentaires semi-fictionnels, où l'attention se porte sur la précision du thème. Que ce soit « *Seolbim*, L'Élégant Vêtement du garçonnet », « *Seolbim*, Le Beau Vêtement de la fillette », « La Nouvelle Mariée », « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i », ils revendiquent une approche culturelle de la tradition vestimentaire coréenne, contrairement aux titres français revendiquant une approche culturelle picturale. Ils sont par ailleurs moins intéressés par la couleur-pigment à l'origine de la couleur des vêtements que par son rendu et par toute la tradition qui s'attache au port de ces vêtements de couleur. « À la recherche de l'indigo » s'impose comme une exception. C'est moins sur les vêtements que le titre se concentre que sur l'obtention délicate de ce pigment et de la teinture qu'il permet. La couleur se définit comme l'objet de la quête. C'est bien à elle que se consacre tout le volume. Cette rareté mérite d'être soulignée.

(4) La diversification des titres des ouvrages encyclopédiques

Si, sur le marché éditorial français, les encyclopédies s'inscrivent dans le prolongement des imagiers de par leur titre, il en est de même dans la production coréenne, à cela près que ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont mis en valeur. Les premières encyclopédies coréennes parues sur la couleur traduisent par leur titre le même souci pédagogique récurrent que celui que l'on a relevé à propos des imagiers. Ici, c'est aux bébés, aux nourrissons très exactement (« 유아/you-a ») que s'adressent les « études » (dans « Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs », <동아 유아 공부 : 여러 가지 색깔 백과사전>, 1985). Par ailleurs, dans « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs » de la série « Développement de l'éducation des enfants », le jeu est toujours appréhendé dans sa perspective pédagogique, la pédagogie étant prise dans un suivi (il est question d'un « développement »). Par la suite, ce souci pédagogique sera tempéré. Les micro-encyclopédies qui paraîtront sur la couleur vont plutôt insister sur le mouvement, le changement, l'activité (comme en témoignent « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » et « Les Couleurs virevoltantes »), quant à la série intégrant « Couleur » publiée par les Éditions de L'Enfant Ahyeon, elle prend le parti d'entamer la froideur ou la sécheresse toute pédagogique des premiers titres et de jouer sur le lien affectif qui peut se créer entre l'enfant et son livre avec son sur-titre « Encyclopédie illustrée chaleureuse ».

(5) De la pédagogie avant toute chose...

Malgré les quelques changements apportés par les titres, on notera deux tendances qui caractérisent le marché coréen de la pédagogie de la couleur. D'abord, le thème, dans sa matérialité, n'intéresse guère les éditeurs qui en font majoritairement un outil pédagogique. D'en faire un outil supprime tout aspect ludique et créatif. Par ailleurs, lorsque la couleur est bien considérée comme objet d'apprentissage, après quelques années de titres assez disparates, l'ensemble des titres tend à révéler le souci hautement pédagogique des différents supports, dont les visées sont généralement larges, les images voulues précises, l'aspect ludique contrôlé, et cela malgré l'absence récurrente de mention générique permettant de savoir quels sont précisément les buts pédagogiques. De fait, ces derniers restent assez diffus et étouffés par cette volonté de revendiquer à tout prix la puissance éducative des supports.

(6) Une part d'énigme réduite pour les titres des iconotextes coréens

Cette volonté de revendiquer la puissance éducative des supports est-elle traduite dans les titres des iconotextes coréens retenus ? C'est ce que l'on va voir en consultant leur titre ainsi que le titre des collections où ils se trouvent. En effet, contrairement à la majorité des iconotextes fictionnels français, les titres coréens intègrent pour la plupart une collection. Dans ce cas, ils relèvent des contes traditionnels coréens (comme « Le Jeune Savant devenu serpent », « Éventail rouge, éventail bleu », « Le Lapin et le trionyx ») ou revendiquent leur inscription dans la tradition (comme « La Maison habillée d'une peinture » et « L'Oiseau peintre »)⁹³⁹, contrairement aux autres albums construits sur de nouvelles histoires et généralement présentés hors collection (excepté « La Maison bleue » qui s'inscrit dans la collection « Empreinte de paix », 평화 발자국). Le titre de la collection permet ainsi d'ancrer les ouvrages dans la culture coréenne et de revendiquer que les enfants peuvent enrichir leurs connaissances sur la Corée. Publier un titre hors collection ou dans une collection dont le titre est très pédagogique mais civiquement très revendicatif et peu courant comme « Empreinte de paix » revient à prendre un risque éditorial. Rien ne cautionne la portée pédagogique de l'album. Pis encore, son seul titre a souvent une valeur symbolique comme dans « La Maison bleue », parfois symbolique et cachée comme dans « La Vague bleue » ou « L'Oiseau noir » où la redondance ou précision chromatique est énigmatique. En devient-il alléchant pour les jeunes lecteurs ? C'est possible mais l'on sent une certaine retenue de la part des éditeurs coréens qui proposent moins de jeux de mots, de sonorités, de contrastes que leurs homologues français. Il n'en reste pas moins que

⁹³⁹ Les albums cités dans ce début de phrase intègrent les collections suivantes : « Album d'histoire ancienne La pie et le tigre », « Neverland/ Nos Histoires anciennes », « Conte traditionnel pour enfants Bir », « Album de notre culture/ Histoire de diverses couleurs » et « Pays Solgeo : Albums de culture traditionnelle ».

l'un des titres coréens retenus les plus pertinents est « Cache-toi bien » (<꼭꼭 숨어라>). Avec son impératif, il est d'une part plus dynamique que les autres, d'autant que l'enfant peut se sentir sollicité par cet emploi de l'impératif à la deuxième personne (du singulier tout comme du pluriel). Par ailleurs, ce titre réfère à une comptine intitulée <숨바꼭질> (*sumbagokjil*, « Cache-cache ») scandée lors des parties de cache-cache, ce qui saisit l'enfant, introduit l'idée de jeu, d'attente, de suspense, de danger. Ce titre se donne comme le plus énigmatique du corpus coréen et l'un des plus réussis puisqu'il lie tradition (susceptible de plaire aux acheteurs soucieux de la portée pédagogique de l'album) et nouveauté (qui motive les créateurs et les éditeurs). Mais rares sont les titres énigmatiques. Ce ne sont pas eux qui sont censés servir d'embrayeurs auprès du public coréen qui doit être (r)assuré de trouver dans l'album consulté une portée pédagogique explicite.

5.2.3. Un « apéritif » français et une attestation coréenne de la nature pédagogique des supports

Le jeu de mots proposé ci-dessus renvoie bien évidemment aux propos de Roland Barthes sur le titre et on peut se demander si la définition qu'il en donne peut s'appliquer aux albums coréens. Leurs auteurs sont en effet plus soucieux d'inscrire les ouvrages dans un filon pédagogique que de véritablement les « mettre en bouche », de les rendre alléchants par le mystère qu'ils dégagent. À cela, les auteurs français travaillent beaucoup, certes plus dans le domaine de la fiction que de la non-fiction. Pour ce qui est de la non-fiction, ce qui les intéresse est de souligner les particularités de leurs supports (comme les particularités pédagogiques, les attraits affectifs), sans insister toutefois sur leur présumée portée pédagogique comme le font si systématiquement les titres coréens qui n'explicitent pas pour autant la nature des dispositifs pédagogiques mis en jeu.

5.3. Les autres informations données par les péri-textes

Les textes péri-textuels ne se composent pas des seuls argumentaires ou explications de quatrième de couverture mais aussi des textes présents sur les bandeaux ou dans les avant-propos, annexes et index. Ils relèvent de natures différentes : de la promotion, de l'explication (ou information), de la consigne. Les textes promotionnels, présents sur les bandeaux ou sur le plat arrière de couverture, mettent en valeur le succès (parfois international) qu'a pu connaître un titre (tel « La Nouvelle Mariée » de Bak Hyeon-jeong, 2004, présenté à la Foire de Bologne) ou rappellent la liste des titres qui composent la série ou la collection où prend place l'album en question. Comme ils n'apportent aucune information sur la pédagogie de la couleur en elle-même, ils ne seront pas plus traités. Mais regardons de plus près comment fonctionnent les autres types de textes.

5.3.1. Les textes de la quatrième de couverture, ou les deux manières de penser la présentation du volume (ou de la collection) en France et en Corée

(1) Une diversité des explications sur les supports français

Pour ce qui est des textes explicatifs dispensés par les quatrièmes de couverture, ils se distinguent clairement sur les ouvrages français et les ouvrages coréens. Sur les premiers, ils sont d'une part plus nombreux et beaucoup plus variés. Dressons-en une typologie, en commençant par ceux qui sont les plus courants.

Les plus courants, que l'on trouve surtout au dos des imagiers, optent pour une approche référentielle. Elle peut se faire sur deux niveaux, soit en annonçant le domaine référentiel, soit en donnant quelques référents. Les quatrièmes de couverture de *Toutes les couleurs sont dans la nature* de chez Mila, de *Couleurs nature* d'Ianna Andréadis et de *La Balade en couleurs* de Florence Guiraud énoncent ainsi qu'ils vont puiser respectivement leurs référents dans le monde entier, le monde naturel, et divers lieux spécifiques (comme le jardin, la montagne) et diverses saisons (l'automne, l'été). Pour ce qui est des listes de référents, on en découvre sur quelques titres, que ce soit chez Elisabeth Ivanovsky, Lionel Koechlin, Hervé Tullet ou sur la micro-encyclopédie *La Couleur* (« Mes Premières Découvertes »), mais aussi sur le documentaire d'art *La nuit tous les chats sont verts*. Dans ce cas, on note un souci évident d'apporter une information quant à la manière d'appréhender le référent coloré. Tel est particulièrement le cas au dos de l'ouvrage d'Elisabeth Ivanovsky que l'on considère comme le premier imagier sur la couleur. En effet, l'auteur n'opte pas pour les dénominations référentielles analogiques comme va le faire Lionel Koechlin (avec « rouge cerise, rouge feu ») : elle propose des comparaisons, telles « jaune comme le miel, vert comme une grenouille », plus à même de faire comprendre aux enfants le lien entre l'idée abstraite de couleur et un possible objet la représentant. Par la suite, avec ses constructions grammaticales reposant sur les compléments du nom (telles « le jaune du soleil, le bleu de la mer »), Gallimard Jeunesse évitera également de recourir à des dénominations chromatiques complexes et visera une grande simplification des approches référentielle et lexicale. Tous les créateurs et auteurs ne partageront toutefois pas ce choix pédagogique. Par exemple, Hervé Tullet compliquera les deux en proposant des alliances surréalistes (avec ses « frites rouges » par exemple) tout en jouant sur les noms propres, les métaphores, les références poétiques (comme en témoignent « mer jaune », « éléphants roses », « orange bleue »), brouillant ainsi le rapport simple entre choses et couleurs, et introduisant l'idée de la diversité de l'emploi des adjectifs chromatiques.

Plutôt que d'introduire des référents, certains autres textes de quatrième de couverture revendiquent la multiplicité des couleurs traitées au sein des pages en recourant à l'énumération. C'est ainsi que *Des Amis de toutes les couleurs* de Dolto-Tolitch et Faure-Poirée liste les différentes couleurs de peau, *Un Monde en couleurs* d'Élisabeth de Lambilly propose huit

dénominations (sur les onze travaillées), *Comptines pour chanter les couleurs* en énumère au gré des dix titres de comptine présentés, quant à *Quelles couleurs !*, il en totalise douze.

D'autres encore, relevant de l'encyclopédie comme *La Couleur* (« Mes Premières Découvertes »), *Le Grand Livre de la couleur*, *Les Trésors des couleurs*, *Les Couleurs* (Nathan, Kididoc), annoncent les dispositifs mis en œuvre dans leurs pages, notamment les dispositifs matériels, tels « films transparents », « pages transparentes », « pages transparentes, rabats, volets, tirettes, découpées, images animées », « roues à tourner, volets à soulevés ». Certains les expliquent, notamment lorsque la manipulation est assez nouvelle. *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* présente ainsi son « jeu de cache-cache, où l'enfant découvre l'odeur de son fruit préféré en frottant l'image du bout des doigts ».

Il en est qui ne se concentrent que sur la présentation du matériel nécessaire à l'exploitation du support, notamment dans le cas des albums à colorier de Pascale Estellon, et d'autres (quel que soit le genre du support) sur la thématique liée à la couleur (décoration des œufs de Pâques dans *Art paysan* du Père Castor, amour de Barbe-bleue pour le bleu dans *J'aime le bleu*, nuances et mélanges dans *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan).

Aussi peut-on dire que les ouvrages bénéficiant d'un argumentaire de quatrième de couverture mettent en avant ce qui les particularise sur le marché de la pédagogie de la couleur, quel que soit le domaine concerné (référentiel, quantitatif, mécanique, pratique, thématique).

Restent toutefois quelques présentations de quatrième de couverture qui ne rentrent dans aucune des catégories de textes explicatifs pourtant variés proposées ci-dessus. Il s'agit des albums qui se distinguent le plus du marché de la pédagogie de la couleur. Relevons ici quelques exemples très pertinents relevant de divers genres : *Rouge, bien rouge*, *Les Couleurs de Balthazar*, *A, B, C, c'est assez*, *La nuit tous les chats sont verts*, soit deux imagiers, un abécédaire et un documentaire sur l'art.

Bien que les deux premiers aient pour point commun de disposer des plus longs textes explicatifs du corpus des imagiers sur la couleur, toute comparaison s'arrête là. *Rouge, bien rouge* propose un texte intonné et suspensé en raison du travail qui y est mené sur la ponctuation, le rythme, l'expression de l'hypothèse, du doute, de la distension. Points d'exclamation, d'interrogation, de suspension, phrase nominale, amorce de phrase, disjonctions créées par la répétition de la conjonction de coordination « ou », mise en valeur du terme chromatique « rouge » qui ouvre et clôt le texte sans pour autant créer une structure circulaire mais plutôt une tension. Ce terme représente l'amorce, le « mot de passe » selon Christian Bruel, ce qui révèle des développements ultérieurs. Ce que confirme le fait que « rouge » est répété pour introduire l'idée d'une pluralité du ton. Ce que confirme aussi la description de cette couleur donnée comme « puissante et secrète, attirante et menaçante, paisible et tendue comme la vie ». Elle recèle une ambivalence, une part de mystère, mais elle est tout à la fois énigme et solution. Au jeune lecteur de « [soulever] un coin du rideau... rouge », de ce rideau montré sur le premier

plat de couverture, soit d'ouvrir l'album et d'éprouver autant de sensations qu'il y a de divers emplois du rouge. C'est à une découverte psychique et émotionnelle de la couleur qu'invite Christian Bruel, et c'est son impact sur l'inconscient qu'il travaille par sa théâtralisation.

Les Couleurs de Balthazar s'inscrit à l'opposé du titre édité par Christian Bruel. Si répétition il y a, elle concerne le prénom de l'enfant mis en scène : Balthazar, déjà introduit par le titre. Elle travaille à sa familiarisation. Elle anticipe ce qu'il va faire en trois étapes : souffler dans sa trompette et trouver l'objet qui correspond à la couleur soufflée ; mélanger les couleurs et découvrir le résultat produit ; aller au marché pour faire le point sur les couleurs apprises. Elle introduit le personnage par lequel le lecteur va être stimulé et avec lequel il va découvrir les couleurs en trois étapes successives et logiques. Rarement périphrase n'a été plus explicite.

A, B, C, c'est assez est, rappelons-le, un abécédaire qui convoque quelques référents pour jouer visuellement sur leur association et créer des effets de déséquilibre et de rupture. Avec quelques éléments, son auteure introduit l'idée d'une grande complexité. Complexité que vient désamorcer, au dos de l'ouvrage, cette citation de Verlaine, extraite de « Le ciel est par-dessus le toit » écrit en 1881 : « ... la vie est là, Simple et tranquille. » Cela renvoie au moment où le poète, condamné à deux ans d'emprisonnement pour avoir tiré sur Rimbaud, purge sa peine et s'émerveille de l'existence de ce monde simple et paisible dont il s'était détourné. Pourquoi un tel rappel de la simplicité et de la tranquillité ? Parce que le lecteur s'en est également détourné, concentré qu'il était à relever cette déconstruction méticuleuse des éléments orchestrée par Nathalie Rizzoni. Mais elle lui rappelle aussi la simplicité des éléments mis en présence : les trois premières lettres de l'alphabet, les trois primaires, des formes géométriques simples, des objets d'une banalité déconcertante. Quant au puzzle surmontant les vers de Verlaine qui représente un objet recomposé complexe, il n'est somme toute constitué que de deux morceaux. Nathalie Rizzoni pose ainsi une énigme en demandant au lecteur s'il peut appréhender ce qui paraît complexe par le biais de la simplicité.

Il s'agit vraisemblablement là du seul texte explicatif poétique. Toutefois, *La nuit tous les chats sont verts* travaille aussi cette volonté de créer un sentiment de rupture, d'incertitude chez le jeune lecteur. Dans son périphrase, Vincent Péghaire introduit d'abord des référents surréalistes dans des lieux qui le sont presque tout autant : « Lundi, on a vu un rhinocéros rouge dans le salon de Madame Rubis ». Puis il les remet en cause (« Mais ça n'existe pas les rhinocéros rouges. ») avant de réaffirmer le contraire (« Si ça existe ! ») et de révéler la multiplicité de ces animaux étranges (« Et on peut en voir tous les jours avec d'autres animaux aux couleurs extraordinaires. ») ainsi que la facilité avec laquelle le lecteur peut les découvrir : « Regarde... ». Un simple verbe y invite. Toute la pertinence de cette quatrième de couverture n'est pas tant de révéler l'existence de pareils animaux (cela la couverture s'en est remarquablement chargée), mais de créer une proximité entre l'enfant et ces réalisations fantasmagoriques tout en annonçant la structure avec laquelle la découverte de l'œuvre d'art va

être différée, ce qui crée du suspense et donne au support une dimension ludique. Soit deux caractéristiques assez rares dans les albums pédagogiques valant d'être mentionnées.

Si les textes explicatifs des quatrièmes de couverture tendent généralement à confirmer ou à affiner ce qui est annoncé sur la première couverture, il en est (de plus rares) qui révèlent la pertinence du traitement de la couleur dans certains ouvrages français et qui en révèlent un peu plus sur la nature singulière du contenu.

(2) Une généralité des informations sur les supports coréens

Pour ce qui est des supports pédagogiques coréens, une fois mis de côté les plats arrière muets et ceux dotés de la raison sociale et/ou de la liste des titres composant la série ou la collection, il en est qui revendiquent leur dimension toute pédagogique, quelle que soit la nature générique du support. Prenons ici trois exemples issus des albums à colorier, des imagiers et des encyclopédies, à commencer par les différents volumes de la série d'albums à colorier « Le Pays des histoires » au dos desquels on peut lire :

« 이야기나라는 새로운 어린이 그림문화를 창조 합니다.

이야기나라는 어린이 들에게 유익하고 교육적인 작품만을 제작합니다. »

« “ Le Pays des histoires ” crée une nouvelle culture des images pour enfants. // “ Le Pays des histoires ” produit seulement des ouvrages pédagogiques profitables aux enfants. »

Rien n'est dit sur le coloriage en lui-même, ni sur chacun des titres particuliers. La présentation concerne la collection dans son ensemble et souligne la nature pédagogique de ses images. « Seulement » (« 만 ») pédagogiques. La restriction a son importance. Il y a comme l'idée que « pédagogique » s'oppose à « matériel » et « ludique ». Cette surenchère pédagogique se retrouve au dos de l'imagier « Premières Couleurs » :

« 아장아장 첫걸음 그림책은 0-3세의 유아들이 좋아하는 밝고 선명한 색감의 그림으로 구성되었습니다. 또 유아들의 어휘력 향상에 도움이 되도록 쉽고 간결한 문장 속에 예쁜 의성어와 의태어를 담았습니다. 사랑스런 아가와 함께 읽으며 행복한 시간을 만들어 보세요. »

« “ Les Livres de photographies de Bébé ” sont constitués d'images dont les coloris nets et clairs plaisent aux enfants de 0-3 ans. En plus, ils usent de jolis onomatopées et mots imitatifs dans les phrases concises et faciles mises le plus tôt possible au service d'une meilleure compétence lexicale des petits. Créez un moment de bonheur en (les) lisant avec votre charmant bébé. »

Tout ce qui est dit concerne encore la collection et non le volume en question, même ce qui est dit sur la couleur – thème pourtant central du volume – censée plaire de manière très générale aux jeunes enfants. Autre fait notable, l'accent n'est pas mis sur la qualité générale de l'image mais sur le texte de ces imagiers qui prônent moins un enseignement par les yeux

(comme en France) qu'un enseignement par les textes à l'adresse des plus petits. Ce qui confirme l'hybridité des imagiers coréens et le désintérêt relatif entourant les images qui servent avant tout à supporter la couleur plébiscitée par le très jeune lectorat.

Qu'en est-il de l'encyclopédie présentant l'une des couvertures les plus intéressantes, soit « Couleurs » de L'Enfant Ahyeon ? Voici l'argumentaire de vente de son plat arrière :

« “ L'Encyclopédie illustrée chaleureuse ”, le monde que nos enfants commencent à voir.

Un nouveau monde s'ouvre à chaque lecture d'un volume pour les enfants de trois ou quatre à six ou sept ans emplis de curiosité.

“ L'Encyclopédie illustrée chaleureuse ”, où sont mises d'abondantes pensées, informations et connaissances sur le monde – des choses parvenant directement aux yeux à celles qui ne sont pas visibles –, permet d'avoir une base pour penser et voir correctement le monde. »⁹⁴⁰

Pas plus que pour les volumes appartenant aux autres genres, le texte ne fait allusion à la spécificité de l'album portant sur les couleurs.

Rarissimes sont les textes qui en disent un peu plus sur le contenu propre des albums initiant à la couleur. Toutefois, ceux qui s'y consacrent peuvent être redondants, à l'instar de « Change, change ! Rouge, bleu, jaune » qui énumère tout ce que l'on voit sur la première couverture, des référents (fruits et charrette) aux spatules en passant par les fenêtres de couleur, ce qui n'apporte pas grand-chose de nouveau pour l'appréhension du support. Ce constat fait que, comparée à cet ensemble et malgré sa simplicité apparente, la quatrième de couverture de « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » (1991) se révèle très pertinente :

« Ce livre éveille principalement l'intérêt des enfants au mélange des couleurs et à leur concept (ou notion, 개념). Les enfants entrent dans le monde de la couleur en faisant une expérience sensorielle vivante avec cette histoire amusante. »⁹⁴¹

Le texte traite du volume en particulier, de l'approche pédagogique réservée au thème (soit à la couleur), de sa forme narrative, sans négliger sa dimension ludique. Elle reste toutefois générale comparée aux péritextes (textuels) figurant au dos des ouvrages français. Ce n'est toutefois pas là l'unique différence possible. Il en est d'autres qui concernent le ton employé et le destinataire du message.

⁹⁴⁰ « 우리 아이들이 처음 만나는 세상 따뜻한그림책과 서너 살에서 예닐곱 살까지, 호기심 가득한 아이들에겐 책 한 권 읽을 때마다 새로운 세상이 하나씩 열리지요. // 눈에 닿는 것에서부터 보이지 않는 것까지 세상에 관한 지식과 정보, 생각들이 소북이 담긴 '따뜻한그림책과'는 세상을 바르게 보고 생각하는 기준을 갖도록 도와줍니다. »

⁹⁴¹ « 이 책은 아이들에게 색깔에 대한 개념과 색깔이 섞이는 원리를 일깨워 줍니다. 아이들은 재미있는 이야기와 함께 생생한 감각 경험을 하면서 색깔의 세계로 들어갑니다. »

(3) Variation des modes de phrase et adresse aux lecteurs sur les supports français contre mode déclaratif et adresse aux parents sur les supports coréens

Comme l'ont montré quelques ouvrages français comme *Rouge, bien rouge*, *Rose citron*, *La nuit tous les chats sont verts*, les phrases employées dans les quatrièmes de couverture peuvent ne pas être seulement descriptives et déclaratives (comme c'est toutefois le cas sur la plupart des supports coréens). S'y retrouvent en effet régulièrement les trois autres types de phrases pouvant exister, soit les phrases exclamatives, interrogatives et impératives.

• La force persuasive de la phrase exclamative

Empruntées au discours publicitaire, les phrases exclamatives (qui sont les plus représentées sur les quatrièmes de couverture) ont pour fonction de « convaincre, que ce soit par le biais de l'évidence ou par celui de l'enthousiasme »⁹⁴². Elles dynamisent le texte et expriment un sentiment vif et joyeux à même de plaire aux jeunes lecteurs-acheteurs (comme au dos de *Couleurs* d'Hervé Tullet et de *Toutes les couleurs sont dans la nature*⁹⁴³, annexe III, pl. 380). Précisons toutefois que leur force persuasive ne vise pas qu'une fin commerciale mais aussi la mise en lumière de la pertinence de leur démarche pédagogique. Les titres y recourant le plus (tel *Rouge, bien rouge*) cherchent en effet aussi à mettre en lumière leur particularité.

• La phrase interrogative pour motiver la curiosité de l'enfant

Les phrases interrogatives forment par définition des questions, et l'intérêt est de voir de quelle sorte elles relèvent et à qui elles s'adressent. Elles peuvent être partielles (soit être construites sur un interrogatif, porter sur un mot ou un groupe de mots et appelant une information particulière) ou totales (soit porter sur la phrase entière et appelant une réponse par « oui » ou « non »). Elles sont assez rares, mais on en trouve des exemples pertinents avec *Les Couleurs* de Nathan (Kididoc) et *Rose citron* d'Hervé Tullet (annexe III, pl. 381) qui illustrent respectivement ces deux types d'interrogation :

« Que se passe-t-il quand on mélange toutes les couleurs ? Pourquoi certains animaux changent-ils de couleur ? Comment les peintres font-ils leurs couleurs ? (Nathan, Kididoc)

« As-tu déjà goûté des fraises rouges, nagé dans la mer jaune, caressé un éléphant rose, cueilli une orange bleue ? Non, car ça n'existe pas ! Et pourquoi pas ? » (*Rose citron*, Hervé Tullet)

⁹⁴² Geneviève Bender-Bertrand, *La Publicité radiophonique : analyse linguistique de messages publicitaires français et allemands*, Hamburg : Helmut Buske Verlag, 2000, p. 33.

⁹⁴³ On trouve au dos du premier titre : « C'est beau et c'est magique, ce sont les couleurs » ; et du second : « Un petit bonheur d'imagier ! » et « Parce que toutes les couleurs sont dans la nature, voici un livre qui lui ressemble, avec des comptines, un peu de poésie et beaucoup d'air pur ! ».

Dans l'un ou l'autre cas, la formulation interrogative appelle normalement une réponse de la part du destinataire. Mais l'attend-on vraiment dans le texte de Nathan ? Le destinataire n'est en effet pas mentionné. Le texte est impersonnel⁹⁴⁴. Il a plutôt pour objectif de rappeler à l'enfant les questions qu'il a pu se poser à propos des couleurs et de révéler le contenu du support qui abordera notamment : mélange, mue, pigments. La tournure interrogative est donc ici une invitation à consulter l'ouvrage et à découvrir de nouvelles informations sur le thème en question. Dans la formulation effectuée par Hervé Tullet, il en est autrement : le destinataire est mentionné par le sujet de la deuxième personne du singulier (« tu ») et il l'est immédiatement. Ce n'est pas tant la thématique de l'album qui est mise en valeur que le destinataire auquel il s'adresse et auquel il demande de participer. Ici, en effet, le jeune lecteur n'est pas « pas censé » connaître les réponses (en raison de leur difficulté ou de leur multiplicité comme chez Nathan). Ce ne sont pas ses diverses connaissances sur le thème qui sont sondées, mais son expérience. Au jeune lecteur de répondre facilement par « oui » ou par « non ». Le « non » est attendu pour ne mieux qu'introduire le doute, réouvrir la question et motiver la curiosité de l'enfant.

• La phrase impérative pour glisser de l'invitation à la consigne

La tournure interrogative n'est pas le seul mode pour créer un lien direct avec le jeune lecteur. Il en est une autre plus efficace et régulièrement employée : la tournure impérative. Elle est utilisée dans deux cas : pour dynamiser l'invitation et pour introduire les consignes. Que ce soit Lionel Koechlin (« Pars à la découverte du rouge, prends tes crayons et tes peintures, joue avec la couleur. »), Vincent Péghaire (« Regarde... ») ou Christian Bruel (« Allez savoir ! »⁹⁴⁵), ils invitent à découvrir le livre, Christian Bruel annonçant toutefois que son album n'apportera pas de réponse unique et précise aux questions s'y posant. Il n'en incite pas moins les enfants à découvrir les nuances du rouge. Sur la quatrième de couverture des *Couleurs de Balthazar*, l'invitation se transforme en ordre : « soulevez le cache », « trouvez la couleur », « accompagnez Balthazar au marché », et rappelle que l'impératif est le mode ordinaire de la consigne, soit de l'instruction écrite donnée au jeune lecteur quant à ce qu'il doit faire ou ne pas faire. Étant donné cette particularité, le mode déborde le texte de quatrième de couverture et se retrouve dans les périclèses internes que constituent les avant-propos. Ce sur quoi on reviendra après avoir traité du mode déclaratif des textes explicatifs, très présents au dos des supports coréens.

⁹⁴⁴ Ce que confirment tous les autres textes de cette quatrième de couverture où s'imposent l'emploi du sujet « on » (dans « Les docs qu'on lit aussi avec les mains ! ») ainsi que des tournures infinitives supprimant le recours à un sujet précis (comme « des roues à tourner » et « des pages pour s'amuser »). On assiste à une neutralisation du destinataire. Elle est certainement due au souci de ne pas s'adresser aux seuls enfants ou aux seuls parents, et de viser un destinataire assez large.

⁹⁴⁵ Rappelons ici le contexte où cet impératif prend sa place : « Rouge, bien rouge, la main du chef indien ? La petite fille vérifie... à moins qu'elle ne le soigne. Ou peut-être efface-t-elle un dessin. Ou encore... Allez savoir ! »

● **De la priorité accordée à la tournure déclarative sur les quatrièmes de couverture coréennes et des quelques impératifs à destination des parents**

Employée pour énoncer un fait ou donner une information sans inviter le destinataire à y réagir ou à prendre position par rapport à l'énoncé (notamment en y répondant), la phrase de type déclaratif est assez usitée dans les textes explicatifs des quatrièmes de couverture françaises, mais plébiscitée dans les textes explicatifs coréens. Elle permet de se concentrer sur l'album ou la collection où il prend place et de délivrer une information qui n'a pas à prendre en compte le destinataire de l'ouvrage. Ici, il n'est nullement question d'inviter l'enfant à découvrir l'ouvrage, de stimuler son envie d'expérimenter par lui-même, ou de souligner la part mystérieuse du thème traité comme dans certains péri-textes français qui tendent à déborder la simple explication et à stimuler l'imagination. En Corée, le texte explicatif inscrit l'ouvrage dans la collection et valorise la portée pédagogique de l'ensemble. Un ensemble où l'enfant n'a pas à évoluer seul, mais dûment guidé par un adulte. C'est pourquoi les rares impératifs trouvés dans les textes explicatifs coréens, comme sur les quatrièmes de couverture des imagiers « Premières Couleurs » et « Couleurs bigarrées » (Applebeebooks, 2010 et 2013), s'adressent aux parents et leur rappellent leur rôle pédagogique :

« 사랑스런 아가와 함께 읽으며 행복한 시간을 만들어 보세요. »

« Créez un moment de bonheur en lisant [les mots ou le livre] avec votre charmant bébé. »

« 아가와 함께 주변의 물건들이 어떤 색깔이지 밀하며 놀이해 보세요. »

« Jouez avec votre enfant en disant quelle est la couleur des objets qui l'entourent. »

Puisque l'impératif s'adresse ici aux parents, il nous importe maintenant de voir s'il existe des consignes à l'adresse des enfants coréens dans d'autres types de péri-textes et, si c'est le cas, de comprendre comment elles sont formulées.

5.3.2. Les péri-textes directs, ou comment énoncer les consignes

(1) L'art de la consigne des albums à colorier français

Les Couleurs de Balthazar a la double particularité d'être un imagier doté de consignes, et d'énoncer celles-ci en quatrième de couverture. Rares sont en effet les supports relevant de ce genre à disposer d'instructions. La présence de celles-ci s'explique par la nouveauté de la démarche éducative alors développée dans la série d'imagiers lancée par Hatier et le souci d'encourager les enfants à agir sans le leur répéter, puisque le but est bien qu'ils agissent seuls, d'où une absence de consignes au sein du support lui-même.

Normalement, les consignes s'adressent à une personne qui est en charge de les exécuter. Elles entraînent généralement une action. Quels sont par conséquent les types de supports qui impliquent des actions ? Ceux qui sont dotés de dispositifs matériels : les albums à colorier, les imagiers et les encyclopédies. Avec les encyclopédies qui disposent généralement de divers types de dispositifs, les consignes ne sont pas intégrées à un péri-texte comme l'avant-propos mais présentées avec les dispositifs qu'elles expliquent et disséminées dans l'album, à l'instar de ce que l'on trouve dans *Les Trésors des couleurs* publié par Gallimard Jeunesse ou dans « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs » publié par les éditions du « Développement de l'éducation des enfants ». Elles font partie intégrante du texte pédagogique constitutif de l'album et n'ont plus rien de péri-textuel. Pour ce qui est des imagiers sur la couleur, aucun ne dispose, à notre connaissance, d'un avant-propos, exception faite du titre coréen « Quelle couleur serait bien ? » où la consigne s'adresse à la « maman ». Cela définit donc les albums à colorier comme les seuls supports recourant parfois à des avant-propos exposant aux enfants les consignes à suivre pour exécuter quelque chose de précis. L'expérience pratique et/ou esthétique que le coloriage demande un certain encadrement.

(2) Du titre à l'avant-propos des albums à colorier français, ou le passage de l'infinitif à diverses formes injonctives

À bien y regarder, les albums à colorier représentent le seul genre dont la dénomination introduit une injonction. Par l'emploi de l'infinitif « à colorier », il est demandé expressément au jeune destinataire d'effectuer un coloriage. Si les titres recourent régulièrement à cette injonction voilée, les avant-propos se font plus explicites en recourant à différentes formes injonctives. Tel est le cas chez Paul Faucher et Robert Delpire.

• De l'art subtil de la consigne chez deux pionniers

Que ce soit dans sa série de frises ou sa série sur l'artisanat de la France et du monde (comme dans *Le Printemps* ou *Statuettes de porcelaine*, annexe III, pl. 382), le Père Castor a le souci pédagogique d'expliquer à l'enfant ce qu'il attend de lui. Il recourt pour cela à des impératifs qui représentent par excellence le mode de l'injonction (surtout dans l'avant-propos du *Printemps* qui en totalise plus d'une douzaine, contre deux pour *Statuettes de porcelaine* : « attendez, reprenez »). Ces derniers ne représentent toutefois pas les seules tournures injonctives. D'autres valeurs verbales se substituent à eux : des infinitifs (« passer une couche d'aquarelle », « laisser sécher, et reprendre » dans *Le Printemps*), mais aussi des présents ou futurs de l'indicatif à valeur injonctive (« vous donnerez ainsi à votre image [...] » dans *Statuettes de porcelaine*). Il les tempère parfois en utilisant le verbe à contenu modal « pouvoir » (« vous pouvez laisser », « vous pouvez aussi passer », « vous pourrez rétablir » dans *Statuettes de porcelaine*). En énonçant ses exigences sous forme d'ordre et de défense (ce

que confirme la tournure négative « ne pas faire disparaître sous la gouache les traits du dessin »), mais aussi de conseil et de proposition, Paul Faucher nuance le caractère sec et neutre de l'infinitif des compléments de titre (*Une Frise à colorier : Le Printemps, Statuettes de porcelaine à colorier*) et s'adresse plus expressément aux enfants, malgré le vouvoiement poli utilisé dans le but de montrer l'estime portée à ce jeune public et à ce qu'il va entreprendre.

Avec Robert Delpire, le caractère injonctif de l'avant-propos tend à être gommé (tout comme il est gommé dans le titre, l'expression « à colorier » n'y apparaissant pas). Dans le texte introductif des volumes Actibom (notamment dans *Les Larmes de crocodile*, annexe III, pl. 383), nous relevons un seul impératif : « Regarde-le bien [le livre]. ». En plus d'être à la deuxième personne du singulier (ce qui n'est pas à considérer comme un manque de respect vis-à-vis de l'enfant mais comme une suppression du rapport hiérarchique et de tout formalisme), l'ordre qu'il contient est désamorcé par la phrase qui suit : « Il peut faire ce que tu veux. » Aussi, moins qu'un conseil et une proposition, tous les présents de l'indicatif qui suivent relèvent de l'invitation : « tu la refais », « tu la détaches », « tu l'encadres ». Relève du même mode invitatif, l'énumération présente dans l'avant-propos de *Robinson Crusoë* :

« Une image ? A toutes les pages, il y en a plein la page. Des images très belles en noir, mais que tu peux aussi colorier, enluminer, découper, détacher, accrocher, offrir. »

Cette approche beaucoup plus permissive qu'autoritaire va marquer une réelle rupture dans l'art de rédiger les consignes à l'adresse des enfants. Mais avant de voir comment les autres créateurs ont appréhendé les consignes suite à cette rupture, voyons pourquoi il existe un écart dans le traitement du mode injonctif chez Paul Faucher et Robert Delpire.

• Du souci artistique aigu de Paul Faucher

Paul Faucher accorde une importance capitale à cette pédagogie de la couleur qui commence par du concret par le biais des albums à colorier. Cette dimension pratique, il la met en valeur et explique aux enfants comment appréhender la couleur-matière, comment l'expérimenter (notamment dans les avant-propos de ses frises à colorier comme *Le Printemps*). Il explique qu'il faut mettre la couleur dans un godet ou une soucoupe, la diluer plus ou moins pour obtenir gouache et aquarelle, éviter les gouttes (en égouttant le pinceau) et les débordements (en utilisant un buvard), préserver les contours, échelonner les interventions, respecter les temps de séchage, rehausser le dessin obtenu, effectuer des mélanges, notamment des gris colorés, tester sa couleur avant de l'appliquer. Il ne s'agit clairement pas d'un ordre vague ou d'une sensibilisation rapide. Paul Faucher guide les enfants dans leur découverte de la pratique et la progression de leur démarche, et cela d'autant plus qu'il n'est pas question de copier. C'est ce qu'il énonce des plus clairement dès la première phrase de son texte :

« Vous ne trouverez pas ici de modèle de coloriage. Vous n’aurez donc pas à copier, mais à inventer, et vous tirerez ainsi plus de plaisir et plus de profit de votre travail. » (*Le Printemps*)

L’idée maîtresse développée par Paul Faucher est de guider techniquement les enfants tout en les poussant à la créativité. Elle n’est pas nouvelle. Il la développe depuis les années 1930 mais n’a de cesse de la renouveler⁹⁴⁶. Avec sa série de frises, il propose aux enfants d’exposer ce qu’ils ont fait (la frise se déplie et tient posée). Il leur faut donc une base solide pour espérer un résultat satisfaisant. Les consignes assument ce rôle tout en promettant un travail gratifiant. Tout est dans l’équilibre entre encadrement pédagogique et invitation à la création. Robert Delpire va rompre cet équilibre.

⁹⁴⁶ Le renouveau que l’album à colorier (et de découpage) a enregistré au début du XX^e siècle s’inscrit dans le mouvement de l’Éducation nouvelle développé dans les années 1920 (auquel Paul Faucher a participé). Au Père Castor, le souci est « de stimuler l’initiative des petits, qui doivent développer non seulement leur habileté manuelle, mais aussi leur goût et leur sens artistique ». Pour l’éditeur, « il ne s’agit jamais de copier un modèle ou de le colorier, mais de s’en inspirer pour créer à son tour quelque chose de nouveau et de personnel. Le matériel, les explications, les modèles sont une invite à la création. » Les citations de ce passage sont extraites de l’article non publié d’Annie Renonciat, « Albums pour la petite enfance et livres-jeux : de l’image à la lecture », p. 437 et p. 462. S’il est assez directif dans sa préface de *Je découpe* (Nathalie Parain, 1931, annexe III, pl. 384) – « Mets un peu de colle sous les voiles blanches ou roses, sous les coques et les mâts noirs, et dispose-les, comme ceux du modèle, sur un carré de papier bleu. » – et que l’objectif pédagogique de cet album de modèles de découpage est bien de faire « reproduire les tableaux de Nathalie Parrain » pour développer le sens chromatique des enfants au moyen de papiers colorés et de leur utilisation (découpage, assemblage, collage), dès que le support s’ouvre au coloriage, le modèle tend à se faire plus discret. Tel est le cas dans *Crayons et ciseaux* (Nathalie Parain, 1932) qui combine découpage et coloriage et, dans la préface duquel, l’éditeur-pédagogue explique que « le contour des parties à colorier est indiqué par un pointillé, mais... pas partout... à certains endroits seulement, pour laisser à l’enfant le plaisir de découvrir lui-même la place des choses... » Si Paul Faucher tente de trouver un équilibre entre encadrement pédagogique et liberté d’exécution dans ces albums d’activités, il cède toutefois à l’utilité de recourir aux modèles de coloriage dans les très beaux albums dessinés entre 1934 et 1937 par Hélène Guertik, qui comprennent, en plus de *Ah ! La belle journée !* (1934), les cinq titres de la série *Nouvelles images à colorier : Des Fruits, Des Légumes, Des Oiseaux, Des poissons* (1935), *Des Reptiles* (1938) (annexe III, pl. 385). Mais là encore, il fait preuve d’ingéniosité pour laisser aux enfants le plus de liberté possible. Dans la préface du premier titre de cette série, qui se définit d’ailleurs en couverture comme « une histoire à finir avec 4 crayons », il écrit : « *Ah ! La belle journée !* n’est pas un album à colorier comme les autres. Il ne s’agit pas de copier un modèle mais de finir des images inachevées. Il ne s’agit pas de barbouiller mais de “ peindre ” avec des crayons. » Comme l’explique Béatrice Michielsen, qui a signé le catalogue *Hélène Guertik, dix albums d’exception au Père Castor 1932-1937* (Meuzac : Les Amis du Père Castor, 2011), « cette invitation inédite à terminer une séquence illustrée, implique d’emblée la coopération active et la créativité de l’enfant qui sera convié, dès la première page, à apposer sa propre signature sous celle de l’artiste russe ». Quant à la série *Nouvelles images à colorier* (lancée en 1935, ill. 3), Paul Faucher y développe une énième approche du « coloriage » comme le révèle Michel Defourny dans « Les albums d’activités et les albums à colorier » : « Paul Faucher, dans sa correspondance, commente cette série en ces termes : “ L’image à colorier, apparaissant en négatif sur un fond de couleur a pour but d’empêcher l’enfant de suivre servilement un contour donné, de l’inciter à procéder par touches de couleur, de garnir le fond de manière à ce que ces touches de couleur – même rapides – s’organisent dans l’ensemble que doit être une page, un dessin ou un tableau : de l’inviter à découvrir une certaine vérité artistique qui n’est ni la copie ni l’interprétation. ” » (*Parole*, 2008, n° 3, p. 5-7 ; article disponible sur les sites de l’Institut Jeunesse et Médias : www.jm-arole.ch, et de Ricochet : www.ricochet-jeunes.org/magazine-propos/article/8-les-albums-d-activites-et-les-albums-a-colorier). Avant la Seconde Guerre mondiale, Paul Faucher se distingue donc sur le marché de l’album à colorier en optant pour une orientation éducative et esthétique où les enfants gagnent une réelle liberté créatrice, et c’est dans le même esprit qu’il va continuer de publier des albums à colorier au lendemain de cette guerre.

● Du souci libertaire de Robert Delpire

Comme le souligne Cécile Boulaire à propos des albums Actibom parus de 1967 à 1969 dans la présentation qu'elle en fait :

« Il est symptomatique que ce projet plein d'audace et de fantaisie, qui invitait à désacraliser l'objet livre, ait vu le jour autour de l'année pivot 1968. On retrouve en effet ici les expressions fétiches de la révolte libertaire : “ faire ce que tu veux ”, “ tu la refais à ta façon ”, “ à toi de jouer ”. »⁹⁴⁷

Cécile Boulaire cite par la suite un extrait de la présentation faite « en première page intérieure » du *Robinson Crusoë*, extrait que voici :

« Ce qu'il faut pour s'amuser avec un actibom ? Des yeux et des mains, et puis une boîte de crayons de couleur ou une paire de ciseaux, une boîte d'aquarelle ou des stylos à pointe de feutre, mais surtout le désir de mettre des couleurs à ton idée (si tu rates une fois, qu'importe, car l'échec n'est qu'un pas vers la réussite). Nous avons mis des couleurs sur la première image pour te montrer comment t'y prendre. Tu peux nous imiter, tu peux suivre les conseils que nous donnons en petites lettres, tu peux aussi faire tout le contraire, et ce sera très bien pourvu que tu peignes comme tu sens et comme tu aimes. »

L'opposant à l'« entreprise positive du Père Castor qui insistait sur le maniement de l'outil (crayon, pinceau, ciseau) par l'enfant “ constructeur ” »⁹⁴⁸, Cécile Boulaire souligne la dimension instinctive, personnelle, fantaisiste et ludique de la démarche de Robert Delpire. Soulignons également le caractère libéral et encourageant d'une expression comme « si tu rates une fois, qu'importe, car l'échec n'est qu'un pas vers la réussite », l'enfant n'étant freiné par aucune contrainte ni aucune pression quant au résultat visé (ce qui n'était pas le cas avec Paul Faucher). On pourrait également noter le caractère subversif qui existe dans l'expression « tu peux aussi faire tout le contraire, et ce sera très bien », où l'autorité du maître est remise en cause. Il n'est pas seulement question que l'enfant fasse ce qu'il veut, mais qu'il s'oppose à l'autorité, avec la bienveillance de celle-ci. Un tel degré de subversion ne se retrouvera plus. En revanche, il rendra quasi désuet le mode impératif.

⁹⁴⁷ Cécile Boulaire, « Robert Delpire, éditeur d'albums », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, URL : <http://strenae.revues.org/68> ; DOI : 10.4000/strenae.68, § 60 et sq.

⁹⁴⁸ *Ibid.*

• Recherche d'un équilibre entre injonction et libération chez Estellon et Tullet

À l'instar de Paul Faucher et de Robert Delpire, quelques créateurs d'albums à colorier vont soigner leurs avant-propos. Tel est le cas de Pascale Estellon qui ouvre ses albums de coloriage ou d'activités par une « leçon » : une « première leçon de couleurs » dans *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs* et une « petite leçon » dans *Cahier pour apprendre à colorier autrement* (annexe III, pl. 386). Malgré le terme prescriptif de « leçon » (car supposant un enseignement donné par un maître), les injonctions laissent place à des propositions (« si tu veux », « tu peux superposer », « tu vas pouvoir créer »), et même à des « petits conseils » (le terme de « petits » ayant son importance puisqu'il relativise l'intensité de l'avis pour en faire une suggestion) donnés en suppléments en fin de cahier (dans *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs*). L'injonction s'impose toutefois dans certains cas majeurs, où la permissivité entraînerait un résultat décevant. Tel est le cas pour colorier judicieusement les carrés (« il faut commencer par les contours ») et cerner proprement au feutre noir (« fais les contours au feutre noir à la fin »), sinon les contours seront irréguliers, ou bien la couleur se mélangera au noir. Aussi remarque-t-on que malgré la volonté de laisser le plus de liberté possible aux enfants, un minimum d'encadrement s'impose pour que le résultat de leur activité pratique soit à même de ne pas les décevoir (pour cela, Robert Delpire compte vraisemblablement sur la beauté des images qu'il propose et sur le fait que quelques enfants suivront peut-être les conseils en « petites » lettres). En se préoccupant du rendu, Pascale Estellon s'inscrit également sur les traces de Paul Faucher.

Bien qu'elle s'inspire vraisemblablement des pionniers que sont Paul Faucher et Robert Delpire et qu'elle propose une juste combinaison entre leurs deux partis-pris, Pascale Estellon prend également ses distances par rapport à eux. En effet, si elle opte comme eux pour un avant-propos où elle expose ses consignes majeures, elle le complète au fil des pages de consignes adaptées aux différentes images (et il n'est plus question de le faire en « petites lettres »). C'est cette unique méthode qu'Hervé Tullet adopte pour ses livres de coloriage et d'activités. L'idée n'est pas de regrouper toutes les consignes générales, mais de les dispenser régulièrement dans l'ouvrage et de les adapter au cas par cas en fonction des différentes images et des divers exercices. Cela est rendu possible par l'hétérogénéisation des exercices de coloriage ou de pratique de la couleur. Étant donné que les activités et les consignes qui leur sont liées sont pensées dans leur suivi, le texte perd son statut péritextuel pour gagner un statut textuel. À traiter ultérieurement donc.

(3) Quelles tendances dans les consignes des albums à colorier coréens ?

Rares sont les albums à colorier coréens initiant réellement à la pratique du coloriage, même les tout premiers titres parus qui revendiquaient pourtant par leur couverture l'emprunt générique effectué. Rappelons que l'avant-propos d'« Apprentissage du coloriage du bon

enfant » et « Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage » faisait l'apologie de l'intelligence des enfants coréens et la mettait en relation avec la postérité du pays. Par la suite, dans les albums de coloriage avant tout utilisés pour initier à d'autres connaissances, l'avant-propos a gagné une place récurrente. Mais dans quel but ? Quelques exemples permettront d'en cerner la fonction, soit l'avant-propos commun aux volumes de la série sur les sciences naturelles « Étude du coloriage et enseignement de la nature » (1998), un autre du titre « Transports » issu de la série thématique « Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants » (2003), et les trois constituant la série « Jeux de réflexion, jeux de sensations » (2013) se déclinant en fonction de l'âge des enfants (2, 3 et 4 ans) (annexe III, pl. 387).

Pour ce qui est de l'avant-propos du premier album au titre redondant (« En publiant l'étude du coloriage pour l'apprentissage de la nature »⁹⁴⁹), il ne met l'accent que sur l'apprentissage du monde naturel dans sa diversité⁹⁵⁰. Pas un mot n'est dit sur la pratique du coloriage elle-même. Même constat dans le deuxième texte⁹⁵¹ :

« Le jeu de coloriage basique pour bébés « Transports » aide à se familiariser de manière amusante au sens des couleurs et des formes en coloriant et en regardant les photographies de nombreux transports qu'on ne rencontre pas facilement d'habitude ainsi que des voitures, bus, etc., qu'on rencontre facilement autour de nous. »

Tout juste y cite-t-on le « sens des couleurs ». De la pratique toutefois, pas un mot de plus que dans le premier titre. Qu'en est-il dans les trois derniers qui constituent une série ? Tout d'abord, ils présentent un texte commun, suivi d'un second qui change en fonction des volumes (et de l'âge des enfants). Pour ce qui est du texte commun, en voici le contenu :

« Étude du coloriage avec “ Jeux de réflexion, jeux de sensations ”

Les bébés expriment des sentiments et des pensées purs à travers les images. Par conséquent, lorsqu'ils représentent des images variées avec les lignes et les couleurs, ils doivent le faire naturellement et agréablement comme lorsqu'ils jouent. Il est évident qu'il se manifeste de manière marquée les expériences des enfants et leurs émotions dans les images pauvres en techniques mais riches en expressions. L'étude du coloriage permet de développer les facultés

⁹⁴⁹ « 자연 학습 색칠공부를 내면서 ».

⁹⁵⁰ « 이야기나라에서 발간 되는 어린이 자연 학습 색칠 자료가 아니라 어린이들에게 풍요한 자연의 세계와 생물의 환경 및 생활을 일깨워 주는 자연 백과 형식의 교육 색칠 자료입니다. 본 책자를 통해서 어린이들의 자연 학습 교육에 많은 보탬이 되기를 바라는 마음 간절합니다. » (« Il ne s'agit pas d'un (simple) matériau de coloriage pour enfants devant leur apprendre la nature qui est actuellement publié dans collection “ Pays des histoires ”, mais d'un vrai matériau pédagogique pour l'éducation du coloriage (conçu pour cela) sous forme d'une encyclopédie permettant de sensibiliser les enfants au monde naturel qui est riche et à l'environnement des êtres vivants ainsi qu'à leur vie. »)

⁹⁵¹ « 유아를 위한 "탈것" 기초 색칠놀이, 우리 주변에서 쉽게 접할 수 있는 자동차, 버스 등은 물론 평소 쉽게 접하지 못하는 수많은 탈것들의 실물 사진을 통해 보고 색칠하면서 재미있게 형태감과 색감을 익히도록 도와줍니다. »

cognitives et expressives en conduisant à représenter de façon libre [spontanée] diverses couleurs et lignes qui sont indispensables au développement de la sensibilité des enfants aux couleurs. »⁹⁵²

Ce texte revendique une approche naturelle, libre et ludique de la couleur. L'expression personnelle est également l'un des maîtres-mots. La question est toutefois de savoir en quoi l'enfant peut être libre et expressif dans un ouvrage qui se donne comme un album de coloriage, à moins qu'il ne déborde le coloriage lui-même. Ce que l'on va vérifier en regardant les textes qui diffèrent d'un volume à l'autre et que nous traduisons pour montrer au mieux leurs différences⁹⁵³ :

« “ Jeux de réflexion, jeux de sensations ” Premiers coloriages, 2 ans...

On se familiarise aux couleurs les plus basiques que sont le rouge, le jaune, le bleu, le vert, l'orange, etc. En coloriant les fleurs, objets et animaux familiers de la vie de tous les jours, on colorie à loisir après avoir appris agréablement les couleurs de base. En outre, on complète les images d'une histoire venant d'un conte, et on est conduit à ressentir une émotion pure en regardant des peintures. »⁹⁵⁴

« “ Jeux de réflexion, jeux de sensations ” Étude du coloriage, 3 ans...

En plus des couleurs de base apprises dans “ Premiers coloriages, 2 ans ”, on se familiarise au noir, au blanc, au rose, au violet, au brun et au gris. On colorie objets, aliments et choses naturelles familières et on achève de dessiner à loisir des images aux thèmes intéressants comme des écailles de poisson, une voie ferrée, un jour de pluie, etc. On tente d'exprimer couleurs et lignes apprises jusqu'à maintenant en appréciant les peintures qui se concentrent sur le rendu des couleurs et le dessin des lignes minutieuses. »⁹⁵⁵

⁹⁵² « <생각놀이 느낌놀이> 색칠 공부는... // 유아는 그림을 통해 순수한 감정과 생각을 표현합니다. 그러므로 선과 색으로 다양한 그림들을 표현할 때에는 놀이를 할 때처럼 즐겁고 자연스러워야 합니다. 기교가 떨어지더라도 표현이 풍부한 그림 속엔 유아의 경험과 정서가 살아 있게 마련입니다. 색칠 공부는 유아의 색채 감각 발달에 꼭 필요한 여러 가지 색과 선을 자유롭게 표현해 보도록 함으로써 표현력과 인지 능력을 길러 줍니다. »

⁹⁵³ Notons que tous les verbes présents dans ces textes sont donnés à la forme infinitive, soit grammaticalement la plus « neutre ». Elle s'emploie dans les écrits destinés à tout le monde (comme les journaux, les revues, les rapports), ne définit par conséquent pas de destinataire précis (comme l'enfant) et fonctionne généralement sans sujet. Nous avons donc introduit le sujet « on », mais, étant donné le contexte, nous aurions pu le remplacer par « les enfants ».

⁹⁵⁴ « <생각놀이 느낌놀이> 2세 첫 색칠... // 빨강, 노랑, 파랑, 초록, 주황 등 가장 기본이 되는 색을 익히다. 일상생활에서 친숙한 동물, 꽃, 사물을 색칠하며 즐겁게 기본색을 익힌 뒤 마음껏 색칠해 봅니다. 또한, 이야기가 담긴 동화의 그림을 완성하고, 명화를 감상하면서 순수한 감정을 느낀 대로 표현할 수 있도록 이끌어 줍니다. »

⁹⁵⁵ « <생각놀이 느낌놀이> 3세 색칠 공부는... // <2세 첫 색칠>에서 익힌 기본색에 더해 검정, 하양, 분홍, 보라, 갈색, 회색을 익힙니다. 친근한 자연물과 음식, 사물을 색칠해 보고 비 오는 날, 기차길, 물고기의 비늘 등 흥미로운 주제의 그림을 마음껏 그려서 완성해 봅니다. 세밀한 선 묘사와 색채의 배색에 중점을 두어 가려 뽑은 명화를 감상하면서 지금까지 익힌 색과 선에 대해 표현해 봅니다. »

« “ Jeux de réflexion, jeux de sensations ” Étude du coloriage, 4 ans...

On essaie de remplir à loisir avec sa couleur préférée les objets et choses naturelles environnantes. À cette période de leur vie, les enfants peuvent exprimer sous diverses formes des choses expressivement riches. Ils peuvent dessiner des choses connues de leur environnement familial et des choses qu'ils imaginent par eux-mêmes, ils colorient les espaces proposés, et cultivent leur concentration et leur riche expression par des activités qui se suivent. En outre, ils apprécient les peintures de diverses périodes et de diverses conditions météorologiques. »⁹⁵⁶

Bien qu'il ne soit fait nulle mention de la couleur-matière, contrairement aux exemples précédents, la couleur y est très présente : individualisation et discrimination des couleurs de base en deux temps, utilisation référentielle de la couleur par le coloriage d'objets familiers, utilisation narrative de la couleur dans des images de conte, initiation visuelle à l'art, influence du patrimoine artistique dans l'exécution des dessins, invitation à imaginer en s'exprimant avec la couleur. Tout cela est prévu dans des activités dont l'éditeur revendique le suivi pédagogique. Aussi, à défaut de traiter la couleur comme une matière, ces titres la considèrent-ils comme un objet d'études et demandent-ils à revenir sur leurs dispositifs textuels. Pour l'heure, notons que la forme injonctive de l'avant-propos est très atténuée. Retrouve-t-on le même cas de figure dans les rares albums à colorier où le coloriage est envisagé dans sa dimension pratique ?

(4) Quel degré de précision et quel ton dans les consignes pratiques des albums à colorier coréens ?

Comme on l'a vu, ce sont des albums a priori commerciaux qui s'intéressent le plus à la pratique du coloriage, à l'instar de « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas » de la « Série Dollie, bébé dinosaure » (1985) et « Le Pays des couleurs apprises avec Daisy » de la série Disney IQ Book (1996). Le premier propose un long avant-propos structuré en deux grandes parties : « le but du livre » et « aux personnes qui guident ». On reviendra ultérieurement sur la seconde, car elle s'éloigne des consignes touchant au coloriage en lui-même. Pour l'heure, voyons ce qui est dit dans la première partie. Celle-ci se subdivise en quatre points : « apprendre les dénominations chromatiques par le jeu de coloriage », « accroître la sensibilité à la couleur ou la concentration, et se familiariser avec ses mains », « développer la vigueur du style » et « apprendre à parler en jouant ». Si le quatrième point n'aborde pas la couleur et si le premier le fait sans toutefois s'intéresser à la pratique, les deux autres le font de manière différente. Si dans le premier paragraphe, il est question d'« utiliser » répétitivement les trois couleurs

⁹⁵⁶ « <생각놀이 느낌놀이> 3세 색칠 공부는... // 주위의 사물과 자연물을 좋아하는 색으로 마음껏 칠해 봅니다. 이 시기의 유아는 표현력이 풍부해지므로 생각하고 있는 것들을 다양한 형태로 표현해 낼 수 있습니다. 주변 환경에서 경험한 것들과 유아 스스로 상상해 본 것들을 그릴 수 있도록 하고, 제시된 칸에 색칠하고, 순서대로 그리는 활동을 통해 풍부한 표현력과 집중력을 기릅니다. 또한, 때와 날씨를 다양하게 표현한 명화를 감상합니다. »

primaires et d'en « comprendre » le sens, dans les deux autres, certaines informations transparaissent sur la pratique. Dans le deuxième, il est demandé de « ne pas sortir » des lignes, de colorier lentement et soigneusement, de développer son adresse et sa concentration, d'accroître sa sensibilité aux couleurs et de s'habituer à composer des formes. Dans le troisième, il est souligné l'intérêt de comprendre correctement les couleurs, d'avoir une action coordonnée entre les yeux et la main et de développer sa compétence de maîtriser (conduire) l'outil (pour dessiner des images, mais aussi des « chiffres » et des « lettres », pourtant absents des pages). À ce sujet, un petit encadré montre comment tenir son crayon : droit pour le tracé des lignes, incliné pour l'occupation des surfaces, et, dans les deux cas, tenu assez près de la mine pour une meilleure maîtrise.

C'est sur cette différence entre dessin des lignes et occupation des surfaces que va se concentrer l'avant-propos du « Pays des couleurs apprises avec Daisy », ou très exactement sur la prise de l'outil par les doigts. D'où des précisions sur leur choix (pouce et index dans le premier cas), la pression (légère), l'emplacement (doigts joints au-dessus du pastel dans le second cas). En bas de la page, un bandeau de carrés de couleurs rappelle une grande quantité de couleurs basiques à l'enfant (neuf) : rouge, orange, jaune, vert, bleu, violet, blanc, noir, gris. Que le blanc soit introduit comme couleur de coloriage est tout à fait inédit. Doit-il servir pour éclaircir les couleurs ? C'est peu probable, car peu réalisable au pastel et non suggéré. Rien n'est dit en effet sur les mélanges.

Aussi, bien que le coloriage s'impose comme objet d'apprentissage, l'approche pratique reste-t-elle assez superficielle et lacunaire. Les outils (크레용 crayon, 크레파스 pastel) ne sont pas explicitement présentés mais mentionnés au fil du texte. Si la prise de l'outil est expliquée, la manière d'appliquer la couleur ne l'est pas. S'il est dit de ne pas sortir des lignes, il n'est pas mentionné comment s'y prendre. Les mélanges sont ni plus ni moins occultés, ce qui limite l'approche pratique des couleurs. Par ailleurs, rien n'est dit sur l'utilisation qui peut être faite de la ligne dans des ouvrages qui ne présentent que des surfaces à investir comme l'annonce leur image de couverture. Est-ce pour parfaire les contours ? C'est possible, mais non confirmé.

Comparés aux avant-propos de Paul Faucher, de Robert Delpire et de Pascale Estellon, ces deux avant-propos coréens sont tout à la fois moins précis, moins libertaires et moins informatifs en ce qui concerne la pratique de la couleur. À cela deux raisons majeures : les albums à colorier coréens (même les plus diserts sur la pratique de la couleur-matière) ne visent pas à développer la créativité artistique de l'enfant ni à lui faire exécuter une « œuvre ».

Le manque de précision n'est donc pas à envisager comme un gain de liberté créatrice pour les enfants. La plupart des verbes employés confirment le contraire – il faut « apprendre, utiliser, comprendre, développer, former, étudier, augmenter » – et témoignent (notamment dans « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas ») du fait que la pratique du coloriage n'a d'intérêt que par la minutie, la maîtrise, la concentration qu'elle implique. D'où une absence de verbes

évoquant la possibilité et le désir (comme « pouvoir » et « vouloir ») ou de tournures phrastiques évoquant le choix (comme « si tu veux »). Les textes des consignes sont des injonctions empreintes d'un respect marqué de la part du locuteur à l'adresse du destinataire. Bien que « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas » recoure à la forme infinitive la plus neutre dans ses titres, les verbes des textes sont conjugués. La forme infinitive en « -다/*n-da* » laisse place à celle conjuguée en « -ㅂ니다/*p-nida* » qui traduit un degré de respect strict⁹⁵⁷. Le locuteur est clairement respecté. Le cadre est donc très formel. Il perdra un peu de son caractère strict dans « Le Pays des couleurs apprises avec Daisy » qui privilégie pour sa part un impératif, non pas de respect strict mais de respect banal, sans toutefois entretenir avec l'enfant un rapport de familiarité. Cette absence de familiarité s'explique certainement par le fait que le destinataire de ces consignes n'est pas seulement l'enfant. Celles-ci s'adressent aussi à ceux qui le guident.

(5) Des directives pour les personnes qui guident : une particularité coréenne

La seconde partie des consignes de « Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas », destinée aux personnes qui guident l'enfant, se compose de trois paragraphes : « au moyen d'un jeu agréable », « faire sans faute un signe à chaque page », « autre ». Dans le premier, il est clairement spécifié le rôle du « guide » : il doit expliquer l'exercice à l'enfant et, après, le laisser libre. La volonté de l'enfant à faire seul ne doit pas être entravée, « absolument » pas (절대로). Curieusement, c'est à l'adresse de l'adulte que la consigne se fait la plus stricte, mais aussi la plus détaillée. En effet, dans les deux autres paragraphes, le « guide » est particulièrement « guidé ». On lui demande de faire une marque à chaque page complétée, mais il ne s'agit pas d'une marque quelconque. Il s'agit de la marque de coche coréenne (« O ») qui signifie « bon » ou « bonne réponse », à compléter d'ailleurs du compliment oral « Vraiment bien fait ! » qu'il faut dire « sans faute » (반드시) à l'enfant, et à confirmer à l'écrit (l'adverbe de degré étant devenu optionnel). Il faut aussi faire attention à ce que l'enfant ne soit pas dégoûté et le faire travailler progressivement. Par ailleurs, pour optimiser le résultat, il faut préparer un support pas trop dur à glisser sous la page, en privilégiant le carton (comme une « boîte de chemise »). On atteint ici pour l'adulte un degré de précision inégalé.

Les directives débordant les activités enfantines pour se concentrer sur l'efficacité pédagogique parentale ne sauraient rester cantonnées aux albums impliquant des activités pratiques. En témoigne un titre comme « Quelle couleur serait bien ? » (annexe III, pl. 388). Au verso du premier plat de couverture, les mères trouvent ce texte qui leur est clairement adressé (« 엄마에게/à maman ») :

⁹⁵⁷ Voir à ce sujet la chapitre sur « Le mode conclusif des verbes », *Grammaire du coréen*, tome 1, Li Jin-Mieung, Paris : P.A.F. (Pour l'Analyse du Folklore), 1985, notamment la partie sur les « Degrés d'infériorité et de supériorité », p. 84 et *sq.*

« De quelle couleur sont les étoiles ? Jaunes, rouges, blanches, orange, bleues : toutes les réponses sont possibles. Tous les jours, vous montrez aussi des objets visibles dans des couleurs différentes. C'est encore plus important après que le bébé a appris les couleurs de base. Faites attention à ne pas avoir une idée préconçue de la couleur. Lorsque vous choisissez les objets, livres et jouets du bébé, si vous choisissez par la couleur, cela vous aidera à former son tempérament gai. Évitez de combiner les couleurs primaires excessives.⁹⁵⁸

Ces directives n'aident en rien à l'appréhension du livre. L'auteur le néglige totalement, tout occupé qu'il est à le placer dans une perspective pédagogique plus large et à souligner l'importance de l'implication des mères. Elles sont, de fait, beaucoup plus guidées que les enfants, même si elles disposent pour cela de directives qui ne sont pas à un paradoxe près (comme dans ce texte qui demande de ne pas avoir d'idées préconçues, mais qui véhicule le stéréotype selon lequel les couleurs vives donnent une vivacité de caractère à condition d'en faire un usage modéré). Ces textes ne sont pas les seuls mis à la disposition des « guides », il en est d'autres, non directifs et plus informatifs, régulièrement présentés en fin de volume.

5.3.3. Les annexes pour les enfants et les personnes qui les guident : une autre particularité coréenne

Aux titres, compléments de titres, quatrièmes de couverture, avant-propos, les supports d'initiation à la couleur ajoutent également les annexes. Il n'est pas question ici de donner des explications sur les spécificités de la collection ou du volume en question, mais des informations approfondies sur le thème évoqué. Il s'en trouve dans les imagiers (comme « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature »), les micro-encyclopédies (comme « Les Couleurs virevoltantes »), les ouvrages semi-fictionnels (comme « À la recherche de l'indigo » et « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i ») que dans les ouvrages fictionnels ancrés dans la tradition coréenne (comme « La Maison habillée d'une peinture » et « L'Oiseau peintre ») (annexe III, pl. 389).

En s'adressant majoritairement aux parents (par la mention « avec maman, avec papa ») ou plus largement à tout public (avec « 여러분/chers tous »), ces textes annoncent un certain niveau de difficulté qui tient à la précision des informations apportées. L'annexe donnée dans « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature » rappelle l'emploi des couleurs dans les peintures traditionnelles populaires (notamment les peintures de fleurs) et la manière ancestrale de travailler les pigments naturels, et elle revendique le recours aux teintures

⁹⁵⁸ « 별은 무슨 색일까요? 노란색, 빨간색, 흰색, 주황색, 푸른색, 모두 답이 될 수 있습니다. 매일 보는 물건도 때로는 다른 색으로 보입니다. 아기가 기본적인 색을 알게 된 후가 더욱 중요합니다. 색에 대해 고정관념을 갖지 않도록 주의해주세요. 아기의 물건, 책, 장난감 등을 고를 때 밝고 고운 색으로 골라주시면 밝은 성격 형성에 도움이 됩니다. 지나친 원색 배합은 피하세요. »

naturelles. Après avoir initié aux primaires, secondaires et aux couleurs de l'arc-en-ciel, « Les Couleurs virevoltantes » évoque pour finir la tradition des couleurs des cinq directions et l'emploi des couleurs dans certains vêtements ou objets coréens. « La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i » souligne notamment l'importance des couleurs et de leur combinaison et présente quelques vêtements traditionnels en en soulignant la couleur lorsqu'elle est significative. Tout comme le précédent titre, les deux fictions « La Maison habillée d'une peinture » et « L'Oiseau peintre » ne traitent pas seulement de la couleur dans leur présentation des peintures décoratives des temples, mais lui réserve toutefois quelques informations plus substantielles. Dans le premier, on apprend l'importance de cinq couleurs spécifiques (bleu, blanc, rouge, noir, jaune), leur possibilité d'être mélangées pour donner des « couleurs intermédiaires » (중간색), leurs liens étroits avec les cinq directions et cinq éléments, et leur fonction esthétique mais aussi protectrice, sans qu'il soit fait mention de la philosophie du Yin et du Yang et des cinq éléments ou de la tradition des couleurs des cinq directions. « L'Oiseau peintre » va pour sa part les mentionner et rappeler que leur utilisation se retrouve dans d'autres objets issus de la tradition coréenne (les vestes aux manches colorées, les patchworks, la cuisine) et qu'elle est due à des colorants spécifiques (comme le mercure et le soufre pour l'obtention de l'écarlate). Il n'en demeure pas moins que le titre possédant l'annexe la plus développée sur la couleur est l'ouvrage semi-fictionnel « À la recherche de l'indigo » qui est le seul de véritablement consacré à la couleur. Celle-ci se présente en cinq parties : « Une teinture naturelle transférée telle quelle de la couleur naturelle » rappelle l'utilisation traditionnelle des teintures naturelles en Corée ; « L'indigo qui ressemble à la mer bleue et au ciel bleu » parle des plantes nécessaires à cette teinture spécifique ; « Tissus teints à l'indigotier » fait état des différents tons de bleu ; « Teinture de l'indigotier » recense les différentes étapes de l'obtention du colorant ; et « Tissus teints par différents colorants naturels » évoque d'autres colorants naturels permettant d'obtenir des bruns, jaunes, roses et rouges. Il est évident que les jeunes enfants doivent être encadrés pour être initiés à ces informations très variées, très techniques et lexicalement très compliquées. Quant aux parents, en disposant ainsi d'un matériel pédagogique précis, structuré, adapté au thème développé, ils sont eux-mêmes en quelque sorte encadrés.

5.3.4. Les index : une particularité française

Si, contrairement aux ouvrages coréens, les supports pédagogiques français font très peu cas des annexes, certains d'entre eux proposent en fin de volume des index ou des tableaux. Tel est le cas des imagiers de la série développée par Calligram, dont on retiendra ici *J'aime le bleu* et *J'aime le rouge*, du fragment d'abécédaire d'Alfred (B, 2007) et de l'abécédaire d'Agnès Rosenstiehl (*Mon Premier Alphabet*, 1977) ainsi que du volume encyclopédique *Le Livre des couleurs* d'Agnès Rosenstiehl (1981) (annexe III, pl. 390).

Dans les deux abécédaires-devinettes, l'index vient confirmer les mots acrophones à trouver au sein des images, ce qui est quasiment indispensable dans le cas de la couleur (même si Marion Bataille en fait fi). Si Alfred confirme bien l'audacieux « bleu banane » révélé par l'image (ill. 1), Agnès Rosenstiehl confirme discrètement les termes de couleur que l'on peut trouver dans les images grâce à son jeu entre couleur typographique et couleur iconographique. Son index, en effet, ne donne pas beaucoup de termes de couleur (trois au total), mais en plus ils ne sont pas autonomes (ill. 2). Donnés sous forme adjectivale, ils qualifient systématiquement un nom, comme le « rose » de « robe rose » ou le « rouge » de « ruban rouge »⁹⁵⁹. Ce qui est curieux étant donné le travail minutieux effectué sur la couleur dans cet abécédaire sans texte. Le concept était-il alors trop nouveau ? L'énumération des termes de couleur prenait-elle trop de place et le champ sémantique était-il trop vaste ? C'est possible. L'index qui récapitule un maximum de dénominations chromatiques référentielles sur plus de deux pages à la fin du *Livre des couleurs* (paru dans la même collection quelques années plus tard) semble combler cette première insuffisance de termes chromatiques. Plus que de confirmer des termes ou de récapituler une somme de connaissances, il développe plutôt le thème du point de vue des dénominations chromatiques lexicales (ill. 3). La liste se termine d'ailleurs par « etc. ». Elle n'est pas close. Tout complément est le bienvenu.

Pour ce qui est des imagiers *J'aime le bleu* et *J'aime le rouge* (ill. 4 & 5), ils ont la particularité de présenter, sur une page simple, un index tabulaire (et non alphabétique) mêlant les dénominations des divers référents chromatiques à leurs représentations. Chaque page regroupe ainsi les différents référents énumérés au fil des pages et en totalise plus d'une quinzaine. Conscient du caractère atypique de ces index qui résultent plus du dépouillement iconographique référentiel que du dépouillement lexical chromatique, l'éditeur préfère leur donner le titre de « collection ». Il met ainsi en lumière l'importance donnée à l'objet et à l'image le représentant et renoue en fin d'album avec des planches proches des pages d'un imagier. On voit ainsi comment la couleur a réussi à différemment jouer sur cette liste, en l'ouvrant alors qu'elle était censée être close, en y introduisant des images alors qu'elle était censée n'être que lexicale.

5.3.5. Du rôle distinct des péri-textes entre les supports français et supports coréens

Bien que les dispositifs péri-textuels soient théoriquement les mêmes – images de couverture, titres, textes de quatrième de couverture, avant-propos, annexes, index –, les éditeurs et créateurs français et coréens n'en font pas le même usage. Les premiers revendiquent la diversité et la spécificité des approches par les titres, les couvertures, les quatrièmes de

⁹⁵⁹ Si « rose » et « rouge » sont bien présents même s'ils renvoient plus à une caractéristique accidentelle des objets qu'à la notion abstraite que pourrait véhiculer le substantif, en revanche les adjectifs « bleu » et « blanc » ne qualifient aucun des noms exemplifiant le B, alors que l'image comprend très visiblement un bol et une bouilloire bleus ainsi qu'un B blanc.

couverture ; les seconds, leur volonté d'homogénéisation, leur souci de souligner la portée pédagogique des supports et de les inscrire dans d'importantes collections dont les spécificités générales tendent à éclipser les spécificités particulières des volumes (parmi lesquels le volume sur la couleur). Les premiers font des avant-propos, des textes à l'attention des jeunes enfants pour leur permettre d'appréhender la couleur-matière ; lorsqu'ils ne négligent pas cet apprentissage pratique initial, les seconds sont tout à la fois moins précis, moins informatifs, moins libertaires. Il n'est pas question pour eux de pousser à la création. Il n'est pas question non plus de s'intéresser à la pratique de la couleur sans la combiner à l'acquisition d'autres connaissances par souci d'efficacité. Tout doit être performant et parfaitement défini, notamment la formation de l'enfant. Aussi assiste-t-on à un déplacement de l'encadrement pédagogique. Si les enfants sont ainsi guidés dans leur sensibilisation ou initiation, ceux qui les guident et qui font office de premiers enseignants (étant donné le système scolaire et social) le sont tout autant. D'où parfois des avant-propos qui ne font pas connaître le contenu du support ni la démarche pédagogique censée être suivie au sein des pages, mais qui tentent d'aider plus largement les « guides » dans leurs démarches. D'où le souci de mettre l'accent sur les bases, de consolider les approches pédagogiques en les homogénéisant, de fournir des annexes riches d'informations, de ne pas travestir ou hybrider les dispositifs péritextuels (comme les éditeurs et créateurs français se permettent de le faire avec les index par exemple). Le fait que l'éducation est initialement à la charge des familles (des parents, surtout des mères) explique cette surenchère de la dimension pédagogique. Les supports coréens ne séduisent pas les acheteurs en étant différents, mais en étant garants d'une pédagogie sur deux niveaux : une pédagogie destinée à l'enfant-apprenant, et une pédagogie destinée à la personne qui doit s'improviser pédagogue. C'est bien ce que révèle l'étude des péritextes des supports d'initiation à la couleur.

Voyons maintenant ce qu'il en est au sein même de ces supports, en étudiant les dispositifs typographiques intégrés au corps des textes (et non des péritextes) et censés guider les enfants dans leur découverte de la couleur.

6. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS TYPOGRAPHIQUES EN COULEUR

La typographie, on le sait, concerne la manière dont est composé un texte, la qualité de ses caractères et de sa mise en page. Si tout texte imprimé est typographié, soit présenté dans telle ou telle composition, il est des genres pédagogiques liés à l'initiation à la couleur ayant des caractéristiques typographiques singulières, tels les imagiers, abécédaires, dictionnaires et manuels de lecture, que ce soit dans les productions françaises ou coréennes. Par ailleurs, parmi les différents supports disponibles au sein de ces genres, il est des titres qui soignent particulièrement leur approche typographique. Si sur le plan générique, ce dispositif relève d'un souci d'aide à la lecture, on peut se demander quel est le but des créateurs qui choisissent de se

démarquer sur le plan typographique et ce que cela peut apporter à la pédagogie de la couleur. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'interaction qu'il peut y avoir entre la couleur typographique et la pédagogie de la couleur. Encore faut-il pouvoir distinguer le recours plus ou moins fidèle à une pratique courante utilisant la couleur comme *outil* pédagogique d'une véritable recherche œuvrant pour la pédagogie de la couleur et pensant la couleur typographique comme *objet* d'apprentissage. Pour ce faire, après avoir rappelé les origines de l'usage typographique, on se demandera d'abord comment les genres concernés par la pédagogie de la couleur utilisent la couleur typographique, avant de prendre en compte plus précisément des titres qui joueraient sur l'interaction des deux.

6.1. L'héritage des dispositifs typographiques des supports pédagogiques français

6.1.1. La primeur des alphabets dans ce domaine

Le dispositif typographique est issu, en France, d'une longue tradition, comme l'ont montré notamment les travaux des historiens Guglielmo Cavallo et Roger Chartier⁹⁶⁰. Si le haut Moyen Âge ne connaissait que de discrètes subdivisions des textes, reposant avant tout sur des ornements, entre la fin du XI^e siècle et le XIV^e siècle, avec le rapprochement des pratiques d'écriture et de lecture, il se met en place un véritable système de techniques auxiliaires de lecture et de consultation du livre, destiné à identifier plus rapidement le passage recherché dans les manuscrits. Parmi ces techniques auxiliaires, celles qui touchent à la typographie sont la rubrication⁹⁶¹, le découpage en paragraphes, l'attribution de titres aux chapitres, la séparation physique des textes selon leur type (comme la séparation du texte et du commentaire qui lui est lié). Grâce à elles, les textes gagnent en lisibilité et visibilité. Cependant, il faut noter que ces règles concernent avant tout les ouvrages destinés aux adultes.

C'est à partir du XVI^e siècle puis au XVII^e et au XVIII^e siècle que vont se développer les usages pédagogiques traditionnels de la typographie dans les livres pour enfants, touchant

⁹⁶⁰ Notamment les travaux effectués pour l'exposition « Choses lues, choses vues » conçue et réalisée par Alain Fleischer à la BNF du 23 octobre 2009 au 31 janvier 2010. Voir le texte « Le Moyen Âge : de l'écriture monastique à la lecture scolastique » sur http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01_4.htm.

⁹⁶¹ La pratique de la rubrique (dont nous rappellerons l'étymologie ci-après) visait à signaler par la mise en rouge (plus rarement en bleu) de certains éléments du texte (pieds-de-mouche, initiales ou phrases) les divers chapitres ou paragraphes des manuscrits du Moyen Âge, époque à laquelle les blancs n'avaient pas encore « conquis » les textes et où les alinéas et les retours à la ligne – ces outils de mise en page qui permettent de structurer le texte par des espaces laissés vierges – n'existaient pas encore. Voir Henri-Jean Martin, *La Naissance du livre moderne, Mise en page et mise en texte du livre français (XIV^e-XVII^e siècles)*, Paris : Le Cercle de la Librairie, 1999, notamment le chapitre I. « Les sources de la novation », p. 2-81. Rappelons que le terme de « rubrique » vient de *rubrica* : « terre rouge, craie rouge, couleur rouge », féminin substantivé de l'adjectif *rubricus*, « rouge », dérivé lui-même du latin classique *ruber* « rouge ». Voir *Le Robert Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (dir.), T.3 : PR/Z, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998 (pour la présente éd., 1992 pour la première, réimpr. en 2000), p. 3328.

notamment à la lisibilité des caractères⁹⁶². Au XX^e siècle, avec l'impulsion créative donnée par l'album, l'approche de la typographie sera profondément repensée comme l'expose Annie Renonciat dans son article intitulé « Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale » :

« C'est l'essor particulier de l'album (un support où l'image est prépondérante) au cours du XX^e siècle, qui a ouvert la voie à de nouvelles approches de la typographie, qui fleurissent plus particulièrement à partir des années 1960. Les artistes disposent désormais d'une palette typographique quasi illimitée et interviennent dans la composition du texte qu'ils soumettent à leur fantaisie, en démultipliant les ressources expressives, ludiques et plastiques des caractères typographiques. Le " plaisir des yeux " relaie alors, et souvent supplante, les usages pédagogiques traditionnels de la typographie. »⁹⁶³

Aussi, entre les années 1945 et les années 1960, la typographie reste-t-elle très influencée par l'édition pédagogique : elle privilégie avant tout la lisibilité par la grosseur du corps des lettres et par l'espacement entre les mots. Le confirment les supports traditionnels que représentent les imagiers et les alphabets, que ce soit l'*Imagier du Père Castor* (1952) qui va dominer le marché de l'imagier pendant quelque temps ou les alphabets ou ABC qui paraissent au lendemain de la Libération comme *Alphabet pour les tout-petits* ou *Mon Premier A.B.C.* dont les grandes lettres noires bien lisibles évoquent celles de l'*A.B.C. de Babar*⁹⁶⁴ (annexe III, pl. 391). Cela est un peu moins vrai pour le premier dictionnaire pédagogique du marché français (1949) dont le format est ramassé, le corps des lettres minuscule, l'interlignage étroit et les aides visuelles quasi absentes, si ce n'est les lettres qui ouvrent chaque chapitre, mais qui sont perdues dans le flot des pages car elles ne sont signalées par aucune aide visuelle à la navigation (comme des onglets ou des bandeaux de couleur). Lorsque la couleur se relève dans ces divers supports, c'est au sein des images, à une exception près toutefois : on remarque en effet dans certains alphabets – comme l'*Alphabet pour les tout petits* (cité ci-dessus), mais aussi dans des titres parus chez Flammarion (avec l'*ABC du Père Castor* illustré par Rojan en 1948), G.P., Artima ou chez des éditeurs moins connus – que les lettres sont en couleur, qu'elles soient isolées dans la page ou insérées dans les textes (annexe III, pl. 392). Cette alliance entre les lettres et la couleur au sein de supports initiant justement aux rudiments de la lecture fait écho à ce que l'on a vu plus haut sur la rubrication. Ce que confirme Marie-Pierre Litaudon lorsqu'elle précise qu'« à la fin du XIX^e siècle, son usage [=celui du rouge] deviendra

⁹⁶² Voir Annie Renonciat, « Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Isabelle Nières-Chevrel (dir.), Association des amis de Cerisy-Pontigny, Gallimard Jeunesse, 2005, notamment le chapitre II, p. 218 *et sq.* de la version en ligne, http://www.ceei.univ-paris7.fr/04_bibliotheque/01/pdf/13_Annie_Renonciat.pdf.

⁹⁶³ *Idem*, p. 221 de la version en ligne.

⁹⁶⁴ Pour les références, respectivement : *Alphabet pour les tout-petits*, Desclée de Brouwer & Cie, 1947 ; *Mon Premier A.B.C.*, Paris : Bias, 1947 ; *A.B.C. de Babar*, Jean de Brunhoff, Paris : Le Jardin des modes, 1934.

de plus en plus fréquent dans le corps du texte pour faire ressortir la lettre étudiée et faciliter l'observation »⁹⁶⁵. Toutefois, dans les alphabets et ABC publiés au lendemain de la Libération, le rouge sera en concurrence avec d'autres couleurs. La rubrication entre alors en interaction avec les débuts de l'édition de masse en couleur. Elle connaît également l'influence des propositions graphiques véhiculées par les coéditions, comme celle, prépondérante, des Little Golden Books qui travaillent remarquablement la couleur (annexe III, pl. 393). Dans *Mon petit ABC* adapté par Les deux coqs d'or et illustré par l'Américaine Eloïse Wilkin (1950), les lettres ne sont pas que de différentes couleurs vives, mais également ornées. Il en sera de même dans *Jouons avec l'alphabet* illustré par Tadasu Izawa (1969). Cependant, parallèlement à des titres où la rubrication reste et va rester fantaisiste comme dans *L'Alphabet des fleurs* de Marcelle Vérité et Elisabeth Ivanovsky, puis un peu plus tard dans *Mon Premier Alphabet* de Gérard et Alain Grée (annexe III, pl. 394), il est des titres qui vont faire un usage plus traditionnel de la rubrique : dans *Mon Grand Alphabet* (1954), Romain Simon opte pour une alternance du rouge et du bleu pour distinguer ses lettres, ce qui fonctionne particulièrement bien lorsqu'il y en a plusieurs de présentées sur la même page (comme « T, U, V », annexe III, pl. 395, ill. 2) ; puis, dans *Alphabet*, Jean Sidobre opte pour une reprise en rouge de la lettre en minuscule et en italique (suite à la majuscule en noir)⁹⁶⁶. De fait, dans ces deux derniers titres, si les lettres sont bien visibles, elles restent aussi bien lisibles, ce qui n'était pas le cas dans un titre comme *Jouons avec l'alphabet* illustré par Tadasu Izawa. Dans cet ouvrage, le manque de lisibilité s'explique certes par la recherche menée sur la mise en couleur des lettres qui s'avère très décorative, mais aussi par le fait que la lettre intègre l'image et s'impose comme en étant un élément-clé. Elle y est mise en scène, tout comme elle est mise en scène dans le texte sans toutefois que la couleur y soit convoquée (annexe III, pl. 393, ill. 3 & 4). Ce qui confirme que la couleur des lettres est purement décorative. Le dispositif typographique entre certes en concurrence avec le dispositif iconique, mais si la couleur perd son rôle de dispositif typographique pédagogique, elle ne s'impose pas pour autant comme objet d'apprentissage, à moins que celui-ci soit implicitement esthétique, car le plaisir des yeux est indéniable. Toutefois, la dimension esthétique chasse la dimension pédagogique traditionnelle de la rubrication. On aurait préféré qu'elles convergent. C'est justement à cette convergence que va travailler Agnès Rosenstiehl. Dans *Mon Premier Alphabet* (Larousse, 1977), elle va interroger l'interaction entre pédagogie, esthétique et relation entre lettre, couleur et image. De fait, elle va proposer le premier alphabet dont l'usage typographique fait de la couleur tout à la fois un outil *et* un objet d'apprentissage.

⁹⁶⁵ Voir Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *op. cit.*, p. 151.

⁹⁶⁶ Précisons que l'usage s'est maintenu jusqu'à nos jours, ce que confirment des alphabets tout à la fois très créatifs mais assez traditionnels dans leur choix coloré comme *Dessine-moi une lettre* d'Anne Bertier (Nantes : MeMo, 2004), *Op-up* de Marion Bataille (édité à compte d'auteur, diffusé par Les Trois Ourses, Paris, 2006), *Le Jouet* de Julien Magnani (Nantes : MeMo, 2011), pour n'en citer que quelques-uns. Annexe III, pl. 396.

6.1.2. Quand le dispositif typographique fait de la couleur un objet d'apprentissage, ou le cas particulier de *Mon Premier Alphabet* d'Agnès Rosenstiehl (1977)

Rappelons qu'avec *Mon Premier Alphabet*, Agnès Rosenstiehl propose un alphabet-devinette d'apparence assez simple, avec chacune des lettres de l'alphabet présentée dans des variantes typographiques (majuscule et minuscule déclinées en droite et cursive) en page de gauche, et, en belle page, une image. Les lettres ont par ailleurs la particularité de changer de couleur, mais contrairement aux alphabets français publiés précédemment le nombre de différences de tons est très élevé : A noir, B bleu, C rouge, D jaune d'or, E blanc, F rose, G gris, H jaune (annexe III, pl. 397)... À quoi doit-on la diversité de ces associations entre les lettres et les couleurs ? Il faut déjà remarquer qu'Agnès Rosenstiehl rend un hommage explicite aux *Voyelles* d'Arthur Rimbaud et à leur premier vers : « A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu : voyelles » en accordant à ces cinq voyelles les mêmes couleurs que dans le poème⁹⁶⁷. La référence poétique a pour but non pas de convoquer le « noir corset », les « mouches éclatantes » et les « golfes d'ombre » dans l'image, mais de révéler que l'alphabet va filer cette relation entre lettre et couleur, tout en laissant entendre par la couleur du « Y » (qui reprend le bleu des W, X et Z avec lesquels il est présenté) que cette relation restera dans certains cas énigmatique. Pourquoi ces quatre dernières lettres sont-elles bleues ? Il est impossible de répondre. On aurait pu comprendre qu'elles soient vertes (du moins le W), puisque l'image montre un wagon et que l'on emploie la dénomination référentielle « vert-wagon ». On l'aurait d'autant mieux compris que les consonnes de cet alphabet représentent souvent l'initiale du terme (direct ou référentiel) de la couleur dans laquelle elles sont colorées. C'est ainsi que le B est bleu, le C carmin, le D doré, le G gris, le J jaune, le K kaki, le N noir, le R rose, le V violet, dans le cas où le terme chromatique se construit de manière autonome. Dans le cas où le terme référentiel se construit en apposition au terme de couleur de base, l'association est plus difficile mais elle est guidée par l'image. C'est ainsi que le F, le M, le P, le S et le T renvoient respectivement – selon de ce que suggère ou confirme l'image qui montre tour à tour des fleurs roses, un paysage de mer, un paysage champêtre piqué de fleurs et de fruits, un paysage de sable, et une fillette en bleu foncé occupée à des travaux salissants – au « rose fleur », « bleu de mer »⁹⁶⁸, « vert printemps », « brun sable » et « bleu de travail ». Pour ce qui est du C que l'on a dit carmin en raison de son éclat, en vérifiant ce qu'il y a de rouge dans l'image (cartes, chaussures, chaussettes, cœur, colle, confiture, carotte et cerise, ces deux derniers termes

⁹⁶⁷ Si ce n'est que chez elle le « E » est plus gris que blanc. De fait, sa couleur perd en douceur et en éclat ce qu'un blanc pur aurait pu lui apporter et pose la question de la difficulté de représenter un blanc sur blanc, problème récurrent sur lequel nous reviendrons. Notons que si la référence au sonnet des *Voyelles* n'est pas explicitement revendiquée, elle s'explique par l'intérêt que l'illustratrice a régulièrement porté à Rimbaud dans ses nombreux livres présentant ou illustrant les textes de celui-ci.

⁹⁶⁸ Plus que « marine » ou « marin » qui soulignent son aspect foncé, le bleu du « M » est plus ou moins clair comme le bleu de mer définit par Annie Mollard-Desfour dans *Le Bleu, Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur*, p. 193.

fonctionnant comme des termes référentiels attestés pour le rouge⁹⁶⁹), un C « rouge cerise » serait possible. Insistons sur le fait que le décodage du terme de couleur est souvent guidé par ce que montre l'image. Sans elle et les éléments colorés qu'elle expose, il serait parfois difficile de trouver la couleur dont relève la lettre. Par exemple, le vert vif du P pourrait correspondre à un « vert pois » ou un « vert pomme », mais l'image montre ostensiblement un paysage de printemps et impose l'idée d'un « vert printemps » (ill. 5). Ce n'est toutefois pas toujours le cas. Par exemple, au N noir correspondent des chaises noires, bien que le « noir chaise » n'existe pas. Par ailleurs, en plus des W, X, Z, les H, L, Q résistent à toute association avec un terme chromatique malgré leur couleur distincte (W, X, Z, bleus, H jaune vif, L gris bleuté⁹⁷⁰, Q jaune d'or). Malgré les manquements à cette recherche associative entre consonnes, couleurs (typographique de la lettre et iconique des référents proposés par l'image) et termes chromatiques (directs ou référentiels) leur étant liés, il semble évident qu'Agnès Rosenstiehl a voulu exploiter au maximum le lien intersémiotique pouvant exister entre eux et inviter ainsi les enfants à déborder le monde des objets concrets et familiers et à chercher des termes de couleur dans ses images. Ce que confirme, pour rappel, discrètement l'index placé en fin de volume.

6.1.3. D'autres cas de rubrications liées à la pédagogie de la couleur dans des abécédaires français

Par ce lien intersémiotique entre lettres, couleurs et images, Agnès Rosenstiehl ne crée pas seulement le premier alphabet faisant de la typographie un dispositif d'apprentissage culturel, lexical et référentiel de la couleur, elle propose aussi un modèle qui ne sera guère imité. Parmi le petit nombre d'alphabets-abécédaires ouvrant leur nomenclature à la couleur, aucun autre ne travaille autant le dispositif typographique que ce titre, notamment l'alphabet illustré par Sonia Delaunay à la même époque (1972), où l'artiste franco-ukrainienne ne traite pas la couleur selon le dispositif typographique (les lettres de l'alphabet ouvrant les doubles pages étant présentées sous la forme de petites majuscules noires) mais selon le dispositif iconique dans ses grandes lettres-images gouachées. Dans les autres abécédaires, Paul Cox, Selçuk, Nathalie Rizzoni recourent à des lettres grises ou noires, et Zazie Sazonoff, à des lettres grises et noires. La série de *L'Abécédaire* développée par les Éditions l'Édune et composée de vingt-et-un titres propose certes des lettres variées sur ses différentes couvertures, mais leur variété s'explique par le fait que chaque lettre de l'alphabet est traitée par un créateur spécifique qui appréhende différemment sa mise en couleur. Restent alors les cas particuliers de *l'Abécédaire* de Pascale Estellon et du *Livre de lettres* de Marion Bataille.

⁹⁶⁹ Annie Mollard-Desfour, *Le Rouge, Dictionnaire de la couleur : Mots et expressions d'aujourd'hui XX^e-XXI^e*, p. 172 et 174.

⁹⁷⁰ Il serait possible de trouver, dans le champ lexical du gris, des termes référentiels commençant par un « l » – comme gris de *lin* ou un gris *laiteux* –, mais étant donné que l'image ne confirme aucune de ces possibles associations, on s'abstiendra de les forcer. On fera de même pour « livide » (qui est un possible synonyme de « bleuâtre »).

Pascale Estellon distingue les lettres typographiques (en minuscule et en noir) des lettres-images, et elle rubrique ces dernières qui ont alors tendance à éclipser les autres. À quelques reprises, elle retravaille leur couleur typographique en mentionnant le terme chromatique qui lui est lié dans la liste des termes acrophones. Tel est le cas pour « B » et « R », respectivement donnés en bleu et en rouge et associés aux termes acrophones « bleu » et « rouge » (annexe III, pl. 398, ill. 1 & 2). La rubrication reportée sur les lettres-images permet ainsi d'introduire la couleur dans le champ sémantique de l'alphabet. Son rôle dans l'initiation à la couleur est limité, mais ce n'est toutefois pas le seul dispositif convoqué, les termes « couleurs, noir, orange » reposant pour leur part sur des dispositifs référentiels et textuels.

Pour ce qui est de Marion Bataille, elle tend à ne plus distinguer la lettre typographique de la lettre-image et propose d'utiliser le dispositif typographique autrement que Pascale Estellon (ill. 3-7). Il n'est guère question pour elle d'utiliser la couleur de la lettre pour introduire le terme chromatique qui lui est lié. Certes le « R » est rose, mais il est donné sur un rond rouge se détachant lui-même d'un fond rose. Tout dans cet abécédaire se construit par écho, décalage, contraste. En témoignent également la double page consacrée au « J » qui est presque entièrement jaune, mais où le « J » en question se donne en noir, ainsi que la première double page consacrée au « O », avec ce « O » violet sur fond orange présenté en regard d'une orange sur fond violet. Après avoir joué sur le rapport du clair et du foncé, Marion Bataille travaille le jeu des contrastes par les complémentaires. Elle rompt ce rapport homothétique établi par Pascale Estellon, sauf peut-être à la page du « B ». Initialement rouge, la lettre a été crayonnée de jaune et de bleu, elle est *bariolée* comme l'est la banane qui la jouxte dont le beau jaune est marbré de brun, de beige, de vert et de bleus clair et foncé. La représentation de la lettre correspond bien ici au mot à trouver mais la difficulté est grande puisqu'il ne s'agit plus de trouver un terme chromatique générique, mais un adjectif général lié à la couleur. En utilisant ainsi la traditionnelle mise en couleur des lettres, Marion Bataille ne vise pas à simplifier la découverte de quelques termes basiques comme chez Pascale Estellon. Par sa rubrication et le travail effectué sur elle qui rendent la lettre aussi visible que lisible, elle diffère tout au contraire l'identification de ces termes et ouvre le champ sémantique lié à la couleur. Ainsi complexifiée, sa rubrication n'en reste pas moins pédagogique en matière d'initiation à la couleur.

La rubrication ne devient pédagogique en matière d'initiation à la couleur qu'à partir du moment où les changements de couleur ne sont pas seulement décoratifs mais intégrés à un lien intersémiotique créé entre lettre, couleur de la lettre, motif de l'image et terme chromatique impliqué. Plus ces jeux intersémiotiques sont développés, plus ils sont implicites et complexes. De fait, ils sont rares. La double question qui se pose maintenant est de savoir comment la rubrication et, plus largement, la couleur typographique sont utilisées dans les abécédaires coréens, et comment elles le sont dans les autres genres qui y recourent sur l'un et l'autre marché.

6.2. Quelle rubrication dans les abécédaires coréens ?

6.2.1. Une tradition empruntée et revisitée en quelques dizaines d'années

Qu'en est-il de la rubrication dans les abécédaires coréens ? La question en effet se pose, car l'on peut penser que la rubrication est arrivée en Corée avec l'influence des supports auxquels elle est liée, à savoir initialement l'influence des abécédaires étrangers, ce qui fut le cas. Les ouvrages pédagogiques traditionnels concernant l'apprentissage du chinois ne sont pas rubriqués. C'est bien sous l'influence étrangère que la rubrication et la couleur typographique gagnent les ouvrages coréens. À l'époque où l'influence américaine commence à s'exercer de manière notoire en Corée du Sud, soit à la fin des années 1940 et dans les années 1950, une grande partie des alphabets américains font usage de la couleur typographique (annexe III, pl. 399). Ce n'est toutefois pas ceux-là que Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui citent comme ayant eu une influence capitale sur les alphabets modernes, mais *A Apple Pie* de l'Anglaise Kate Greenaway à la sobre et efficace rubrication (Londres, 1886, annexe III, pl. 400), sans toutefois expliquer comment cette influence a pu s'exercer sur les abécédaires coréens⁹⁷¹.

Que ce soit sous l'influence de l'un ou des autres, ou celle croisée de ces différents titres étrangers, toujours est-il que les premiers ouvrages hybrides coréens s'apparentant à des abécédaires utilisent la couleur typographique. Tel est le cas de « L'Encyclopédie illustrée du développement intellectuel des enfants : L'Étude du coréen de notre enfant » (1978) dont chaque syllabe se détache, blanche, sur un carré de couleur variable. « 나 » se détache ainsi sur un fond rose, « 다 » sur un fond bleu (annexe III, pl. 401). Cette rubrication fantaisiste et décorative dans ses couleurs va s'imposer dans la plupart des abécédaires et syllabaires des années 1980 et 1990. Tel est le cas dans « La Poche magique » (1986), « Les Études de coréen de bébé » (1987), « Le Premier Album de bébé : L'ABC de bébé » (1989), « Notre Écriture ABCD » (1991), « Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire » (1991), « Ça, c'est quoi ? » (1992)⁹⁷², et bien d'autres encore, où lettres et fonds de couleur varient pour le plaisir des yeux des jeunes lecteurs, en plus d'assumer le découpage des volumes par « lettre ou syllabe-chapitre » (le traitement d'une lettre ou d'une syllabe correspondant à un chapitre) (annexe III, pl. 402, ill 1-5).

Dans la seconde moitié des années 1990, les deux abécédaires (narratifs) les plus créatifs jamais publiés jusqu'alors sur le marché coréen – « L'ABC de Jun-Yeong » et « Le Train ABC » (ill. 6-9) – proposent des lettres ornées pour le premier (le jeune Jun-Yeong investissant leur espace) et des fonds peints pour les lettres noires ou blanches du second. Bak Eun-Yeong interroge ainsi la possibilité de faire des lettres typographiques des lettres-images entrant en

⁹⁷¹ « Compréhension des livres d'images », T. 2, p. 277.

⁹⁷² Références pour les ouvrages qui n'ont pas encore été cités : « Le Premier Album de bébé : L'ABC de bébé » (<아기 가나다 아기책>), Séoul : 예림당/ Yelimdang, 1989 ; « Notre Écriture ABCD » (<가나다라 우리 글>), Séoul : 마당/ 1991.

interaction avec les images. Bien que la recherche soit sur le plan iconographique des plus pertinentes, il n'est fait nulle mention de la couleur dans les textes, ce qui fait qu'aucun jeu intersémiotique ne s'établit entre lettres, couleurs et termes chromatiques.

Suite aux albums-alphabets de Bak Eun-Yeong, les auteurs d'abécédaires coréens vont repenser la rubrication et sa potentielle portée pédagogique. Parallèlement à une rubrication qui peut gagner en sobriété et en confort de lecture comme dans « L'Alphabet espiègle » (<개구쟁이 ㄱㄴㄷ>, annexe III, pl. 402, ill. 10) aux lettres bleues aussi lisibles que visibles, la rubrication déborde sa fonction première de distinguer la lettre et d'indiquer le début de la rubrique (ou plus simplement l'ouverture de la double page) et revêt des fonctions pédagogiques d'apprentissage actif. Tel est le cas dans « L'ABC appris à l'intérieur des lettres » (<쓱쓱 끼우며 배우는 ㄱㄴㄷ>), « Acquisition de l'alphabet coréen » (<ㄱㄴㄷ 한글동화>), et « L'ABC qui fait réfléchir, Conte et Apprentissage du coréen 6 » (<한글학습 동화 (6)-생각하는 ㄱㄴㄷ>)⁹⁷³, pour prendre trois exemples pertinents de cette nouvelle tendance (annexe III, pl. 403). Dans le premier, qui s'adresse aux tout-petits, il n'est pas fait de distinction entre lettres typographiques et lettres-images. Les lettres n'en sont pas moins doubles, avec une lettre en creux et une lettre-puzzle qui montrent toutes deux des motifs distincts correspondant à des dénominations acrophones (« 뱀/baem/serpent » et « 별/byeol/étoile » pour « ㅂ/b » par exemple). Au plaisir de la découverte visuelle se joint la découverte de la forme physique de la lettre. La couleur (de la lettre mais aussi de la double page où elle s'inscrit) joue avant tout un rôle de stimulation. Il en est de même dans le deuxième titre cité, « Acquisition de l'alphabet coréen ». Dans cet abécédaire, les lettres de couleur très vive (présentées en duo pour créer un jeu d'écho chromatique) se détachent nettement dans l'image, comme les pointillés blancs qui les parcourent et qui invitent les enfants à faire glisser leur doigt dans la rainure qu'ils révèlent⁹⁷⁴. La couleur agit ici comme une invitation à découvrir le relief (en creux) des lettres. Pour ce qui est du troisième titre, « L'ABC qui fait réfléchir, Conte et Apprentissage du coréen 6 », s'il reprend le principe des pointillés (auxquels il ajoute une flèche pour indiquer le sens de l'écriture), ces lettres pointillées ne sont ni de couleur vive, ni en creux. Elles sont toutes du même gris, pour ne mieux que contraster avec la fantaisie des lettres à figures qui leur font suite et où la couleur ne sert plus de repère mais d'élément déconstruisant l'unité des lettres et stimulant sa restauration. Par leur travail effectué sur la rubrication dans les années 2000, les auteurs coréens ont le souci d'intégrer la couleur typographique dans des démarches pédagogiques d'aide à l'acquisition des connaissances comme la lecture et l'écriture⁹⁷⁵.

⁹⁷³ Références pour les ouvrages qui n'ont pas encore été cités : « L'ABC appris à l'intérieur des lettres » (<쓱쓱 끼우며 배우는 ㄱㄴㄷ>, 2010) ; « Acquisition de l'alphabet coréen » (<ㄱㄴㄷ 한글동화>, 2012), Séoul : 애플비/Applebeebooks pour les deux.

⁹⁷⁴ Comme l'indique la couverture : « De “g” à “h”, des rainures ont été creusées pour être suivies avec le doigt ! » (« 'ㄱ'부터 'ㅎ'까지 손가락으로 따라쓰는 흠이 파여있어요! »).

⁹⁷⁵ Si ce sont les deux domaines les plus notoires, ce ne sont pas les seuls. Dans un ouvrage comme « L'Alphabet à chercher

Contrastent avec ces trois titres, deux autres abécédaires que l'on évoquera pour leur travail non plus sur la stimulation mais sur le lien qui s'établit entre la couleur des lettres rubriquées et les images : « [g, n, d], L'*Hunminjeongeum* appris par les sons avec les fleurs » et « Prononçons l'ABC à haute voix » (<소리치자 가나다>). Le premier de ces deux titres, qui est en charge de la description phonétique des consonnes du coréen, recourt à une rubrication plus sobre que dans les titres précédents (annexe III, pl. 405). On relève deux couleurs rubricales par double page, la lettre se donnant en noir, son nom et sa réutilisation dans un mot se donnant dans une couleur variable qui est reprise dans les filets d'encadrement pour renforcer l'homogénéité graphique de la double page et souligner l'importance du circuit effectué par cette couleur. Cette dernière se retrouve en effet dans la représentation de la fleur dont le nom commence par la consonne en question. Aussi la couleur établit-elle un circuit entre la lettre, l'image et le terme acrophone à deviner puis à confirmer⁹⁷⁶. Le lien intersémiotique est ici très travaillé. Il le sera aussi particulièrement dans la réédition en 2012 de « Prononçons l'ABC à haute voix » où les syllabes typographiques deviennent syllabes-images participant au sens véhiculé par l'image. Elles y changent de couleur non pas en fonction de la dominante chromatique de l'image (comme dans le titre précédent) mais de l'événement ou de l'action qu'elles signifient. Leur sémantisation motive plus qu'un changement de couleur. Elle entraîne leur mise en scène et leur transformation : elles sont aussi lisibles (en tant que mots et non plus phonèmes ou « sons élémentaires »⁹⁷⁷) que visibles comme on peut le voir avec le « ㅇ/a », le « ah » impliquant l'expression « faire ah » chez le médecin, et le « ○ » (sorte de « h » muet) se transformant en une gorge dont on découvre toute la profondeur (ill. 3). Cette sémantisation de la syllabe entraîne un glissement de la couleur typographique à la couleur iconique.

Le travail effectué en quelques dizaines d'années en Corée sur la rubrication est remarquable. La couleur typographique des lettres est convoquée dans sa fonction stimulante, locative, intersémiotique, sans oublier la dimension iconique qu'elle peut revêtir et qui la fait d'ailleurs glisser de lettre typographique à lettre-image. Toute la question est de savoir ce que peut apporter un tel travail sur la couleur typographique dans les abécédaires initiant à la couleur.

6.2.2. Comment sont rubriqués les abécédaires coréens s'intéressant à la couleur ?

Si les alphabets français s'intéressant à l'initiation à la couleur sont peu nombreux, les alphabets coréens à le faire sont encore plus rares. Rappelons le titre des deux retenus : « Compétences linguistiques alphabétiques : je peux lire » (1991) et « L'Alphabet qui bouge »

dans les images » (<그림 속 그림찾기 그림>), les lettres, qui sont à resituer dans les images les accompagnant, ne sont pas « rubriquées » (soit imprimées dans une couleur particulière) mais composées d'une partie de l'image afin d'initier les enfants à l'art et de leur apprendre à regarder. Annexe III, pl. 404.

⁹⁷⁶ Il est écrit, mais en noir et repoussé en haut de la page, ce qui diffère sa découverte.

⁹⁷⁷ Nous empruntons cette expression à Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, p. 169.

(2006) (annexe III, pl. 406). Publié à l'époque où les alphabets disposent d'une rubrication avant tout décorative, le premier affiche sans trop de surprise des lettres typographiques qui changent de couleur. Comme il cite trois termes chromatiques acrophones – « 보랏빛 (violet) » à « ㅂ (b) », et « 파란 (bleu) » et « 푸른 (vert/bleu) » à « ㅍ (p) » –, on peut se demander si ceux-ci ne motivent pas certains de ces changements. Il n'en est rien : le « ㅂ (b) » affiche un franc magenta, quant au « ㅍ (p) », il est violet, ce qui confirme l'indépendance totale entre la mise en couleur typographique et les rares termes chromatiques acrophones (ill. 1 & 2). Qu'en est-il alors du second titre paru à une époque où les créateurs repensent le rôle de la rubrication ? Étant donné que Suzy Lee opte pour une présentation bipartite avec la lettre et un mot acrophone en page de gauche et cette lettre mise en scène en page de droite, et que par ailleurs elle introduit un adjectif verbal chromatique à sa nomenclature (« 파랗다/être bleu »), le « ㅍ (p) » est à la fois traité comme une lettre typographique et une lettre-image (ill. 3). On reviendra sur cette lettre-image. Notons pour l'heure que c'est celle qui atteint le travail le plus poussé jamais réalisé sur l'initiation à la couleur dans les abécédaires coréens via le dispositif typographique.

6.3. Quel dispositif typographique dans les autres supports français et coréens ?

Si les alphabets sont les premiers supports français à entretenir un lien étroit avec l'usage typographique de la couleur, cet usage s'est étendu à d'autres supports. Parmi ceux du corpus, on relève les imagiers thématiques portant sur la couleur, les manuels de lecture et les dictionnaires intégrant une liste plus ou moins développées de termes chromatiques. Il en est de même sur le marché coréen, si ce n'est que les abécédaires ne représentent pas le genre pionnier dans le domaine, vu l'hybridité qui a touché initialement les imagiers et les alphabets. Cela n'empêche toutefois pas la couleur typographique de gagner d'autres types de support (comme les manuels de lecture) ou d'investir un genre dont les caractéristiques ont évolué (comme les imagiers). Reste à savoir ce qu'il y a à faire « ressortir » par la couleur au sein de ces volumes et en quoi cela concerne la pédagogie de la couleur.

6.3.1. Un emploi variable dans les imagiers

(1) Dans les imagiers français d'initiation à la couleur

Étant donné que dans la progression pédagogique, les imagiers sont antérieurs aux alphabets, l'usage qu'ils font de la couleur typographique n'a pas pour but d'aider à la lecture des mots, mais plutôt à la découverte de la structure des ouvrages. Ce qui nous intéresse ici est donc de voir en quoi l'usage typographique structurel fait de la couleur au sein de ce type d'albums peut jouer sur la pédagogie de la couleur.

● La couleur typographique : pour souligner l'ambiguïté du blanc

Lorsque les imagiers initiant à la couleur recourent au dispositif typographique, c'est généralement pour créer des titres séparant leurs différents chapitres consacrés chacun à une couleur spécifique. Tel est le cas dans *Toutes les couleurs sont dans la nature* de chez Mila, *Un monde en couleurs* d'Elisabeth de Lambilly, *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc et *Imagier* de Francesco Pittau et François Gervais (annexe III, pl. 407). En révélant la couleur dont il va être question, le titre l'expose. Pour chaque chapitre, *Toutes les couleurs sont dans la nature* recourt à des titres noirs sur des échantillons de couleur, *Un monde en couleurs* à des titres de couleur écrits sur la même couleur et distinguables par un jeu de différence de tons, *Quelles couleurs !* à des titres blancs se détachant sur des patchworks de photographies de référents colorés (ill. 1, 3, 5). Suite au problème posé quant à la possibilité de réussir la représentation d'un blanc sur blanc dans *Mon Premier Alphabet* d'Agnès Rosenstiehl, on peut se demander comment est traitée la rubrication du terme annonçant le blanc (ill. 2, 4, 6). Dans *Toutes les couleurs sont dans la nature*, sa présentation fait exception. Plutôt que d'être noir sur blanc, le titre se donne blanc sur pastille noire pour entrer en jeu d'opposition avec le titre annonçant le noir (en noir sur blanc). En revanche, dans *Un monde en couleurs* et *Quelles couleurs !*, les créateurs offrent deux créations différentes de blanc sur blanc : si Régis Lejonc propose un blanc pur sur le blanc bleuté de la neige, Elisabeth de Lambilly ose la superposition de deux blancs purs, le mot restant lisible grâce au léger ombrage qui le met en relief. Aussi, grâce aux dispositifs typographiques développés dans les imagiers, les enfants comprennent que le blanc n'est pas une couleur comme les autres. Il est à la fois absence de couleur puisque c'est la couleur par défaut de la page non imprimée, mais aussi une couleur qui souvent ne s'imprime pas : elle s'obtient par réserve. C'est ce que montre le volume dévolu au blanc dans la série déclinée par Agnès Rosenstiehl chez Gallimard (ill. 7 & 8). Contrairement aux autres titres de couleur se détachant sur un fond blanc, le terme « blanc » de la couverture est obtenu par réserve dans un fond marron. Il confirme que le blanc fait exception. Quant aux autres séries, elles règlent le problème en ne proposant aucun titre sur le blanc. Si la typographie met ainsi en lumière l'ambiguïté du blanc, elle sert par ailleurs à introduire les différences de tons.

● La couleur typographique : pour initier aux tons et aux mélanges

Si les titres internes annoncent la couleur qui va être traitée en la montrant, ils font parfois davantage que cela. Tel est le cas dans *Chamalo découvre les couleurs* de Marion Billet et *Toutes les couleurs* d'Elisabeth Ivanovsky.

Le premier de ces deux albums présente huit couleurs annoncées par autant de titres. Leur particularité est que chaque lettre les constituant montre un ton différent. Les titres les plus longs (« orange, violet ») montrent jusqu'à six tons différents, et les titres les plus courts (comme « bleu ») des contrastes un peu plus marqués (annexe III, pl. 408). Quels que soient

toutefois la longueur de ses termes et le contraste de ses tons, ce titre est à notre connaissance l'un des rares supports (avec *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher* de Marie Delhoste et Isabelle Chauvet) à initier à la différence de tons par le seul recours au dispositif typographique. Notons cependant que si cette initiation est réalisée pour le bleu, le rouge, le jaune, le violet, le vert et l'orange, elle n'est pas pour le blanc ni pour le noir (tout comme dans l'autre titre), ce qui confirme la place à part des deux valeurs par rapport aux autres couleurs.

Pour ce qui est des titres internes de *Toutes les couleurs*, ils paraissent dans un premier temps moins singuliers (annexe III, pl. 409). Les termes de couleur sont d'abord présentés sur des pastilles de couleur, mais dès la troisième double page, ces titres-pastilles sont donnés deux par deux, et leur alliance appelle une troisième pastille révélant le résultat de leur mélange et annonçant la couleur qui va être traitée dans la nouvelle double page. En combinant ainsi terme et fond de couleur jamais titre ne s'est montré aussi synthétique et pédagogique en matière d'initiation aux couleurs et à leurs mélanges.

- **Du cas isolé de l'imagier narratif *Pêcheur de couleurs***

L'usage de la couleur typographique se fait couramment dans les supports pédagogiques non fictionnels. Toutefois, un album hybride comme *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut y recourt (annexe III, pl. 410). Cet usage permet ici de mettre en valeur, par la couleur, le terme chromatique et de créer un lien visuel entre la dénomination et le référent qui lui correspond dans l'image. Verte est l'herbe, bleue la mer, jaune le sable du désert. Bien que la couleur typographique ne traduise pas les (rares) nuances chromatiques citées (tels les « bleu turquoise, bleu outremer, bleu pervenche et de ciel clair »), on relève deux jeux typographiques. D'abord, Éric Battut accorde à la couleur une valeur cataphorique. Lorsque la protagoniste décide de partir à la découverte des couleurs du monde, elle quitte le vert de son champ pour le noir (ill. 1-2). Si ce glissement est verbal (« Finis le vert, voici le noir ! »), l'enfant l'anticipe par la typographie utilisée, « voici le noir ! » étant écrit dans un corps plus important et dans une encre noire plus dense que le reste du texte. Il en sera de même à la page suivante, réservée au noir, si ce n'est qu'elle introduit le blanc par un exceptionnel blanc sur blanc et une quasi-disparition du texte (ill. 3-4). Est ainsi introduit le second jeu typographique qui reprend cet effacement du texte et cette idée que l'adjectif « blanc » synthétise d'autres caractéristiques que chromatiques, comme l'absence, l'effacement, l'invisibilité. Devenu blanc sur blanc et présenté par une cascade de mots, ce texte mime la neige qui tombe blanche sur le paysage blanc et il estompe la rupture créée dans l'image par l'espace réservé au texte (ill. 5-6). Sera reprise l'utilisation moins fantaisiste de la typographie pour écrire les termes chromatiques dans leur couleur, sans plus jouer sur la cataphore ou la singularité du référent. *Pêcheur de couleurs* n'en fait pas moins un usage inédit de la couleur typographique sur le marché français de la pédagogie de la couleur. Retrouve-t-on un tel usage typographique dans les imagiers coréens ?

(2) Dans les imagiers coréens d'initiation à la couleur

Après avoir été utilisée dans les ouvrages hybrides mi-imagiers mi-abécédaires ne s'intéressant pas à la couleur dans les années 1970 et 1980 puis absente des imagiers narratifs portant sur la couleur dans les années 1990⁹⁷⁸, la couleur typographique fait un retour relativement discret dans les années 2000, au moment de la rationalisation du marché de l'imagier, et notamment de l'imagier sur les couleurs. L'une des deux tendances est alors d'écrire les termes chromatiques en noir sur un fond blanc ou coloré (de la couleur en question) (ce qui permet aux éditeurs d'homogénéiser la présentation entre les différents volumes de leurs séries (annexe III, pl. 412)⁹⁷⁹, ce que confirme l'exemple d'Applebeebooks dans sa collection « Les Rabats intelligents », ill. 1). L'autre est de rubriquer ces termes de la couleur en question. C'est ce que font sept de la vingtaine d'imagiers de la couleur des années 2000 et 2010 retenus dans le corpus, chacun en particulierisant cette rubrication en fonction de ses caractéristiques (ill. 2-8). « Premières Études de notre enfant par la photographie : la couleur dans les yeux » combine rubrication de couleur et page de couleur par un système de découpe (ill. 2) ; « Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies » alterne termes chromatiques écrits en noir sur fonds de couleur et rubrications colorées sur fonds blancs (ill. 3 & 4) ; « Jeu de couleurs » ménage un espace blanc dans ses fonds de couleur (ill. 5) ; « L'Album des premiers pas chancelants : Les Premières Couleurs » colore les termes chromatiques tout en alternant pages noires et pages blanches (ill. 6) ; « Le Livre de photographies de bébé rayonnant, Premières Couleurs » alterne rubrication blanche sur fonds de couleur et rubrications colorées sur fonds blancs (ill. 7) ; « Un canard, c'est jaune » présente sur des fonds blancs ses termes chromatiques colorés de la couleur en question et les présente deux par deux pour accentuer leur contraste (ill. 8). Malgré les différentes options prises, lorsque la rubrication échappe au blanc ou au jeu des valeurs, la couleur rubricale est dictée par la couleur traitée dans la page. Ce qui est le cas aussi dans certains imagiers français, mais on notera que dans ces derniers le terme chromatique sert systématiquement de titre à la page, à la différence des imagiers coréens où la mise en page est plus éclatée. Aussi, dans ces imagiers coréens, s'opère avant tout une redondance visuelle très pédagogique entre la couleur et le terme qui la dénomme et qui confirme sa primauté dans la page (souvent relayée par les aplats colorés renforçant encore plus cette mise en relief d'une unique couleur). C'est cette redondance entre couleurs et termes les dénommant que va retravailler un titre assez particulier comme « Les Couleurs me rendent curieux » (annexe III, pl. 413, ill. 1). Celui-ci, qui renoue avec la présentation narrative de la

⁹⁷⁸ Bien que « Quelle couleur serait bien ? » (Le Grand Pont, 1999) ne recoure pas à des lettres rubriquées, il est le seul à utiliser des bandeaux colorés pour annoncer les couleurs qu'il traite dans ses doubles pages, et est à notre connaissance le premier à réaliser un blanc sur blanc, avec le bandeau blanc se détachant de la page blanche grâce à un liséré bleu. Annexe III, pl. 411.

⁹⁷⁹ Cela n'est toutefois pas toujours le cas. Un éditeur tel Kids Icon/Iconix ne rubrique pas, dans sa série « Le Petit Pingouin Pololo », son titre sur les couleurs, mais certains de ses autres titres, comme celui portant sur les chiffres.

couleur, supprime certes les titres rubriqués, mais utilise la rubrication au sein du texte, annonçant ainsi visuellement quelle couleur va être traitée. Il s'impose comme l'un des rares titres vraiment novateurs dans son utilisation du dispositif typographique.

Si l'analyse des imagiers édités dans les années 2000 et 2010 est avant tout catégorielle, elle l'est moins pour les titres qui s'adressent à une tranche d'âge légèrement supérieure et qui se singularisent davantage. Toutefois, ces derniers partagent un point commun : tous tendent à négliger les dispositifs (parmi lesquels les dispositifs typographiques) que les éditeurs réservent aux tout-petits, à l'exception de deux d'entre eux. Dans « Le Pays où tombe une pluie de couleur » (2011), le texte narratif est amorcé par trois termes rubriqués mais l'idée n'est pas filée. Quant à l'album « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature », plutôt que de rubriquer les termes chromatiques employés, il leur substitue de discrets onglets de couleur (ill. 2). Ces rares exceptions ne remettent toutefois pas en cause la relative homogénéité du dispositif typographique des imagiers coréens d'initiation à la couleur.

(3) Un dispositif commun pour deux tendances distinctes

Tout ce qui relève de la couleur typographique dans les imagiers coréens d'initiation à la couleur reste sous le régime de l'outil pédagogique. La rubrication des termes chromatiques sert à structurer les ouvrages dans certains cas, et dans de nombreux autres à concentrer le regard de l'enfant sur la couleur traitée dans la page. Dans les imagiers français, si la couleur typographique sert avant tout à structurer l'ouvrage et à aider à la consultation du livre comme le veut la tradition de la rubrique (notamment développée dans les alphabets pour enfants), elle se donne aussi comme objet d'apprentissage, notamment lorsqu'elle présente des différences de tons ou révèle l'ambiguïté du blanc. Soit, à partir d'un dispositif commun, deux tendances distinctes avec, d'une part, le souci pédagogique des auteurs et éditeurs coréens ainsi que leur volonté d'assimiler et de fixer les « apports extérieurs » (issus de la production étrangère), et, d'autre part, la tentation chez les auteurs et éditeurs français d'articuler tradition et innovation.

Voyons maintenant ce qu'il en est dans les titres qui relèvent de genres s'inscrivant après les alphabets dans le processus pédagogique d'acquisition des connaissances et ne consacrant pas la couleur comme unique objet d'apprentissage, à savoir dans les manuels de lecture et les dictionnaires intégrant une liste plus ou moins développée de termes chromatiques.

6.3.2. Un emploi raisonné dans les manuels de lecture

Dans la *Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits* qui représente le seul manuel de lecture français retenu, il est fait un usage de la rubrication à toutes les pages introduisant une nouvelle lettre ou combinaison de lettres (annexe III, pl. 414). Celle-ci est issue de la pure tradition rubricale comme le montrent le rouge vif des lettres données en début de leçon ainsi que l'initiale des syllabes dont la graphie est par ailleurs noire. Étant donné que les lettres ou

combinaisons de lettres ne peuvent composer un terme chromatique, il ne se crée aucune interaction entre couleur rubricale et couleur lexicale, et cela d'autant que lorsque terme de couleur il y a (comme dans les extraits de textes littéraires finalisant le volume), toute rubrication a disparu.

Dans le manuel de lecture coréen « Baduk et Cheolsu », la couleur est réservée à l'image et n'investit pas le texte, ce qui fait qu'aucune interaction ne se crée entre couleur typographique et couleur lexicale étudiée. Dans le « Le Magasin de lettres : g, n » (2013), il en va un peu différemment puisque deux termes chromatiques sont rubriqués. Ils le sont toutefois comme les autres mots mis en valeur dans le texte par la rubrication puis réutilisés sous le texte dans le jeu des rabats : la consonne initiale est en rouge, la voyelle qui lui succède en vert, et les possibles consonnes finales⁹⁸⁰ en noir. Les termes de couleur ne modifient pas la rubrication qui est tout axée sur la mise en valeur de la composition de la syllabe coréenne⁹⁸¹ (ill. 3).

Que ce soit dans les manuels de lecture français ou coréens, la rubrication n'interfère pas avec la pédagogie de la couleur et n'est envisagée que comme outil d'apprentissage.

6.3.3. Un emploi disparate dans les dictionnaires pédagogiques

(1) Dans les dictionnaires français : entre raison individuelle et déraison subjective

Si le premier titre du genre (*Dictionnaire des débutants*, Larousse, 1949) n'emploie pas la couleur typographique, dès les années 1950, elle va pourtant intégrer les deux monuments de la légende laroussienne qui sont, pour rappel, *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) et *Mon Larousse en images* (1956)⁹⁸². La différence entre le tout premier titre de 1949 et ces deux-là est considérable (annexe III, pl. 415). Que ce soit dans l'ouvrage de 1953 ou celui de 1956, des bandeaux de couleur placés vers la tranche structurent l'ouvrage en fonction du découpage par lettre pour un meilleur repérage. Par ailleurs, des filets de couleur s'intercalent entre chaque fin de définition et nouvelle entrée, ce qui fait que chaque double page se dessine en différents pavés. Si dans l'édition de 1953, les filets de la page de gauche sont en rouge et ceux de la page de droite en bleu, dans l'édition de 1956 ils alterneront au sein de la même page en intégrant parfois des filets verts, ce qui rééquilibre visuellement les pages et supprime une bipartition qui n'avait pas logiquement lieu d'être. Ce changement n'entraîne toutefois aucune nouvelle relation entre la couleur des filets et la présentation des mots (que ce soit au niveau de l'entrée ou de la définition). Après avoir donné priorité à l'accessibilité dans ses dictionnaires

⁹⁸⁰ Littéralement les consonnes d'appui (받침).

⁹⁸¹ Les syllabes, influencées par le modèle chinois, s'inscrivent dans un carré virtuel et s'écrivent de gauche à droite et/ou de haut en bas (selon la voyelle qui peut être verticale ou horizontale, « ㅏ/[a] » s'opposant graphiquement à « ㅓ/[u] »). Aucune lettre ne peut être donnée seule, ce qui fait qu'une syllabe simple se compose de deux lettres minimum (consonne et voyelle).

⁹⁸² Ils se distinguent sur le marché dictionnaire d'alors où la couleur typographique n'est guère conviée, à l'image de ce que propose Casterman dans *Mon Premier Dictionnaire* (Lina Berger, Simonne Baudoin, 1956), annexe III, pl. 415, ill. 2.

pédagogiques (plus que dans ses dictionnaires scolaires⁹⁸³, annexe III, pl. 416), Larousse va expérimenter une tout autre manière de penser la couleur typographique dans la série *Le Larousse des tout-petits* (*Les Noms, Les Verbes, Les Adjectifs*) qu'il confie à Agnès Rosenstiehl à partir de 1985 (annexe III, pl. 417, ill. 1). La créatrice, qui a déjà signé quelques titres sur la couleur chez Larousse, va proposer une alliance typographique inédite entre couleur et lettres de l'alphabet (chaque lettre étant rubriquée d'une couleur différente), mais aussi couleur et entrées (les adjectifs chromatiques étant écrits dans leur couleur). Après avoir proposé en 2000 un ouvrage synthétisant la série des volumes du *Larousse des tout-petits* (ill. 2), qui en reprend le titre exact et qui est beaucoup plus traditionnel dans son traitement de la couleur typographique (avec les lettres de l'alphabet rubriquées en rouge, les entrées et les définitions écrites en noir, ill. 2), elle va réutiliser ses couleurs typographiques « fantaisistes »⁹⁸⁴ dans la réédition de cet ouvrage, réintitulé *Mon Larousse* (2006, ill. 3). Dans le paysage éditorial dictionnaire de ces trente dernières années, c'est ce titre qui fait le plus libre usage de la couleur typographique. Certes, dans les années 1990, un dictionnaire tel *Le Robert Benjamin Mon Premier Dictionnaire* (1997) fait un usage exemplaire de la couleur typographique à des fins pédagogiques : les lettres rubriquées et les onglets sont déclinés en un dégradé ; les entrées sont écrites en bleu (et en gras) et elles se répètent, toujours en bleu, dans les légendes rouges des images ; les antonymes, synonymes et dérivés sont annoncés par un petite étoile rouge ; les différentes acceptions sont introduites par des chiffres rouges ; le premier et le dernier termes définis dans chaque double page est repris dans une cartouche colorée située dans la marge supérieure (annexe III, pl. 418). Si l'usage est exemplaire, il n'est pas consciencieusement suivi par la concurrence. Chaque éditeur introduit sa touche personnelle (annexe III, pl. 419). *Le Dictionnaire des Maternelles* de chez Larousse (2002) combine onglet et bandeau de couleur, entrée écrite en violet avec lettre acrophone bleue, exemple d'emploi toujours en violet mais intégré à des phrases bleu foncé, dérivés, synonymes et antonymes donnés en vert et précédés de diverses petites icônes rouges, explications supplémentaires en vert dans des encadrés bleu ciel, acceptions introduites par des chiffres blanc sur pastille verte. *Mon Premier Dictionnaire Nathan* (2007) introduit la même variété de couleurs. *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !*, qui s'inscrit à l'intersection des dictionnaires pédagogiques et des imagiers, introduit des fonds de couleur dont la dominante est choisie en fonction du bandeau, ce qui fait que ses pages sont dans les plus colorées du marché même si l'emploi des couleurs est plus restreint dans les textes (avec les entrées rubriquées reprises en rouge dans le corps de la définition donnée en bleu). Il

⁹⁸³ Que ce soit dans les versions du *Larousse des débutants* de 1963 et 1972, dans le *Nouveau Larousse des débutants* de 1984, ou dans le *Larousse Mini Débutants* de 1985 où la grande nouveauté est la présence de trois bandeaux de couleur regroupant les lettres de A à E, puis de F à O, et de P à Z. Annexe III, pl. 416.

⁹⁸⁴ C'est ainsi qu'elle qualifie son travail effectué sur la couleur typographique au sein de ces dictionnaires (dans le mail déjà mentionné daté du 12 mai 2012.).

existe comme une course des éditeurs scolaires à proposer aux jeunes lecteurs le dictionnaire le plus coloré et le plus ludique possible, même si chaque titre reste très logique dans ses usages typographiques colorés malgré l'avalanche de couleurs qui se constate au premier regard et qui guide, tout en la complexifiant, leur appréhension des volumes. Pour ce qui est des termes relatifs à la couleur, ils sont traités comme les autres et ne se distinguent en rien de l'ensemble.

Se distingue de cet ensemble extrêmement coloré, *Mon Premier Dictionnaire* de Gallimard Jeunesse. Bien que n'étant pas un éditeur scolaire, il opte pour une approche inédite. Contrairement à Larousse et à Nathan qui rubriquent différemment l'entrée et sa lettre acrophone pour faire des dictionnaires des supports d'aide à la lecture, il utilise la couleur comme outil métalangagier et propose un ouvrage qui se distingue plus clairement des abécédaires et des manuels de lecture suivie. Dans son avant-propos, il définit le « code couleur » établi « selon la nature des mots ». Sont « en rouge : les verbes, en bleu : les noms, en vert : les adjectifs, en jaune : les autres mots ». S'y ajoutent les couleurs de quelques autres icônes : phylactère bleu signalant les expressions à connaître, flèche violette introduisant les mots de la même famille, duo de ronds blancs et verts indiquant les mots à ne pas confondre (ill. 4). Certes, les termes relatifs à la couleur ne se distinguent pas plus des autres, mais il devient possible, visuellement, de les distinguer grammaticalement entre eux et d'obtenir ainsi les premières informations relatives à leur emploi (« bleu » et « blond » relèvent ainsi du même type de mots, contrairement à « couleur »). Les informations données sont ainsi très visibles, les doubles pages très lisibles. Avec cet ouvrage, Gallimard propose aux jeunes lecteurs un dictionnaire qui n'est pas baigné par les couleurs acidulées de l'enfance comme *Mon Dico photos* de chez Hatier. En écartant ainsi toute couleur pouvant sembler plus décorative que typographique, il renforce le caractère pédagogique du dispositif typographique qui fait de la couleur un outil plutôt d'un objet d'apprentissage, à moins d'y voir (plus que dans les manuels de lecture, puisque la démarche est clairement expliquée), la possibilité d'initier au fait que la couleur a une valeur taxinomique ? Ce rôle de la couleur est important à comprendre et à assimiler pour l'apprentissage de la découverte et le gain de l'autonomie dans la navigation au sein du support. Aussi, par l'option pédagogique qu'il réserve à la couleur typographique, cet ouvrage est-il moins à opposer à *Mon Dico photos* qu'à *Mon Larousse* d'Agnès Rosenstiehl. L'objectivité pédagogique de l'un (qui propose tous les adjectifs chromatiques écrits en vert) contraste la subjectivité de l'autre (qui propose les termes chromatiques écrits dans la couleur qu'ils dénomment mais qu'ils partagent néanmoins avec nombre d'autres termes). Mais cette subjectivité est-elle vraiment non pédagogique, ou est-il possible d'allier « subjectivité » et « pédagogie » comme cela a pu l'être dans la mise en couleur a priori fantaisiste des titres de certains imagiers ?

• Le cas particulier de *Mon Larousse* signé par Agnès Rosenstiehl (2006)

Cette question nous intéresse d'autant plus que, dans *Le Dictionnaire des Maternelles* (2002), qui est présenté comme « le premier grand dictionnaire pédagogique pour les petits » édité chez le même éditeur (Larousse), la mise en relief typographique des lettres et mots est délestée d'un bon nombre de couleurs. Qu'en déduire ? Que la production jusqu'alors proposée par Larousse n'était pas si « pédagogique » ? Ou trop « subjective » pour un support didactique ? Il est vrai que le parti-pris par la lexicographe Patricia Maire dans le traitement typographique de la couleur s'oppose à celui développé jusqu'alors, qui tolérait (si ce n'est encourageait) toute la liberté d'une créatrice comme Agnès Rosenstiehl. Notons toutefois que la réédition du *Dictionnaire des Maternelles* proposée en 2012 réintroduit la couleur typographique au sein des pages tout en la définissant dans l'avant-propos comme l'un des codes essentiels au bon fonctionnement de l'ouvrage, ce qui n'est pas le cas dans *Mon Larousse* (2006) où l'approche de la couleur n'est pas expliquée et beaucoup plus intuitive (annexe III, pl. 420).

Cette ultime version du *Larousse des tout-petits* propose l'une des approches les plus fantaisistes de la couleur typographique, et cela dès la couverture où chaque lettre du titre se donne dans une couleur différente (ill. 2). Cette polychromie se retrouve dans l'ouvrage où tout ce qui relève du texte – lettres, entrées, définitions – apparaît en couleur : les lettres de l'alphabet ont troqué le rouge qui les colorait traditionnellement contre des couleurs et des nuances qui changent à chaque chapitre, les entrées et leur définition se donnent de différentes couleurs, ces changements chromatiques n'étant pas dictés par une logique métalangagière ni par un souci de faire ressortir tout ou partie d'un mot pour en faciliter la lecture. Même les filets, noirs dans le précédent titre, sont composés de pointillés multicolores. Agnès Rosenstiehl décide de ces couleurs par sa seule subjectivité. La première double page en témoigne à elle seule : les huit mots présentés et leur définition affichent six couleurs différentes : « amener » est en bleu foncé, « ami » en rose, « amoureux » en rouge tout comme « appeler », « ancre » et « ange » en bleu vif, « âne » en vert et « apporter » en marron (ill. 5). Comment expliquer la distribution de ces couleurs dans la page ? Peut-elle dissimuler une dimension pédagogique faisant de la couleur un objet d'apprentissage ? Si on l'explique par le souci esthétique de proposer des pages où les couleurs s'équilibrent et par la tentation de donner une dimension d'*album* à ces ouvrages qui s'adressent ici à un public particulièrement jeune, c'est possible. Toutefois, il s'opère dans ce cas un glissement du dispositif typographique au dispositif esthétique et toute l'audace (du moins) typographique développée dans *Mon Premier Alphabet* ne se retrouve pas.

(2) Dans les dictionnaires pédagogiques coréens : un emploi raisonné peu raisonnable

Tout comme dans les premiers dictionnaires illustrés français, la rubrication est absente des premiers dictionnaires coréens. Elle va s'imposer au sein des ouvrages dans les années 1990, lorsque les dictionnaires, après une période d'hybridité entre dictionnaires et encyclopédies,

vont se répartir en deux sous-genres : les dictionnaires alphabétiques et les dictionnaires thématiques, se subdivisant les uns et les autres en dictionnaires monolingues ou bilingues. Elle va gagner ces ouvrages, notamment ceux qui intègrent des termes chromatiques (annexe III, pl. 421). Les lettres typographiques utilisées en bordure de page pour rappeler la lettre traitée sont généralement discrètes mais efficaces et indépendamment traitées des termes chromatiques compris dans les volumes. Tel est le cas dans le dictionnaire bilingue « QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » (Art Média, 2002) où la rubrication souligne la distinction entre la lettre étudiée (donnée sur un fond de couleur variable), le terme coréen (rubriqué en bleu foncé), le terme anglais (en noir) et sa transcription en coréen (en rouge), même dans le cas du traitement des termes de couleur (ill. 1). Il en est de même dans le dictionnaire thématique « Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits » (YBM Si-sa, 2011), à cela près que cet ouvrage varie sa rubrication non pas selon ses différents types de textes, mais selon ses thèmes et ses sous-thèmes. Son sommaire est visuellement très clair : à chaque sous-thème correspond une couleur dans laquelle seront rubriqués les termes utilisés dans des phrases. Aussi la couleur qui rubrique les termes chromatiques n'est-elle pas non plus liée à la couleur qu'ils dénomment, ou alors fortuitement : si « 초록/*cholak*/vert, 파랑/*palang*/bleu, 노랑/*nolang*/jaune, 분홍/*bunhong*/rose, 빨강/*ppalgang*/rouge, 갈색/*galsaek*/brun, 보라/*bola*/violet » sont rubriqués en orange, « 주황/*juhwang*/orange » l'est aussi, ce qui est pédagogiquement assez ambigu (ill. 2 & 3). La volonté de ne pas renforcer l'interaction entre couleur rubricale et couleur lexicale (telle qu'elle est utilisée dans la plupart des imagiers de la couleur) sans l'éviter totalement crée des occurrences assez complexes pour les enfants.

(3) Un dispositif commun pour des tendances disparates

La rubrication s'est imposée assez rapidement dans les dictionnaires pédagogiques français et coréens. Elle a pour rôle de les structurer en prenant en compte leur complexité (qu'il faut gérer pour « naviguer » dans les pages et chapitres), ou plus exactement leur complexité qui va de pair avec une spécification. C'est là que les dictionnaires français et coréens divergent. Les premiers donnent priorité à la lecture (d'où leur rubrication des entrées ou de leur initiale) ou au gain d'informations relatives à l'emploi des mots dans la langue (d'où une rubrication différente des termes en fonction de leur catégorie grammaticale, mais aussi des termes qui leur sont différemment liés et qui peuvent relever des dérivés, synonymes, antonymes, exemples). Pour ce qui est des dictionnaires coréens, l'aide à l'apprentissage de la lecture n'est pas prise en compte, pas plus que la mention de la catégorie grammaticale ou que les informations situant le mot parmi d'autres qui lui sont diversement liés. Dans les dictionnaires monolingues non thématiques comme « Mon Premier Dictionnaire du coréen » (Green-I, 2008) qui s'impose comme l'un des rares dictionnaires de langue à l'adresse des jeunes enfants, elle aide avant tout

les jeunes lecteurs à se repérer dans l'ouvrage : une immense lettre typographiée de couleur variable et translucide ouvre chaque chapitre, et une pastille de couleur (toujours bleue) souligne dans le bandeau de lettres la lettre traitée dans la page (annexe III, pl. 422). Le système est aussi simple qu'efficace. Mais il est plus rare que l'on pourrait le croire, étant donné l'importance prise sur le marché par les dictionnaires bilingues (parfois non annoncés comme tels) et les dictionnaires thématiques : dans les premiers, la couleur est avant tout mise au service du mot traduit et de sa transcription phonétique, dans les seconds, de la diversité thématique. Cette variété du marché coréen des dictionnaires pédagogiques entraîne donc une rubrication assez disparate, finalement aussi disparate que celle que l'on trouve dans la production dictionnaire française puisqu'il n'existe pas de consensus typographique entre les éditeurs, que ce soit sur l'un ou l'autre marché. Toutefois, au cœur de chaque ouvrage, l'enfant est initié à la valeur taxinomique de la couleur, le dispositif typographique d'aide à la navigation se donnant lui-même comme objet d'apprentissage (au-delà du champ lexical de la couleur).

6.4. Une couleur typographique qui varie au gré des genres et des options prises

La rubrication s'est développée dans divers supports génériques. Si son rôle est bien défini dans les alphabets-abécédaires où elle fait ressortir la lettre étudiée et facilite l'observation, il est différent dans les imagiers, les manuels de lecture et les dictionnaires pédagogiques où on la retrouve. Dans les imagiers, ce n'est plus la lettre que la rubrication fait ressortir mais les termes qui servent généralement de titres aux pages ou aux chapitres et qui entrent en interaction visuelle avec les couleurs traitées dans les pages. Cette interaction n'est que très rarement prise en compte dans les deux autres supports. Dans les manuels de lecture, la rubrication met en effet en valeur les lettres puis leurs combinaisons pour former des syllabes ou des mots. Dans les dictionnaires, elle permet de distinguer les lettres d'entrée de chapitre et toutes les aides à la navigation ou à la bonne compréhension des entrées et des définitions qu'elles soient prises dans une perspective monolingue, bilingue, thématique. Elle demande à ce que ses différents usages soient mémorisés. En quelque sorte, elle s'apprend. Toutefois, étant donné l'absence de tout consensus éditorial, chaque titre est différent des autres. Les éditeurs multiplient les options. Rares sont ceux à être tentés de faire de la couleur typographique un objet d'apprentissage dans les ouvrages d'initiation à la couleur. Il est toutefois quelques exemples remarquables dans les imagiers français qui ont trait à l'introduction des différences de tons et à l'idée que le blanc est difficilement perçu comme une couleur (étant donné son rapport au blanc par défaut de la page) et qui développent ainsi au maximum l'enseignement de la couleur par les yeux.

7. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS TEXTUELS MIS EN ŒUVRE

Le texte, qui s'oppose au périphrase en étant partie constituante de l'album et en entretenant un rapport étroit avec les images, est présent dans nombre de volumes. En fonction du genre, il s'élabore divers types de texte, et le jeune lecteur passe ainsi de la consigne suivie au mot isolé, à la phrase (plus ou moins rythmée), au court texte, à la définition, au texte explicatif. Notre but n'est pourtant pas tant de les traiter par genre que par nature pédagogique, de nombreux types de textes se retrouvant d'un genre à l'autre. Ces textes se distinguent en effet selon leurs fonctions pédagogiques. Ils relèvent distinctement de la consigne (suivie) pour guider les enfants, du questionnement et de la répétition pour retenir leur attention, de la légende pour leur expliquer des images et de l'énumération pour leur révéler un ensemble cohérent, du texte poétique pour les sensibiliser au rythme de la langue et les pousser à oraliser leurs connaissances, de la description pour guider leur regard, de la définition pour leur faire connaître le sens des mots dont ils ont déjà une notion plus ou moins claire, de l'explication ou plus substantiellement de l'article (même s'il est réduit) pour approfondir les informations sur le thème, de la narration pour intégrer le thème à l'intrigue. Comment chacun de ces dispositifs textuels entre-t-il en interaction avec le thème de la couleur ? Que peut-il lui apporter de spécifique ? C'est ce que nous verrons en confrontant les albums français et coréens.

7.1. Comment invite-t-on les enfants à colorier ?

Comme annoncé, les consignes opèrent un glissement du périphrase au textuel en s'imposant au fil des pages, que ce soit dans les albums à colorier français ou coréens. Notre hypothèse est que ce glissement n'a de pertinence que si le texte des consignes varie ou évolue. Voyons ce qu'il en est en prenant quelques exemples dans les productions française et coréenne : *Cahier pour apprendre à colorier autrement* de Pascale Estellon, *Livre de coloriages, Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet* et *Couleurs* d'Hervé Tullet, côté français ; « Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image », « Le Monde des reptiles », « Coloriages de transports », « Première étude de notre enfant : coloriage et chiffres, 1 2 3 4 » et la série développée par Applebeebooks selon les fines tranches d'âge (2, 3 et 4 ans), côté coréen.

7.1.1. Côté français : ouverture du champ lexical et relativisation de l'injonction

Chez Pascale Estellon comme chez Hervé Tullet (qui font partie des rares créateurs à guider l'enfant tout au long de leurs supports), les exercices de coloriage se succèdent et ne se ressemblent pas. Pascale Estellon le reflète par divers verbes ou diverses expressions injonctives traduisant une action précise : « fais ton mélange », « peins-la », « complète », « éclaircis », « habille-la », « continue », « amuse-toi ». Bien que certains verbes comme « peins » et « complète » soient répétés et que la plupart d'entre eux ancrent l'activité dans sa dimension pratique, quelques-uns ouvrent le champ sémantique. En soulignant le lien entre la

couleur et le vêtement, ou la couleur et le jeu, ils débordent le vocabulaire technique et tendent à faire oublier la dimension pédagogique de l'activité. C'est de cette richesse sémantique que va s'emparer Hervé Tullet. Si, dans *Livre de coloriages*, il multiplie les termes techniques (« mélange, colorie, pose, change de couleur, dessine »), il combine également l'impératif avec des verbes contraires à la contrainte (« choisis, invente, crée, imagine, essaye ») et recourt aux métaphores. Certaines sont liées au déplacement pour dynamiser le texte et donner une dimension ludique à l'exécution du tracé (« fais dix tours, retourne au point de départ, promène-toi »), d'autres à des activités n'ayant plus rien à voir avec le tracé comme « allume (le bon nombre de bougies) » qui métamorphose crayon, mine ou pinceau en allumette et tend à affranchir le geste de toutes les contraintes matérielles imposées par le coloriage. C'est ce vocabulaire métaphorique puisé dans d'autres domaines que celui de l'enseignement manuel et pratique qu'Hervé Tullet va développer dans les deux autres titres qu'il consacre à la couleur en s'écartant du coloriage. À l'enfant de « caresser, trouver, fermer », mais aussi de faire gagner les jaunes contre les blancs, d'effacer les moustiques embêtants ou les poissons méchants, d'attaquer des ovnis, de détacher des vêtements, de débroussailler un jardin, de neutraliser des monstres, de prendre part à la bataille entre bleus et jaunes... Bien que les espaces blancs soient souvent cernés de noir, le coloriage est éclipsé par les actions à effectuer. Le créateur développe la dimension tactile, corporelle, sensible. L'idée et le geste priment sur la forme et le rendu.

Aussi, pour aider l'enfant à se libérer, l'injonction se mue-t-elle en proposition. Hervé Tullet en développe de deux types. Celui qui commence par « si » (« si tu secoues, si tu penches, si tu frotes... ») et qui suggère que l'action a un effet sur la couleur ; celui qui commence par une situation (« Bagarre générale ! », « Une course de crayons de couleur ») et qui demande d'y prendre part de manière détournée (« Tu préfères les bleus ou les jaunes ? », « Mais qui va gagner ? »). L'enfant est ainsi préparé à adopter le comportement le plus spontané possible.

7.1.2. Côté coréen : répétition, champ lexical plus restreint, maintien de l'injonction

Ce qui frappe, surtout après consultation des supports français signés par Pascale Estellon et Hervé Tullet, c'est la régularité avec laquelle la même consigne parcourt certains albums à colorier coréens. Tel est le cas dans « Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image » (ainsi que dans tous les titres composant la série), mais aussi dans « Le Monde des reptiles » et « Coloriages de transports » qui partagent la même formule (comme tous les titres composant les deux séries) où les seules consignes sont respectivement : « Regardez attentivement l'image de gauche, et coloriez joliment en remplissant le mauvais endroit ! » et « Essayez de colorier joliment »⁹⁸⁵. Il n'est question que de « colorier » (action à laquelle peut s'ajouter celle de « compter »⁹⁸⁶), quant à l'injonction, elle repose sur un impératif

⁹⁸⁵ « 왼쪽 그림을 자세히 보고 틀린 곳을 채워 예쁘게 색칠하세요! » ; « 예쁘게 색칠해보세요. »

⁹⁸⁶ Tel est le cas dans « Première étude de notre enfant : coloriage et chiffres, 1 2 3 4 », où l'on peut lire : « Essayez de colorier

de respect standard (rappelons que ce n'est pas un tutoiement). Ce même impératif se retrouve dans les trois volumes de la série développée par Applebeebooks. On note toutefois une certaine variation lexicale : à « coloriez » (색칠해 보세요) s'ajoutent « peignez/appliquez, dessinez, dessinez voir » (칠해 보세요, 그려 주세요, 그려 보세요) dans le premier et deuxième volume, tout comme dans le troisième volume où la fréquence de l'impératif « dessinez » est amplifiée aux dépens de « coloriez ». Pour les enfants de 4 ans, les consignes se complexifient un peu plus. À certains endroits, il ne leur est pas demandé seulement de colorier ou de remplir, mais de colorier (ou remplir) avec « des couleurs s'accordant à celles des images à compléter » (« 어울리는 색으로 모자를 칠하고 [...] ») et aussi de colorier « élégamment » (« 멋지게 색칠보세요 »). Les verbes varient également. Il est en effet demandé (toujours à l'impératif toutefois) de « réaliser », de « lier », de « pourchasser (des moustiques) », de « ne pas oublier », de « ne pas bouger » (« 만들어 주세요, 묶어 주세요, 쫓아 주세요, 잊지 마세요, 움직이지 않으면 안 돼요 »). On relève même l'expression : « Qu'est-ce qui apparaît ?/무엇이 보이나요 ? » (il est question de distinguer une forme spéciale après coloriage de surfaces dans différentes couleurs). Bien que le lexique commence à échapper au seul vocabulaire technique et à évoquer l'esprit créatif d'Hervé Tullet avec cette chasse aux moustiques, et que le mode injonctif laisse une (infime) place au questionnement, c'est bien « colorier » qui prime sur les autres verbes, et par ailleurs, l'impératif reste prédominant, ce qui confirme cette volonté d'encadrer au mieux les enfants et de désambiguïser les consignes mises à disposition des guides.

7.2. Comment maintient-on l'attention des enfants ?

Guider les enfants se combine à une autre tâche pédagogique qui incombe à l'auteur : retenir ou maintenir leur attention sur l'apprentissage. À cet effet, il existe deux dispositifs textuels essentiels : le questionnement et la répétition. Voyons comment les concepteurs français et coréens y recourent, non plus dans les albums à colorier dont on vient d'étudier la formulation et l'évolution des consignes, mais dans d'autres supports, comme certains imagiers pour tout-petits et petits et le documentaire sur l'art *La nuit tous les chats sont verts* de Vincent Péghaire, côté français⁹⁸⁷ ; les imagiers « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », « Quelle couleur serait bien ? », « Rouge, rouge, quel rouge ? », « Couleurs bigarrées » et « Les Couleurs me rendent curieux », côté coréen.

joliment et de compter combien il y a de choses/d'animaux. » (« 예쁘게 색칠하고 모두 몇 마리/개인지 세어 보세요. »)

⁹⁸⁷ Il serait encore possible d'allonger cette liste (déjà importante) de quelques titres relevant d'autres genres (notamment des dictionnaires) et recourant à la question (plutôt qu'au questionnement qui implique un ensemble) pour dynamiser leur texte. Mais, que ce soit, par exemple, *Mon Premier Larousse en couleurs* de Marthes Fonteneau (1953), *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* de Fabienne Raick (2003), *Mon Larousse* d'Agnès Rosenstiehl (2006), ils n'y recourent qu'en de rares endroits. De les prendre en compte n'apporterait donc pas grand-chose de plus à notre analyse et nous disperserait trop.

7.2.1. L'art du questionnement et de la répétition dans les albums français

(1) Un questionnement portant sur les référents *ou* sur les termes chromatiques

Dans l'un des premiers imagiers du corpus recourant notamment aux questions, soit *Les Couleurs de Balthazar*, on relève deux types de question⁹⁸⁸ :

« Je prends ma trompette arc-en-ciel et je souffle du jaune. Où tombe mon jaune ? »
« Je prends ma trompette arc-en-ciel et je souffle deux couleurs. Je les mélange, quelle couleur j'aurai ? »

La première question, utilisée trois fois (« jaune » étant remplacé par « bleu » puis « rouge »), demande à l'enfant de donner verbalement ou de signaler (par le geste) un référent. La seconde lui demande de citer un terme de couleur. Ce sont ces deux types de question – portant sur les référents *ou* sur les termes chromatiques – qui vont être exploités par la suite.

Dans *Mon Imagier des couleurs*, Nathalie Choux joue par exemple sur les deux. Après avoir privilégié les référents par quelques questions simples reposant sur deux structures syntaxiques (la question en « quel » et la question en « qu'est-ce que »⁹⁸⁹), elle s'intéresse au lexique chromatique par une question portant sur tous les référents proposés dans la double page finale : « De quelle couleur sont ces objets et ces animaux ? ». Ce à quoi l'enfant répondra par des termes de couleur de base.

Pour ce qui est de *Bleu* et de *Rouge* d'Anne Weiss, mais aussi des *Couleurs* de Fleurus, ils s'intéressent aux seuls référents par le biais de questions très distinctes. Anne Weiss opte pour un minimaliste « et ça ? » qui reprend sa question initiale « et ça, qu'est-ce que c'est ? » et parcourt les volumes de la série « Des images et des mots ». À l'opposé, Fleurus développe un panel de questions très variées :

« Qui d'autre est rouge ? »
« Qui danse avec eux sous le soleil jaune ? » [eux = le maïs, les citrons]
« Connais-tu une fleur rose ? »
« Est-ce que tu portes sur toi un habit orange ? »
« Et le ciel, est-ce qu'il est bleu ? »
« Peux-tu montrer les moutons et les flocons blancs ? »
« Peux-tu nommer leurs amis verts ? »

⁹⁸⁸ Précisons que les volumes développés par Calligram (1995) recourent également au questionnement, mais comme celui-ci porte répétitivement sur l'un des protagonistes de l'histoire (la petite princesse qui taquine Barbe-Bleue, ou le loup) et non sur les référents ou les termes de couleur, nous le considérons comme moins pertinent et ne le retenons pas dans notre analyse.

⁹⁸⁹ « Quels sont ces fruits rouges ? » « Quel est ce gros animal bleu ? », et « Qu'est-ce qui brille dans le ciel ? ».

Cet échantillon montre le travail effectué sur la manière de poser la question : question partielle (demandant de citer un référent), question totale (demandant une confirmation), implication du destinataire par l'emploi du sujet de deuxième personne du singulier, mise en valeur de ses capacités à répondre par l'emploi de « pouvoir », travail sur le mode par lequel la réponse va s'effectuer (« montrer » impliquant un geste, « nommer », une oralisation de la réponse). Cette richesse de la formulation se retrouve dans la seconde partie de l'album qui multiplie les exercices référentiels⁹⁹⁰. Elle met en valeur l'importance de l'approche référentielle dans l'apprentissage de la couleur.

Quel est le type de question privilégié dans les titres accordant plus d'importance à l'approche lexicale ? Le plus simple et le plus compréhensible pour les tout-petits enfants est celui qu'utilise Anne Gutman dans *Couleurs*. Ses questions sont amorcées par la même expression interrogative : « De quelle couleur sont/est [s'ensuit un substantif] ? »⁹⁹¹ À l'enfant d'y répondre par un terme chromatique. Hervé Tullet complexifie pour sa part la question en accolant au référent un qualificatif de couleur fantaisiste et en formulant sa question sous forme de proposition : « citron rose ? », « neige rouge ? », « pompiers jaunes ? » À l'enfant d'y répondre en deux temps, par la négation tout d'abord (non, le citron n'est pas rose) puis en rétablissant son juste chromatisme. Contrairement aux questions portant sur les référents, celles qui sont employées ici sont systématiquement partielles : elles demandent une information, en l'occurrence un ou des terme(s) chromatique(s).

Aussi voit-on la valeur pédagogique du questionnement. Il a la particularité d'être adressé à un destinataire précis, soit au jeune lecteur, dans le but de l'impliquer dans l'apprentissage, mais aussi de lui donner l'occasion de faire appel à ses connaissances ou de lui faire formuler ce qu'il voit ou ce qu'il pense. De fait, cela l'amène à participer (ce qui n'est pas le cas avec le mode déclaratif), son degré de participation dépendant directement de la formulation de la question, la plus pertinente étant la question partielle qui appelle une information particulière, et non simplement une réponse par « oui » ou « non ».

(2) La devinette : une rare particularité française

Parmi les titres français, il en est un – *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs* d'Orianne Lallemand – qui stimule le lecteur par un type de question particulier : la devinette. Comparée aux phrases interrogatives élémentaires, elle est plus longue mais aussi grammaticalement et lexicale plus complexe, comme on peut le voir dans cet exemple :

⁹⁹⁰ On y trouve en effet : « En regardant ces animaux qui jouent deux par deux, tu remarques qu'il y en a toujours un qui n'est pas de la bonne couleur. Peux-tu désigner lequel ? » // « Si on mélange du noir et du blanc, on obtient du gris. C'est la couleur de la grenouille ou de la souris ? » // « Un soleil vert, une lune rose, un nuage bleu, est-ce possible ? »

⁹⁹¹ Ce titre comprend en effet des questions du type : « Les yeux du chat sont bleus. De quelle couleur sont tes yeux à toi ? // La salopette du singe est rouge. De quelle couleur sont les habits que tu as mis aujourd'hui ? // La poupée a les cheveux jaunes. De quelle couleur sont tes cheveux à toi ? »

« Je suis un fruit du verger, délicieuse en compote, on me cuisine dans les gâteaux, ou on me croque avec la peau ! »

Toutefois, comme elle est formulée dans le cadre d'un jeu d'esprit, elle revendique clairement sa dimension ludique. Aussi, au-delà d'une certaine difficulté, garantit-elle de maintenir l'attention des jeunes lecteurs qui sont particulièrement stimulés par cette forme de questionnement rarement utilisée⁹⁹².

(3) Une répétition portant sur la phrase ou sur la structure de l'album

Parmi ces exemples, le travail entrepris par Auzou et Fleurus sur le questionnement et sa recherche de diversité font office d'exception. Pour les plus petits, sont généralement privilégiées les questions les plus simples et les plus répétitives dans leur forme car elles les stimulent en s'adressant directement à eux et en les faisant intervenir, en rythmant et structurant les textes, en apportant un confort de lecture.

Il est cependant des supports qui recourent à la répétition sans pour autant l'allier à un questionnement, comme *Silences* de Jérôme Ruillier et *La nuit tous les chats sont verts* de Vincent Péghaire. Dès lors, sur quoi prend-elle appui et comment fonctionne-t-elle ?

Dans *Silences*, chacune des sept phrases commence par « Il y a le silence après [s'ensuit un terme de couleur générique] ». Cette répétition structure tout l'album et met l'accent sur son mot-clé : « silence ». Il n'est pas question de demander ici à l'enfant de montrer un référent ni même de donner un terme de couleur (le monochrome le soumettant), mais de s'immerger dans un contexte textuel et de « sentir » la couleur. Le second titre utilise la répétition différemment. Elle structure certes l'album mais en hiérarchisant l'information, aidée en cela par le dispositif matériel des volets. La première page (de gauche) introduit un référent animalier dans un contexte précis partageant la même saillance chromatique, la page en vis-à-vis remet en cause l'existence d'un tel animal tout en introduisant visuellement le contexte annoncé, et la double page cachée par le volet confirme (verbalement et visuellement) son existence en présentant une œuvre d'art originale. Quel est l'intérêt pédagogique de répéter cette structure tripartite pour chacune des sept couleurs traitées ? Elle permet d'introduire la variation du vocabulaire chromatique et de structurer la variété des œuvres d'art montrées (peintures d'intérieur ou de paysage, et sculptures animalières), ce que soulignent fort bien les différents jours de la semaine qui ouvrent chacun des textes :

« Lundi dans le salon de Madame Rubis, j'ai vu un gros rhinocéros rouge. »

« Mardi dans le bus qui me mène chez ma cousine Marine, j'ai vu un beau loup bleu. »

⁹⁹² Précisons toutefois qu'elle est utilisée dans les autres albums de la collection développée par Auzou, mais non dans la réédition de ce titre (illustré par M. Iwi, 2015) où la devinette a disparu pour laisser place à la présentation de référents.

Aussi la répétition encadre-t-elle les diverses connaissances exposées pour mieux permettre de les appréhender et de les varier. Elle structure une progression. L'emploi des jours de la semaine est à ce sujet très significatif et l'on ne s'étonnera pas de les retrouver dans d'autres imagiers de la couleur. Florence Guiraud y recourt dans *Le Jardin des couleurs* et *La Cueillette des couleurs*. Ils y confirment la parfaite alliance de la répétition et de la progression, et la pertinence d'une répétition au niveau de la structure plus générale de l'album.

7.2.2. Qu'en est-il du questionnement et de la répétition dans les albums coréens ?

(1) Un questionnement sur les référents ou les termes chromatiques ou les deux

Ce travail sur le questionnement et la répétition se relève dans les ouvrages coréens. Y est-il double comme dans les albums français, ou différent ? Dans un titre comme « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », on retrouve le questionnement sur les référents, si ce n'est que la question est plus proche de l'injonction (ce changement étant dû à la tension narrative). On a vu l'aspect redoutable du premier lutin que la protagoniste rencontre. Si elle lui répond mal, il va la manger. L'enjeu est de taille, pour une demande qui semble assez simple : « Fais-moi voir trois choses rouges comme moi. »⁹⁹³ Toute la pertinence va être de trouver des référents acceptables, et toute la difficulté réside dans le degré d'acceptation. Or, Song-i va piocher ses référents dans son monde familier et donner : « une pomme, un camion de pompier, des piments ». Piments que le lutin rouge refuse, mais que le lutin bleu accepte, à condition que la fillette lui donne trois choses bleues comme lui (sinon, c'est lui qui la mange). Ce à quoi Song-i répond : « le ciel, le rolle oriental, ma brosse à dents ». Brosse à dents que le lutin bleu refuse, mais que le lutin jaune accepte, à condition que la fillette lui donne trois choses jaunes comme lui (auquel cas, elle pourra aller chez sa grand-mère). Ce à quoi Song-i répond : « des poussins, un pissenlit, un papillon », tous trois acceptés par le dernier lutin qui la libère enfin. Cette mise en scène permet au jeune lecteur de réfléchir sur la pertinence des associations entre les référents et les couleurs, de découvrir le caractère fortuit de certaines d'entre elles (dans le cas de la brosse à dents), ou variable (un piment n'étant pas systématiquement rouge), ou constant (un rolle oriental se distinguant par sa saillance chromatique), ou encore constant et symbolique (du moins en un certain lieu et en un certain temps, comme le camion de pompier qui se distingue là encore par sa saillance chromatique mais qui synthétise également d'autres caractéristiques comme l'urgence et la vitesse). S'il est l'un des rares à travailler sur les référents, ce titre le fait d'une manière très pertinente que l'on ne retrouve pas sur le marché coréen et guère dans la production française, si ce n'est dans *Couleurs* de Grégoire Solotareff qui recourt pour sa part à un autre dispositif textuel, la légende (traitée plus tard).

⁹⁹³ « 나처럼 빨간 것 세 가지를 대 봐. »

Voyons maintenant quels sont les titres dont le questionnement porte sur les termes chromatiques. « Quelle couleur serait bien ? » se construit sur la répétition d'une seule question : « Quelle couleur est la meilleure ? » (« 무슨 색이 제일 좋아? »). « Couleurs bigarrées » reprend le même principe, le sujet grammatical changeant toutefois : « De quelle couleur est l'orange rafraîchissante ? », « De quelle couleur est le joli tournesol ? » (« 상큼한 오렌지는 어떤 색깔일까요? », « 예쁜 민들레는 어떤 색깔일까요? »). Dans les deux cas, la question porte très clairement sur les termes chromatiques que l'enfant doit donner en s'aidant des images soumises. Il s'agit bien de le sensibiliser au lexique de base.

« Rouge, rouge, quel rouge ? » s'en distingue en introduisant un terme de couleur dans les questions : « Rouge, rouge, quel rouge ? », « Bleu, bleu, quel bleu ? ». A priori la question porte sur le changement de ton ou de nuance. Toutefois, pour pouvoir y répondre, il faut un support référentiel (comme une fraise, un bonnet, un camion). Aussi ce titre privilégie-t-il une approche concomitante du référent et du lexique (qui sera traitée dans le paragraphe sur les légendes), inédite dans la production française. Mais est-elle également inédite dans la production coréenne ? Vérifions-le avec le dernier titre sélectionné.

Mettant en scène la petite Cholong qui n'a pas sommeil et qui donne aux objets le nom de leur couleur, l'imagier narratif « Les Couleurs me rendent curieux » est construit sur la répétition de la question suivante : « Maman, le vert est aussi quelque chose qui ne dort pas ? », « Maman, le rouge est aussi quelque chose qui ne dort pas ? », « Maman, le jaune est aussi quelque chose qui ne dort pas ? » (« 엄마, 초록색도 안 자는걸? », « 엄마, 빨간색도 안 자는걸? », « 엄마, 노란색도 안 자는걸? »). Par vert, la fillette désigne une plante, par rouge son cyprin, par jaune la girafe peinte sur son mur. Ces questions portent-elles sur les référents ou sur le lexique ? C'est difficile à dire. L'idée est que la découverte d'un objet coloré spécifique (comme la plante verte) sert d'embrayeur à une rêverie éveillée sur un monde vert. Quant à l'interrogation, elle annonce la double page qui va s'ensuivre et dans laquelle le jeune lecteur va prendre un malin plaisir à détailler tous les référents mais aussi à essayer de trouver quelques rares autres dénominations chromatiques qui s'y cachent (par exemple le vert/청 de « grenouille verte/청개구리 », la composition du mot faisant que le suffixe traduisant la couleur ne peut que relever du sino-coréen : « 青 - » ; ou encore le rouge vif/홍/紅 de « flamant rose/홍학 », composé de la même façon). Aussi peut-on dire que malgré la préférence accordée à l'approche référentielle, « Les Couleurs me rendent curieux » ne néglige pas l'approche lexicale. Il se rapproche de « Rouge, rouge, quel rouge ? » qui s'intéresse à la fois aux référents et au lexique.

(2) L'imbrication du questionnement et de la répétition, et le jeu sur la répétition

Nombre d'imagiers coréens recourant au mode interrogatif pour stimuler l'enfant maintiennent ce mode sur toutes leurs pages. Que ce soit « Quelle couleur serait bien ? », « Rouge, rouge, quel rouge ? », « Couleurs bigarrées », tous se construisent en effet sur la

répétition d'une unique question. Aussi cette dernière assume-t-elle le double rôle des deux types de répétition relevés dans les albums français : elle facilite la compréhension de la question au niveau de la phrase, et l'appréhension de l'album dans son ensemble.

Pour ce qui est de l'imagier narratif « Les Couleurs me rendent curieux », il en est un peu différemment. Bien qu'il imbrique aussi questions et répétitions, la phrase interrogative ne constitue pas le seul texte, puisqu'elle est intégrée à une courte narration. Toutefois, c'est bien elle qui structure le texte. Elle met en valeur une couleur (comme le vert), puis un référent particulier (la plante) qui va servir de déclic au développement de tout un champ référentiel de la couleur. Fait notable, elle n'est pas posée directement au jeune lecteur (c'est bien à sa mère que Cholong s'adresse). Celui-ci n'en est pas moins stimulé. Son attention est attirée sur la couleur citée et il peut se demander ce qui se cache derrière ce « vert qui dort ». Cela est d'autant plus évident à la fin du volume. En effet, après le traitement des cinq premières couleurs (vert, rouge, jaune, bleu, blanc), la question portant sur le noir enregistre une légère variation : « Alors, Cholong, le noir non plus, ça ne dort pas ? » (« 그림, 초롱아 검정색도 안 자니? »). Celle-ci s'explique par le changement de locuteur. Le lecteur comprend que c'est la mère qui s'adresse à la fillette finalement endormie. Comme elle s'est endormie, toute la rêverie accompagnant normalement la découverte de l'objet de couleur n'est pas développée, à peine amorcée par Cholong qui, dans son demi-sommeil, arrive tout juste à répondre : « Pour ce qui est du noir... » (« 검정색은... »). En laissant sa phrase en suspens, elle invite le jeune lecteur à imaginer un monde de référents noirs. La variation sur la répétition permet au jeune lecteur de se substituer à la fillette et d'achever ce qu'elle n'a pas pu faire. Il est ainsi stimulé par ce jeu subtil portant sur l'imbrication de la question et de la répétition.

Il en est de même dans « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », si ce n'est que c'est à la fillette de l'histoire (Song-i) que les questions sont posées par les lutins, ce qui permet au jeune lecteur de se substituer directement à la protagoniste, d'avoir à répondre aux mêmes exigences (lexicales) qu'elle, et de connaître les mêmes angoisses. Par ailleurs, la variation ne s'opère pas dans la demande elle-même, mais dans la proposition qui la complète (« Si tu ne peux pas, je te mange » utilisé deux fois, « Hé bien, je t'envoie chez ta grand-mère » utilisé une fois) ainsi que dans le degré de compréhension des lutins. Toujours est-il que c'est le jeu effectué sur la répétition et sa variation ainsi que l'implication du jeune lecteur qui permettent d'entretenir son intérêt et de le stimuler dans ses réponses.

(3) Un exemple de répétition utilisée sans questionnement

Rares sont les albums coréens à privilégier la répétition sans la combiner au questionnement et à l'utiliser sur le mode déclaratif. Toutefois, toute la série développée par Woongjin Publishing en 1995 repose sur ce dispositif textuel. Que ce soit « Je colle du rouge », « Je couvre de bleu », ou les autres titres, leur texte est très réduit. Souvent, une première phrase

introduit brièvement un contexte comme par exemple, dans le premier titre : « Jouer sur la route, non, non ! », « De la fumée crasseuse, non, non ! », « Tirer sur les animaux, non, non ! »⁹⁹⁴, et une seconde introduit la couleur. Ici, un petit personnage annonce « Ta-ta-ta, je colle du rouge ! » (« 척척척, 빨간색을 붙여요! »). Si toute action répréhensible appelle un carton rouge et justifie la répétition, on ne note aucune progression. Par ailleurs, la relation de cause à effet est souvent gommée (par exemple dans les titres portant sur le bleu et le rose⁹⁹⁵), quant au contexte, il est même amené à disparaître (comme dans « J’asperge de marron »⁹⁹⁶). De fait, la phrase introduisant la couleur se répète sans variation ni progression, et excepté répéter le terme chromatique (ce qui permet toutefois très certainement sa mémorisation), elle n’est pas pédagogiquement très efficace, surtout comparée aux titres coréens précédemment étudiés.

7.3. La légende pour expliquer les images, et l’énumération pour faire quoi ?

Si le texte de certains albums relève de la consigne ou du questionnement et/ou de la répétition pour maintenir l’intérêt des jeunes lecteurs, il en est d’autres qui relèvent de la légende, généralement utilisée pour donner une « indication explicative » de l’image qui lui est associée⁹⁹⁷. Comme la légende n’est jamais isolée mais constitutive d’un ensemble, elle sera traitée avec son corollaire : l’énumération. Ces deux types de dispositifs textuels sont majoritairement utilisés dans les imagiers (non narratifs) français et coréens et dans la plupart des dictionnaires illustrés coréens. La question qui se pose alors est de savoir ce qu’explique la légende qui est associée à un référent coloré, si elle met en valeur le référent, ou la couleur, ou les deux, et de comprendre quelles en sont les répercussions sur la pédagogie de la couleur. La même question se pose pour l’énumération qui en dépend.

7.3.1. La légende très travaillée des supports français

(1) La légende : un supplément initial d’information lexicale sur le référent

Rappelons que, traditionnellement, l’imagier n’est pas légendé de manière systématique. Toutefois, dans le premier imagier de la couleur du corpus, soit *Toutes les couleurs* d’Elisabeth

⁹⁹⁴ « 찾길에서 놀면 안돼, 안돼! », « 더러운 연기는 안돼, 안돼! », « 동물을 쏘면 안돼, 안돼! »

⁹⁹⁵ Dans « Je couvre de bleu », le contexte est en effet très ténu, comme on peut le voir dans les phrases suivantes : « Il faut nous faire de l’ombre. » et « Comme tu ne regardes que la télévision ! » (« 그늘을 만들어 줘야지. » « 파랑 파랑 파란색을 덮어요! » / « 텔레비전만 보네! »), ce à quoi le petit personnage rétorque : « Je recouvre de bleu ! ». S’il est encore possible de faire le lien entre l’ombre et la couleur bleue, il est inexistant dans l’autre contexte. Il en est de même dans « J’enlève du rose » comme le montre l’alliance des deux phrases suivantes, représentatives de l’ensemble du volume : « Hi hi, des chaussures roses ! » et « Ta-ta-ta, j’enlève du rose ! » (« 히히, 분홍색 신발. » / « 훌렁훌렁, 분홍색을 벗어요! »).

⁹⁹⁶ Bien que le rythme binaire soit maintenu, c’est la première phrase qui introduit la couleur (« Ta-ta-ta, j’asperge de marron » / « 짹짹, 고동색을 뿌려요! »), quant à la seconde, elle confirme le peu d’intérêt du geste : « Ah, quelle maladresse ! » (« 앗, 실수! »).

⁹⁹⁷ Comme le précise le CNRTL sur <http://www.cnrtl.fr/definition/légende>.

Ivanovsky, la légende s'impose. À cela une raison précise : les référents proposés n'ont pas été choisis comme étant les prototypes d'une catégorie de choses ou d'objets mais comme étant représentatifs d'une couleur spécifique. Par exemple, il ne s'agit pas de montrer un oiseau (reconnaisable à ses plumes, son bec, ses pattes et ses ailes), mais un oiseau ayant une saillance chromatique particulière comme le « canari ». Aussi, en raison du thème qui sous-tend le choix des référents, ces derniers sont-ils souvent moins identifiables. Le confirment des occurrences comme « corail, fleur de lin, capucine, bolet, ancolie, sureau ». La légende aide par conséquent à mieux cerner les référents proposés et à en révéler le nom exact. Aussi Elisabeth Ivanovsky ne propose-t-elle pas un oiseau jaune mais un « canari », ni de multiples fleurs bleues, mais un « bleuet », une « chicorée », une « fleur de lin », une « campanule » et un « myosotis ». Le champ référentiel lexical s'en trouve donc amplement enrichi. Ce que confirme le fait que cet imagier totalise plus de quatre-vingt-dix termes référentiels en vingt-deux pages.

Malgré le souci de simplification référentielle enregistré dans les imagiers pour tout-petits développés dès la fin des années 1990 (par Fleurus notamment), où il n'est pas question de montrer plusieurs fleurs par exemple (mais une seule), la légende va se maintenir. Y recourent des titres tels que *Les Couleurs* (0-3 ans, Fleurus), *Chamalo découvre les couleurs* (Flammarion), *Mon Imagier des couleurs* (Nathan), *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher* (Thomas Jeunesse), *Mon Imagier des couleurs à toucher* (Milan), *Imagier* de Pittau et Gervais (Gallimard), et tous les titres signés par Florence Guiraud chez Casterman. Sa redondance est pédagogique. Elle confirme, rappelle, rassure. C'est particulièrement le cas dans des ouvrages comme *Bleu et Rouge* d'Anne Weiss où la légende n'apparaît qu'au verso de la page qui présente un référent incomplet (et peut-être à compléter).

Aussi, malgré cette propension de la légende à donner ou confirmer l'identité des référents comme dans tout autre imagier (quel que soit le thème développé), peut-on envisager qu'elle en révèle un peu plus sur le lien unissant le référent à la couleur, et, par ailleurs, qu'elle donne des informations sur les couleurs elles-mêmes ?

(2) La légende : des explications sur la couleur ou sur le référent et la couleur ?

Bien que, dans la plupart des supports, la légende concerne le référent dont elle donne ou confirme l'identité exacte, elle est également susceptible de s'intéresser à la couleur. En témoigne de nouveau *Toutes les couleurs* d'Elisabeth Ivanovsky qui a la particularité de légèrer ses pastilles de couleur. Si, en début d'ouvrage, les termes présentés sur ces pastilles s'apparentent à des titres, leur nature change lorsqu'elles s'additionnent pour donner un mélange. Le « bleu » et le « blanc » donnent ainsi le « bleu-ciel », le « rouge » et le « blanc », le « rose », le « violet » et le « blanc », le « lilas ». Il n'est clairement plus question de titrer les pages, mais de légèrer la nouvelle couleur obtenue qui n'est pas forcément très identifiable (car non générique). Par la suite, témoigneront également de cet intérêt de légèrer les couleurs

des imagiers pour tout-petits tels que *Couleurs avec Uki*, *Les Couleurs de Balthazar*, *Pomelo et les couleurs*, et même la petite encyclopédie *La Couleur* publiée par Gallimard (dans « Mes premières Découvertes »). Penchons-nous sur ces quatre titres qui optent pour des manières de faire distinctes tout à fait pertinentes, comparées à l'ensemble de la production.

Dans *Les Couleurs avec Uki*, quelques dénominations chromatiques légendent les pages, et rien n'est dit sur les référents eux-mêmes. Ces dénominations sont au nombre de onze et initient très clairement les enfants au champ lexical chromatique de base, et non à des référents concrets regroupés selon leur saillance chromatique et utilisant la couleur somme toute comme procédé taxinomique. Aussi, sous cette apparente simplicité, il se cache un support très adapté à la pédagogie de la couleur.

Dans *Les Couleurs de Balthazar*, le recours à la légende n'est développé que pour l'apprentissage des mélanges. Il s'agit donc bien de légender une couleur plus qu'un référent, même si l'un n'exclut pas l'autre, surtout que le référent est indispensable au jeune lecteur (qui apprend seul) pour fixer la couleur sur un objet, familier de préférence⁹⁹⁸. L'idée alors développée est d'introduire le référent sous forme de comparaison, ce qui donne des légendes telles que « vert comme une grenouille » et « rose comme une rose », où l'utilisation des homonymes est bien évidemment pédagogique.

Dans *La Couleur* de Gallimard Jeunesse, l'auteur légende aussi la couleur et le référent, tout en antéposant les termes chromatiques pour donner priorité à la première :

« Rouge vif comme tes jouets ! »

« Jaune pâle la banane, et jaune vif, le citron.
Jaune le soleil qui brille, ou la lune dans la nuit. »

« Bleu vif comme la pelle et le seau.
Bleu foncé, la mer, et bleu clair, le ciel. »

On relève le jeu sur les nuances établi par les adjectifs de caractérisation générale portant sur le degré de clarté (avec « pâle, clair, foncé ») et de saturation (« vif »). Il n'est pas question d'introduire des termes chromatiques référentiels, jugés trop difficiles pour les jeunes apprenants.

Toutefois, l'idée d'introduire les nuances va être reprise et développée dans *Pomelo et les couleurs*. Dans cet imagier, le texte associe systématiquement la couleur à un référent mais dote en plus celle-ci d'une des caractéristiques de ce référent, souvent autre que chromatique. De fait, « le blanc blanc de la page blanche » se donne comme une exception⁹⁹⁹, comparé à des exemples tels que « le jaune acidulé du citron », « le orange râpé des carottes », « le bleu

⁹⁹⁸ C'est pour cela que le noir et le blanc donne un « gris comme le parapluie de tante Amélie ».

⁹⁹⁹ Une exception toutefois attendue étant donné l'ambiguïté entourant généralement le blanc dans son rapport à la page.

mouvant du ciel ». Que l'adjectif initialement réservé au référent qualifie le terme chromatique a un double effet : d'une part, il introduit la nuance, car « le jaune acidulé du citron » ne peut être le même que « le jaune aveuglant du midi » ; d'autre part, en donnant à la couleur une dimension pseudosynesthésique rare dans les légendes d'imagiers, il fait que la légende déborde sa fonction première de nommer le référent et ouvre la voie à des explications plus fournies sur lui. Soit deux tendances que l'on retrouve parallèlement à ce titre, tout particulièrement dans les imagiers – comme *Toutes les couleurs sont dans la nature*, *Un monde en couleurs* et *Quelles couleurs !* – qui élargissent un peu le lectorat visé et font cohabiter ces deux tendances que l'on va néanmoins disjoindre pour mieux les étudier.

(3) De quelques termes à une énumération plus substantielle ouvrant sur l'établissement de classes lexicales chromatiques

Si l'imagier pour tout-petits *Les Couleurs avec Uki* énumère très exactement les onze dénominations de base et ne déborde pas cette liste close, l'idée va être reprise et développée dans des imagiers complexes comme *Un monde en couleurs*, *Toutes les couleurs sont dans la nature* et *Quelles couleurs !* Intercalées entre des pages privilégiant une approche référentielle iconique très riche, des planches se consacrent à l'énumération de nombreuses dénominations référentielles. *Un monde en couleurs* travaille particulièrement les classes du rouge, du bleu, du jaune, du vert et du violet et totalise plus d'une cinquantaine de termes. *Toutes les couleurs sont dans la nature* fournit entre une douzaine et une quinzaine de termes pour chacun des cinq champs chromatiques qu'il couvre, ce qui fait un total de plus de soixante-dix termes. *Quelles couleurs !* énumère exactement deux cent soixante-treize termes. Dans ses documentaires sur l'art, Agnès Rosenstiehl va également être tentée par ce listage de dénominations référentielles. La grande différence, c'est qu'elle ne les regroupe pas sur une page ou une double page, mais les égrène au fil de ses volumes, en en présentant entre un à treize par page en fonction du tableau de maître proposé en regard du texte. Elle comptabilise ainsi trente-huit termes pour le bleu contre quarante-cinq termes pour le rouge. Peu importe la différence entre les résultats chiffrés, ce qui importe c'est le glissement opéré de la légende de quelques couleurs génériques à l'établissement de listes considérables de dénominations référentielles. Ce n'est plus le vocabulaire du monde concret qui s'étoffe mais bien le lexique de la couleur, et cela dans des proportions remarquables qui permettent aux enfants de comprendre toute la richesse lexicale des divers champs chromatiques¹⁰⁰⁰. Mais comment se compose cette richesse lexicale ? Sur quels référents lexicaux ? Répondons-y en étudiant la classe du bleu qui est très fournie.

¹⁰⁰⁰ Notons que c'est là la grande différence qui oppose la liste des termes chromatiques fournie dans les pages de garde du dictionnaire pédagogique *Le Robert Benjamin* et les listes dressées dans les ouvrages précédemment cités. *Le Robert Benjamin* a pour but de montrer que les champs chromatiques débordent les seuls termes génériques, mais non d'établir leurs classes respectives. D'où une diversité de termes non ordonnés laissés au plaisir de découvrir. Annexe III, pl. 423.

(4) Du bleu aux bleus : la construction d'une classe lexicale chromatique

Pour comprendre comment se construit verbalement la vaste classe lexicale du bleu, sélectionnons les albums les plus diserts en matière de dénominations chromatiques référentielles, soit les imagiers *Un monde en couleurs*, *Toutes les couleurs sont dans la nature* et *Quelles couleurs !* ainsi que le documentaire sur l'art *Bleus, air, eau, ciel* d'Agnès Rosenstiehl. Le premier totalise dix dénominations référentielles relatives au bleu, le deuxième, treize, le troisième, trente-six, le dernier, trente-huit¹⁰⁰¹. Excepté six termes communs à ces quatre titres (« ciel, turquoise, cobalt, azur, canard, marine » ou sa variante « marin ») et quelques répétitions d'un titre à l'autre, les termes sont très variés, chaque volume développant une approche précise de la couleur. *Toutes les couleurs sont dans la nature* a pour but pédagogique explicite de souligner le lien indéfectible entre couleurs et nature. D'où une liste de dénominations choisies pour leur analogie avec des référents concrets issus du milieu naturel floral (« iris, pervenche »), minéral (« turquoise, ardoise, pétrole, cobalt »), animal (« canard »), environnemental avec une bipartition nette entre les référents liés au ciel (« azur, nuit, ciel ») et à l'eau (« marine, lagon »). Reste « gauloise », soit un référent relevant des produits manufacturés, qui n'a guère sa place dans la liste. Excepté cette bizarrerie, celle-ci est représentative des référents naturels utilisables.

Pour ce qui est des autres titres, le champ référentiel paraît encore beaucoup plus ouvert. Malgré son petit nombre de dénominations référentielles (par rapport aux trois autres titres cités), *Un monde en couleurs* propose un échantillon très représentatif de la diversité lexicale référentielle. Ses termes sont issus de domaines variés : lieux d'origine (« bleu de Prusse, bleu outremer »), vêtements et fonctions (« bleu marine, bleu roi »), phénomène (« bleu électrique »), monde naturel minéral (« bleu turquoise, bleu cobalt »), animal (« bleu canard ») et environnemental (« bleu ciel » avec sa variante poétique ou héraldique « bleu azur »). Choisis parmi les plus usités et tous attestés, tous se retrouvent dans les deux titres les plus fournis, soit *Bleus, air, eau, ciel* d'Agnès Rosenstiehl et *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc. Mais en quoi se distinguent donc ces deux derniers ?

Agnès Rosenstiehl révèle la variété des origines des dénominations chromatiques et indique si elles sont liées aux pigments (minéraux ou végétaux), lieux de fabrication ou analogies. Aussi les référents naturels se distinguent-ils tout autant par leurs domaines d'origine (pigment,

¹⁰⁰¹ Le premier contient : « bleu de Prusse, bleu turquoise, bleu azur, bleu marine, bleu canard, bleu cobalt, bleu roi, bleu outremer, bleu électrique, bleu ciel » ; le deuxième : « gauloise, turquoise, iris, marine, ardoise, azur, canard, pervenche, pétrole, nuit, cobalt, lagon, ciel » ; le troisième : « azur, France, canard, cobalt, indigo, pétrole, turquoise, aigue-marine, Berlin, céleste, barbeau, safre, charron, dragée, cyan, Klein, outremer, acier, majorelle, céruleen, pastel, Roy, Prusse, guède, cœruleum, paon, bleu, mers du sud, givré, nuit, sarcelle, ciel, bleuets, saphir, électrique, marine » ; le dernier : « bleu pastel, bleu turquoise, bleu de cobalt, bleu azur, bleu d'outremer, bleu de lapis-lazuli, bleu de guède, bleu de campêche, bleu de mûre, bleu de tournesol, bleu de manganèse, bleu de smalt, bleu d'argent, bleu de safre, bleu de cuivre, bleu zinzolin, bleu ciel, bleu marin, bleu roi, bleu lagon, bleu canard, bleu lavande, bleu myosotis, bleu pervenche, bleu saphir, bleu de Paris, bleu de Lyon, bleu paon, bleu de cendres, bleu lumière, bleu électrique, bleu de Prusse, bleu de Delft, bleu cyan, bleu acier, bleu faïence, bleu ardoise, bleu d'indigo ».

analogie) que par les domaines analogiques eux-mêmes (floral, minéral, environnemental, animal). Le confirment les regroupements effectués, comme « bleu de guède, bleu de campêche, bleu de mûre, bleu de tournesol » (p. 18) qui mettent en valeur l'origine du pigment et la plante tinctoriale ; « bleu lavande, bleu myosotis, bleu pervenche » qui filent l'analogie florale ; « bleu acier, bleu faïence, bleu ardoise » qui regroupent des dénominations référentielles analogiques minérales qui n'ont, elles non plus, aucun lien avec l'origine pigmentaire. Par ailleurs, les référents naturels sont complétés par d'autres, issus des mêmes différents domaines que ceux développés dans *Un monde en couleurs*. Agnès Rosenstiehl les développe toutefois plus (notamment ceux qui sont liés aux lieux de fabrication), les complète par des référents matériels manufacturés (« bleu faïence ») et en utilise un rare, « bleu lumière », pour faire symétrie au « bleu électrique » employé dans la description du tableau montré (*A bigger splash* de David Hockney, 1967) et rappeler que la couleur est avant tout une qualité de lumière. Aussi propose-t-elle un éventail particulièrement riche de dénominations référentielles.

Dans *Quelles couleurs !*, Régis Lejonc reprend aussi l'idée de développer les différents domaines référentiels. Toutefois, cette extension s'accompagne de la recherche d'un vocabulaire complexe. Certes, certaines dénominations assez fréquentes sont présentées, telles « canard, bleuet, marine, outremer, ciel, azur », mais elles sont systématiquement enrichies de termes absents des autres supports. « Canard » s'accompagne de « paon » et de « sarcelle » pour développer le domaine analogique aviaire, et « bleuet » de « barbeau » pour développer le domaine analogique floral. « Marine » et « outremer » font écho à « mers du sud » qui se rencontre peu. « Ciel » et « azur » se complètent de « céleste, céruléen, cœruléum » qui renvoient à des variantes du bleu lié au référent « ciel » mais dans des domaines différents : « cœruléum [cæruleum] » est le nom d'un pigment utilisé en peinture artistique et en décoration ; « céruléen » est littéraire ; « céleste » est lié au domaine spirituel et divin. À cet ensemble s'ajoutent par ailleurs des termes issus de domaines référentiels moins usités. « Klein » et « majorelle » convoquent ainsi deux noms de peintres, tous deux connus pour avoir créé un ton spécifique de bleu. « Givré », qui évoque un effet de matière un peu rugueux et translucide, est emprunté au domaine de la décoration et de la mode. « Charron » et « dragée » renvoient à des coutumes françaises, le premier rappelant l'ancien usage de peindre les charrettes d'un produit répulsif bleu, le second évoquant la tradition du baptême et le possible (et plus récent) usage de la couleur comme code social de discrimination sexuelle. Pour ce qui est de « Roy », il ne représente pas une nouvelle dénomination, mais sa majuscule et son « y » retiennent l'attention. Ils ont de toute évidence été utilisés pour distinguer « Roy » de « roi », évoquer l'ancienne forme du mot et rappeler l'origine très ancienne du bleu royal français.

Est ainsi confirmé le souci de Régis Lejonc d'ouvrir le plus possible les champs référentiels du lexique chromatique, que ce soit dans les domaines du concret ou du figuratif, mais aussi dans leur dimension culturelle, traditionnelle ou historique. Les autres listes qu'il

soumet au sein du volume (pour les autres couleurs) confirment la même tendance, en introduisant par endroits le langage familier (avec « rouquin » par exemple), des emprunts étrangers (« claro »), des époques et des modes (« empire »), des dérivés (« beigeasse »). Aucun autre créateur français n'a autant travaillé la diversité lexicale des classes chromatiques ni abouti à une telle richesse référentielle ne donnant pas d'information sur les référents eux-mêmes mais bien sur les différents tons et nuances des couleurs génériques. Ce parti-pris contraste avec l'autre tendance touchant à la légende qui donne préférence aux explications plus fournies sur les référents.

(5) Le glissement du mot à la phrase, ou la tentation de développer l'information donnée sur le référent

Si la légende tend à être limitée à un mot ou à une liste de mots, dans certains cas, elle s'étoffe en phrase et donne de plus amples informations non pas sur la couleur (pour laquelle l'énumération convient mieux), mais sur le référent. La question est de savoir de quelle nature peuvent être ces informations en consultant quelques titres : *Toutes les couleurs sont dans la nature* publié chez Mila Éditions, *Un monde en couleurs* d'Élisabeth de Lambilly, *Couleurs* de Grégoire Solotareff, les titres développés par Agnès Rosenstiehl chez Gallimard Jeunesse, et *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc.

Après avoir listé des dénominations chromatiques puis introduit des référents complexes (comme « le poisson-chirurgien » et « le morpho bleu »), *Toutes les couleurs sont dans la nature* légende ses images d'abord par des dénominations simples, puis par des citations de textes littéraires, poétiques pour la plupart (signés par Blaise Cendrars, Paul Éluard, Paul Verlaine), populaires pour certains autres (puisque des comptines font office de légendes). Le texte occupe parfois une telle place que, dans certains cas (notamment à la page de « Un, deux, trois, nous irons au bois », annexe III, pl. 424, ill. 1), le rapport image-texte propre aux imagiers est renversé et tend à faire de l'image une illustration du texte qui revendique sa dimension rythmique et/ou poétique. Dans *Un monde en couleurs*, Élisabeth de Lambilly développe encore plus les connaissances portant sur les référents. Là, elle définit ce qu'est la Croix-Rouge, ici, elle explique d'où vient l'eau du robinet, plus loin, elle présente les Touareg, la matière colorante obtenue de l'indigotier, la mue du caneton. Les informations données sont clairement d'ordre encyclopédique et n'apportent souvent rien de plus à la pédagogie de la couleur. Dans *Couleurs*, Grégoire Solotareff opte encore pour une autre approche, linguistique cette fois, qui touche à la pertinence de l'association entre référent(s) et couleur. Le premier exemple donné est très significatif de l'ensemble de l'ouvrage : le texte introduit d'abord un référent connu pour sa saillance chromatique (« le ciel bleu »), le fait suivre d'un référent relevant *accidentellement* de la même couleur (« des voitures bleues »), arbitraire que confirme, la page suivante, son changement de couleur (« ou rouges »). Le but de l'auteur est de relativiser le lien

univoque entre les couleurs et les référents développé dans la plupart des autres imagiers qui donnent par exemple : une baleine, c'est bleu ; une grenouille, c'est vert ; le soleil, c'est jaune. Sa méthode revient à tempérer par la légende cette univocité en introduisant la pluralité (« aussi »), l'alternative (« ou »), le choix (« c'est comme on veut »), le moment précis (« quand elles sont mûres »), l'opposition ou la rectification (« mais »), l'irrégularité (« parfois »), l'incomplétude (« souvent »), la possibilité (« ça peut être gris »), la nuance (« un peu rouge »), la combinaison (« c'est blanc et rose »), le paradoxe (« le raisin blanc, c'est vert »), le contraste par l'insistance (« c'est noir » paraissant moins noir que « c'est noir, noir » ; « c'est orange » paraissant moins orange que « c'est vraiment orange »). Quant à la dernière phrase – « Et du bleu, c'est bleu. » –, en négligeant totalement le recours au référent, elle confirme l'arbitraire des associations référentielles.

Reste la série d'Agnès Rosenstiehl. Si l'auteur y allonge significativement ses légendes, elle y introduit aussi une dimension pseudosynesthésique. De fait, les référents y sont moindres et choisis pour des caractéristiques qui débordent leur saillance chromatique. Par ailleurs, ils sont systématiquement présentés par deux, l'auteur exploitant les vis-à-vis créés à chaque double page. Ce parti-pris demande de comprendre comment fonctionnent leurs légendes et si elles sont utilisées pareillement d'un titre à l'autre. Considérons ici trois titres de cette série.

Dans *C'est blanc*, Agnès Rosenstiehl exploite les vis-à-vis pour opposer les référents (annexe III, pl. 424, ill. 2 & 3). Ils sont ainsi liquides ou solides, poudreux ou onctueux, friables ou durs. Après avoir travaillé leurs aspects matériels, elle les oppose dans leur mouvement : « la mouette qui plonge... » contraste ainsi avec « la colombe qui s'envole... », et « la neige qui tombe... » avec « le perce-neige qui pousse... ». Pour ce qui est du « coton qui fleurit », il oppose son action concrète à celle plus abstraite du « muguet qui porte bonheur ». La soudaine synonymie introduite par les deux dernières phrases – « la lune qui luit » et « les étoiles qui brillent » – semble être utilisée *a contrario* pour souligner les contrastes filés sur tout le volume.

Dans *C'est rouge*, les vis-à-vis sont moins utilisés à des fins d'opposition. Comme l'auteur ne place pas « la framboise qui s'écrase... » à côté de « la tomate qui éclate... », on ne peut y lire une opposition de mouvement, un mouvement centripète ayant pu s'opposer à un mouvement centrifuge, mais plutôt y voir l'affirmation que la couleur rouge est liée au mouvement, à un mouvement plutôt vif ou brutal, car il ne s'agit pas comme dans *C'est Blanc* de « monter » ou de « descendre », mais bien de « s'écraser », d'« éclater » et de « gigoter ». En « chatouillant », elle touche par ailleurs aux sens, ce que confirment des verbes comme « sentir bon » et « saouler ». Elle attire l'œil parce qu'elle « brille » et séduit parce qu'elle est également liée à l'artifice, au maquillage, au déguisement. Elle a quelque chose d'excessif : elle est liée à la blessure, à l'urgence, au danger, à l'interdit. Elle est symboliquement plus forte que le blanc présenté ci-avant.

Les vis-à-vis de *C'est bleu* sont moins utilisés à des fins d'opposition que de combinaison. « Par-dessus » ne s'oppose pas à « par-dessous », il le complète, comme le fait « dans » avec « sur », puis « dans » avec « près de ». Ces adverbes de lieu introduisent une notion de spatialité. Le bleu est donné comme une couleur qui entoure, qui enveloppe et qui d'ailleurs s'« enfile ». Elle flirte avec une certaine poésie (avec le verlainien « ciel par-dessus le toit ») et un certain romantisme (avec le myosotis, encore appelé « Ne m'oubliez pas », comme le rappelle le texte). Agnès Rosenstiehl insiste ainsi avant tout sur la présence. Ce qui explique que les verbes de mouvement sont moins nombreux que pour le rouge, mais aussi moins violents (comme avec « se pavaner »), plus précis (avec « pêcher »). Sont moindres également les termes sensoriels, même si la lavande « sent si bon » et que la myrtille est « bonne à manger ». Mais il ne faut pas s'y fier : tout ce qui est bleu n'est pas suave et doux. Certaines baies sont vénéneuses¹⁰⁰² et la flamme brûle. L'auteur insiste sur ce paradoxe comme pour mettre les enfants en garde contre un emploi conventionnel qui définit le bleu comme la couleur de la douceur enveloppante, mais aussi du calme et de la sérénité (comme le confirmeront les définitions dictionnairiques). Notons que cette judicieuse entorse à la convention est utilisée ici à des fins pédagogiques : elle a le mérite de diversifier l'approche référentielle réservée aux couleurs dans les imagiers, et de commencer à en révéler la polysémie, si ce n'est l'antonymie. En travaillant ainsi les divers référents liés aux couleurs génériques, Agnès Rosenstiehl fournit des informations sur elles, ou plus exactement elle les charge de connotations et de symboliques propres, ce qui est rarissime par le seul jeu sur les légendes dans les imagiers sur les couleurs.

Dimension littéraire, visée encyclopédique, remise en cause du lien associatif entre couleurs et référents, précision indirectement donnée sur la couleur : la légende se charge de communiquer des explications de différentes natures. Toutefois, on remarquera que chacun des supports étudiés opte pour un type de légende spécifique. Ce qui n'est pas le cas de *Quelles couleurs !*, où Régis Lejonc les multiplie (tout comme il a multiplié les dénominations référentielles). Définition, article à visée encyclopédique, approche bilingue, citation de titres, extraits de chansons ou de comptines, déclinaison latine, jeux de mots et plaisanteries, expressions idiomatiques, consignes : les intitulés et les indications de ce que représentent les images explorent toutes les formes verbales possibles. Comme ils sont intrinsèquement liés à ce que représentent les images (ce que confirme le fait qu'ils sont systématiquement intégrés à elles et qu'ils n'ont pas d'emplacement régulier dans les pages), ils demandent à être traités comme des dispositifs iconotextuels. Notons que ce titre de Régis Lejonc représente l'aboutissement non plus de l'adaptation de la couleur à un dispositif (comme dans le cas de la légende systématique d'un référent coloré) mais de l'adaptation du dispositif à la complexe

¹⁰⁰² D'ailleurs, l'auteur utilise ici le vis-à-vis pour renforcer son propos par un jeu d'opposition totale très pédagogique : « la myrtille bonne à manger... » (= 'que l'on peut manger') VS « les boules empoisonnées... » (= 'que l'on ne doit pas manger').

richesse de la couleur, avec, pour rappel, l'énumération des termes chromatiques référentiels pour révéler la richesse lexicale, et la multiplication des types de légende pour révéler la richesse référentielle. Suite à ce titre, la question se pose de savoir s'il peut exister d'autres types de légende.

(6) Dans la légende, le glissement de l'explicatif à l'affectif

Après avoir présenté l'album de Régis Lejonc qui regorge de jeux de mots et de plaisanteries, il n'est pas question d'opposer le caractère formel au caractère informel que peuvent revêtir les légendes, mais plutôt de nous pencher sur le ton général qui peut s'en dégager au sein d'un album. Généralement, dans les imagiers recourant à un terme unique ou à un texte explicatif, le ton est assertif. Est exprimée une vérité de fait qui n'est pas à même de traduire des sentiments ou des émotions. Or, l'émotion (ou les « passions ») est un facteur-clé dans la pédagogie, notamment dans la pédagogie de la couleur qui parle directement aux sens. D'où l'idée de Raphaël Fejtö de donner une charge émotive aux légendes de tous les volumes de sa série *Ma Vie en couleurs*¹⁰⁰³. Pour ce faire, il présente la plupart des référents dans un contexte particulier : celui d'un enfant qui évolue dans un milieu familial, entouré de ses parents, de ses amis, des choses qu'il aime et qu'il connaît. C'est pour cela que, par exemple, les référents du bleu ne sont pas simplement le ciel, un jean, une baleine, un panneau bleu de signalisation (d'autorisation), ou la Terre, mais : « le ciel quand je prends l'avion », « le jean de mon papa », « le plus gros des poissons », « mon panneau préféré », « la planète où j'habite ». L'enfant fait ainsi presque systématiquement partie du monde référentiel convoqué, que ce soit par le sujet ou par les adjectifs possessifs de la première personne du singulier. Lorsqu'il n'y figure pas, l'émotion peut notamment être prise en charge par un superlatif mélioratif. Renforce cette idée, la graphie adoptée. L'écriture manuelle enfantine donne l'impression au jeune lecteur d'avoir lui-même écrit et de s'être approprié le support.

Aussi voit-on les différentes modifications enregistrées par les légendes pour être au plus proches du thème qu'est la couleur : passage de l'identification du référent à l'identification de la couleur, glissement de l'unicité des termes de couleur aux classes lexicales chromatiques, glissement du mot à la phrase pour plus d'information sur les référents des couleurs, mais aussi de l'explicatif à l'affectif pour exploiter au mieux la part sensible du thème. La question est maintenant de savoir si les légendes des supports pédagogiques coréens sont aussi travaillées dans le but de développer la pédagogie de la couleur.

¹⁰⁰³ Ce dispositif affectif n'est pas nouveau. On le relève par exemple au sein de *La Couleur* de Gallimard (« Mes Premières Découvertes », 1989). Y figure la phrase : « Rouge vif comme *tes* jouets ! », mais elle est tout à fait isolée, contrairement à ce que l'on trouve dans l'entière série de Raphaël Fejtö qui est, à notre connaissance, la seule à filer un tel dispositif.

7.3.2. Quelles légendes dans les supports coréens ?

(1) La légende : une possible explication du référent, de la couleur, ou des deux ?

Les titres coréens consacrés à la couleur qui recourent à la légende comme dispositif textuel relèvent avant tout de l’imagier et du dictionnaire pédagogique, mais également du documentaire avec « La Nouvelle Mariée », et – plus curieux d’un point de vue générique – de l’album à colorier. En effet, les titres de la série « Étude du coloriage et enseignement de la nature » développée par Le Pays des histoires (1998) légendent systématiquement les référents exposés, à l’instar de ce que l’on trouve dans « Le Monde des reptiles » : « pipa pipa (pipidae) », « grenouille verte soyeuse aux yeux blancs (ranidés verts) », « grenouille verte des montagnes et des bois (ranidés verts des montagnes) »¹⁰⁰⁴. Comparé au degré de précision apporté sur les référents dans les imagiers français de la couleur (notamment celui d’Elisabeth Ivanovsky), celui-ci est encore beaucoup plus développé. Il est avant tout question de reconnaître les spécimens et de les distinguer les uns des autres, tout en sachant de quelle espèce ils relèvent. Dans une visée scientifique cette fois, le vocabulaire est emprunté à la classification phylogénétique qui répartit notamment les animaux en fonction de leur apparence et leur habitat, comme on peut le voir dans ces exemples. La couleur n’est clairement pas le but pédagogique de cet album à colorier qui n’accorde aucune place à l’approche pratique, les enfants apprennent en revanche, par les légendes, que la saillance chromatique est un élément taxinomique pertinent dans la classification animale.

Cet exemple d’utilisation de la légende dans les albums à colorier et plus largement dans les autres supports initiant à la couleur est toutefois rarissime. Comme dans les supports pédagogiques français, il est plus généralement question de distinguer des référents issus du contexte concret et familier et montrés pour leur couleur. Tel est le cas dans les premiers imagiers non narratifs parus sur le marché coréen. Un ouvrage comme « C’est ce que vous voulez savoir ! : La Couleur » (1992), qui est très hétérogène, présente sur quelques pages les référents de certaines couleurs, et, malgré l’absence d’homogénéité de la présentation¹⁰⁰⁵, il est intéressant de relever que sont tout à la fois mentionnés le référent et la couleur qu’il représente : « Dans le bocal, il y a un cyprin. C’est un cyprin rouge. » (p. 2) ; « Quelles pommes appétissantes ! Les pommes sont rouges. » (p. 3) ; « Qu’est-ce que je vais manger ? Ah, une banane. La banane est jaune. » (p. 4-5)... Cette fusion entre les deux informations n’était pas de mise dans un ouvrage pionnier comme *Toutes les couleurs* d’Elisabeth Ivanovsky. Elle va s’imposer dans la plupart des imagiers coréens publiés par la suite, notamment dans les années

¹⁰⁰⁴ « 피파개구리 (피파과) », « 비단 흰눈청개구리 (청개구리과) », « 숲산청개구리 (산청개구리과) ».

¹⁰⁰⁵ Outre le fait que l’auteur les néglige parfois, on note la diversité des phrases introductives : « Dans le bocal, il y a un cyprin [poisson rouge]. » // « Quelles pommes appétissantes. » // « Qu’est-ce que je vais manger ? ».

2000 lorsque la production s'homogénéise¹⁰⁰⁶. Dans ceux qui sont adressés aux plus petits (avec les supports en plastique ou en tissu) et qui sont réduits à quelques pages, les référents sont donnés avec leur couleur dans l'un des deux types de phrases suivants : « camion bleu, feuille verte, mandarine orange » (comme dans « Couleur/Les livres de bain d'éclaboussure du bébé » et « Couleurs baby play » d'Applebeebooks) ou « L'adorable pomme (est) rouge », « Le petit canard coin-coin (est) jaune » (dans « Un canard, c'est jaune », Le Lapin bleu). Le principe est repris et légèrement développé dans des ouvrages un peu plus fournis. « Rouge, bleu, jaune » (Topi, 2009), « Premières Études de notre enfant par la photographie : la couleur dans les yeux » (Moongongsa, 2002), « Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies » (Topi, 2003), « L'Album des premiers pas chancelants : Les Premières Couleurs » (Applebeebooks, 2010) légendent systématiquement le référent qualifié par sa couleur. La plus grande différence touche au nombre de référents légendés (de un à trois), mais aussi au fait de répéter ou non le terme chromatique à chaque occurrence, le deuxième titre le répétant (« éponge bleue, chaussures bleues »), le troisième n'en utilisant qu'un pour les trois référents (« fraise, cerises, parapluie rouges »), l'absence d'accord de l'adjectif verbal en coréen permettant une homogénéité des termes qui ne serait pas permise en français (dans le cas de l'utilisation des adjectifs de couleur). Quelles que soient toutefois les variations enregistrées par la présentation, rien n'entame cette fusion entre couleur et référent(s).

D'autres titres disjoignent les deux types d'indication mais les regroupent toutefois sur une même double page. Tel est le cas de « Le Premier Livre à regarder en soulevant : Couleurs » (Applebeebooks, 2004), « Le Livre de photographies de bébé rayonnant, Premières Couleurs » (Applebeebooks, 2010), « Le Petit Pingouin Pololo : Jeu de couleurs » (Iconix, 2010) qui opposent un monochrome légendé de sa couleur à une présentation de divers objets l'affichant, faciles à identifier mais dont les légendes confirment l'identification. « Couleurs bigarrées » (Applebeebooks, 2013) développe le même principe en jouant sur un jeu de volet qui permet de bien distinguer le titre de la légende¹⁰⁰⁷, le monochrome et son intitulé étant justement dissimulés. Quant à « Jeu de couleurs » (L'hésitation, 2010), s'il supprime le terme de couleur de la légende du référent, il étend la couleur typographique à la phrase entière, celle-ci assurant alors le même rôle qu'un adjectif chromatique.

Bien que la fusion de l'indication portant tout à la fois sur le référent et sur la couleur soit très pertinente, on n'en note pas moins que la couleur est donnée comme qualificatif. Le référent concret reste prioritaire, et la couleur secondaire. Elle est logiquement le thème, mais

¹⁰⁰⁶ Rares sont en effet les imagiers qui ne cumulent pas informations sur la couleur et sur le référent, si ce n'est, à titre d'exemple, la série de micro-volumes « Premières couleurs : livre d'apprentissage à la couleur pour les enfants » (Samsung, 2007) qui donne priorité aux référents, la couleur étant seulement mentionnée sur le premier plat de couverture.

¹⁰⁰⁷ Dans les titres précédemment cités le rôle du terme de couleur n'est pas ambigu, mais double : comme titre, il ouvre le chapitre (parfois réduit à une double page) consacré à une couleur particulière, et il légende le monochrome sur lequel il repose.

reste dépendante d'un support. C'est à ce rapport de dépendance et à son effacement que va travailler « Rouge, rouge, quel rouge ? » (Sigongjunior, 2007). Pour ce faire, ses légendes n'identifient pas un référent concret mais un terme chromatique, qui plus est un terme chromatique référentiel : « rouge pomme, rouge fraise, rouge cyprin, rouge boîte aux lettres, bleu ballon, bleu bonnet, bleu camion, bleu brique [Lego] » (« 사과 빨강, 딸기 빨강, 금붕어 빨강, 우체통 빨강, 풍선 파랑, 모자 파랑, 트럭 파랑, 블록 파랑 »). Celles-ci sont cependant fantaisistes (tant sur le plan sémantique que grammatical¹⁰⁰⁸). Aucune n'est attestée par les dictionnaires de langue. Le but n'est clairement pas de dresser des classes lexicales chromatiques comme l'ont fait Élisabeth de Lambilly, Agnès Rosenstiehl et Régis Lejonc, côté français. Leur création s'explique plutôt par la volonté de l'auteur de tempérer l'arbitraire qui existe généralement entre les termes de couleur et les référents qui leur sont associés et de temporiser le passage des uns aux autres, la dénomination référentielle servant de lien logique : « c'est quel rouge ? », « rouge boîte aux lettres » comme cette boîte aux lettres. La légende ne donne pas simplement une indication sur la couleur présentée, elle sensibilise l'enfant à la construction des dénominations chromatiques référentielles en s'appuyant sur les objets qui lui sont les plus familiers. Rarement la légende a condensé une telle démarche pédagogique.

Dans les imagiers s'adressant à un lectorat un peu plus âgé, les légendes peuvent s'avérer très pertinentes. Si celles de « Fleurs rouges, feuilles vertes » ne citent aucun terme de couleur, ce qui fait de la fleur le thème central et de la couleur l'outil taxinomique visuel, « Les fleurs s'ouvrent » reprend le principe développé dans la plupart des imagiers, à savoir de convoquer simultanément la couleur et le référent, en amorçant toutefois la légende par le terme de couleur : « Rouge, le camélia s'ouvre. », « Jaune, le pissenlit s'ouvre. », « Rose, l'azalée s'ouvre. » Cet ordre fait bien de la couleur le thème principal, et de la fleur, son support. Par l'étude de la légende, on comprend que ces deux imagiers floraux s'intéressant à la couleur s'opposent en fait dans le traitement qu'ils lui réservent.

« Les fleurs s'ouvrent » et « Rouge, rouge, quel rouge ? », dont les auteurs parviennent réellement à adapter la légende au thème principal, restent très isolés sur le marché de la pédagogie de la couleur. En effet, l'autre genre qui recourt le plus aux légendes pour introduire la couleur, à savoir les dictionnaires illustrés, n'apporte pas grand-chose de nouveau. Certains empruntent aux imagiers leur cumul efficace du référent et de la couleur dans leur légende. Cela est particulièrement sensible dans un ouvrage comme « Le Pays du coréen amusant :

¹⁰⁰⁸ Les dénominations chromatiques référentielles du coréen se construisent normalement avec le nom du référent suivi du suffixe « -색/*saek* » signifiant « couleur ». Le terme de couleur direct (comme « rouge » ou « bleu ») n'apparaît pas dans la construction. Tel est par exemple le cas dans « 하늘색/*haneulsaek* » (bleu ciel) qui pourrait se traduire littéralement par « ciel-couleur ». Notons toutefois, dans « Dictionnaire des noms de couleur en coréen » (<우리말 색이름사전>, p. 24 et p. 60), l'existence de termes comme « 카카오 갈색/*cacao galsaek*/brun cacao » et « 올리브 그린/*olive gelin*/olive green » qui sont des néologismes syntaxiquement calqués sur l'anglais (ce qui explique d'ailleurs que le terme direct ne soit pas traduit en coréen mais transcrit dans le second cas).

Dictionnaire illustré » (Kamp, 1995) qui s'inscrit entre imagier et dictionnaire pédagogique. Il rejette toute définition quelle que soit l'entrée et il refuse toute phrase exemplifiant les termes chromatiques (alors que ce type de phrase est utilisé pour expliquer d'autres entrées, annexe III, pl. 425, ill. 1 & 2). Le texte proposé pour expliquer les couleurs relève donc systématiquement de la légende, et cette dernière se compose soit de deux mots (comme dans la plupart des imagiers) – c'est-à-dire d'un référent qualifié d'une couleur (« parapluie noir, rose rose, feuille verte ») –, soit d'un seul mot – c'est-à-dire du terme chromatique lui-même qui fait tout à la fois office d'entrée et de légende (« indigo, jaune, violet, rouge ») (ill. 3 et sq). On sent la tentation de donner priorité à la généralité exprimée par les mots et de faire disparaître les référents (verbaux) concrets qui servent de base à l'exposition de la couleur, avec toutefois le maintien d'un double système (avec ou sans référent) dans ce dictionnaire illustré.

Par la suite, les dictionnaires monolingues traitant de la couleur vont opter pour un seul système. Tout référent lexical est supprimé. Tel est le cas dans « Dictionnaire du coréen pour petits, Mille Caractères avec magie » (2009) et dans « Dictionnaire illustré pour bébés » (2015) où la difficulté de la définition des termes chromatiques est par ailleurs réglée par leur seule mention. Le terme chromatique légende la représentation qui est donnée de lui. Il est ainsi établi des listes de termes chromatiques génériques dans les appendices de ces deux dictionnaires qui sont par conséquent d'une richesse pédagogique sur la couleur relativement limitée, tant sur le plan référentiel que sur le plan lexical. Les dictionnaires bilingues qui visent uniquement la traduction des termes ne vont que confirmer cette tendance, en l'appauvrissant d'ailleurs, car il n'y a guère d'homogénéité dans les listes établies au fil des pages. En témoigne particulièrement « Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » (1999) qui ne donne qu'un seul terme chromatique (bleu). « Dictionnaire du coréen pour une base solide à l'adresse des enfants » (2009) en donne quatre : « 노랑 yellow [엘로우], 파란색 blue [블루], 보라 purple [퍼플], 빨강 red [레드] » formant un groupe qui n'est pas pédagogiquement pertinent. Le plus homogène de tous ces dictionnaires bilingues est sans conteste le minuscule « Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art » (2002) qui en regroupe le plus et qui les isole au sein du même volume pour souligner que l'énumération forme un ensemble (auquel il manque toutefois le gris pour être clos).

Aussi, malgré l'idée pertinente d'adapter la légende au thème par une double approche référentielle et lexicale dans la plupart des imagiers coréens, et le travail effectué dans certains autres pour donner priorité à la couleur sur le référent, dans les dictionnaires illustrés, le travail sur la légende se heurte au souci d'initier les jeunes enfants aux seuls termes génériques (mais au sein d'une liste fluctuante) ou à leurs équivalents en anglais (dans une approche lexicale qui manque d'unité). Le travail mené par Grégoire Solotareff sur la pertinence référentielle, ou chez Mila Éditions et par Elisabeth de Lambilly, Agnès Rosenstiehl et Régis Lejonc sur les classes lexicales chromatiques ne trouve pas son équivalent dans les ouvrages coréens. Toutefois, il

faut signaler ici un ouvrage qui se distingue dans son traitement de la légende en chargeant celle-ci de décrire des planches documentaires.

(2) « La Nouvelle Mariée », ou la légende pensée comme révélateur culturel

Le documentaire « La Nouvelle Mariée » présente minutieusement les vêtements traditionnels féminins de mariage en proposant une succession de planches documentaires légendées. Leur description est assurée par des légendes. On s'attachera à voir comment elles fonctionnent et en quoi elles participent à l'identification de la jeune épouse.

Très descriptives, elles mentionnent la couleur dès que possible :

« 너울너울 금봉황 사락사락 다홍 치마 // Phénix d'or pris dans un mouvement d'ondulation, jupe rouge vif qui bruite,

하얀 동정 자주 고름 연두 비단 저고리 // Col blanc, nœud violet, veste de soie vert clair,

색동 소매 흰 한삼 홍색비단 활옷 입고 // Elle met un *hwarot* [sorte de manteau] de soie rouge aux manches multicolores et aux poignets blancs,

산호알꽃 색색 구슬 금박등기 고이 걸고 // Elle accroche soigneusement une inscription d'or, des perles de couleurs diverses, et des fleurs rondes de corail

검은 감사 도투락땡기 쪽진 머리 위에 달고 // Elle accroche sur sa tête une inscription donnée sur de la gaze noire

초록비단 자주비단 석류문양 꽃신 신고 // Elle enfle des chaussures à fleurs de soie violette et de soie verte décorées de grenades »

Si la couleur rouge apparaît dans la première légende, c'est pour rappeler son importance dans la tenue¹⁰⁰⁹. Toutefois, elle est précédée d'une autre (« or ») qui indique qu'elle n'est pas la seule et qu'elle va composer avec d'autres. En effet, il en est d'autres qui s'y ajoutent et qui parviennent presque à l'éclipser par leur nombre : blanc, violet, vert, vert clair, sans oublier la polychromie des perles et des manches. À la lecture, le rouge laisse ainsi place à une palette d'une rare richesse, qui révèle la réalité chromatique de la tenue, souvent masquée par la couleur visuellement dominante. Par ailleurs, toutes ces couleurs sont associées à différents éléments vestimentaires qui sont généralement cachés, à différentes formes précises et matières raffinées. Elles participent à l'élaboration de ce microcosme où évolue momentanément la jeune épouse. Aussi ces légendes relativisent-elles l'importance prise par le rouge dans l'identification de la jeune épouse et la définissent-elles comme principe créatif de ce monde feutré et harmonieux où elle évolue le temps de son habillage. C'est cela que les légendes soulignent, ce laps de temps particulier où la femme s'approprie toute une palette dont on néglige généralement la

¹⁰⁰⁹ La jeune mariée est caractérisée par la couleur dominante de son habit comme le rappelle l'expression « 홍색짜리/pièce d'étoffe rouge » qui lui est liée par métonymie. Voir *Nouveau Dictionnaire coréen-français*, p. 2677.

richesse. Elles nuancent donc la fonction définitoire généralement accordée aux vêtements, qui caractérisent plus généralement les personnes selon leur âge, leur situation familiale, leurs activités, ou leur rang social.

De tels emplois de la légende sont très rares sur le marché coréen et, vraisemblablement, inédits dans les ouvrages français. Ils sont pourtant très pertinents car ils permettent d'aborder la pédagogie de la couleur dans une approche documentaire qui révèle des palettes insoupçonnées et des usages culturels précis. Référents et couleurs sont alors réunis par des usages traditionnels qui gomment la relation arbitraire qu'ils entretiennent généralement dans les imagiers et, côté coréen, aussi dans les dictionnaires illustrés. Ce type d'associations est capital pour initier à la culture (coréenne en l'occurrence) et nuancer certaines associations (comme celle du rouge et de la jeune mariée) établies dans de nombreux autres albums.

Si la légende a pour but pédagogique de donner des indications sur l'image avec laquelle elle se combine, elle laisse place au mot exemplifiant ou à l'entrée et à sa définition dans les approches lexicales, aux formes rimées et rythmées dans l'approche oralisée du thème, et elle est remplacée par des textes explicatifs lorsque son lien avec l'image se distend, ou par des textes narratifs lorsque le lien se renforce. Ce sont ces autres dispositifs textuels qui vont être étudiés maintenant.

7.4. Les mots exemplifiants des abécédaires sont-ils seulement des unités lexicales ?

Contrairement à la légende qui donne des indications sur l'image qu'elle accompagne et qui n'est pas propre à un genre particulier (même si elle est courante dans les imagiers), le mot exemplifiant ou terme acrophone exemplifie, au sein des abécédaires, une lettre et aide à l'apprentissage de la lecture. Traditionnellement, ces mots sont issus des arts et métiers ou de l'histoire naturelle. Que peut dès lors apporter à la pédagogie de la couleur l'introduction de termes chromatiques ?

Le but des concepteurs, on l'a vu, n'est très clairement pas d'établir (en l'égrenant au fil des pages) la liste close des termes chromatiques de base (il y a les imagiers thématiques pour cela), ni de développer de riches classes lexicales chromatiques (il y a d'autres imagiers pour cela ainsi que quelques documentaires sur l'art). Leur but relève-t-il d'une démarche lexicale ? Rien n'est moins sûr étant donné l'état fragmentaire, l'ambiguïté ou l'hétérogénéité des listes qu'ils présentent¹⁰¹⁰. La liste proposée par Paul-Édouard et Selçuk en témoigne à elle seule : « bleu, cramoisi, ivoire, jaune, kaki, ocre, rouge (sang), vert ». Avec ses trois termes génériques, sa nuance (« cramoisi »), ses quatre dénominations référentielles, ses doublets au sein d'un même champ chromatique (« cramoisi/rouge (sang) », « jaune/kaki »), elle représente l'opposé

¹⁰¹⁰ Pour rappel, Alfred propose « bleu banane », Nathalie Rizzoni : « bleu, rouge, jaune », Pascale Estellon « bleu, couleurs, noir, rouge » et peut-être « orange », Zazie Sazonoff : « bleu, jaune, orange, rouge, vert », Paul-Édouard et Selçuk : « bleu, cramoisi, ivoire, jaune, kaki, ocre, rouge (sang), vert ». On y relève de un à huit termes.

d'une liste close. Quel est alors le but de cette introduction de quelques rares termes chromatiques si ce n'est d'hétérogénéiser la nomenclature traditionnellement circonscrite et de poser la couleur comme facteur essentiel pour repenser le circuit ternaire formé par la lettre, le mot et l'image ?

De fait, ces termes exemplifiants ne sont pas à traiter dans les dispositifs textuels, mais dans les dispositifs iconotextuels. Il en est de même pour l'abécédaire coréen le plus créatif du corpus : « L'Alphabet qui bouge » de Suzy Lee, qui illustre au mieux les mots acrophones, terme chromatique compris.

7.5. Le rôle des entrées et des définitions dictionnairiques

Il est d'autres mots isolés que les termes acrophones des abécédaires, notamment les entrées des dictionnaires, soit, en lexicographie, les mots « mis en vedette au début de chaque article d'un dictionnaire »¹⁰¹¹. On sait que les supports génériques que représentent les dictionnaires pédagogiques ont pour mission d'ouvrir la nomenclature (du moins dans la production française), et cela au moins dans trois domaines : le domaine qui est lié aux dénominations chromatiques et qui déborde la liste close des onze termes génériques (par ajout par exemple de « blond, roux, doré, mauve »), le domaine qui développe les dérivés de ces onze termes génériques (« blanchâtre, bleuâtre, blancheur, rougeur, blanchir, rougir »), le domaine qui regroupe tous les autres divers termes liés à la couleur (comme « tricolore, clair/claire, couleur, bronzer »), eux-mêmes répartissables en sous-groupes. On ne reviendra pas ici sur la manière dont se compose la nomenclature puisqu'elle a été traitée comme une caractéristique générique. Elle se révèle fluctuante d'un titre à l'autre, notamment en raison des fines tranches d'âge du lectorat concerné, mais elle est assez peu évolutive¹⁰¹². Fluctuante mais substantielle, de sorte qu'en complément de la richesse des entrées, les dictionnaires pédagogiques proposent des définitions ne se réduisant pas à une légende comme dans la plupart des dictionnaires illustrés coréens. On aimerait maintenant savoir ce que l'on apprend au sein de ces définitions sachant que le métalangage y a été supprimé, et se pencher sur deux exceptions dictionnairiques du marché coréen – « Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits » et « Mon Premier Dictionnaire du coréen » – qui débordent la simple légende.

¹⁰¹¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/entree>.

¹⁰¹² Relevons toutefois une exception remarquable. Un titre comme *Mon Premier Larousse en couleurs* de Marthes Fonteneau (1953) a la particularité de présenter un terme – « nègre, négresse » – qui ne sera pas repris dans les autres ouvrages (notamment publiés par Larousse), « nègre » ayant entre temps révélé receler une connotation péjorative lorsqu'il désigne des personnes.

7.5.1. Les définitions, ou la minutie du travail effectué sur le champ référentiel dans les dictionnaires français

Il n'est pas question d'étudier toutes les définitions des termes plus ou moins liés au thème de la couleur des dictionnaires français. Pour mener une analyse lexicale représentative, ne seront sélectionnés que quelques termes chromatiques génériques communs aux différents titres français et coréens cités ci-dessus – soit « blanc, bleu, rouge » (dont le choix a été justifié dans l'introduction) –, un adjectif de caractérisation générale touchant au degré de clarté (comme « clair/clair »), un substantif et un verbe (« couleur » et « colorier » de préférence) qui sont les plus régulièrement convoqués (annexe II, tableaux 5 & 6).

Pour ce qui est des adjectifs chromatiques génériques, ils sont définis en fonction d'un référent, soit par le renvoi à une réalité extralinguistique souvent concrète qui est communément acceptée comme étant représentative de la couleur en question. Ainsi le blanc dénote presque systématiquement la couleur du lait, de la neige, du linge propre (et symbolise ainsi la propreté) ; le bleu, le ciel dégagé et la mer ; le rouge, les fruits et fleurs rouges, le sang¹⁰¹³. On note également l'existence de référents moins consensuels, comme les fleurs blanches, parmi lesquelles le muguet pour le blanc ; « mes yeux » pour le bleu ; et, pour le rouge : quelque chose du visage, les yeux des lapins, et le feu de signalisation rouge qui tend à se répéter.

Ces références virtuelles sont en grande partie dictées par les conventions. Cependant, ces dernières n'en évoluent pas moins. C'est ainsi que Marthes Fonteneau, par exemple, mélange tout à la fois des référents éprouvés et non éprouvés. Pour le blanc et le bleu, elle emprunte en effet une partie de son registre aux référents les plus représentatifs de ces couleurs, du moins en ce qui concerne le lait, la neige, les draps et le ciel¹⁰¹⁴. Les autres référents – « fleurs » et « yeux (des lapins) » (1953) mais aussi « muguet » (1956) – relèvent d'une décision beaucoup plus arbitraire qui semble toutefois pouvoir être justifiée. D'une part, sémantiquement, les fleurs, dont le muguet, et les lapins convoqués sont issus de la nature, et

¹⁰¹³ Cela est tout aussi vrai dans les définitions reposant sur des phrases déclaratives et interrogatives, ainsi que dans celles qui sont constituées de citations d'auteur (comme dans les trois *Larousse des tout-petits* publiés dans les années 1980).

¹⁰¹⁴ Ce que confirment les dictionnaires de langue pour adultes publiés à l'époque. Dans le *Dictionnaire Quillet de la langue française* de 1946, le *Larousse classique illustré* de 1947, le *Larousse universel* de 1948, le *Nouveau Larousse Universel* de 1949, ce qui est blanc est invariablement « de la couleur du lait et de la neige », et les « draps blancs » sont à rapprocher de l'expression « linge blanc » fournie dans tous les dictionnaires cités, où « blanc » signifie dans cet emploi figuratif « qui n'est pas sale ». Rappelons que « pour des motifs à la fois hygiéniques et moraux », les draps n'ont longtemps été que blancs (ou écrus), et que dans l'imaginaire (soutenu par les faits de langue mentionnés ou d'autres comme « être blanc comme un linge »), les draps restent un exemple de blancheur malgré la couleur qui est apparue dans le courant du XX^e siècle dans le linge de maison. Ils servent donc ici naturellement de référent. Voir Michel Pastoureau, *Dictionnaire des couleurs de notre temps*, Paris : Christine Bonneton, 2007, p. 79. Quant à ce qui est bleu, c'est « de couleur d'azur », et dans les définitions données d'« azur », il est toujours fait mention du ciel, même si ce n'est pas là le seul référent et que la « mer » s'impose aussi. Cela explique donc que l'on retrouve, dans les deux *Larousse pour enfants* de Marthes Fonteneau, le ciel comme référent bleu, ainsi que le lait, la neige et les draps comme référents blancs.

ils évoquent d'une manière générale la campagne française des années 1950. D'autre part, grammaticalement, le nom « fleurs » paraît notamment motivé par son genre féminin et la pluralité de ses référents, ce qui permet d'offrir – après un masculin singulier (« lait »), un féminin singulier (« neige ») et un masculin pluriel (« draps ») – un substantif féminin pluriel, et certainement de répondre au souci grammatical de proposer tous les accords possibles de l'adjectif en question. Notons toutefois que cette initiative (qui s'explique par l'absence de métalangage) n'est pas systématique dans les deux autres définitions ni dans les définitions données en 1956. Elle aide pourtant à expliquer ici l'occurrence d'un référent.

Attestent par ailleurs de cette évolution référentielle les occurrences de « feu rouge » qui apparaît dans les définitions de dictionnaires plus tardifs (*Le Robert Benjamin*, 1997, et *Mon Premier Dictionnaire*, 2005) qui sont, eux, le reflet d'une France urbanisée.

Si les référents constituent la base de la définition des adjectifs chromatiques, ils ne sont toutefois pas les seuls à être convoqués. Parallèlement à eux, se relèvent en effet quelques emplois symboliques, généralement portés par les phrases d'exemple. Celles-ci sont rares, mais régulièrement présentes dans *Le Robert Benjamin* et *Mon Premier Dictionnaire* de Gallimard qui visent tous deux un lectorat un peu plus large et qui développent une charte rédactionnelle débordant la ou les phrases d'exposition du ou des référent(s), scindant la définition en différentes parties et proposant différentes acceptions du terme, des phrases d'exemple, des mots de la même famille. C'est ainsi que l'on trouve, dans le premier titre, « Mon grand-père a les cheveux blancs. » et « Les voitures s'arrêtent au feu rouge », la première phrase faisant du blanc un signe de vieillesse, la seconde liant le rouge à l'interdiction. Ces exemples suggèrent qu'à la valeur chromatique s'ajoute une valeur symbolique. Pour ce qui est du second, il propose : « “ Le rouge monte au visage ” d'une personne qui a honte ou qui est en colère. » Cet exemple montre que la couleur est le signe d'un état d'esprit et qu'elle peut être liée aux sentiments éprouvés. Dans *Le Robert Benjamin*, il est d'autres phrases d'exemple comme : « *Mamie boit un verre de vin rouge.* » et « *Les poissons rouges tournent dans leur bocal.* » Ils mettent en valeur des groupes nominaux lexicalisés et non des séquences libres, et suggèrent que la couleur est parfois employée dans un rôle non plus symbolique mais taxinomique. On est bien ici dans la suggestion, dans l'initiation implicite des différentes valeurs des adjectifs de couleur et des différents usages qui en découlent.

Aussi, par les phrases d'exemples, le champ référentiel tend-il à s'ouvrir. Tendance que renforcent les définitions des substantifs de couleur, même si l'on note la volonté de restreindre l'homonymie. Toujours dans *Le Robert Benjamin*, ces définitions ne renvoient pas aux couleurs elles-mêmes mais à des choses représentatives, choisies parmi d'autres. Aussi, l'entrée « blanc » est-elle suivie de la définition du blanc d'œuf, et l'entrée « bleu » de celle de l'ecchymose. Il y a dans l'idée que le blanc d'œuf est plus compréhensible par les enfants que le blanc de l'œil, le blanc de zinc ou le blanc de baleine. Il en est de même pour le bleu qui

marque la chair et qui est certainement plus significatif que le bleu de travail ou que le bleu qu'est la jeune recrue. Malgré ce choix, le champ référentiel se développe assez rapidement. De fait, en le privilégiant, les auteurs de dictionnaires ne donnent que peu d'informations sur chaque couleur par rapport aux autres. Tout juste apprend-on dans *Le Robert Benjamin* que le blanc « est la couleur la plus claire ». Le référent a ainsi pour rôle d'individualiser la couleur.

Ce sont les définitions des adjectifs de catégorisation générale et du terme « couleur » qui sont les plus à même de confronter les couleurs ou les différences de tons. La raison en est qu'elles ne se construisent pas sur un référent. Celles des adjectifs de catégorisation générale (propres à décrire les couleurs) sont généralement construites sur le contraste ou l'opposition. L'exemple de « clair » est à ce sujet significatif. Ce qui est clair n'est pas foncé ou se rapproche plus du blanc que du noir. Quant à la définition de « couleur », elle est généralement basée sur l'énumération des couleurs de base dont le nombre varie de trois (les primaires) à neuf, sans pour autant atteindre les onze termes censés constituer la liste close des couleurs génériques. On glisse ainsi de l'individualisation des couleurs de base à leur discrimination, et même à la discrimination existant entre les couleurs primaires (dites « pas mélangées » chez Nathan) et les couleurs secondaires par le jeu des mélanges, sans que les termes de « primaires » ni de « secondaires » soient employés pour ne pas encombrer les définitions d'un lexique spécifique. Notons toutefois que Gallimard propose des locutions reposant sur le terme de « couleurs » (« on en voit de toutes les couleurs ») pour initier aussi aux emplois figurés.

Pour ce qui est des verbes liés à la couleur, notamment de « colorier » qui est le plus récurrent, ils ancrent tout au contraire les actions qu'ils dénotent dans du concret. Colorier, c'est mettre de la couleur sur un dessin. Pourtant, au-delà de cette définition très simple, il se dessine quelques attentions pédagogiques dans les phrases exemplifiantes lui succédant. On découvre en effet, dans des phrases comme « Olivier colorie les arbres en vert. » (*Le Robert Benjamin*) et « Cosimo colorie les arbres en bleu ! » (*Mon Premier Dictionnaire Nathan*), la formulation d'un consensus social de représentation, donnée sous forme de constat et de confirmation dans la première phrase (c'est comme ça qu'il le fait parce que c'est comme ça qu'il faut le faire) et dévoilant (dénonçant ?) le manquement à la représentation conventionnelle dans la seconde. Ce que confirme l'image qui montre, près de l'enfant le plus créatif, une fillette peignant le feuillage de son arbre en vert, et n'ayant pas encore colorié le tronc, alors que le petit Cosimo l'a également peint en bleu. On notera que le référent est introduit dans des définitions qui ne sont pas prioritairement construites sur lui, mais aussi que la référence virtuelle implique une convention de représentation qui limite, somme toute, une certaine création.

Ainsi les définitions proposées dans les dictionnaires pour enfants relèvent-elles de chartes rédactionnelles qui changent d'un type d'entrée à l'autre et d'un titre à l'autre, mais qui ont toutefois comme point commun de définir la couleur en fonction de référents relativement constants. Elles se concentrent ainsi pour la plupart sur l'établissement d'un champ référentiel

plus ou moins ouvert, visant à individualiser chaque couleur tout en leur donnant une réalité, étape essentielle aux enfants d'un point de vue cognitif. Est-ce la priorité développée dans les dictionnaires coréens ?

7.5.2. Quel champ référentiel pour « Mon Premier Dictionnaire du coréen » ?

Le constat s'impose que dans les rares dictionnaires coréens proposant des définitions, plus rares encore sont les définitions données pour les termes chromatiques, excepté dans « Mon Premier Dictionnaire du coréen ». Dans ce cas, ce qui a été dit pour les référents les plus conventionnels des dictionnaires français se retrouve ici. Le blanc dénote la neige, le bleu, le ciel dégagé et la mer, le rouge, les fruits et légumes mûrs, ou plus largement leur maturité (annexe II, tableau 6). Il existe également le même glissement vers des référents plus abstraits. Le blanc symbolise ce qui est vierge, le bleu, ce qui est frais, le rouge, l'émotivité. La priorité est là aussi donnée à l'individualisation des couleurs, mais pas seulement, et en parallèle, certaines informations sont fournies sur les couleurs dans leur rapport avec les autres : la couleur blanche est indiquée comme étant la plus claire, quant au bleu et au jaune, leur mélange permet d'obtenir du vert. Pour ce qui est des couleurs primaires, elles sont présentées dans la définition de « couleur » qui précise que ce ne sont pas les seules. Notons toutefois la distinction intéressante mais arbitraire que l'on trouve entre « 빛깔/*bitkal*/couleur » et « 색/*saek*/couleur », normalement considérés comme parfaits synonymes¹⁰¹⁵, mais permettant ici de distinguer la définition scientifique de la couleur-lumière de la définition physiologique de la couleur-sensation, la première expliquant la seconde, mais étant rarement traitée. La démarche est pertinente à défaut d'être facile à saisir pour les enfants.

Ce mode de définition par contraste se retrouve du côté des adjectifs de caractérisation générale relatifs à la clarté, où une couleur claire se définit comme n'étant pas foncée. Sont particulièrement intéressants, la variété de degrés du sombre qui est fournie dans ce dictionnaire et le fait que les termes finissent par ne plus caractériser la seule couleur mais tout ce qui indistinctement perd en lumière et en clarté (une indistinction que les dictionnaires français évitent en multipliant le nombre d'acceptions ou de phrases exemplifiantes). Cette indistinction gagne également la définition des verbes. Si « 맞추다/ assembler, accorder » et « 어울리다/ s'harmoniser » font appel à la couleur dans leur définition, « 섞다/mélanger » reste général. Le rôle alors accordé à l'image sera traité ultérieurement.

Toute cette recherche définitoire ne se retrouve pas dans « Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits » qui allie une forme et une couleur et qui les dénomment dans des phrases-exemples. Avec des phrases comme « Je mets de la peinture bleue dans le rond. » ou « Le rouge s'accorde bien à la grosse

¹⁰¹⁵ Voir *Nouveau Dictionnaire coréen-français*, p. 1226 et 1313.

chaussette. », le jeune lecteur n'apprend pas plus sur la couleur que dans un imagier. Ne lui sont communiquées aucune information référentielle et symbolique, aucune donnée sur la variété des couleurs et de leurs usages, aucune indication sur leur nuance. Rien de tout ce que fait à lui seul « Mon Premier Dictionnaire du coréen » qui s'impose sur le marché dictionnaire coréen comme le plus pertinent dans son traitement de la couleur, du moins sur le plan lexical, car on a noté toute sa sobriété typographique et on relève également l'absence de toute indication métalangagière, de sorte que toutes les informations données sont relatives au sens des couleurs, mais non à leur emploi en tant que termes grammaticalement définis. C'est là que réside la grande différence existant entre « Mon Premier Dictionnaire du coréen » et *Le Robert Benjamin* et *Mon Premier Dictionnaire* de Gallimard qui visent la même tranche d'âge et qui commencent à distinguer les mots par leur nature. Toutefois, l'importante différence opposant la production coréenne à la production française dans ce domaine est clairement la pénurie de dictionnaires pédagogiques portant sur la langue coréenne, « Mon Premier Dictionnaire du coréen » devant maintenir à lui seul la confrontation avec un marché dictionnaire français substantiel. Ce déséquilibre de nombre de titres se relève dans une moindre mesure dans la production touchant les recueils de comptines ou de virelangues s'intéressant à la couleur, où l'on va maintenant voir ce que le rythme et la rime apportent à la pédagogie de la couleur.

7.6. Le rythme et les rimes au service de l'oralisation de la pédagogie de la couleur

Les recueils de comptines et de virelangues ont pour but de développer par un travail sur la langue le caractère oral du texte qui doit être scandé ou chanté et d'aider ainsi à la mémorisation des termes chromatiques généralement génériques (qu'ils soient donnés sous forme adjectivale, nominale ou idiomatique). Chaque titre a toutefois sa spécificité. Côté français, *Comptines pour chanter les couleurs* mêle comptines traditionnelles et comptines écrites dans l'optique de développer le lexique chromatique de base, soit des comptines hétérogènes de par leur forme, qui ont toutefois pour point commun de pouvoir être écoutées grâce au disque compact proposé ; *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* isole chaque couleur pour la présenter dans une phrase toujours construite sur le même modèle et introduisant un référent ; *Comptines des couleurs* ne présente que des comptines écrites dans l'optique de développer logiquement le lexique chromatique de base, tout comme les recueils orchestrés par Henriette Filloux, ce qui rend également les textes plus homogènes dans leur approche du thème. Côté coréen, « Prunelle rouge, rouge » se concentre sur les trois primaires au sein d'une brève comptine traditionnelle, quant à « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel », il considère les sept couleurs du phénomène lumineux qu'il met en scène dans des virelangues. De fait, le travail verbal sur la couleur est plus ou moins développé, ou du moins développé diversement. Ce sont ces différences que l'on va interroger afin de voir quels sont les dispositifs textuels rythmiques les plus susceptibles de servir la pédagogie de la couleur.

7.6.1. Vers une dimension poétique dans les recueils français de comptines

(1) Le travail sur la rime, ou une discrimination des couleurs qui se fait à l'oreille

Il est des comptines, comme *À Paris* ou *C'est la cocotte blanche* présentes dans *Comptines pour chanter les couleurs* (Didier), qui cherchent à faire rimer le terme chromatique avec un autre terme. C'est ainsi que « Paris, Cambrai, Vauvert, Meudon » font écho à « gris, bai, vert, blond » dans le premier titre, et « blanche, grise, noire, verte » à « grange, remise, armoire, herbe » dans le second. Étant donné que les rimes peuvent être riches (comme « grise » et « remise » qui partagent les mêmes voyelles et consonnes d'appui en finale) ou pauvres (comme « Meudon » et « blond ») ou que les mots sont assonancés (comme « verte » et « herbe »), on comprend que c'est bien la seule parenté phonétique qui est recherchée. Cet écho sonore met le terme chromatique en valeur tout en l'opposant, par le son, aux autres termes chromatiques. La discrimination des couleurs se fait donc à l'oreille.

Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs (Millepages) reprend ce principe de faire rimer le terme de couleur avec un autre mot (« rouge/bouge », « bleu/amoureux »...). Lorsque le référent rime aussi (« marron/hérisson/occasion »), il n'est pas employé pour sa seule parenté phonétique, mais aussi pour sa communauté chromatique. Ce qui fait qu'il y aurait eu possibilité de travailler tout autant l'approche phonétique que l'approche référentielle, et de permettre de mieux faire mémoriser chaque association référentielle, élément important dans ce recueil qui, rappelons-le, emprunte pour beaucoup à l'imagier. Toutefois, l'auteur choisit la plupart du temps des référents qui ne riment pas (« rouge/coccinelle, bleu/mésange, rose/cochon, noir/loup ») et n'exploite guère cette bonne idée pédagogique d'associer les couleurs et leurs référents par la rime.

(2) De l'enjeu de la structure interne et de la répétition structurelle et lexicale

Si *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs* de chez Millepages découpe le continuum chromatique au fil de ses pages, il est par ailleurs des textes qui le redécoupent plus ou moins totalement. *Tout rebarbouiller* (présente dans *Comptines pour chanter les couleurs*) énumère par exemple les onze termes chromatiques génériques. Bien qu'elle soit pédagogiquement pertinente sur le plan lexical, elle sensibilise plus à la couleur qu'elle n'y initie véritablement en raison de l'ordre d'énumération qui n'a rien de logique, de la diversité des structures de phrase et de la répétition de certains termes (« rouge » étant cité trois fois). Contrastent avec cette énumération fantaisiste, celles de *Comptines des couleurs* (Lito) qui privilégient une structure syntaxique par comptine. C'est ainsi que *Les Sept Couleurs magiques*, construite sur la seule comparaison, amorce chaque phrase par un terme chromatique, auquel succèdent « comme » puis un comparant. *Un Éléphant blanc* pose chaque éléphant comme sujet,

le qualifie d'une couleur et le fait « marcher ». *C'est le petit chat qui rit* introduit toutes ses phrases par « c'est », auquel succèdent le nom d'un animal et son adjectif de couleur, puis une courte proposition relative sujet. Il en est d'autres, comme *Si c'est bleu* présentée dans *Comptines pour chanter les couleurs*, mais elle est assez isolée parmi les diverses autres formes que présentent les comptines de ce recueil.

Avec ces structures phrastiques simples qui se répètent et qui fixent l'emplacement du terme chromatique au sein de chaque comptine, l'enfant est plus à même d'appréhender le lexique chromatique. Notons que la même idée se retrouve dans des comptines qui ne travaillent pas la répétition au niveau de la seule phrase mais du couplet. En témoigne par exemple *La Chanson des couleurs* qui répète par quatre fois, en changeant le terme de couleur et le référent qui lui est associé (dans son contexte), la structure suivante :

« Tout est vert, vert, vert
Tout est vert, danse dans l'herbe
Tout est vert, vert, vert
La grenouille a fait son lit sous un joli pissenlit
Tout est vert, vert, vert ».

Sont ainsi présentés le vert, le noir, le bleu et le blanc dans une structure qui se répète et qui permet à l'enfant d'appréhender ce qui va être chanté dans la présentation des couleurs suivantes, d'autant que le texte exploite au mieux la répétition des termes chromatiques eux-mêmes. Cette imbrication de la répétition structurelle et de la répétition lexicale se relève dans quelques comptines du recueil *Comptines pour chanter les couleurs*, que ce soit dans *Coccinelle et papillon*, *Les pots de couleur* ou *Ballon bulle boule*. Cependant, les deux derniers titres développent d'autres particularités encore. *Les pots de couleur* joue sur la répétition de deux termes pour en introduire un troisième qui est obtenu par le mélange des deux premiers. Aussi, en plus d'initier au lexique chromatique, sensibilise-t-il à la technique. Quant à *Ballon bulle boule*, il restreint sa palette au bleu et au blanc, soit à deux termes chromatiques commençant par le son « b » qui peuvent assumer l'allitération annoncée par le titre.

Ces derniers exemples confirment tout le travail mené sur l'oralisation des termes chromatiques, tous recueils confondus, et notamment dans *Comptines pour chanter les couleurs* qui multiplie les types de comptines, mais qui a encore une autre particularité. Celle-ci réside dans le caractère chanté des comptines qui ne sont pas seulement à lire, mais bien à écouter. Et c'est justement l'écoute qui va révéler toute la pertinence de la répétition. Il n'est plus question de répéter un terme chromatique pour aider le mémoriser, ou une structure de phrase ou de strophe pour aider à le situer et à l'anticiper, mais bien de reprendre la chanson dans son intégralité. *Un Éléphant blanc* est reprise trois fois, *Si c'est bleu*, quatre fois. Tout le jeu de la

répétition est ainsi mis en abîme : répétition phonétique (par la rime ou l'assonance), répétition de la structure à chaque nouvelle couleur, et répétition multiple de ces répétitions. La pédagogie de la couleur est ici tout orale. L'enfant est immergé oralement dans le monde de la couleur. Le procédé est aussi simple qu'efficace mais d'une rareté qui demande à être soulignée et expliquée.

Cette rareté s'explique par le fait que nombre de comptines n'ont pas été puisées dans le répertoire de la tradition orale, mais entièrement écrites. Elles ne sont donc pas construites comme les chansons qui sont constituées de strophes, de refrains, de reprises guidées par une musique qui, elle, peut apporter à l'oreille une certaine variation (ce que confirme le disque proposé avec *Comptines pour chanter les couleurs* où certaines reprises se font avec l'ajout ou la suppression d'un instrument, ou *a cappella*). Notre hypothèse est que si elles relèvent de l'écrit, certes elles ne disposent pas de la rhétorique tout orale des comptines traditionnelles, en revanche, elles sont susceptibles de disposer de la rhétorique du genre écrit dont elles relèvent, à savoir de la poésie. Sont alors à leur disposition le rythme (notamment celui du vers), l'harmonie et les images, tout cela à destination des enfants, cela s'entend.

(3) La dimension poétique

Considérons ici les deux recueils écrits par Henriette Filloux qui a signé toute la collection du Gai Savoir publiée à L'École des loisirs. Dans *Rouge et bleu* (1965), l'auteur traite de neuf termes chromatiques génériques au sein de textes présentés comme de courtes poésies, où les octosyllabes dominent sans s'imposer totalement, l'introduction des référents aux textes primant parfois sur la métrique. Aussi, si le nombre de pieds des vers s'avère fluctuant, reste-t-il quelque chose de commun à ces référents : les images, et même pourrait-on dire, les différents types d'images. Voyons ce qu'il en est non pas dans les neuf textes proposés dans *Rouge et bleu*, mais dans les comptines sur le rouge, le bleu et le blanc (selon l'ordre des textes) :

ROUGE	BLEU	BLANC
Le rouge se lève sur les toits, Les beaux toits rouges que voilà ! Le coq chante : cocorico ! Sa crête rouge comme un coquelicot. Le poisson rouge tourne en rond. Le chat là-bas fait son ronron. Chaperon Rouge s'en va-t-au bois, Avec son petit panier au bras. Rouges cerises à mes oreilles Feront des boucles sans pareilles. Chantons le rouge ! le rouge est gai ! Comme cerises au joli mai !	Regarde : le ciel est bleu du bleu des bleuets de France. La mer est un grand lac bleu où voguent les voiles blanches. Les marins en béret bleu du bleu des bleuets de France. En chantant s'en sont allés sur l'eau du bleu des bleuets.	O blanche neige et blancs flocons, maisons blanches en capuchons. Sur la terre un grand tapis blanc, bonhomme de neige grelottant. Blanche [sic] la laine des moutons, Et la fourrure des ours. Blanc [sic] le beau cygne sur l'étang et la colombe roucoulant.

• Images visuelles et images littéraires

S'adressant à des enfants, Henriette Filloux privilégie différents types d'images et, surtout, ne néglige pas les images « visuelles ». À la simple description (« les beaux toits rouges », « le ciel est bleu », « blanche la laine des moutons »), elle combine prosopopée et hypotypose¹⁰¹⁶. C'est ainsi que le bonhomme de neige grelotte, participant à la peinture vivante des mondes que le jeune lecteur découvre. Y participe aussi le fait que les divers référents concrets, quelle que soit leur nature, sont très souvent associés à un verbe de mouvement : le soleil se lève, le poisson tourne, le Chaperon rouge s'en va tout comme les marins, et les voiles blanches voguent. Ces référents peuvent l'être également à l'expression du bruit : le coq chante, le chat ronronne, la colombe roucoule et le lecteur est invité à chanter (dans le texte sur le rouge).

Parallèlement à ces images visuelles, Henriette Filloux multiplie les images littéraires. Elle recourt à la comparaison, que « comme » soit maintenu ou remplacé par une marque de l'analogie (« être ») : « Sa crête rouge comme un coquelicot. », « le rouge est gai ! / Comme cerises au joli mai ! », « La mer est un grand lac bleu » ; à la métaphore : « maisons blanches en capuchons », « Sur la terre un grand tapis blanc » ; à la synecdoque : « le rouge se lève sur les toits », « où voguent les voiles blanches » ; soit à des figures littéraires soulignant la dimension poétique de ses textes. Toutefois, comme ils s'adressent à l'enfance, les textes d'Henriette Filloux se dotent d'une autre caractéristique importante : ils sont également très rythmiques.

• Du rythme et des symboles

Le dynamisme est créé par les nombreuses phrases injonctives et exclamatives, mais aussi par le jeu sur les allitérations et assonances scandant les textes. Avec ses sons répétitifs en [u], [o] et [ɔ̃], et dans une moindre mesure en [wa] et [ɔ], qui sont vocaliques, le texte sur le rouge s'avère très sonore. Le texte sur le bleu joue avant tout sur la répétition de « bleu » et « bleuets », auxquels il ajoute « béret » et « blanches » pour renforcer son allitération du « b ». Quant au texte sur le blanc, il alterne avant tout deux nasales assez proches : [ã] et [ɔ̃]. Chaque texte met ainsi en valeur l'un des sons du terme chromatique qu'il traite.

Le dynamisme du texte est également pris en charge par le cumul des référents. Cela est particulièrement vrai pour le rouge dans lequel on relève la lumière solaire, un produit construit par l'homme (les toits), les animaux (coq, poisson), les fleurs (le coquelicot), les fruits (les cerises), le personnage fictif du Chaperon Rouge, mais aussi la gaieté et la joliesse. Pour ce qui est du bleu, il convoque la mer et l'eau, le ciel, un accessoire vestimentaire (le béret des marins) et une fleur on ne peut plus nommément bleue : le bleuet. Le blanc renvoie pour sa part à la

¹⁰¹⁶ Pour rappel, la prosopopée permet de « mettre en scène les absents, les morts, les êtres surnaturels, ou même les êtres inanimés : les faire agir, parler, répondre » ; quant à l'hypotypose, elle « peint les choses d'une manière si vive et si énergique, qu'elle les met en quelque sorte sous les yeux, et fait d'un récit ou d'une description, une image, un tableau, ou même une scène vivante ». Voir Bernard Dupriez, *Gradus, Les Procédés littéraires*, Paris : Bourgeois, 10/18, 1984, p. 364 et p. 240.

neige et au pelage ou plumage des animaux. Il symbolise ainsi l'idée de froid et tout à la fois de recouvrement et d'expansion. Il évoque par ailleurs une matière plus douce, plus chaude, du moins quand il est fait mention de la laine des moutons et de la fourrure des oursons. Le plumage du cygne et de la colombe n'est pas mentionné pour sa matière : il évoque l'élégance du premier et la douceur monotone du chant du second. La fin de cette comptine est empreinte de douceur et on y trouve, grâce à cette colombe blanche, la connotation d'une certaine paix qui contraste avec la morsure du froid du début du texte. Si le rouge est référentiellement le plus riche et le bleu le plus conventionnel, le blanc est, lui, le plus contrasté.

• De quelques références culturelles

Si le Petit Chaperon rouge se glisse dans le texte sur le rouge pour s'en aller au bois « avec son petit panier au bras », le rouge symbolise le danger qui la guette, pour tout enfant ayant connaissance du conte. Il introduit une dimension symbolique et littéraire. Dans le texte du bleu, on relève le « bleuet de France ». Il s'agit d'un insigne qui désigne les jeunes recrues de 1914-18 en raison de l'uniforme bleu horizon dont ils étaient vêtus. La fleur est à considérer comme le symbole français de la mémoire des anciens combattants et plus généralement des victimes de la guerre. Le symbole est donc culturellement très fort. Il renvoie à un fait historique spécifique et à une couleur historiquement située. Au-delà de ses référents conventionnels – ciel et mer – qui symbolisent une certaine sérénité, le bleu permet de faire œuvre de mémoire. Il est ici mémoriel et pacifiste. Pour ce qui est du blanc, son intérêt culturel se trouve du côté de sa représentation, qui sera réinterrogée dans les dispositifs iconiques.

Imagés, dynamiques, piqués de références culturelles, les textes d'Henriette Filloux gagnent une dimension poétique que bien des comptines pourraient leur envier. Il n'est toutefois pas question d'opposer poésies et comptines. D'ailleurs, à ce sujet, l'auteur montre en quoi le caractère poétique de ses comptines sur la couleur est redevable au chant et à la chanson.

• Ce que la poésie doit au chant par la métaphore chromatique

L'autre recueil portant sur la couleur signé par Henriette Filloux a la particularité de ne porter que sur le blanc et le noir, ou plus généralement sur les valeurs étant donné que le gris y est parfois cité. Parmi ces textes d'une qualité poétique indéniable, retenons celui-ci :

« La neige fait chanter le blanc
sur les toits, sur la terre habillée
de sa robe de mariée.
La neige fait chanter le blanc.
Des flocons légers se balancent
dans une monotone danse.
La neige fait chanter le blanc.

De gros pieux noirs rythment le chant
des arbres tordus, des vieux saules,
tête rentrée dans les épaules.
Les mouettes font un duo
de noir et de blanc, tout là-haut.
Un corbeau marque un long silence. »

Bien que l'on retrouve prosopopée et métaphore, il faut aussi relever la métaphore de la neige comme chef d'orchestre de la couleur, du blanc, mais aussi du noir, sans lequel elle ne saurait exister. Notes blanches des flocons, notes noires des pieux et des arbres. Les mouettes elles-mêmes participent à ce chœur bitonal, tout comme le noir corbeau qui leur oppose son silence pour ne mieux que participer à cette composition musicale et bicolore. Henriette Filloux rend ici, par un jeu subtil sur la couleur des notes de musique, un hommage évident à l'importance du chant dans l'appréhension des comptines, et le souligne en utilisant « La neige fait chanter le blanc » comme un refrain.

Ce texte se distingue par exemple d'*Une Souris verte* (proposée dans *Comptines pour chanter les couleurs*) qui ne doit sa présentation qu'à un seul terme de couleur et à sa popularité. Comme on le constate, différents procédés sont mis en place pour initier à la couleur par les comptines : répétition assonancée de leur sonorité, répétition assonancée d'un possible référent, jeu sur la répétition des termes chromatiques et/ou des phrases et des structures où ils se trouvent, dimension poétique des images visuelles et littéraires qui les incluent, métaphore chromatico-musicale... Le travail effectué sur l'oralisation de la pédagogie de la couleur est remarquable. Qu'en est-il du côté de la production coréenne qui propose deux titres significatifs ?

7.6.2. Les dispositifs mnémotechniques des recueils coréens

Les deux recueils coréens retenus s'opposent d'abord dans leur structure. En reprenant le titre d'une chanson pour enfant, « Prunelle rouge, rouge » se compose de cette seule chanson qui égrène quelques couleurs et leurs référents respectifs. « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » propose pour sa part des textes distincts pour les sept couleurs qu'il met en bouche. Voyons ici comment ils procèdent l'un et l'autre.

(1) Le dispositif mnémotechnique des échos assonancés entre les termes de couleur

« Prunelle rouge, rouge » s'ouvre sur la présentation d'un prunellier dont les fruits sont rouges : « Sur les branches du prunellier, prunelles rouges, rouges / sont suspendues en grappe » (« 앵두나무 가지에/ 빨강 빨강 앵두가// 다닥다닥 구슬처럼/ 매달려 있네. »). Apparaît un loriot jaune : « Un loriot jaune, sur la branche du prunellier / a atterri d'un coup / et chante une chanson » (« 노랑 노랑 피꼬리 / 앵두나무 가지에 / 포로롱 날아와서 / 노래를 하네. »). La confrontation entre prunelle rouge et oiseau jaune a alors lieu : « Le loriot jaune / d'une prunelle rouge, rouge / s'est saisi // dans le ciel bleu, bleu / s'est envolé, la baie au bec » (« 노랑 노랑 피꼬리 / 빨강 빨강 앵두를 / 한 알 따서 물고는 // 파랑 파랑 하늘로 / 날아가 버렸네. »). S'y ajoute donc le bleu, qui, phonétiquement, rappelle les deux autres couleurs en partageant avec elles le suffixe en « -ang/-양 » souligné dans le texte). Tout le parcours phonétique se construit sur l'occurrence des termes de couleur et leur répétition systématique, ce que vient confirmer la dernière phrase qui reprend le motif coloré du début : « D'une prunelle rouge, rouge / une

seule baie ai cueilli / dans la bouche de bébé / exactement l'ai posée. » (« 빨강 빨강 앵두를 / 한 알만 따다가 // 우리 아기 입 속에다 / 쪽 넣어 줄 테야. »). Aussi ne relève-t-on pas ici de renforcement phonétique du lien entre terme chromatique et référent, ou entre terme chromatique particulier et sa rime comme dans les recueils de comptines français, la langue coréenne (et non sino-coréenne) proposant des noms de couleur phonétiquement très homogènes qui permettent de développer le jeu phonétique et mnémotechnique sur eux seuls.

(2) Le dispositif mnémotechnique de l'allitération

Dans « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel », il en va différemment. Chacun des sept textes est amorcé par la couleur en question. Suit un référent non pas choisi pour sa couleur mais, si possible, pour sa parenté phonétique : c'est ainsi que « 빨강/*ppalgang*/ rouge » est suivi de « 빨래/*ppalae*/lessive », « 노랑/*nolang*/jaune » de « 나비/*nabi*/papillon », « 초록/*cholok*/vert » de « 차/*cha*/voiture », « 파랑/*palang*/bleu » de « 파티/*pati*/fête », et « 남색/*namsaek*/indigo » de « 남극/*namgeuk*/pôle sud »¹⁰¹⁷. On relève la parenté des consonnes ou des syllabes initiales. L'exemple de « 빨강/*ppalgang*/rouge » est le plus abouti puisque ce sont les trois sons initiaux (*pp-a-l*) qui sont repris :

« 빨강 빨래를 빨자 / « Faisons la lessive (du) rouge
 빨강 빨랫감은 모두모두 가져와 / Apportons tout le linge rouge à laver
 빨리빨리 빨자 빨강 빨래를 빨자 / Vite, vite lessivons, faisons la lessive (du) rouge
 빨강 빨래 통에 빨강 빨래를 넣고 / La lessive rouge, dans le seau, mettons la lessive rouge,
 빨리빨리 빨자 신나게 빨자 / Vite, vite lessivons, lessivons joyeusement,
 빨랫비누 박박 문질러 / en frottant bien fort avec le savon de lessive
 빠득빠득 비벼 빨자 / lessivons en insistant
 뽀득뽀득 깨끗이 빨자 / lessivons proprement et que ça crisse

빨강 빨래를 널자 / jouons à la lessive du rouge
 빨래장대 높이 세우고 / relevons bien haut la perche de la lessive
 빨랫줄에 널자 빨리빨리 널자 / jouons avec les cordes à linge, vite, vite jouons,
 빨강 바지 빨강 치마 빨강 수건 빨강 모자 / pantalon rouge, jupe rouge, serviette rouge, bonnet rouge

빨강 빨래를 널자 빨리빨리 널자 / jouons à la lessive du rouge, vite, vite jouons,
 빨강 양말 빨강 팬티 빨강 셔츠 빨강 장갑 / chaussettes rouges, culotte rouge, t-shirt rouge, gants rouges
 빨래집게로 꼭꼭 집으면 빨래 끝 ! » / Fin de la lessive en accrochant bien avec les pinces à linge ! »

Ce qui accroche le regard, c'est la répétition graphique du double « ㅂㅂ/*bb*/[*pp*] », et dans une moindre mesure du simple « ㅂ/*b*/[*b/p*] ». Tout le texte joue sur la répétition de cette association phonétique entre « 빨래/*ppalae*/lessive » et « 빨강/*ppalgang*/rouge », ainsi que sur

¹⁰¹⁷ Il n'y a guère que 주홍/*juhong*/rouge orangé qui se combine à un référent choisi pour sa couleur : 감/*gam*/kaki (le fruit).

celle de mots commençant par la même syllabe comme « 빨자/*ppalja*/lessivons¹⁰¹⁸, 빨랫감/*ppalaetgam*/linge à laver, 빨랫비누/*ppalaetbinu*/savon de lessive, 빨래장대/*ppalaejangdae*/perche à linge, 빨래집게/*ppalaejipge*/pince à linge¹⁰¹⁹, 빨리빨리/*ppalippali*/vite, vite¹⁰²⁰, 빠득빠득/*ppadeukppadeuk*/en insistant¹⁰²¹. Bien qu'ils introduisent une variation phonétique, on peut y ajouter : « 바지/*baji*/pantalon » qui amorce l'énumération des vêtements à laver, mais aussi l'onomatopée « 박박/*bakbak* » (soit un bruit de grattement fort ou de frottement appuyé), qui fait écho à « 빠득빠득/*ppadeukppadeuk* (qui traduit le fait d'insister à un endroit) » et à sa variante « 뽀득뽀득/*ppodeukppodeuk* (soit un bruit de crissement) ».

Tout ce jeu sur la langue est-il réellement pertinent pour l'apprentissage de la couleur ou ne l'est-il pas davantage pour développer les compétences langagières par le jeu ? L'album assume apparemment l'une et l'autre pédagogie, ou plus exactement l'une dans l'autre : à force d'être prononcé (et il l'est une quinzaine de fois), le terme chromatique – en l'occurrence « 빨강/*ppalgang*/rouge » (et tel est le cas pour les six autres dénominations) – est mémorisé, pas seulement visuellement, mais oralement, et dans un contexte phonétique à caractère mnémotechnique qui permettra à l'enfant de le retrouver plus facilement.

Comme « Prunelle rouge, rouge », « Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel » se donne comme un titre qui puise dans les caractéristiques propres à la langue coréenne pour développer pertinemment le caractère mnémotechnique de l'oralisation de la pédagogie de la couleur, sans passer par aucun texte explicatif. De ces textes explicatifs en revanche présents dans nombre d'autres supports.

7.7. Quels textes explicatifs ?

De quelle nature relèvent les textes qui ne sont liés ni aux consignes, ni aux questions et répétitions censées maintenir l'attention des jeunes lecteurs, ni aux légendes, ni aux mots exemplifiants, ni aux entrées et définitions, ni au rythme de la langue ? Ils sont explicatifs pour la grande majorité. Mais sur quel aspect de la couleur porte alors l'explication ? Sur la seule couleur ? Et quelle est sa nature ? La réponse à ces questions dépend du volume occupé par ce type de texte, mais aussi de la place où il se trouve dans les ouvrages. Dressons-en ici une typologie représentative dans les supports français et coréens portant sur la couleur.

¹⁰¹⁸ L'association entre « lessivons » et « lessive » dans la même phrase est naturelle en coréen, le verbe supportant le prédicat étant souvent construit sur le même radical que lui (ce qui donne une forme comme « lessiver la lessive »).

¹⁰¹⁹ La répétition de « 빨래/lessive » au début des mots s'explique par la formation des compléments du nom qui antépose le complément (parfois marqué du suffixe « ㅅ/s », visible dans les premiers termes, « 빨랫 », mais absent des autres, « 빨래 »).

¹⁰²⁰ Le terme est souvent répété dans la langue courante pour souligner l'urgence de la demande.

¹⁰²¹ Rappelons que les onomatopées coréennes sont généralement construites sur la répétition, d'où l'intérêt de les employer dans un texte qui joue sur les échos phonétiques.

7.7.1. La variété avant toute chose dans les supports pédagogiques français

(1) Un texte explicatif pour conclure

Dans *Les Couleurs de Balthazar*, où, après des textes à la première personne introduisant des questions, une phrase déclarative met en scène Balthazar :

« Quand Balthazar va faire les courses, il retrouve toutes les couleurs qu'il a soufflées. »

Cette phrase évoque le thème, la manière dont il a été abordé, la personne avec laquelle il l'a été, et propose de faire le point, non plus en se substituant au protagoniste mais en l'accompagnant. Ce glissement fait que le jeune lecteur n'est plus pris en charge par Balthazar, qu'il gagne une certaine autonomie par rapport au personnage, qu'il l'assiste dans sa démarche. Le texte explicatif conclut ainsi le volume en émancipant l'apprenant.

(2) Un texte explicatif en guise de réponse

Si nombre de supports pédagogiques recourent aux questions, ils ne fournissent souvent pas de réponse, ou alors ils la donnent par le biais d'une image parfois légendée. Rares sont donc les réponses données sous forme verbale. Il existe toutefois deux exemples pertinents, dans *Les Couleurs* publié par Fleurus dans la collection « L'imagerie des tout-petits » (3-6 ans) et *Des Amis de toutes les couleurs* de Catherine Dolto-Tolitch.

Dans le premier titre, des textes explicatifs fournissent des réponses aux questions qui ouvrent chaque page dans la partie du volume consacrée à la présentation des couleurs de base. Aussi, suite à « Qui est rouge ? » ou « Qui est jaune ? », proposent-ils : « Le bonnet du Père Noël. Le dos de la coccinelle. » ou « Le maïs tout blond. Les citrons tout ronds. » Sont à chaque fois proposés deux référents qui sont de bonnes réponses possibles, mais non les seules. Ils servent d'exemples, exemples nécessaires à l'enfant qui doit par la suite répondre seul à la question posée : « Qui d'autre est rouge ? » ou « Qui danse avec eux sous le soleil jaune ? ».

Le second titre ne fournit pas ce type de réponses exemplifiantes. Il est construit tout à fait différemment. Le début du texte est narratif. Un narrateur présente le nouveau venu de l'école, Orion, à la peau toute noire et aux cheveux frisés, ce qui motive la présentation plus générale de ses camarades de différentes nationalités et de différentes couleurs de peau. S'ensuit donc une rapide galerie de portraits :

« Farida, ma meilleure amie, est toute cuivrée. Ingrid est rousse claire [*sic*] avec des tâches de son. Ricardo a la couleur du pain d'épice. Moi, je suis rose comme un bonbon. Tchang, lui, a la peau jaune et les yeux bridés. »

Pour comprendre cette diversité de couleurs de peau, des questions sont posées à la maîtresse sans que le lecteur en sache le contenu exact : « On a posé des questions à la maîtresse. » Après quoi, le texte change de nature et devient explicatif. Comme il est question d'« origines différentes », de « cellules de vie », de « lignage », de « bâtonnets qu'on appelle chromosomes » et de « gènes », l'explication relève du domaine scientifique, même si l'approche est très vulgarisée.

Aussi voit-on que le dispositif textuel jouant sur le binôme « question-réponse » permet d'apporter deux types de réponse pédagogiquement distincts. L'un relève de la réponse exemplifiante, utile auprès des lecteurs les plus jeunes ; l'autre fournit un texte plus conséquent dont le développement ouvre d'autres perspectives et permet de comprendre que les mélanges de couleurs dépassent ceux de la seule palette.

(3) Un texte explicatif pour mettre en confiance

Comparé à ces textes explicatifs qui donnent des réponses claires aux questions posées, il en est qui répondent à des questions tacites, non pas posées par l'auteur, mais que peut se poser le jeune lecteur. Thierry Courtin, qui a créé T'Choupi à destination des tout-petits, part du principe qu'il faut guider l'enfant et anticiper ses doutes. Dans *T'Choupi Mes premiers coloriages magiques sans dépasser*, il recourt ainsi à un texte explicatif qui développe verbalement une partie de la consigne expliquée par des symboles. La première page de cet album montre un coloriage de T'Choupi piqué d'un point gris sur sa bombe, et d'un point bleu sur le haut et le bas de sa salopette. Ces points de couleur sont une invitation implicite à colorier de leur couleur les surfaces où ils se trouvent (annexe III, pl. 426). Le texte explicatif présenté en bas de page le confirme en partie : « Pour monter sur le poney, T'Choupi met une bombe grise. » À l'enfant, mis en confiance par cette confirmation, de compléter sur le même modèle : « Pour monter sur le poney, T'Choupi met une *salopette bleue*. » L'idée est bien d'assurer à l'enfant qu'il a compris la consigne tout en lui laissant le loisir de la compléter.

Toutefois, bien que ce type de texte ait tendance à confirmer régulièrement une des couleurs sollicitées dans les coloriages et à mettre l'enfant en confiance sur le plan cognitif, il développe également sa mise en confiance sur le plan affectif. Le petit personnage de T'choupi, auquel les enfants sont censés s'identifier ou du moins auquel ils sont attachés, est convoqué dans presque tous les textes (soit très exactement dix-huit fois sur vingt-trois pages), et les cinq fois où il ne l'est pas, c'est au profit de son doudou, de son papi, de son papa ou de sa famille. Priorité est donc donnée à son monde familial, ce que souligne également tout le vocabulaire mélioratif qui ponctue les textes : « la meilleure amie », « le poney préféré », « aime beaucoup », « beau maillot »... Imbriquées l'une dans l'autre, ces deux mises en confiance font que le jeune enfant est quasiment assuré d'être sensibilisé à la couleur dans les meilleures conditions cognitives et psychologiques possibles.

(4) Un texte explicatif pour modérer l'implication des jeunes lecteurs

Comme on l'a vu précédemment, les légendes présentes dans les supports initiant à la couleur ne sont pas si homogènes et demandent un certain décodage, les questions et devinettes impliquent une participation, les articles dictionnaires demandent à comprendre l'usage typographique de la couleur et à gérer l'éclatement des textes qui débordent parfois la seule définition en lui adjoignant phrases d'exemple, dérivés et expressions à connaître, la rime revêt diverses fonctions pédagogiques... Autant dire que les textes proposés dans les supports initiant à la couleur laissent peu de répit au jeune lecteur qui est sans cesse sollicité. Le texte explicatif vient contrebalancer la fréquence de ces sollicitations avec son mode déclaratif qui constate des informations « sans engager la conscience » comme le précise le CNRTL¹⁰²².

Cela est, par exemple, notable dans certaines encyclopédies développées par Gallimard comme *La Couleur* et *Le Grand Livre de la couleur* de Mila Boutan. Dans le premier, dont la structure est plus simple, les textes explicatifs s'intercalent entre la présentation légendée des référents qui ouvre le volume et les pages recourant plus aux questions en fin d'ouvrage. Atteste de ce souci de tempérer l'implication du jeune lecteur, une unique et répétitive structure de phrase : « Il faut du jaune et du rouge pour faire du orange. », « Il faut du jaune et du bleu pour faire du vert. », « Il faut du bleu et du rouge pour faire du violet. ». On notera également le recours à un pronom impersonnel qui neutralise la question du destinataire et du destinataire.

Cette utilisation du pronom impersonnel contraste avec les pronoms justement utilisés dans *Le Grand Livre de la couleur*. Mila Boutan y fait le choix de s'adresser directement à l'enfant par le biais de pronoms (sujet ou objet) de deuxième personne du singulier, ce qui n'est pas nouveau en soi¹⁰²³, contrairement à la fréquence avec laquelle elle les emploie. L'enfant est ainsi interpellé à presque toutes les pages comprenant du texte. Toutefois, il n'est pas le seul mis en scène. La créatrice l'accompagne, ce qu'elle revendique très clairement dans la première phrase de son album (reprise par la suite) : « si je te dis... ». C'est à un tête-à-tête que l'enfant est ainsi convié, lors duquel il reçoit toutes les attentions de son guide qui lui offre ainsi une leçon privée sur le mode familier, intime. Toutefois, c'est là encore par l'introduction de quelques textes explicatifs déclaratifs sans sujets précis que l'auteur va occulter sa présence et la fréquence de ses sollicitations auprès du jeune lecteur. Ils servent à faire une pause (en deux endroits), à relâcher un peu l'emprise du guide, à ne pas demander au jeune lecteur de répondre, de l'inviter juste à lire ou à regarder, et à comprendre, ce qui est déjà important.

¹⁰²² <http://www.cnrtl.fr/definition/déclaratif>.

¹⁰²³ Ce dispositif affectif n'est pas nouveau chez l'éditeur même. Il se relève dans *La Couleur* de la collection « Mes Premières Découvertes » (1989). Y figure la phrase : « Rouge vif comme *tes* jouets ! », mais elle y est isolée.

(5) De la rareté des textes purement explicatifs

Les textes explicatifs se font de plus en plus nombreux au fur et à mesure que le lectorat avance en âge. Ce sont ainsi avant tout les volumes encyclopédiques qui possèdent ce type de texte. Force est pourtant de constater que les auteurs tendent systématiquement à rompre son caractère déclaratif et à fragmenter le développement qu'il implique normalement. Prenons ici pour illustrer nos propos les titres encyclopédiques suivants : *Le Livre des couleurs* d'Agnès Rosenstiehl (Larousse), *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* d'Antoon Krings (Gallimard, Giboulées), *Les Trésors des couleurs* de Delphine Badreddine (Gallimard, Mes Premières Découvertes) et *Les Couleurs* d'Adèle Ciboul (Nathan).

• Agnès Rosenstiehl, ou le texte explicatif sur étiquettes

Dans *Le Livre des couleurs*, Agnès Rosenstiehl développe une approche perceptive, matérielle, lexicale et culturelle de la couleur. Pourtant, au-delà de cette diversité des approches, beaucoup d'attention est accordée à la présentation des pigments naturels. Ce que confirment les textes explicatifs qui leur sont liés et qui sont les seuls de cette nature dans l'ouvrage. Nombreux – l'auteur présentant de deux à six pigments par champ chromatique –, ils sont regroupés dans un tableau se présentant comme une vitrine de collection. Aussi chaque texte explicatif fait-il office d'étiquette et comporte-t-il divers types d'information sur le pigment (bien que leur ordre, leur quantité et leur contenu diffèrent d'une étiquette à l'autre) : l'origine naturelle, l'époque et/ou le lieu de sa première utilisation, la méthode d'obtention, des rappels historiques, le nom usuel ou savant de la couleur, son nom comme pigment utilisé en peinture artistique et en décoration qui diffère parfois du produit d'origine (garance s'opposant ainsi à rouge turc). Cet étiquetage permet donc de structurer la présentation tout en fournissant un nombre assez important et variable d'informations. Toutefois, lorsque le nombre de pigments est trop élevé, comme à la page des « terres », les informations sont condensées dans un encadré commun en bas de page et laissent place, dans le tableau, aux seules dénominations référentielles. Dans ce cas, les légendes dominent la page et rappellent l'établissement des classes lexicales chromatiques effectué par Élisabeth de Lambilly et Régis Lejonc. Tel n'est pourtant pas le but initial d'Agnès Rosenstiehl qui entend initier à la provenance naturelle des pigments des couleurs et qui emprunte pour cela son dispositif textuel et expositif aux sciences naturelles.

• Antoon Krings, ou le texte explicatif présenté sous forme dialoguée

Bien qu'il s'adresse aux enfants « dès 4 ans », *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée* montre un texte long et dense qui peut également concerner les lecteurs « jusqu'à 9 ans ». Aussi, pour que cette première leçon de peinture théorique présentant pigments, additifs (pour fixer la couleur et varier la densité de la pâte), couleurs primaires et leur mélange (en synthèse soustractive), pertinence référentielle, décomposition de la lumière blanche (sur la base

d'élytres ou de l'arc-en-ciel), Antoon Krings opte-t-il pour une présentation dialoguée. Dès la première phrase de son texte, il met deux types de personnages en présence :

« Aujourd'hui, il pleut, les drôles de petites bêtes sont toutes trempées lorsqu'elles frappent à la porte du grand peintre Barnabé. »

Aux « petites bêtes » présentées dans leur ensemble, leur inexpérience ou leur naïveté, il oppose Barnabé, distingué par son nom, sa fonction, sa renommée. La nature de la relation est ainsi tout de suite établie. Ce que confirme la phrase suivante, soit la première phrase du dialogue qui va occuper tout le volume :

« - Bonjour, Barnabé, tu te souviens, tu nous avais promis que le jour où il pleuvrait, on pourrait venir chez toi pour que tu nous donnes une leçon de couleur. »

Est ainsi clairement établi que les « petites bêtes » sont les apprenants, et Barnabé, le maître. La forme dialoguée permet de distinguer les protagonistes et de leur attribuer un rôle (avec ceux qui posent les questions ou font part de leur curiosité, et celui qui y répond ou qui explique), d'introduire le thème de manière très naturelle, de rendre le texte plus vivant (Barnabé utilisant d'ailleurs nombre d'impératifs), de faire alterner les questions ou les réflexions et les explications portant sur la couleur. Cette forme dialoguée permet également de travailler le texte différemment et cela en trois points. D'abord, on note l'équivalent de soliloques. C'est le cas au début du texte où Barnabé, pris de court par la demande des petites bêtes, s'interroge sur la manière d'entamer la leçon (« “ Par quoi vais-je commencer cette leçon de couleur ? Ce n'est pas simple ! ” s'interroge-t-il en se dirigeant vers le fond de l'atelier. ») Est ainsi révélé l'état d'esprit du personnage et ce qu'il pense de la couleur. Est aussi révélée la complexité du thème lorsqu'il déborde l'approche lexicale des termes chromatiques de base. Par ailleurs, en haut de page, on remarque régulièrement des textes non dialogués qui évoquent les didascalies utilisées dans les pièces de théâtre. Ils donnent des indications sur le changement d'action, la variation des sous-thèmes traités. C'est ainsi que « Mais en voyant les pyramides de sable multicolores alignées sur sa table, il lui vient une idée : [...] » introduit le passage sur les pigments ; et « Huguette la guêpe, quant à elle, veut montrer, comme d'habitude, qu'elle en sait plus que tout le monde. Elle se précipite vers Antonin le poussin, l'attrape par le cou et, pointant du doigt Patouch, elle proclame : [...] » introduit le passage sur la pertinence du choix des référents. Finalement, l'auteur travaille la présentation des verbes introducteurs de ce discours direct formel en jouant sur leur valeur informative. Il est ainsi donné des informations sur l'attitude de celui qui explique et qui essaie d'être le plus pédagogue possible si l'on en croit les précisions suivantes : « et il ajoute, gentiment », « dit en souriant Barnabé ». Il en est également donné sur ceux qui écoutent et qui réagissent : « elle proclame », « Léon renchérit

[et] réplique », « Antonin hurle », « Siméon s'exclame fasciné ». Tous ces verbes traduisent l'intérêt et le degré d'implication des petites bêtes dans leur leçon. Ils vivifient le texte, mais confirment aussi la puissance émotive du thème. Aussi, par cette mise en forme dialoguée de l'explication, Krings rompt-il avec le caractère fastidieux d'un texte assertif et parvient-il à s'adresser à la tranche la plus jeune de son lectorat, d'autant plus que la formule permet de traduire l'état d'esprit des protagonistes, de la (brève) indécision du maître à l'enthousiasme débordant des apprenants. Cela joue sur l'affect des jeunes lecteurs et les stimule dans leur apprentissage de la couleur¹⁰²⁴.

• La recherche de fragmentation et de hiérarchisation du texte explicatif assertif

Un long texte explicatif assertif n'est pas destiné aux jeunes lecteurs. Les éditeurs le savent très bien. Aussi, dans les encyclopédies qui recourent à du texte explicatif malgré le nombre et la pertinence des dispositifs matériels mis en place ainsi qu'à la variété des dispositifs textuels utilisés (notamment le questionnement et la légende), ils optent pour sa fragmentation et la multiplication des micro-articles. Cela est particulièrement visible dans les deux encyclopédies que sont *Les Trésors des couleurs* de Delphine Badreddine (Gallimard) et *Les Couleurs* d'Adèle Ciboul (Nathan).

Dans le premier de ces titres, il est des textes explicatifs sur chaque page. Ils sont systématiquement associés à un dispositif matériel et réduits à une phrase simple ou deux phrases courtes. Cette économie verbale se réalise également grâce au recours systématique aux titres qui introduisent les sous-thèmes (« Des couleurs par milliers », « Les merveilles de la nature », « Les nuances »), aux légendes qui identifient et qualifient les référents (« le thon jaune », « la feuille de marronnier, verte au printemps ») et aux consignes qui font utiliser les différents systèmes matériels proposés. La diversité des types de texte ayant une fonction pédagogique propre permet de répartir les différentes informations et de faire de telle sorte que le texte explicatif puisse être réduit le plus possible, l'abrégement de l'explication la rendant plus forte et plus pertinente.

Il en est presque de même dans le second ouvrage, à la différence près qu'il ne se concentre pas sur les couleurs de la nature et qu'il ouvre plus largement son champ d'étude aux couleurs « des hommes, de la nature et des animaux ». D'où la création d'une multitude de

¹⁰²⁴ Précisons que les formes dialoguées proposées sous forme de phylactères dans *Le Livre des couleurs* d'Agnès Rosenstiehl (Larousse, 1981) et présentant diverses locutions colorées n'ayant que la couleur en commun entraînent l'effet inverse. Cela s'explique par le fait qu'elles relèvent du discours direct libre et que tout contexte et toute explication sont justement effacés. Ce parti pris débouche sur un amoncellement de locutions inextricable pour les jeunes lecteurs, d'autant que s'y glissent parfois des expressions qui ne sont pas explicitement liées à la couleur comme (à la page du bleu) « la Bretagne aux Bretons » (censée évoquer la « Bretagne bleue », soit l'appellation littéraire de la région au Haut Moyen Âge). Cette disparité des informations, conjuguée à leur spécificité et au fort degré de leur caractère implicite, fait de cet album très pédagogique dans son traitement des pigments naturels un ouvrage hétérogène qui perd parfois en pertinence pédagogique.

chapitres couvrant généralement d'une page simple à une page double (mais pouvant gagner en surface par un jeu de volets ou de rabats). Comparés au titre précédent, les textes explicatifs et les légendes sont plus longs. Il apparaît par ailleurs des encadrés. S'opère alors généralement une hiérarchisation de l'information donnée par le titre, le corps principal du texte, les légendes (sur le plan vertical) et les encadrés (sur le plan horizontal, les encadrés étant placés dans les marges). Toutefois, pour présenter des textes ayant la même valeur informative, l'ouvrage propose des « pages-patchworks » permettant de confronter différents types d'informations. C'est ainsi qu'à la page « Les goûts et les couleurs des hommes », il est traité de la symbolique récurrente du rouge (comme couleur indiquant le danger), de l'utilisation d'un code de couleur dans certains sports, de la coloration du corps en rouge dans certaines cultures musulmanes, et de la diversité de la couleur des robes de mariée dans le monde. Bien que l'exemple du rouge soit pris dans la signalisation routière, les robes de mariée et les ceintures d'arts martiaux réduites à trois couleurs (soit à trois pays ou à trois niveaux de difficulté bien distincts), et la coloration corporelle à trois parties du corps (pieds, mains, cheveux), la page présente une somme d'informations importante, à l'image de l'album qui est l'un des plus informatifs et des plus complexes jamais publiés sur la couleur.

Aussi voit-on que les textes explicatifs des supports français peuvent certes donner des informations riches et variées sur la couleur, mais aussi aider le jeune lecteur à faire le point sur ses acquis, à lui soumettre les explications sous la forme de réponses, à le mettre en confiance dans son appréhension du thème ou de l'exercice qui lui est lié, et à tempérer son implication. Les supports traitant de la couleur enregistrent donc une diversification du texte explicatif tout à fait notable qui s'explique en grande partie par la complexité du thème traité. Retrouve-t-on cette même variété de textes explicatifs dans la production coréenne ?

7.7.2. L'abondance des textes explicatifs dans les supports coréens

(1) Un texte explicatif pour initier à autre chose qu'à la couleur

S'il est vrai que les albums à colorier coréens initient à autre chose qu'à la couleur, on voudrait le confirmer grâce aux textes explicatifs qu'ils recèlent. Ne prenons qu'un exemple, le plus significatif avec la série « Étude du coloriage et enseignement de la nature ». Dans ces titres, en plus de trouver un motif à colorier et son modèle complexe, le lecteur bénéficie, pour chaque animal présenté, d'un texte (assez court) de nature encyclopédique qui peut se subdiviser jusqu'en sept points. C'est l'album « Le Monde des reptiles » qui en comprend le plus, en proposant plus ou moins régulièrement des indications sur le nombre des variétés de l'animal (품종), sa répartition dans le monde (분포), son habitat (서식환경), sa taille (크기), sa durée de vie (수명), sa ou ses particularité(s) (특징), son alimentation (먹이) et parfois la ou les couleur(s) de son corps (몸 색깔). Le texte se veut on ne peut plus documentaire, sans être

descriptif toutefois, les couleurs énoncées dans le texte ne correspondant qu'en partie aux couleurs montrées dans le modèle de coloriage, à l'instar de ce qu'on trouve à « lézard ». Le texte de la rubrique « couleur(s) du corps » indique en effet « couleurs comprenant le vert, le brun et le noir/ 녹색, 갈색, 검은색을 포함한 색깔 », pour un modèle blond, roux et vert clair, à peine tacheté de noir. Ce qui confirme définitivement la rupture consommée de cette série d'albums à colorier avec la pédagogie pratique et visuelle de la couleur.

(2) L'introduction du texte explicatif dans la narration

Bien que le texte explicatif soit un dispositif propre aux supports pédagogiques non fictionnels, il est un contre-exemple dans la micro-encyclopédie « Les Couleurs virevoltantes ». Fictionnelle, elle met en scène trois lapins qui se distinguent par la couleur de leur vêtement – bleu, rouge, jaune – et qui vont dans un parc d'attractions. Le but est de les faire se mélanger pour révéler les couleurs secondaires. Ce qui se réalise au cœur de la narration. Toutefois celle-ci est interrompue par une page récapitulative qui réexplique les mélanges par le biais de ballons de couleur et sur le mode assertif neutre (qui exclut verbalement les protagonistes). La narration reprend à la page suivante, les trois protagonistes embarquant dans des soucoupes volantes respectivement violette, orange et verte et renouant avec le mode dialogué qui leur était initialement attribué. Une telle intrusion de l'explication dans la narration est remarquable et souligne l'immense souci pédagogique des auteurs et éditeurs coréens.

(3) Un cas rarissime de textes explicatifs donnant des informations déstabilisantes

Comme dans les supports français, rares sont dans les ouvrages coréens les réponses données sous forme verbale. Le volume « Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs » (1985) a toutefois la particularité de construire ses titres de chapitres sur une question partielle : « Il y a combien de couleurs de crayons ? », « Quelles sont les couleurs de l'arc-en-ciel ? », « Est-ce que la mer et le ciel partagent le même bleu ? », ce qui appelle un complément d'information. Celui-ci est donné sous la forme d'un texte hétérogène comme on peut le voir avec l'exemple de la question portant sur le bleu de la mer et du ciel : « Le ciel est de quelle couleur ? La mer est de quelle couleur ? La couleur du ciel et la couleur de la mer sont un peu faux. Mais tous deux sont des amis du bleu. Excepté la couleur du ciel et de la mer, il y a quel autre bleu ? » Bien que brève, la réponse remet en cause les référents quasi obligés du bleu. Ce que confirme la légende qui indique, sous la photographie, que « dans la mer, il y a des couleurs variées ». Les autres chapitres fonctionnent sur ce même principe de faire réfléchir sur la pertinence des référents, sur les nuances de couleur, le caractère conventionnel des usages sociaux, et se concluent systématiquement par une question qui demande à l'enfant de tenter de répondre en regardant l'image proposée. Rares sont les albums coréens qui laissent ainsi en suspens leur démarche pédagogique et qui ne guident pas complètement les enfants.

(4) La hiérarchisation très relative des informations dans « Couleur »

(L'Enfant Ahyeon, 2009) et la description en guise d'explication

Contrairement à des titres encyclopédiques comme *Les Trésors des couleurs* de Delphine Badreddine et *Les Couleurs* d'Adèle Ciboul, « Couleur » édité par L'Enfant Ahyeon (2009) aborde les différents sous-thèmes de la couleur sans hiérarchiser les informations. Si fragmentation du texte il y a (chaque sous-thème occupant d'une à deux doubles pages), aucun titre n'annonce ce qui est spécifiquement traité. C'est ainsi que se succèdent, de double page en double page, de simples phrases comme : « Le monde donne à voir certains animaux comme ça. » (en première double page) ; « Les gens ressemblent à ça. Les fleurs, les fruits, les feuilles, le pelage et le plumage des animaux, le sol (la terre), le ciel... Toutes les choses du monde possèdent une couleur. » (deuxième double page) ; « Si les fleurs ont toutes sortes de couleurs à partir du moment où elles s'épanouissent, les fruits doivent être mûrs pour avoir toutes leurs couleurs. » (troisième double, page de gauche), et « Il y a aussi beaucoup d'autres fruits dont la couleur de peau diffère de la couleur de chair. » (page de droite) ; « Il existe aussi des couleurs sur le corps des gens. » (cinquième double page). Sont alors soudainement introduites dans cette page deux légendes indiquant le changement de la couleur des lèvres en cas de problème de santé (page de gauche) et le blanchiment des cheveux avec l'âge (page de droite). Quelques autres légendes seront données par la suite pour expliquer notamment l'obtention des couleurs secondaires par le mélange des primaires (sur la double page qui annonce très généralement que le mélange des couleurs permet de les obtenir toutes), ce qui est curieux étant donné l'importance de l'information. En étant ainsi reléguée en bas de page, en petits caractères, l'explication est d'une pertinence réduite. L'auteur préfère à des explications pensées pour faire comprendre les choses ou les phénomènes liés à la couleur, des généralités et des descriptions. Il en est de même dans la seconde partie de l'ouvrage qui présente davantage les couleurs visibles en Corée, comme par exemple ce que l'on peut voir sur une table coréenne :

« Mets [plats] de blancs et de jaunes d'œuf, piments verts et rouges, poudre de pignon blanche, poudre d'algues noire. Si l'on pose sur la table des accompagnements de diverses couleurs, c'est mieux à la vue et c'est meilleur au goût. »

Aussi voit-on toute la volonté, d'une part, d'éviter de souligner la richesse thématique de la couleur car elle serait à hiérarchiser, et, d'autre part, la volonté de faire du texte explicatif un texte avant tout descriptif qui révèle les différentes couleurs visibles dans le monde et qui gomme tout éclaircissement sur les phénomènes colorés exposés. Une telle approche est impensable dans un volume encyclopédique français portant sur la couleur, où les auteurs affrontent la complexité du thème et donnent des ouvrages très denses, comparés à ce bel album qui n'a guère d'encyclopédique que le sur-titre (« Encyclopédie illustrée chaleureuse ») et qui se donne comme une élégante vitrine des couleurs visibles de par le monde et en Corée.

(5) Un texte explicatif pour guider l'apprenant dans la progression de l'album

Bien que les consignes relèvent généralement des dispositifs péritextuels, il en est qui guident l'enfant sur tout le volume. Tel est particulièrement le cas de « L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs » (1988). Dans ce titre, il semble très logique que le texte explicatif parcoure le volume car il y est présenté neuf activités plastiques nettement différenciées et appelant chacune des instructions particulières. Le confirment, par exemple, deux d'entre elles : « tableau de cellophane » et « toupie étrange aux couleurs changeantes ». Dans la première instruction, il est d'abord rappelé qu'avec trois papiers de cellophane correspondant aux couleurs primaires, il est possible d'obtenir des mélanges intéressants, puis est exposée la manière de faire : effectuer son dessin au verso d'un papier à dessin, l'évider en découpant avec des ciseaux, scotcher plusieurs bandes de cellophane de couleur, retourner ce que l'on a effectué et faire l'exercice plusieurs fois. Dans le second cas, il faut utiliser deux carrés de papier de cinq centimètres de côté, les plier deux fois d'une certaine manière, les coller sur un fond commun, piquer celui-ci d'un cure-dents après avoir préalablement percé un trou, puis bien vérifier la droiture du cure-dents. Dans les deux cas, différents types de conjugaison verbale sont utilisés, du présent de l'indicatif à l'impératif en passant par des formes infinitives. On y sent la volonté de guider les enfants sans toutefois être trop autoritaire. On y décèle aussi la volonté de donner des informations supplémentaires dans les encadrés présentés en fin d'explication. Dans le premier texte, l'enfant y apprend les couleurs primaires et les manières possibles de les mélanger pour obtenir diverses couleurs. On y sent une invitation à varier les mélanges. Dans le second texte, l'invitation est plus explicite. Il est question d'essayer d'expérimenter différemment la toupie à illusion d'optique pour découvrir les diverses couleurs qui s'imposent à l'œil. À chaque activité donc ses textes explicatifs, fournis selon une structure répétitive, additionnelle. L'objectif pédagogique est très clairement présenté.

(6) Du texte explicatif comme dispositif textuel le plus à même de révéler la richesse de la culture chromatique coréenne

Si l'auteur de « Couleur » des Éditions de L'Enfant Ahyeon refuse au texte assertif sa fonction primordiale de véhiculer des informations permettant de comprendre les phénomènes colorés et le réduit à un rôle descriptif, il en est tout le contraire dans « Les fleurs s'ouvrent » (2007). Si Baek Ji-hye recourt à des légendes-titres toutes construites sur le même modèle et convoquant la couleur puis la fleur, sous ces courtes phrases, un pavé de texte présente systématiquement la couleur en question dans la culture coréenne (annexe III, pl. 427). C'est ainsi que la couleur rouge est présentée à la première page :

« Le rouge, c'est la couleur qui symbolise le feu, les flammes et le soleil. Nos ancêtres voyaient cinq couleurs fondamentales qui représentaient le monde : le rouge, le bleu, le jaune, le noir et le blanc. C'est ce qu'on appelle "les couleurs des cinq directions (오방색, *ohbang-saek*)" ou "les couleurs des cinq éléments fondamentaux (오정색, *ojeongsae*)", et parmi elles, le rouge engendre la vie et signifie l'énergie préservée, l'été et le sud. Il est aussi lié à la force qui chasse les vilains démons. C'est la raison pour laquelle on suspend des piments rouges quand un enfant naît et que l'on utilise le rouge lorsqu'on écrit un porte-bonheur. Le camélia est un arbuste à feuillage persistant qui pousse beaucoup en bord de mer dans les chaudes régions du sud ou sur l'île de Jéju. Ses fleurs rouge dense ou blanches éclosent *désirablement/de manière appétissante* de la fin de l'hiver au début du printemps. »¹⁰²⁵

Après avoir présenté la symbolique générale qui s'attache au rouge, le texte le situe dans la théorie des couleurs des cinq directions et affine sa symbolique en fonction de cette donnée culturelle (précisant que le rouge tire sa puissance de la lumière de l'été et du sud). Puis il donne des exemples de la vitalité de sa symbolique dans les croyances coréennes. S'ensuit la présentation de la fleur pouvant représenter la couleur. Chose notable, celle-ci partage une partie des caractéristiques de la couleur elle-même : c'est une fleur du sud (du sud de la Corée du Sud) qui possède en elle quelque chose de vif dans sa manière d'éclorre.

Voyons ce qui est dit du bleu et du blanc¹⁰²⁶. Tout comme pour la définition du rouge, ces couleurs ne prennent toutes leurs valeurs symboliques qu'en s'inscrivant dans la théorie des couleurs des cinq directions et en étant confrontées les unes aux autres. Il appartiendra au lecteur de pousser la confrontation, de voir par exemple que le rouge et le bleu sont deux énergies

¹⁰²⁵ « 빨강은 불, 불꽃, 해를 상징하는 색이에요. 우리 조상들은 세상을 이루는 기본 색상을 빨강, 파랑, 노랑, 검정, 하양, 다섯 가지로 보았어요. 이를 오방색 또는 오정색이라 하는데, 그 가운데 빨강은 생명을 낳고 지키는 힘, 여름, 남쪽을 뜻해요. 빨간색에는 나쁜 귀신을 쫓는 힘도 있대요. 아이가 태어나면 붉은 고추를 때문에 매달고, 부적을 쓸 때 붉은 글씨로 쓰는 것도 다 그런 까닭이랍니다. 동백은 제주도나 따뜻한 남쪽 지방 바닷가에 많이 자라는 늘푸른떨나무 예요. 늦겨울부터 이른 봄까지 짙은 빨간 꽃 또는 흰 꽃이 **탐스럽게** 핍니다. »

¹⁰²⁶ « Le **bleu** est la couleur qui symbolise la nouvelle énergie, le dynamisme, la croissance de toute la création, les arbres. Il renferme toutes les couleurs bleues des arbres et des herbes, mais aussi la couleur claire de l'eau. Il représente l'est dans les couleurs des cinq directions. Bien que le bleu soit largement utilisé, il s'utilise beaucoup avec le rouge (avec lequel il forme une paire) pour la robe de mariée, les fils colorés, le *bojagi* [tissu carré d'emballage] du certificat de naissance astrologique, etc. Il s'obtient en colorant l'eau de la couleur du ciel. La misère [la fleur] est une plante annuelle qui pousse bien dans les plaines ou en bord de route, dans les champs ou aux abords des maisons dans des lieux très humides. Quand ses fleurs bleu foncé s'épanouissent en été, on fait aussi de la teinture pour les tissus en extrayant son jus. Elle pousse bien en bordure des poulaillers et on l'appelle aussi l'herbe des poules (*commelina communis*). » // « Le **blanc** est la couleur qui signifie l'absence d'apprêt (de « manières »), la propreté, la sacralité de la couleur symbolisant la lumière. Il représente l'ouest et l'automne dans la théorie des couleurs des cinq directions. C'est la couleur la plus utilisée dans nos vêtements, elle qui a servi à appeler le "peuple vêtu de blanc" nos ancêtres autrefois habillés de blanc. L'églantier est le fraisier des rosacées qui pousse beaucoup au bas des montagnes ou au bord des ruisseaux ensoleillés. Ses tiges composant des buissons arqués et ses fleurs épineuses se cultivent beaucoup comme jolies clôtures. Quand ses fleurs odorantes fleurissent au début de l'été, ce sont en général des fleurs blanches qui poussent, et de temps en temps des fleurs d'un rose léger. »

opposées et complémentaires, mais il est pour cela mis sur la voie par le texte qui le suggère. Pour ce qui est des fleurs présentées, elles mettent en valeur les caractéristiques des couleurs auxquelles elles sont liées. La misère revendique son adéquation au bleu par son dynamisme (elle pousse en de nombreux endroits) et son abondance (elle est annuelle), l'aubépine par son caractère non apprêté (tout en courbes et en épines).

Symbolisation travaillée en fonction de l'approche culturelle et sociale, possible jeu d'écho entre les couleurs, jeu subtil entre le référent floral et la couleur qu'il revêt et représente, tout témoigne de la volonté de l'auteur de se dégager des imagiers les plus publiés sur le marché national et de proposer un titre sur les couleurs naturelles visibles en Corée vues par le prisme culturel. Même si les couleurs ne relevant pas des « couleurs des cinq directions » perdent en force symbolique, le résultat est pédagogiquement plus substantiel que le précédent, étant donné qu'il est fait du texte explicatif un dispositif essentiel à la compréhension du thème et de l'album.

(7) De la tentation discursive pour déborder l'approche explicative

Les textes explicatifs étudiés jusqu'à maintenant relevaient des textes déclaratifs et parfois assertifs lorsqu'il s'agissait d'expliquer davantage la consigne dans sa progression que les faits colorés. Il est toutefois un autre mode à relever dans le manuel de coréen « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] » (1948) : le mode discursif. Il sert à la présentation de quelques mots appartenant à un champ lexical précis. À la page de la découverte du champ de fleurs, il est donné ce texte :

« 그래, 그래. / 그 꽃 색 이 / 빨강고, 노랑고, / 하얗지. » // « 오빠, 이 꽃들 은 / 참 예쁘지? »
« Vraiment, vraiment, les couleurs de ces fleurs sont le rouge, et le jaune, et le blanc.
Dis, grand-frère, ces fleurs ne sont-elles pas jolies ? »

Plutôt que d'expliquer aux enfants qu'il existe des termes chromatiques en pur coréen avec lesquels il serait bon de renouer après la longue influence chinoise puis la colonisation japonaise pour mettre en valeur la coréanité de la « langue nationale » (expression employée dans le titre), les pédagogues leur soumettent des dialogues, plus vivants que des listes, et plus efficaces que n'importe quelle explication linguistique théorique. L'explication est ainsi implicitement véhiculée par ces quelques termes de couleur, qui sont les trois fondamentaux. C'est ainsi au lexique chromatique générique en pur coréen que les enfants sont initiés, initiation qu'ils peuvent compléter grâce à l'image.

Ce fragment discursif se différencie bien du texte vraiment explicatif présenté sous forme dialoguée d'Antoon Krings car les jeunes lecteurs coréens n'apprennent rien d'explicite sur la couleur. Toutefois, il est un point commun entre les deux supports : le dialogue est indéniablement un dispositif affectif. Dans « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] », il se

tient entre une fillette et son grand frère qui découvrent tous deux la nature et entre lesquels il se crée une forte complicité. C'est à cette entente secrète que participe le jeune apprenant coréen, ce qui donne aux mots appris une dimension particulière. Ils font partie de ce monde nouveau à découvrir et en partagent la même primeur.

7.7.3. Un réel contraste entre les textes explicatifs des supports français et coréens

Les textes explicatifs relevés dans les supports pédagogiques français et coréens partagent cette particularité de déborder la seule explication sur la couleur. Côté français, ils peuvent servir à conclure, répondre, mettre en confiance, modérer l'interaction entre album et jeune lecteur, soit centrer l'explication plus vers le jeune destinataire que vers le thème. Lorsqu'ils restent centrés sur l'explication de la couleur elle-même, ils tendent à rompre avec le mode assertif qui les caractérise. Ils se donnent alors sous forme d'étiquette, de dialogue, ou au sein de pages totalement fragmentées hiérarchisant tant que possible les informations mais multipliant par ailleurs les entrées de lecture. Côté coréen, il en est tout autrement. Lorsqu'il est question de développer d'autres connaissances que la couleur dans les albums à colorier ou d'exécuter différents exercices manuels, les textes explicatifs peuvent être d'une rare précision. Lorsqu'il s'agit toutefois de faire comprendre ce qu'est la couleur, ces textes sont d'une invraisemblable disparité. Certains interrompent la narration pour clarifier un point précis, d'autres déstabilisent par leur contenu qui n'apporte ni précision ni confirmation, d'autres encore déguisent l'explication en description et n'apportent pas grand éclairage sur un thème aussi complexe. Il en est également qui optent pour une forme dialoguée pour présenter la couleur sans avoir à recourir à aucune explication. Rarissimes sont les textes qui cherchent véritablement à expliquer un point précis du phénomène coloré. Il ne s'en impose qu'un, « Les fleurs s'ouvrent », aussi rare qu'efficace dans sa manière de traiter la couleur à l'adresse des jeunes enfants par le prisme symbolique culturel coréen.

7.8. Le degré de tension narrative et son impact sur le rôle narratif de la couleur

7.8.1. Deux types de tension narrative dans les albums français

Tous les dispositifs textuels jusqu'alors confrontés au thème de la couleur appartiennent aux supports pédagogiques non fictionnels. Se pose alors la question de savoir quelle interaction peut se produire entre un texte fictionnel narratif et le thème de la couleur, ou plus exactement entre la tension narrative et la couleur. En faisant référence à nouveau aux travaux de Raphaël Baroni, on distingue deux manières d'envisager la tension narrative à même d'impacter le rôle narratif de la couleur dans les albums : soit le texte repose sur un minimum de tension et provoque un effet de curiosité, soit il repose sur un maximum de tension et provoque un effet de suspense.

Dans des albums comme *Pêcheur de couleurs* de Michel Piquemal et Éric Battut ou *Les Couleurs retrouvées* de Thierry Maricourt et Tatjana Mai-Wyss, les informations importantes sont dévoilées en premier, ce qui correspond au « degré zéro de la narration conversationnelle »¹⁰²⁷ : dans le premier, la vache quitte son pré pour découvrir les couleurs du monde, dans le second, la fillette aveugle expérimente les couleurs par d'autres sens que la vue. Si l'effet de suspense n'est pas créé, en revanche, l'effet de curiosité l'est déjà : Dandine, la vache, quelles couleurs va-t-elle découvrir, en quels lieux, avec quels référents ? La fillette, comment perçoit-elle les couleurs ? Quel est son monde coloré ? Quels sont les référents qu'elle utilise pour se représenter les couleurs ? Le but pédagogique des deux albums est de dresser une liste de référents dénotés par les couleurs de base : vert du pré, noir de la nuit, blanc de la neige, bleu de la mer et du ciel, jaune du sable, rouge du feu pour le premier titre, et pour le second : blanc de la neige et du froid, jaune du miel et du beurre qui se goûtent et de la tulipe et du souci amers en bouche, noir sucré et amer du chocolat, bleu doux du tapis, rouge douloureux de la blessure, vert savoureux de l'herbe. L'intérêt du second titre est de donner des référents ayant des caractéristiques autres que visuelles. Leur pertinence ne change toutefois rien au fait que la modélisation de la couleur reste analogique et que la couleur revêt un rôle narratif faible.

Que dire en revanche de la tension narrative de l'atypique *Homme de couleur !*, Jérôme Ruillier ayant mis en images un poème de Léopold Sédar Senghor ? Ce texte n'est pas comparable aux comptines ou virelangues présentés. Il s'agit d'un poème qui s'appuie sur l'oralité d'un discours. Il s'adresse à la communauté des hommes blancs, traite de la différence de couleur de peau entre Noirs et Blancs en détournant certaines locutions chromatiques et énumère méthodiquement différentes situations comprises entre la naissance et la mort. Le résultat se donne comme une double galerie de portraits, avec d'un côté le Noir qui ne change jamais de couleur, de l'autre, le Blanc qui passe par toutes les couleurs possibles, et, en dernier lieu, le premier qui s'étonne d'être appelé « homme de couleur » vu le paradoxe de la situation. Ce texte est discursif, poétique, critique et revendicatif. La critique est adressée aux Blancs pour les mettre face au fait qu'ils ont certes une peau claire (même « rose » à la naissance), mais qu'à cause de cela ils se pensent « blancs », face à des gens qu'ils définissent comme non-blancs, ou « de couleur ». Derrière l'humour porté par les expressions colorées prises dans leur sens concret (« vert de peur, bleu de froid ») pour décrire les Blancs dans leurs émotions et remettre en cause ce blanc auquel ils tiennent tant, on sent l'envie de Léopold Sédar Senghor de dénoncer le pouvoir des Blancs, mais aussi de lui opposer la force de la « négritude ». Le locuteur, qui n'est autre qu'un Noir, reste noir du début à la fin du poème, et fait sa force de cette constance. Constance toute métaphorique de la négritude et de l'ensemble des valeurs culturelles de

¹⁰²⁷ Voir Raphaël Baroni, « Tension narrative, curiosité et suspense : les deux niveaux de séquence narrative », p. 5.

l'Afrique noire par ailleurs défendues par le poète. Le lecteur du poème n'est pas pris dans une incertitude provisoire, il n'y a pas d'intrigue, pas de tension, quant à la chute du poème, elle ne relève pas du dénouement mais du pied de nez aux idées reçues. Aussi, au-delà de l'extrême force critique du poème, la couleur n'y a-t-elle pas de rôle narratif.

Contrairement aux trois titres précédents, la plupart des autres albums fictionnels narratifs du corpus reposent sur une tension narrative forte : les trois brigands au visage bleu peuvent-ils changer de nature ? Le chien bleu n'est-il que bleu ? Loulou va-t-il résister à sa nature et parvenir à ne pas croquer Mathieu ? Madame Ida va-t-elle retrouver son chien ? Le loup noir va-t-il manger l'enfant ? Quant au Petit Chaperon rouge, pourra-t-il éviter de se faire dévorer dans quelques-uns des détournements qui le mettent en scène ? La couleur n'est plus convoquée ici dans sa dimension dénotative ou analogique. Sa dimension est profondément symbolique. Son rôle s'en ressent dans la narration.

7.8.2. Trois types de tension narrative dans les albums coréens

Les textes narratifs des albums fictionnels coréens reposent sur des tensions plus ou moins fortes. Dans des textes créatifs comme « La Maison bleue » de Lee Seung-hyeon, *L'Oiseau noir* de Suzy Lee, « Cache-toi bien » de Oh Seung-min, « La Vague bleue » de Yu Jun-jae, cette tension est forte et laisse penser que la couleur y participe : la maison bleue sera-t-elle détruite ? Et qu'advient-il de ses habitants ? Que représente l'oiseau noir ? Que va faire le loup une fois qu'il aura rencontré la fillette qui évoque le Petit Chaperon rouge ? De quelle nature est le cheval bleu ? En revanche, dans des titres qui sont descriptifs autant que narratifs (« La Maison habillée d'une peinture », « L'Oiseau peintre »), quel peut être le rôle narratif de la couleur ? Est-il avant tout descriptif ? Cette même question se pose à propos des contes coréens dont la tension narrative s'est érodée du fait des nombreuses et répétitives rééditions, comme « Le Jeune Savant devenu serpent », « Éventail rouge, éventail bleu » et « Le Lapin et le trionyx ».

7.9. Un bilan contrasté pour ces dispositifs textuels

Le bilan de cette étude sur les dispositifs textuels est contrasté. Lorsque les consignes sont filées sur tous les volumes des albums à colorier français, ce n'est que pour mieux libérer l'enfant de la dimension pédagogique de l'exercice. En Corée, elles la renforcent. Lorsque les légendes sont développées ou travaillées en France, elles peuvent donner une dimension symbolique à la couleur ou tout au contraire de riches classes lexicales de termes chromatiques référentiels. En Corée, si elles ont la pertinence de concerner aussi bien le référent que la couleur, elles ne travaillent pas plus le rapport qui peut s'établir entre eux, sauf sur le plan descriptif (comme on l'a vu avec « La Nouvelle Mariée »). Du côté des dictionnaires, on sent la volonté des auteurs français d'étoffer la nomenclature liée à la couleur et leur tentation d'ouvrir les

champs référentiels. On sent l'inverse en Corée et le souci de maîtriser l'un et l'autre, sauf dans « Mon Premier Dictionnaire du coréen » qui est une remarquable exception. Dans les recueils de comptines, les auteurs français varient les dispositifs pour optimiser la valeur phonétique des termes de couleur qui sont phonétiquement très dissemblables, alors que leurs homologues coréens développent des dispositifs mnémotechniques très efficaces. Pour ce qui est des textes explicatifs, ils sont hétérogènes dans les deux cas. Cependant, en hiérarchisant les informations, les éditeurs français osent présenter aux enfants des albums pédagogiquement très denses sur les différents usages de la couleur dans le monde. Ces ouvrages n'ont pas d'équivalents sur le marché coréen, sauf peut-être avec « Les fleurs s'ouvrent » qui se concentre toutefois sur la symbolique des couleurs dans la culture coréenne. Quant aux textes narratifs français, ils jouent majoritairement sur la création d'une tension forte, ce qui est le cas à moindre échelle dans les albums coréens où les iconotextes sont plus descriptifs et les tensions narratives érodées. Cette étude sur les dispositifs textuels souligne que la pédagogie de la couleur coréenne tend à juguler la créativité, à homogénéiser les exercices, à guider ou « sur-encadrer » les jeunes lecteurs et leurs accompagnateurs, à limiter le champ chromatique aux termes de base aux dépens de la dimension symbolique de la couleur. Elle confirme la recherche d'efficacité pédagogique développée dans les supports coréens qui enraye pour beaucoup un enrichissement du thème, enrichissement perceptible en revanche dans les supports français où les auteurs multiplient les approches, même si elles ne sont pas toutes menées à terme.

Cette étude met également en lumière la quantité des dispositifs textuels développés. Cette quantité tend à montrer l'importance du texte dans les supports s'intéressant à la couleur et à rappeler que la plus grande partie du corpus est constitué d'« albums », dans la désignation éditoriale globale (soit d'ouvrages où visuellement l'« image » prime sur le texte qui reste néanmoins présent et incontournable), et non d'iconotextes (soit d'ouvrages où l'« image » ne fait pas que primer visuellement sur le texte, mais où elle entre également en interaction avec lui). Ce constat pose la question de savoir quels sont exactement les dispositifs issus de la relation entre le texte et une image qui entre davantage en interaction avec lui.

8. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS ISSUS DU RAPPORT TEXTE- « IMAGES » ET DES DISPOSITIFS ICONOTEXTUELS MIS EN ŒUVRE

Lorsque l'on parle d'albums dans la désignation éditoriale globale, on parle souvent d'« images » alors qu'elles n'entrent pas en interaction avec le texte et n'y ajoutent pas de sens et qu'elles relèvent plutôt de l'illustration (qui dépend du texte et l'éclaire). Alors quel terme conviendrait le mieux : illustration ou possible image ? C'est cette différence qu'il faut d'abord interroger, car, de la réponse, dépendent le possible glissement de l'illustration à l'image et le degré de pertinence d'utilisation de la représentation du référent dans la pédagogie de la couleur.

Ensuite, pour comprendre quels peuvent être les dispositifs iconotextuels mis en place dans les iconotextes fictionnels et comment la tension narrative peut participer à la pédagogie de la couleur, on interrogera la corrélation existant entre les termes liés à la couleur présents dans les textes et la couleur des images avant d'étudier un échantillon des dispositifs iconotextuels ayant ainsi émergé.

8.1. De la relation référentielle et dénotative entre les textes et les images à la tentation iconotextuelle dans les supports pédagogiques français et coréens

De par la nature de leur fonction explicitement pédagogique, les textes des albums non fictionnels, français ou coréens, entretiennent généralement une relation référentielle avec la représentation de la « chose » qu'ils dénomment. Cela signifie que le terme et la représentation renvoient communément à l'existence objective de la chose en question et l'inscrivent dans une classe d'objets. Cela est vrai dans les albums à colorier, notamment dans les titres coréens où le texte est plus important que dans les titres français et où il introduit régulièrement la dénomination du motif à colorier. Cela est vrai dans les imagiers, les abécédaires, les recueils de comptines, les encyclopédies, le manuel de lecture coréen retenu où, généralement, le lien dénotatif entre référent et terme (légende, mot acrophone, parole, partie de dialogue) est récurrent.

Nuançons toutefois ce propos. Dans les imagiers, il faut en effet prendre en compte deux éléments importants : le fait qu'il existe des imagiers sans texte (dont les dispositifs iconiques seront étudiés), et, par ailleurs, le fait que le texte peut déborder la seule légende et le référent gagner en opacité, ce qui invite à préciser la nature de la relation qui s'établit entre les deux.

Pour les abécédaires, se pose la question de savoir quel est le lien initial entre le mot exemplifiant et sa représentation. En disant que « la “ chose ” contenue par le mot est illustrée par l'image »¹⁰²⁸, Ségolène Le Men souligne l'ambiguïté de cette représentation. Du fait que le mot est associé à la représentation dénotative de ce qu'il dénomme (le terme lexical renvoyant à une classe d'êtres ou d'objets du monde qui se trouve représentée), cela devrait l'inscrire sous le régime de l'illustration. Cependant, la relation du mot à l'image se complexifie en fonction du mode de représentation qui peut être disjoint (à un mot correspond sa propre représentation dans un espace spécifique) ou associatif (à un mot correspond sa propre représentation dans un espace commun). Dans le cas de la représentation de la couleur, qui plus est dans les abécédaires actuels qui tendent à regrouper toutes les représentations dans un même espace (à l'exception de Marion Bataille qui fractionne son image), il se pose la question de différencier le référent de la couleur qui doit prendre place parmi les autres objets n'entretenant normalement aucun lien les uns avec les autres. Comprendre par quel moyen il parvient à se distinguer s'impose donc comme l'enjeu principal.

¹⁰²⁸ Voir Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, p. 169.

Dans les recueils de comptines, les textes sont plus présents que dans les supports précédents, mais ils sont avant tout construits sur l'énumération de termes référentiels ou de ayant une parenté phonétique avec les dénominations chromatiques. De fait, l'illustration se charge de cette énumération visuelle et traduit cette diversité sans toutefois être exhaustive (ne sont par exemple jamais figurées les locutions colorées présentes dans « Tout rebarbouiller » du volume *Comptines pour chanter les couleurs*). Ce qui fait que l'illustration est plus dans le retranchement que dans l'ajout de sens, alors que c'est là la propriété propre à l'« image ».

Pour ce qui est des encyclopédies, elles privilégient généralement moins les images que les documents visuels servant à expliquer les choses comme les phénomènes ou usages colorés.

Dans le manuel de lecture « Baduk et Cheolsu », les dialogues le composant et initiant les jeunes écoliers à de courts champs lexicaux vont de pair avec des illustrations traduisant a priori l'ambiance du contexte des dialogues. Mais ne traduisent-elles que l'ambiance émanant du texte ou peuvent-elle avoir une autre portée pédagogique ?

Pour ce qui est des dictionnaires, il en va un peu différemment. Étant donné qu'ils sont dits « illustrés », la question de savoir si la représentation de l'entrée relève de l'illustration ou de l'image ne devrait pas se poser. Il est avéré que la priorité est de représenter la généralité exprimée par les mots, en l'occurrence par les termes chromatiques. Toutefois, comme la définition de la couleur est essentiellement référentielle, dans les dictionnaires français du moins ainsi que dans l'exceptionnel « Mon Premier Dictionnaire du coréen », il faut voir quels référents peuvent être montrés pour confirmer que les dictionnaires sont en effet « illustrés ».

Dans le cas des documentaires, on notera d'abord l'écart qui existe entre les ouvrages français et les ouvrages coréens. Dans les premiers qui concernent l'initiation à l'art, tout repose sur la nature de ce qui est donné à voir. N'est proposée au jeune lecteur ni une illustration ni une image, mais une œuvre d'art. Le rapport du texte à l'image en est définitivement changé, d'autant qu'il est complexifié par la diversité des textes combinés à l'œuvre. Certains relèvent de la légende et présentent le titre du tableau, le nom de l'artiste et la date, comme dans *L'Art des bébés*. Dans ce cas, l'interaction entre l'œuvre et le texte reste minime, les informations données servant avant tout à identifier l'œuvre et son auteur et à les situer. D'autres relèvent d'une mise en scène qui permet de présenter les œuvres dans leur singularité (comme dans *La nuit tous les chats sont verts*) ou proposent des listes de dénominations référentielles entrant en interaction avec les tableaux de maître dont elles décrivent une partie de la palette (comme dans les titres signés par Agnès Rosenstiehl pour « La Petite Collection de peinture » d'Autrement Jeunesse). En revanche, les documentaires semi-fictionnels coréens recourant à la description et à l'explication au sein de narrations-prétextes présentent des textes qui, là encore, entretiennent une relation référentielle avec la représentation de la « chose » dénommée (tel est le cas par exemple pour la veste aux manches de couleur et les *Seolbim*).

Aussi sent-on que, malgré la forte prédominance de la relation référentielle entre le texte et la « chose représentée » qui tend à faire de la représentation de l'objet une illustration, certains supports seront plus à même de remettre en cause cette relation référentielle ou du moins de l'interroger. Voyons quels sont les titres les plus fortement concernés par cette remise en cause et comment ils interrogent la pertinence pédagogique de la représentation de l'objet « couleur ».

8.1.1. Une possible remise en question du lien référentiel dénotatif dans les imagiers ?

Que ce soit dans les imagiers français ou coréens, la relation entre les termes chromatiques génériques et la « chose » qui les supporte est généralement référentielle et simplifiée : à chaque terme correspond normalement un référent dans les ouvrages pour les plus petits, ou à quelques référents dans une mise en page qui est alors soigneusement étudiée pour favoriser la visibilité et éviter l'effet d'amoncèlement. De page en page, il est généralement donné la même quantité de référents, ce que souligne parfois leur présentation tabulaire (chez Florence Guiraud par exemple, annexe III, pl. 428). Que le ou les mot(s)-légende(s) porte(nt) sur le référent – c'est une « baleine » (elle est bleue) – ou sur la couleur – c'est « bleu » (comme une baleine) – ne change rien à la relation référentielle qui existe entre les deux. Qu'ils portent toutefois sur les deux comme dans la plupart des imagiers coréens limite toute interaction entre image et texte. Que le texte introduisant le référent se complète d'une question n'y change rien non plus, à cela près que l'image est sollicitée davantage. En témoigne *Les Couleurs* pour les enfants de trois à six ans de Fleurus. À la première partie des textes (« Qui est rouge ? Le bonnet du Père Noël. Le dos de la coccinelle. » ou « Qui est vert ? La pomme croquante. La grenouille pimpante. ») succède une seconde, elle aussi interrogative (« Qui d'autre est rouge ? » ou « Peux-tu nommer leurs amis verts ? »). Ces dernières questions demandent au jeune lecteur d'explorer l'image pour y découvrir d'autres référents : poissons rouges, cerises, fraises, tomate et poivron dans le premier cas, courgette, poireau, salade, dans le second (annexe III, pl. 429). Bien que la relation reste indéniablement référentielle, on perçoit l'envie qu'a l'auteur d'interroger cette permanence de la relation entre les référents montrés et les termes chromatiques soumis.

Deux éléments permettront en fait de remettre en cause cette relation référentielle : l'hétérogénéisation de la nature référentielle, ce qui est fréquent en France, et l'introduction de la narration, ce qui est possible en Corée.

(1) L'« hétérogénéisation » de la nature référentielle concrète des imagiers français

Parmi les imagiers retenus, s'il en est qui multiplient les référents comme *Toutes les couleurs sont dans la nature* publié par Mila Éditions ou *Un monde en couleurs* d'Élisabeth de Lambilly, il en est d'autres qui, en plus de les multiplier, se distinguent par le travail mené sur

l'univocité du lien référentiel. Tel est le cas des titres d'Agnès Rosenstiehl édités par Gallimard Jeunesse et de *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc (annexe III, pl. 430).

Dans ses différents titres, Agnès Rosenstiehl a la particularité de travailler la légende des référents pour charger les couleurs de connotations et de symboliques propres. Dans ses images, elle tente également de rompre avec la représentation standard des référents. Ceux-ci occupent une place beaucoup plus réduite que dans les autres imagiers du marché. Ils sont mis en scène et deux jeunes enfants se les approprient pour leur faire subir différentes actions qui en révèlent davantage sur leur nature. Par ailleurs, dans *C'est bleu* (ill. 1), certains référents désertent la place centrale qu'ils occupent normalement dans la page. Il n'est pas ici question de montrer un ciel bleu, mais de situer ce ciel bleu vers le haut de la page et de le donner à fond perdu. Réduits, manipulés, décentrés, entamés, les référents montrés débordent leur nature de simples référents vitrines d'une couleur. En les exposant ainsi différemment, Agnès Rosenstiehl crée une interaction inédite entre les textes et les images. Elle confirme que la couleur est certes à voir, mais qu'elle déborde sa seule dimension référentielle pour se charger de connotations.

Avec *Quelles couleurs !*, Régis Lejonc propose l'imagier qui hétérogénéise le plus les référents (ill. 2 et sq). Ne prenons ici que l'exemple du champ du bleu. Après le titre du chapitre « bleu » présenté sur un fond de ciel bleu puis la présentation tabulaire (évoquant un nuancier) de trente-six dénominations référentielles de ce champ chromatique, se succèdent une publicité sur un lieu naturel paradisiaque légendée de « Viva l'été, C'est les vacances », une publicité de poissons avec la marque en grec, une planche de panneaux de signalisation, la photographie d'un panneau de l'aéroport de Kowloon avec ses idéogrammes chinois, la peinture d'une sirène dans un fond sous-marin, un lac où est crayonné un bateau, une double page convoquant Barbe-bleue, une affiche titrée « Peur bleue » et une autre « Fantomas », le portrait d'un Schtroumpf pixelisé, un portrait d'une jeune femme aux yeux bleus légendé d'un populaire « yeux bleus, yeux d'amoureux », un ouvrier en bleu près d'un logo mentionnant « travailler plus pour travailler plus », la photographie d'un babyfoot complétée de la carte du P.S.G. de Raymond Domenech et de l'encouragement « Allez les Bleus de France », le croquis d'un guitariste noir présenté sous le titre « Blues », et une photographie de ciel intégrant le néologisme « bleu voyage ». Il est évident que l'auteur multiplie les supports et les types de textes, en intégrant généralement ces derniers dans les images. Les deux participent d'un tout. Il n'est pas question, par exemple, de simplement montrer le bleu de travail d'un ouvrier et de spécifier qu'il est bleu, mais de montrer l'ouvrier à l'effort et de spécifier que cet effort sera répétitif et non récompensé. Ce n'est pas un bleu de travail qui est montré mais l'aspect laborieux du travail effectué par l'ouvrier qui affronte un mécanisme d'une taille démesurée et qui doit produire tous les équipements montrés par les icônes alignés en bord de page : réfrigérateur, carton, lave-linge, roue, profilé, cadre de vélo, bouteille. Il n'est pas question de proposer un référent univoque et concret. Tout le jeu est dans le débordement. Ce que confirment également des pages comme

celle qui regroupe Barbe-Bleue, l’affiche « peur bleue » et Fantômas. Barbe-Bleue, qui présente ici une véritable tête de truand, inspire une peur bleue, à l’instar de son confrère Fantômas. Les références littéraires et cinématographiques sont riches, Régis Lejonc évoquant le conte de Perrault (paru en 1697 dans *Les Contes de ma mère l’Oye*) ainsi que le roman de Pierre Souvestre et Marcel Allain (Fayard, 1911) adapté au cinéma par André Hunebelle (1964) dans un film où le criminel apparaît masqué de bleu, de « bleu glacier » très précisément, pour renforcer sa cruelle froideur. Quant au dessin central illustrant l’expression « peur bleue », il montre une chambre d’enfant dans trois tonalités de bleu distinctes, les deux premières valant pour le clair et le foncé, la troisième pour la paire d’yeux du personnage caché sous le lit qui fait, en raison du bleu de ses yeux dans ce contexte-là, plus peur qu’autre chose, d’autant qu’il évoque nombre de titres de la littérature ou du cinéma enfantins convoquant un monstre ou un fantôme caché sous un lit d’enfant¹⁰²⁹. Aussi la lecture se fait-elle à plusieurs niveaux tout en filant la métaphore de la peur. Bleu comme la peur pourrait-on dire. « Bleu d’effroi », pourrait-on imaginer comme possible dénomination chromatique. L’album de Régis Lejonc a ce grand mérite de sortir les référents chromatiques de leur ancrage concret et de leur offrir une dimension culturelle à expliquer, car il semble évident qu’un enfant de trois ans ou même un peu plus aura du mal à saisir toutes ces imbrications référentielles. Pour le confirmer, prenons un autre exemple, avec la référence explicite faite à *Moby Dick* de l’Américain Herman Melville (1851) dans les pages consacrées au blanc. La baleine blanche y apparaît dans un voile d’écume, de ce voile qui, en anglais, permet de faire le rapprochement entre « veil » (voile) et « whale » (baleine) et de faire comprendre qu’Ishmaël, le narrateur de *Moby-Dick*, sait les couleurs trompeuses et traque la baleine blanche « en vue de l’ultime dévoilement de Dieu »¹⁰³⁰. Il « s’efforce de cerner l’essence de la blancheur »¹⁰³¹. Convoquer *Moby-Dick* dans son immense blancheur et son voile d’écume blanc, c’est évoquer la pureté totale et idéale du blanc qui renvoie à la perfection divine. La relation référentielle dénotative simple est ici amplement débordée. *Quelles couleurs !* de Régis Lejonc s’impose comme l’un des rares *iconotextes* du marché de la pédagogie non fictionnelle de la couleur et l’on voit à quel point les référents servent de tremplin pour donner accès à diverses connaissances sur la couleur dans les domaines lexicaux, symboliques, connotatifs, culturels, que ce soit filmiques ou littéraires.

¹⁰²⁹ On pense à nombre de titres d’albums américains ou anglo-saxons, parmi lesquels *Il y a un alligator sous mon lit* de Mercer Mayer (*There’s an Alligator Under my Bed*, New York : Dial Books, 1987 ; Paris : L’Ecole des Loisirs, 1988) et *Il y a quelqu’un sous mon lit* de Chris Riddell (*Mr Underbed*, Londres : Andersen Press Ltd, 1986 ; Toulouse : Milan Jeunesse, 2010), mais aussi à des films d’animation comme *Monsters, Inc. (Monstres et Compagnie)*, un film en images de synthèse sorti en 2001 des studios californiens Pixar (réalisé par Pete Docter et coproduit par Walt Disney Pictures) qui exploite l’intensité dramatique de la paire d’yeux phosphorescents présente sous un lit d’enfant.

¹⁰³⁰ Voir Agnès Derail et Michel Imbert, « Le Clair-Obscur de l’or », *Figures*, n° 6 et 7, 1990-1991, p. 162 et p. 163 et sq.

¹⁰³¹ *Idem*, p. 159

(2) La narration, ou la remise en cause de la relation référentielle dans les imagiers coréens

L'introduction de la narration ne remet pas systématiquement en cause la relation référentielle entre le terme de couleur et la « chose » qui le représente. En témoigne par exemple « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » (1991) qui interroge avant tout sa pertinence, en révélant l'existence de choses caractérisées par leur saillance chromatique (rolle oriental bleu, poussin jaune, camion de pompiers rouge), et d'autres qui relèvent accidentellement d'une couleur précise (papillon jaune, brosse à dents bleue). Il est toutefois des albums qui vont repenser cette approche, notamment ceux qui composent la série des « Albums d'émotion colorée » de chez DDStone/KidsStone. Que ce soit « Un rouge qui donne un grand courage », « Un jaune qui propage un grand rire », « Un doux bleu qui soulage la colère », ils mettent respectivement en scène une enfant dont les joues pâles traduisent le manque de force, une enfant triste dans un monde gris et un garçonnet que sa tache de naissance bleue met en colère. Tous trois vont vivre une aventure singulière qui leur permet d'être immergés dans un monde coloré, respectivement rouge, jaune, bleu. Au fil des pages, ces couleurs prennent visuellement de plus en plus de place, et lexicalement un éclat particulier. On passe des termes chromatiques générique (빨강/*ppalgang*/rouge, 노랑/*nolang*/jaune, 파란/*palan*/bleu) à des termes introduisant une nuance méliorative : « rouge lumineux » (붉은), sans oublier qu'une pierre rose (분홍 보석) se fait rubis rouge (빨간 루비), « or » (황금), et, après un bleu plus léger (« 푸르스름한/un peu bleu », servant à atténuer la couleur de la tache de l'enfant), on trouve toute la beauté d'un « bleu très bleu » (새 파란) et la fraîcheur procurée par un autre bleu (파아란/*pa-a-lan*). Ce dernier adjectif verbal onomatopéique n'est pas que mélioratif : prosodiquement allongé pour donner un effet de clarté, de brillance et surtout de légèreté, comme si on s'envolait, il traduit un état d'esprit plus libre, ce que confirme dans l'image l'enfant qui s'envole dans le ciel bleu. Par cette alliance entre le terme chromatique et l'état psychologique, l'auteur fait clairement comprendre que l'enfant parvient à se libérer de sa colère. Dans les autres albums, l'enfant vient également à bout de son handicap : la peau de la fillette gagne en luminosité, l'enfant ayant surmonté son état de faiblesse. Quant à l'autre fillette, elle esquisse un sourire car elle vient de donner un ballon jaune à un enfant triste et elle sait déjà quel en sera l'heureux résultat. La visée de ces albums est double : ouvrir le champ de la connaissance sur les couleurs en initiant les enfants aux effets psychologiques et thérapeutiques procurés par des couleurs distinctes (et mis en exergue en neurobiologie), mais également influencer ou « impacter »¹⁰³² leur affect par une mise en pratique de ces effets psychologiques. Par la lecture, l'enfant expérimente lui-même

¹⁰³² Le terme est emprunté à Bernard Rouillet. Voir *L'Influence de la couleur en marketing : vers une neuropsychologie du consommateur*, Thèse de doctorat écrite sous la direction de Joël Jallais, École doctorale de sciences économiques et de gestion, Université de Rennes 1, 2004, 628 p., p. 187 pour le terme cité. Texte disponible en ligne sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/80/03/PDF/These_Version_FINALE_2_29_novembre_2004.pdf.

l'effet que peut avoir la couleur sur son état d'esprit. La question n'est pas de savoir si cela est fiable, mais de mettre en lumière l'importance du dispositif narratif dans une telle démarche qui sort les termes de couleur de leur relation dénotative avec les référents concrets et qui leur donne une dimension psychologique, le rouge procurant une énergie positive, le jaune apportant de la joie, le bleu adoucissant l'esprit.

8.1.2. Comment les abécédaires repensent-ils le circuit entre lettre, mot et image ?

(1) Du dispositif de rupture au dispositif d'association des abécédaires français

On a avancé que les abécédaires français ne développaient pas une approche lexicale avec les rares termes chromatiques qu'ils distillaient dans leurs pages, et émis l'hypothèse que cette introduction de la couleur permettait avant tout de travailler le circuit ternaire établi entre la lettre, le mot et l'image. Tel est particulièrement le cas dans l'abécédaire signé par Nathalie Rizzoni. Dans *A, B, C, C'est assez*, la créatrice développe clairement un dispositif de rupture (annexe III, pl. 431). Bien qu'elle ne l'annonce pas dans le titre, elle va jouer sur l'ordre inaltérable de l'abécédaire. Si elle allie sans trop de surprise les trois lettres de l'alphabet à trois noms communs correspondant à trois objets concrets – « arrosoir, broc, cuvette » –, elle les combine visuellement à une couleur et à une forme : un triangle jaune pour le A, un rectangle vertical rouge pour le B, un rectangle horizontal bleu pour le C. Une double constatation s'impose : les termes chromatiques n'exemplifient pas les trois lettres retenues de l'alphabet (« jaune » pour A, « rouge » pour B, « bleu » pour C) (ill. 1), quant aux objets, ils ne montrent pas les couleurs mentionnées, le broc et la cuvette étant de fer blanc, l'arrosoir gris. Toute la question reste de savoir pourquoi la créatrice joue sur ce décalage.

Les trois premières doubles pages servent à présenter les alliances distinctes des quatre éléments mis en présence : A-jaune-arrosoir-rectangle, B-rouge-broc-rectangle en hauteur, C-bleu-cuvette-rectangle en longueur. La double page qui suit les assemble tous – les trois lettres « légendant » des formes colorées qui ne leur correspondent pas (le A étant sous le rectangle rouge, le B sous le triangle jaune, le C sous le rectangle bleu) et annonçant le désordre à venir – et elle annonce : « c'est assez ». Le lecteur comprend que la liste des « choses » présentées est close. Peut alors commencer le jeu sur les assemblages de formes, qui entraîne des assemblages de lettres ou de photographies. Les formes colorées n'étant pas alignées, les lettres et les référents ne le sont pas davantage (ill. 2). La page suivante marque la perte totale de tout alignement. Formes colorées, lettres morcelées, référents sectionnés, tout se mélange. L'auteur se concentre alors sur le rythme des formes, des couleurs et des fragments d'objet pour bousculer l'ordre alphabétique, mais aussi le système scriptural. Les lettres, encore présentées dans leur verticalité chez Sonia Delaunay, deviennent ici des éléments iconographiques à part entière : elles basculent, disparaissent, perdent en lisibilité (ill. 3). Ce pourrait-il qu'avec le

rouge, le bleu et le jaune qui représentent la triade des primaires, l'auteur ait voulu suggérer que ces couleurs permettent de reproduire un large spectre colorimétrique, alors que les trois premières lettres de l'alphabet ne permettent pas de composer tous les mots de la langue française quels que soient les mélanges que l'on essaie d'en faire ? Telles pourraient être la clé de l'énigme et la raison de ce savant pêle-mêle.

L'auteur remet toutefois de l'ordre dans ce désordre, et dans la page récapitulative finale, le rectangle rouge, le triangle jaune et le rectangle bleu correspondent aux trois lettres qui retrouvent tout à la fois leur ordre alphabétique, leur verticalité, leur alignement. Elles les retrouvent de manière progressive, la progression étant ponctuée par la substitution des couleurs aux référents, de ces couleurs considérées comme des éléments tout à la fois désorganisateur et organisateur. Bien que subsistent les formes sur lesquelles elles prennent appui, les couleurs ont finalement remplacé les référents (ill. 4). Cette immixtion de la couleur au sein des abécédaires marque une étape décisive dans la manière de penser le circuit ternaire établi entre la lettre, le mot et l'image.

Avec *L'ABCdaire de Selçuk*, Paul-Édouard et Selçuk proposent, du point de vue du lexique chromatique, l'abécédaire le plus riche et le plus hétérogène. Leur but n'est pourtant pas de représenter les mots acrophones dans l'image, mais d'y mettre en scène la lettre (voir annexe III, pl. 432). De fait, à la page du « B » où se trouve « bleu », l'image ne comprend pas la moindre trace de bleu (ill. 1). Constat identique pour « cramoisi, ivoire, jaune, kaki, vert ». Hésitation pour « ocre » (en raison du sol un peu ocré). Le « rouge », en revanche, figure dans l'image, dans un emploi synecdotique, soit sous la forme d'un verre de vin dont le rouge fait écho à la couleur du nez de l'homme qui le tient, le sang lui étant monté au visage (ill. 2). D'où la précision référentielle « rouge (sang) ». Après avoir évité presque systématiquement d'introduire dans l'image la couleur citée dans les termes acrophones et donc avoir créé là aussi un effet de rupture, Selçuk introduit ce rouge d'une manière tout à fait irrévérencieuse, très certainement pour attirer l'attention sur le fait qu'« illustrer » les termes de couleur n'était pas son but et que ceux-ci servaient avant tout à hétérogénéiser la liste lexicale sémantiquement close des abécédaires.

Prolongeant ce travail sur le dispositif de rupture, Zazie Sazonoff et Pascale Estellon vont explorer le lien ternaire entre la lettre, le terme chromatique acrophone et sa représentation (annexe III, pl. 433). Zazie Sazonoff qui propose « bleu, feu rouge, jaune, orange, rouge, vert » prend souvent le parti de donner à l'image la dominante de la couleur mentionnée (cela est vrai pour le bleu, le rouge et le vert), ce qui exclut de fait la présence d'autres termes chromatiques dans les listes de mots exemplifiants (ill. 1 & 2). Lorsqu'elle ne joue pas sur la dominante, elle peut multiplier les référents de cette couleur (pour le jaune) ou s'appuyer sur le référent dont est issue la couleur (pour l'orange). Il n'est donc pas question de rupture, mais on note une volonté de varier les moyens pour intégrer au mieux la couleur à l'image et l'y distinguer. Dans

cette perspective, d'avoir proposé, avec « feu rouge », un nom composé incluant un terme de couleur permet d'en faciliter la représentation. La créatrice est ainsi tentée de renouer avec une approche référentielle sans pour autant recourir aux illustrations les plus simplifiées.

Tel est également le cas chez Pascale Estellon (ill. 3-5) qui, parallèlement au dispositif typographique utilisé, recourt aux référents par des jeux d'association verbales et visuelles. À la page du « C » sont listés les mots « coffret, couleurs, crayons », et visibles des crayons de couleur et un coffret qui se révèle être une boîte de couleurs une fois son couvercle relevé. À la page du « N », on trouve « neige, noir, nuages, nuit », et le noir est à trouver dans les nuages noirs et la nuit noire. Rarement on aura autant travaillé l'association entre les termes acrophones – parmi lesquels les termes chromatiques en quête d'un support de représentation – et les référents susceptibles de les représenter. Rarement on aura réussi à créer un tel apport de sens en ne jouant que sur des référents familiers.

(2) Le dispositif de devinette visuelle employé par Suzy Lee

Rappelons que Suzy Lee est vraisemblablement la seule créatrice à avoir intégré un terme chromatique à la nomenclature des abécédaires coréens (annexe III, pl. 434). En regard du « ㅍ (p) » noir calibré comme les autres lettres typographiques est représenté un énorme « ㅍ (p) » bleu noyé dans un aplat bleu. L'aplat s'impose comme étant le référent. Ce n'est pas lui qui est légendé, mais la couleur. On peut penser qu'il est plongé dans le bleu d'une mer striée de vaguelettes ou d'un ciel zébré de nuages. Dans cette page, ce n'est pas le terme chromatique qui demande à être deviné mais les référents convoqués dans leur ambiguïté. Le travail effectué sur la couleur se transforme en un jeu référentiel subtil, le seul utilisé dans le volume, car pensé précisément pour présenter l'unique terme chromatique qui y figure. De fait, l'illustration gagne ici un statut d'image.

8.1.3. Des images ou des illustrations pour les dictionnaires illustrés ?

Bien que tous les dictionnaires français retenus illustrent des termes de couleurs, ils se répartissent en deux grands groupes distincts. Certains n'illustrent que quelques-uns des termes définis, d'autres prennent le parti de tous les illustrer.

Les titres du premier groupe privilégient rarement les termes chromatiques génériques, excepté ceux qui sont issus d'un référent caractérisé par sa couleur (comme « orange », « marron ») et excepté « brun ». Ce dernier terme est souvent préféré à « marron »¹⁰³³, du fait qu'il renvoie à la couleur des cheveux, soit à un référent familier à la fois limité dans sa variété, lié à des termes spécifiques¹⁰³⁴, et facile à représenter. D'où la préférence accordée à ce type

¹⁰³³ Excepté dans *Le Robert Benjamin* qui profite justement de l'illustration des marrons pour introduire la couleur.

¹⁰³⁴ Les adjectifs « blond, brun, roux » sont spécifiques comparés à « blanc » ou « noir » qui sont plus généraux et susceptibles de qualifier d'autres objets que les cheveux.

d'adjectifs chromatiques et à leur représentation dans des dictionnaires comme *Mon Premier Dictionnaire Nathan* et *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !* Par ailleurs, ces dictionnaires privilégient la représentation des entrées qui sont les plus faciles à figurer, soit les verbes d'action comme « colorier » ou « peindre », les adjectifs de caractérisation générale qui peuvent fonctionner par paire (on trouve « clair » s'opposant à « foncé » dans *Le Dictionnaire des Maternelles*, « uni » s'opposant à « à rayures » dans *Le Robert Benjamin*), ou encore les substantifs qui renvoient à des référents univoques comme « arc-en-ciel » et « maquillage ». Pour ce qui est de l'entrée « couleur », récurrente dans ces titres, elle est généralement associée à des pots de peinture, à des fils colorés, mais aussi à des taches de couleur (les seules à vraiment dématérialiser l'approche référentielle) qui révèlent toute la variété des tons dissimulée dans le terme abstrait. Aussi comprend-on que c'est avant tout la relation entre le terme chromatique et le référent concret qui est travaillée ou qui tend à être rétablie. Est-ce cette même tendance que visent les titres du second groupe qui illustrent tous les termes de couleur proposés ?

Ces titres développent pour leur part deux approches différentes de la représentation des termes liés à la couleur. *Mon Premier Dictionnaire* paru chez Gallimard a la particularité d'opter pour une illustration par double page regroupant les représentations de différentes entrées, parmi lesquelles les termes chromatiques. Ainsi, à une page du « B » qui regroupe « bleu » et « blond », voit-on des enfants **blonds** (et bruns) habillés de **bleu** ou dotés d'objets notamment bleus (accessoires, cartable, sans oublier le **bizarre** petit oiseau) en train de **boire** dans des **bols** autour d'une table peut-être en **bois** sur laquelle se trouve un **bocal** ou une **boîte de biscuits** (au **blé** ?). Aux pages du « brun », du « clair », de la « couleur » (prise en charge par une couette à grands carreaux de couleur), le même jeu d'association est proposé aux enfants. Si la pédagogie de la couleur se fait plus dynamique et plus complexe en demandant à l'enfant de recréer les associations entre les termes chromatiques et les référents parfois pluriels, la relation des uns aux autres demeure référentielle. Ce qui est donné à voir reste sous le régime de l'illustration (certes synthétique). Elle demeure également référentielle dans les Larousse signés par Agnès Rosenstiehl. Bien que la créatrice revendique la subjectivité, tous les référents qu'elle convoque sont dénotatifs et souvent conventionnels : le blanc des draps, le bleu de la mer et du ciel, le rouge des fruits. Quant à introduire une boîte de peinture pour représenter le terme « couleur », il renforce le lien référentiel concret par rapport aux premiers Larousse de Marthes Fonteneau où la couleur était juste représentée par quelques échantillons ou taches de couleur. Ce choix judicieux permettait justement de contourner l'approche référentielle et d'éviter d'avoir à choisir arbitrairement une classe d'objets servant de base visuelle à la représentation de la couleur. Et ce n'est pas là le seul endroit où Marthes Fonteneau se distingue. On remarque toute la pertinence de sa démarche dans son dictionnaire de 1953, particulièrement dans le traitement du blanc (annexe III, pl. 435). Rappelons-en la définition :

« Le lait est blanc ; la neige est blanche.

Les draps propres sont blancs.

“ Connais-tu des fleurs blanches ? ” »

Cette définition est complétée par la représentation de trois fleurs blanches : un lys, une marguerite et un brin de muguet, soit des fleurs blanches identifiables, mais ayant de plus une forte valeur culturelle et une forte saillance psychologique. Le muguet est la fleur « porte-bonheur » du 1^{er} mai, le lys, la fleur de l'Annonciation dans la culture catholique, et la marguerite, cette fleur que l'on effeuille pour connaître la manière dont on est aimé (comme le rappelle la locution « effeuiller la marguerite »), représente un symbole plus populaire de l'amour pur et innocent. La représentation du référent « fleurs blanches » se charge d'une symbolique culturelle évidente qui fait glisser ce discret dessin du statut d'illustration à celui d'image par l'ajout de sens créé. Il en est de même, dans une moindre mesure, dans le traitement de « bleu » : « Voici la couleur bleue » introduit visuellement une fillette tenant un bouquet de bleuets, de cette fleur faite insigne et symbole français de la mémoire des anciens combattants français, toute la francité du symbole étant soulignée par le fait que c'est une enfant habillée de rouge et blanc qui tient ce bouquet bleu et qui affiche ainsi les couleurs nationales. Ce symbole fort confirme la remise en cause du caractère non iconotextuel qui définit généralement les dictionnaires. Certes les exemples sont rares, même au sein de ce dictionnaire de Marthes Fonteneau¹⁰³⁵, et ne seront pas repris dans les dictionnaires, les auteurs et éditeurs préférant y réaffirmer la primauté du référentiel concret et univoque et de l'illustration.

Pour ce qui est des dictionnaires coréens, s'ils refusent généralement de définir le terme (excepté « Mon Premier Dictionnaire du coréen »), ils illustrent les termes chromatiques de leur nomenclature de deux manières distinctes : soit ils optent pour une modération de l'arbitraire du référent en proposant des mines de couleur (parfois associées à des pastilles de couleur) ou de la couleur en pâte sortant d'un tube qui fait le lien entre couleur-pigments et couleur-lumière comme dans « Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » (1999), « QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais » (2002), « Dictionnaire du coréen pour petits, Les Mille Caractères avec magie » (2009), « Dictionnaire du coréen pour une base solide à l'adresse des enfants » (2009) (annexe III, pl. 436) ; soit ils optent, plus rarement, pour des référents concrets et relèvent plus de l'imagier comme « Premier Dictionnaire du bébé. Dictionnaire des beaux-arts » (2002). Certains, à l'instar du titre « Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré » (1995), proposent alternativement les deux, profitant tout à la fois de la force visuelle du

¹⁰³⁵ Le traitement réservé au rouge s'inscrit par exemple en totale opposition, la relation entre le terme chromatique et le référent s'avérant floue dans la définition (étant donné qu'elle est avant tout constituée de questions) et supprimée dans la représentation qui propose seulement un échantillon de rouge. Annexe III, pl. 435, ill. 5 & 6.

réfèrent, mais soulignant son arbitraire dans la représentation des couleurs (annexe III, pl. 425).

Reste le cas singulier de « Mon Premier Dictionnaire du coréen » qui est le seul à proposer de vraies définitions pour les termes liés à la couleur. Il en illustre certaines : « être noir, être jaune ». Correspondent au premier le contour noir des yeux d'un raton laveur, au second, des poussins. Le lecteur est bien en présence d'illustrations et non d'images ayant pu lui apporter d'autres informations sur la connotation ou la symbolique des couleurs.

Aussi voit-on ce qu'illustrent vraiment les dictionnaires. Dans les ouvrages français, malgré la tentative de Marthes Fonteneau de remettre en cause la relation dénotative et arbitraire existant entre la couleur et le réfèrent, l'illustration renforce généralement le lien référentiel dans ce qu'il a de conventionnel et aide ainsi les enfants à mémoriser les référents-types des couleurs, comme par exemple : la neige, le linge et le lait pour la blanc, le ciel et la mer pour le bleu. Dans les ouvrages coréens, le lien référentiel est régulièrement effacé, ce qui s'explique par l'importance prise par les dictionnaires bilingues qui privilégient le concept sur le réfèrent.

8.1.4. La confrontation de la dénomination référentielle à sa représentation, ou le travail sur le réfèrent dans les documentaires d'art d'Agnès Rosenstiehl

Dans « La Petite Collection de peinture », Agnès Rosenstiehl reprend le principe des vis-à-vis (développé dans sa série publiée chez Gallimard) pour confronter les dénominations référentielles chromatiques à leurs représentations picturales. Pour ce faire, elle procède en deux temps : elle donne une dénomination chromatique référentielle (comme « bleu azur ») et la complète de quelques mots (comme « le ciel pur ») qui renvoient à un motif du tableau présenté en belle page (annexe III, pl. 437, ill. 1). Il s'établit ainsi un circuit de lecture efficace : est bleu azur le ciel pur que l'on peut voir dans le tableau. Seulement, dans *Bleus, air, eau, ciel*, bien que l'auteur mette plusieurs fois en valeur toute la sérénité du bleu et du ciel bleu¹⁰³⁶ comme le veut la convention, elle charge les différentes expressions référentielles lexicales d'introduire certaines nuances qui ne traduisent pas seulement des caractéristiques chromatiques : le ciel se fait tour à tour « clair, pur, sans vent, infini », et il est avant tout étendue et lumière¹⁰³⁷. Les nuances lui permettent ainsi de travailler sur la convention établie, mais elles vont aussi lui permettre de se montrer beaucoup plus transgressive que dans ses ouvrages précédents et de détourner cette convention : il est des ciels bleus qui ne sont pas sereins¹⁰³⁸ et qui, du fait de leurs référents d'origine minérale, se font plus lourds et plus opaques. Il en est de même pour l'eau, réputée lumineuse et plaisante¹⁰³⁹, car il est des eaux bleues qui gagnent en profondeur et

¹⁰³⁶ « Bleu turquoise : un fauteuil pour la sieste. » (p. 8), ill. 2, « Bleu azur : un ciel pur. » (p. 12), « Bleu de guède : un ciel clair. » (p. 18) ill. 3, « Bleu lumière : un ciel sans vent. » (p.32) ill. 4, « Bleu d'indigo : l'infini du ciel. » (p. 40), ill. 5

¹⁰³⁷ « Bleu de Delft : le soleil sur le mur. » (p. 34), ill. 6.

¹⁰³⁸ « Bleu de manganèse, bleu de smalt, bleu d'argent, bleu de safre, bleu de cuivre : un ciel agité. » (p. 20), ill. 7.

¹⁰³⁹ « Bleu d'outremer : une eau étincelante. » (p. 14), « Bleu électrique : un grand plongeon. » (p. 32)

perdent en limpidité ou qui, tout au contraire, rivalisent avec le ciel et s'en font le parfait miroir¹⁰⁴⁰. Ainsi le bleu commence-t-il à perdre de son univocité, à n'être d'ailleurs plus lié ni au ciel, ni à l'eau, mais à une lumière qui flirte avec l'ombre et qui perd de sa transparence pour emprunter ses effets à d'autres reflets¹⁰⁴¹. Lui qui avait déjà une certaine inclination à l'immatérialité en étant plus lumière que regard¹⁰⁴², ciel ou eau, il finit par perdre toute matérialité. Ce que viennent confirmer d'autres nuances : « Bleu de cendres : des traces dans le sable. » et « Bleu de cobalt : un rêve de bonheur. » La première, en faisant cohabiter deux matières pulvérulentes, invite à penser à l'inconsistance de la matière, à cette matière qui n'a plus d'existence que par les « traces », à savoir les creux, les ombres et les vides qui la caractérisent. Quant à la seconde, si le bleu y véhicule l'idée de bonheur, cette idée est rêvée et le lecteur peut se demander si ce bonheur est une réalité possible, d'autant que ce bleu de cobalt est issu d'un tableau de Kandinsky¹⁰⁴³, soit de l'un des fondateurs de l'art abstrait, de cet art qui cherche l'émotion par la forme et la couleur et qui promet la liberté de concevoir ce qui n'existe pas dans la réalité. Aussi Agnès Rosenstiehl semble-t-elle l'inviter à concevoir son bonheur. Mais si la couleur bleue renferme quelque chose d'immatériel, l'auteur n'hésite pas pour autant à la faire matière, vêtements¹⁰⁴⁴. Elle a alors le souci de révéler les possibles origines des colorants des tissus. Dans le premier texte, elle ne fournit en effet que des noms de substances colorantes (campêche, mûre, tournesol), et dans le deuxième, que des noms de lieux de fabrication (Paris, Lyon). En revanche, dans « Bleu paon : des danseuses en tutu. », son approche est tout autre : la revendication n'est plus dans la substance mais dans l'analogie de forme. Si le tutu bleu des danseuses évoque la couleur bleue du paon, il en rappelle aussi le mouvement de déploiement maîtrisé¹⁰⁴⁵ (ce que souligne le tableau de Degas, ill. 10). Agnès Rosenstiehl s'écarte donc à nouveau de la matérialité du bleu, ce qui est encore plus frappant avec le quatrième et dernier référent vestimentaire bleu : il n'est plus question de vêtement dans « Bleu de lapis-lazuli : Marie et sa suite. », seul le nom de Marie y figure et les anges y sont évoqués, mais dans la peinture, les vêtements bleus abondent avec la robe et le manteau de Marie et la robe des anges (ill. 11). Ce bleu lumineux est l'un des attributs chromatiques privilégiés de la Vierge et il est également lumière divine¹⁰⁴⁶, tout comme l'or très présent sur

¹⁰⁴⁰ « Bleu zinzolin : la profondeur sous les nymphéas. » (p. 22), « Bleu ciel, bleu marine, bleu roi, bleu lagon, bleu canard, bleu lavande, bleu myosotis, bleu pervenche, bleu saphir, les reflets de la rivière. » (p. 24), ill. 8.

¹⁰⁴¹ « Bleu pastel : l'ombre dans l'air. » (p. 6), « Bleu de Prusse : l'ombre sur le mur. » (p. 34), « Bleu acier : l'ombre dans la blondeur. » (p. 38), « Bleu faïence et bleu ardoise : les reflets du miroir. » (p. 38)

¹⁰⁴² « Bleu cyan : la lumière du regard. » (p. 36)

¹⁰⁴³ *Improvisation Klamm*, 1910, Staatsgalerie, Stuttgart, ill. 9.

¹⁰⁴⁴ « Bleu de campêche : une robe longue. Bleu de mûre : une robe relevée. Bleu de tournesol : une blouse d'homme. » (p.18) et « Bleu de Paris : une robe de dame. Bleu de Lyon : un ruban de petite fille. »

¹⁰⁴⁵ Ce mouvement s'oppose à l'explosion du rouge que l'on trouve dans *Rouge du matin au soir*.

¹⁰⁴⁶ Rappelons que le XII^e siècle a consacré le bleu comme étant la couleur mariale (Michel Pastoureau, *Bleu Histoire d'une couleur*, p. 44 et sq.). Avant, il avait déjà été employé comme couleur divine. Un exemple en avait été donné lors de la

cette peinture de 1400. Aussi, ce bleu du vêtement renvoie-t-il à un bleu on ne peut plus immatériel et spirituel, à ce bleu religieux qui était présent déjà dans la peinture de Giotto (où il était question de bleu d'indigo et d'infini du ciel), mais qui se révèle en fait moins bleu ciel que bleu céleste, et moins ciel que transcendance. Aussi le bleu est-il directement lié, plus que tout autre couleur, à l'immatériel et à l'éther.

Bien que dans *Rouge du soir au matin*, Agnès Rosenstiehl ait également le souci de présenter les différentes nuances de rouge en fonction de leurs origines, elle ne semble pas y exploiter autant les interférences possibles entre les référents compris dans les dénominations lexicales et les référents convoqués par les textes et les peintures (annexe III, pl. 438). Cela s'explique par le fait que tous les référents textuels sont très variés (rien n'est ici comparable au ciel ou à l'eau régulièrement évoqués dans *Bleus, air, eau, ciel*), qu'ils relèvent pour beaucoup – exception faite de la lumière du soleil (ill. 1) – du monde concret (roses, rideaux, cravate, châle, lit...) et que, de fait, les peintures sont plus utilisées pour les illustrer que pour étoffer leur sens. Ce qui est particulièrement travaillé, ce sont les textes qui mettent en avant l'idée de mouvement. Les verbes de mouvement et d'action y abondent : « le soleil surgit », « on a ouvert les rideaux », « le chapeau explose », « une chaussette apparaît », « les visages s'animent », « les roses s'éveillent ». Si dans ces deux derniers exemples, c'est bien le sujet qui accomplit l'action, dans d'autres, les verbes pronominaux introduisent une action qui n'est pas accomplie par le sujet de la phrase et ils dynamisent ainsi le passif : « la robe de son altesse s'enrubanne », « le collier s'expose », « un châle s'éloigne », « la nappe s'étale ». Remarquons aussi que dans « Chacun s'habille de rouge écarlate », le verbe pronominal au présent est pareillement utilisé pour le dynamisme qu'il véhicule, alors qu'un passé aurait été plus adéquat étant donné que sur le tableau les personnages sont habillées et non en train de s'habiller. On l'aura compris, le rouge est avant tout la couleur de l'action. Lorsque ce n'est pas le cas, comme dans les phrases : « La cravate est distinguée : rouge ponceau. » et « On ne voit que le rouge à lèvres : rouge vermeil, [...] », il semble évident que cravate et rouge à lèvres se distinguent par leur seule couleur et agissent comme des signaux, des stimuli.

Avec ces titres sur les nuances du bleu et du rouge et bien qu'en ayant exploité différemment les jeux d'interférences possibles entre les trois domaines référentiels convoqués (lexical, textuel et visuel), Agnès Rosenstiehl développe les champs connotatifs et symboliques des deux couleurs. Elle les oppose en faisant avant tout du bleu l'essence des choses, et du

reconstruction de l'abbatiale de Saint-Denis : « lumière, beauté et richesse, nécessaires pour vénérer Dieu, s'expriment d'abord par les couleurs. Parmi celles-ci, le bleu joue désormais un rôle essentiel car, comme l'or, le bleu est lumière sur laquelle s'inscrit tout ce qui est créé. Désormais, et pour plusieurs siècles, il y aura dans l'art occidental presque synonymie entre la lumière, l'or et le bleu. » (*idem*, p. 41) La lumière est ainsi devenue bleue, tout comme le ciel d'ailleurs. Précisons toutefois que le bleu n'est pas resté la couleur iconographique de la Vierge : après l'adoption du dogme de l'Immaculée Conception au XIX^e siècle, il a été remplacé par le blanc qui s'est imposé comme symbole de la pureté virgine (*idem*, p. 46-47).

rouge, des objets très concrets que l'on ne peut pas ne pas voir du fait de leur mouvement ou de leur seule couleur qui agit comme un signal visuel. Le bleu et le rouge forment indéniablement un couple de contraires. L'auteur réussit ainsi à tisser entre ses textes et les tableaux de maître qu'elle convoque des liens sémantiques puissants et à faire de telle sorte que les uns et les autres soient en relation interactive. Tel est également le cas, on l'a vu, dans certains imagiers et dictionnaires, mais aussi dans tous les abécédaires qui intègrent des termes chromatiques à des fins iconotextuelles.

8.1.5. L'émergence de micro-dispositifs

Parallèlement à ces albums, d'autres titres développent des interactions entre les termes chromatiques et les référents de manière très pertinente mais beaucoup plus isolée. On en proposera une brève typologie, en commençant par les dispositifs propres aux supports français, puis communs aux supports français et coréens, et finalement propres aux supports coréens.

(1) Le dispositif comique

Dans les recueils de comptines ou de virelangues, la relation entre le texte citant des termes ou des locutions chromatiques et les couleurs représentées n'est guère développée. Il en est presque de même avec le poème de Léopold Sédar Senghor illustré par Jérôme Ruillier, *Homme de couleur !*, si ce n'est que le créateur prend le parti de représenter le sens figuré des expressions de couleur (comme être bleu de froid, vert de peur) dans son rapport analogique parfait. La couleur visuelle n'apporte pas un surplus de sens, en revanche, elle est d'une efficacité comique évidente et relève du dispositif comique fort peu exploité par ailleurs.

(2) Le dispositif du diptyque

Rares sont les albums publiés par deux et formant une unité éditoriale. Il s'en trouve toutefois un exemple avec *Neige, le blanc et les couleurs* et *Océan, le noir et les couleurs* de l'illustratrice et plasticienne Émilie Vast (annexe III, pl. 439). Elle y présente respectivement une tourterelle, Neige, qui vit dans le froid et le blanc de l'hiver et un hippocampe, Océan, qui vit dans le silence et le noir des fonds marins. Isolés dans leur monde sans couleur, ils vont l'un et l'autre peu à peu découvrir (grâce à une baie et à une perle) les sept couleurs de l'arc-en-ciel et se créer un monde à l'opposé de celui qu'ils connaissaient, gai et lumineux. Si les deux ouvrages empruntent la même structure, ils se complètent car ils permettent aux enfants de découvrir des contrastes entre le noir et le blanc, le jour et la nuit, la terre et l'eau.

(3) Le dispositif affectif, ou l'enfant utilisé comme guide dans la forêt des référents

On a vu, avec *Ma Vie en couleur* de Raphaël Fejtö, comment le dispositif textuel pouvait se révéler affectif. Voyons comment le dispositif iconotextuel y parvient, lui aussi. Des supports

pédagogiques aussi différents que les titres signés par Henriette Filloux, *Balthazar et les couleurs* et *Ma Vie en couleur* de Raphaël Fejtö ont pour point commun de reposer sur un élément textuel et iconique fort : la présence de l'enfant (annexe III, pl. 440).

Chez Henriette Filloux, il s'agit d'un enfant brun, surnommé Picotin. Le texte n'a pas besoin de le nommer systématiquement pour qu'il apparaisse à chaque page dans *Rouge et bleu* (ill. 1-3) et presque à chaque page de *Noir et blanc*, confiant et souriant, et renvoyant au jeune lecteur l'image d'un enfant épanoui qui découvre en même temps que lui le monde des couleurs. Il en est de même chez Raphaël Fejtö (ill. 4), si ce n'est que l'enfant est présenté dans un contexte encore plus familial, traversé par ses parents ou ses amis. Dans *Balthazar et les couleurs*, l'enfant est plus réfléchi, tout concentré qu'il est à effectuer ses tâches. Il ne fait pas qu'accompagner le jeune lecteur, il se soustrait à lui pour mieux le guider (ill. 5).

Cette présence enfantine n'est pas propre aux supports sur la couleur, comme le confirme toute couverture des séries mettant en scène Picotin et Balthazar, mais elle est particulièrement bénéfique dans le cas de la couleur où elle sert de repère visuel dans ces pages d'albums qui font se succéder des référents n'ayant aucun lien les uns avec les autres. Il suffit pour cela de les énumérer : « toits, crête, poisson rouge, Chaperon rouge, cerises », « ciel, bleuets, mer, béret », dans seulement deux pages de *Rouge et Bleu*. C'est pour tempérer cette disparité que Raphaël Fejtö s'empare de ce dispositif affectif pour développer sa série sur la couleur, isolée dans le catalogue du Seuil. Il crée un univers, imagine la « vie » en couleur d'un enfant autour duquel tous ces éléments gravitent et prennent ainsi sens les uns par rapport aux autres. L'idée est également développée par Antoon Krings dans *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée*, où les « petites bêtes » ont toutes des prénoms (Belle, Patouch, Léon, Huguette, Antonin) et des expressions d'enfant (ill. 6-8), mais aussi une autonomie d'action dans ce texte narratif dialogué, ce qui permet à l'auteur non pas de juxtaposer les connaissances, mais de soigner le passage des unes aux autres et de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique.

C'est apparemment dans cette même optique que les premiers imagiers coréens sont conçus autour d'un enfant ou d'un animal anthropomorphe, que ce soit dans « Je connais les couleurs », « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » ou « Quelle couleur serait bien ? » (annexe III, pl. 441). Dans « Je connais les couleurs », c'est la fillette qui crée un point commun entre la voiture rouge de sa mère, le feu rouge auquel elles s'arrêtent, les oranges du supermarché où elles vont faire les courses. Il n'est pas besoin d'un lien logique entre les scénettes (passage au fast-food où la serveuse à un tablier du même jaune que la petite voiture du petit frère, visite aux lapins pour leur donner des feuilles vertes, vue du ciel bleu de la fenêtre), la fillette assume le lien de page en page et entre les référents les plus divers.

Que ce soit Picotin, Balthazar ou Song-i, ils guident le jeune lecteur à travers les ouvrages et les aident à faire le lien entre les nombreux référents mis en présence ou du moins à assurer un lien affectif qui le met en confiance.

(4) Le dispositif de rupture

Bien que « Fleurs rouges, feuilles vertes » ne soit ni un recueil de comptines, ni un poème, il propose des textes poétiques et rythmés qui se dégagent de la simple légende et qui ponctuent sa collection de fleurs et de feuilles (annexe III, pl. 442). Celle-ci est censée initier le jeune lecteur à différents rouges et différents verts comme cela est spécifié sur la page de grand titre qui présente l'ouvrage en une phrase : « Il s'agit d'un album permettant de connaître [d'apprécier] différents rouges et différents verts à travers treize sortes de fleurs qui fleurissent entre le début du printemps et le début de l'automne. »¹⁰⁴⁷ Pourtant, il n'est pas fait mention d'un seul terme chromatique dans ces textes comme le confirment les phrases suivantes :

암전한 동백꽃 달빛 타고 스프르르

(« Sages camélias timides au clair de lune, doucement... »)

생각하는 할미꽃 봄볕 간질간질

(« Anémones sauvages pensives sous le soleil printanier... comme un chatouillement »)

즐거운 튜립 바람이랑 하하호호

(« Joyeuses tulipes qui dans le vent... ha ha oh oh ! »)

귀여운 채송화 아침 마다 방긋방긋

(« Mignons ficoïdes qui tous les matins... joyeusement »)

Dans ce titre, la créatrice choisit un échantillon de fleurs (camélia, anémone sauvage, tulipe, ficoïde, œillet, impatience, rose...) qui ne sont pas spécialement représentatives de la flore coréenne ou systématiquement liées à un usage social coréen¹⁰⁴⁸. Ce qui l'intéresse, c'est bien de montrer les différents tons ou nuances de rouges et de verts, seulement de les montrer. Rien dans les textes ne reprend ou ne souligne toute leur variété de tons. En revanche, ces textes construits de façon identique – avec une phrase nominale composée d'un adjectif, du nom de la fleur présentée, d'un complément (de lieu, de temps...) et d'une onomatopée servant de complément de manière – décrivent un caractère. Peut-on dire que ces différentes dispositions affectives sont liées aux différences de tons et de couleurs ? Si l'on peut comprendre que le vermillon des tulipes connote la joie de par son éclat, il est plus difficile d'accepter que le rouge orangé à peine plus clair des impatiences implique la timidité ou le complexe. Il ne faut donc y chercher aucune connotation. L'image présente la fleur dans un duo de couleurs, le texte la décrit sans ses couleurs, refusant ainsi d'assurer toute relation dénotative avec la représentation des deux teintes. Refuser la dénotation, c'est refuser de renvoyer à une classe d'objets colorés et revendiquer la singularité visuelle de chaque nuance montrée.

¹⁰⁴⁷ « 초봄에서 초가을 사이에 피는 열세 가지 꽃으로 서로 다른 빨간색과 초록색을 감상하는 그림책입니다. »

¹⁰⁴⁸ L'œillet est présent dans cette liste, mais Tak Hy-jeong ne fait pas mention de son rôle dans la culture coréenne, lui qui est offert aux parents le « jour des parents » (어버이날) et qui symbolise l'amour respectueux et dévoué qu'on leur porte.

(5) Une image qui explicite le texte, et des images qui le complètent

Si dans les imagiers, les dictionnaires et les encyclopédies, les auteurs coréens limitent au mieux les interactions entre les termes chromatiques et les référents visuels, quelques titres se distinguent toutefois de ce marché pédagogique très balisé (annexe III, pl. 443). En voici trois exemples pertinents. Le premier se trouve dans « Baduk et Cheolsu, [Langue nationale 1-1] ». Rappelons que la très courte liste de termes chromatiques présentée n'énumère que trois termes chromatiques : le rouge, le jaune et le blanc. Y font écho les fleurs de l'illustration, pour l'occasion en couleur, qui accompagne le texte. Or, celle-ci montre différentes fleurs, parmi lesquelles des rouges, des jaunes, des blanches et des bleues (ill. 1). À l'enfant d'identifier les bonnes couleurs, mais aussi de compléter un tant soit peu la liste, en prenant soin d'utiliser un terme de pur coréen. Certes, l'interférence entre le texte et l'image est ténue, et mince l'ajout de sens apporté par l'image, mais ils ont le mérite d'exister dans cet ouvrage qui est le premier du corpus coréen à initier au lexique chromatique. Cette primeur mérite d'être soulignée.

Pour ce qui est du deuxième exemple, il repose également sur un fragment de texte et prend place dans le seul vrai dictionnaire pédagogique du coréen à l'usage des jeunes enfants. Dans « Mon Premier Dictionnaire du coréen », la définition donnée de « 섞다/ mélanger » reste générale¹⁰⁴⁹, mais l'illustrateur prend le parti de montrer dans l'image des personnes en train de mélanger des pots de peinture pour obtenir une nouvelle couleur (ce que confirme d'ailleurs la légende¹⁰⁵⁰), et complète ainsi par l'image le sens véhiculé par la définition (ill. 2). La dimension culturelle portée par les trois fleurs blanches de *Mon Premier Larousse en couleurs* (1953) ne s'y retrouve certes pas, mais l'image apporte un sens supplémentaire non négligeable.

Pour ce qui est du dernier exemple, il ne repose pas que sur un fragment de texte mais sur de nombreuses pages des « Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs » (ill. 3 & 4). Rappelons que cette encyclopédie d'initiation à la couleur fournit des textes explicatifs donnant des informations déstabilisantes. De plus, elle les clôt par de nouvelles questions : « Il existe quel bleu en dehors de la couleur de la mer et du ciel ? » « À part ça [les feux de signalisation], n'y aurait-il pas d'autres couleurs socialement codifiées ? ». Fait notable, les réponses sont données par les images. Sur la première double, repoussé en bordure de page, un village montre des maisons aux toits bleus ou orange. Ces couleurs symbolisent le renouveau des villages au moment où, dans les années 1970, le gouvernement a entrepris de moderniser l'économie rurale (mouvement connu sous le nom de « Saemaul Undong »). L'autre page montre une ambulance blanche affichant sa croix rouge, symbole de priorité et d'urgence. Suggérant de possibles réponses, les images entrent en interaction avec le texte, apportent de nouvelles informations tout en appelant à des connaissances

¹⁰⁴⁹ « 서로 다른 것을 합치는 거예요. (C'est une chose qui se réunit avec une autre chose.) »

¹⁰⁵⁰ « Si on mélange du blanc avec du bleu, on obtient du bleu ciel. »

extralinguistiques (certaines ayant une dimension politico-historique précise) et donnent une dimension d'album iconotextuel à cet ouvrage atypique.

Ces exemples isolés confirment la tentation des albums pédagogiques de développer des dispositifs iconotextuels pour s'adapter au mieux à la richesse du thème. Tentation que l'on retrouvera, amplifiée, dans les rares albums français non fictionnels sans texte qui seront étudiés dans le chapitre sur les dispositifs iconiques. Pour l'heure, voyons quels sont les dispositifs iconotextuels mis en œuvre par les iconotextes.

8.2. Quels dispositifs iconotextuels pour quels apprentissages spécifiques ?

Il en est des dispositifs iconotextuels comme des dispositifs péri-textuels ou textuels, en d'autres termes, ils se répartissent en diverses sous-catégories. Pour distinguer celles-ci, comprendre quels sont les différents sous-types de dispositifs iconotextuels employés qui demandent à être analysés, puis comment la tension narrative qui y est intégrée peut participer à la pédagogie de la couleur, on va d'abord considérer les textes dans ce qu'ils ont de plus spécifiquement liés à la couleur, à savoir les termes chromatiques qu'ils peuvent receler, et voir comment ceux-ci sont traités dans les images. Rappelons que notre étude repose sur des albums qui syncretisent les recherches les plus poussées jamais effectuées sur la couleur.

8.2.1. Dans les iconotextes français

(1) La nature de la relation entre les termes chromatiques et les couleurs

• L'absence de corrélation entre les termes chromatiques et les couleurs

Il est des titres qui s'opposent à toute possible corrélation entre les termes chromatiques et les couleurs des images, en refusant tout recours aux premiers. Ils se divisent en deux groupes distincts. Le premier comprend *Drôle d'Oiseau* de Jennifer Yerkes, *Luchien* d'Olivier Douzou et *Lundi* d'Anne Herbauts. Dans le premier titre, Jennifer Yerkes refuse toute description chromatique de son protagoniste, pour le simple fait que lorsqu'il est là, « c'est comme s'il n'était pas là », on ne le voit pas en raison de son manque de couleur. Il est seulement qualifié de « drôle », pour marquer sa différence. Sa présence est toutefois bien détectable dans les pages. On y reviendra dans le traitement réservé à la représentation de l'invisible et du blanc. Dans le deuxième titre, *Luchien*, Olivier Douzou met en scène une femme qui cherche son chien. Comme d'en donner la couleur reviendrait à indiquer sa place, il n'est rien dit sur son chromatisme. Dans *Lundi*, Anne Herbauts raconte la disparition progressive de l'un de ses personnages. Le lecteur comprend que cette absence de terme chromatique est liée à cette éclipse des protagonistes. Celle-ci repose là encore sur un jeu iconique.

Le second groupe comprend des titres comme *Poison* de Thierry Dedieu et *Au loup !* de

Stephanie Blake. Là non plus, il n'est spécifié aucune couleur. L'intérêt n'est pas là. Il réside dans le fait d'intégrer la couleur aux espaces verbaux et de donner au « verbe » une dimension iconique. Bien qu'*Alba Blabla et moi* d'Alex Cousseau et Anne-Lise Boutin recèle quelques termes chromatiques, ceux-ci ne se comprenant qu'en fonction de la couleur iconique du verbal, on l'adjoindra aux deux albums précédents. On leur adjoindra également *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal qui, en plus de jouer sur la saillance chromatique de la fillette, s'intéresse à intégrer le verbe à l'image. Étant donné le lien récurrent entre verbal et iconique, un paragraphe sera ultérieurement consacré à la nature iconique du verbal.

• La corrélation unique, ou le cas particulier du Petit Chaperon rouge

Il est des albums qui ne proposent qu'un terme chromatique, comme *Chaperon rouge – Collection privée* de Nadja et *Un Petit Chaperon rouge* de Marjolaine Leray. Par le titre, ils présentent la protagoniste de l'histoire, définie et identifiée par sa saillance chromatique, et ils convoquent le conte traditionnel ainsi que le consensus qui l'accompagne (partagé par les jeunes lecteurs connaissant le conte traditionnel), selon lequel l'enfant est en danger et qu'elle risque d'être dévorée. La mention de ce terme chromatique associée au Petit Chaperon relève du dispositif mémoriel et suffit à éveiller l'inquiétude. Elle plonge le lecteur dans un état d'appréhension : le Petit Chaperon rouge se fera-t-il encore manger ? Mentionner la couleur revient à convoquer une situation, celle de la confrontation de l'enfant et du loup.

Toutefois, *Un Petit Chaperon rouge* concentre le terme chromatique dans son seul titre et l'allie à un article numéral cardinal indiquant l'unité. Il revendique ainsi l'unicité de ce Petit Chaperon qui se retrouve en tête-à-tête avec le loup. Il n'y a pas de contexte, pas de décor, pas d'adjuvant (ni mère, ni grand-mère, ni chasseur), seulement la mise en présence des deux protagonistes qui discutent, l'un noir, l'autre rouge.

Pour ce qui est de *Chaperon rouge – Collection privée*, il répète l'adjectif chromatique. Il le reprend en effet au moment de la présentation de la figurine-protagoniste légendée d'un efficace et redondant « Petit Chaperon rouge », puis atténue la mention du rouge par l'utilisation de l'abréviation « PCR » indiquée chaque fois que la figurine rouge est réintroduite dans l'histoire, soit très régulièrement. Cela crée un effet de familiarité qui tranche avec la tension initiale donnée par le terme chromatique. D'où l'hypothèse que la symbolique du rouge n'est pas fixe et qu'elle est susceptible d'évoluer dans ces détournements du conte. On consacrera donc une analyse à la nature symbolique du rouge dans ces versions du *Petit Chaperon rouge*.

• Le refus partiel de la corrélation

Certains albums comme *L'Enfant de la neige* de François David et Marc Solal, *Mathieu* et *Loulou* de Grégoire Solotareff, *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer, *Marre du rose* de Nathalie Hense et Ilya Green et *Chien bleu* de Nadja jouent sur le décalage entre les termes

chromatiques et les couleurs employées dans l'image. Pour ce faire, ils ne mentionnent que quelques très rares termes chromatiques.

Dans *L'Enfant de la neige* de François David et Marc Solal, il n'est fait mention que de deux adjectifs : « blanc » et « noir ». Toutes les mentions du blanc, qui concernent l'enfant, sont regroupées dans la première partie de l'album. Elles permettent de décrire l'enfant blanc présenté ton sur ton (grâce au procédé du gaufrage) dans la page blanche. Dans la seconde partie de l'album, il n'est fait mention que du noir : il qualifie la bête qui sauve l'enfant. Cependant, cette bête n'est pas représentée dans sa couleur. Marc Solal crée ainsi un effet de rupture. La bête noire est dite « noire » pour renforcer la pertinence de ne pas la montrer. Il aurait été si facile de la mettre en valeur dans ces pages toutes blanches. C'est là tout l'art de Marc Solal : donner à voir en blanc sur blanc. On reviendra sur le volume offert par le gaufrage dans la partie sur les dispositifs iconiques et on le traitera simultanément aux albums précédents qui exploitent également le blanc sur blanc.

Bien que contrastant visuellement avec cet album blanc, les très colorés *Mathieu* et *Loulou* font preuve de la même économie de termes chromatiques. Dans le premier, Grégoire Solotareff n'en cite qu'un : « rouge ». Il est alors question de la voiture rouge du souriceau, ou plus exactement de la voiture rouge « la plus rapide du monde ». La symbolique n'est toutefois pas tant dans la rapidité de la machine que dans son caractère m'as-tu-vu, car Mathieu s'en sert « dans la rue ». Son esprit paradeur et orgueilleux ainsi mis en exergue par l'utilisation du rouge verbal et iconique souligne l'importance de cette couleur dans la transformation du protagoniste et demande de lire l'album en tenant compte de sa présence et de sa progression symbolique dans la vie de Mathieu. On y réservera un paragraphe.

Dans *Loulou*, Grégoire Solotareff n'utilise que deux adjectifs chromatiques pour décrire le loup qui apparaît « énorme, noir et rouge » dans le cauchemar du lapin (annexe III, pl. 444). Noir puisqu'il révèle enfin la noirceur de ses idées (il ne pensait en fait qu'à manger Mathieu), rouge puisqu'il n'est plus que danger pour le lapin qui apparaît d'ailleurs en bien mauvaise posture au fond de son énorme gueule. Si le texte souligne par ces deux occurrences la valeur lexicale symbolique de la couleur, il ne signale pas que la puissance de l'image n'est pas due à la seule réunion de ces deux couleurs, mais aussi à la luminosité du fond rose fuchsia qui domine la page et qui rappelle l'importance des fonds de couleur dans cet album. Ce travail sur les fonds colorés, bicolores ou tricolores, demande à être traité.

Dans *Les Trois Brigands*, Tomi Ungerer n'utilise aussi que les deux termes chromatiques « noir » et « rouge » qu'il répète toutefois (annexe III, pl. 445). Il définit ses protagonistes comme des « vilains » caractérisés par la couleur noire de leurs vêtements : « Il était une fois trois vilains brigands, avec de grands manteaux noirs et de hauts chapeaux noirs. » Ils affichent ainsi immédiatement la noirceur de leur âme par leur tenue qui fait écho à l'obscurité où ils évoluent. Le texte le confirme : ils font peur à tout le monde, brisent les voitures et dévalisent

les gens, aidés en cela de leurs trois armes : « Le premier avait un tromblon, le deuxième un soufflet qui lançait du poivre, et le troisième une grande hache rouge. » Si chaque arme correspond à une fonction déterminée – le soufflet permet de souffler du poivre dans les naseaux des chevaux, la hache de briser les roues des voitures, le tromblon de tenir les voyageurs en respect –, dans le texte pourtant, l’auteur ne qualifie d’un adjectif chromatique que l’une d’elles : la hache. Avec sa couleur rouge, ses deux tranchants, son importante dimension, elle se fait redoutable et se définit rapidement (pour confirmer sa présence en couverture) comme le plus fort emblème des trois brigands¹⁰⁵¹. En effet, même si les trois armes sont peintes en rouge dans la page de leur présentation, le tromblon et le soufflet n’ont aucune force chromatique par la suite : c’est la hache rouge qui annonce l’arrivée des brigands, c’est elle qui provoque la peur, c’est elle qui subsiste dans l’image à dominante bleue et noire quand les deux autres armes ont disparu. Cet adjectif « rouge » est réutilisé par deux fois pour décrire les enfants recueillis par les brigands, une fois lorsqu’ils sont petits, une fois lorsqu’ils ont grandi :

« Chaque enfant reçu un manteau et un chapeau comme ceux des brigands, mais rouges. »

« Tous ses habitants [de la petite ville formée par les enfants recueillis] portaient un manteau et un chapeau rouges. »

Ce que ces deux phrases soulignent avant tout, c’est la filiation qui existe – au moins par le type de vêtements – entre les enfants et les brigands, et l’homogénéisation chromatique de ces enfants devenus citoyens. Certes, il est un élément important à prendre en compte qui réside dans la différence chromatique de ces vêtements : le rouge des enfants contraste avec le noir des brigands. Ne partageraient-ils pas leur noirceur d’âme ? La question se pose, d’autant qu’il n’est rien dit sur le bleu qui colore le visage des brigands alors qu’il constitue, avec le noir de leurs vêtements et le rouge de la hache, la triade chromatique qui les distingue. Étant donné la communauté des couleurs entre les vêtements des enfants et la hache des brigands, on reviendra sur le dispositif chromatique mis en place par Tomi Ungerer.

Marre du rose reprend ce principe d’opposition entre deux couleurs. Comme l’indique le titre, la fillette mise en scène par Nathalie Hense et Ilya Green revendique son désamour du rose, et pour cela, elle affirme dès le début du volume sa préférence colorée : « Moi, j’aime le noir. », avant de préciser : « D’habitude les filles, elles aiment le rose, seulement moi, le rose, ça me sort par les yeux. » Pour expliquer ce désamour, rien ne vaut le contraste entre deux couleurs extrêmes, l’une parce qu’elle est la plus sombre, l’autre parce qu’elle domine le monde des fillettes, ce que confirme implicitement le texte dont les trois autres mentions chromatiques ne concernent que le rose :

¹⁰⁵¹ Il se pourrait aussi que le choix de l’auteur-illustrateur de faire de la hache une arme rouge soit également motivé par un effet d’ironie : c’est l’*arme blanche* qui est décrite « rouge ».

« Mais quand en plus c'est rose [poupées et fanfreluches], là, ça me sort par les trous de nez ! »
« Parce que moi, je trouve que je suis une fille réussie, même si je n'aime pas le rose. »
« Marre du rose, voilà ! »

De par son nombre d'occurrences, le rose l'emporte sur le noir, et l'intérêt est de voir s'il s'impose aussi dans l'image ou comment la fillette qui n'aime pas le rose parvient à exister dans ce monde rose. Ainsi le contraste et la divergence s'imposent-ils comme dispositifs du refus de faire de la couleur un code social de discrimination sexuelle.

C'est Nadja, dans *Chien bleu*, qui mentionne le plus de termes de couleur avec « bleu, vert, noir ». Si « noir » n'est cité qu'une fois (dans « panthère noire ») tout comme « vert » qui caractérise les yeux du chien, « bleu » est repris plus d'une vingtaine de fois. Cette récurrence s'explique par le glissement qui s'opère très rapidement, dès la deuxième double page, entre la description du chien (« au pelage bleu ») et le nom qui lui est attribué (« Chien bleu »). La saillance chromatique de l'animal l'individualise et permet de faire un parallèle verbal et iconique avec le seul autre animal, dont la couleur est mentionnée pour accentuer l'opposition et mettre en valeur leur symbolique. Toutefois, si la panthère noire est liée à la « forêt profonde » et à l'obscurité qui engendre la peur et le sentiment d'insécurité, le choix du bleu ne relève pas d'une symbolique connue et il se donne comme nouveau, subjectif. Sera donc traité de la subjectivité comme dispositif.

● Un autre type de relation analogique

Il apparaît que dans la plupart des albums, les adjectifs chromatiques sont utilisés à des fins descriptives et symboliques. Anne Herbauts entend penser la couleur autrement. Dans *Silencio*, elle introduit un terme qui ne relève pas de la catégorie des adjectifs, mais un substantif : « À son approche, tous se taisaient. Un ange passait. Il y eut des blancs dans les conversations. » Ces blancs traduisent l'idée d'espaces vides, idée que renforce l'expression « un ange passait » qui suggère des silences prolongés dans l'assemblée des citoyens. Toutefois, cette dernière phrase déborde son rôle d'expression figée en décrivant aussi l'action de *Silencio*, l'homme en blanc, ministre du Silence, qui passe devant les maisons, qui traverse la ville, sa ville. Aussi l'auteur crée-t-elle une analogie entre les blancs sonores et le blanc visuel. Ce dispositif analogique rarement employé demande à ce que l'on y revienne.

● La tentation d'une corrélation totale

Notons qu'il ne peut y avoir de corrélation totale possible dans les albums qui ne réduisent pas leur palette, mais comme la réduction de la palette s'accompagne souvent de la disparition du texte, la corrélation totale s'avère difficile dans les albums fictionnels avec texte. Mais est-elle recherchée ? Elle l'est particulièrement par Éric Battut dans *Si la neige était rouge*.

Il y interroge les conventions de représentation et la légitimité des référents chromatiques. Pour ce faire, il s'attaque à l'idée que la neige est le référent obligé du blanc, ou plus exactement que la neige est dans un rapport de dénotation avec le blanc. À ce blanc, il va substituer d'autres couleurs. Tout en partant d'une proposition – « si la neige était rouge », qui constitue d'ailleurs le titre de l'album –, il soumet une première couleur de substitution, avant d'en proposer toute une liste : jaune, mauve, orange, bleu foncé, roux, noir, bleu clair, doré, violet, gris, rose, vert. Celle-ci ne correspond pas à la liste close des onze termes génériques, puisque sont introduites des différences de ton (de bleu en l'occurrence) et ajoutées des couleurs rares. Ce choix chromatique très personnel est issu de la rêverie de l'auteur (ou du protagoniste)¹⁰⁵², tout comme le sont les référents convoqués. Les associations fournies relèvent donc là aussi du dispositif subjectif.

Dans *Le Piano des couleurs*, Massin et Laure interrogent différemment la relation entre le lexique chromatique et les couleurs représentées. Si Massin cite quelques termes de couleur (« rouge, jaune, bleu, noir »), il n'a pas le souci de les compléter par d'autres termes pour proposer une liste close, il les répète et les combine surtout aux termes « couleurs » et « nuances ». Son but n'est pas d'individualiser les couleurs, mais de convoquer le fait coloré dans son rapport au son. Il est avant tout question pour lui de révéler l'immersion chromatique dans laquelle vit le jeune Johnny atteint de synesthésie aiguë : il entend les couleurs et voit les sons en couleur. Cet album traite donc de l'audition colorée, mais aussi de la représentation iconique chromatique du son. Pour ce qui est de la première, les auteurs décrivent le piano des couleurs construit par le père du garçon, évoquent le questionnement sur les possibles correspondances entre les couleurs et les voyelles, mais aussi les instruments de musique et les sentiments (ce que traduisent des expressions comme « éprouver une peur bleue, rire jaune, avoir les idées noires »). Ils entendent ainsi initier les jeunes lecteurs à cette tradition qui remonte au XVII^e siècle et à l'« harmonie des sphères » et qui s'est développée au XIX^e siècle en privilégiant le rapport existant entre les notes et les couleurs. Il ne leur importe toutefois pas d'associer chaque note (ou voyelle, ou instrument, ou sentiment) à une couleur précise comme a pu le faire, arbitrairement peut-être, Rimbaud¹⁰⁵³ ou systématiquement René Ghil, et de développer la relation symbolique ou connotative que la couleur pourrait entretenir avec les différents sons, mais de lui donner une dimension culturelle, littéraire, en évoquant (sans les citer toutefois) le sonnet des *Voyelles* de Rimbaud ou le « pianocktail » de *L'Écume des jours* de Boris Vian. L'image montre alors un piano, des notes et des voyelles de couleur. Toutefois,

¹⁰⁵² En première page figure ce texte : « Il a neigé toute la journée. La neige a tout recouvert... Alors je commence à rêver... »

¹⁰⁵³ Telle est l'idée défendue par René Étiemble dans *Le Sonnet des Voyelles : de l'audition colorée à la vision érotique*, Paris : Gallimard, NRF, Les Essais CXXXIX, 1986, p. 219 : « Ces correspondances, dues au hasard, sont un jeu. Elles n'ont aucune importance. » Cela recoupe cette réponse donnée à Gide (intéressé par le sujet dès 1890) par Paul Verlaine selon lequel « Rimbaud se foutait pas mal si A était rouge ou vert. » Elle est citée par René Étiemble en page 132.

pour ce qui est de l'iconicité du son, Laure glisse de la référence littéraire à la référence picturale et en appelle à des mouvements ou des artistes qui ont travaillé à la représentation du son par la couleur. Elle convoque ainsi des dispositifs iconiques.

Comme on le voit, la corrélation entre les termes chromatiques cités dans les textes et les couleurs montrées dans les images est variable. Lorsqu'elle est absente, les dispositifs mis en place sont iconiques, tout comme ils le sont lorsque les termes du lexique chromatique débordent les seuls adjectifs qualificatifs ou qu'ils convoquent les couleurs dans leurs nuances. Lorsque la corrélation est partielle ou totale dans un champ chromatique défini (comme dans *Si la neige était rouge* d'Éric Battut), les dispositifs iconotextuels se répartissent en quelques types distincts mais interpénétrables : les dispositifs symboliques, subjectifs, subversifs, divergents, analogiques dont on va voir maintenant le fonctionnement.

(2) Les dispositifs iconotextuels de quelques titres représentatifs

• La symbolique du rouge dans les détournements du *Petit Chaperon rouge*

Que ce soit Marjolaine Leray ou Nadja, elles empruntent explicitement la symbolique du rouge à une tradition connue et presque érodée. De fait, elles convoquent dans un premier temps une symbolique du rouge entendue et « très ordinaire » évoquant la proie que représente l'enfant, le danger qui la guette, la dévoration et le sang¹⁰⁵⁴. C'est ainsi que Marjolaine Leray ouvre *Un Petit Chaperon rouge* par l'enlèvement de la fillette par le loup qui l'emmène à table et qui la destine immédiatement à être mangée, lui qui aime « la viande saignante » (annexe III, pl. 446). C'est sans compter toutefois sur la repartie de l'enfant. L'auteur détourne en effet les remarques traditionnellement faites par le Petit Chaperon pour en faire quelques remarques désobligeantes, réflexions hors propos, flatteries qui stupéfient la bête¹⁰⁵⁵, jusqu'à l'ultime et dangereux « Comme tu as de grandes dents ! », qui laisse enfin au loup le loisir de placer : « C'est pour mieux te manger ! », ce à quoi l'enfant rétorque un simple « Non » (ill. 1). S'ensuivent l'explication du refus : « T'as mauvaise haleine », la proposition injonctive qui ne laisse guère de choix au loup : « Prends un bonbon » (d'autant qu'elle est redoublée : « avale »), puis la chute : « Naïf ! ». Ces dernières doubles pages travaillent particulièrement le langage corporel de l'enfant : le caractère désobligeant de la remarque est compensé par la posture de gêne (épaule remontée, pied pointé en avant, mains jointes) de la fillette qui semble désolée de

¹⁰⁵⁴ L'expression est empruntée à Michel Pastoureau, « Le Petit Chaperon rouge », dossier de l'exposition « Rouge. Des costumes de scène (XVIII^e – XXI^e siècles) vus par Christian Lacroix » organisée par la Bibliothèque Nationale de France du 25 octobre 2005 au 29 janvier 2006 à la bibliothèque-Musée de l'Opéra, Palais Garnier ; expositions.bnf.fr/rouge/arret/01.htm. Pour plus d'informations sur l'évolution des symboliques et des connotations du rouge du Petit Chaperon, voir en annexe I, le texte 12 intitulé « En quête des origines du rouge du Petit Chaperon rouge ».

¹⁰⁵⁵ « Oh là là, comment t'as d'grandes oreilles ! », « t'es poilu aussi », « t'as d'grands yeux, tu sais ».

devoir être mangée par un loup ayant mauvaise haleine ; le premier impératif est dit avec un genou à terre dans une posture de soumission et de respect ; pour le deuxième impératif, la fillette, tranquillement assise, regarde, le menton pointé vers le haut, ce qui va résulter de son cadeau empoisonné ; lorsque le loup ressent les premiers effets du bonbon, elle commence à se pencher en avant et l'on sent qu'elle va bientôt dominer la scène ; lorsque le loup s'écroule, elle regarde vers le bas (ill. 2-6). La dernière page se clôt sur l'impressionnante petite silhouette rouge de l'enfant, à laquelle fait écho le rouge typographique du mot « naïf » (ill. 7). Ce rouge est la couleur typographique des paroles de la fillette depuis le premier « ah ! » d'étonnement (étonnement d'être enlevée) et il la définit d'entrée comme celle des deux personnes mises en présence qui maîtrise le verbe, la conversation, l'intrigue. Si ce rouge symbolise le danger, il s'agit bien du danger qui guette le loup et non l'enfant. En faisant ainsi de la victime désignée le bourreau, Marjolaine Leray inverse la symbolique du rouge.

Chez Nadja, cette symbolique n'est pas inversée (annexe III, pl. 447). Pourtant, c'est bien une enfant peu sage et peu obéissante qui est mise en scène. Le Petit Chaperon rouge n'a en effet pas envie d'aller chez sa grand-mère ; le rouge de son chaperon, elle le combine avec le blanc de sa culotte ; quant au loup, la langue rouge qu'il tire est le signe de son contentement à voir un tel spectacle. La rencontre se fait sous le signe d'une sympathie prompte et réciproque. Toutefois, un loup est un loup, et une grand-mère, un repas qui ne se refuse pas. Reste que la fillette, qui connaît l'histoire, n'est pas dupe. Elle joue momentanément le jeu, mais oblige le loup à retourner la grand-mère et, tous deux filent par la suite des jours heureux, devant la télévision et dans l'étable où ils se retrouvent pour jouer à « que tu as de grandes oreilles ».

Du côté de la palette, Nadja joue non pas sur l'opposition du rouge et du noir comme Marjolaine Leray et comme d'ailleurs certains autres créateurs du corpus. Elle recourt à l'alliance du rouge et du gris, celui de la grisaille du décor où évoluent les figurines et celui du loup dont le chromatisme laisse présager un comportement différent. Si elle réserve le noir au texte, elle associe le rouge au rose (de la peau du Petit Chaperon) et au blanc (de sa culotte) pour souligner sa dimension érotique. Elle utilise le bleu et le violet pour la mère et la grand-mère, et complète sa palette par le vert et l'orange des plantes de la forêt, et le beige du socle des figurines, pour à la fois mettre en relief l'apparition de l'enfant (rouge sur l'herbe verte) et la faire évoluer dans des images qui gagnent un peu en couleurs chaudes. C'est ce que souligne l'une des dernières images de l'album où la grisaille perd très légèrement de sa neutralité pour se teindre d'une pointe de cette atmosphère chaude qui émane du rouge de la petite fille, du rose fuchsia du canapé qu'elle partage de près avec le loup, et de l'ocre du socle (ill. 5). Cette très légère coloration du monde gris réintroduirait presque le monde réel dans l'histoire (si ce n'est que subsiste le socle des figurines), comme pour faire de l'histoire d'amour entre le petit Chaperon rouge et le loup une histoire comme les autres et montrer la banalité de la scène qui les représente tous deux devant la télévision, avec un lit à l'arrière-plan. L'intimité de la scène

en est renforcée¹⁰⁵⁶. Nadja travaille ainsi sur le glissement de la symbolique du rouge et l'érotisation assumée de la couleur dans *Chaperon Rouge : Collection privée*.

Que ce soit Marjolaine Leray ou Nadja, les auteurs entendent faire du changement de symbolique de la couleur le couronnement de leur feintise ludique. Sur le plan pédagogique, les enfants sont implicitement initiés au fait qu'il n'y a pas de symbolique chromatique fixe et que le sens de la couleur dépend d'un contexte narratif précis.

● La symbolique du rouge dans *Mathieu de Grégoire Solotareff*

Si Grégoire Solotareff mentionne le rouge comme seul terme chromatique dans *Mathieu*, il l'associe à des taches bleues et blanches présentées sur un fond jaune dès la page de garde de l'album et il demande ainsi à l'appréhender par rapport aux autres couleurs. C'est bien ce rouge, massif, qui se détache sur le bleu du ciel et de la mer dès la première double page (annexe III, pl. 448, ill. 1). Bien que Mathieu soit assis sur ce promontoire, il ne le voit pas, tout absorbé qu'il est à ses rêves. Comme l'affirme Gaëlle Levesque, « ses désirs sont dans l'ailleurs, dans le bleu du ciel »¹⁰⁵⁷. Le confirme la deuxième double page, où le souriceau, se rêvant magicien, est en apesanteur dans un espace, mi-aérien, mi-aquatique (ill. 2). Subsiste de rouge le cône dont il s'est affublé pour ressembler à un magicien, mais qui lui donne des airs de clown. Dans la troisième double page, l'aplat rouge du sol ancre Mathieu dans une réalité lourde et dense qui contraste avec l'espace aérien visible par la fenêtre. Dans ces images saturées de couleurs, où le blanc par défaut de la page a disparu, le blanc est sciemment voulu, d'une rareté choisie. Dans cette page justement, il sert expressément de point de passage entre l'intérieur très coloré des rayonnages de la bibliothèque qui témoigne du nombre de livres lus par Mathieu, et l'extérieur composé des bleus de la mer et du ciel visibles par la fenêtre blanche (ill. 3). Il ne s'agit pas d'une couleur neutre. Elle a tout au contraire valeur initiatique en suggérant qu'il n'y aura passage d'un lieu à l'autre – du monde où Mathieu s'enferme (ill. 4) en raison de son orgueil à un monde où il serait plus heureux – que s'il comprend ce qu'il veut devenir. Lorsqu'il le saisit et qu'il abandonne l'idée de faire obéir les gens qui l'entourent et de corriger ses maîtres, une transformation chromatique se réalise : le rouge, très présent dans de larges aplats jusqu'à l'avant-dernière double page, se fait plus discret. Le lecteur ne voit plus ni promontoire, ni sol rouges qui représentent la réalité de laquelle Mathieu ne parvient pas à se dégager. Par ailleurs, ont également disparu la voiture de course et le bonnet rouges du personnage, symbolisant tous

¹⁰⁵⁶ Dans cette version du conte, c'est en refusant la dévoration – métaphore de l'acte sexuel et « passage initiatique » – et en assumant sa dimension érotique, que la fillette se fait femme. Voir Bernadette Bricout, *Le Savoir et la saveur, Henri Pourrat et le Trésor des contes*, Paris : Gallimard, 1991, p. 327 pour ce passage initiatique.

¹⁰⁵⁷ Voir Gaëlle Levesque (actuellement professeure de lettres modernes à Chartres) dans « Grégoire Solotareff par Mathieu », *La Revue des livres pour enfants*, n° 220, décembre 2004, p. 101. Texte disponible sur : http://lajoieparleslivres.bnf.fr/simclient/consultation/binaries/stream.asp?INSTANCE=JOIE&EIDMPA=PUBLICATION_5225.

deux sa vanité (ill. 5). Reste un seul fragment de tissu rouge posé sur le lit dont la présence s'explique par la composition du tableau original évoqué (ill. 6). Est représentée *La Chambre de Van Gogh à Arles* (1888), où seul est rouge le fragment de couverture ou de dessus de lit visible, cette couleur s'expliquant au regard du vert de la fenêtre qu'il vient équilibrer dans un jeu de complémentaires. Aussi le dernier aplat rouge donné par Grégoire Solotareff semble-t-il également s'expliquer, non plus d'un point de vue symbolique, mais dans sa picturalité. Il en est de même pour le jaune qui est, au fil de l'album, utilisé en fond dans toute sa luminosité et son rôle de faire-valoir des autres couleurs. En revanche, dans la dernière double, « le bleu est entré dans la pièce »¹⁰⁵⁸. Il porte la symbolique de l'image. Lui, qui était au-delà de la fenêtre et qui symbolisait l'inaccessible, imprègne désormais l'univers de Mathieu. Le personnage a trouvé la sérénité, à l'opposé de cet état de trouble qui le caractérisait jusqu'alors. Avec *Mathieu*, le créateur signe un album où l'emploi de la couleur est réfléchi et réussi, que ce soit dans ses symboles forts (avec le rouge terrestre, impétueux et violent, le blanc initiatique, le bleu plus immatériel, spirituel, serein) et dans sa puissance picturale. Avec ce titre, les jeunes lecteurs sont de nouveau initiés à l'évolution de la symbolique des couleurs, mais aussi au fait qu'une couleur prend son sens par rapport aux autres couleurs. La symbolique du rouge ne pourrait en effet être aussi forte sans le travail effectué sur le blanc et le bleu qui le mettent en relief.

• Une possible symbolique subjective dans *Chien bleu* et *Si la neige était rouge* ?

Dans *Chien bleu*, Nadja met en scène un chien bleu (annexe III, pl. 449). Au début de l'album, il n'a d'autre particularité que sa couleur (la fillette le considère même comme un « pauvre chien » qui a « l'air abandonné ») et l'attachement qu'il porte à l'enfant. Refusé par la mère, Chien bleu, qui avait disparu, réapparaît pour aider la fillette qui s'est perdue dans la forêt et la sauver des griffes de l'Esprit des bois qui s'est changé en panthère noire. S'ensuit un long combat acharné sans réel vainqueur, l'esprit des bois l'abandonnant pour ne pas être réduit en fumée par la lumière du jour. Aussi Chien bleu se définit-il comme un modèle de bravoure et d'esprit de sacrifice. La question est de savoir si cette alliance est véritablement nouvelle, si le choix de Nadja est si libre que ça, ou, comme cela pourrait être possible, issu d'un savoir partagé, plus ou moins « bricolé » par la créatrice qui peut ainsi articuler « sédimentation et innovation » pour reprendre les termes de Jean-Marie Floch¹⁰⁵⁹.

Des animaux ou des motifs bleus, il en est quelques-uns qui traversent la littérature enfantine : bon nombre d'oiseaux (dont *L'Oiseau bleu* de Blaise Cendrars et Nathalie Novi), *Hermès*, *Le Crocodile bleu* (1969), *Le Petit Poussin bleu* (1974), *Le Cheval bleu*¹⁰⁶⁰. Après la parution de *Chien bleu*, le marché en proposera d'autres comme *POB le Petit Ours Bleu* (1999),

¹⁰⁵⁸ *Idem*, p. 104.

¹⁰⁵⁹ Pour ce passage sur le « sujet énonciateur », voir Jean-Marie Floch, p. 7 et *sq.*

¹⁰⁶⁰ D'après Nathan Hale, avec des images de Lucile Butel, Paris : Flammarion/Père Castor, 1959.

Le Nuage bleu et *Le Taureau bleu*¹⁰⁶¹. S'ils ont tous pour point commun d'être différents (mais pas plus que *La Vache orange*¹⁰⁶² somme toute), ils se distinguent souvent par leur altruisme. Le cheval bleu dépanne son maître, le poussin bleu sauve un poulet des griffes d'un rapace, le nuage bleu se crève pour éteindre un brasier et apaiser les foules qui s'entretuaient. Cette idée de sacrifice se retrouvera pleinement dans le conte initiatique et merveilleux du *Taureau bleu* où une enfant maltraitée s'enfuit avec son ami animal. Leur fuite leur fait affronter trois forêts aussi merveilleuses que dangereuses. Si le taureau traverse sans encombre la forêt de feuilles de cuivre, il est blessé lors de la traversée de la forêt de feuilles d'argent (attaqué par des « dizaines, centaines, milliers de scorpions, de scolopendres et d'araignées velues », ill. 3) et il ne ressort pas vivant de la forêt de feuilles d'or, car pour une feuille frôlée, il doit affronter trois lions. Il n'arrivera pas à bout du troisième, « puissant et redoutable ». Certes, la parution de cet album est postérieure à celle de *Chien bleu*, mais comme il s'agit d'un conte d'origine bretonne, Nadja aurait pu en avoir écho. Bien qu'il soit difficile de le savoir, on peut noter que les deux textes montrent des ressemblances :

« Le taureau bleu faiblit. Il s'essouffle. [...]

Le taureau bleu reprend de la vigueur et le combat continue de plus belle. Le taureau et le lion ont lutté jusqu'au milieu de la nuit. » (*Le Taureau bleu*)

« Toute la nuit, ils luttèrent, essayant de se déchirer de leurs énormes crocs, monstres écumants de fureur. La panthère était terriblement forte, Chien bleu se battait vaillamment, mais ses forces faiblissaient. » (*Chien bleu*)

Sans que ce ne soit exactement la même chose, on retrouve des points communs non négligeables, que ce soit au niveau du vocabulaire, mais aussi des motifs employés : la forêt est définie comme un lieu ambigu, quant à l'animal bleu, il est lié au monde magique, doué de connaissances exceptionnelles (dans les deux cas, il sait que la forêt est dangereuse), de bon conseil (il dispense des conseils salvateurs), fort, courageux, victorieux en bien des cas (même s'il ne survit pas au combat final dans le conte), conscient pour deux face à l'inconscience des enfants. Aussi, est-il possible d'être vraiment subjectif dans l'attribution d'une symbolique forte à une couleur ? Il semble que non, car justement toute la force de cette symbolique réside dans sa crédibilité, sa créance. Il faut que les jeunes lecteurs puissent être convaincus de la force du chien, de son courage, de sa ténacité. Les convaincre, c'est créer une tension que Raphaël

¹⁰⁶¹ Pour les nouvelles références, respectivement : *L'Oiseau Bleu*, Blaise Cendrars, Nathalie Novi, Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, « Petits Géants du monde », 2001 ; *Le Nuage bleu*, Tomi Ungerer, Paris : L'École des loisirs, 2000 pour l'édition française ; *Le Taureau bleu*, Coline Promeyrat, Martine Bourre, Paris : Didier Jeunesse, collection Escampette, 2009.

¹⁰⁶² D'après Nathan Hale, avec des images de Lucile Butel, Paris : Flammarion/Père Castor, 1943.

Baroni qualifie de « coopérative »¹⁰⁶³. Si le bleu du chien les intrigue et les stimule à poursuivre la découverte de l'album, il a aussi une valeur cataphorique. Il suggère qu'il faut dépasser le seul chromatisme et envisager l'animal doté de pouvoirs surnaturels. Certes, cela ne dure que le temps du combat nocturne, d'un combat que l'enfant de l'histoire ne voit pas. Pourtant, il s'établit cette nuit-là un lien indéfectible entre eux : le chien répond à l'enfant. Le lecteur savait qu'elle lui parlait dès les premières pages, mais il ne savait pas ce qu'il en était pour le chien. Celui-ci est doté de parole, de prévoyance, d'attention (comme le taureau d'ailleurs). Les parents l'apprennent-ils ? Rien n'est moins sûr. Il se peut que seuls Charlotte et les jeunes lecteurs soient au courant de cette caractéristique surnaturelle et magique du chien bleu.

Se retrouve-t-on dans le même cas de figure avec *Si la neige était rouge* ? Pas tout à fait puisqu'Éric Battut préfère traiter d'une couleur par double page plutôt que de filer la symbolique d'une couleur sur tout son ouvrage (annexe III, pl. 450). Pour ce faire, la neige est dénotée par différentes couleurs qui renvoient elles-mêmes à d'autres référents censés être personnels, puisqu'issus de sa rêverie. Ces référents humains (superhéros, explorateur, aviateur...) sont tous liés à un rôle (fourni par le texte) et à une situation (donnée dans le texte et/ou l'image) : superhéros sauvant une ville d'une météorite pour le rouge, explorateur parcourant le monde du pôle Nord à l'équateur pour le jaune, aviateur spécialiste en voltige pour le mauve, sorcier se rendant à un sabbat organisé dans un arbre gigantesque pour l'orange... Le choix entre la couleur et le rôle ou la situation paraît relativement libre. Certes, que le rouge symbolise la force du superhéros n'est pas surprenant, mais que le doré soit associé au trapéziste et au danger de ses numéros l'est beaucoup plus. L'ordre dans lequel les associations se font n'est pas anodin. Éric Battut commence par une association aisément compréhensible par les enfants qu'il envisage accoutumés aux *comics*, *cartoons* ou *blockbusters* américains où le rouge caractérise souvent le superhéros¹⁰⁶⁴ (ill. 1). On en connaît la raison : il faut que la fonction signalétique du personnage soit renforcée, et le rouge est la couleur qui excite le plus le cône de l'œil humain. Aussi est-il facile aux jeunes lecteurs de répondre au stimulus et d'entrer dans le jeu proposé par l'auteur. Toutefois, ce n'est pas le narrateur qui est rouge mais bien le décor dans lequel il évolue. Le narrateur est pour sa part représenté en blanc, de ce blanc dont est privée la neige. C'est donc un petit personnage blanc que les jeunes lecteurs retrouvent de page en page (ill. 2) et qui se charge et se décharge au fil de l'album des diverses et fugitives symboliques assez imprécises, issues dès la deuxième double page de l'imagination de l'auteur¹⁰⁶⁵. Aussi la modélisation fictionnelle de la couleur

¹⁰⁶³ Voir Raphaël Baroni, « Tension narrative, curiosité et suspense : les deux niveaux de séquence narrative », p. 4.

¹⁰⁶⁴ Rappelons par exemple la cape, les bottes, la culotte rouges de Superman créé en 1938, la combinaison rouge de Captain Marvel créé en 1940, la combinaison intégralement rouge de Flash incarné par Jay Garrick dès 1940, l'armure rouge et or d'Iron Man qui remplace, dès 1963, l'armure grise puis dorée.

¹⁰⁶⁵ Si le rouge est lié à l'héroïsme, l'orangé à l'aventure, pour le mauve (où l'on trouve un aviateur qui fait « de la voltige à

s'appuie-t-elle dans un premier temps sur une autre modélisation fictionnelle éprouvée qui amorce le processus symbolique, puis très rapidement elle se fait libre. En résultent de grandes images énigmatiques où les couleurs vibrent de tout leur éclat. Cet album, marquant dans l'œuvre picturale d'Éric Battut, l'est également sur le plan pédagogique, car le morcellement de la présentation des couleurs permet l'exploitation de référents subjectifs qui gagnent en puissance par leur traitement ramassé sur une double page.

• La subversion comme dispositif chez Tomi Ungerer

Ce qui participe à l'inquiétude dégagee par les trois brigands de Tomi Ungerer, ce n'est pas tant le noir de leurs vêtements ou le rouge de leurs armes que leur chromatisme corporel, leurs visages étant du même bleu que la nuit qui les entoure et qui couvre la page (annexe III, pl. 451, ill. 1 & 2). Ce bleu physique, ils semblent l'emprunter à Barbe-Bleue, mais contrairement au personnage du conte, ils ne sont pas trahis par lui¹⁰⁶⁶. La couleur de leur visage ne révèle pas une tare cachée. Ils ne dissimulent en rien l'origine de leur fortune et revendiquent entièrement leur côté obscur, leur caractère barbare. Tant et si bien d'ailleurs que les gens qu'ils attaquent se chargent du même chromatisme pour représenter la peur qu'ils éprouvent. Ils sont littéralement bleus de peur (ill. 3). Cet usage de la couleur pour traduire visuellement, métaphoriquement, le sentiment éprouvé (et son intensité) est très nouveau dans les albums pour enfants, tout comme l'est le glissement sémantique qui s'opère à la dernière page de l'histoire avec l'utilisation de cette même couleur bleue : si elle enveloppe la petite ville où vivent tous les orphelins recueillis par les trois brigands, elle ne se fait plus inquiétante, et le bleu du ciel nocturne ne représente plus le danger : comme il ne s'associe plus aux larges aplats noirs qui caractérisaient tout à la fois les brigands et les lieux de leurs méfaits, il perd sa part d'ombre, et comme il cohabite maintenant avec des couleurs plus fraîches – rose, orangé, vert, brun –, il a lui-même gagné en ingénuité et en douceur. Il se fait pacifiant (ill. 4). Il s'est ainsi opéré un renversement total de la symbolique de la couleur bleue.

Qu'en est-il du rouge vestimentaire des enfants ? Comme on l'a vu, cette couleur apparaît d'abord dans les armes des trois brigands, puis dans la seule hache. Avec la découverte de la jeune Tiffany, le rouge de la hache est remplacé par le rouge de la coiffe de l'enfant qui annonce l'habit rouge que les brigands vont donner à tous les orphelins élevés par leurs soins (ill. 5). Ce rouge symbolise-t-il alors tout le danger constitué par cette petite armée d'enfants ? Telle est la question qui peut se poser, d'autant que l'adjectif « rouge » est mentionné pour la deuxième fois dans le texte : « Chaque enfant reçut un manteau et un chapeau comme ceux des brigands, mais rouges. » Selon Noëlle Batt, cela « restaure une certaine ambiguïté à la fin du conte,

en avoir le vertige »), on ne sait trop s'il s'agit d'audace, de témérité, de précision, ou de tout cela à la fois.

¹⁰⁶⁶ Voir en annexe I, le texte 13 intitulé « En quête des origines du bleu de Barbe-Bleue ».

comme le faisait le couteau dissimulé derrière le dos de l'un des rejetons de l'ogre et de Zéralda dans *Le Géant de Zéralda...* »¹⁰⁶⁷ L'ambiguïté suggérée semble en fait moins venir de la couleur rouge que du type des habits lui-même (grand manteau et haut chapeau). Ou ne faudrait-il pas remettre en cause l'idée de toute ambiguïté ? En effet, aucun des enfants ne devient brigand. C'est d'ailleurs ce que le rouge des vêtements paraît lui-même annoncer. Ainsi habillés, les enfants évoquent le petit chaperon rouge et gagnent au contraire en candeur et en naïveté. D'autant que certains d'entre eux sont en train de cueillir une fleur bleue, ce qui fait d'eux des êtres idéalistes. Par ailleurs, le rouge des vêtements de ces enfants qui sont en train de disparaître par une porte de château contraste avec le vert de la nature environnante. Cette opposition des deux complémentaires ne pourrait-elle pas correspondre à l'opposition enregistrée dans la manière de vivre des trois brigands ? Ils sont pour ainsi dire passés d'un état de nature – ils fréquentaient les bords de route et cachaient leur trésor dans « une caverne en haut de la montagne » – et de sauvagerie – ils sont dits vilains, armés, ils font peur à tous, ils « démolissent » et « dévalisent » – à un état de culture – ils habitent alors un « magnifique château » – et de sociabilité – ils recueillent et s'occupent des orphelins de « toute la région ». Leur rencontre avec Tiffany a radicalement changé leur vie. Ce qui nous fait donc penser que le vêtement rouge des enfants n'est pas ambigu. Il révèle certes une filiation, mais les brigands ont changé de vie et mèneront une vie rangée. Ils font figure de pères, de bienfaiteurs. La dernière page le confirme : « Et, bientôt, cela fit toute une petite ville. Tous ses habitants portaient un manteau et un chapeau rouges. À la fin, ils bâtirent une muraille tout autour de la ville avec trois tours imposantes, une pour chaque brigand, pour les remercier. » Les enfants qu'ils ont adoptés leur témoignent leur reconnaissance. Dans le texte, le rouge confirme l'extrême cohésion sociale du groupe qui s'est formé. Dans l'image, on ne voit aucun personnage. Le seul rouge visible est le rouge orangé des tuiles des toits qui est mis en valeur par le profond bleu nuit qui envahit la page, ciel, terre et bâtiments mêlés. Ce rapport de complémentaires fonctionne en fait plutôt pour marquer l'harmonie atteinte (ce qu'annonçait l'analyse du bleu). Ce que confirme aussi la quasi-disparition dans l'image de la couleur noire qui ne subsiste que dans les cernes. Le jeu d'association ternaire noir-bleu-rouge a donc perdu en force, et pour ce qui est du bleu et du rouge qui demeurent, ils enregistrent un glissement sémantique. Le bleu qui traduisait la peur provoquée et ressentie s'est donc bien fait pacifiant, quant au rouge, il ne symbolise plus le danger mais toute la douceur des foyers créés. Si le bleu conserve le même ton de la première à la dernière page de l'histoire, il n'en est pas de même pour le rouge qui s'est atténué : si sa vivacité le rend dangereux, son atténuation l'adoucit en toute logique.

¹⁰⁶⁷ Voir Noëlle Batt (Université de Paris VIII, département d'études des pays anglophone), « Sur le bout de la langue, écrire une image », dossier « Autour de Tomi Ungerer », *La Revue des livres pour enfants*, n° 171, sept. 1996, p. 106. Texte sur : http://lajoieparleslivres.bnf.fr/simclient/consultation/binaries/stream.asp?INSTANCE=JOIE&EIDMPA=PUBLICATION_3872.

Dans cet album, par le biais de l'utilisation faite des couleurs, l'image se définit « comme lieu principal de l'émergence du nouveau et du sens »¹⁰⁶⁸. Aux enfants d'en comprendre les implicites et les non-dits. Si la perception reste immédiate (comme celle des visages bleu nuit des voleurs), au jeune lectorat de se prêter au jeu de l'interprétation. Comprendre la stratégie du détournement progressif du bleu et du rouge revient à accepter la conversion des brigands et leur réhabilitation. Ce qui est fort peu moral, on pourrait même dire, pour reprendre un qualificatif revendiqué par Tomi Ungerer lui-même : « subversif »¹⁰⁶⁹.

• La divergence comme dispositif dans *Marre du rose*

Dans *Marre du rose*, pour lutter contre la discrimination sexuelle qui s'effectue par la couleur à apprécier en fonction de son sexe (avec tout ce que cela implique comme activités parallèles), une fillette revendique son attrait pour le noir (annexe III, pl. 452). De fait, dans la première image où elle apparaît, bien qu'il y domine des couleurs chaudes dans une harmonie de beiges et d'orangés, il n'y a pas une trace de rose (ill. 1). Ce rose domine en revanche la deuxième page où sont regroupées des fillettes affichant un riche nuancier de roses (ill. 2). Dans les pages qui suivent, où la protagoniste confirme son désamour du rose tout en affirmant son entière féminité, on retrouve cette césure entre les deux mondes. Il est un monde qui joue sur la profusion des couleurs (en parallèle du rose), qui révèle toute la richesse des activités possibles (être chez soi, prendre un petit déjeuner, rencontrer des amis, peindre, monter aux arbres, jouer aux dinosaures, attraper des araignées, lire...) et auxquelles la jeune héroïne goûte, elle qui récuse toute approche de ces activités en fonction d'un parti-pris sexué. L'autre monde se focalise pour sa part sur une couleur – le rose – qui, malgré ses nuances et ses variations de tons, est lié à un certain type d'activités bien délimité (jouer avec des poupées, aimer les fanfreluches et peindre des fleurs) et réservé aux petites filles. Les deux mondes sont faits pour fonctionner en parallèle puisque, à la jeune héroïne, le rose et les activités dites féminines « ça [lui] sort par les yeux ! », et que ses jeunes amies s'enferment dans leurs jeux. Fait notable, ce n'est pas la jeune protagoniste qui s'isole dans son monde, mais bien plutôt ses consœurs qui vivent dans un monde à part. Les interférences entre les deux mondes sont rares. Elles sont toutefois contraintes par les parents eux-mêmes. En témoigne en particulier la page du petit déjeuner, où il est attribué un bol rose à la jeune protagoniste, et un bol bleu à son camarade qui aime les poupées (ill. 3). Cette intrusion forcée du rose dans l'univers de la fillette a un effet immédiat.

¹⁰⁶⁸ *Idem*, p. 104.

¹⁰⁶⁹ Rappelons les propos tenus par Tomi Ungerer sur l'ensemble de son œuvre à destination de l'enfance lors d'une interview en 1990 : « Si j'ai conçu des livres d'enfants, c'était d'une part pour amuser l'enfant que je suis, et d'autre part, pour choquer, pour faire sauter à la dynamite les tabous, mettre les normes à l'envers : brigands et ogres convertis, animaux de réputation contestable réhabilités... ce sont des livres subversifs, néanmoins positifs. » C'est nous qui soulignons. Voir « Pourquoi mes livres », *33 Spective*, catalogue de l'exposition organisée par le Centre d'Action Culturelle d'Angoulême et de la Charente, Les Plateaux, Strasbourg, Anstett, 1990, texte cité par Noëlle Batt, *op. cit.*, p. 104.

En effet, à la page suivante, sa cabane, soit son havre de paix et de liberté, est littéralement encerclée de rose. La fillette y est seule, ramassée sur elle-même, blessée par l'insistance des siens, toutefois efficacement dissociée de l'aplat rose par la surface noire et violette de sa cabane et par le tronc noir auquel elle s'appuie (ill. 4). Cela correspond apparemment à un moment de réflexion puisque dans les deux dernières pages, le lecteur la découvre d'abord entourée de petites filles en rose (ill. 5), puis d'un grand nombre d'enfants comprenant notamment des petites filles en rose (ill. 6). Elle a beau dire qu'elle en a « marre du rose », il s'est opéré quelque chose d'important dans l'image. La cohabitation entre les deux mondes (celui des « anti-rose » et celui des « pro-rose ») s'opère et débouche sur un monde très coloré où chacun affiche la ou les couleur(s) qu'il aime. De fait, la jeune héroïne déguisée en sorcière dans des vêtements noirs et violets n'est pas plus étrange que l'enfant-guêpe jaune et orange, le garçon-ours vert à lunettes jaunes ou la jeune squaw toute vêtue de rose. Cette image suggère que chacun est en droit d'apprécier la couleur qu'il veut, que ce soit l'héroïne qui aime le noir (ainsi que le violet et le bleu qu'elle porte souvent en compléments ou suppléments de ce noir) ou que ce soit les autres petites fillettes qui aiment le rose. Toutefois, le texte donné à la première personne du singulier qui traduit les sentiments de l'enfant est moins conciliant. Ce qui fait que l'aplat violet présenté sur les pages de garde qui closent le livre est ambigu. Soit il s'appréhende dans le prolongement des images et l'on comprend que le rose clair des pages de garde du début a légèrement entamé le noir tant aimé par la fillette et que la fillette admet ainsi que d'autres puissent aimer le rose. Soit il se lit dans le prolongement du texte, s'impose comme substitut du noir et montre que l'enfant reste intimement hermétique à toute idée de rose. À moins qu'il ne faille y voir un mélange du bleu dit masculin et du rose dit féminin et un dernier appel à trancher avec cet acharnement social à faire de la couleur un symbole de la discrimination sexuelle. C'est ce à quoi sont invités les enfants : aimer et revendiquer les couleurs qu'ils souhaitent sans subir la contrainte ou l'interdit de la pression sociale.

• L'analogie comme dispositif dans *Silencio* d'Anne Herbauts

Silencio est le nom du protagoniste de l'histoire (annexe III, pl. 453). Il doit son nom et sa fonction de ministre du Silence à son père qui n'aimait pas le bruit, et sa couleur blanche à ce nom et à cette fonction. Mais sa fonction et sa couleur l'excluent de la foule, bruyante et colorée (ill. 1). Lorsque le roi meurt, la foule est prise d'« une joyeuse logorrhée » car plus rien ne la retient ou ne la contient, pas même le ministre, car celui-ci aime le bruit et la couleur qui va de pair avec lui. Aussi est-il plus spectateur que censeur, et dans l'image, on le voit, isolé sur la blancheur du papier, blanc sur blanc, presque invisible, en regard d'une foule multicolore désertée par les blancs (ill. 2). À la page suivante, il s'y mêle, mais il en est chassé, car trop différent (ill. 3 & 4). Puis il est rappelé car la foule en saisit l'importance. Il est de fait essentiel à l'image et au langage : il réintroduit le blanc parmi les couleurs saturées et compactées, et les

blancs dans le discours de la foule devenu inaudible, rééquilibrant la palette et régulant la logorrhée. Dans l'image, le blanc reprend sa place entre les personnages, la double page ne se coupe plus en deux entre non-couleur et couleurs, silence et bruits (ill. 5 & 6). En se conjuguant aux autres couleurs, le blanc n'est plus une absence, mais une présence nécessaire, il n'est plus un vide, mais un intervalle. Il s'impose ainsi comme indispensable au rythme visuel et verbal. L'analogie établie entre domaine visuel et domaine verbal est pertinente pour faire comprendre aux jeunes lecteurs la valeur du blanc qui est souvent négligée alors qu'elle est essentielle.

Tous ces dispositifs implicites de la pédagogie de la couleur ne sont rendus possibles qu'en raison du travail effectué sur la tension narrative qui développe tout le jeu polysémique, antonymique, contrastif propre aux couleurs et qui confirme que leur usage n'est pas figé dans d'immuables valeurs symboliques. Qu'en est-il du côté coréen où l'implicite n'est guère admis comme méthode pédagogique ?

8.2.2. Dans les iconotextes coréens

(1) La nature de la relation entre termes chromatiques et couleurs

Tout comme pour les albums français, il faut maintenant de comprendre quels sont les différents dispositifs iconotextuels des iconotextes coréens. Pour les recenser et les appréhender au mieux, voyons là encore quelle est la nature des relations établies entre les termes chromatiques présentés dans les textes narratifs et la couleur qui leur fait écho dans les images.

• Une rare absence de corrélation entre les termes chromatiques et les couleurs

Qu'il n'y ait pas de corrélation entre les termes chromatiques et les couleurs des images est rare dans le corpus d'iconotextes coréens. Toutefois, « Le Lapin et le trionyx » qui est pourtant l'un des albums retenus les plus colorés, ne mentionne aucun terme lié à la couleur. À ce sujet, il joue sur la disjonction entre le texte et l'image et impose des fonds unis ou bicolores très contrastés, visant une schématisation, si ce n'est une abstraction du décor. Au lecteur de comprendre le texte en fonction de ces vastes aplats colorés. Est ici utilisé un dispositif disjonctif.

• La corrélation unique du Petit Chaperon rouge coréen

Si la corrélation unique est utilisée en France au sein des détournements des Petit Chaperon rouge, il en est de même en Corée. C'est ainsi que « Cache-toi bien », réécriture coréanisée du conte européen effectuée sur le motif du jeu de cache-cache, met en scène « Chaperon rouge » (빨간 모자/*ppalgan moja*). Toutefois, ne reste de rouge que le fichu qu'elle a sur la tête, petit fragment rouge qui atténue l'impact visuel qu'elle provoque dans la verte forêt mais aussi le danger qui la guette. Aussi le dispositif iconotextuel convoqué est-il tout à la fois symbolique et fragmentaire.

Il est un autre album qui ne propose qu'un seul terme chromatique : *L'Oiseau noir*. Les trois fois où le terme chromatique est mentionné au sein de l'expression « (l')oiseau noir » (dans le titre puis deux fois dans le volume), il semble fonctionner comme dans *Chien bleu*. Il est difficile de l'affirmer cependant, car, comme la langue coréenne n'emploie ni article ni majuscule, la différence entre « Oiseau noir » et « l'oiseau noir » ne peut être marquée. Toutefois, c'est bien ainsi que l'enfant nomme son nouveau compagnon, non pas lorsqu'elle l'appelle, mais lorsqu'elle en parle et qu'elle décrit ce qu'elle fait avec lui, lorsqu'elle se réfugie auprès de lui pour échapper à la tristesse et au sentiment de solitude qui l'envahissent après avoir découvert que ses parents allaient se séparer. Le dispositif employé est par conséquent symbolique et, comme pour *Chien bleu*, on se demande s'il peut être subjectif.

● La corrélation métaphorique

« La Vague bleue » met en scène un cheval bleu ainsi qualifié en raison de sa saillance chromatique singulière, mais aussi de l'interprétation symbolique qu'il engendre : le roi du pays où il est « né » y voit une révélation du ciel (« 하늘의 계시이다 ») et une demande des dieux de construire une nation plus forte. Dressé pour devenir un cheval rapide et apte au combat, ou plus exactement le cheval royal de combat, il reçoit le surnom de « Vague bleue » (파란 파도/*palan pado*), étant donné la souplesse et la puissance de sa course, mais aussi les effets donnés par sa crinière dans le vent. Le dispositif est par conséquent symbolique et métaphorique. L'intérêt va être de voir comment ce surnom agit sur le destin de ce cheval d'exception.

● La corrélation fragmentaire

Des deux albums traitant de la palette ornementale des temples, l'un ne cite qu'une dénomination chromatique, l'autre mentionne avant tout des termes généraux. « La Maison habillée d'une peinture » ne recèle en effet que l'adjectif verbal « vert (bleu) » se combinant au terme de « frais » pour décrire le pin exécuté par l'enfant qui se développe et prend vie. Qu'il soit ainsi qualifié est curieux car il ne peut être que vert. Dans les peintures bouddhistes, sa verdure est symbole de longévité. La confirmer tout en l'alliant à sa fraîcheur revient donc à souligner la justesse de la peinture de l'enfant, de cet enfant qui est censé retrouver sa mère s'il redonne vie à la maison de l'homme apparu dans son rêve, maison qu'il redécore et dont tous les motifs s'animent. Si, sur le plan narratif, cette animation garantit à l'enfant qu'il va retrouver sa mère, sur le plan pédagogique, elle permet d'exposer des motifs de la peinture traditionnelle décorative coréenne. Ces motifs seront traités dans la partie sur les dispositifs iconiques.

Dans « L'Oiseau peintre », cinq des huit termes liés à la couleur concernent la peinture traditionnelle de couleurs vives décorant les temples et palais coréens (« 단청/ *dancheong* »). Car il s'agit bien de redonner des couleurs à ce vieux temple. S'en charge une jeune fille qui demande initialement l'asile pour une nuit et qui décide de rester pour aider le moine. Parmi les

trois autres termes, l'un concerne les « motifs de fleurs blanches » qu'elle exécute (« 하얗게 꽃무늬 »), la « couleur » qu'elle va y mettre (« 색 ») et la magnificence des « couleurs de l'oiseau » qui s'échappe du temple repeint. Le syntagme « 오색영롱한 새/osaekyeonglonghan sae » qui signifie littéralement « l'oiseau chatoyant des cinq couleurs », soit « l'oiseau très coloré », renvoie à la récurrente tradition coréenne des couleurs des cinq directions, notamment dans la décoration des temples. Le dispositif mis en place est donc ici culturel.

Si les auteurs de ces titres n'ont pas le souci de décrire toutes les couleurs utilisées pour la décoration des temples, il en est un autre qui ne joue aussi que sur la mention d'un seul terme de couleur. Dans la reprise du conte traditionnel « Le Jeune Savant devenu serpent », seul le terme « vert jade » (« 옥색 ») décrit le manteau coréen traditionnel de l'époux disparu. Le vert est sa couleur. C'est dans cette couleur qu'il est né sous forme de serpent, c'est dans un habit vert qu'il apparaît après métamorphose, et c'est dans cet habit vert qu'il se met en chemin pour aller prendre ses fonctions de lettrés. C'est aussi dans cet habit vert qu'il disparaît, les deux sœurs de la jeune épouse ayant détruit par dégoût la peau de serpent, pourtant nécessaire aux retrouvailles des jeunes mariés. La jeune épouse se met donc à sa recherche, utilisant dans la description qu'elle en fait la saillance chromatique qui définit sa fonction¹⁰⁷⁰, autrement dit le catégorise, mais qui l'individualise aussi apparemment dans la vaste région, étant donné que tous les personnages interrogés (pie, sanglier, vieille femme) indiquent le chemin qu'il a emprunté. Son chromatisme fait donc partie des caractéristiques permettant de l'identifier. Émerge ainsi un dispositif utilisant la convention mais jouant avec elle.

• La tentation d'une corrélation totale avec une palette réduite

« Éventail rouge, éventail bleu » de Lee Sang-gyo et Sim Eun-suk tranche avec les albums coréens mentionnés précédemment en établissant une parfaite corrélation entre le rouge et le bleu des éventails trouvés par monsieur Kim et leur représentation, cette mise en valeur étant permise par la quasi-neutralisation du reste de la palette. Sim Eun-suk recourt en effet à une dominante de bruns et de beiges et à quelques tons rompus dispersés dans les pages que tranche un trait noir très caricatural et très expressif qui met également en valeur le rouge et le bleu par son exceptionnel effacement (le rouge et le bleu des éventails étant en effet les seuls éléments à ne pas être cernés). Toutefois, il est quelques très rares rehauts de rouge et de bleu qui font écho à ces deux éventails et qui retiennent l'attention sur le plan symbolique. Une nouvelle fois encore, c'est le dispositif symbolique qui affleure.

¹⁰⁷⁰ La description est la suivante : « le jeune savant “guleongdeongdeong” qui porte un grand chapeau de crin de cheval et un manteau vert jade » (« 큰 갓 쓰고 옥색 도포 입은 구렁덩덩 새 선비님 »). On y retrouve l'onomatopée présente dans le titre qui joue sur les deux termes « 구렁/guleong/creux » (évoquant la peau de serpent creuse, vide, que le savant a laissée après sa métamorphose) et « 구렁이/guleongi/grand serpent » et qui les allonge prosodiquement. Cette onomatopée sert de surnom pour le jeune savant et rappelle l'origine de sa naissance animale. Rappelons que la couleur de la robe portée par les officiers de la cour indique leur rang. En l'occurrence, le jeune époux fait partie des officiers les moins gradés du septième au neuvième rang.

Notons que la corrélation entre les termes chromatiques cités dans les textes et les couleurs montrées dans les images est tout aussi variable que dans les iconotextes français. La grande différence est que, dans les albums coréens, les termes de couleur ne sont jamais donnés en grand nombre et il s'établit généralement une relation récurrente entre une dénomination chromatique et un motif coloré. Une autre différence réside dans le fait que le motif peut relever du fragment (comme dans « Cache-toi bien ») ou que la corrélation peut se faire *in absentia* (comme dans « Le Jeune Savant devenu serpent »), ce qui est très nouveau par rapport à ce que propose la production française. Toutefois, au-delà de ces différences de corrélation, les dispositifs iconotextuels relatifs à la couleur qui émergent de ces albums sont avant tout symboliques. Voyons comment ils fonctionnent dans ces albums qui sont là encore représentatifs de l'aboutissement des recherches menées sur la couleur.

(2) Les dispositifs iconotextuels de quelques iconotextes coréens

• La disjonction comme dispositif iconotextuel dans « Le Lapin et le trionyx »

« Le Lapin et le trionyx » est l'un des rares albums à ne pas mentionner de termes de couleur dans son texte et, par ailleurs, à utiliser au sein de sa narration des pages monochromes de différentes couleurs, ce qui confère une belle modernité graphique à cet ancien conte coréen (annexe III, pl. 454) et qui révèle aussi toute la possible force symbolique d'un aplat de couleur. Tel est le cas de cette page rouge où l'on voit le lapin aller soi-disant chercher son foie dans un sac qu'il aurait caché au sommet d'un arbre (ill. 1). Ce rouge s'oppose au vert de la terre et au bleu de la mer (ill. 2 & 3) et, traduisant toute la force de l'imagination du lapin, il représente un lieu qui n'existe pas. Il rappelle toutefois les deux autres images où il a été fait utilisation de ce même rouge : le paysage où apparaît le soleil rouge des « peintures de longévité » (*shipchang-saengdo*) et la vignette rouge qui montre le lapin jouant dans la montagne dans la journée (« 낮에는 산에서 놀기 ») (ill. 4-6). La couleur de cette vignette ne prend son sens que confrontée à celles des trois autres vignettes qui composent la double page, notamment à la noire qui montre le lapin affamé sous la neige, soit durant l'hiver (ill. 9). Si le texte confirme la saison – « au cœur de l'hiver, grande faim, il n'y a que le dessous des pattes à lécher » (« 한겨울에는 배고파 발바닥만 핥짝핥짝 ») –, par la palette employée, le noir de l'hiver s'oppose au rouge de la première vignette qui s'affirme donc être la couleur de l'été selon la théorie des Cinq Éléments (annexe I, texte 1). Le rouge de cette vignette s'oppose également sur le plan visuel au bleu-vert et vert des deux vignettes restantes (ill. 8 & 10). Selon la théorie des Cinq Éléments, ces dernières devraient montrer du blanc pour l'automne et du bleu pour le printemps. Si la vignette du printemps est verte (ce qui rappelle l'ambiguïté du lexique coréen qui regroupe les bleus et les verts), elle montre également un phénix, symbole par excellence lié à l'été, ce qui promet un retour des beaux jours. En revanche, l'automne n'est pas blanc comme il devrait

l'être selon le tableau des correspondances. Il ne peut l'être puisque cette couleur est réservée au lapin : celui-ci ne peut en effet qu'être blanc puisqu'il possède ce foie tant recherché, et que ce foie, dans le tableau en question, est lié au blanc. Cela exclut donc cette couleur de la représentation des saisons. L'automne prend alors les couleurs du printemps (bleu et vert) pour figurer la mi-saison et, surtout, montre une lune dont le jaune rappelle l'alternance des saisons. L'illustrateur joue minutieusement sur les correspondances entre les couleurs et les motifs. Par ce jeu, il offre une formidable symbolique à son aplat rouge. Si celui-ci renvoie à un espace imaginé par le lapin, il symbolise également le plein soleil et la lumière de l'été, de cette saison heureuse et libre que le lapin aspire à retrouver, même s'il lui faut pour cela endurer les rigueurs de l'hiver et les risques de la chasse au printemps. Soit trois rouges du même ton (celui du soleil, de l'été, de l'espace imaginaire) qui semblent au premier abord ne pas avoir de point commun, mais qui concourent à figurer cet espace-temps plein de vie et d'entrain tant aimé du lapin. Ces correspondances tissées entre les différents emplois de la couleur rouge mettent en valeur toute la nouveauté et la pertinence de l'aplat rouge de la double page. Par son travail sur la couleur et les diverses fonctions de celle-ci, cet album montre la force du dispositif disjonctif qui s'appuie pleinement sur la tradition des couleurs des cinq directions.

• **Le jeu sur la symbolique chromatique dans « Le Jeune Savant devenu serpent »**

En ne recourant qu'à un seul terme chromatique, « vert jade », « Le Jeune Savant devenu serpent » concède de l'importance à cette couleur. Elle définit, identifie et individualise l'époux, que ce soit sur le plan verbal ou iconique. Toutefois Han Yu-min fait du vert le fil conducteur visuel de l'album, quelle que soit la référence picturale évoquée (annexe III, pl. 455). Il n'est pas une page sans vert. Il baigne d'abord le paysage où la vieille mère trouve un œuf qui lui fera enfanter un fils-serpent. Il se retrouve dans le serpent, la veste de la jeune mariée, les feuilles des pivoines et les bambous, les habits du marié, le paysage céleste et feuillu où il apparaît lors de sa métamorphose, certains objets de céladon, le paysage où il disparaît, le paysage où son épouse le recherche, la vue arborée finale qui montre le couple réuni. Il ne faut pas oublier que dans la tradition des couleurs des cinq directions, le vert est lié au printemps, soit au renouveau, mais aussi à la bienveillance, bienveillance dont fait preuve la jeune femme lorsqu'elle décide d'épouser son serpent de voisin. À ce moment-là, le vert n'apparaît pas seul. Il est intrinsèquement lié au rouge. La jeune fille porte déjà les couleurs qui feront d'elle la jeune mariée : vert et rouge. Cependant, ces deux couleurs se retrouvent dans les motifs isolés des pivoines qui surplombent la scène (ill. 4 & 5). Extraites des *morando* (« peintures de pivoines »), ces fleurs sont connues pour symboliser la richesse, mais aussi le maintien du rang et l'harmonie conjugale¹⁰⁷¹. Plus que de renforcer la symbolique entourant la future jeune

¹⁰⁷¹ Voir Yoon Yeolsu, *Handbook of Korean Art: Folk Painting*, p. 112 et sq.

mariée, fidèle et dévouée par nature, il en est fait un usage cataphorique qui annonce que, quels que soient les événements, la nouvelle mariée en viendra à bout et rétablira l'harmonie de son couple. Le confirme la suite de l'histoire, car la jeune femme n'y fait pas que retrouver son époux, elle doit le regagner. En effet, en raison de la destruction de sa peau de serpent, l'époux n'a pas souvenir de son mariage et s'apprête à se (re)mariage. Sa femme légitime a beau expliquer la situation à la famille de la nouvelle fiancée, elle doit relever trois délicats défis : porter un seau d'eau sur sa tête sans en faire tomber une goutte, porter une branche sur laquelle sont posés des oiseaux sans en faire voler un seul et rapporter trois sourcils de tigre. Défis qu'elle relève sans faillir (contrairement à sa rivale), accompagnée dans ses démarches par des motifs qui rappellent son implication : symbole de fidélité avec les faisants lors du premier défi, symbole d'amour conjugal avec les papillons lors du deuxième. Lors du troisième défi, la représentation du tigre convoque une pie et un lièvre comme dans la plupart des *hodo* (« peintures de tigre »), la pie y tenant un rôle de bon augure. Aussi voit-on que par un seul terme chromatique, l'auteur en appelle à l'importance de l'emploi codifié des couleurs vestimentaires dans la culture coréenne et suggère la place qu'elles prennent dans cet album, notamment lorsque l'époux a disparu et qu'il faut le retrouver. Par ailleurs, la multitude des références picturales – notamment au *hwajodo* (peinture de fleurs et d'oiseaux), au *chochungdo* (peinture de plantes et d'insectes), au *hodo* (peintures de tigres) – s'explique par l'utilisation plus de leur symbole que de leur palette, la palette de l'album se concentrant surtout sur le vert, commun aux deux époux, et son corollaire : le rouge. Le dispositif iconotextuel, mêlant usage symbolique et culturel de la couleur, s'avère complexe.

• **La symbolique contrastive et analogique dans « Éventail rouge, éventail bleu »**

« Éventail rouge, éventail bleu » joue sur la répétition des deux syntagmes compris dans le titre pour mieux montrer leur dépendance et leur opposition (annexe III, pl. 456). Rappelons que ces deux éventails peu ordinaires ont la faculté d'allonger le nez pour le premier et de le raccourcir pour le second (ill. 1 & 2). Inutile donc d'envisager d'utiliser l'un sans l'autre. S'ils s'opposent par leur couleur, ils se complètent par leur fonction¹⁰⁷². Cela, monsieur Kim l'a bien compris. Toutefois, la première fois qu'il s'en sert (dans la première page, ill. 3), il apparaît un village dans le paysage montré en regard du protagoniste et de sa trouvaille. Y figurent quelques chaumières aux toits que l'on devine de chaume (en paille de riz), excepté une construction qui montre un beau toit de tuiles bleues, symbole matériel et chromatique de l'habitat des nobles. Dans les pages qui suivent, tout décor s'effaçant, le lecteur se concentre sur monsieur Kim qui apprend à manier ses éventails. Lui vient l'idée suivante : allonger le nez d'un riche vieillard

¹⁰⁷² Rappelons que ce sont les couleurs les plus opposées et les plus complémentaires de la culture coréenne. Dans la théorie philosophique dualiste du Yin et du Yang, le rouge ne peut être séparé du bleu puisqu'ils s'opposent pour mieux se compléter.

(pendant sa sieste), attendre qu'il convoque en vain tous les chamanes et médecins de la région, aller lui donner quelques soi-disant médicaments en l'éventant juste ce qu'il faut par ces temps chauds et être récompensé de son exploit par le vieillard qui partagera sa fortune avec lui. Tout se réalise à souhait. Alors le lecteur découvre, dans une page où il n'est ni mentionné ni montré les deux éventails, monsieur Kim dans la cour de la maison au toit de tuiles bleues qu'il vient de faire construire (« 기와집을 짓고 », ill. 4). Cette maison fait écho à celle qui était plus discrètement montrée dans la première double page. Elle est maintenant imposante, et surtout, le bleu du toit est mis en valeur iconiquement mais aussi symboliquement par la fleur rouge peinte au premier plan. Cette fleur peut en effet être une pivoine qui, rappelons-le, symbolise la richesse. Avant tout contrastive sur le plan visuel et symbolique, cette alliance colorée est par ailleurs analogique : elle rappelle le duo d'éventails à l'origine de la réalisation de ce rêve.

Le toit bleu ne réapparaît qu'une fois par la suite, associé à l'éventail rouge. Si, malgré le bleu un peu plus éteint du toit, le contraste entre les couleurs est maintenu (ill. 5), la rupture du parallélisme entre les objets avertit d'un changement. Monsieur Kim ayant en effet envie de connaître jusqu'où peut se développer son nez, il le fait s'allonger démesurément, pénétrer le pays du ciel, entrer chez l'Empereur de Jade dans la cuisine duquel il se coince. Si l'éventail bleu permet bien de lui raccourcir le nez, le nez n'en reste pas moins coincé et c'est monsieur Kim qui monte, jusqu'au moment où le nez se décoince, entraînant son propriétaire dans une chute sans fin. L'album se referme sur une page de garde bleue, qui fait écho à la page de garde rouge du début, rentrant avec elle dans un jeu d'opposition efficace tout en évoquant la vastitude du ciel où monsieur Kim poursuit irrémédiablement sa chute.

Le dispositif iconotextuel renforce le caractère contrastif, complémentaire et analogique du rouge et du bleu qui représente l'axe essentiel de la tradition chromatique coréenne. Il opère ainsi une resémantisation du rapport du rouge et du bleu, ce que font rarement les autres éditions de ce conte, à l'instar du volume paru chez Connaissances en 2002¹⁰⁷³ qui ne joue pas sur l'analogie et laisse les tuiles de la maison quasiment incolores, l'emploi symbolique de la couleur y perdant grandement en force (ill. 6).

• La symbolique empruntée du fragment rouge dans « Cache-toi bien »

Dans le Chaperon rouge de « Cache-toi bien », il ne reste du « chaperon » que le fichu rouge (annexe III, pl. 457). Ce fragment de tissu va servir à son identification, d'autant qu'il se complète d'une situation connue : la fillette traverse seule un bois pour se rendre chez sa grand-mère avec son petit panier contenant des commissions. Le loup ne s'y trompe pas et la salue comme il se doit : « Bonjour, Chaperon rouge. » Ce à quoi la fillette rétorque : « Ben moi, moi... et si on jouait à cache-cache ? » Avant de spécifier : « C'est toi le chat. » Elle pense ainsi

¹⁰⁷³ 草黨 글방, 한미경 (Han Mi-gyeong), Séoul : 꼬네상스 (« Connaissances », en français sur la couverture), 2002.

échapper au loup. Pendant qu'il « compte », elle se cache profondément dans la forêt. Lorsqu'il la cherche, il pense la trouver en apercevant un fragment rouge. Ce n'est toutefois que le bec d'un immense oiseau qui introduit l'étrangeté dans la narration et confirme la prise de distance par rapport au conte initial (ill. 1). Il va toutefois la retrouver. Dans cette page, où il la prend en flagrant délit de fuite, le rouge à presque disparu du fichu de l'enfant (ill. 2). Ne domine que le bleu du loup et des deux troncs d'arbre rappelant la forêt et montrant que l'enfant n'en est pas encore sortie. Tout le reste du décor est effacé pour laisser place à ce face-à-face déséquilibré. Le loup l'emporte par son volume et la dominante de sa couleur. La page suivante le confirme : la bête bondit au-dessus de l'enfant. Sa couleur bleue traverse la page et domine le rouge. Si le rouge du fichu a regagné quelque vivacité, ce n'est que pour mieux faire écho aux lignes rougeâtres redessinées sur la bête qui soulignent l'aigu de ses griffes et la longueur de son museau, de ses moustaches, de ses pattes. La fillette paraît en mauvaise posture (ill. 3). D'autant que le loup la poursuit et lui barre le chemin (ill. 4). Le lecteur pense que s'en est fini. Qu'il se rassure pourtant : les couleurs chaudes ont repris place dans la page. Si le déséquilibre entre le bleu et le rouge persiste, il est tempéré à l'œil par le jaune et l'orangé. Il est par ailleurs désamorcé dans le texte par le loup qui annonce : « Maintenant, c'est toi le chat. » À partir de cette page, la seule opposition visuelle entre le bleu et le rouge réside dans les vêtements de l'enfant : haut bleu, fichu rouge. Lui font écho les roses et bleutés des sous-bois (ill. 5). Le loup s'est caché. La fillette, qui pense en voir la queue, découvre en fait le chien de sa grand-mère accompagné de sa maîtresse. L'enfant quitte les lieux. Le paysage passe définitivement au jaune orangé (ill. 6). L'enfant est sauvée. Reste le loup dans la forêt. Il en fait intrinsèquement partie. L'annonçait la page qui le représentait peint sur un support en bois (ill. 7).

Le fragment rouge hautement symbolique de la fillette entre dans un jeu d'opposition avec le bleu du loup et dans un jeu d'association avec les couleurs chaudes. La réduction de l'attribut rouge joue pour beaucoup dans le changement de symbolique du rouge sur lequel le dispositif iconotextuel prend appui. Il représente certes ce qu'il reste de danger, ou du moins de frayeur, à rencontrer le loup dans la forêt. Il annonce toutefois que ce danger est également réduit. Il n'est pourtant pas le seul à le faire. Dès la couverture et la première représentation du loup, de discrets dispositifs iconiques et picturaux sont mis en place, qui annoncent déjà que l'issue de l'histoire ne sera pas fatale.

• Une symbolique subjective dans « L'Oiseau noir » et « La Vague bleue » ?

Que ce soit dans « L'Oiseau noir » ou « La Vague bleue », les auteurs refusent d'utiliser des dispositifs iconotextuels culturellement marqués, du moins dans la culture coréenne. En proposant un oiseau noir qui surgit au moment où l'enfant se sent triste et délaissée, Suzy Lee emprunte avant tout sa symbolique du noir à la culture occidentale, où il est communément

admis comme couleur de la tristesse, des choses négatives, de l'incompréhension¹⁰⁷⁴. Toutefois, elle va travailler l'emprunt (annexe III, pl. 458). Cet oiseau noir, créé par l'imagination de l'enfant comme échappatoire à son mal-être, va lui permettre de prendre ses distances par rapport à la réalité, de s'envoler sur son dos, de s'évader, de se sentir légère, de voler elle-même, de vivre ce moment intense avec lui, d'éprouver de la joie et de partager le secret de leur envol. Il se crée un lien fort entre l'enfant et cet oiseau noir sorti de son imagination. Elle en a besoin pour avoir confiance en elle, alors que les adultes la tiennent à distance de leurs problèmes. Si l'oiseau noir a été créé à un moment de tristesse, il n'a lui-même rien de triste. Il apporte joie, réconfort, assurance. Suzy Lee emprunte la symbolique du noir pour ne mieux que la renverser. La démarche est pertinente. Quant à la pédagogie de la couleur, elle porte là aussi sur le fait qu'il n'y a pas de symbolique figée hors contexte.

Dans « La Vague bleue », l'association du cheval à la couleur bleue semble subjective. Elle l'est en effet par rapport à la tradition coréenne des couleurs des cinq directions qui ne privilégie pas ce type d'association. En revanche, l'auteur recourt à la symbolique céleste et divine (bien établie en Occident) du bleu¹⁰⁷⁵. De par sa couleur, le cheval est en effet considéré comme un cadeau des cieux. Il connote le divin (annexe III, pl. 459, ill. 1). De par sa rapidité et les effets du vent dans sa crinière, il est associé à l'eau, aux vagues (ill. 2). D'où le surnom qui lui est attribué : « Vague bleue ». Pendant quelques pages, il fait honneur à son nom de guerre. Dans l'image, il déferle sur les ennemis, il se déchaîne, il s'abat, il a des mouvements de flux et reflux pour attaquer sur tous les fronts (ill. 3). Il est toujours en mouvement, jusqu'au moment où il est décontenancé par l'ennemi. Pendant cet instant d'hésitation, il est blessé par une flèche. Il y a alors, iconographiquement, rupture. Le cheval paraît se vider de sa couleur, comme le montrent les taches bleues qui parsèment le blanc de la page (ill. 4). Il n'est pourtant que peu blessé. La disparition de sa couleur témoigne d'autre chose : lui faire perdre son bleu, c'est lui retirer son statut divin. En fait, il a désarçonné le roi et s'est enfui, troublé par la débandade de son armée. Avoir agi ainsi constitue une faute grave. Il est condamné. Il doit être tué. C'est pourquoi la couleur bleue l'a pour ainsi dire déserté dans la page suivante, où il apparaît petit, blanc, raide, attaché dans une vaste écurie-prison grise (ill. 5). L'ancien soldat qui l'avait dressé vient lui rendre visite avec, en tête, l'idée de le libérer. Dans le noir des lieux, le cheval est alors auréolé d'une lueur bleutée (ill. 6). Son vieux complice voit donc toujours en lui la « vague bleue », ce cheval bleu qu'il n'a d'ailleurs jamais cessé d'être. L'ancien soldat

¹⁰⁷⁴ Si le noir symbolise la tristesse en Occident, c'est notamment en raison de l'usage qui en est fait pour le deuil. Cet usage s'est répandu en Corée (où le blanc était la couleur de deuil jusqu'à la fin de la dynastie Lee), suite à l'introduction des costumes noirs occidentaux sous l'occupation japonaise. Depuis quelques décennies, s'il est courant de voir les Coréens endeuillés en noir, reste toutefois le blanc des chrysanthèmes qui rappelle notamment l'ancienne coutume chromatique.

¹⁰⁷⁵ Comme pour le noir, la symbolique du bleu s'est modifiée sous l'influence occidentale, notamment du catholicisme puis du protestantisme.

le charbonne pour tenter de dissimuler sa couleur qui le rend si reconnaissable. L'image suivante montre le cheval en train de bondir de la prison, à moitié sorti donc. Il est alors bicolore : blanc côté prison, bleu côté liberté (ill. 7). Bien que la poudre de charbon soit à peine visible sur l'animal, elle est mentionnée dans le texte : elle est mise à mal par les flocons de neige. Le cheval est reconnu. Dénoncé. Les gens crient son nom : « C'est Vague bleue. » Le cheval et son cavalier fuient sous les flèches. « Vague bleue » ne retrouve pas sa superbe. S'il reste visuellement bleu, il se fait de plus en plus petit dans les pages (ill. 8-9). Son cavalier finit même par marcher à côté de lui. La raison ? L'animal est blessé. Le texte annonce que sa robe bleue a viré au rouge foncé¹⁰⁷⁶. Point de rouge visuel pourtant. L'animal reste « Vague bleue ». Bleu comme le fleuve gelé qui coupe leur route et qu'une famille voudrait traverser (ill. 10). Toujours dévoué, le cheval leur fait traverser l'eau glacée. S'il mène à bien son service, il n'y survit pas. Il meurt de froid et disparaît dans l'eau bleue (« 질푸른 강물 »). Le créateur montre alors sa silhouette blanche. Pourquoi blanche ? Est-ce pour laisser l'animal visible aux jeunes lecteurs ? « Vague bleue » ne cesse en effet d'être un cheval remarquable, comme le confirme la dernière page où il réapparaît dans son intense robe bleue, filant entre mer et ciel (ill. 11). Est ici donnée l'image du cheval dont les gens se souviennent lorsqu'ils voient le ciel, les plaines et l'eau du fleuve. « Vague bleue » est devenu pour ainsi dire omniprésent.

Aussi constate-t-on l'important travail effectué sur l'alliance créée entre le cheval et sa couleur. Si l'association du début (entre le bleu et le divin) est vraisemblablement nouvelle dans les albums coréens, elle n'est pas révolutionnaire d'un point de vue français (rappelons ici le nombre d'animaux bleus doués de qualités magiques de la littérature enfantine, et la relation récurrente qui existe aussi entre le bleu et le monde céleste). En revanche, toute la disjonction filée entre le texte et l'image est remarquable. La perte chromatique montrée qui correspond à la déchéance théorique du cheval est inédite, que ce soit sur le marché coréen ou français.

En empruntant leurs alliances colorées à des usages occidentaux compréhensibles en Corée et en les retravaillant, des créateurs tels que Lee Suzy et Yu Jun-jae participent à ce mouvement d'enrichissement des dispositifs iconotextuels qui exploitent la symbolique des couleurs pour en montrer toute la force narrative.

8.3. Entre réserve et totale libération de l'exploitation des dispositifs iconotextuels

Dans les supports pédagogiques, la relation entre les termes chromatiques et leur représentation est avant tout référentielle, quel que soit le type d'album et quel que soit le marché (français ou coréen). De cette tendance découle le fait que le document visuel donné relève généralement plus de l'illustration que de l'image puisque l'interaction n'est pour ainsi dire pas développée. Toutefois, il faut noter que certains créateurs, qu'ils soient français ou

¹⁰⁷⁶ « Sa robe qui était bleue est entièrement devenue rouge foncé avec le sang. » (« 파랑던 털은 온통 피로 검붉었어. »)

coréens, travaillent cette relation entre la couleur et le référent et entendent dépasser sa seule dimension dénotative. Si l'idée est parfois comparable d'une production à l'autre, les moyens le sont plus rarement : hétérogénéisation des référents contre introduction de la narration dans les imagiers ; rupture ou tout au contraire travail d'association entre les référents contre devinette visuelle (comme chez Suzy Lee). Cependant, il est des supports coréens pédagogiques qui refusent l'exploitation de tout dispositif iconotextuel. Tel est le cas des documentaires semi-fictionnels qui ont une approche descriptive des référents, ou des dictionnaires pédagogiques qui limitent même le recours au référent. Cela ne signifie pas, qu'en France, les dispositifs iconotextuels soient amplement développés dans les supports relevant de ces deux genres, mais il est des exemples d'une grande pertinence, notamment avec quelques rares dictionnaires qui prolongent leur définition par l'utilisation d'images introduisant une dimension culturelle, et quelques documentaires sur l'art qui travaillent les liens sémantiques entre les dénominations référentielles, les référents et leur représentation dans les tableaux de maître.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier tous les supports pédagogiques plus isolés sur le marché qui interrogent ou remettent en cause la relation entre les termes (ou expressions) chromatiques et leur représentation. S'il émerge des dispositifs très divers, il en est un de commun aux deux productions qui réside dans l'introduction d'un enfant dans les pages de l'album pour servir de lien, de connecteur pourrait-on dire, entre les divers référents mentionnés.

Pour ce qui est des dispositifs iconotextuels des iconotextes eux-mêmes, leur diversité est révélée par la corrélation établie entre les termes liés à la couleur compris dans les textes et la représentation de ceux-ci dans les images. Que ce soit dans la production française ou coréenne, ils s'appuient généralement sur la symbolique des couleurs et le minutieux travail effectué sur elle au sein de l'image et de la narration. S'il est impossible d'avoir une approche catégorielle, chaque titre représentant l'aboutissement d'une recherche spécifique, ils ont toutefois pour point commun de montrer que la symbolique chromatique n'est pas fixe et que le sens pris par la couleur dépend d'un contexte narratif précis (la symbolique du rouge n'est par exemple pas la même dans *Mathieu* que dans les différents détournements du Petit Chaperon rouge, ni la même dans les versions françaises du conte que dans sa version coréenne) ; qu'une symbolique chromatique se crée et se renouvelle selon un usage déjà mis en place qui permet de partir d'un acquis consensuel ; que la symbolique d'une couleur ne se développe pas seule mais en fonction d'autres couleurs ; qu'il peut aussi y avoir une rupture entre ce qui est dit et ce qui est montré, ce qui renforce encore plus la portée symbolique de la couleur, comme on a pu le voir dans l'exemple magistral de « La Vague bleue » de Yu Jun-jae.

9. ÉTUDE COMPARÉE DES DISPOSITIFS ICONIQUES, ESTHÉTIQUES ET CULTURELS MIS EN ŒUVRE

Les derniers dispositifs répertoriés relèvent des dispositifs iconiques et esthétiques mis en œuvre dans les titres retenus. Seront d'abord interrogés les rares supports pédagogiques non fictionnels sans texte, seulement trouvés sur le marché français de la pédagogie de la couleur, pour mettre en lumière leurs dispositifs exacts, comprendre comment ils participent à la pédagogie de la couleur et vérifier s'ils peuvent être considérés comme des « iconotextes ». Puis seront considérés les albums fictionnels sans texte pour y étudier le rôle narratif de la couleur mais aussi sa dimension esthétique. Cette dimension esthétique sera également étudiée dans les albums fictionnels narratifs.

9.1. Les dispositifs iconiques de quelques supports non fictionnels français et l'exception coréenne

Que ce soit dans les albums à colorier, les imagiers, les abécédaires, il est mis en place des dispositifs iconiques particuliers qui distinguent quelques titres dans la production française et qui suggèrent la mise en place d'une pédagogie différente de la couleur. Voyons ici quels sont les dispositifs iconiques et les options pédagogiques privilégiés.

9.1.1. La dimension explicitement culturelle du dispositif iconique

Il est quelques images d'albums issues du patrimoine imagier français. Elles sont rares, mais on en relève un emploi pertinent dans la Sélection du Reader's Digest qui réédite d'anciennes planches datant du Second Empire de l'Imagerie Pellerin-Épinal, notamment *Soldats d'autrefois*, *Album d'images à colorier* (annexe III, pl. 460). Dans ce petit fascicule, il est présenté une partie de l'armée du 1^{er} Empire (le gendarme d'élite, la cantinière des dragons de l'Impératrice, le cent-garde, le dragon de la garde impériale, le hussard...). Si la coupe de leurs vêtements et les accessoires aident à les distinguer les uns des autres, c'est à la couleur que revient en grande partie cette fonction de différenciation. Selon la pièce de vêtement à laquelle la dominante est attribuée et les autres couleurs avec lesquelles elle se combine, elle donne des informations très précises sur le soldat en question : son sexe, son appartenance à un groupe ou à un sous-groupe, sa fonction, son grade... Sa fonction sémiotique est forte car elle représente l'un des éléments-clés indispensables au bon fonctionnement de l'organisation sociale du groupe. Si son interprétation s'avère maintenant complexe, c'est que le lecteur n'appartient pas à la communauté qui pouvait comprendre cet usage des couleurs comme moyen d'expression et de communication. Les usages ont changé. Il est par exemple difficile de distinguer les rouges ou les bleus entre eux au sein de ces anciennes images. Pourtant, la différence est à faire entre le rouge du plumet d'un casque de Dragon 1^{er} Empire (il s'agit de la couleur du deuxième escadron, contrairement au bleu qui est celui du premier, au vert qui est

celui du quatrième) et la dominante rouge vermillon des uniformes des lanciers qui les définit dans leur fonction : il s'agit des régiments de cavalerie de la Garde impériale constitués des hussards de la Garde hollandaise pour le premier et des cheveu-légers polonais pour le second. Ces deux rouges ne peuvent donc pas être synonymiques. Comme l'explique Yves Delaporte à propos d'un système donné : « la synonymie en est généralement exclue »¹⁰⁷⁷. Notons toutefois que si les couleurs sont censées fournir des informations très précises dans le contexte vestimentaire où elles apparaissent, il est des connotations plus générales, notamment pour le bleu. Il se définit comme une couleur symbolique forte. Il s'agit en effet du « bleu national »¹⁰⁷⁸ qui se retrouve dans les vêtements de certains corps d'armée comme celui du génie. Aussi un tel album à colorier s'avère-t-il un document culturel singulier qui initie les enfants malgré eux à un fragment de l'histoire de la couleur. Sa pertinence documentaire est remarquable. Quant au fait que de tels documents soient proposés au coloriage n'est pas anodin. En regardant les modèles présentés en couverture, l'enfant vérifie l'emplacement de la couleur et en compare les usages faits. L'activité développe son sens de l'observation. L'enfant est ainsi susceptible de comprendre l'importance de la couleur dans la définition et l'identification des types de soldats, et d'assimiler les usages chromatiques effectués. Il se cache une leçon d'histoire derrière ces motifs colorés.

9.1.2. Une dimension ludique

Comparés au livret très documentaire présenté ci-avant, il est des titres comme *Animaux* de Paul Cox ou *B* d'Alfred qui introduisent une dimension ludique indéniable (annexe III, pl. 461). Paul Cox opte pour la devinette graphique (ill. 1). C'est par une succession de formes de couleur faisant office de lettres et composant des dénominations animales qu'il aborde l'exercice non pas de lecture, mais de déchiffrement. En fait, il s'agit moins d'un exercice que d'un jeu tant la formule emprunte aux rébus et tant l'association entre les formes et les couleurs est arbitraire. De fait, les enfants se trouvent face à des pages présentant quelques formes colorées formellement dépouillées (évoquant l'art minimal) où l'on peut sentir la volonté de l'artiste de soustraire les jeunes lecteurs de l'emprise du monde physique, de les libérer du référent visuel tout en libérant la représentation de la figuration. En délestant la couleur de l'objet concret, l'auteur entend développer de manière ludique le processus cognitif d'abstraction. La couleur serait-elle alors plus un outil qu'un objet apprentissage ? Il nous

¹⁰⁷⁷ Voir Yves Delaporte (anthropologue et directeur de recherche au CNRS), « Vêtements : sociétés traditionnelles », *Histoire des mœurs 1*, Paris : Gallimard, 1990.

¹⁰⁷⁸ Voir C. L. Gillot, *Dictionnaire des constitutions de l'Empire français et du royaume d'Italie*, tome 2, Paris : Imprimerie J. Gratiot, 1806, p. 740 : « Les gardes du génie porteront l'habit bleu national, doublure écarlate, collet [...] » Notons que le terme chromatique est utilisé des dizaines de fois dans ce dictionnaire pour décrire d'autres vêtements que ceux du génie, ce qui confirme l'idée que ce ton de bleu déborde un emploi restrictif et tend à gagner une symbolique beaucoup plus générale.

semble qu'elle a ici double fonction. Elle est un outil comme unité sémique, elle est un objet dans le rendu et dans le plaisir esthétique-ludique qu'elle provoque.

Pour ce qui est d'Alfred, il glisse plus explicitement du ludisme à l'humour. Dans l'alphabet-devinette intitulé *B*, s'il renvoie à « Barbe-Bleue » qui est assez facile à trouver, il propose comme seul terme chromatique à deviner le « bleu banane » (ill. 2). Serait-ce un clin d'œil à Paul Éluard et à son fameux vers « La terre est bleue comme une orange » et au « Ceci n'est pas une pipe » de René Magritte¹⁰⁷⁹, soit aux surréalistes dont l'un des principes était de bousculer les idées reçues, et l'un des outils, l'oxymore ? L'oxymore utilisé ici a valeur de contraste. Il sert à souligner l'extravagance de l'association, l'atypie de la banane, sa couleur singulière. Il guide l'enfant pour découvrir non pas simplement une banane, pour cela il aurait suffi qu'elle soit jaune, mais la couleur qu'elle revêt. L'oxymore permet cette disjonction entre le référent servant uniquement de support à la couleur, et la couleur elle-même. La démarche est là aussi inédite. D'un point de vue pédagogique, l'auteur recherche surtout à donner aux enfants la satisfaction d'avoir réussi à trouver le terme chromatique via le dispositif de l'oxymore qui met la couleur en valeur.

9.1.3. Une liberté d'approche

Si Paul Cox se doit de donner un minimum d'indications pour que les enfants saisissent sa démarche pédagogique et s'il définit ainsi un code de correspondances entre les lettres et les formes colorées qu'il propose, et si Alfred confirme la pertinence de la découverte du terme chromatique dans l'index proposé en fin de volume, il est quelques titres non fictionnels qui optent pour une lecture libre de leur contenu. Tel est le cas de *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis, *Rouge, bien rouge* publié par Christian Bruel et *Livre de lettres* de Marion Bataille.

Dans le premier titre, *Couleurs Nature*, Ianna Andréadis propose sur chaque page une couleur dominante et une composition qui fait écho à celle qui est proposée en regard. La composition des doubles pages se fait ainsi en miroir avec des correspondances qui s'établissent sur plusieurs niveaux : couleurs (identiques ou complémentaires), formes (des plus simples aux plus complexes en passant par des jeux de répétition), motifs (arbres, poissons). Associations, analogies, contrastes, harmonies : tout un jeu d'échos iconiques favorisant les associations d'idées se met en place pour appréhender chaque double page (annexe III, pl. 462). Il déborde toutefois ce seul espace et favorise en fait la progression de la lecture sur tout l'album. L'œil des jeunes lecteurs est ici réellement sensibilisé à la beauté des couleurs naturelles via un dispositif iconique qui agit en toute discrétion, mais qui s'avère aussi discret qu'efficace.

Pour ce qui est de *Rouge, bien rouge* orchestré par Christian Bruel, l'approche est différente puisque tous les référents montrés dans cet imagier sans texte sont des référents du

¹⁰⁷⁹ *L'amour la poésie*, Paris : Gallimard, collection Blanche, 1929 ; et : *La Trahison des images*, 1928-29.

rouge (annexe III, pl. 463). En revanche, leur nombre est démultiplié. Dans ces pages, le rouge a pour référents le maquillage (avec le vernis à ongles), la couleur des cheveux ou d'un pelage et de la peau que ce soit naturellement (avec le Peau Rouge) ou accidentellement (par la blessure, les coups, l'émotion, la teinture, celle du Mercurochrome ou de la peinture sur corps), la couleur de nombreux aliments (cerises, tomates, poivrons, fraises...), de quelques animaux ou parties d'animaux (fourmis, poissons, crête de poule), de fleurs (anémones), de tissus ou de vêtements (canapé, salopette, pantalon, rideau de théâtre, gilet du père déguisé en vampire, chaperon...), des plaies et du sang, du feu, de certains objets (cartes à jouer, téléphone, patins à roulettes, petit livre, panneaux de signalisation...), de certains personnages fictifs (le Père Noël, le Diable, le Petit Chaperon rouge...), de l'inscription (que ce soit celle du sang ou des boutons sur la peau, de l'encre sur le papier, de la maculure, de la peinture d'un enfant sur une vitre). Beaucoup de ces référents ont une connotation très claire comme la séduction, la douleur, le goût, la chaleur, le bruit, l'excitation, le mouvement, la transgression, l'interdiction. D'autres non. Leur couleur est alors catégorielle. Le rouge du poisson rouge ne connote rien. Il ne s'agit que de sa caractéristique chromatique qui sert à le sous-catégoriser et à le distinguer au sein d'une même espèce sans pour autant impliquer d'autres caractéristiques qui pourraient lui être propres. Ce qui n'est pas le cas du téléphone rouge (et non rose) dont la seule couleur revendique toute la singularité des locuteurs et la haute importance de l'échange qu'il permet.

Cette grande collection de référents rouges a donc pour fonction de révéler que le rapport à la couleur se fait à différents niveaux : elle sert à catégoriser, à singulariser, à connoter, à symboliser. Il n'est d'ailleurs pas anodin que la première page traite du maquillage (ill. 1). Elle donne en quelque sorte le ton. Côté symbolique, le rouge est avant tout défini comme étant lié à l'artifice et à la séduction. Au fil des pages, son lien à l'artifice se développe : il est question de déguisement (avec les parents déguisés en vampires, ill. 2), de spectacle et de théâtre. Le rideau de théâtre qui transforme presque la double page où il est donné en un espace rouge (ill. 3) rappelle que le rouge est devenu à l'époque moderne « la couleur dominante des lieux de plaisir et de divertissement », notamment des « salles où se donne un spectacle, s'écoute de la musique, se joue une pièce ou un opéra »¹⁰⁸⁰. Il y est utilisé « pour exprimer tout à la fois le caractère exceptionnel du lieu, et le plaisir que l'on éprouve à y être. Sans le rouge, la fête ne serait pas complète, le plaisir moins grand, le lieu plus ordinaire »¹⁰⁸¹. Le rideau présenté ici est lui-même spectacle. Il recèle en ses plis des personnages connus pour leur chromatisme comme le Père Noël et le Petit Chaperon Rouge (accompagné d'un loup), mais il en convoque d'autres, comme Guignol, dont la présence s'explique certes par la couleur de ses vêtements (on le revêt généralement de rouge) mais aussi par sa notoriété dans le monde du spectacle, lui dont le nom

¹⁰⁸⁰ Voir, pour les deux citations présentes dans la phrase, Michel Pastoureau, « La théâtralité du rouge », voir « Rouge. Des costumes de scène (XVIII^e – XXI^e siècles) vus par Christian Lacroix », article non paginé.

¹⁰⁸¹ *Ibid.*

désigne par métonymie le théâtre comique de marionnettes. Le rouge implique le spectacle, en cette page et dans d'autres. À la page suivante, l'écran rouge créé par le canapé où une fillette fesse un enfant (ill. 4) rappelle le rideau de théâtre, invite à regarder et s'impose comme l'élément majeur de cette fessée mise en scène comme un spectacle. Sur cet écran rouge, la fillette qui se concentre sur la fessée qu'elle donne est représentée de face, l'enfant fessé montre au lecteur son visage rougi par la douleur ou la contrariété. Leur disposition est théâtrale. Le lecteur devient spectateur. Mais il n'est pas le seul. Sur le dessin, l'autre enfant qui assiste à la scène et qui est peut-être en train d'expliquer ce qu'il voit au téléphone semble éprouver une satisfaction certaine. Mais c'est un spectateur qui est également donné à voir : le rouge de sa salopette le définit ainsi. De plus, visuellement, il sert de trait d'union entre le canapé et le feu de la cheminée qui évoque la brûlure et ce qui en cuit au jeune garçon. Tout comme servent également de prolongation, les traits horizontaux rouges dessinés sur le marbre noir de la cheminée qui obligent le regard à considérer la partie droite du dessin et à prendre en compte tous les objets qui s'y situent, notamment ce qui se trouve sur la cheminée : un boxeur en pantalon rouge qui provoque de ses poings un vase de fleurs rouges. Ce vis-à-vis rappelle l'autre rapport de force présent dans la mise en scène de la fessée. Dans cet album-imagier, chaque page met en scène une action ou un événement, même dans les pages où l'action se fait très discrète. Ici un Peau-Rouge douillettement installé dans un lit qui se fait soigner la main par une enfant rousse et qui est observé par un chat roux et blanc ; là une nature morte où les fourmis rouges envahissent des mets et dessinent un décor particulièrement soigné sur le rebord d'une assiette contenant des cerises (ill. 5-6). Comme on peut le voir, le rouge se révèle être l'élément majeur de la mise en scène. Chromatiquement, son emploi est très souvent souligné par la couleur verte qui joue son rôle de parfaite complémentaire. C'est le cas dans la double page avec le Peau-Rouge, les cerises, la blessure au doigt où le vert fait valoir l'éclat du rouge. Mais dans nombre d'images, il ajoute du sens. Tel est le cas dans l'image où le feu vert fait écho au feu rouge et entre en relation d'opposition avec lui (ill. 7). Ce jeu d'opposition se retrouve dans la double page où des joueurs habillés de vert, de gris ou de rouge sont en train de parier sur une poule qui va picorer des grains sur une carte rouge ou une carte verte (ill. 8). Dans cette image pourtant, la couleur verte semble plus significative que le rouge : le vert, c'est la couleur du jeu par excellence comme le confirme Michel Pastoureau¹⁰⁸², c'est lui qui porte la symbolique, contrairement au rouge qui ne connote ici que l'excitation provoquée le jeu et qui joue visuellement le rôle de la complémentaire. La couleur rouge est ici présentée dans une autre de ces fonctions visuelles. Alors que c'est lui sur lequel se concentre normalement le regard, il n'est presque ici qu'un faire-valoir. Cet emploi est très rare, mais il montre tous les degrés d'implication du rouge dans l'image, qui, comme on l'a noté, vient même à disparaître. Il

¹⁰⁸² Michel Pastoureau évoque le jeu et le hasard dans l'introduction à *Vert, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, 2013, p. 7.

disparaît dans cette page qui montre une rébellion d'enfants brandissant des drapeaux et des banderoles laissés vierges. Cet effacement se réalise à la page où le drapeau rouge, évoquant initialement le sang des ouvriers en lutte, se définit comme l'emblème révolutionnaire. Il fallait une relation symbolique relevant de l'évidence, du cliché pourrait-on dire, pour rendre possible cet effacement. Cette remarquable disparition chromatique parachève l'éventail des fonctions du rouge qui convoque aussi les clichés pour en jouer et les dépasser. Il y a dans cette couleur toute une part d'extraordinaire provocation. Elle, que Michel Pastoureau définit comme la « couleur par excellence », joue sur sa propre absence – il faut dire que le titre le permet – pour ne s'imposer que mieux et pour permettre aux enfants de retrouver sa juste place dans l'image.

Aussi les référents sont-ils ici pluriels et diversement utilisés. Aux enfants de parcourir l'album, de s'immerger dans la couleur rouge et de saisir qu'il existe différents types de relation entre elle et les référents qui permettent de la montrer. Le but n'est pas qu'ils les recensent et les comprennent tous, mais qu'ils éprouvent du plaisir à explorer ces doubles pages drôles, belles et provoquantes, où la couleur fait sens, contrairement à ce que l'on trouve généralement dans les imagiers portant sur la couleur.

Marion Bataille propose pour sa part une lecture tout aussi libre de son abécédaire (annexe III, pl. 464). Si cette liberté n'est pas trop déroutante pour la découverte des référents concrets, elle devient plus problématique pour la découverte des termes chromatiques. En effet, dans ce cas le champ n'est pas limité. Bien que l'auteur soumette de temps à autre des aplats de couleur qui contrastent avec les référents concrets et qui correspondent davantage à la généralité exprimée par les termes de couleur (c'est le cas pour le bleu et le violet), elle déborde ces seuls aplats, exploite les espaces réservés à la présentation des lettres (en saturant par exemple de noir la double page introduisant le « n », ill. 1) et les lettres elles-mêmes (comme on l'a vu avec le « b » bariolé, qui s'oppose au « u » uni, ill. 2-3). Par ailleurs, elle introduit des référents ambigus qui peuvent servir de référents à des couleurs spécifiques (tel le citron jaune citron) ou des référents dont le nom composé inclut un terme de couleur (tel « flamant rose », ill. 4). Aussi si cet alphabet fait partie des rares à initier à la couleur et à le faire de manière pertinente, il opte pour une pédagogie diffuse. Les deux aplats donnés pour le bleu et le violet sont présents pour témoigner de la présence du thème dans l'album. S'ensuit une approche illimitée en quelque sorte et non vérifiable étant donné l'absence d'index. Que penser par exemple de la présence du lavabo, faut-il y voir une invitation à l'appréhender comme « blanc comme un lavabo » puisque la locution, familière mais attestée, existe¹⁰⁸³. C'est possible. La lecture est entièrement libre, la multitude des images servant à libérer la parole et à s'approprier librement la couleur.

¹⁰⁸³ Voir Annie Mollard-Desfour, *Le Blanc, Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d'aujourd'hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, 2008, p. 219.

9.1.4. La dimension artistique de la couleur, ou l'alphabet d'art de Sonia Delaunay

Si, à propos d'*Alphabet* illustré par Sonia Delaunay, les chercheurs soulignent, à l'instar de Marie-Pierre Litaudon, « la correspondance entre couleur et écriture », il ne faut toutefois pas y chercher de correspondance pseudosynesthésique entre les couleurs, les lettres et les sons. Une lettre ne correspond pas à une couleur, mais à une explosion de couleurs et de formes, à tel point qu'elle perd en lisibilité (annexe III, pl. 465, ill. 1-6). Le but de cet album n'est pas d'apprendre à lire. Si chaque lettre s'accompagne bien d'une comptine qui la met en valeur par des jeux de sonorités, elle est visuellement traitée dans sa dimension plastique. Ce que confirme Janine Despinette : « Comme tous les peintres de sa génération, l'expression plastique de la *lettre* la fascine et il n'y a là nulle trace de projet pédagogique. »¹⁰⁸⁴ Notons toutefois que ce ne sont pas les seuls « peintres de sa génération » qui se sont intéressés à l'expression plastique des lettres. On connaît l'intérêt porté aux alphabets anthropomorphes par les artistes de la Renaissance¹⁰⁸⁵ puis par les romantiques. Le XIX^e siècle français a été riche en la matière. En 1836, Honoré Daumier offrait un *Alphabet comique* composé de petits personnages, dont certains (comme le K ou le L), sortis du contexte, perdraient toute lisibilité (annexe III, pl. 466, ill. 1). Lui succédèrent entre autres l'*Alphabet anthropomorphe* de Silvestre (1834), un *Alphabet diabolique* (1837, ill. 2) mais aussi, beaucoup plus tard (et après *La grande Roue orthochromatique* de Max Ernst qui bouscula en 1919 l'ordre alphabétique lui-même, ill. 3), l'alphabet anthropomorphe d'Erté, exécuté entre 1927 et 1967 et publié par Jacques Damase en 1983 (sous le titre d'*Alphabets anthropomorphes et alphabets à personnages*, ill. 4), à savoir par le même éditeur-galeriste qui avait poussé Sonia Delaunay à peindre son *Alphabet* et qui en avait signé les comptines. Cette démarche, qui tend à donner si ce n'est à redonner une « dimension figurale » à la lettre¹⁰⁸⁶, n'est donc pas nouvelle. Elle interpelle depuis longtemps les plasticiens. La nouveauté, dans le traitement de cet alphabet, vient du fait que Sonia Delaunay renoue avec ce qu'elle avait développé pour « illustrer » *La Prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France* – un poème écrit en 1913 par Blaise Cendrars et publié la même année aux éditions Les Hommes Nouveaux –, à savoir le simultanésisme. Ce « simultanésisme », Blaise Cendrars et Sonia Delaunay l'expliquent ainsi :

¹⁰⁸⁴ Voir Janine Despinette, « Du point à la ligne », *Jeux graphiques dans l'album pour la jeunesse*, Jean Perrot (dir.), Actes du congrès international organisé par le laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet de l'Université Paris-Nord en 1988 sous la direction de Jean Perrot, CRDP Académie de Créteil Université Paris-Nord, 1991, p. 76.

¹⁰⁸⁵ Voir Ségolène Le Men, « Les trois sortes d'alphabets illustrés », *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, p. 145-169, et « À la gloire des lettres et des images », *Les Abécédaires, Patrimoine d'enfances* n°1, p. 45-47.

¹⁰⁸⁶ L'expression est empruntée à Hélène Campaignolle-Catel, « La lettre : désoblitération », Paris : Le Seuil, Poétique, n°149, 2007/1, p. 93, texte disponible sur : file:///C:/Users/SH_CD%20LEE/Downloads/POETI_149_0085.pdf.

« Le simultanésisme de ce livre est dans sa présentation simultanée et non illustrative. Les contrastes simultanés des couleurs et le texte forment des profondeurs et des mouvements qui sont l'inspiration nouvelle. »¹⁰⁸⁷

L'importance est donnée aux mouvements et aux rythmes, que ce soit à ceux du texte ou de l'image. Cette démarche de Sonia Delaunay rejoint les recherches entreprises avec son mari, Robert Delaunay, sur la couleur et les lumières, sur le contraste simultané des couleurs hérité de Michel-Eugène Chevreul et sur l'étude conjointe des couleurs et des sons, notamment de la musique. Dans *Alphabet*, la plasticienne répond à l'impératif du rythme et des vibrations obtenus grâce aux contrastes colorés. Elle n'en oublie pas pour autant les lettres, mais elle les considère davantage comme des entités sonores que lisibles. Le son de la lettre obtient sa résonance par la couleur. Dans l'image, la lettre perd son statut de signe lisible pour se faire signe visuel. Par la débauche des couleurs et des formes, le graphique se dénature en iconographique, la lettre se fait image en mouvement, le mouvement, résonance. La fonction de la couleur n'est pas symbolique. On touche là à la modalité proprement picturale et subjective de la couleur. L'artiste offre aux enfants un album d'artiste où ils découvrent la couleur dans toute sa beauté lumineuse et mouvante. Aussi, s'il n'y a pas de « projet pédagogique » comme l'affirme Janine Despinette, la pédagogie n'en est-elle pas moins présente, à un degré certes très implicite, mais toutefois pour un acquis considérable : rarement un album a proposé de telles œuvres pouvant apporter un tel degré de satisfaction esthétique.

Excepté *Soldats d'autrefois* qui a une valeur documentaire, que ce soit avec *Animaux* de Paul Cox, *B d'Alfred*, *Couleurs Nature* d'Ianna Andréadis, *Rouge, bien rouge* édité par Christian Bruel, *Livre de lettres* de Marion Bataille, *Alphabet* de Jacques Damase et Sonia Delaunay, on peut voir comment le dispositif iconique (si ce n'est esthétique) s'est fait une place de choix dans les supports pédagogiques non fictionnels et à quel point la puissance de l'image permet de porter à elle seule la pédagogie de la couleur, conférant à ces titres des statuts d'iconotextes où l'enfant gagne en liberté d'approche, en plaisir de découverte et en satisfaction esthétique.

9.1.5. Une présence en filigrane dans les albums coréens

Il s'avère que le corpus coréen ne comprend pas de supports pédagogiques non fictionnels sans texte. Toutefois, dans certains titres coréens initiant à la couleur, notamment les imagiers et les dictionnaires illustrés, il apparaît des termes comme « 남색/*namsaek*/indigo », « 자주/*jaju*/pourpre vif » et plus encore « 연두/*yeondu*/vert clair » qui ne doivent leur occurrence qu'à la mise en place discrète d'un dispositif iconique qui se développe non pas dans le cadre de la page mais de l'album. On a précédemment relevé l'hétérogénéité des termes chromatiques

¹⁰⁸⁷ Voir la « Lettre à André Salmon », extrait cité par Miriam Cendrars, *Blaise Cendrars, la Vie, le Verbe, l'Écriture*, Paris : Denoël, 2006, p. 299 et sq.

de base de la langue coréenne. Celle-ci s'explique par la complexité de la langue, sa variante sino-coréenne, mais aussi certaines traditions liées à la couleur qui débordent le seul domaine linguistique. Tel est ici le cas, notamment avec les occurrences de « 연두/*yeondu*/vert clair » qui est parfois intercalé entre le jaune et le vert dans les imagiers coréens, et de « 자주/*jaju*/pourpre vif » qui est quelques rares fois donné en plus du violet sans que ces occurrences s'expliquent par la référence faite à l'arc-en-ciel comme pour « 남색/*namsaek*/indigo ». En enquêtant pour comprendre comment la couleur était enseignée dans les instituts dispensant des cours d'art, on a découvert l'existence d'un cercle chromatique particulier (annexe III, pl. 467). En effet, le cercle chromatique coréen est composé de dix tons (10 색상환) dans lequel figurent « 빨강/*ppalgang*/rouge, 주황/*juhwang*/orange, 노랑/*nolang*/jaune, 연두/*yeondu*/vert clair, 초록/*cholak*/vert, 청록/*cheonglok*/bleu-vert, 파랑/*palang*/bleu-vert plus foncé, 남색/*namsaek*/indigo, 보라/*bola*/violet, 자주/*jaju*/pourpre vif. Il est conçu sur le cercle chromatique américain de Munsell (1909, ill. 2-4), soit sur le système d'identification et de classement des couleurs le plus reconnu aux États-Unis. Celui-ci est basé sur cinq champs chromatiques se déclinant à partir du rouge (« R/red/rouge, Y/yellow/jaune, G/green/vert, B/blue/bleu, P/purple/violet »), auxquels s'ajoutent cinq champs intermédiaires¹⁰⁸⁸. Il s'est imposé en Corée dans la seconde moitié du XX^e siècle. Y ont été introduits des termes chromatiques coréens construits différemment sur le plan morphologique et introduisant des tons de couleur moins distincts que dans le système d'identification américain, notamment au niveau des bleus, qui sont indifféremment des bleus ou des verts. D'où la disparition de « 청록/*cheonglok*/bleu-vert (assez clair) » dans les imagiers coréens et le maintien de certains autres termes.

Bien que le cercle chromatique inspiré des travaux de Munsell n'apparaisse pas au sein des albums coréens, il sous-tend souvent l'ordre des couleurs, ordre revu du fait de l'allègement de la liste ou de son complément par d'autres termes absents du cercle chromatique mais récurrents dans la langue comme « rose, brun, blanc, noir », et plus rarement « gris », qui brouillent les pistes. Aussi peut-on considérer ce cercle chromatique aux dix couleurs comme

¹⁰⁸⁸ L'ensemble se décline sur l'axe vertical des valeurs blanc-gris-noir et sur l'axe horizontal de la chromaticité découpé en dix nuances pour chacune des couleurs (ill. 3-4). On note ainsi une différence avec le système de classement utilisé en France et plus généralement en Europe qui cumule les trois primaires et les trois secondaires, auxquelles peuvent s'ajouter les six tertiaires pour un total de douze tons : « jaune, jaune orange, orange, rouge orange, rouge, rouge violet, violet, bleu violet, bleu, bleu vert, vert, jaune vert », ainsi listés par le peintre et enseignant suisse Johannes Itten (*Farbkreis*, 1961, ill. 5) qui a développé les pratiques d'ateliers expliquées par écrit depuis le XVIII^e siècle, puis approfondies au XIX^e siècle par Goethe et Chevreul, et au XX^e siècle par Charles Blanc. Dans *Kunst der Farbe (L'Art de la couleur : approche subjective et description objective de l'art)*, Paris : Dessain et Tolra, 1988, 2004), il explique comment y introduire les valeurs par l'étoile chromatique et passer de la représentation plane à une représentation en trois dimensions grâce à la sphère des couleurs, proposant ainsi en Europe l'une des structures les plus poussées de la perception des couleurs depuis Isaac Newton. Voir Georges Roque, *Art et science de la couleur : Chevreul et les peintres, de Delacroix à l'abstraction*, Paris, Gallimard, coll. Tel (363), 2009 ; et « *Les couleurs complémentaires : un nouveau paradigme* », *Revue d'histoire des sciences*, vol. 47, n° 3, 1994, p. 405-434, texte sur : http://www.persee.fr/doc/rhs_0151-4105_1994_num_47_3_1212.

un dispositif iconique détourné qui sert de base à une première étape de l'établissement des couleurs génériques à destination des jeunes Coréens.

9.2. Les dispositifs iconiques développés dans les iconotextes fictionnels

9.2.1. Côté français : l'iconicité du verbal et l'ambivalence symbolique

(1) Le dispositif analogique, ou la tentation du verbal à se faire iconique

Quelques albums développent un travail singulier portant sur l'aspect visuel du texte. Tel est le cas du *Petit Chaperon rouge* de Rascal, *Poison* de Thierry Dedieu, *Alba Blabla et moi* d'Alex Cousseau et Anne-Lise Boutin et *Au Loup !* de Stephanie Blake.

Dans la version sans texte du *Petit Chaperon rouge* de Rascal, le lecteur assiste à un échange verbal entre la grand-mère, qui demande qui se trouve à la porte, et le loup, qui lui répond (annexe III, pl. 468, ill. 1 & 2). Si la question de la grand-mère est figurée par un point d'interrogation noir (qui reste un signe graphique), la réponse du loup l'est en revanche par un phylactère totalement rempli de rouge. Si le rouge se substitue au noir graphique, l'aplat vaut pour le caractère et symbolise ce qui est dit, ce qui relève du verbal. Par ailleurs, en traduisant la fausse identité sous laquelle se fait passer le loup, cet aplat emprunte aussi son chromatisme à la fillette. Le rouge se fait donc signalétique. Les deux emplois se cumulent. En plus de se définir comme la couleur iconographique du verbal, le rouge a également ici valeur de contenu.

Ce lien entre le rouge et le verbal est également utilisé dans *Poison* où une famille se croit empoisonnée après avoir mangé des champignons et suite aux plaintes de leur chatte qui en a aussi absorbé. Thierry Dedieu recourt aux onomatopées ainsi qu'aux points d'exclamation et d'interrogation rouges (ill. 3 & 4), mais surtout il remplace le graphique par le « hiéroglyphique ». En lieu et place des mots, il utilise des objets figuratifs qui condensent la pensée des protagonistes (comme l'entonnoir sur la tête de l'homme qui doute de sa santé mentale, ou la chatte dont on s'inquiète) ou qui traduisent expressément ce qu'ils disent (comme la chatte que la famille appelle) (ill. 5 & 6). L'élément rouge revêt dans ce cas un caractère prédicatif. Il s'impose comme l'élément central de la pensée autour duquel s'organise le reste de l'énoncé. Cet emploi du rouge confirme la force de son lien avec la représentation iconographique du verbal. Chez Thierry Dedieu, il déborde même cette fonction pour s'imposer comme la couleur de l'expression non verbale. En témoigne la double page finale où l'on retrouve la chatte entourée de ses chatons. L'auteur-illustrateur l'a pourvue d'une énorme bouche rouge dont l'éclat est relevé par les taches blanches de ses dents. Elle est en quelque sorte tout sourire, et le rouge marque l'expression de son bonheur à avoir eu ses petits et à les présenter (ill. 7 & 8).

Cet usage du rouge particulièrement développé comme couleur du verbal¹⁰⁸⁹ dans ces titres sans texte ou avec très peu de texte va être retravaillé dans des albums fictionnels avec texte qui disposent d'une palette beaucoup plus riche et dont les auteurs entendent jouer sur l'expressivité d'un plus grand nombre de couleurs.

Chez Anne-Lise Boutin qui signe les images d'*Alba Blabla et moi*, le texte et les phylactères rouges sont présentés séparément (annexe III, pl. 470). Le texte noir (sur fond blanc) rapporte les états d'âme du jeune garçon qui peine à s'exprimer, gêné à la fois par son bégaiement et sa difficulté à extérioriser ses sentiments. Quant aux phylactères rouges, ils représentent, dans leur volume et leur multiplicité, la volubilité de sa jolie voisine, qui a des mots plein la bouche et des idées plein la tête (ill. 1). Ce n'est donc pas tant le contenu précis de ce qu'elle dit qui est montré dans l'image que l'abondance de ses paroles et son aisance à parler, mais également sa volonté d'échanger avec les autres. En témoigne cette double page où elle quitte son jeune compagnon (qui se mure dans son silence) et s'en va retrouver des gens plus loquaces (ill. 2). Y figure un phylactère particulièrement travaillé qui comprend, en lieu et place des mots, une ville et des têtes en pleine discussion, et qui sert de corps à d'autres têtes en train de parler. Jamais phylactère ne s'est fait d'une telle richesse iconographique. D'autant qu'il contraste avec les enveloppes blanches et vierges que le garçonnet envoie pour retrouver sa bouche. Elles recèlent pourtant un message caché, mais identique dans sa répétition (« Je recopie cette lettre une centaine de fois. »). Leur manque de couleur rappelle son manque de conversation, et leur manque de texte visible rappelle son visage blanc sans bouche (ill. 3). Cette bouche ne manque pas chez Alba. Tout au contraire, rouge sur blanc, elle se voit bien, même si elle est de la même couleur que les traits, les cheveux, les vêtements, les paroles de la fillette qui relève au domaine exclusif du rouge et qui s'inscrit tout entière sous le registre du verbal. De fait, les deux enfants s'opposent dans leur propre couleur. Alba se distingue plus par son ocre rouge (que par la blancheur de son teint comme le suggère pourtant son prénom) et se fond, comme on peut le voir en couverture, dans le monde environnant, ce monde rouge plein de bruits qui contraste avec le noir du silence tant redouté par la fillette et caractéristique du garçonnet et du monde où il évolue. À la dernière page, les deux enfants se retrouvent. Reste le noir vestimentaire du jeune garçon. Le fond est entièrement rouge. La bouche d'Alba est noire, et celle du garçon, rouge : la première mesure ses paroles, quant au second, il a basculé dans le monde verbal qui lui était jusqu'alors refusé et il parvient à parler normalement (ill. 4).

Que ce soit *Alba Blabla et moi*, *Poison* ou *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal, tous ces titres recourent à l'usage du rouge comme couleur du verbal, usage qu'ils empruntent à la bande dessinée (peut-être lui-même issu de l'usage rubrical) où cette couleur est la plus à même de

¹⁰⁸⁹ En prenant comme exemple *Le Rat musicien* de Sara (Paris : Éditions Circonflexe, 2000), on pourrait même dire qu'il revêt un caractère sonore, ou musical, avec une note de musique rouge qui s'échappe du violoncelle (annexe III, pl. 469).

traduire expressions, sentiments, réactions et qu'ils développent communément, conférant au rouge un rôle singulier que l'on ne retrouve pas dans les albums coréens.

Dans *Au loup !*, Stephanie Blake entend ne pas se restreindre au seul rouge et amener plus généralement les couleurs à participer à l'iconicité du verbal. C'est toutefois au rouge qu'elle recourt pour colorer le phylactère présenté sur la couverture (annexe III, pl. 471, ill. 1). Mais contrairement à *Rascal*, son phylactère contient du texte (« Au loup ! »). L'urgence du cri d'alarme est donc renforcée par la couleur rouge de l'aplat sur lequel il se détache. On assiste à une forme de redondance du sens avec cette superposition du graphique et de l'iconographique. Est-ce pour favoriser la lecture des enfants qui peinent encore à déchiffrer les mots et leur suggérer la teneur du texte par la couleur montrée en arrière-plan ? Cette explication est plausible, d'autant que tous les textes de l'album (présentés en page de gauche) reposent sur des fonds de couleur – bleu, rouge, jaune, vert – qui varient selon leur teneur (ill. 2-5). Dès que le texte comprend « Au loup ! », la page s'affiche rouge. Le fond bleu, qui s'intercale entre deux fonds rouges dans la première partie de l'album, correspond à des pages plus descriptives faisant part des caprices de Petit Lapin, caprices qu'il parvient tous à réaliser puisqu'il fait fuir ses parents en criant « Au loup ! ». Mais dès qu'il est victime de son propre jeu et qu'il connaît la peur du loup, les pages bleues deviennent jaunes pour marquer le changement d'état d'esprit du jeune protagoniste. Il cesse de faire des caprices et ne demande qu'à être cru (il a vu le loup et personne ne le croit). Pourtant, comme on ne peut changer sa nature profonde, en dernière page, il reprend son jeu et le fond de la page vire au vert pour marquer le possible retour du fond bleu qui correspond à l'état d'esprit capricieux initial du jeune protagoniste. Couleur complémentaire du rouge (qui traduit la peur éprouvée à l'écoute du cri d'alarme « Au loup ! »), ce vert montre également que la mère maîtrise ses réactions et refuse désormais de s'enfuir (ce qui correspondrait alors à une page rouge). Sa position dans la dernière page (elle se trouve sur la droite, mais regarde vers la gauche) l'atteste d'autant plus fortement qu'elle s'oppose à sa fuite vers la droite montrée dans la première page où elle apparaissait (ill. 2 & 5). Aussi, si le bleu, le jaune et le vert traduisent des changements de sentiments ou d'attitudes, ils renforcent également le lien qui unit la couleur rouge au verbal et à l'expressif, elle qui va de pair, dans cet album, avec le cri d'alarme qui se répète dans ses exclamations et qui traduit le sentiment le plus vif de surprise et de peur. L'idée implicite véhiculée par cet album est que la couleur du fond de texte fait sens et permet d'anticiper le contenu verbal dans un contexte précis.

(2) L'ambivalence symbolique de la couleur comme dispositif iconique

Des albums comme *À travers la ville* et *La Laisse rouge* de Sara, mais aussi *Loup noir* d'Antoine Guilloppé ne sont construits que sur des images qui assurent la narration et qui reposent sur une palette très réduite pour se concentrer sur le sens des couleurs, faire émerger de possibles connotations, jouer sur leur symbolique.

Construit sur trois couleurs (noir, grège, blanc), *À travers la ville* fonctionne sur une vision presque bicolore du monde avec les couleurs claires d'un côté (le grège de la silhouette de l'homme et de la ville qu'il traverse, le blanc du chat qu'il va rencontrer) et le noir de cette nuit qui baigne les lieux puis la page entière lorsque l'homme s'éloigne de la ville avec la bête dans les bras (annexe III, pl. 472). Ce chat, aussi blanc que la nuit est noire, se fait son allié. Cette nouvelle amitié, qui se traduit sur le plan visuel par une alliance des couleurs claires, fait disparaître la ville, et le duo s'enfonce dans la nuit, fort de sa bichromie et de sa complicité. La prouesse est ici de faire porter toute la narration aux masses colorées mais aussi de traduire une atmosphère : la nuit, le silence et la solitude des premières pages, la surprise puis le plaisir de la rencontre, la force de s'être trouvés et la satisfaction de poursuivre le chemin à deux. Elle relève aussi de l'ambiguïté créée car le lecteur a tendance à associer les couleurs qui se ressemblent et à leur faire porter la même connotation. Ici, l'homme est de la même couleur que la ville dans laquelle il s'enfonce et avec laquelle il semble faire bloc contre la nuit. Pourtant cette ville, plutôt que de l'accueillir, est prête à l'absorber comme on le voit dans l'image où les parois des immeubles l'enserrent, et à l'écraser, notamment avec ce bloc blanc qui pèse au-dessus de sa tête (ill. 2-5). Quant à la complicité partagée avec le chat, elle n'est pas que momentanée et tous deux poursuivent leur chemin ensemble, dans la nuit noire qui souligne leur entente et qui n'est pas si hostile (ou du moins, moins que la ville). Aussi chaque couleur est-elle ambivalente.

Il en est de même dans *La Laisse rouge* de Sara, à l'exception qu'elle ne touche qu'une couleur sur les quatre que l'on peut relever : blanc, gris, noir, rouge (annexe III, pl. 473). Le blanc y figure la peau de la maîtresse et le pelage du chien (ill. 1). Il pourrait sembler neutre, car dénotatif, mais en s'opposant à l'environnement noir et gris d'abord constitué par la signalisation et les voitures qui occupent rapidement l'espace, sa clarté et son double emploi (pour la femme et le chien) en font un symbole de complicité partagée. Par ailleurs, ces deux masses blanches sont unies par un lien rouge, la laisse, seule à relever d'une couleur chaude qui suggère l'affection que la femme et l'animal éprouvent l'un pour l'autre. Mais le chien se défait par accident de son collier. Le rouge disparaît momentanément de l'image. Sans ce lien, le chien se retrouve seul. Sans cette couleur, le noir et le gris envahissent l'image et menacent de faire disparaître la petite tache blanche qui le figure encore (ill. 2). La laisse réapparaît, mais, ton sur ton, son rouge ne se distingue pas du rouge des chaussures qui ne sont plus seulement l'attribut de la maîtresse mais le symbole de son pouvoir de séduction (ill. 3). Ces deux chaussures rouges font face à deux souliers noirs, noir comme la ville, les voitures, l'univers hostile, adversaire de l'animal, obstacle entre sa maîtresse et lui. Reste le chien, seul dans ce monde noir et gris. Toutefois, une autre silhouette blanche va apparaître. C'est celle d'un enfant égaré dans le parc où s'est réfugié l'animal. Le chien va le ramener à sa mère en le guidant grâce à un foulard rouge qu'il serre dans sa gueule (ill. 4). Il n'est plus question de laisse, mais de lien, au sens

propre comme au sens figuré, car un lien affectif est renoué. Le chien est adopté par la famille de l'enfant et la tendresse qu'on lui porte se matérialise en un nœud rouge qu'on lui accroche autour du cou. C'est l'évolution de cette couleur rouge qui structure la narration. Elle lui sert de fil directeur. Sa disparition crée une rupture et correspond à un effet de suspense momentané dans l'intrigue, quant à sa réapparition, elle annonce que le chien va retrouver un maître. La narration prend ainsi appui sur une symbolisation de la couleur mais également par le dédoublement de sa symbolique : le rouge est tout à la fois la tendresse unissant l'animal à sa maîtresse, mais également la couleur avec laquelle la maîtresse se fait femme (dans un monde où il n'a guère sa place). Aussi relève-t-on une fois encore toute l'ambivalence de la couleur.

Cette ambivalence pourrait-elle être plus forte dans un album bicolore comme *Loup noir* ? Antoine Guilloppé y réduit sa palette au noir millimétré de l'encre, et au blanc du papier (annexe III, pl. 474). Il déstabilise le lecteur par leur alternance et crée un véritable suspense en les confrontant, notamment dans la représentation mi-diurne mi-nocturne de la forêt où prend place la narration (ill. 1 et 2). Cette forêt est faite de troncs noirs et/ou blancs dont l'alternance d'une page à l'autre crée une tension. Une tension d'autant plus grande qu'au sein d'une seule et même page (la dixième, ill. 3), le lecteur n'arrive plus à savoir si les arbres sont blancs ou noirs, puisque ce qu'il prend pour des vides noirs entre les troncs blancs s'enracine dans le blanc de la neige. Dans ce paysage qui ne cesse de changer et qui crée de fait un trouble chez le lecteur, seule la silhouette de ce qui est donné comme étant le loup (dans le titre) reste noire et représente de fait une menace permanente. Toutefois, lorsqu'il bondit sur l'enfant, il change de couleur (de valeur), ce qui fait, du loup noir qui menaçait l'enfant, un chien blanc qui s'en vient le sauver de la chute d'un arbre (ill. 4 et 5). Cette substitution fait ainsi resurgir devant le lecteur la silhouette noire du début de l'histoire comme étant l'ombre du chien blanc, ce que confirme la page suivant l'heureux dénouement, où les silhouettes des deux protagonistes se détachent, noires sur blanc (ill. 6). Tout le livre repose sur l'incessante et troublante alternance visuelle du noir et du blanc dans le paysage et la silhouette de l'enfant, et du passage calculé de l'un à l'autre pour l'animal. Dans ce cas, l'alternance symbolique entre le noir, menaçant, et le blanc, salvateur, fonctionne parfaitement (d'autant que la lecture symbolique est renforcée par des effets de disproportion et d'angles de vue différents¹⁰⁹⁰), pour être aussitôt remise en cause avec le retour de la silhouette noire de l'animal que l'on sait être un bon chien. Tout se fonde donc sur la symbolisation mouvante de deux couleurs contraires. Cette alternance chromatique et cette mouvance symbolique, qui puise d'ailleurs sa force visuelle dans la technique de cadrage du cinéma et de la bande dessinée, fournissent au récit un dynamisme fulgurant et imposent au lecteur de saisir le délicat jeu de l'ambivalence.

¹⁰⁹⁰ Par exemple, dès la deuxième double page, l'enfant est minuscule comparé à la tête du loup qui prend toute la page, et, à la sixième double page, la vue en plongée avec laquelle on découvre l'enfant l'immobilise dans la forêt alors que le loup se rapproche si l'on en croit l'effet de grossissement (ill. 7 & 8).

Avec la couleur utilisée pour métamorphoser le verbal en iconique, l'idée implicitement développée est que les couleurs peuvent avoir des symboliques fortes dans des contextes précis, mais qu'il n'existe pas de symbolique générale hors contexte¹⁰⁹¹. Il en est de même dans les albums sans texte étudiés. Ceux-ci, toutefois, introduisent l'idée de la polysémie des couleurs. En réduisant la palette et en établissant un jeu symbolique sur différentes couleurs (avec un minimum de deux couleurs pour qu'il puisse y avoir une confrontation initiale), il est possible d'attribuer différentes symboliques à une même couleur et de proposer des narrations où la tension n'est prise en charge que par la couleur et son corollaire, la mise en page.

9.2.2. Côté coréen : la puissance de la symbolisation et la « péri-iconicité »

(1) Une puissante symbolisation comme dispositif iconique revendicatif

Rares sont les albums sans texte sur le marché coréen, et plus rares encore ceux qui ne sont pas descriptifs. « La Maison bleue » fait partie de ceux-là, et il retient particulièrement l'attention en raison de sa puissance narrative (annexe III, pl. 475). Il retrace l'histoire d'une famille vivant, comme d'autres, dans l'une des maisons bleues d'un quartier populaire qui va être rasé. Elle résiste pour rester dans ce lieu où elle n'éprouve que bien-être et amour et elle meurt, prise au piège dans un incendie provoqué par accident par la police venue la déloger. Si les xylographies sont avant tout tirées en noir sur un papier beurre, les rares couleurs qui ponctuent les pages sont d'une symbolique d'une rare efficacité : la stabilité et la douceur du bleu contraste avec l'explosion et la fureur du rouge ; la disparition progressive du bleu au fil des images, très régulièrement utilisé dans la première double page puis de plus en plus réduit et isolé, s'accompagne d'une expansion du noir, couleur couvrante par excellence ou aliénante lorsqu'elle est réduite au trait et qu'elle produit des centaines d'immeubles tous pareils, entassés les uns sur les autres (ill. 6). Quant au jaune de la fleur qui pousse dans une fissure de ce béton, et que l'on découvre en gros plan sur la page de garde en fin d'album, il marque peut-être tout autant le renouveau que l'hommage rendu aux victimes des réaménagements urbains. Toutefois, si l'usage symbolique des couleurs atteint une force indéniable, l'album ne joue pas sur leur possible polysémie. Ici, le bleu, et dans une moindre mesure le jaune, entrent en opposition avec le rouge et le noir. Chaque couleur symbolise quelque chose de précis. L'album se lit par conséquent plus facilement qu'un titre comme *Loup noir* d'Antoine Guilloppé où un doute subsiste quant à l'identification de la bête : n'était-ce que le chien blanc vu à contre-jour, ou y a-t-il eu un loup noir à un moment donné de l'histoire ? Lee Seung-hyeon n'a pour sa part aucun intérêt à jouer sur l'ambiguïté. Son message est clair : la soi-disant modernité s'accompagne d'une déshumanisation. Aussi, parallèlement à un enseignement implicite sur le possible usage

¹⁰⁹¹ Cela rappelle l'idée développée par Claude Lévi-Strauss selon lequel les symboles n'ont pas de signification intrinsèque et invariable, et qu'ils n'ont pas d'autonomie en dehors d'un contexte précis. Voir *La Pensée sauvage*, Paris : Plon, 1962.

symbolique de la couleur dans un contexte précis, l'auteur met en lumière l'utilisation efficace de l'usage symbolique de la couleur dans un discours engagé.

(2) Le dispositif « péri-iconique » développé dans « Cache-toi bien »

Permettons-nous ici un néologisme pour désigner le dispositif développé dans « Cache-toi bien » (annexe III, pl. 476). En effet, bien qu'il existe le terme de « péri-textuel » (emprunté à Gérard Genette), il semble difficile de ne l'appliquer qu'à la seule image qui prolonge l'iconotexte dans la mesure où tout texte a disparu. Aussi propose-t-on le terme de « péri-iconique » pour parler de l'image des plats de couverture de cet album.

Chacune des couvertures présente un des protagonistes, et cela dans la même posture : sur la première couverture, c'est le loup qui se cache derrière un arbre, sur le plat arrière de couverture, la petite fille. Faire un parallélisme entre les deux situations est possible : en jouant tous deux à cache-cache, les protagonistes de l'histoire se cachent tour à tour. Mais celui qui se cache en second est apparemment la fillette et elle va prendre ses distances avec le loup si l'on en croit son emplacement et sa petite taille dans la page, mais aussi tout le blanc qui l'entoure et qui l'extrait du contexte dangereux. On peut penser qu'elle ne sera pas mangée, d'autant que les autres couleurs employées sur ces couvertures laissent supposer que le danger n'est pas si grand : le loup est bleu comme les fameux lutins coréens qui sont plus bêtes que méchants, ce qui laisse présager qu'il va se laisser bernier par la fillette, quant au peu de rouge porté par celle-ci, il indique qu'il n'y a pas vraiment de danger. Le seul jeu chromatique réalisé sur les couvertures atteint un fort degré de narrativité. Il repose certes sur un croisement de codes chromatiques – avec le bleu du loup emprunté aux lutins coréens et le rouge de la fillette emprunté au chaperon – qui demande à être interprété. De telles réalisations sont par conséquent rares, mais elles montrent que l'usage narratif de la couleur se fait sur la totalité de l'album et que l'intuition des jeunes lecteurs est sollicitée avant même la lecture de l'histoire.

9.2.3. Un glissement de l'iconique à l'esthétique ?

Que ce soit dans les albums français ou coréens, les auteurs tendent à montrer l'importance sémantique prise par les seules couleurs. Ils l'approchent comme un langage à part entière. Ils lui confèrent ainsi un statut singulier sur le plan narratif. Mais est-ce le seul plan concerné ?

Comparés à la majorité des supports pédagogiques non fictionnels initiant les jeunes enfants à la couleur, les derniers titres cités sont vraisemblablement susceptibles de procurer une satisfaction esthétique. Toutefois, ce glissement de l'iconique à l'esthétique n'est pas facile à identifier clairement car intervient ici une sensibilité personnelle : « Des goûts et des couleurs on ne dispute pas. » Pour nous, un titre comme *Rouge, bien rouge* est un bel ouvrage, dont les images bien proportionnées et bien peintes profitent déjà de toute l'expérience, de la connaissance et du savoir-faire de Nicole Claveloux. D'aucuns les trouveront trop caricaturales.

Il en est de même pour les xylographies proposées par Lee Seung-hyeon dans « La Maison bleue ». Chacun percevant et ressentant le beau différemment, il semble très subjectif d'affirmer que tel ou tel iconotexte est un support implicite d'initiation à l'esthétique, et relativement délicat de confirmer l'hypothèse de Jean-Marie Schaeffer, selon laquelle la fiction a pour fonction immanente de procurer une satisfaction esthétique. Pour le confirmer de manière plus objective, on entend maintenant voir quels sont les dispositifs esthétiques et picturaux développés dans les albums retenus.

9.3. Les dispositifs esthétiques et picturaux mis en œuvre

Cette satisfaction esthétique sur quels dispositifs esthétiques et picturaux prend-elle pédagogiquement appui ? Il existe différentes manières avec lesquelles les créateurs sont susceptibles d'initier les enfants aux couleurs de l'art. Ce peut être par la technique, l'influence artistique, ou encore la plasticité des images.

9.3.1. L'art de l'emprunt dans les albums français

(1) La technique comme dispositif esthétique

Mettre esthétiquement la couleur en valeur revient à souligner le lien étroit qu'elle entretient avec la peinture. Certains créateurs l'ont compris. En France, Nadja et Grégoire Solotareff ont fait œuvre pionnière. Avec respectivement *Chien bleu* et *Loulou* publiés à L'École des loisirs en 1989, ces deux jeunes illustrateurs vont marquer la production de l'époque (annexe III, pl. 476). Avec *Chien bleu*, Nadja introduit la peinture sur tout l'espace disponible dans l'album pour enfants. La gouache, dans son épaisseur, y apporte à la fois douceur et intensité. La technique développée est d'une grande expressivité. Avec *Loulou*, Grégoire Solotareff abandonne les fonds blancs (notamment développés dans *Ne m'appellez jamais mon petit lapin* et *Quand je serai grand je serai Père-Noël* publiés en 1987 et 1988), opte pour une palette violente, fait de la couleur une donnée à déchiffrer impérativement pour comprendre l'album. Ici, aucun effet d'épaisseur comme chez Nadja, mais des aplats d'encre très contrastés délimités par d'énormes cernes noirs irréguliers car tracés au bambou. Son livre crée la surprise si l'on en croit Michel Defourny :

« L'utilisation de la couleur dans *Loulou* est remarquable. C'est une bombe à L'École des loisirs. Jamais, on n'avait vu, dans cette maison, couleurs aussi vives et aussi contrastées. C'est une révolution rue de Sèvres. Les fonds de page en aplats combinent le rouge, le jaune ou le bleu, et ces couleurs, séparées par de larges traits noirs qui architecturent l'espace, forment des compositions apparentées à des paysages abstraits. »¹⁰⁹²

¹⁰⁹² Michel Defourny, *Le Livre et l'enfant : Recueil de textes de Michel Defourny*, p. 83.

Nadja et Solotareff initient ainsi simultanément une nouvelle tendance esthétique au sein de l'album pour enfants : celle de peindre avec des gouaches ou des encres flamboyantes et de miser sur l'intensité de la couleur étendue à la page entière, ce qui contraste avec une production jusqu'alors plutôt dominée par le dessin cerné au trait (ce qui est toujours le cas chez Agnès Rosenstiehl, et fréquent chez Nicole Claveloux) et encore assez souvent par l'aquarelle (chez Nadja elle-même dans les autres titres qu'elle publie la même année à L'École des loisirs, comme *Ninon a peur de l'eau* et *Ninon sous le rocher*). Si Nadja évoque les peintres fauves en renversant la hiérarchie classique subordonnant la couleur au dessin et en pensant la couleur par rapport à la surface, à la lumière et aux formes, Grégoire Solotareff cherche à accéder à la plus grande intensité lumineuse. Il entend glisser de la couleur-matière à la couleur-lumière comme l'a fait Matisse en concevant les vitraux de la chapelle de Vence et en réalisant ainsi l'un des travaux les plus significatifs du XX^e siècle en matière de couleur. Il utilise les mêmes procédés : la réduction de palette pour privilégier les aplats colorés, la segmentation des plans pour construire la surface par la couleur et dématérialiser cette dernière.

Cette technique, Sara va également la faire sienne. Que ce soit dans *À travers la ville* ou *La Laisse rouge*, elle réduit (plus encore que Grégoire Solotareff) sa palette à quelques couleurs très contrastées. Comme elle le confiera quelques années après la publication de ces deux titres lors d'un entretien avec Janine Kotwica (en 2006), elle donne priorité à la couleur :

« Dans les albums, je ne distingue pas la couleur et la forme : je pense la couleur et la forme en même temps. Elles sont l'intérieur et l'extérieur d'un être ou d'une chose. Elles doivent servir la puissance d'expression. Donc, pour des histoires simples, profondes et brutes, j'ai des couleurs arides, fortes, violentes. »¹⁰⁹³

Cette recherche conjointe sur la forme et la couleur repose sur le travail des papiers déchirés et rappelle les « papiers découpés » utilisés par Matisse pour atteindre la plus grande intensité lumineuse :

« L'évolution de la recherche matisienne est la poursuite d'une couleur toujours plus pure, se libérant progressivement de tout médium, abandonnant le fétiche du tableau de chevalet, jusqu'à n'être qu'une couleur déjà là que le peintre peut mesurer, mettre en relation et ordonner sans les contraintes du matériau. Il l'a dit des Papiers découpés [préalablement gouachés] dont la technique lui permet de “ dessiner à vif dans la couleur ”. »¹⁰⁹⁴

¹⁰⁹³ Voir Janine Kotwica, « Une pomme d'or pour Sara », p. 112.

¹⁰⁹⁴ *Depuis Matisse... la couleur. Une approche de la peinture française au XX^e siècle*, « Quelques remarques sur la couleur », Nantes : Musée des Beaux-Arts, 1985, p. 22. Yves Michaud fait ici référence aux écrits d'Henri Matisse, *Écrits et propos sur l'art*, Paris : Dominique Fourcade/Éditions Hermann, collection Savoir, 1972, p. 249.

Aussi Sara, tout comme Grégoire Solotareff, dessine-t-elle « à vif dans la couleur » et fait-elle de la couleur l'expression artistique par excellence.

(2) L'emprunt comme dispositif pictural et esthétique

Que ce soit Sara ou Grégoire Solotareff dans *Loulou*, ils utilisent une technique éprouvée pour créer des œuvres personnelles. Toutefois, s'ils s'inscrivent sur les traces d'Henri Matisse, ils s'en distinguent en ce sens qu'ils ne reproduisent pas exactement ce qu'il a effectué. La citation d'un artiste ou l'emprunt d'un mode de représentation n'en existent pas moins dans d'autres albums.

• La citation picturale, une récurrence dans les albums français

Que ce soit Nadja ou Grégoire Solotareff cités ci-avant, en plus de recourir à des effets techniques, ils citent plus ou moins clairement des œuvres. Si, dans *Chien bleu*, Nadja fait référence lors de la scène du pique-nique familial au *Déjeuner sur l'herbe* d'Édouard Manet, elle emprunte aussi une partie de ses compositions à Edward Hopper, notamment dans ses doubles pages où cohabitent espace extérieur et espace intérieur dont la frontière est matérialisée par une porte ou une fenêtre et un contraste de lumière, et souvent associée à une dominante de vert donnée par un grand aplat comme cela est fréquent chez le peintre américain. Avec la luminosité qui émane de ces images, elle pourrait également évoquer le post-impressionnisme de Gauguin et le fauvisme de Derain. Toutefois ce sont plus à des ambiances qu'à des œuvres précises qu'elle initie, contrairement à Grégoire Solotareff qui est intéressé par les deux (annexe III, pl. 477). Dans *Mathieu* (1990), s'il cite des œuvres de Van Gogh en divers endroits, notamment *Route avec cyprès et ciel étoilé*, *La Plage de Scheveningen* et *La Chambre de Van Gogh à Arles* pour traduire l'état d'esprit de son personnage¹⁰⁹⁵, sa palette de couleurs vives et ses compositions, il les emprunte surtout à Matisse, que ce soit à *La Moulade* (1905, avec le rapport de la terre rouge à la mer bleue), à *La Porte-fenêtre à Collioure* (1914), à *L'Atelier aux aubergines* (1911, où l'on retrouve les mêmes motifs de la nappe rouge), ou à *Nature morte avec anémones* (1924). L'initiation à la peinture fauve est ici indéniable.

Dans *Piano des couleurs*, pour faire écho aux références littéraires de Massin qui se penche sur le phénomène de l'audition colorée, Laure propose des images empruntant à l'orphisme, à ce « langage lumineux » qui crée une analogie entre la peinture et la musique. Ainsi le jeune héros se retrouve-t-il au centre d'une image qui évoque notamment les *Prismes électriques* où Sonia Delaunay décompose la lumière électrique et la définit comme un rythme de couleurs (1914, annexe III, pl. 478, ill. 1 & 2). Il est cependant d'autres mouvements picturaux et d'autres artistes convoqués. Le sont aussi le cubisme, notamment dans ses collages

¹⁰⁹⁵ Voir Gaëlle Levesque, « Grégoire Solotareff par Mathieu », p. 103.

et l'introduction d'éléments relatifs à la musique (tels des morceaux de partition, comme dans *Guitare, partition et verre* de Picasso, 1912, ill. 3 & 4) ; Paul Klee qui s'intéressait à rendre le rythme visible et qui jouait pour ce faire sur la répétition des carrés (notamment dans *l'Harmonie de la flore nordique*, 1927, ill. 5 & 6)¹⁰⁹⁶ ; les photocollages dadaïstes tels le *Bouquet d'yeux* d'Hannah Hoch (1930) ou *L'Œil cacodylate* de Francis Picabia (1921) où l'œil s'entoure d'écriture, ce qui donne autant à voir qu'à lire (ill. 7-9). C'est cette idée que reprend la dernière double page de l'histoire de Massin, si ce n'est qu'en lieu et place des signatures d'artistes fréquentés par Picabia se trouvent des lettres, dont nombre de voyelles, soit ces sons musicaux du langage dus aux vibrations du larynx. L'image se donne donc autant à entendre qu'à voir. En référant à ces œuvres picturales qui, presque toutes, travaillent la relation entre la peinture et le son, Laure confirme la dimension culturelle de l'album et l'inscrit dans leur sillage, ce qui lui confère une dimension esthétique certaine.

• Des images sens dessus dessous

Contrairement aux albums précédents, *Luchien* d'Olivier Douzou repose sur une palette très schématisée composée de quelques couleurs : d'un brun uni pour la femme qui cherche son chien, de bruns, blanc et gris qui traduisent toute la minéralité des bâtiments, et d'un bleu dénotant la couleur de l'eau. La palette se comprend donc aisément, si ce n'est que cet ouvrage fait partie de ces albums fictionnels qui développent la narration jusque dans les pages de garde et les couvertures. Les premières sont bleues, les secondes, orange. Ce jeu sur les complémentaires met les deux couleurs en valeur, notamment l'aplat orangé sur lequel le livre se clôt et sur lequel le lecteur se heurte après la lecture de cette histoire sans chute ni fin, lors de laquelle il a accompagné, sans succès, madame Ilda dans la recherche de son chien. Ce dernier plat de couverture rappelle le premier : même fond orangé, même forme avec cette espèce de flèche pointée vers le bas qui évoque la forme de la niche, même petite niche brune d'ailleurs à cela près qu'elle est inversée sur la quatrième de couverture et que, ne montrant plus ni inscription ni porte, elle s'est véritablement fait flèche dans cette page où code-barres et prix du livre sont présentés à l'envers et repoussés vers le haut de la page (annexe III, pl. 479). Olivier Douzou fait ainsi du plat arrière de couverture une page-clé de la narration (ill. 3), un espace et un moment extrêmement décisifs où s'opère la rotation qui va permettre, dans les pages qui suivent – qui sont les mêmes, consultées à l'envers (ill. 2) –, le rétablissement du bleu en haut de l'image. Il joue sur les codes de représentation de ce bleu, le définissant tour à tour comme couleur de l'eau ou du ciel, de ce bleu qui devrait pourtant se donner comme une évidence, lui qui met l'orangé en valeur mais qui est également mis en valeur par lui. Dans ce titre, le bleu ne prend tout son sens qu'appréhendé selon la tradition du monde « à l'envers »

¹⁰⁹⁶ Rappelons que pour cet artiste : « L'art ne reproduit pas le visible, mais rend visible. » Paul Klee, « Credo du créateur », conférence de 1920, rapportée dans *Théorie de l'art moderne*, Paris : Médiations-Denoël, 1985, p. 34.

ou « monde renversé » propre à la société et à l'imagerie dites « populaires ». Cette tradition, apparue dans les gravures du XVI^e siècle et négligée vers 1900, contestait le modèle de monde ordonné et hiérarchisé de la culture savante, et inversait symboliquement l'ordre pour dénoncer notamment les injustices sociales (entre serviteurs et maîtres, femmes et hommes, bêtes et êtres humains, ill. 4)¹⁰⁹⁷. Si le thème est ici socialement neutre, le renversement de l'image permet toutefois au lecteur de rétablir une autre réalité et de retrouver le chien perdu. Avec cet album, Olivier Douzou opte pour un jeu décalé sur les usages socialisés des codes visuels liés à la couleur, ainsi que sur leur poids dans la narration et dans le retournement de la situation.

(3) Quand le point fait l'histoire

Avec *Le Petit Chaperon rouge. Une imagerie d'après un conte de Perrault*, Warja Lavater propose une réécriture en images du conte de Charles Perrault à partir de « codes visuels » ou, comme elle le dit elle-même, de « pictogrammes »¹⁰⁹⁸ réalisés sur la base de points et de formes géométriques de couleur qui représentent les protagonistes, mais aussi quelques lieux ou éléments du décor selon un code qui est fourni au lecteur dès la première page : le point rouge est le Petit Chaperon, le jaune, sa mère, le bleu, sa grand-mère, le noir, le loup, le brun, le chasseur... (annexe III, pl. 480, ill. 1). Si le Petit Chaperon rouge est figuré par le point qui correspond à sa caractéristique chromatique, on peut se demander pourquoi la mère est figurée par un point jaune et, surtout, pourquoi la grand-mère est figurée par un point bleu. Cette distribution ne correspond pas à la codification conventionnelle qui attribue souvent le bleu aux hommes et à laquelle Warja Lavater est sensible. Elle privilégie effectivement en général les couleurs chaudes pour les personnages de sexe féminin et les couleurs froides pour les personnages de sexe masculin, comme le rappelle Christophe Meunier qui explique dans le même article que « la couleur bleue nuit est utilisée par Warja Lavater pour représenter le personnage/sujet masculin principal (Guillaume Tell, Petit Poucet mais aussi le Prince Charmant de *Blanche-Neige*) »¹⁰⁹⁹. Ce choix chromatique semble en fait s'expliquer par la triade de couleurs primaires que le bleu de la grand-mère forme avec les deux autres couleurs « féminines » : si le Petit Chaperon se doit d'être rouge (et non magenta pour correspondre au chromatisme qui le caractérise), la mère en jaune pour être d'une couleur chaude bien distincte et capable aussi d'évoquer la couleur des denrées qu'elle donne à sa fille dans le conte de

¹⁰⁹⁷ Voir Frédéric Maguet (Conservateur du patrimoine au Musée des arts et traditions populaires, et chercheur au CNRS), *Le Monde à l'envers, catalogue d'exposition-dossier*, Paris : MNATP, 1990.

¹⁰⁹⁸ Voir Warja Lavater, « Perceptions: When Signs start to Communicate », *The Faces of Physiognomy: Interdisciplinary Approaches to Johann Caspar Lavater*, Ed. Ellis Shookman, Columbia: Camden House, 1993, p. 186.

¹⁰⁹⁹ « Le point commun à tous ces personnages/sujets est qu'ils sont représentés par des points et que leur couleur chaude ou froide diffère selon leur sexe. » Voir Christophe Meunier, « Les imageries de Warja Lavater : une mise en espace des contes... », article publié le 18 janvier 2013 sur son site intitulé « Les territoires de l'album Espaces et spatialités dans les albums pour enfants » et consultable sur le lien <http://lta.hypotheses.org/396>.

Perrault (la galette et le petit pot de beurre), il ne reste guère que le cyan à la grand-mère pour s'inscrire dans ce trio familial féminin et lui donner une cohésion chromatique, face au loup réalisé par un point noir, quatrième et dernière couleur de base disponible du standard colorimétrique de la quadrichromie. Cela semble être une explication plausible. Elle exclut par là même de donner le bleu au seul homme de l'histoire, le chasseur (emprunté d'ailleurs aux frères Grimm), alors défini par un point brun foncé, lui qui vient du bois et qui relève du même champ chromatique que le lit et les maisons.

Rouge, jaune, bleu, noir, brun, telles sont les couleurs choisies par Warja Lavater pour figurer les personnages, auxquelles s'ajoute toutefois le vert des points figurant la forêt. Ici, pas de nuances (excepté pour la forêt), pas de forme autre que ces ronds (excepté pour la maison et le lit) qui doivent trouver toute leur expressivité dans d'autres procédés. Quels sont-ils ?

Dans la première double page (ill. 2), l'enfant-point rouge concentre les regards : elle se détache sur le fond clair de la page, entre un plus gros point jaune (sa mère) et une surface constituée de nombreux points verts (la forêt) un peu plus petits qu'elle et relevant de divers tons, notamment du kaki légèrement mordoré. Ce jeu sur la palette des verts amoindrit le contraste entre le rouge et le vert, et la légère différence de taille à la faveur de la fillette contribue à l'idée que la forêt ne lui est pas hostile. Dans la deuxième double page (ill. 3), le lecteur ressent encore cette impression, même si le point rouge est noyé parmi des points verts et qu'un point noir (de taille identique) fait son apparition en haut à droite de la page. En troisième page (ill. 4), les points kaki ayant disparu et les points du vert le plus cru s'étant multipliés, le point rouge s'affiche comme un parfait contraire. Il est de fait seul dans un milieu qui le révèle, si ce n'est l'exhibe. La forêt lui est devenue hostile. Ce que renforce la mise en page. Dans sa progression, la fillette a été avalée par la forêt. Sur la page en vis-à-vis, le loup s'est rapproché d'elle. Ils se font face. Seule les sépare encore la pliure de la double page. La rencontre semble certaine, même si pour l'heure elle ne se donne pas comme fatidique : le point rouge est aussi gros que le point noir. Le rapport de force semble équilibré. Pourtant, dès la double page suivante (ill. 5), la confrontation, qui a bien lieu, révèle tout le déséquilibre des forces en présence : le rond rouge (qui a pourtant gagné en taille) se révèle minuscule face à l'énorme point noir. De plus, il est enserré par trois ronds verts presque aussi gros que le noir, mais pas tout à fait, comme par respect du plus fort : ils le servent, ils s'allient à lui, ils lui présentent ni plus ni moins la fillette. À la confrontation s'ensuit la séparation. Sur la page suivante (ill. 6), le rond rouge est seul : le loup a disparu, et la forêt, en retrait, se fait plus discrète avec ses ronds qui ont regagné une taille normale et repris un ton kaki notamment dans la partie où se trouve l'enfant. Le contexte se fait moins hostile, aidé en cela par le rôle dévolu au blanc. L'espace laissé vierge autour de la fillette fonctionne comme un temps de répit. Celui-ci est pourtant très court. Le loup réapparaît dès la page suivante (ill. 7). Il est face à la grand-mère, juste séparé d'elle par la pliure de la page, une pliure qu'il s'accapare, qu'il fait sienne,

qui sert d'axe à son expansion dans la page suivante où il engloutit la grand-mère (ill. 8 et 9). Cet engloutissement est réalisé d'abord par superposition puis par enfermement du rond bleu dans le rond noir : le loup a digéré la grand-mère. Suite à ces trois pages sans le petit chaperon (la fillette est censée musarder et prendre le chemin le plus long), le rond rouge réapparaît à son tour, en bas de la page cette fois (ill. 10). L'axe de la rencontre se définit non plus sur le plan horizontal, mais sur le plan vertical avec le petit rond rouge en bas et l'énorme rond noir en haut. La composition repose entièrement sur cet effet d'écrasement, d'autant qu'il n'est nulle échappatoire : la bande brune figurant le lit lui barre tout passage. Quant au blanc qui lui permettait de prendre de la distance par rapport à la forêt quelques pages plus tôt et d'échapper à son enserrement, il lui devient à son tour hostile : il est vide, il souligne son isolement. Elle y est sans défense – perdue. Le rond noir qui n'a jamais été aussi gros ni aussi dense n'en fait qu'une bouchée : il s'entame pour mieux l'absorber, puis il s'affiche percé d'un rond bleu lui-même percé d'un rond rouge (ill. 11 et 12). L'engloutissement final du petit chaperon rouge a bien lieu. Il semble définitif et irréversible tant la construction de la page est travaillée : le point rouge est visuellement prisonnier de tout un ensemble : le double disque bleu et noir l'enserrant est lui-même protégé par le double cadre formé par le lit et la maison, lui-même comme sécurisé par la forêt qui s'est de nouveau rapprochée et qui entoure la maison. L'enfant ne peut plus fuir, cela est certain. En revanche, le loup qui exhibe sa prise en la définissant comme un centre de cible – à savoir un but à atteindre atteint – et qui s'apprête à la digérer (comme le montre le recouvrement du rouge et du bleu par le noir), se fait lui-même cible et concourt lui-même à sa perte. Le recouvrement n'est pas total, le noir n'a pas retrouvé toute sa densité quand le chasseur arrive (ill. 13). Malgré la différence de proportions et la mise en danger du chasseur qui apparaît par le bas de la page, en dessous de cette construction close prenant toute la largeur de la page, la confrontation a bien lieu. Mais comme le montre cette imperfection de densité présentée par le loup, la bête est surprise dans sa digestion et elle est abattue par le chasseur. Sur le plan visuel, le rond noir perd en unité de forme (il éclate ou explose), de couleur (il comprend du jaune et du rouge en son centre) et de matière (le jaune et le rouge figurent le feu de l'explosion) (ill. 14). À la page suivante (ill. 15), trois ronds réapparaissent très nettement : le point bleu et le point rouge qui émergent du noir, et le point brun du chasseur qui attend. Les deux premiers se dégagent de ce qui reste du noir du loup en y laissant comme une entaille et rejoignent le point brun (ill. 16), puis à la dernière page (ill. 17), ils vont tous trois retrouver en pleine forêt le point jaune (la mère). Dans les trois dernières doubles pages, le point rouge se fait plus petit que les points figurant les adultes qui apparaissent eux-mêmes plus petits que certains points figurant les arbres de la forêt. Si cette dernière n'est plus complètement hostile – car ce sont les points verts les plus petits et les moins crus qui entourent les protagonistes de l'histoire –, elle demeure tout de même un danger pour l'enfant qui continue de s'y afficher comme son parfait contraire chromatique, même si ce danger est tempéré par les autres points de couleur distribués autour

du point rouge (notamment le point bleu et le point jaune qui recréent avec lui une triade chromatique homogène, puisque familiale et féminine) mais aussi par l'espace de nouveau réservé autour de tous les protagonistes.

Ce titre, qui est l'une des versions les plus pertinentes du conte de Perrault, montre que le texte n'est plus nécessaire et que la narration peut être prise en charge par le seul jeu iconoplastique. On assiste à une autonomisation de la couleur. Les couleurs créent la tension et l'expressivité par des jeux de contraste et des changements de proportion. Pour ce qui est du point rouge, il joue sur la petitesse de sa taille ainsi que sur ses alliances et mésalliances chromatiques. Le contraste qu'il crée avec la forêt verte fluctue en fonction des différents tons du vert qui atténuent ou renforcent l'hostilité du lieu. Cette fluctuation fait également partie des procédés expressifs sur lesquels se construit la narration et grâce auxquels évolue le point rouge au fil des pages. Warja Lavater réussit donc un tour de force en parvenant à réduire la protagoniste de l'histoire à cet unique point rouge et à faire du point un motif expressif.

(4) Le blanc, une extrême singularité

Dès les premiers titres d'albums non fictionnels étudiés, le blanc s'est immédiatement distingué des autres couleurs (annexe III, pl. 481). Il s'en démarque dans les albums à colorier où il n'est généralement que la couleur par défaut de la page. Il en est de même dans les alphabets et les abécédaires, où il se démarque notamment du rouge et du bleu. Dans les premiers ABC mentionnés, si le rouge a un emploi conventionnellement rubrical, le bleu peut lui aussi assumer cette fonction (comme on l'a vu dans *Mon Grand Alphabet* de Romain Simon paru chez Hachette en 1954), mais jamais le blanc qui est là encore conventionnellement considéré comme la couleur de la page. Ensuite, dans les dictionnaires (notamment les deux Larousse de Marthes Fonteneau publiés en 1953 et 1956), par son manque de nuances dans l'image et son lien avec les deux autres données achromatiques que sont le gris et le noir, il figure plutôt comme une non-couleur¹¹⁰⁰. Il en sera de même dans *Rouge et bleu*, où en écho aux divers référents du blanc donnés par Henriette Filloux, Philippe Thomas propose un dépliant de leurs silhouettes obtenues par réserve sur le fond gris, ce qui contraste avec le traitement de toutes les autres couleurs (ill. 1). Étant donné que le blanc n'est pas traité comme une couleur puisqu'on lui interdit de se décliner sur l'axe des tonalités et de se donner sous forme de blancs colorés, tout blanc sur blanc est soigneusement évité. Représenter un blanc sur la page relève donc du subterfuge. Par la suite, lorsque les dénominations chromatiques

¹¹⁰⁰ Dans l'illustration correspondant à l'entrée « blanc, blanche » de 1953, les fleurs blanches sont cernées d'un trait noir et ombrées de bleu parce qu'elles sont du même blanc que la page, soit d'un blanc par défaut, non imprimé, qui s'avère être une non-couleur. Il en est de même pour l'illustration accompagnant la définition donnée en 1956 où l'on voit un petit paysage de neige avec des flocons blancs sur un ciel gris, des traces grises sur la neige blanche et un arbre noir recouvert de neige blanche. Le blanc (non nuancé) se range une fois de plus du côté des non-couleurs.

commencent à se faire une place de manière plus ou moins implicite dans les alphabets et abécédaires, comme dans *Mon premier Alphabet* d'Agnès Rosenstiehl, le bleu s'impose comme plus à même que le blanc à représenter le « B », ce qui est confirmé par la suite dans les autres alphabets ou abécédaires où « blanc » cède régulièrement sa place à « bleu » dans la liste des termes commençant par « B ». Tel est notamment le cas dans *L'Abécédaire* de Selçuk et *L'Alphabet Zinzin* de Zazie Sazonoff. Cette tendance se confirme par la mise à l'écart patente du blanc dans la plupart des ouvrages non fictionnels traitant de la couleur. En effet, il est absent d'*ABC c'est assez* de Nathalie Rizzoni et des formes de couleur d'*Animaux* de Paul Cox, exclu des couleurs génériques dans *Mon Imagier des couleurs*, *Mon Tout Premier Livre des couleurs* et dans les pages de leur présentation au sein de la mini-encyclopédie dédiée au sujet par Nathan. Il est exclu des couleurs auxquelles Pascale Bourgoing et Antonin Louchard commencent à consacrer des titres spécifiques. Il sera exclu de la série développée par Agnès Rosenstiehl dans « La Petite Collection de peinture ». Il est considéré comme achromatique car uniquement associé au noir dans *Les Couleurs avec Yuki* de Claudia Bielinsky, *Chamalo découvre les couleurs* de Marion Billet et *La Couleur* de Pierre-Marie Valat et Sylvaine Peyrols (où il l'est aussi au gris). Il est rejeté en fin de volume dans *Les Couleurs avec Yuki* et *La Couleur* (tout juste cité). Il est négligé dans ses nuances dans *Chamalo découvre les couleurs* (qui n'utilise pas les différentes tonalités de blanc pour écrire le mot « blanc »), *Un Monde en couleurs* d'Elisabeth De Lambilly (qui fait l'impasse sur la planche des différentes tonalités du blanc) et *Les Couleurs* de Nathan (qui fait un emploi très explicite de l'article défini singulier¹¹⁰¹). Il est toujours présenté comme une couleur uniforme dans les diverses versions du dictionnaire signé par Agnès Rosenstiehl chez Larousse¹¹⁰² (ill. 2). Par ailleurs, même lorsqu'il semble traité de la même manière que les autres couleurs, qu'il n'est pas relégué en regard du noir en fin d'album, qu'il occupe un chapitre ou qu'il constitue un petit album, il n'en reste pas moins la plus ambiguë des couleurs. C'est ce qui transparait dans *Le Livre des couleurs* et *C'est blanc* d'Agnès Rosenstiehl qui font du blanc la couleur de la synthèse et des possibles, sans pour autant en exploiter toutes les richesses au vu du peu de nuances qui en sont proposées¹¹⁰³ face à ce blanc

¹¹⁰¹ « La famille des couleurs froides : les bleus, les verts, le blanc... » (C'est nous qui soulignons).

¹¹⁰² Quelle que soit la réédition, on y voit de grands linges blancs (d'un blanc uni unique) épinglés sur des fils noirs et flottant au vent sur un ciel bleu très clair que l'on distingue en de rares interstices.

¹¹⁰³ Notons tout de même le blanc rosé de la peau des personnages et l'ombre bleutée de la neige dans *Le Livre des couleurs*, contre rien de ce genre dans *C'est blanc*. Dans les pages de ce dernier titre, tous les référents sont en effet du même blanc, obtenu par réserve dans les pages grisées pour l'occasion. De fait, l'auteur semble éviter toute rencontre d'un ton de blanc avec un autre, ce qui est évident sur la dernière double page où tous les référents blancs sont regroupés, mais bien placés côte à côte et dûment cernés de noir pour que les blancs ne se juxtaposent ou ne superposent pas, et qu'ils soient bien limités par leur trait de contour. Cette attention contribue une fois de plus à faire du blanc une couleur qui n'en est pas une, même si cela s'explique par la technique de dessin linéaire coloré en aplats dans le cas des autres couleurs, et laissé vide pour le blanc. Rappelons que ce traitement de la couleur appliquée en aplats cernés est héritée des usages du XIX^e siècle où elle « [était] littéralement *cernée* par le trait », ce qui s'expliquait à l'époque par le procédé d'impression, la chromotypographie, qui « l'[inscrivait] de fait sous

qui n'est très souvent que la couleur de la page non imprimée (ill. 3-4). Il en est de même dans le mini-imagier *Blanc* d'Anne Weiss où les silhouettes des animaux et des fleurs sont de simples blancs de réserve qui renforcent l'idée que le blanc est une donnée achromatique dont on saisit la présence grâce aux autres couleurs qui l'entourent et l'habillent mais aussi un espace où l'on a l'habitude d'inscrire et qui peine à se donner comme un élément qui s'inscrit, autrement dit une sorte d'invisible visible et de plein vide (ill. 5). On sent comme un empêchement à faire du blanc autre chose qu'un espace vierge d'un blanc unique par défaut, un empêchement à contrecarrer l'ambiguïté intrinsèque du blanc, à le concevoir comme une couleur inscriptible. Très rares sont les titres qui arrivent à traiter le blanc tout à la fois comme couleur qui s'inscrit et comme couleur où s'inscrivent les autres, qui parviennent à traiter la dualité du blanc non plus comme une ambiguïté plus ou moins gérable, mais dans toute la richesse de ses possibles.

Certains auteurs de supports pédagogiques s'intéressent à la question, comme Hervé Tullet qui repense le rapport du blanc et du noir dans le coloriage, ou Élisabeth de Lambilly et Régis Lejonec qui recourent, dans *Un Monde en couleurs* et *Quelles couleurs !*, à une inscription blanche sur fond blanc pour assumer cette dualité du blanc (annexe III, pl. 482). L'idée est plus développée encore par Francesco Pittau et François Gervais dans *Imagier*. Dans leur page d'introduction qui présente, sur fond blanc, un échantillon des couleurs qui vont être traitées au fil des pages, il est proposé une pastille blanche (ill. 3). Elle attire le regard car on y voit au premier coup d'œil plus une absence qu'une présence. Elle interpelle aussi quant au statut combiné du blanc comme couleur à part entière et du blanc comme support de l'inscription. Cela d'autant plus que l'*Imagier* reprend cette idée dans sa page d'introduction de la partie consacrée au blanc en inscrivant la dénomination chromatique (« BLANC ») en blanc sur le blanc de la page et en l'entourant de différents mélanges de blanc à peine coloré (ill. 4). S'ensuivent des pages proposant des référents blancs sur le blanc de la page, les premiers se distinguant de la seconde par une très légère coloration alliée à un jeu très travaillé sur l'ombrage. Rien de tel n'est observable dans les autres supports pédagogiques, même dans *Un Monde en couleurs* qui remonte beaucoup la trame des gris, des bleus ou des jaunes dans ses pages sur le blanc, ou dans *Quelles couleurs !* qui évite toute représentation d'un référent blanc sur un fond blanc.

Pour ce qui est d'Annette Tamarkin, dans *Tout Blanc*, elle refuse l'idée de la page blanche se devant de recevoir l'inscription (ill. 5). Toutefois, avec le système de volumes qui y est développé, le blanc s'y fait moins couleur inscrite que couleur couvrante et exponentielle. En effet, les pages se déplient ou se replient pour dissimuler des fonds de couleur par juxtaposition ou extension des différentes parties de la page blanche. Cette page blanche qui

le régime de la typographie ». Voir Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : " *Spectaculum horribile visu* " ? », p. 46.

s'en vient jouer sur différents espaces de couleur se révèle intéressante car elle s'émancipe et échappe, en plus de son usage standard, au format et à la fixité qui lui sont normalement dévolus.

Ce travail mené par les supports pédagogiques non fictionnels qui entendent restaurer le statut du blanc comme couleur à part entière est développé dans certains iconotextes. Que ce soit *Drôle d'oiseau* de Jennifer Yerkes, *Silencio* d'Anne Herbauts et *Comment Pok l'oiseau inventa les couleurs* d'Alain Serres et Laurent Corvaisier, ils fonctionnent de la même manière : d'un côté se trouve le blanc, de l'autre, les couleurs, le premier s'opposant aux secondes en s'imposant dans les premières pages comme une contre-couleur (annexe III, pl. 483). D'où la silhouette blanche de l'oiseau peu visible parmi les vides découpés dans le feuillage vert et brun dans *Drôle d'oiseau* (ill. 1-2), les doubles pages réservant l'espace de gauche au blanc et celui de droite aux couleurs dans *Silencio* (ill. 3-4), et la première double page entièrement blanche de *Comment Pok l'oiseau inventa les couleurs* où seul se dégage le noir du texte qui légende les choses invisibles (comme « un énorme rocher blanc », « la grande forêt blanche des racines jusqu'aux branches »¹¹⁰⁴) (ill. 5). Le blanc se donne comme une absence. Il n'est pas à même d'être représenté ou de représenter quoi que ce soit. Toutefois, il est lié à des référents, et l'objectif de la fiction est de lui donner forme, consistance. Ce qui ne va être possible que si l'interaction entre blanc et couleur se produit. Aussi le blanc intègre-t-il les espaces colorés (et même saturés) chez Anne Herbauts, ou la couleur intègre-t-elle progressivement l'espace laissé vierge chez Laurent Corvaisier. Dans *Drôle d'oiseau*, il en est un peu différemment, l'oiseau blanc ayant compris qu'il pouvait être utile ne pas être vu et utilisant sa blancheur pour dissimuler ses amis en cas de danger, les effaçant de la page pour les soustraire à un possible prédateur. Aussi, le rapport entre blanc et couleurs varie-t-il dans ce dernier titre.

Dans des albums comme *Lundi* d'Anne Herbauts ou *L'Enfant de la neige* de François David et Marc Solal, il n'est toutefois pas question d'opposer le blanc aux couleurs, mais de montrer en quoi il symbolise l'absence. Dans le premier titre, polychrome, le blanc intègre les pages en couleur. Il est cependant limité dans l'espace. Il figure en effet la maison de Lundi, espace non pas de froid et de solitude mais d'amitié et de douceur. C'est lorsque la couleur la pénètre et la fait se fondre dans le paysage que Lundi commence à disparaître. Lui aussi se fond dans la page. Il prend la couleur de l'espace l'entourant, et cet espace s'altérant, il perd en couleur et se dissout dans la page dont le grammage devient de plus en plus fin. Si ses amis ne peuvent l'apercevoir, le lecteur, lui, le voit grâce à la technique du gaufrage à laquelle recourt Anne Herbauts pour montrer l'absence et la révéler par une silhouette blanche embossée sur fond blanc. Le rendu est émotionnellement et esthétiquement très fort¹¹⁰⁵.

¹¹⁰⁴ Ce qui évoque *On dirait qu'il neige* de Remy Charlip, à la grande différence toutefois que ce dernier développe la trouvaille de la première à la dernière page et, par conséquent, n'oppose pas le blanc à la couleur. Il est couleur. Ann. III, pl. 483, ill. 6.

¹¹⁰⁵ Bien qu'Anne Herbauts affirme : « L'important n'est pas de faire beau, c'est de faire juste », il semble que l'un n'empêche pas l'autre au vu des albums édités. Voir l'interview mené par Béatrice Kahn et publié le 14/12/2014 dans *Télérama*. Texte sur :

Contrairement à *Lundi, L'Enfant de la neige* est monochrome. Tout, ce qui est blanc (l'enfant de la neige), ce qui est noir (la bête qui le sauve) et ce qui est peut-être par défaut de couleur (tous les autres et le contexte où ils évoluent) est représenté sur les pages blanches par le seul embossage. Marc Solal montre ainsi ce qui n'est pas censé l'être et il traduit l'évanouissement progressif de l'enfant. D'abord présenté indistinctement parmi les autres points, puis repérable en raison de sa fixité et de sa grosseur qui prend de l'importance par rapport aux autres points qui rétrécissent et qui s'espacent peu à peu au fil des pages, ce gros point finit par ne plus être embossé. Son relief est émoussé, l'enfant qui était transparent tend à se faire totalement invisible. Il est enseveli dans la neige, dans le papier (à peine bombé). Il est en train de disparaître dans la narration et dans la page. L'énorme point qui surgit près de ce qu'il en reste vaguement lui redonne, sur le plan narratif, courage et, sur le plan plastique, relief. L'enfant est sauvé. Le texte final donné en blanc sur blanc (il perd sa couleur noire, car il n'est plus imprimé, mais réalisé par gaufrage, et donc lisible dans la même teinte que le papier) nous le confirme, tout comme il confirme leur double disparition et suggère qu'ils vivent discrètement, mais unis, dans le paysage de neige. Aussi le monochrome final est-il hautement symbolique et esthétique. Symbolique parce qu'il plébiscite l'invisible tout en restant lisible et qu'il prend ainsi part pour la différence ; esthétique, parce qu'il s'inscrit à la suite des blancs sur blanc qui ont marqué l'histoire de l'art occidental et qu'il offre ainsi aux deux protagonistes toute la liberté voulue ou possible, liberté évoquée par Kasimir Malévitch, père du suprématisme, à propos de son *Carré blanc sur fond blanc* qui concentre tous les possibles :

« Voguez ! L'abîme libre blanc, l'infini sont devant vous. »¹¹⁰⁶

Aussi peut-on affirmer de manière objective au vu des différents dispositifs esthétiques et picturaux développés que certains iconotextes français envisagent la couleur comme un élément hautement esthétique, et confirmer l'hypothèse émise par Jean-Marie Schaeffer selon lequel la fonction immanente de la fiction est bien esthétique. La question est maintenant de savoir si elle se confirme dans les iconotextes coréens.

9.3.2. Vers un assouplissement des réemplois dans les albums coréens

(1) La technique comme dispositif plastique et esthétique

Tout comme certains albums français, il est des albums coréens où les illustrateurs entendent mettre esthétiquement la couleur en valeur en soulignant le lien étroit qu'elle

<http://www.telerama.fr/livre/l-auteur-anne-herbaults-l-important-n-est-pas-de-faire-beau-c-est-de-faire-juste,120083.php>.

¹¹⁰⁶ Kasimir Malévitch, *Écrits*, t. 2, p. 84, cité par Marie-José Rodriguez, « Le monochrome. Parcours dans les collections modernes et contemporaines 2011-2012 », *Dossiers pédagogiques*, Paris : Centre Pompidou, 2012.

entretient avec la création artistique (annexe III, pl. 484). Tel est le cas de la plupart des iconotextes retenus qui privilégient souvent le cumul des techniques, que ce soit « Éventail rouge, éventail bleu » qui allie encre noire et mines de couleur, « L'Oiseau peintre » qui mêle encre, gouache, aquarelle et rehauts à la mine de couleur, « La Vague bleue » qui associe encre, gouache, mine de couleur et fusain pour offrir des images très complexes sur le plan technique. Pour avoir été lithographiées, les images de *L'Oiseau noir* jouent sur la demi-teinte (notamment à la page montrant la dispute des parents, ce qui l'atténue, ill. 1) et sur des traits et des aplats beaucoup plus profonds (ill. 2), les idées noires de l'enfant se transformant en un corbeau qui lui permet de fuir la réalité et de les transmuier en des idées plus légères. Les deux doubles pages de la fin du volume montrent ainsi tout d'abord le corbeau qui concentre le noir le plus dense, puis une enfant libérée du fond noir dans lequel elle était plongée à la première page. Les volutes l'entourant (effectuées par une morsure à l'acide donnant un aspect finement grenu qui traduit toute l'imprégnation des idées noires) ont presque déserté la page. Restent de très noirs, les traits de l'enfant qui a su maîtriser ses pensées et s'imposer face à elles. Pour avoir été xylographiées, les images de « La Maison bleue » montrent pour leur part une certaine porosité. La couleur n'est pas dense, surtout le noir, ce qui renforce l'idée que tout n'est qu'éphémère sur terre, même les blocs de béton qui envahissent tout et semblent indestructibles (ill. 3). Contrairement à ce dernier titre, « Cache-toi bien » est l'album qui introduit le plus d'épaisseur dans la matière. Huile, acrylique ? Il est difficile de répondre étant donné le peu d'informations fournies sur les techniques utilisées par les illustrateurs, mais dès les pages de garde, on note différentes couches de peinture et le jeu sur leur épaisseur. On y retrouve quelque chose de comparable à l'onctuosité et à l'intensité relevées chez Nadja, si ce n'est que les effets de matière sont encore plus travaillés et le rendu moins doux. Les touches traduisent la rugosité de l'écorce, l'épaisseur et la densité des lieux. Lieux auxquels la fillette tend à se fondre, lieux auxquels le loup se fond pleinement comme en témoigne la page où il est peint sur du bois. Ce sont les stries qui dessinent son pelage. Peinture et matière ne font qu'un pour définir le loup comme irrémédiablement lié à la forêt et lui donner une dimension plastique indéniable.

On constate qu'en quelques titres le nombre de techniques utilisées permettant de jouer sur la qualité de la couleur se multiplie. Est développé surtout le lien entre la matière et la couleur. C'est en quoi « Le Lapin et le trionyx » se distingue un peu de la production, en réduisant sa palette afin de privilégier ses fonds monochromes, de penser alors la couleur plus par rapport à la surface qu'aux formes et de commencer à la dématérialiser pour promouvoir sa seule lumière. Le travail esthétique entrepris est remarquable et il lui confère implicitement un rôle irréductible dans la satisfaction esthétique que peuvent éprouver les enfants.

(2) L'emprunt à la peinture traditionnelle comme dispositif pictural et esthétique

Il s'avère que l'emprunt d'un mode traditionnel de représentation est régulièrement employé dans les albums coréens. Cela favorise-t-il systématiquement la pédagogie de la couleur et l'initiation à une palette particulière ? Pas systématiquement comme on a pu le voir par exemple avec « Le Jeune Savant devenu serpent » où la dominante de vert, qui parcourt l'album, sert avant tout à souligner le chromatisme du disparu. Pas systématiquement comme on l'a suggéré avec « L'Oiseau peintre » où la couleur sert plus à distinguer les diverses étapes de la décoration d'un temple bouddhiste qu'à exposer les décorations multicolores elles-mêmes. Avant l'exposition de celles-ci dans tout leur éclat à la dernière double page, c'est la couleur éteinte du temple qui est montrée, ainsi que le bois de l'architecture qui doit être lavé et assaini, la base rouge et verte qui va recevoir les décorations, les patrons des motifs floraux qui vont être utilisés, leurs contours au trait blanc prêts à recevoir les couleurs qui vont être dessinés. Ce n'est donc pas à la couleur des motifs eux-mêmes que les enfants sont initiés. Il en va toutefois un peu différemment dans « La Maison habillée d'une peinture » et « Cache-toi bien ».

• La galerie de motifs colorés de « La Maison habillée d'une peinture »

Contrairement à « L'Oiseau peintre », « La Maison habillée d'une peinture » a pour but de montrer les différents motifs susceptibles de décorer un petit temple (annexe III, pl. 485). Bien que l'annexe confirme que les décorations multicolores constituent le thème de l'album, il n'a été relevé qu'un terme de couleur : le « pin vert (bleu) », qui est le premier motif peint par l'enfant. C'est aussi le premier qui lui est apparu en rêve. Sur la page où il apparaît, ce symbole de longévité va de pair avec le phénix, symbole de sagesse et d'énergie, et le lotus, symbole de pureté, dans la pensée bouddhiste. Cette double page annonce ce qui va suivre : tous les motifs peints par l'enfant sont présentés dans leurs couleurs sans qu'il n'y ait besoin de les décrire verbalement. L'image se suffit à elle-même en matière de couleur, l'exemple initial du pin ayant montré la relation pouvant exister entre la couleur et le motif. Suite au pin sont donc exposés divers motifs : les phénix multicolores (à défaut d'avoir un plumage reprenant les cinq couleurs fondamentales) censés apparaître en des lieux empreints de paix et de prospérité ou de bonheur ; les fongus (clairs) qui accordent l'immortalité et qui retrouvent leur forme tout en ourlet dans les nuages ; le lotus (rose ici, mais rouge lorsqu'il symbolise la force créative) ; le dragon or et bleu qui protège des esprits malfaisants ; le nuage de différentes couleurs qui indique que l'enfant est proche du lieu d'habitation des immortels. Cet ouvrage catalogue en fait les différents motifs colorés à même d'être représentés sur un temple bouddhiste. Il initie ainsi tacitement à une palette que les jeunes enfants coréens vont pouvoir retrouver, vérifier, lors de la visite des temples coréens. La pédagogie menée sur la couleur est ainsi applicable.

• L'emprunt fragmentaire dans « Cache-toi bien »

Si « La Maison habillée d'une peinture » est à considérer comme une narration prétexte à un catalogage de motifs colorés, il n'en est rien dans « Cache-toi bien » qui recourt plus discrètement à deux motifs colorés issus de la tradition populaire. Ces deux motifs sont d'ailleurs présentés dès la couverture (annexe III, pl. 486). Le lecteur y découvre en effet le loup dans son pelage bleu et tirant une langue rouge (rouge foncé, donc assez peu visible). Pour ce qui est de la couleur de son pelage, elle rappelle la couleur souvent utilisée pour représenter les *dokkaebi*, soit les lutins coréens qui sont souvent plus bêtes que méchants (tel est le cas dans des albums comme « Les Lutins et le marchand de gâteaux », « Les cocoricos du coq sont effrayants ! », « Les Lutins et le Père-Noël », et bien d'autres)¹¹⁰⁷. Aussi, le lecteur se doute-t-il, à la seule vue du bleu du loup, que celui-ci n'est pas si cruel. Ce que confirme sa langue rouge. Elle rappelle en effet la langue du tigre des peintures traditionnelles de *hodo*. Dans ce cas, il est affamé, au pied d'un arbre sur lequel se tient une pie qui ne lui donnera aucun de ses petits à manger. Cette langue rouge tirée témoigne par conséquent de la stupidité de l'animal qui attend, insiste, et ne veut comprendre que la pie ne sera plus jamais victime de sa supercherie¹¹⁰⁸. Cette langue témoigne aussi par conséquent de la bêtise du loup.

Par le réemploi de ces symboles colorés, Oh Seung-min définit le caractère de l'animal, ce qui influe sur la narration. Aussi le réemploi est-il tout autant esthétique que narratif. Il inscrit l'album dans une continuité picturale et lui confère ainsi une dimension artistique, et par ailleurs il détourne deux motifs colorés pour caractériser l'un des protagonistes, motifs colorés qu'il resémantise. En effet, quel jeune Coréen prête encore attention à la langue rouge des tigres dans les contes, étant donné qu'ils tirent tous la même ? Lequel relève le chromatisme des *dokkaebi* qui sont souvent verdâtres ou bleutés ? Oser cet usage décalé des motifs colorés fait redécouvrir leur sens profond, et en appelle à reconsidérer les représentations qui en sont faites.

9.3.3. Une confirmation manifeste

Comparés à ceux qui sont développés dans les albums français, les dispositifs esthétiques coréens promeuvent tout autant, peut-être même plus, la diversité technique pour inscrire

¹¹⁰⁷ Si les tigres représentent un thème de la peinture populaire, les *dokkaebi* étaient traditionnellement plutôt représentés sur les tombes et les anciens temples coréens. Souvent peintes sur des panneaux extérieurs (parfois sculptées), leurs représentations étaient censées éloigner les esprits malins et espiègles. On en trouve aussi sur des tuiles ou gravées sur des objets ou amulettes. Jadis souvent en pierre ou terre cuite, donc de la couleur du matériau, c'est lorsqu'ils étaient peints ou sculptés qu'ils affichaient des couleurs. Celles-ci, variables, comprenaient le bleu, qui a tendu à s'imposer dans les représentations contemporaines. Annexe III, pl. 487. Voir Suh Jae-sik, *Korean Patterns*, Séoul/New Jersey : Hollym International Company, 2007, p. 212.

¹¹⁰⁸ Les peintures de tigre représentent généralement un tigre au pied d'un pin où se trouvent des pies. Elles renvoient au conte intitulé *Le Tigre et les pies* dans lequel le fauve menace une pie de manger toute sa couvée – en escaladant l'arbre – si elle ne lui livre pas un de ses petits. Il parvient ainsi à en manger six sur sept. Alors que la pie s'afflige, passe un lapin qui lui explique que les tigres sont incapables d'escalader les arbres. Depuis lors, les tigres attendent en vain au pied des arbres que les pies leur donnent leurs petits, la langue rouge qu'ils tirent témoignant de leur faim.

la couleur sous le régime de la peinture ou des arts plastiques. En revanche, ils citent rarement des artistes particuliers (ce qui est au contraire fréquent en France), préférant emprunter des motifs colorés à la tradition artistique. S'opposent alors deux types de réemploi : l'exposition simple des motifs colorés qui entraîne une initiation documentaire de la couleur, ou leur réemploi qui dynamise la pédagogie et resémantise des motifs dont la pertinence s'était érodée.

Toutefois, quelles que soient les options prises, les dispositifs esthétiques montrent bien toute la dimension esthétique prise par les iconotextes pour enfants dans les productions française et coréenne, et confirment ainsi objectivement l'hypothèse de Jean-Marie Schaeffer, selon laquelle la fiction a comme fonction immanente de procurer une satisfaction esthétique, fiction dans laquelle la couleur tient une place prépondérante dans le cas des iconotextes pour enfants. Soulignons que ce n'est toutefois pas la seule fonction portée par les albums fictionnels accordant à la couleur un indiscutable rôle narratif. Ceux-ci ont par ailleurs le mérite d'initier à la puissance symbolique des couleurs tout en suggérant qu'il n'est de symbolique forte que dans un contexte narratif précis.

DEUX PRODUCTIONS ÉDITORIALES ET DEUX FRACTURES

Dans cette troisième et dernière partie, on a présenté et analysé les dispositifs mis en œuvre dans les albums pour enfants initiant à la couleur. Le premier constat qui s'impose est que les dispositifs sont variés, d'autant qu'ils sont pour beaucoup subdivisés en sous-types de dispositifs. Cette diversité fait que le thème de la couleur est particulièrement bien traité. Dans la production française, les jeunes enfants apprennent ainsi à se servir de la couleur-matière, en coloriant ou en peignant, grâce aux dispositifs matériels et créatifs mis en place ; à individualiser quelques couleurs génériques et à les discriminer les unes des autres par les dispositifs iconotextuels ou iconiques ; à dénommer les couleurs qui les entourent grâce à un vocabulaire qui déborde progressivement les termes chromatiques génériques en incluant les dénominations référentielles, mais aussi les dérivés et les locutions grâce aux dispositifs textuels (verbaux) ; à utiliser ce vocabulaire, soit à passer de la dénomination (en langue) à la nomination (en discours) notamment grâce aux quelques informations qu'ils peuvent obtenir sur le sens de ces termes et sur leur emploi (sachant que ces informations sont dosées à l'adresse des jeunes enfants), mais aussi grâce aux textes narratifs ; à acquérir des connaissances tout à la fois sur la richesse chromatique de la nature et les usages qui en sont faits par les hommes ; à saisir que la couleur est symbolique grâce aux dispositifs narratifs, iconotextuels et iconiques ; à percevoir sa dimension esthétique.

Si ces dispositifs convergent pour fournir des connaissances sur la couleur, ils ne sont pas les seuls à être mis en œuvre. Certains dispositifs matériels, comme la matière du support ou des référents, sont plus centrés sur les processus d'acquisition de ces connaissances. Le geste et le toucher sont en effet avant tout utilisés dans leur fonction mnésique. C'est par eux que la mémoire de la couleur se forme chez les plus petits dans les premiers imagiers. Ce ne sont toutefois pas les seuls dispositifs ayant une fonction mnésique. La partagent le dispositif typographique chromatique (utilisé dans les dictionnaires) que les enfants doivent assimiler, le dispositif iconique qui repose sur la multiplication des référents visuels d'une même couleur, le dispositif verbal reposant sur le rythme, la rime, la répétition, le dispositif verbal qui exploite le lien conventionnel entre un terme chromatique et des référents convenus (comme on l'a vu par exemple dans les définitions dictionnairiques avec le blanc qui dénote la neige, le lait, le linge propre). Ces dispositifs mnésiques rappellent que, dans les fonctions cognitives des enfants¹¹⁰⁹, les psychologues en définissent d'ordre mnésique et révèlent l'existence de divers

¹¹⁰⁹ Lors du séminaire « Fonctions cognitives chez l'enfant, clés de compréhension » organisé en 2013 avec l'appui de l'Institut

types de mémoire. Il existerait ainsi une mémoire épisodique sensible aux contextes affectifs et sensoriels dans lesquels se produit l'apprentissage, une mémoire perceptive dépendant de la vue, une mémoire sémantique portant sur les connaissances du monde véhiculées par les mots, une mémoire implicite liée à l'apprentissage du « comment »¹¹¹⁰. Or les dispositifs développés dans les albums sollicitent ces différentes fonctions cognitives mnésiques.

Il en est de même pour les autres fonctions cognitives. Les dispositifs matériels impliquant les systèmes à actionner sollicitent les fonctions cognitives d'ordre gestuel. Les dispositifs textuels comme les index, les dispositifs matériels comme les rabats et volets, les dispositifs typographiques ou numériques (hypertextuels) demandant à l'enfant de naviguer dans le support, ou encore les dispositifs iconotextuels ou iconiques qui créent un effet de suspense dans la narration sollicitent tous (au-delà de leur diversité formelle apparente) les fonctions cognitives d'ordre exécutif (ou logique). Les dispositifs textuels exploitant les divers types de questions sollicitent les fonctions cognitives d'ordre langagier. Ces mêmes dispositifs textuels interrogatifs ou les dispositifs affectifs sollicitent les fonctions attentionnelles.

Aussi se met-il en place, parallèlement aux dispositifs pédagogiques initiant à la couleur, des dispositifs cognitifs concernant non plus les connaissances sur la couleur elle-même, mais bien les moyens et mécanismes d'acquisition de ces connaissances. Les uns et les autres sont généralement complémentaires, donc imbriqués les uns aux autres, du moins dans les albums pour enfants du marché français.

Dans les albums coréens, cet équilibre tend à être rompu. Rappelons en effet que les dispositifs matériels sont relativement peu développés. Quant aux dispositifs plastiques et créatifs, ils sont négligés. Pour ce qui est des dispositifs textuels concernant le lexique, ils sont très contenus : on soumet aux enfants un champ lexical sémantique étroit (notamment dans les dictionnaires pédagogiques), surtout au regard de la complexité du lexique chromatique coréen et au regard également de ce que les créateurs français peuvent proposer. Les jeunes Coréens apprennent surtout à individualiser quelques couleurs génériques et à les discriminer les unes des autres grâce aux dispositifs iconotextuels ou iconiques, à acquérir des connaissances sur les

thématique multi-organisme (ITMO) « Neurosciences, sciences cognitives, neurologie et psychiatrie », ont été présentées les fonctions cognitives d'ordre gestuel, exécutif, langagier, attentionnel et mnésique impliquées dans le développement et les apprentissages de l'enfant. Il s'agit des cinq fonctions cognitives les plus couramment convoquées. Voir les interventions sur : <http://www.inserm.fr/associations-de-malades/seminaires-de-formation-ketty-schwartz/annexes/fonctions-cognitives-chez-l-enfant-cles-de-comprehension>. Il est intéressant de recouper les informations données dans ce séminaire avec les recherches effectuées par Stanislas Dehaene (professeur au Collège de France, chaire de psychologie cognitive expérimentale) qui parle pour sa part des « quatre piliers de l'apprentissage » (l'attention, l'engagement actif, le retour d'information, et la consolidation) en s'appuyant sur une recherche neuroscientifique. Voir « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », Paris : *ParisTech Review*, 7 novembre 2013, texte sur : <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>.

¹¹¹⁰ Voir Alain Lieury (professeur émérite de psychologie cognitive à l'Université de Rennes, spécialiste de la mémoire), notamment *Psychologie cognitive*, Paris : Dunod, 2008 [2013], surtout le chapitre 5 sur la mémoire, p. 156 et sq.

usages qui en sont faits par les hommes, surtout en Corée (sans qu'il y ait beaucoup d'explications), à saisir que la couleur peut être symbolique grâce aux dispositifs narratifs, iconotextuels et iconiques, et à en appréhender la dimension esthétique. Dans ce cas, le travail mené dans quelques iconotextes est remarquable. Dans certains titres reprenant des contes traditionnels coréens, le travail effectué sur la couleur resémantise la narration, comme dans « Le Jeune Savant devenu serpent », « Éventail rouge, éventail bleu » et « Le Lapin et le trionyx ». Dans le détournement du Petit Chaperon rouge, « Cache-toi bien », il enrichit de nouvelles symboliques le conte par un efficace jeu d'emprunts aux symboles chromatiques iconiques coréens. Ce sont assurément les iconotextes qui revitalisent l'usage fait de la couleur dans la production coréenne, contrairement aux supports pédagogiques plus traditionnels qui (contrairement à une tendance enregistrée dans la production française et malgré quelques rares exceptions¹¹¹¹) ne sont guère tentés de gagner plus d'iconotextualité, mais davantage tentés de confirmer leur but pédagogique (cela dès la couverture) et d'expliquer le processus d'acquisition de la connaissance. C'est là qu'une autre fracture entre les productions française et coréenne s'opère. On assiste, dans les supports coréens, à une multiplication des dispositifs cognitifs péritextuels et textuels. Les éditeurs et auteurs ont ce souci récurrent, endémique pourrait-on dire, de moins parler de la couleur que d'expliquer la manière dont s'acquiert sa connaissance, en impliquant – et cela n'existe pas dans les titres du corpus français – ceux qui guident les enfants et qui sont presque autant sollicités qu'eux. Par ailleurs, les concepteurs sollicitent différentes fonctions cognitives : les fonctions mnésiques par la répétition des termes ou des sons (assonance, allitération), les fonctions exécutives par l'usage des rabats et volets et des hypertextes sur les écrans (même si le but pédagogique relatif à la couleur n'est pas précis), les fonctions langagières par le jeu sur les virelangues, et les fonctions attentionnelles par le travail effectué sur les émotions.

Aussi l'étude des dispositifs met-elle clairement en lumière la grande différence qui existe entre les deux corpus de titres initiant à la couleur, avec d'un côté des titres français très variés qui multiplient les dispositifs pour révéler toute la richesse matérielle, plastique, créative, lexicale, narrative, iconique, esthétique de la couleur, et qui y imbriquent des dispositifs cognitifs ; et, de l'autre, des titres coréens qui développent pour beaucoup les dispositifs cognitifs, refusant généralement à la couleur (du moins auprès des jeunes enfants et dans les albums qui leur sont destinés) ce qu'elle est initialement : une matière à explorer. Cette différence de pratiques pédagogiques est elle-même à considérer comme culturelle car elle est liée à toute une manière d'envisager et de concevoir la transmission du savoir.

On aura noté la place secondaire accordée dans nos analyses aux dispositifs subjectifs ou expositifs. Les dispositifs subjectifs ne font pas partie des grands types de dispositifs

¹¹¹¹ On pense ici à « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature » ou « Fleurs rouges, feuilles vertes ».

caractéristiques des supports d'initiation constituant le corpus et n'émergent que de temps à autre. Cette subjectivité n'a pas pour autant été négligée, mais intégrée aux dispositifs plus généraux (iconotextuels notamment) auxquels elle est souvent liée. Pour ce qui est des dispositifs expositifs, la question se pose autrement. Ils n'ont pas été exclus du fait de leur manque de récurrence, puisque chaque titre expose par définition un contenu, mais en raison de leur homogénéité due au genre (les abécédaires et les dictionnaires privilégiant une exposition alphabétique) ou tout au contraire de leur manque d'homogénéité totale (notamment au sein des imagiers, des recueils de comptines, des volumes encyclopédiques et bien évidemment des iconotextes). Voilà pourquoi l'étude de ces dispositifs n'aura guère été développée au cours de la présente étude.

En revanche, on a pris le parti d'analyser l'initiation à la couleur implicitement développée dans les iconotextes, bien que cela exige une étude au cas par cas, les titres sélectionnés représentant l'aboutissement de recherches menées sur l'usage possible des couleurs. Ces analyses ont permis de mettre en lumière la puissance symbolique et la valeur esthétique de la couleur qui peuvent être profondément culturelles.

CONCLUSION

Reprenons notre hypothèse de recherche et les deux questions-clés qu'elle soulevait : au-delà des influences éditoriales internationales, la transmission et l'apprentissage de la couleur auprès des jeunes enfants français et coréens se fait via des tendances éditoriales et des titres, via des supports génériques, des pratiques pédagogiques, des dispositifs, des contenus spécifiques qui doivent porter les traces d'une imprégnation culturelle. Comment se fait cette transmission, et quelles sont ces traces culturelles ?

Pour répondre à ces deux questions, j'ai d'abord mis en lumière ce qui était nécessaire à la transmission éditoriale de cet objet d'apprentissage, soit la volonté des éditeurs de combler une carence pédagogique en la matière dans les programmes scolaires (que ce soit en France et en Corée), puis d'appuyer si ce n'est d'anticiper ceux qui commençaient à en faire mention. Leur volonté s'est conjuguée au plébiscite du lectorat pour les images en couleur (plébiscite triomphant de la dépréciation traditionnellement portée à la couleur en France mais aussi en Corée), et à divers facteurs comme le perfectionnement des techniques d'impression en couleur, la recherche menée sur le renouveau de l'usage de la couleur dans les images d'albums, l'avancée des recherches sur l'acuité visuelle des plus petits, l'utilisation renforcée et la légitimation pédagogique de l'album (notamment sur la couleur) dans les usages scolaires. Aussi, après des débuts discrets en France et très discrets en Corée, la couleur s'est-elle imposée comme un objet d'apprentissage explicite ou implicite mais incontournable dans les catalogues d'éditeurs. Elle s'est imposée au sein d'ouvrages non fictionnels considérés comme foncièrement pédagogiques mais aussi d'iconotextes couronnant diverses recherches menées sur la pertinence de l'utilisation de la couleur et s'opposant aux couleurs « acidulées » censées plaire aux enfants (les éditeurs tenant à ce sujet des propos parfois virulents et parfois peu justifiés). A pu ainsi être constitué un corpus d'albums tout aussi bien non fictionnels que fictionnels ayant pour point commun d'initier les pré-lecteurs ou jeunes lecteurs à la couleur.

Dans un deuxième temps, ce corpus a été classé en fonction des divers genres de supports qu'il comprenait. Le but était de confirmer que le fil rouge de la recherche était la pédagogie de la couleur et de présenter les supports pédagogiques sur lesquels elle reposait. Ont donc été situés et définis les différents genres, et mises en lumière leurs caractéristiques (travail délicat pour la production coréenne puisqu'elle est faite d'emprunts génériques souvent imprécisément définis et évolutifs). Puis leur a été confronté le thème de la couleur pour voir en quoi chacun d'eux était à même de constituer un support pédagogique spécifique correspondant à l'une des caractéristiques de ce thème polymorphe et ambigu (car notamment matériel, abstrait et culturel). Cette charge pédagogique, ils se la partagent, et, de fait, il revient aux albums à colorier d'initier les jeunes enfants à la matière par le geste ; aux imagiers de

permettre aux prélecteurs d'individualiser et de discriminer les couleurs par des images, soit avant tout à l'œil via des référents concrets, mais aussi de leur fournir un premier lexique chromatique constitué de termes génériques ; aux alphabets d'intégrer dans leur nomenclature des termes chromatiques destinés à être devinés et/ou lus en fonction de ce que suggère l'image (but pédagogique que partage le manuel de lecture « Baduk et Cheolsu » qui sensibilise au vocabulaire chromatique en pur coréen) ; aux recueils de comptines et de virelangues de permettre d'oraliser et de mémoriser par un jeu sur le rythme et les sons les termes de couleur mais aussi certaines locutions ; aux dictionnaires d'ouvrir le champ lexical chromatique et de fixer le sens des termes de couleur (à défaut d'expliquer leur emploi en raison du jeune âge du lectorat) ; aux encyclopédies de déborder la matière et le lexique et d'approfondir le thème en fournissant d'autres informations, notamment sur les richesses chromatiques naturelles et les usages de la couleur faits par les hommes ; aux documentaires de compléter cette initiation sur le plan esthétique et/ou culturel, tout comme certains iconotextes fictionnels.

Toutefois, si ces grands axes pédagogiques sont généralement suivis, les albums font ressortir des variantes fréquentes au sein d'une même production et des variantes importantes entre les marchés français et coréen. Au regard du premier, le second fait de la matérialité de la couleur plus un outil qu'un objet pédagogique dans les albums à colorier. Par ailleurs, il favorise autant le texte que les images dans les imagiers, le souci premier étant de proposer une liste de termes chromatiques génériques en pur coréen. Il peut littéralement jouer sur les sonorités de la langue coréenne dans les recueils de virelangues. Il tend à négliger la couleur dans les abécédaires et les syllabaires. Il n'ouvre quasiment pas le champ lexical chromatique dans les dictionnaires pédagogiques. Il propose très peu d'encyclopédies sur la couleur aux jeunes enfants, si ce n'est des encyclopédies thématiques (de savoir-faire par exemple) ou des micro-encyclopédies, ce qui fait que l'on n'y retrouve guère le souci de fragmentation et de hiérarchisation qui sous-tend les volumes encyclopédiques français sur la couleur. Il privilégie les objets culturels coréens comme les vêtements ou les teintures dans les documentaires semi-fictionnels qui ne sont alors guère comparables avec les documentaires sur l'art du marché français. En revanche, que ce soit sur l'un ou l'autre marché, il incombe aux iconotextes d'initier à la couleur par immersion et mimétisme et de véhiculer implicitement son enseignement esthétique, enseignement dont le degré de difficulté varie selon la modélisation analogique ou symbolique de la couleur, mais qui participe néanmoins à la satisfaction esthétique des enfants, soit à un aspect essentiel de la pédagogie de la couleur.

Dans un troisième et dernier temps, j'ai mené une analyse de contenu, ou plus exactement une analyse des dispositifs déployés dans les albums pour répondre aux besoins pédagogiques des enfants. Ces dispositifs ont fait apparaître ce que les enfants apprennent très exactement sur la couleur, que ce soit sur sa matérialité (avec les mélanges, les superpositions), sa plasticité (avec le jeu sur le changement de volume et les contrastes ou les effets de ton sur

ton que cela crée), sa lexicalité (avec les dénominations génériques, l'établissement des classes lexicales chromatiques, les dérivés et autres termes relatifs à la couleur), son iconicité (avec l'emploi d'une couleur qui peut être analogique, mais aussi symbolique), son esthétique (avec des emplois colorés empruntés à des œuvres d'art). Toutefois, il est apparu que ces dispositifs portant sur les connaissances propres à la couleur cohabitaient dans la plupart des titres avec des dispositifs liés au processus d'acquisition et d'utilisation de ces connaissances. Dans les albums français, cette cohabitation est subtile, même au sein des supports pensés pour les petits. Les albums coréens ont pour leur part tendance à privilégier les seconds. En témoignent de manière notable l'absence de dispositifs plastiques et créatifs qui permettraient aux enfants de s'approprier concrètement la couleur ainsi que la faible présence des dispositifs matériels ou leur homogénéité révélatrice du manque d'intérêt qui leur est porté (qu'on pense ici à la quasi-absence de jeu sur les lignes de contour dans les albums à colorier, ce qui maintient le coloriage comme une activité contraignante). Témoignent également de cette importance accordée aux moyens d'acquisition des connaissances, le nombre et le volume pris par les dispositifs péritextuels (avec les présentations données sur les plats arrière de couverture, les prologues, les annexes) et textuels (avec les consignes parcourant tous les volumes). Il en ressort que le jeune enfant coréen doit être guidé dans son apprentissage tout comme ceux qui le guident (sa mère notamment). Il lui est accordé très peu de liberté, même au sein des iconotextes initiant implicitement à la couleur. Rares sont ceux qui ont une nouvelle approche du thème. La couleur y est employée dans sa fonction analogique, descriptive, certes très souvent esthétique. Les albums sont indéniablement beaux, mais la fiction est souvent prétexte à faire se succéder des vues (comme dans « L'Oiseau peintre ») ou des motifs colorés (comme dans « La Maison habillée d'une peinture »). Elle n'implique que peu la couleur dans la narration, elle ne la dote pas d'une forte charge narrative et symbolique. Toutefois, les titres qui travaillent les fonctions narrative et symbolique de la couleur sont remarquables. Rappelons ici les pivotes rouges cataphoriques du « Jeune Savant devenu serpent », les aplats colorés introduits dans « Le Lapin et le trionyx » (notamment le monochrome rouge qui révèle l'espace imaginaire créé par l'animal), le jeu contrastif et analogique créé avec le rouge et le bleu dans « Éventail rouge, éventail bleu », la polysémie du noir dans « L'Oiseau noir », le détournement du rouge et le réemploi de certains codes chromatiques traditionnels dans « Cache-toi bien », la formidable disjonction entre le texte et l'image dans « La Vague bleue ». Il est ainsi soumis au jeune lecteur des contes resémantisés mais aussi de nouveaux usages symboliques de la couleur. C'est là d'ailleurs que les productions française et coréenne se rejoignent le plus pour mieux se démarquer. Comprenons par là qu'elles jouent sur les mêmes types de dispositifs (iconotextuels, iconiques, esthétiques), avec une dextérité semblable, pour exploiter toutefois des usages symboliques différents de la couleur. Le bleu utilisé dans « La Vague bleue » n'a rien de comparable avec ce que l'on trouve dans « Chien bleu » ou « Les Trois Brigands ». Le rouge

utilisé dans « Le Jeune Savant devenu serpent », « Éventail rouge, éventail bleu » et « Cache-toi bien » est distinct de celui qui est utilisé dans les différents détournements français du Petit Chaperon rouge. Dans ce cas précis, le jeune lecteur apprend beaucoup de choses sur la couleur, sur sa force narrative, symbolique, esthétique, sur sa possibilité d'être connotative ou polysémique, mais il n'est pas guidé dans sa démarche. C'est pour cela que le marché coréen ne propose que peu d'iconotextes exploitant la pleine richesse des dispositifs iconotextuels et iconiques comparé au marché français dans lequel il a fallu faire des choix rigoureux.

Aussi l'étude des dispositifs confirme-t-elle le souci pédagogique qui sous-tend une grande partie de la production coréenne. Ce souci est à considérer comme un facteur-clé car il est à l'origine de la rupture qui se crée entre les deux marchés pédagogiques, mais aussi parce qu'il révèle une autre imprégnation culturelle. En effet, l'imprégnation culturelle n'est pas seulement à chercher dans la différence des usages symboliques ou des références esthétiques ou encore dans la manière de conceptualiser la couleur (comme avec les différents cercles chromatiques et la théorie coréenne des couleurs des cinq directions). Est tout autant culturelle la manière de concevoir la pédagogie de l'initiation à la couleur. En Corée, la guide ce qui gouverne plus largement la pédagogie à l'adresse des jeunes enfants. Rappelons qu'en 2003, lorsque l'UNESCO établit son projet de promotion de l'éducation artistique en Corée du Sud, il est soulevé l'idée que le manque de programmes d'éducation artistique solides dans les écoles est dû au cursus qui s'avère, dès les premières années d'études scolaires (soit dès l'école primaire), centré sur les examens d'entrée à l'université (대학수학능력시험/ *daehaksuhakneung-lyoksiheom*, abrégé en 수능/*suneung* et connu en anglais sous l'expression de « College Scholastic Ability Test/CSAT »¹¹¹²), de ces examens pendant lesquels le pays « retient son souffle » et les avions suspendent leurs vols¹¹¹³. D'où ce souci d'éduquer les petits dès leurs premières années. Il n'est donc pas question de les pousser à créer, à imaginer, de les laisser libres d'explorer ou de découvrir, il existe une recherche impérative d'efficacité pédagogique. Aussi, lorsque la couleur des albums à colorier est considérée plus comme un outil qu'un objet pédagogique, touche-t-on aux pratiques pédagogiques coréennes et non à quelques fantaisies d'éditeurs. Il en va de même avec l'ensemble des consignes, notamment les consignes à l'usage des mères qui doivent préparer leur enfant à entrer à l'école et, pour ce faire, lui inculquer les connaissances élémentaires. Il en va de même lorsque les éditeurs de dictionnaires pédagogiques préfèrent initier aux bases de l'anglais avec quelques termes de couleur plutôt qu'à toute

¹¹¹² Existant depuis la Libération, les examens d'entrée à l'université ont pris la forme qu'on leur connaît actuellement au début des années 1960. Bien que celle-ci ait changé de nombreuses fois, elle est toujours (si ce n'est plus) compétitive. La pression est même telle que l'on dit que l'épreuve est cause de stress, de dépressions et de suicides. Voir Wang Liang-choon, « The Effect of High-Stakes Testing on Suicidal Ideation of Teenagers with Reference-Dependent Preferences », Monash University - Department of Economics, June 29, 2013, texte sur : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2189268.

¹¹¹³ Voir l'article publié par *Le Monde* le 17 novembre 2016, dans la rubrique « Campus », sur http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/11/17/la-coree-du-sud-retient-son-souffle-le-temps-des-examens-d-entree-a-l-universite_5032747_4401467.html.

la complexité du vocabulaire chromatique coréen dont les plus jeunes n'ont en fait pas besoin.

Aussi, en dépit des débuts hybrides de la pédagogie de la couleur¹¹¹⁴ et de quelques titres assez atypiques comme les iconotextes non fictionnels, le marché coréen est-il plus homogène que le marché français. Les albums à colorier utilisent la couleur avant tout comme outil d'apprentissage, les imagiers initient à un vocabulaire chromatique générique partiellement emprunté au cercle chromatique aux dix tons (lui-même emprunté aux Américains mais bien assimilé car adapté aux dénominations chromatiques du coréen), les recueils de comptines développent les capacités langagières (en utilisant notamment la régularité phonétique des termes chromatiques en pur coréen), les dictionnaires confirment le vocabulaire chromatique et montrent souvent leur intérêt pour l'approche bilingue, les documentaires s'attachent à décrire les usages colorés vestimentaires coréens. Ce sont les volumes encyclopédiques qui montrent somme toute le plus de variété, mais les derniers en date relèvent du documentaire sur la Corée ou de la micro-encyclopédie présentant les couleurs primaires et leurs mélanges. Domine le souci de rationaliser la production de la pédagogie de la couleur. Bien sûr, certains éditeurs ne sont pas intéressés par cette démarche homogénéisante. Toutefois, il faut noter que des imagiers sur la couleur a priori très différents comme « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature » et ceux qui composent la collection « Les Albums d'émotion colorée » s'avèrent extrêmement pédagogiques. Le premier traite du spectre traditionnel coréen de la couleur (soit des couleurs des cinq directions) qui est souvent suggéré dans les autres ouvrages sans toutefois être explicité. En s'appuyant sur la flore coréenne et en jouant sur des jeux subtils d'associations, l'auteur parvient ainsi à initier à l'une des grandes particularités de la culture chromatique coréenne sans atteindre la complexité ni le volume des textes proposés par exemple dans « Qu'est-ce que c'est que les couleurs des cinq directions ? » qui s'adresse à des lecteurs un peu plus âgés (Totobook, 2014). Dans les seconds, l'auteur entend initier les enfants au rôle neurobiologique de la couleur et leur proposer, par les volumes en question qui les exposent aux effets fastes de la couleur, de surmonter leur faiblesse ou leur trait de caractère particulier. Même les iconotextes les plus créatifs partagent pour certains – comme « Le Lapin et le trionyx », « Le Jeune Savant devenu serpent », « Éventail rouge, éventail bleu » – ce souci de rester proches de la culture coréenne. Du côté esthétique, les créateurs (notamment ceux qui travaillent sur les contes) continuent d'emprunter leurs motifs et leur palette à la peinture traditionnelle coréenne (populaire, religieuse, lettrée), ou mêlent motifs traditionnels et emprunts (comme dans « Le Lapin et le trionyx »). S'ils rénovent

¹¹¹⁴ Cette hybridité s'explique par la nouveauté des emprunts génériques mais aussi très certainement par le souci de proposer des supports pédagogiques puissants, soit cumulant différentes informations. Tel est pour rappel le cas de l'un des premiers imagiers sur la couleur, « Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune » (1991), qui présente, par le biais d'une fiction, les couleurs primaires avec des référents au degré d'acception variable, puis qui initie aux mélanges et à la synthèse soustractive. Soit une somme d'informations importantes pour un petit imagier.

et resémantisent les narrations, ils ne les détournent pas, ou très rarement. C'est en cela qu'un titre comme « Cache-toi bien » est une belle exception même s'il ne porte pas sur un conte traditionnel coréen. Par l'esprit, par la liberté de ton, c'est l'un des albums les plus créatifs, et le réemploi qu'il fait des deux motifs chromatiques coréens (la langue rouge du loup empruntée aux peintures de tigres, et son pelage bleu évoquant la fréquente bleuité des *dokkaebi*) reste compréhensible et interprétable par le jeune lectorat coréen. Cela fait écho aux propos tenus par la traductologue Lee Sungyup qui évoque, notamment grâce au travail conjoint effectué sur les images et les textes, une singularité « bien ancrée dans la culture de notre pays tout en baignant dans une culture contemporaine et/ou étrangère »¹¹¹⁵. De fait, des titres tels « L'Oiseau noir », « La Vague bleue » ou « La Maison bleue », qui s'éloignent tout à la fois des contes et des motifs colorés traditionnels et qui jouent sur la polysémie ou la disjonction, sont très isolés sur le marché coréen de la pédagogie de la couleur et peut-être pas considérés à leur juste valeur.

L'Oiseau noir de Suzy Lee a en revanche reçu un bel accueil en France où il a été traduit (Lirabelle, 2007). On y loue l'imagination de l'auteur et l'imagination de la protagoniste¹¹¹⁶. L'imagination, tel est bien le maître-mot qui ponctue actuellement la pédagogie enfantine française. Sur le site du ministère de l'Éducation, on peut relever quatre-vingt-une occurrences de ce seul terme¹¹¹⁷. Ne prenons qu'un exemple, extrait d'un article sur le développement de la scolarisation des jeunes enfants :

« La sensibilité et l'imagination jouent un rôle majeur dans le développement de la petite enfance. L'école maternelle encourage et développe les langages d'expression qui mobilisent le corps, la voix, l'écoute, le regard et le geste. Ainsi le très jeune enfant peut se livrer à des expériences, à la fois ludiques et fonctionnelles, où une part importante est laissée à la spontanéité et à l'imagination : chercher, imiter, transformer, inventer, exprimer... Il va éprouver le plaisir de la créativité, ressentir des émotions, et commencer à les exprimer. Des activités d'éveil sensoriel lui permettent d'échanger. Elles provoquent des émotions, de l'étonnement et des questions qui stimulent l'envie de comprendre, de multiplier, de partager ces expériences. »¹¹¹⁸ (*C'est nous qui soulignons.*)

Cette promotion de l'imagination – et de ses corollaires : la créativité, l'expression, l'expérience – à des fins pédagogiques ne s'est pas faite en un jour. Curieusement, elle semble emprunter son vocabulaire aux programmes d'enseignement du dessin et des arts plastiques

¹¹¹⁵ Lee Sungyup, « Évolution de la société et publications pour la jeunesse », p. 84.

¹¹¹⁶ Notamment sur Babelio (<http://www.babelio.com/livres/Lee-Loiseau-noir/319509>) qui est à la fois un site web consacré à la littérature et un réseau social destiné à enregistrer des bibliothèques personnelles.

¹¹¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/recherche.php?recMot=imagination&submit=&type=Simple&recPer=per&site=educ>.

¹¹¹⁸ « Réussir le développement de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans », ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avril, 2016, texte sur : <http://www.education.gouv.fr/cid100762/reussir-le-developpement-de-la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-3-ans.html&xtmc=imagination&xtnp=1&xtr=3>.

développés depuis 1968 et dans les années 1970, ce qui suggère l'idée que la pédagogie générale actuellement adressée à la petite enfance s'inscrit dans le prolongement de la pédagogie scolaire et éditoriale de la couleur telle qu'elle s'est développée ces dernières décennies. C'est à se demander si on n'assiste pas exactement au contraire de ce qui se passe en Corée.

Il faut dire que les dispositifs employés dans une partie des albums initiant à la couleur tranchent avec ce que l'on trouve sur le marché coréen : invitation à la création (dans les albums à colorier et dans divers types d'albums libérant des espaces vierges) ; multiplication des systèmes (matériels, typographiques) pour que l'enfant découvre par lui-même et gagne en autonomie ; assouplissement de la contrainte et des directives ; invitation à des lectures libres que ce soit dans les imagiers (d'Antonin Louchard, Christian Bruel), les abécédaires (d'Agnès Rosenstiehl, Marion Bataille, Alfred, avec ou sans index pour apporter des confirmations), les iconotextes sans texte (de Warja Lavater, Sara, Rascal, Antoine Guilloppé). Certes, tous les albums d'initiation à la couleur ne privilégient pas la création, la libération, l'autonomie et la liberté de découverte, mais ils sont nombreux.

On relève donc deux conceptions de la pédagogie de la couleur qui s'opposent entre la France et la Corée et qui expliquent que le corpus français soit beaucoup plus hétérogène que le corpus coréen. En effet, excepté les imagiers pour les petits qui constituent le cœur de la pédagogie de la couleur et par là-même l'une des rares catégories d'albums constituées, le corpus est d'une grande hétérogénéité. Les auteurs d'albums à colorier eux-mêmes pensent différemment la pédagogie pratique, gestuelle, de la couleur. Certes toute la liberté créatrice se développe vraiment dans les iconotextes qui jouent sur l'usage symbolique des couleurs, sur la création de nouvelles connotations. Comparés aux iconotextes coréens qui peuvent eux aussi être très créatifs, les titres français exploitent encore davantage les possibilités iconiques permises par la couleur, notamment son caractère polysémique et sa capacité à transformer le verbal en iconique. Pour ce qui est de la dimension esthétique de la couleur, elle peut être subjective comme dans *Si la neige était rouge* que l'on peut trouver esthétiquement abouti avec ses grandes doubles pages toutes colorées¹¹¹⁹, toutefois, il est beaucoup de titres qui revendiquent plus ou moins explicitement les emprunts picturaux qu'ils font et qui confirment ainsi très clairement la dimension esthétique-culturelle des iconotextes. Comparés aux albums coréens, les iconotextes français revendiquent des influences plus variées et développées plus systématiquement. Par exemple, si Yun Min-suk recourt à quelques aplats de couleur dans « Le Lapin et le trionyx », Grégoire Solotareff les utilise tout au long de *Loulou*, quant à Marc Solal, il signe avec *L'Enfant de la neige* l'un des rares albums monochromes tous marchés confondus.

¹¹¹⁹ Les caractéristiques qui ont distingué en leur temps des albums comme *L'Histoire de Babar* et *Mon chat* et qui les ont imposés comme des supports artistiques renouvelant l'esthétique de l'album ont depuis été réexploitées et généralisées, et de fait, elles n'ont plus, dans les albums actuellement publiés, la même force esthétique.

Aussi ne faudrait-il pas parler de « traces » de l'imprégnation culturelle. Il y a dans ce terme quelque chose de léger qui ne correspond ni à la profondeur, ni à l'étendue, ni à la puissance de celle-ci. Soulignons à quel point cela est tangible sur le marché coréen puisqu'en dépit de la jeunesse du marché des albums pour enfants, de la forte influence américaine et de l'emprunt générique des supports, le marché coréen de la pédagogie de la couleur propose des titres adaptés à ses pratiques et à ses contenus pédagogiques. Cela témoigne d'un esprit d'adaptation remarquable, à défaut de partager l'esprit plus créatif et imaginatif du marché français.

Cette recherche achevée, quels sont les constats qui s'imposent ? Le premier concerne le large éventail des titres constituant le corpus. Outre le fait que certains albums cités dans la bibliographie constituent le contexte éditorial dans lequel ont émergé les albums soumis à l'analyse, ces derniers s'avèrent nombreux avec un total de presque deux cent cinquante ouvrages¹¹²⁰. Ce corpus, établi en fonction de la vitalité du marché pédagogique, représente tous les types génériques d'ouvrages que l'on peut y trouver, séries comprises. Par ailleurs, il m'importait de ne pas faire passer les cas particuliers pour des cas généraux et d'être aussi au plus proche des particularités et irrégularités du marché. Ce qui m'a imposé quelques ajouts.

Constituer un tel corpus a demandé de vaincre certaines résistances. Résistance des albums à se laisser saisir dans une approche catégorielle même s'il a été possible de les inscrire dans des genres éditoriaux, notamment en ce qui concerne les titres français où la recherche de la différence s'impose souvent comme le maître-mot. Difficulté d'accès aux albums coréens en raison du manque d'exhaustivité des bases de données et de la souplesse relative des systèmes de recherches (alors qu'il n'y a pas de termes génériques pour certains supports pédagogiques coréens). Difficulté aussi, en Corée encore, liée au peu d'intérêt suscité par les livres pour enfants d'avant 1988 et à la disparition, dans les bibliothèques municipales, de tous les albums non réédités publiés dans les années 1990. Également difficulté d'accès en raison de la langue : j'ai un niveau intermédiaire de coréen qui me permet de communiquer et de lire des albums pour enfants, mais j'ai été amenée à faire des recherches dans cette langue, notamment dans les bases de données et dans les blogs. Puis délicatesse des choix que j'ai dû me résoudre à faire, notamment dans le traitement de la tradition coréenne des couleurs des cinq directions, spécialement dans le beau et pertinent « Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature ».

Ces points de résistance maîtrisés et ces choix effectués, j'estime avoir relevé les albums français et coréens les plus représentatifs et les plus pertinents concernant la pédagogie de la couleur et pouvant me permettre de mener à bien ma recherche.

¹¹²⁰ Le corpus français comprend environ cent cinquante ouvrages (avec 125 ouvrages non fictionnels et 26 ouvrages fictionnels) pour une petite centaine dans le corpus coréen (avec 86 ouvrages non fictionnels et 9 ouvrages fictionnels). Voir dans la bibliographie : « VII. Ouvrages non fictionnels pour enfants » et « VIII. Albums fictionnels ».

Mon propos initial était d'analyser comment s'est opérée, de 1945 à nos jours, la transmission de la pédagogie de la couleur dans les albums pour enfants auprès des jeunes Français et Coréens. Maintenant je sais mieux comment les étudiantes auxquelles j'enseigne le français ont été initiées à la couleur dans leur enfance. Ces jeunes femmes, qui sont souvent nées dans la seconde moitié des années 1990 (généralement entre 1995 et 1998), ont pu avoir entre leurs mains d'enfant nombre de titres étudiés dans ces pages¹¹²¹. Parmi eux, les rares imagiers traitant alors de la couleur proposaient avant tout l'individualisation et la discrimination de quelques couleurs génériques en pur coréen sans qu'il y ait pour autant de travail poussé sur le lien référentiel, quant aux albums à colorier, ils étaient avant tout axés sur l'apprentissage de connaissances élémentaires (comme les lettres et les chiffres) ou de connaissances plus poussées sur les sciences naturelles par exemple. Pour ce qui est des iconotextes, parmi tous ceux qui initiaient aux us et coutumes coréens et qui utilisaient avant tout la couleur dans sa fonction descriptive ou catégorielle, « La Maison habillée d'une peinture » expose différents motifs colorés sans les intégrer vraiment à la narration. Aussi « Le Jeune Savant devenu serpent » (1997) se démarque-t-il de cette production, non pas parce qu'il multiplie les emprunts à la tradition picturale, mais parce qu'il en réutilise un motif coloré dans sa narration, avec ces pivoines rouges à valeur cataphorique qui annoncent le dénouement heureux de l'histoire, la réunion des époux grâce à la fidélité et la persévérance de la jeune mariée. Durant l'enfance de mes étudiantes, la pédagogie de la couleur n'en était encore qu'à ses débuts. Il me faut noter que la couleur n'était pas (et n'est pas) pour elles un objet d'apprentissage en soi, mais plutôt un outil, et je me dois de faire un parallèle avec ce à quoi les enfants français étaient initiés à la même époque.

Il me semble donc avoir atteint le but fixé en tant qu'enseignante. Je dispose maintenant d'un corpus et d'une étude exploitables pour parler des albums français et coréens aux étudiantes, mais aussi de données culturelles et historiques sur la couleur. Moi qui ne connaissais qu'imparfaitement le domaine des albums pour enfants, j'en ai acquis maintenant une connaissance approfondie, via le prisme du thème étudié. Cela m'ouvre des perspectives différentes d'enseignement. De recherches aussi. En effet, les écoliers coréens sont-ils véritablement initiés à la complexité du vocabulaire chromatique ? Comment les accompagne-t-on dans l'apprentissage d'une telle complexité ? Voilà une double question qui pourrait être développée à la lumière de la présente étude.

¹¹²¹ Pour ce qui est des titres intégrant le corpus sur la couleur : « Je colle du rouge » ainsi que les titres de toute la collection « Le Pays des couleurs » qui a été la première série d'imagiers sur la couleur (1995), « Pays des contes, pays du coloriage – Les Chiffres » (1995), « Alphabet, Coloriage du coréen » et « Étude du coloriage et de l'alphabet coréen » (1996), « Le Pays des couleurs apprises avec Daisy » (1996), « TV Jardin d'enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage » (1996), toute la série « Étude du coloriage et enseignement de la nature » (1998), « Quelle couleur serait bien ? » (1999), côté ouvrages pédagogiques, et côté fictionnel : « Le Jeune Savant devenu Serpent » (1997) et « La Maison habille d'une peinture » (2002).

En tant qu'enseignante, que doctorante peut-être, mais surtout en tant que personne, je suis sensible à l'intérêt que l'on peut porter à la diversité des expressions culturelles. L'UNESCO s'y emploie depuis plus de dix ans. Dans le texte de la convention signée en 2005 par les états membres, dont la France et la Corée, cette organisation met en valeur la complémentarité d'éléments divers comme « l'importance des savoirs traditionnels », la protection de « la diversité des expressions culturelles, y compris de leurs contenus », la conscience que « la diversité culturelle est renforcée par la libre circulation des idées, et qu'elle se nourrit d'échanges constants et d'interactions entre les cultures »¹¹²².

Aussi ai-je voulu rendre hommage à cette démarche généreuse et témoigner de la diversité des expressions culturelles en matière de couleur dans le champ bien défini des albums pour enfants afin de montrer en quoi les expressions culturelles se maintiennent au-delà de l'internationalisation des échanges entre les nations, et, mieux encore, en quoi elles s'en nourrissent parfois.

¹¹²² <http://fr.unesco.org/creativity/convention/propos/texte#I>. Objectifs et principes directeurs.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

I. OUVRAGES ET ARTICLES SUR LA COULEUR

I.I. Références pour la culture française

- BRUSATIN, Manlio, *Histoire des couleurs*, Paris : Flammarion, 1986.
- DÉRIBÉRE, Maurice : *La Couleur*, Paris : P.U.F, Collection Que sais-je ?, [1964] 1996.
- GAGE, John, *Couleur et culture*, Paris : Thames & Hudson, 2008 [Londres : Thames & Hudson Ltd, 1993 pour la version originale].
- LE RIDER, Jacques, *Les Couleurs et les Mots*, Paris : P.U.F, 1998.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline, *La Couleur éloquente*, Paris : Flammarion, 1989.
- PASTOUREAU, Michel, *Couleurs, images, symboles. Études d'histoire et d'anthropologie*, Paris, Le Léopard d'or, 1989, 292 p.
- PASTOUREAU, Michel, *Bleu, histoire d'une couleur*, Paris : Éditions du Seuil, 2000.
- PASTOUREAU, Michel, *Une histoire symbolique du Moyen Âge occidental*, Paris : Éditions du Seuil, La Librairie du XXI^e siècle, 2004, 437 p.
- PASTOUREAU, Michel, *Le Petit Livre des couleurs*, Éditions du Panama, 2005.
- PASTOUREAU, Michel, *Dictionnaire des couleurs de notre temps, Symbolique et société*, C. Bonneton Éditeur, 2007.
- PASTOUREAU, Michel, *Noir, histoire d'une couleur*, Paris : Éd. du Seuil, 2008.
- PASTOUREAU, Michel, *Vert, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, 2013.
- PASTOUREAU, Michel, *Rouge, histoire d'une couleur*, Paris : Le Seuil, prévu pour oct. 2016.
- PASTOUREAU, Michel, « Le Petit Chaperon rouge », dossier de l'exposition « Rouge. Des costumes de scène (XVIII^e – XXI^e siècles) vus par Christian Lacroix », exposition du 25 octobre 2005 au 15 janvier 2006 à la Bibliothèque-Musée de l'Opéra Palais Garnier – Place de l'Opéra Paris IX^e; article sur : expositions.bnf.fr/rouge/gp/01.htm.
- ROQUE, Georges, « Les Couleurs complémentaires : un nouveau paradigme/Complementary colours: a new paradigm », *Revue d'histoire des sciences*, vol. 47, 1994, p. 405-434.
- ROQUE, Georges, *Chevreul et les peintres, de Delacroix à l'abstraction*, Paris : Jacqueline Chambon, 1997 (Gallimard, 2009).
- ROQUE, Georges, *Michel-Eugène Chevreul : un savant, des couleurs !*, Paris : Muséum National d'Histoire Naturelle/EREC, 1997, 277 p.
- ROQUE, Georges, « L'Expérience de la couleur », *Verba Volant...*, 3, *L'Expérience de la couleur*, Marseille : École d'art de marseille-Luminy, 1992, p. 11-25.

I.II. Références pour la culture coréenne

- ANN-BARON, Ok-sun, « Quelques caractéristiques de la peinture des lettrés en Corée, comparées à la Chine », *Arts asiatiques*, tome 45, 1990, p. 97-113
- BURGESSON, J. Scott, « Le Peuple vêtu de blanc », *Les Cahiers de Corée 3*, parution annuelle 2000, Séoul : Université Hankuk des Études Étrangères, Département de français, p. 47-52.
- CAMBON, Pierre, (dir.), JARRIGE, Jean-François (préface), *La Poésie de l'encre : Tradition lettrée en Corée 1392-1910*, Paris : Rmn, 2005.
- CHONG, S., « Le sens de la couleur chez les Coréens », *Revue de Corée*, Séoul, vol. 15, n° 58, 1983, p. 26-60.
- DESGOUTTE, Jean-Paul, (dir.), *L'Écriture du coréen : Genèse et avènement - 훈민정음 La Prunelle du dragon*, Paris : L'Harmattan, 2000, 202 p.
- HA, Young-duk, *Korean traditional color and psychology of color*, Seoul, Korea: MyungJi Publ., 1997.
- HA, Young-duk, *The Traditional Color of Korea and Color Psychology*, Myungjee Publishing Co, 2001.
- KIM, Ji Young, « Color characteristics of costumes for Korean folk festivals and color consciousness of Koreans », *Color Research & Application*, Volume 35, Issue 6, Dec. 2010, p. 443-453.
- KIM, Youngna, *Modern and Contemporary Art in Korea. Tradition, Modernity, and Identity*, Séoul : Hollym, Korean Culture Series 1, 2005, 110 p.
- LEE, Jee Hyun, KIM, Young-In, « Analysis of color symbology from the perspective of cultural semiotics focused on Korean costume colors according to the cultural changes », *Color Research & Application*, Vol. 32, Issue 1, february 2007, p. 71-79.
- LIM, Dong-Kwon, « The colors of Korea », *Search of Korean Folklore* (343 p.), Séoul : Minsokwon Publishing Company, 2005, p. 119-128.
- PARK, Youngdae, *Essential Korean Art. From Prehistory to the Joseon Period*, Séoul : Hyeonamsa Publishing, 2004, 420 p.
- SHOYAMA, Shigeko, TOCHIHARA, Yutaka, KIM, Jungsook, « Japanese and Korean ideas about clothing colors for elderly people: Intercountry and intergenerational differences », *Color Research & Application*, Vol. 28, Issue 2, April 2003, p. 139-150.
- YOON, Yeolsu, *Handbook of Korean Art : Folk Painting*, Séoul : Yekyong Publ., 2002, 373 p.

II. OUVRAGES ET ARTICLES SUR LA CATÉGORISATION DE LA COULEUR ET SA CONCEPTUALISATION

- CAROL, Rita, « Langue et cognition : apprendre les concepts de couleur et de taille en classe d'immersion à l'école maternelle », Mireille Baurens, Guy Martino (coord.), *Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?*, *Éla Revue des langues-cultures et de lexiculturologie*, juill.-sept. 2008/3, n°151, Paris : Didier Érudition Klincksieck, p. 315-326.
- DUBOIS, Danièle, GRINEVALD, Colette, « Pratiques de la couleur et dénominations », *Faits de langue : la catégorisation dans les langues*, n°14, Évry : Ophrys, 1999, p. 11-25.
- DUBOIS, Danièle, GRINEVALD Colette, « En voir de toutes les couleurs : processus de dénomination des couleurs et constructions cognitives », *Langues et cognition*, Claude Vandeloise (dir.), Paris : Lavoisier / Hermès Science Publications, 2003, p. 79-113.

- DUBOIS, Danièle, « Des couleurs à la couleur. De l'expérience subjective des catégories de couleur à l'objectivité de la couleur », *Cahiers du LCPE*, n° 7 : *Dénomination, désignation, catégories*, 2006.
- FORTIS, Jean-Michel, « De l'hypothèse de Sapir-Whorf au prototype : sources et genèse de la théorie d'Eleanor Rosch », *CORELA - Volume 8 (2010) | Numéro 2*, Publié en ligne le 02 novembre 2010, URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1243>.
- JRAISSATI, Yasmine, « Couleur, culture et cognition/Examen épistémologique de la théorie des termes basiques de couleur », Thèse de doctorat en sciences cognitives et philosophie soutenue le 11 novembre 2009, dirigée par Roberto Casati (CNRS), Institut Jean Nicod, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2009.
- KLEIBER, Georges, « Lexique et cognition : Y a-t-il des *termes de base* ? » *Scolia 1*, publication de l'Université de Strasbourg II, 1994, p. 7-40.
- KLEIBER, Georges, « Dénomination et relations dénominatives », *Langages*, Volume 19, Numéro 76, 1984, p. 77-94.
- PAGNIER, Thierry, « La nomination des couleurs, des bruits et des odeurs par des élèves d'une classe de CE1 Étude des ressources mobilisées en situation d'action et en situation métadiscursive », Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, dirigée par Sonia Branca-Rosoff et soutenue le 07/12/2009.
- PAGNIER, Thierry, « La nomination des couleurs et des bruits par des élèves de 7 à 9 ans. Une lecture sociolinguistique du concept de nomination », *Synergies Roumanie* n° 5 [<http://www.synergiesroumanie.ro/fr/arhiva/nr5.pdf>], GERFLINT, Krakow/Pologne, 2010, p. 195-214.
- SAPIR, Edward, « The status of linguistics as a science », *Language*, 5, 1929, p. 207-214.
- SLODZIAN, Monique, « VOIR et NOMMER les couleurs », *Sémiotiques*, n° 4, juin 1993, Centre National de la Recherche Scientifique & Institut National de la Langue Française. Paris : Didier, coll. Érudition, 1993, p. 31-44.
- TORNAY, Serge (dir.), *Voir et nommer les couleurs*, Nanterre : Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative, 1978, 680 p.

III. OUVRAGES ET ARTICLES POUR L'ANALYSE DES TEXTES ET DES IMAGES

- AUMONT, Jacques, *Introduction à la couleur : des discours aux images*, Paris : Armand Colin, 1994.
- BARTHES, Roland, « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, 1964, repris dans *L'Obvie et l'obtus*, Seuil, Coll. Points/Essais, 1982, p. 25-42.
- COSTANTINI, Michel, LE RIDER Jacques, SOULAGES François, *La Couleur réfléchie*, Paris : L'Harmattan, 2001.
- FRESNAULT-DERUELLE, Pierre, *L'Éloquence des images, Images fixes III*, Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 1993.
- JOLY, Martine, *Introduction à l'analyse d'image*, Paris : Armand Colin, coll. 128, 2006.
- ROQUE, George, « Rhétorique de la couleur », Tiziana Migliore (éd.), *Retorica del visibile: Strategie dell'immagine tra significazione e comunicazione*, vol. 3. Contributi scelti, Rome : Aracne Editrice, 2011 (paru en 2012), p. 859-870.

SHIM, Jiyoung, « Joan Miró, ‘ illustrateur ’ des poètes : à la lumière de l’Extrême-Orient », Thèse de doctorat en Histoire et sémiologie du texte et de l’image, dirigée par Annie Renonciat et soutenue à Paris VII le 3 septembre 2009, 407 p.

IV. OUVRAGES ET ARTICLES LEXICO-SÉMANTIQUES SUR LES TERMES DE COULEUR

IV.I. Références pour le français et les langues occidentales

- BRAUN, Valérie, « Les noms composés incluant un terme de couleur », Thèse de doctorat en Sciences du langage effectuée sous la direction du Professeur Christian Molinier et soutenue à l’Université Toulouse-Le Mirail le 30 novembre 2009.
- KLEIBER, Georges, « Adjectifs de couleur et gradation : une énigme... “ très ” colorée », *Travaux de linguistique*, n° 55 *L’Intensité* [https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2007-2-page-9.htm], Strasbourg, Duculot, 2007, p. 9-44.
- KLEIBER, Georges, « Couleurs et espace », *Analele Universitatii « Stefan cel Mare », Suceava/Roumanie, Seria Filologie, Lingvistica*, t.XV, n°1, n° spécial sur les couleurs, 2009, p. 143-158.
- KRISTOL, Andrès, *Color. Les langues romanes devant le phénomène de la couleur*, Berne : Francke, Romanica Helvetica 88, 1978, 409 p.
- KRYLOSOVA, Svetlana, « Contribution à l’étude lexico-sémantique des dénominations chromatiques en russe et en français », Thèse de doctorat en Sciences du langage effectuée sous la direction d’Antoine Nivière et soutenue à l’Université de Nancy 2-Institut des langues slaves en 2005.
- LEDUC-ADINE, Jean-Pierre, « Polysémie des adjectifs de couleur », *Cahiers de Lexicologie* 36-37, 1980, p. 67-90.
- MEYERSON, Ignace (dir.), *Problèmes de la couleur : exposés et discussions du Colloque du Centre de recherches de psychologie comparative, Paris les 18, 19, 20 mai 1954*, Paris : Touzot, 1957.
- MOLINIER, Christian, « Les Adjectifs de couleur en français. Éléments pour une classification », *Revue Romane-Langue et Littérature* 36/2, 2001, p. 193-206.
- MOLINIER, Christian, « Les termes de couleur en français. Essai de classification sémantico-syntaxique », *Cahiers de Grammaire* n°30, Toulouse : ERSS-Univ. de Toulouse-Le Mirail, 2006, p. 259-275.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Bleu - Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur XX^e-XXI^e siècle*, Paris : C.N.R.S Éditions, 1998, nouvelle édition 2004, 274 p.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Rouge - Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d’aujourd’hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, [2005], 2009, 451 p.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Rose - Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur du XX^e siècle*, C.N.R.S - Ed., Paris, 2002, 286 p.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Blanc - Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d’aujourd’hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, 2008, 330 p.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Noir - Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d’aujourd’hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, 2010 pour la présente éd., 288 p.
- MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Vert - Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d’aujourd’hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, 2012, 381 p.

MOLLARD-DESFOUR, Annie, *Le Gris - Dictionnaire de la couleur Mots et expressions d'aujourd'hui XX^e-XXI^e siècle*, C.N.R.S Éd., Paris, 2015, 318 p.

MOLLARD-DESFOUR, Annie, « Les couleurs dans le vêtement et la mode : des codes et un lexique révélateur », *Les Cahiers de la Recherche. Luxe-Mode*, n° 3, 2004.

IV.II. Références pour le coréen

BERLIN, Brent, KAY, Paul, *Basic Colors Terms. Their Universality and Evolution*, Berkeley : University of California Press, 1969 ([Palo Alto :] CSLI Publications Leland Stanford Junior University, 1999).

CHOI-JONIN, Injoo, PARK Ok-Hee, YOU Jong-Sook : « Les prédicatifs en coréen », *SCOLIA* n° 2, 1994, p. 13-53.

CHOI-JONIN, Injoo, « Étude comparative des termes de couleur en français et en coréen », *Langue Française* 145, 2005, p. 109-123.

« Dictionnaire des noms de couleur en coréen », <우리말 색이름사전/*Concise manual of color names*>, (재)한국색채연구소 (Institut de recherche sur la couleur), Seongnam : 한동수 (Handongsu), [1991] 2006.

JEONG, Myeong-Hee, « Analyse morpho-sémantique du vocabulaire des couleurs en coréen : le cas du rouge », *Faits de langues* n° 17, 2001.

KIM, Andrew I., « Korean Color Terms : An Aspect of Semantic Fields and Related Phenomena », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n°4, hiver 1985, The Trustees of Indiana Univ., p. 425-436.

KIM, Sun-Min, « 프랑스어 rouge와 계열어의 한국어 등가표현과 번역문제 / Expression de la couleur rouge en français et en coréen et problèmes de leur traduction », *La Culture française, son originalité et sa diversité*, n° 6, 2012년 제6회 프랑스학 공동 학술대회, Séoul : actes du Colloque international du 9 juin 2012, p. 214-240.

KIM, Sun-Min, « 한국어와 프랑스어의 안면홍조색채/ Une étude contrastive sur les termes de couleur en français et en coréen ㉠ pour la description des rougeurs du visage », *Études de Langue et Littérature Françaises 불어불문학연구*, n° 89, printemps 2012, Séoul : Société Coréenne de Langue et Littérature Françaises 한국불어불문학회, 2012, p. 307-344.

KIM, Young-Sun, « Koreanbasic color-names and their representation in color space », PhD dissertation, Seoul, Korea: Korea University, 1998.

RODNEY, E. Tyson, « Korean Color Naming and Korean-English Language Contact: A Study in Linguistic Variation and Semantic Change », Rodney E. Tyson, Doctoral dissertation, Rudolph C. Troike (director), University of Arizona, Tucson, December 1994.

RODNEY, E. Tyson, « Evidence for Semantic Influence of English Loanwords on Korean Color Naming », *Harvard Studies in Korean Linguistics VII*, Seoul: Hanshin Publishing Company, 1997, p. 519-527.

RODNEY, E. Tyson, « Color Naming and Color Categorization in Korean », *Japanese/ Korean Linguistics*, Vol. 7, Stanford, CA : Center for the Study of Language and Information, 1998, p. 177-196.

SHIM, Rosa Jinyoung, « Englishized Korean: Structure, status, and attitudes », *World Englishes*, 13 (2), July 1994, Kingsley Bolton and Daniel Davis (ed.), UK : John Wiley & Sons Ltd, p. 225-244.

V. OUVRAGES ET ARTICLES SUR LA PÉDAGOGIE DE L'IMAGE

- BRISSET, Claire-Akiko (dir.), *Du bon usage des images : autour des codes visuels en Chine et au Japon*, Béatrice Fraenkel, Cédric Laurent, Alfreda Murck, Michel Pastoureau, Timon Screech, Marianne Simon-Oikawa(coll.), *Revue Extrême-Orient Extrême-Occident*, n° 30, Saint-Denis : Publications Universitaires de Vincennes, 2008.
- RENONCIAT, Annie, *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope : Scéren/CNDP, 2011.
- RENONCIAT, Annie, SIMON-OIKAWA, Marianne : *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*, Rennes : Publications Universitaires de Rennes, 2009.

VI. OUVRAGES & ARTICLES CRITIQUES SUR LES ALBUMS POUR ENFANTS

VI.I. Références pour le corpus français

- ALARY, Viviane, CHABROL-GAGNE, Nelly (dir.), *Le Parti-pris de l'album ou de la suite dans les images...*, Clermont-Ferrand : P. U. Blaise-Pascal, 2012, 278 p.
- Babar, Harry Potter et Compagnie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : Éditions de la Bibliothèque nationale de France, 2008.
- BONNARDOT-LITAUDON, Marie-Pierre, *Les Abécédaires contemporains de l'enfance au regard de l'histoire du genre (le domaine français et sa mise en perspective avec le domaine anglo-saxon)*, Thèse de doctorat de littérature générale et comparée dirigée par Isabelle Nières-Chevrel, soutenue le 24 nov. 2008, Université Rennes 2 Haute-Bretagne, Unité de recherche CELAM, ED Arts, Lettres, Communication.
- BOULAIRE, Cécile, « Le Moyen-âge dans les livres pour enfants en France : 1945-1999 », Thèse de doctorat en Littérature comparée, dirigée par Isabelle Nières-Chevrel, soutenue en 2000 à Rennes 2 ; *Le Moyen âge dans les livres pour enfants : 1945-1999*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection Interférences, 2002.
- BOULAIRE, Cécile (dir.), *Le livre pour enfants. Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- BOULAIRE, Cécile, « Le beau et le moche », Isabelle Nières-Chevrel (dir.), *Littérature pour la jeunesse, incertaines frontières* (actes du colloque de Cerisy, 4-11 juin 2004), Paris/Cerisy : Gallimard Jeunesse, 2005, p. 96-114.
- BOULAIRE, Cécile, « La littérature en album est-elle (encore) subversive ? », *Modernités*, n° 28, « *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* », actes du colloque organisé par l'IUFM de Bordeaux et l'équipe « Modernités » de Bordeaux-III, 28-30 novembre 2007, 2008, p. 237-250.
- BOULAIRE, Cécile, « Sur les usages de l'album en milieu scolaire », Annie Renonciat (dir.), *Actes de la Journée d'étude Images et pédagogie : discours, débats, polémiques* (pôle scientifique de l'INRP-Rouen, 18 mars 2009), Lyon : INRP-Lyon, à paraître.
- BOULAIRE, Cécile, RENONCIAT, Annie (dir.), Strenæ, *Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, 1 | 2010*, Robert Delpire éditeur, [en ligne sur : <http://strenae.revues.org/702010> depuis le 15 juin 2010].

- BOULAIRE, Cécile, « Robert Delpire, éditeur d'albums », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, URL : <http://strenae.revues.org/68>.
- BOULAIRE, Cécile, RENONCIAT, Annie, « Delpire éditeur : œuvre graphique, œuvre photographique », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, URL : <http://strenae.revues.org/70>.
- BOULAIRE, Cécile, « Inventaire des albums pour enfants publiés par R. Delpire », *Strenæ* [En ligne : <http://strenae.revues.org/85>], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010.
- BOULAIRE, Cécile, « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », Viviane Alary et Nelly Chabrol Gagne (dir.), *L'Album. Le parti-pris des images* (actes du colloque de l'Université de Clermont-Ferrand, 11-13 février 2009), Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011, p. 21-28.
- BOULAIRE, Cécile, « L'image dans le documentaire pour enfants depuis "Mes Premières Découvertes" (1989) », *Image et pédagogie. Perspectives internationales* (Actes du 13^e Symposium International des Musées de l'Éducation, INRP Rouen, 1^{er}-4 juillet 2009), Paris : CNDP, 2011 ; et *VOIR/SAVOIR La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope : Scéren/CNDP, 2011, p. 237-245.
- BOULAIRE, Cécile, « Les Petits Livres d'Or made in France ? », *Papiers Nickelés / La Revue de l'image populaire* n° 31, 4^e semestre 2011.
- BOULAIRE, Cécile, « Faire bouger les lignes de l'album », *La Revue des Livres pour Enfants*, n° 264, mai 2012, p. 80-89.
- BOULAIRE, Cécile, *Les Petits Livres d'Or. Des albums pour enfants dans la France de la guerre froide*, Tours : Presses universitaires François Rabelais, coll. Iconotextes, 2016.
- CHABROL-GAGNE, Nelly, « Comment les albums invitent aujourd'hui leurs jeunes lecteurs à penser par eux-mêmes ? », *Foi et Vie. Cahier d'éthique sociale et politique*, Thierry Wanegfellen (dir.), Paris, été 2007.
- CHABROL-GAGNE, Nelly, « Les Enjeux de l'album contemporain », *Nantes Livres Jeunes fête ses 10 ans*. Colloque, Nantes, 11-12 décembre 2007, p.3-23.
- DEFOURNY, Michel, « Années cinquante, décennie charnière pour l'album », *La Revue des livres pour enfants*, 2008, n° 244, p. 81-88.
- DEFOURNY, Michel, *Le livre et l'enfant : Recueil de textes de Michel Defourny*, Service général des Lettres et du Livre du Ministère de la Communauté française, Bruxelles : Éd. de Boeck, 2009.
- DEFOURNY, Michel, « Trois albums emblématiques », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, URL : <http://strenae.revues.org/77>.
- Dictionnaire du livre de jeunesse*, Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), Paris : Cercle de la Librairie, 2013.
- FAUCHER, Paul, « Comment adapter la littérature enfantine aux besoins des enfants à partir des premières lectures », *BBF*, n° 5, 1958, p. 345-352.
- GEORGEL, Chantal, *L'Enfant et l'image au XIX^e siècle*, Les Dossiers du Musée d'Orsay n°24 (catalogue d'exposition), Réunion des musées nationaux, 1988.
- LAMBRECHTS, Chantal, « La Conception éditoriale d'un dictionnaire pédagogique », *Les Dictionnaires Larousse : Genèse et évolution*, Monique Cormier, Aline Francœur (dir.), Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, collection Paramètres, 2005, p. 153-178.
- LE MEN, Ségolène, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris : Promodis, 1984.

- LE MEN, Ségolène, *Les Abécédaires. Lettres, mots, images*, Futuroscope : Scéren, [CNDP-CRDP], collection Patrimoine d'enfance, n° 1, 2012, 67 p.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, PERROT, Jean, *Dictionnaire du livre de jeunesse, La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 2013, 989 p.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, « Les albums de Jean de Brunhoff : usages de la couleur », *Strenæ* [URL : <http://strenae.revues.org/520>], 3 | 2012, mis en ligne le 22 janvier 2012.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, « La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image, l'écrit », article paru le 30/01/2011 sur le site de la Société Française de Littérature Générale et comparée : <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/nieres-chevrel.html>.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier Jeunesse, collection « Passeurs d'histoires », 2009, 251 p.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, « François Ruy-Vidal et la révolution de l'album pour enfants dans les années 1970 », *L'image pour enfants : pratiques, normes et discours/France et pays francophones, XVI^e-XX^e siècles*, La Licorne, n° 65, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003.
- OCTOBRE, Sylvie, ROUET François (dir.), *Les moins de 15 ans et le marché des loisirs culturels / Premiers éléments documentaires*, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et de la prospective, 2004, 175 p.
- PARMEGIANI, Claude-Anne, *Les Petits Français illustrés*, Paris : Éd. du cercle de la librairie, 1989.
- PAYRAUD-BARAT, Marie-Françoise, *Paul Faucher, « Le Père Castor » : réflexion pédagogique et albums pour enfants*, Thèse de doctorat en Littérature générale et comparée, dirigée par Isabelle Nières-Chevrel, soutenue à l'Université de Rennes 2 – Haute Bretagne, 2001.
- PERROT, Jean (dir.), *Jeux graphiques dans l'album pour la jeunesse : actes du congrès international*, Créteil : CRDP Acad. de Créteil – Université Paris Nord (Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet de l'université Paris Nord), 1991, p. 99 -110.
- PINTADO, Christiane, « Les contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours : de la production à la réception », Thèse de doctorat faite sous la direction de Catherine Tauveron, Rennes 2, Littérature française, soutenue en 2006.
- PINTADO, Christiane, « Evolution des rôles dans la triade féminine du Petit Chaperon rouge », *D'un conte à l'autre, d'une génération à l'autre*, C. d'Humières (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 107-118.
- PIQUARD, Michèle, *L'Édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004.
- PIQUARD, Michèle, « Robert Delpire, un précurseur dans l'édition pour la jeunesse des années 1950-1970 », *Strenæ* 1 | 2010 [En ligne : <http://strenae.revues.org/75>].
- RENONCIAT, Annie (réd.), EZRATTY, Viviane (coll.), *Livre, mon ami. Lectures enfantines, 1914-1954*, exposition présentée à la Bibliothèque Forney du 10 septembre au 19 octobre 1991, puis à la Mairie du V^e arrondissement du 19 novembre au 22 décembre 1991, Agence culturelle de Paris, 1991, 128 p.
- RENONCIAT, Annie, « Et l'image, en fin de conte ? Suites, variations et fantaisies sur les contes de Perrault dans l'imagerie », *Romantisme*, n° spéc. sur « Le conte et l'image », Ségolène Le Men, n° 78, CDU-CEDES, 1992, (IV).

- RENONCIAT, Annie, « Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, textes réunis et présentés par Isabelle Nières-Chevrel, Association des amis de Cerisy-Pontigny, Gallimard, 2005, p. 64-79.
- RENONCIAT, Annie, « Le Robinson de Dumoulin : un roman en 150 estampes (ca 1810) », *9^e Art, Les Cahiers du musée de la bande dessinée*, Angoulême, n° 8, 2003, p. 10-19.
- RENONCIAT, Annie (dir.), *L'Image pour enfants : pratiques, normes et discours (France et pays francophones, XVI^e-XX^e siècles)*, numéro spécial de La Licorne, n° 65, UFR Langues Littératures Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2003, 270 p. [réédité en 2007 par les Presses universitaires de Rennes].
- RENONCIAT, Annie, « Origines et naissance de l'album moderne », *Babar, Harry Potter et Compagnie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : Éditions de la Bibliothèque nationale de France, 2008, p. 212-220.
- RENONCIAT, Annie, « Les Couleurs de l'édition au XIX^e siècle : "Spectrum horrible visu ?" », *Romantisme*, n° 157, *Les couleurs au XIX^e siècle*, oct. 2012, p. 33-52.
- RENONCIAT Annie, « Robert Delpire : l'art d'un éditeur d'art », *Strenæ* [En ligne, URL : <http://strenae.revues.org/72>], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010.
- RENONCIAT, Annie (dir.), EZRATTY Viviane, PATTE Geneviève (collab.), *Livres d'enfance, livres de France The Changing face of children's Literature in France*, Paris : Hachette Livre, IBBY France, 1998 (édition bilingue franco-anglaise), 300 p.
- RENONCIAT, Annie, LE MEN, Ségolène, *Livres d'enfants, livres d'images*, Les Dossiers du musée d'Orsay, Paris : Réunion des musées nationaux, 1989, 64 p.
- WEIS Hélène, *Les Bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975. Modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*, Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2005.

VI.II. Références pour le corpus coréen

- HYEON, Eun-ja (현은자), KIM Sae-heui (김세희), <그림 책의 이해> (*Compréhension des livres d'images* en deux volumes), Paju (Corée du Sud) : Sakyejul Publishing Ltd, 2005, 367 p. (t.1), 392 p. (t.2).
- KIM, Dae-joong, « Petite histoire du manhwa », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, p. 95-102.
- KIM, Hyeon-kyeong, « Regards croisés entre la France et la Corée », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, p. 111-120.
- LEE, Ho-baek, JEONG Byung-kyu, *Bound treasures/Graphic art in Korean Children's Books of the Mid-20th Century*, Paju (Corée du Sud) : The National Library for Children and Young Adults / Art center for Children's Books at Pajubookcity, 2009, 183 p.
- LEE, Ho-baek, HAN Seung Won (coord.), *2005 Korean Picture Books 100*, Shin Kyung Sook, Séoul : Korean Picture Book Publishers Society, 2005, 118 p.
- LEE, Ho-baek, « Pourquoi un tel essor du livre illustré dans le paysage éditorial coréen ? », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud »,

Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse
La Joie par les livres, p. 85-94.

LEE, Ji-wone, « Les Festivals du livre pour la jeunesse », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, p. 121-126

LEE, Myung-hee, HAN, Mi-hwa, « L'édition pour la jeunesse coréenne en 2010 / Panorama », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, p. 103-110.

LEE, Sungyup, « Evolution de la société et publications pour la jeunesse », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Lorant-Jolly Annick et Collectif, Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, p. 75-84.

LEE, Sungyup, « Le Rapport texte/image dans la traduction des albums pour enfants », thèse de doctorat en Traductologie dirigée par Israël Fortunato, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, soutenue le 6 mai 2010.

LORANT-JOLLY, Annick et Collectif, *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, juin 2010 : « La littérature de jeunesse en Corée du Sud », Paris : BNF / Centre national de la littérature pour la jeunesse La Joie par les livres, 167 p.

VII. OUVRAGES NON FICTIONNELS POUR ENFANTS

VII.I. Corpus français par genre (les genres sont classés par ordre alphabétique)

ALBUMS À COLORIER

Album à colorier, Paris : Bias, 1945.

Album à colorier, Paris : Éditions des Enfants de France, 1945.

Album à colorier 2, Tournai : Casterman, 1981.

Album à colorier ABC, Paris : Éditions G.P., 1949.

Album à colorier ABC, J. A. Dupuich, Paris : Éditions G.P., 1952.

BELVÈS, Pierre, *L'Été, Football, Le Printemps, Le Duc d'Aumale, Jacques Cartier, Jean Bart, Saint-François, Les Campeurs, Le Carrousel du Roy, Cendrillon, Robinson Crusoe*, Paris : Flammarion/Albums du Père Castor, coll. « Une Frise à colorier », 1947.

BELVÈS, Pierre, *Art Paysan Images à colorier, Céramiques populaires Un Album à colorier, Faïences de France à colorier, Saints de bois à colorier, Statuettes de porcelaine à colorier, Coiffes de France Compositions de Pierre Belvès*, Paris : Flammarion/ Albums du Père Castor, 1947.

BURROUGHS, Edgar Rice, HOGARTH, Burne, *Tarzan*, Paris : Robert Delpire Éd., Actibom n° 6, 1968.
Coloriages, Paris : Bias, 1950.

Colorie toi-même, Spider-Man, Paris : Artima, Super-héros Marvel Artima, Artima Color, 1981.

COURTIN, Thierry, *T'choupi Mes premiers coloriages sans dépasser*, Paris : Nathan, 2010.

COURTIN, Thierry, *T'choupi Mes premiers coloriages sans dépasser 2*, Paris : Nathan, 2011.

- COURTIN, Thierry, *T'choupi Mes premiers coloriages magiques sans dépasser*, Paris : Nathan, 2011.
- COURTIN, Thierry, *T'choupi Mon gros cahier d'activités*, Paris : Nathan, 2012.
- DEFOE, Daniel, DUMOULIN, François Aimé Louis, *Robinson Crusoë*, Paris : Robert Delpire Éditeur, Actibom n° 1, 1967.
- DORÉ, Amandine, *Les Continents Album à colorier*, Paris : Albin Michel, 1947.
- ESTELLON, Pascale, *Mon Premier Livre d'activités*, Paris : Éditions du Panama, 2006.
- ESTELLON, Pascale, collectif, *Mon Album de photos à dessiner et à colorier*, Paris : Éditions du Panama, 2007 (réédité en 2012 pour le premier par les Grandes Personnes, Paris).
- ESTELLON, Pascale, collectif, *L'Autre album de photos à dessiner, découper, colorier*, Paris : Éditions du Panama, 2008.
- ESTELLON, Pascale, *Cahier de peinture pour apprendre les couleurs*, Paris : Les Grandes Personnes, 2010.
- ESTELLON, Pascale, *Cahier pour apprendre à colorier autrement*, Paris : Les Grandes Personnes, 2012.
- MULLER, Gerda, *Les Enfants de Paris et d'ailleurs. Nouveaux coloriages*, (huit albums à colorier : *À Paris dans ma rue, Amusons-nous, Les Apprentis, En musique, J'aide maman, J'aide papa, Le Jardin des Plantes, Le Luxembourg*), Paris : Flammarion / Albums du Père Castor, 1956.
- Soldats d'autrefois, Album d'images à colorier et Soldats à dessiner, colorier, encadrer*, Arcueil : Sélection du Reader's Digest avec l'autorisation de L'Imagerie Pellerin-Epinal et d'après ses dessins originaux, sans date [1960].
- TULLET, Hervé, *Jeu des couleurs*, Paris : Éd. du Panama, 2006.
- TULLET, Hervé, *Livre de coloriages*, Paris : Bayard Jeunesse, coll. Albums Éveil, 2009.
- TULLET, Hervé, *Batailles de couleur : Un livre pour jouer avec Hervé Tullet*, Paris : Bayard Jeunesse, coll. Albums Éveil, 2010.
- TULLET, Hervé, *Couleurs*, Paris : Bayard Jeunesse, collection Albums Lecture, 2014.
- WEISS, Anne, *Coloriage à peindre : la ferme*, Paris : Mila Éditions, 2002.
- WEISS, Anne, *L'Art à colorier : Portraits*, Paris : Mila Éditions, 2008.
- WEISS, Anne, *L'Art à colorier : Picasso*, Paris : Mila Éditions, 2014.

ALPHABETS/ABÉCÉDAIRES

- ALFRED, B, Andernos : Éditions l'Édune, *L'Abécédaire*, 2007.
- BATAILLE, Marion, *Livre de lettres*, Paris : Thierry Magnier, 1999.
- BERTIER, Anne, *Dessine-moi une lettre*, Nantes : MeMo, 2008.
- COX, Paul, *Animaux*, Paris : Le Seuil Jeunesse, 1997.
- DAMASE, Jacques, DELAUNAY, Sonia, *Alphabet, Comptines trouvées et retrouvées*, L'École des Loisirs (Paris)/Thomas Y. Crowell (New York), 1972.
- ESTELLON, Pascale, *Abécédaire*, Paris : Les Grandes Personnes, 2011.
- MAGNANI, Julien, *Le Jouet*, Nantes : MeMo, 2011.
- PAUL-ÉDOUARD, SELÇUK, *L'ABCdaire de Selçuk*, Paris : L'École des Loisirs, Pastel, 1995.
- RIZZONI, Nathalie, *A, B, C, C'est assez*, Nîmes : Éd. Grandir, coll. « Allez zoom ! », 1992.
- ROSENSTIEHL, Agnès, *Mon Premier Alphabet*, Paris : Larousse, 1977.

SAZONOFF, Zazie, *L'Alphabet Zinzin*, Paris : Mila Éditions, 2002.

SIDOBRE, Jean, *Alphabet*, Paris : Société des Nouvelles Éditions G.P., 1964.

DICTIONNAIRES ILLUSTRÉS

BELLEFONDS, Christine, LAPORTE, Laurence, *Le Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1997 [2009].

Collectif, *Mon Premier Dictionnaire Nathan* (3-6 ans/1700 mots), Paris : Nathan, [2007], 2010.

COUTÉ, Bernard, ROEDERER, Charlotte, *Mon Premier Dictionnaire* (4-7 ans/2 000 mots), Paris : Gallimard Jeunesse, [2005], 2009.

FONTENEAU, Marthes, THEUREAU, Suzanne, *Mon Premier Larousse en couleurs* (1885 mots, 1700 images), Paris : Librairie Larousse, 1953.

FONTENEAU, Marthes, POIRIÉ, Hélène, *Mon Larousse en images, 2 000 mots mis à la portée des enfants dont 1065 définis et classés / 887 tableaux et dessins en couleurs*, Paris : Librairie Larousse, 1956.

MAIRE, Patricia, FROGÉ, Valérie (coll.), *Dictionnaire des Maternelles* (2 000 mots, MS. GS. CP pour les 4/6 ans), Paris : Larousse, 2002 [2006, 2012].

RAICK, Fabienne, *Mon Dico Photos. Un mot, une photo !*, Paris : Hatier, coll. Mirettes, 2003.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Le Larousse des tout-petits, Les Noms*, Paris : Larousse, 1985.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Le Larousse des tout-petits, Les Verbes*, Paris : Larousse, 1986.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Le Larousse des tout-petits, Les Adjectifs*, Paris : Larousse, 1987.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Mon Larousse* (rééd. du *Larousse des tout-petits*, 2000), Paris : Larousse, 2006.

TORO, Michel, *Dictionnaire des débutants*, Paris : Librairie Larousse, 1949.

DOCUMENTAIRES INITIANT À L'ESTHÉTIQUE

LE GALL, Loïc (concept.), *L'Art des bébés*, Paris : Palette..., 2012.

PÉGHAIRE, Vincent, *La nuit tous les chats sont verts*, Paris : Palette..., 2011.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Bleus, air, eau, ciel*, Paris : Autrement Jeunesse, Petite Collection de Peinture, 2001.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Rouges du matin au soir*, Paris : Autrement Jeunesse, Petite Collection de Peinture, 2001.

TAMARKIN, Annette, *Tout blanc*, Paris : Les Grandes Personnes, 2010.

ENCYCLOPÉDIES

BOUTAN, Mila, *Le Grand Livre de la couleur*, Paris : Gallimard Jeunesse, 2004.

BADREDDINE, Delphine, collectif d'illustrateurs, *Les Trésors des couleurs*, Paris : Gallimard Jeunesse, Mes Premières Découvertes, 2014.

CIBOUL, Adèle, & BUTERLIN, Étienne (texte), LEFEBVRE, Sandrine, & WILSDORF, Anne (ill.), *Les Couleurs*, Paris : Éd. Nathan, coll. Kididoc, 2000.

DE BOURGOING, Pascale (réal.), VALAT, Pierre-Marie, PEYROLS, Sylvaine (ill.), *La Couleur*, Paris : Gallimard, coll. « Mes Premières Découvertes », 1989 [2008].

KRINGS, Antoon, *Les Couleurs de Barnabé le Scarabée*, Paris : Gallimard Jeunesse, Drôles de Petits Docs – Giboulées, 2003.

ROSENSTIEHL, Agnès, *Le Livre des couleurs*, Paris : Larousse, 1981.

IMAGIERS

ANDRÉADIS, Ianna, *Le Petit Livre des couleurs*, Paris : Les Trois Ourses, 1997.

ANDRÉADIS, Ianna, *Couleurs Nature*, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2002.

BADESCU, Ramona, CHAUD Benjamin, *Pomelo et les couleurs*, Paris : Albin Michel Jeunesse, 2011.

BEAUMONT, Émilie, BÉLINEAU, Nathalie (concept.), MEKDJIAN, Christelle (pâte à modeler), *Les Couleurs*, Paris : Fleurus, L'imagerie des bébés (0-3 ans), 2004.

BEAUMONT, Émilie, BÉLINEAU, Nathalie (concept.), LAROUSSINIE, Claire, MICHELET, Sylvie (ill.), *Les Couleurs*, Paris : Fleurus, L'imagerie des tout-petits (3-6 ans), 1999 pour la version papier [rééditée en 2004 et déclinée en version numérique].

BÉLINEAU, Nathalie, *Les Couleurs*, Paris : Fleurus, « Livre de bébé bain » 2009.

BIELINSKY, Claudia, *Les Couleurs avec Uki*, Paris : Casterman, coll. « Uki au fil des jours », 2002.

BILLET, Marion (ill.), *Chamalo découvre les couleurs*, Paris : Père Castor Flammarion, collection « Tout-Petit, J'apprends ! », 2007.

BROWN, M. Wise, PROVENSEN, Alice et Martin, *Les Chatons barbouilleurs (The Color Kitten)*, Racine (Wisconsin) : Western Publishing Company, 1949.

BRUEL, Christian, JOUAULT, Didier, CLAVELOUX, Nicole (ill.), *Rouge, bien rouge*, Paris : Le Sourire qui mord, coll. Grands petits livres, 1986.

CHOUX, Nathalie, *Mon Imagier des couleurs*, Paris : Nathan, Kididoc, 2011.

Collectif, *L'imagier du Père Castor*, Paris : Père Castor-Flammarion, 1952.

Collectif, *Toutes les couleurs sont dans la nature*, Paris : Mila Éditions, 2001.

DE BOURGOING, Pascale, DENIEUIL, Pierre, *J'aime le bleu*, Coppet : Calligram, 1995.

DE BOURGOING, Pascale, DENIEUIL, Pierre, *J'aime le rouge*, Coppet : Calligram, 1995.

DE LAMBILLY, Elisabeth, *Un monde en couleurs*, Paris : Mango Jeunesse, 2008.

DELHOSTE, Marie, CHAUVET, Isabelle, *Mon livre des couleurs à sentir et à toucher*, Paris : Thomas Jeunesse, 2013.

FEJTÖ, Raphaël, *Ma Vie en couleurs*, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2014.

GUIRAUD, Florence, *Le Jardin des couleurs*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2006.

GUIRAUD, Florence, *Les Animaux en couleurs*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2008.

GUIRAUD, Florence, *La Cueillette des couleurs*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2009.

GUIRAUD, Florence, *La Campagne en couleurs*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2011.

GUIRAUD, Florence, *La Balade en couleurs*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2012.

GUTMAN, Anne, VALAT, Pierre-Marie, *Couleurs*, Paris : Gallimard Jeunesse, collection « Mes toutes premières découvertes », 2008.

IVANOVSKY, Elisabeth, *Toutes les couleurs*, Paris : Gautier-Languereau, collection « Les Premiers Albums », 1980.

- KOECHLIN, Lionel, *Le Bleu*, Paris : Hatier, 1985.
- KOECHLIN, Lionel, *Le Jaune*, Paris : Hatier, 1985.
- KOECHLIN, Lionel, *Le Rouge*, Paris : Hatier, 1985.
- KOECHLIN, Lionel, *Le Noir et le blanc*, Paris : Hatier, 1986.
- LALLEMAND, Oriane, *Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs*, Paris : Auzou, 2009.
- LEJONC, Régis, *Quelles couleurs !*, Paris : Thierry Magnier, 2009 (version iPhone, iPad depuis 2014).
- LOUCHARD, Antonin, *Je vois rouge*, Paris : Seuil, 1995.
- LOUCHARD, Antonin, *Je vois bleu*, Paris : Seuil, 1995.
- MERCIER, Julie, *Mon Imagier des couleurs à toucher*, Toulouse : Milan, 2013.
- PARACHINI-DENEY, Juliette, LESCOAT, Elen, *Les Couleurs (Premiers pas pour les bébés)*, Paris : Fleurus, 2012 (pour la version papier et la version numérique).
- PIQUEMAL, Michel, BATTUT, Éric, *Pêcheur de couleurs*, Paris : Didier Jeunesse, collection « Les P'tits Didier », 1997.
- PITTAU, Francesco, GERVAIS, François, *Imagier*, Paris : Gallimard, « Giboulées », 2009.
- PLACE, Marie-Hélène, KELLY, Emma, FONTAINE-RIQUIER, Caroline, *Les Couleurs de Balthazar*, Paris : Hatier, collection « Aide-moi à faire seul », 1997.
- ROSENSTIEHL, Agnès, *C'est bleu*, Paris : Gallimard Jeunesse, 1989.
- ROSENSTIEHL, Agnès, *C'est rouge*, Paris : Gallimard Jeunesse, 1989.
- ROSENSTIEHL, Agnès, *C'est blanc*, Paris : Gallimard Jeunesse, 1989.
- RUILLIER Jérôme, *Silences*, Vineuil : Bilboquet, Les Trésors Bilboquet, 2012.
- SOLOTAREFF, Grégoire, *Couleurs*, Paris : L'École des Loisirs, 2014.
- TULLET, Hervé, *Rose citron*, Paris : Le Seuil, Seuil Jeunesse, 2001.
- VAST, Émilie, *Neige, le blanc et les couleurs*, Nantes : MeMo, 2011.
- VAST, Émilie, *Océan, le noir et les couleurs*, Nantes : MeMo, 2011.
- WEISS, Anne, *Blanc*, Paris : Mila, coll. « Les Minimagiers des Images et des Chiffres », 2002.
- WEISS, Anne, *Bleu*, Paris : Mila, coll. « Les Minimagiers des Images et des Mots », 2002.
- WEISS, Anne, *Rouge*, Paris : Mila, coll. « Les Minimagiers des Images et des Mots », 2002.

MANUELS SCOLAIRES

- BOSCHER, M., BOSCHER, V., CHAPRON, J., CARRE, M. J., et GARNIER, M. F. (ill.), *La Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits*, Loudéac : Mme J. Chapron Éditeur, 1913 pour la première édition, 1945 pour la présente édition.

RECUEILS DE COMPTINES ET DE POÉSIES

- ALADJIDI, Virginie, PELLISSIER, Caroline, LE GRAND, Claire, *Comptines des couleurs*, Champigny-sur Marne : Lito, collection « Comptines à lire à deux », 2012.
- ALBERT, Raphaëlle, VERVELLE-BERTHELET, Gaëlle, *Mes Petites Comptines pour apprendre les couleurs*, Paris : Millepages, collection « Mes Petites Comptines pour apprendre », 2014.

FILLOUX, Henriette (pour les comptines), THOMAS, Philippe (ill.), GOLLIER, Janine (concept.), *Rouge et bleu*, Paris : L'École des Loisirs, Le Gai Savoir, 1965.

FILLOUX, Henriette (pour les comptines), THOMAS, Philippe (ill.), GOLLIER, Janine (concept.), *Noir et blanc*, Paris : L'École des Loisirs, Le Gai Savoir, 1973.

HUDRISIÉ, Cécile, *Comptines pour chanter les couleurs*, Paris : Didier Jeunesse, collection « Éveil musical », 2013.

VII.II. Corpus coréen par genre (les genres sont classés par ordre alphabétique)

ALBUMS À COLORIER

(« Album de coloriage du coréen, Série Album de coloriage avec le petit pingouin Pololo ») <뽀롱뽀롱 뽀로로 색칠북 시리즈 (한글색칠북)>, Séoul : 대원씨아이 (Équipe CI), 2010.

(« Alphabet, Coloriage du coréen ») <한글 색칠 가나다>, Séoul : 아트미디어 (« Art Média »), 1996.

(« Apprentissage du coloriage du bon enfant ») <착한 어린이 색칠 공부>, Séoul : 새교육연구소 (« Chercheur d'éducation nouvelle »), 1973.

(« Coloriage de l'alphabet coréen ») <가나다 한글색칠>, 이의재 (Lee Ui-jae), Hanam : 바른사 (Barensa), 아기색칠공부 시리즈 17 (« Étude de coloriage pour bébés, 17 »), 2007.

(« Coloriages de transports ») <탈것 색칠>, Séoul : 신세계 (Le Nouveau Monde), 유아를 위한 기초 색칠놀이 (« Jeu de coloriage de base pour les jeunes enfants »), 2003.

(« Coloriage des chiffres 1, 2, 3 ») <1 2 3 숫자 색칠>, Hanam : 바른사 (Barensa), 아기색칠공부 시리즈 (« Série Étude de coloriage pour bébés »), 2013.

(« Coréen : Étude par le jeu de coloriage, 4 ») <한글 색칠놀이 공부 4>, Séoul : 별초롱 (La Boîte à étoiles), 2002.

(« Étude amusante du coréen par le jeu de coloriage avec 'Moi et mon robot' ») <미앤마이 로봇과 함께 하는 재미있는 한글색칠공부>, Yongin : 피쉬북 (BookFish Publ.), 미앤마이 로봇 색칠공부시리즈 (« Série Étude du coloriage 'Moi et mon robot' »), 2013.

(« Étude du coloriage, 3 ans »), <3세 색칠공부>, Séoul : 애플비 (Applebeebooks), <생각놀이 느낌놀이> (« Jeux de réflexion, jeux de sensations [ou sentiments] »), 2013.

(« Étude du coloriage, 4 ans »), <4세 색칠공부>, Séoul : 애플비 (Applebeebooks), <생각놀이 느낌놀이> (« Jeux de réflexion, jeux de sensations [ou sentiments] »), 2013.

(« Étude du coloriage et de l'alphabet coréen ») <가나다 한글 색칠 공부>, Séoul : 글동산 (« Jardin d'écriture »), 1996.

(« Étude du coloriage QI / À la recherche de la mauvaise image ») <아이큐 색칠공부/ 틀린 그림찾기> 안봉식 (An Bong-sik), 라사라교육개발원 (« Développement éducationnel Lasala »), 1994 ; chez 문학창조사 (« Littérature Changjosa ») depuis le vol. 2 (1994).

(« Jeux de coloriage, 3-4 ans, niveau bas ») <색칠놀이, 3~4 살, 하>, Séoul : 가나출판사 (« Éd. AB »), 아기 공룡 돌리 시리즈 (« Série Dolli, bébé dinosaure »), 1985.

(« Le Coloriage amusant ») <재미있는 색칠 하기>, Séoul : 교육문화사 (« Histoire culturelle de l'éducation »), 1984.

- (« Le Monde des reptiles ») <파충류의 세계>, Séoul : 이야기나라 (« Le Pays des histoires »), <자연학습교육색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature »), 1998.
- (« Le Pays des couleurs apprises avec Daisy », 2 ans, Disney IQ Book 3), <(페이지와배우는) 색깔나라. 만2세 (디즈니 아이큐북3)>, Séoul : 지경사 (Jigyeongsa), 1996.
- (« Le Pays des oiseaux » 1 & 2) <새의 나라>, Séoul : 이야기나라 (« Le Pays des histoires »), <자연학습교육색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature »), 1998.
- (« Le Pays de la mer » 1 et 2) <바다 나라>, Séoul : 이야기나라 (« Le Pays des histoires »), <자연학습교육색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature »), 1998.
- (« Le Pays des fruits et des fleurs ») <꽃과 열매나라>, Séoul : 이야기나라 (Le Pays des histoires), <자연학습교육색칠공부> (« Étude du coloriage et enseignement de la nature »), 1998.
- (« Le Récit dans les tableaux célèbres, Livres de tableaux célèbres, Jeu de coloriage ») <명화속 이야기 명화책 색칠놀이>, 김은경 (Kim Eun-gyeong), Séoul : 소피아의 상자 (« La Boîte de Sophia »), 놀면서 똑똑해지는 클래식 놀이터 (« L'aire de jeux classique qui rend intelligent en jouant »), 2013.
- (« Pays des contes, pays du coloriage ») <동화나라 색칠나라>, 유아문화사 (« Histoire de la culture enfantine »), 1995.
- (« Pays des contes, pays du coloriage – Les Chiffres ») <동화나라 색칠나라 – 숫자>, Séoul : 유아문화사 (« Histoire de la culture enfantine »), 1995.
- (« Première étude de notre enfant : coloriage et chiffres, 1 2 3 4 ») <우리 아기 첫 공부 숫자색칠 1 2 3 4>, Séoul : 명성아이북 (« Livres réputés pour enfants »), (coll. 연필과 붓, « Crayons et pinceaux »), 2004.
- (« Premiers coloriages, 2 ans »), <2세 첫 색칠>, Séoul : 애플비 (Applebeebooks), <생각놀이 느낌놀이> (« Jeux de réflexion, jeux de sensations [ou sentiments] »), 2013.
- (« Tests d'intelligence et apprentissage du coloriage ») <색칠 공부 지능 테스트>, Séoul : 새교육연구소 (« Chercheur d'éducation nouvelle »), 1973.
- (« TV Jardin d'enfants – Un, deux, trois, étude du coloriage ») <TV 유치원 – 하나 둘 셋 색칠공부> Séoul : 수록 (« Enregistrement »), 1996.

ALPHABETS/ABÉCÉDAIRES/SYLLABAIRES

- BAK, Eun-yeong, (박은영), <준영ㄱ나ㄷ> (« L'ABC de Jun-Yeon »), Séoul : BIR Publ., 1997.
- CBAK, Eun-yeong, (박은영), <기차 ㄱ나ㄷ> (« Le Train ABC ») Séoul : BIR Publishing, 1997.
- Collectif, <사진으로 만나는 ㄱ나ㄷ> (« La Rencontre de l'ABC en photographies »), Séoul : 여원미디어 (Yeo-won Média), 탄탄 스타트북 (« Livres pour un départ solide »), 1998.
- KIM, Ju-Cheon, (김주천), HAN, Won-eon, (한원언), <ㄱ나ㄷ 언어력: 읽을 수 있어요> (« Compétences linguistiques alphabé-tiques : je peux lire »), Séoul : 이솝 (Ésope), 이야기나라 2000 (collection « Le Pays des enfants 2000 »), 1991.
- LEE, Suzy, (이수지), <움직이는 ㄱ나ㄷ> (« L'Alphabet qui bouge »), Paju : 길벗어린이 (Gilbut), 2006.

DICTIONNAIRES ILLUSTRÉS

- CHAE, In-seon, (채인선), <나의 첫 국어사전> (« Mon Premier Dictionnaire du coréen [langue nationale] »), Goyang : 초록아이 (Green-I), 2008.
- CHAE, In-seon, (채인선), YOU, Jin-heui (유진희), <아기그림사전> (« Dictionnaire illustré pour bébés »), Goyang : 초록아이 (Green-I), 2015.
- CHOE, Hyeon-Ju, (최현주), <(유아교육 5대 영역 반영) 이야기가 있는 어린이 첫 한글사전> (« Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits »), Séoul : YBM Si-sa, 2011.
- CHOE, Jun-sik, (최준식), <(재미있는 한글나라)그림 사전> (« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré »), Séoul : 캠프 (Kamp), 1995.
- Collectif, <마법 천자문 유아 한글사전> (« Dictionnaire du coréen pour petits, Les Mille Caractères avec magie »), Paju : 아울북 (« Les Livres du hibou »), 2009.
- Collectif, <(한글과 영어를 같이 배우는) 어린이 낱말 첫 사전> (« Premier Dictionnaire de langue pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais »), Séoul : 지식서관 (« Librairie de la connaissance »), 1999.
- Collectif, <(첫번째 아기 사전) 미술사전> (« Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art »), Paju : 거인 (« Le Géant »), 2002.
- Collectif, <IQ.EQ 한글과 영어를 함께 배울수있는 어린이 그림사전> (« QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais »), Séoul : 아트미디어 (Art Média), 2002.
- Collectif, <어린이를 위한 기초탄탄 한글사전> (« Dictionnaire du coréen pour une base solide à l'adresse des enfants »), Séoul : 아기별 (L'Enfant étoile), 2009 (324 p.)

DOCUMENTAIRES SEMI-FICTIONNELS

- BAE, Hyeon-ju, (배현주), <설빔 (남자아이 멋진 옷)> (« *Seolbim*, L'Élégant Vêtement du garçonnet »), Paju : 사계절 (Les Quatre Saisons), 2007.
- BAE, Hyeon-ju, (배현주), <설빔 (여자아이 고운 옷)> (« *Seolbim*, Le Beau Vêtement de la fillette »), Paju : 사계절 (Les Quatre Saisons), 2007.
- BAK, Hyeon-jeong, (박현정), <새색시> (« La Nouvelle Mariée »), Séoul : Chobang Chaekbang (초방), 2004.
- SIN, Hyeon-Yeong, (신현영), SIN, Gyeong-Seon, (신경선), <효령이 의 색동저고리> (« La Veste aux manches de diverses couleurs de Heyo Lyong-i »), Séoul : Korea Perkins Publishing Co., 우리 민족의 자연과 예술 (L'Art et la nature de notre peuple), 1991.
- YU, Ae-ro, (유애로), <쪽빛을찾아서> (« À la recherche de l'indigo »), Paju : Borim Press, 솔거나라 전통 문화 그림책 (« Solgo Series/Albums de culture traditionnelle »), 1996.

ENCYCLOPÉDIES

- Collectif, <동아 유아 공부 : 여러 가지 색깔 백과사전> (« Les Études de bébé chez Dong-a : Encyclopédie des différentes couleurs »), Séoul : 동아출판사 (Dong-a), 1985.

- Collectif, <영재 학습 백과 : 그림 놀이 색깔 놀이> (« L'Encyclopédie d'apprentissage de l'enfant doué : jeux d'images et jeux de couleurs »), Séoul : 한국유아교육개발 IQ 2001 (« Développement de l'éducation des enfants »), 1988.
- Collectif, <변해라, 변해! 빨강 노랑 파랑> (« Change, change ! Rouge, bleu, jaune »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2013.
- JEONG, Nak-muk, (정낙묵), LEE, Je-ho (이제호) & BAK, Su-hyeon (박수현), <색깔이 뱅글뱅글> (« Les Couleurs virevoltantes »), Séoul : 고인돌 (Le Dolmen), 그림책 시리즈4 (Les Albums Série 4) , 2009.
- LEE, Beom-seob, (이범섭), <색깔> (« Couleur »), Paju : 어린이아현 (L'Enfant Ahyeon), 따뜻한 그림백과 014 (coll. « Encyclopédie illustrée chaleureuse », n° 14), 2009.

IMAGIERS

- BAE, Jeong-in, (배정인), BAK, Ji-ae (박지애), <불끈불끈 용기가 솟아나는 빨강> (« Un rouge qui donne un grand courage »), Séoul : 뜨인돌 어린이 (DDStone, KidsStone), 색깔정서그림책 (coll. Les Albums d'émotion colorée), 2009
- BAEK, Ji-hye, (백지혜), <꽃이 핀다 (자연에서 찾은 우리색)> (« Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature »), Paju : 보림 (Borim Press), 창작그림책 (coll. « Les Livres créatifs »), 2007.
- BAEK, Myeong-sik, (백명식), <무엇이든 알고 싶어요! 3: 색깔> (« C'est ce que vous voulez savoir ! 3 : La Couleur »), Séoul : 유아과학사 (« La Science du bébé »), 무엇이든 알고 싶어요! (collection « C'est ce que vous voulez savoir ! »), 1992.
- BAK, Jeong-seon, (박정선), O, Seung-min, (오승민), <빨강빨강 무슨빨강?> (« Rouge, rouge, quel rouge ? »), Séoul : 시공주니어 (Sigongjunior), 2007.
- BAK, Jeong-seon (박정선), JANG Geong-Hye (장경혜), <색깔을보면알수있어> (« Je peux le savoir par la couleur »), Séoul : 비룡소 (Bilyongso) , 과학의씨앗 05 (« Graines de science 05 »), 2011.
- Collectif, <색깔> (« Couleur »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 풍당풍당 아기 목욕책 (« Les livres de bain d'éclaboussure du bébé »), 2004.
- Collectif, (<첫 들춰보기 책> 색깔) (« Le Premier Livre à regarder en soulevant) Couleur », Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2004.
- Collectif, <오리는 노랑> (« Un canard, c'est jaune »), Séoul : 블루래빗 (Le Lapin bleu), 딸랑 딸랑뽀뽀 동물 목욕책 (« Ding-dong bip-bip, les livres de bain sur les animaux »), 2010.
- Collectif, <색깔> (« Couleur »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), collection Baby Play (tissu), 2011.
- Collectif, <알록달록 색깔> (« Couleurs bigarrées »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 똑똑한 플랩북 (Les Rabats intelligents), 2013.
- Collectif, <색깔놀이> (« Jeux de couleurs »), 기탄출판 (Éd. de l'hésitation), 똑똑한아이사진책 (coll. « Livre de photographies pour les enfants doués d'une expression intelligente »), 2010.
- Collectif, <(아장아장 첫걸음 그림책) 첫 색깔> (« L'Album des premiers trottinements : Les Premières Couleurs »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2010.

- Collectif, <(방글방글 아기 사진책) 처음 색깔> (« Le Livre de photographies de Bébé, Premières Couleurs »), Séoul : 애플비 (Applebeebooks), 2010.
- Collectif, <(뽀롱뽀롱 뽀로로) 색깔놀이> (« Le Petit Pingouin Pololo : Jeu de couleurs »), Séoul : 키즈아이콘 (Kids Icon/Iconix), 2010.
- Collectif, <우리 아이 사진으로 배우는 색깔> (« Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies »), Séoul : 토피 (Topi), 2003 [2008].
- Collectif, <(사진으로 배우는 우리 아기 첫공부) 눈에 쪽 색깔>, (« Première Étude de notre enfant par la photographie : la couleur dans les yeux »), Paju : 문공사 (Moongongsa), 2002.
- Collectif, <첫 색깔: 색깔배우기 아기 책> (« Premières couleurs : livre pour enfants d'apprentis-sage à la couleur »), Séoul : 삼성놀이왕 06 (« Le roi du jeu Samsung » 06), 삼성출판사 (Éditions Samsung), 2007.
- IM, Jeong-jin (임정진), O, Jeong (오정), <무슨 색이 좋을까> (« Quelle couleur serait bien ? »), Séoul : 대교출판 (Éd. du Grand Pont), 1999.
- JEONG, Min-jeong, (정민정), <(울망졸망 인지책) 음식과 색깔 (아빠와 10분)> (« Livres cognitifs : Les Aliments et la couleur/10 minutes avec papa »), Séoul : 보드북 (Boardbook) 꿈꾸는달팽이 (L'Escargot qui rêve), 2012.
- LEE, Dong-tae, (이동태), BAK, Il-gu (박일구), <색깔비가 내리는 나라> (« Le Pays où tombe une pluie de couleur »), Séoul : 꿈터 (Éd. Gumto), 지지시리즈꿈터그림책 07 (Album Gumto de la série Jiji, n° 7), 2011.
- LEE, Eun-seo, (이은서), LEE, Hye-yeong (이혜영), <사르르 화를 풀어 주는 파랑> (« Un doux bleu qui soulage la colère »), Séoul : 뜨인돌 어린이 (DDStone, KidsStone), 색깔정서그림책 (collection Les Albums d'émotion colorée), 2009.
- LYU, Jae-su, (류재수), <하양까망> (« Blanc Noir »), Paju : Borim, 2011.
- NO, Jeong-im, (노정임), AN, Gyeong-ja, (안경자), <색깔이 궁금해> (« Les Couleurs me rendent curieux »), Séoul : 웃는돌고래 (Le dauphin qui sourit), 2013.
- O, Jeong (오정), <색깔을 알아요> (« Je connais les couleurs »), Séoul : 한국프로벨 (« Froebel Corée »), 1990.
- SIM, Eun-gyeong, (심은경), <빨강파랑노랑> (« Rouge, bleu, jaune »), 토피 (Topi), 우리 아이 처음 배우는 (« Ce que nos enfants apprennent en premier »), 2009.
- SIN, Hye-eun (신혜은), GANG, Deok-sin (강덕선), <빨간색을 붙여요> (« Je colle du rouge »), Séoul : 웅진출판 (Woongjin Publishing), 칙칙색깔나라 (« Le Pays des couleurs »), 1995.
- SIN, Hye-eun (신혜은), GANG, Deok-sin (강덕선), <파란색을 덮어요> (« Je couvre de bleu »), Séoul : 웅진출판 (Woongjin), 칙칙색깔나라 (coll. « Le Pays des couleurs »), 1995.
- SIN, Ja-eun, (신자은), SIN, Min-jae (신민재), <깔깔깔 웃음이 번지는 노랑> (« Un jaune qui propage un grand rire »), Séoul : 뜨인돌 어린이 (DDStone, KidsStone), 색깔정서그림책 (coll. Les Albums d'émotion colorée), 2009.
- TAK, Hye-jeong, (탁혜정), <빨간꽃 초록잎> (« Fleurs rouges, feuilles vertes »), Séoul : Chobang Chaekbang (초방), 2007.

YUN, Gu-byeong (윤구병), KIM, hyo-sun (김효순), <빨강 도깨비, 파랑 도깨비, 노랑 도깨비>
(« Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune »), Séoul : 휴먼어린이 (« Les Enfants humains »), 1991.

YUN, Ji-Yeon, (윤지연), <색깔모양> (« Couleurs et formes »), 기탄출판 (Éd. de l'hésitation),
종알종알 말 배우는 사진책 (« Albums de photographies pour apprendre à dire “ areuh-areuh ” »), 2010.

MANUELS SCOLAIRES

(« Baduk et Cheolsu, [langue nationale 1-1] ») <바둑이와 철수 [국어 1-1]>, Séoul : 문교부
(Ministère de l'Éducation), 국어교과서 (Manuels coréens), 1948.

(« Notre écriture, notre langue pour nos enfants coréens bien-aimés ») <사랑하는 한국 어린이를
위한 우리말 우리 글>, 오정열 (O Jeong-yeol), 박미자 (Bak Mi-ja), Séoul :
선경도서출판사 (Éditions des ouvrages du royaume des fées), 1984.

(« Le Magasin de lettres : g, n ») <글자 가게 : ㄱ, ㄴ>, 우은경 (U Eun-gyeong), 홍찬주 (Hong
Chan-ju), Gwanju : 아람 (Arambook), 2013, 13 p.

RECUEILS DE COMPTINES ET DE VIRELANGUES

BAK, Jeong-seon, (박정선), YUN Mi-suk (윤미숙), <빨주노초파남보 색깔 말놀이>
(« Virelangues sur les couleurs de l'arc-en-ciel »), Séoul : 시공주니어 (Sigongjunior),
네버랜드 우리 걸작 그림책 27 (Nos chefs-d'œuvre Neverland 27), 2010.

GWON, Mun-hui, (권문희) (ill.), <빨강빨강앵두> (« Prunelle rouge, rouge », d'après une chan-son
éponyme pour enfants), Paju : 다섯수레 (« Les Cinq Charrettes »), 우리아기 놀이책
(« Les livres-jeux pour nos bébés »), 2005.

VIII. ALBUMS FICTIONNELS (avec ou sans texte)

VIII.1. Corpus français

(Sont en gras les albums de notre corpus d'analyse. Les autres titres ont été mentionnés).

BAILLY-MAITRE, Marie-Astrid, GUILLOPPÉ, Antoine, *L'Heure rouge*, Tours : L'Élan Vert, 2010.

BATTUT, Eric, *Bleu Océan*, Paris : L'Élan vert, 2012.

BATTUT, Eric, *Si la neige était rouge*, Toulouse : Milan, 2002.

BLAKE, Stephanie, *Au loup !*, Paris : L'École des Loisirs, 2005.

BOUBÉ, Marie-Caroline, CIAMOUS, Philippe, *POB le Petit Ours Bleu*, Toulouse : Milan, 1999.

BRUEL, Christian, BOZELLE, Anne, GALLAND, Anne, *Histoire de Julie qui avait une ombre de
garçon*, Paris : Le Sourire qui mord, coll. À propos d'enfance, 1976.

COUSSEAU, Alex, BOUTIN, Anne-Lise, *Alba Blabla et moi*, Arles : Le Rouergue, 2011.

D'ALLANCE, Mireille, *Grosse colère*, Paris : L'École des Loisirs, 2000.

DAVID, François, SOLAL, Marc, *L'Enfant de la neige*, Urville-Nacqueville : Motus 2008

DEDIEU, Thierry, *Poison*, Paris : Le Seuil Jeunesse, 2000.

DELETAÏLLE, Albertine, *Blancheline*, Paris : Les Albums du Père Castor, Flammarion, 1968.

DOLTO-TOLITCH, Catherine, FAURE-POÏREE, Colline, BOUCHER, Joëlle (ill.), *Des amis de toutes les couleurs*, Paris : Gallimard Jeunesse, coll. Giboulées, 1994.

DORLÉANS Marie, *L'Invité*, Paris : Le Baron perché, 2011.

DOUZOU, Olivier, *Luchien*, Rodez : Rouergue, 1996 [2000].

DOUZOU, Olivier, *Fourmi*, Rodez : Rouergue, 2012 (application iPad sortie aussi en 2012).

FRANÇOIS, André, *Les Larmes de crocodile*, Paris : Robert Delpire Éditeur, collection Dix sur Dix, 1955, 2005.

FRANÇOIS, Paul, BUTEL, Lucile, *La Grande panthère noire*, Paris : Les Albums du Père Castor, Flammarion, 1968.

GUILLOPPÉ, Antoine, *Loup noir*, Paris/Bruxelles : Casterman, 2004.

HENSE, Nathalie, GREEN, Ilya, *Marre du rose*, Paris : Albin Michel, 2008 [2014 en Panda Poche].

HERBAUTS, Anne, *Silencio*, Paris/Bruxelles : Casterman, Albums Duculot, 2005.

HERBAUTS, Anne, *Lundi*, Paris/Bruxelles : Casterman, Albums Duculot, 2004.

HERBERA, Ghislaine, *Le Livre rouge ou les aventures de pépin le glouton*, Paris : Didier, 2011.

KA, Olivier, Alfred, *Monsieur Rouge entre en scène*, Darnetal : Petit à petit, 2002.

LAGER, Claude, DUBOIS Claude K., *Tout rouge*, Paris : L'École des Loisirs, Pastel, 1993.

LAVATER, Warja, *Le Petit Chaperon rouge*, Paris : Adrien Maeght Editeur, 1965.

LE FOLL, Alain, *C'est le bouquet*, Paris : Robert Delpire Editeur, 1963/1964.

LERAY, Marjolaine, *Un petit chaperon rouge*, Le Méjan : Actes Sud, 2009.

LOBEL, Arnold, *Le Magicien des couleurs*, Paris : L'École des loisirs, 1971 (pour l'édition française), [2010] (1968 pour le titre original : *The great blueness and other predicaments*).

MADÉLÉNAT, Arnaud, *Le coq qui faisait coquelicot*, Genève : La Joie de lire, 2001.

MAÏK, Henri, *Hermès, le crocodile bleu*, Paris : Desclée de Brouwer, DDBj, 1969.

MARICOURT, Thierry, MAI-WYSS, Tatjana, *Les Couleurs retrouvées*, Paris : Points de suspension, 2005.

MASSIN, LAURE, *Le Piano des couleurs*, Paris : Gallimard Jeunesse, 2004.

NADJA, *Chien bleu*, Paris : L'École des Loisirs, 1989 [2004].

NADJA, *Chaperon Rouge - Collection privée*, Paris : Éditions Cornélius, 2005.

NORAC, Carl, Poulin Stéphane, *La Vie en bleu*, Bruxelles : Pastel/L'École des Loisirs, 2006.

PONTI, Claude, *Le Livre d'Adèle*, Paris : Gallimard Jeunesse, 1986.

PRADIER, Mireille, SABRAN Guy, *Béluclaire*, Paris : Editions G. P., 1946.

PROBST, Pierre, *Une fête chez Caroline*, Paris : Hachette (Grands Albums Hachette), 1953.

PROMEYRAT, Coline, BOURRE Martine, *Le Taureau bleu*, Paris : Didier , coll. Escampette, 2009.

RASCAL, *Le Petit Chaperon rouge*, Paris : L'École des Loisirs, 2002.

RUILLIER, Jérôme, *Jules et la pirogue*, Paris : Gallimard Jeunesse, 1998.

RUY-VIDAL, François, CLAVELOUX, Nicole, *Le Voyage extravagant d'Hugo Brisefer*, Paris : François Ruy-Vidal, 1968.

SARA, *À travers la ville, Paris : Circonflexe, Langue au chat, 1990.*

SARA, *Le Loup*, Paris : Thierry Magnier Éditeur, 2000.

SARA, *La laisse rouge, Vineuil : Bilboquet, 2005.*

SÉGUR, la Comtesse de, CLAVELOUX, Nicole, *Forest of Lilacs / La Forêt des lilas*, New York : Harlin Quist, 1968/Paris : François Ruy-Vidal, 1970.

SENGHOR, Léopold Sédar, RUILIER, Jérôme, *Homme de couleur !, Vineuil : Bilboquet, collection Petit à Petit, 1999.*

SERRES, Alain, CORVAISIER Laurent, *Comment Pok l'oiseau inventa les couleurs*, Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde, 2011.

SOLOTAREFF, Grégoire, *Quand je serai grand, je serai Père-Noël*, Paris : L'École des loisirs, 1988.

SOLOTAREFF, Grégoire, *Loulou, Paris : L'École des Loisirs, 1989 (2010 pour la présente édition dans la collection Kilimax).*

SOLOTAREFF, Grégoire, *Mathieu, Paris : L'École des Loisirs, 1990.*

UNGERER, Tomi, *Les Trois Brigands, Paris : L'École des Loisirs, 1968 (1^{re} éd. anglaise en 1962)*

VOILIER, Claude, *Le Petit Poussin bleu*, Paris : Hachette, Mon Premier Album Hachette, 1969.

YERKES, Jennifer, *Drôle d'oiseau, Nantes : Éditions MeMo, 2011.*

VIII.2. Corpus coréen

BAK, Hong-geun (박홍근), KIM, Gwang-bae (김광배), *날아간 빨간 풍선* (« Le Ballon rouge qui s'est envolé »), Singyo (신교출판사), Collection of children's songs and poetry, 1960.

BAEK, Hui-na (백희나), *구름빵* (« Les Petits Pains au nuage »), Séoul : HansolSooBook (한솔수북), 2004 (disponible en version Androïd depuis 2011).

BORI (보리), PARK, Gyeong-jin (박경진), *흥내장이 짹짹* (« Le Contrefaiseur Jjik-jjik-i »), Paju : Bori Publishing (보리), Les Livres du Têtard (올챙이 그림책), 1990.

BORI (보리), JEONG, Seung-gak (정승각), *눈먼 곰과 다람쥐* (« L'Ours aveugle et l'écureuil »), Paju : Bori Publ. (보리), Les Livres du Têtard (올챙이 그림책), 1993.

BORI (보리), KIM, Hwan-yeong (김환영), *나도 잘해* (« Moi aussi, je le fais bien »), Paju : Bori Publishing (보리), Les Livres du Têtard (올챙이 그림책), 1992.

HYEON, Deok (현덕), KIM Hwan-yeong (김환영), *나비를 잡는 아버지* (« Le père qui attrape des papillons »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 2001.

HONG, Seong-chan (홍성찬) (ill.), *재미네골* (« La Légende de Jaminegol », d'après la légende du peuple de Choseon en Chine), Paju : Jaimimage (재미마주), 1999.

HWANG, Eun-a (황은아), *지하철 바다* (« Le Métro-mer »), Séoul : Marubol Public. (마루벌), 2001.

IWAN (아이완), *워터보이* (« Water boy »), Paju : Artbooks (아트북스), 2004.

JEONG, Ha-seop (정하섭), HAN, Byeong-ho (한병호), *해치와 괴물 사형제* (« Haechi et les quatre frères monstres »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 1998.

JEONG, Geun (정근), JO, Seon-gyeong (조선경), *마고 할미* (« Grand-maman Margo »), Paju : Borim Press (보림출판사), 1995.

- JEONG, Seung-Gak (정승각), 까막나라에서 온 삽사리 (« Sapsali du monde des ténèbres »), Séoul : Chobang (초방), 1994.
- JEONG, Sun-hui (정순희) (réécriture d'une berceuse traditionnelle), 새는 새는 나무자고, (« Bonne nuit mon tout petit »), Changbi (창비), 2006.
- JO, Eun-su (조은수), YU Mun-jo (유문조), 그림 옷을 입은 집 (« La Maison habillée d'une peinture »), Paju : Sakyedul Publishing (사계절), Album de notre culture 2 Histoire de diverses couleurs (우리문화그림책 2 단청 이야기), 2002.**
- JO, Ho-sang (조호상), YUN Mi-suk (윤미숙), 팔죽 할멈과 호랑이 (« Le Tigre et la grand-maman bouillie de riz aux haricots rouges »), Séoul : Woongjin Think Big (웅진씽크빅), 2005.
- JO, Ji-Hun (조지훈), JO, Byeong-deok (조병덕), 우리 마을 (« Notre Village »), Séoul : Joseon Adong Munhwa Hyeophoe Publishers (조선아동문화협회), 1946.
- KIM, Dong-su (김동수), 감기 걸린 날 (« Le jour où j'ai attrapé froid »), Paju : Borim Press (보림출판사), 2002.
- KIM, Dong-su (김동수) & PARK, Hye-jun (박혜준) (texte et ill.), 천하무적 고무동력기 (« Mon engin en caoutchouc invincible »), Paju : Borim Press (보림출판사), 2005.
- KIM, Dong-won (김동원), JO Hye-ran (조혜란), 사물놀이 (« Samulnoli »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 1998.
- KIM, Dong-won (김동원), KWAK, Yeong-kwon (곽영권), 사물놀이 이야기 (« L'Histoire du Samulnoli »), Paju : Sakyedul Publishing (사계절), 2001.
- KIM, Mi-Hye, HAN, Tae-Hui, <그림 그리는 새> (« L'Oiseau peintre »), Paju : Borim Press (보림출판사), « Pays Solgeo : Albums de culture traditionnelle » (전통문화 그림책 술겨나라시리즈), 2007.**
- KIM, Mi-hye (김미혜), CHOE, Mi-ran (최미란), <Temple built of stone, Seokguram>, Paju : Woongjin Think Big (웅진씽크빅), 2010.
- KIM, Seong-min (김성민), 여우 누이 (« Ma sœur est un renard »), Paju : Sakyedul Publishing (사계절), 2005.
- KIM, Yong-hwan (김용환), JEONG, Hyeon-ung (정현웅) (ill.), 우리들 노래 (« Nos chansons »), Séoul : Choseon Adong Munhwa Hyeophoe Publ. (조선아동문화협회), 1947.
- KO, Gyeong-suk (고경숙), 마법에 걸린 병 (traduit en France chez Seuil, en 2007, par *Les Flacons magiques*), Paju : Jaimimage (재미마주), 2005.
- KWON, Mun-hui (권문희), 줄줄이 켜 호랑이 (« Des Tigres à la queue-leu-leu »), Paju : Sakyedul Publishing (사계절), 2005.
- KWON, Yun-deok (권윤덕), 만희네 집 (« La Maison de Mahn-hee »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 1995.
- LEE, Eok-bae (이억배), 솔이의 추석 이야기 (« Sori et la lune d'automne »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 1995.
- LEE, Gyu-gyeon (이규경), 여름을 보고싶은 눈사람 (« Le Bonhomme de neige qui voulait voir l'été »), Séoul : Yelimdang (예림당), 1989.

- LEE, Gyu-gyeon (이규경), 희망이 뭔지 아니? (« Sais-tu ce qu'est l'espoir ? »), Séoul : Yelimdang (예림당), 1989.
- LEE, Gyu-hui (이규희), SHIM, Mi-a (심미아), 해와 달이 된 오누이 (« Le Frère et la sœur qui sont devenus le soleil et la lune »), Paju : Borim, 1996.
- LEE, Hyeon-sun (이현순), LEE, Yuk-nam (이육남), 수궁가 (« Palais sous-marin »), Séoul : Chobang (초방책방), 2005.
- LEE, Ho-baek (이호백), 도대체 그 동안 무슨 일이 일어났을까? (traduit en France par *Quelle coquine cette lapine !*), Lee Ho-baek, Paju : Jaimimage (재미마주), 2000.
- LEE, Ho-baek (이호백), LEE, Eok-bae (이억배), 세상에서 제일 힘센 수탉 (« Le Coq le plus fort du monde »), Paju : Jaimimage (재미마주), 1997.
- LEE, Hyeon-sun (이현순), CHOE, Eun-mi (최은미), 심청 가 (« Shimchong »), Séoul : Chobang (초방), 2003.
- LEE, Hyeong-jin (이형진), 끝지 (« Le Dernier-né »), Paju : Nurimbo Publ. Co. (느림보), 2003.
- LEE, Kyeong-hye (이경혜), HAN, Yu-min (한유민), <구렁덩덩 새선비> (« Le Jeune Savant devenu serpent »), Paju : Borim Press (보림출판사), Album d'histoire ancienne La pie et le tigre (옛이야기그림책 까치호랑이), 1997.**
- LEE, Sang-gyo (이상교), HAN, Byeong-ho (한병호), 도깨비와 범벅 장수 (« Les Lutins et le marchand de gâteaux »), Kookminbooks Co. (국민서관), 2005.
- LEE, Sang-gyo (이상교), SIM, Eun-suk (심은숙), <빨간 부채 파란 부채> (« Éventail rouge, éventail bleu »), Séoul : Sigongsa, coll. Neverland Nos Histoires anciennes (시공주니어 / 네버랜드 우리 옛 이야기), 2006.**
- LEE, Sang-hui (이상희), AN, Sang-su (안상수), 해님 달님 우리 아기 (« Le Soleil et la lune, nos enfants »), Paju : Borim Press (보림), 2010.
- LEE, Seong-sil (이성실), BAK, Hwan-suk (박완숙), 여우 누이 (« Ma Sœur, le renard »), Paju : Borim Press (보림), 1997.
- LEE, Seung-hyeon (이승현), <파란집> (« La Maison bleue »), Paju : Boli (보리), collection « Empreinte de paix » (평화 발자국), 2010.**
- LEE, Suzy (이수지), 파도야 놀자 (« La Vague »), Birongso (비룡소), 2009.
- LEE, Suzy (이수지), <검은 새>, *L'Oiseau noir*, Séoul : 천둥거인 (Chondung Books), 2007 (album traduit en français en 2007 par Lirabelle, Nîmes).**
- LEE, Won-su (이원수), 꼬마 옥이 (« La Petite Ock »), Paju : Changbi Publishers (창비), 1977 (réédité aux mêmes éditions avec des illustrations signées par Lee Man-ik en 2000).
- LEE, Yun-jin (이윤진), LEE, Seo-ji (이서지), 장날 (« Jour de marché »), Paju : HansolSooBook (한소수북), 2008.
- LEE, Yeong-geong (이영경), 아씨방 일곱 동무 (traduit en français par *Les 7 petites mains*), Séoul : BIR Publishing (비룡소), 1998.

- MUN, Seung-yeon (문승연), KIM, Hwan-gi (김환기) (peint.), *콩 짹 짹 소리나는 그림*, 김환기 (« Des Images où se forment les bruits gong, jak-jak, Kim Hwan-gi »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 2007.
- MUN, Seung-yeon (문승연), LEE, Suzy (이수지), *우리는 벌거숭이 화가* (« Nous autres peintres nus »), Paju : Gilbut Children Publishing (길벗어린이), 2005.
- OH, Seung-min (오승민), <꼭꼭 숨어라> (« Cache-toi bien »), Paju : Nurimbo Publishing Co, 2004.**
- RHYU, Hyeon-ok (우현옥), HAN, Chang-su (한창수), *호랑이와 꽃감* (« Le Tigre et le kaki séché »), Paju : « Éducation des enfants » (아이교육), 2002/2009.
- RYU, Jae-su (류재수), <백두산 이야기> (« L'Histoire du mont Baekdu »), Tongnamu (통나무), 1988 ; Paju : Borim Press (보림출판사), 2009.
- RYU, Jae-su (류재수), SIN, Dong-il (신동일), *노란 우산* (« Le Parapluie jaune »), Jaimimage (재미마주), 2001.
- SEO, Jeong-oh (서정오), HAN, Ji-hui (한지희), *임금님 귀는 당나귀 귀* (« Le Roi aux oreilles d'âne »), Paju : Bori Publishing (보리), 1997.
- SEONG, Seok-je (성석제), YUN, Mi-suk (윤미숙), <토끼와 자라> (« Le Lapin et le trionyx »), Séoul : 비룡소 (Bir), 비룡소 전래동화 10 (Conte traditionnel pour enfants, 10), 2010.**
- SIN, Dong-jun (신동준), *물고기와 바람과 피아노* (« Poisson, vent et piano »), Séoul : Chobang (초방), 2008.
- SONG, Jae-chan (송재찬), LEE, Jong-mi (이종미), *해님달님* (« Monsieur le soleil et Madame la lune »), Kookminbooks (국민서관), 2004.
- WI, Gi-cheol (위기철), KIM, Hwan-yeong (김환영), *호랑이와 꽃감* (« Le Tigre et le kaki séché »), Kookminbooks (국민서관), 2004.
- YU, Jun-jae (유준재), 파란파도 (« La Vague bleue »), Paju : 문학동네 (Munhakdongne), 2014.**
- YUN, Seok-jung (윤석중), LEE, Yeong-gyeong (이영경), *넙점반* (traduit en France aux Éditions Picquier Jeunesse, 2004, par *Quatre points et demi*), Paju : Changbi Publishers (창비), 2004.

IX. OUVRAGES ET ARTICLES CONCERNANT LA CORÉE : histoire, culture, littérature, imprimerie, religion...

- BOUCHEZ, Daniel, « L'Écriture en Corée », *Actes du premier forum international du Centre de Calligraphie de la Bibliotheca Alexandrina*, 24-27 avril 2003. Bibliotheca alexandrina, p. 127-142.
- BOUCHEZ, Daniel, « Le cas coréen. La longue émergence d'un alphabet en milieu idéographique », *Espaces de la lecture*, Anne-Marie Christin (dir.), Paris : Éd. Retz, 1988, p. 102-107.
- CARTER COVELL, Jon, *Korea's Cultural Roots*, SALT Lake City, Utah : Moth House Publications, 1981, 122 p.
- CHO, Dong-il, BOUCHEZ, Daniel, *Histoire de la littérature coréenne, des origines à 1919*, Paris : Fayard, 2002, 425 p.
- FABRE, André, *Histoire de la Corée*, Paris : Langues & Mondes, L'Asiathèque, 2000, 419 p.
- GAUTHIER, Pierre-Louis, « L'Éducation en Corée du Sud, laboratoire du néo-libéralisme » *Revue*

internationale d'éducation de Sèvres [En ligne : <http://ries.revues.org/1948>], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 25 novembre 2011.

KIM, Sung-do, « La cuisine, le rythme, l'univers : quelques aspects sémiotiques de la cuisine coréenne », <영상문화> [*Visual Culture*], 한국영상문화학회 [Korean Association for Visual Culture], 1999, [En ligne : <http://earticle.net/article.aspx?sn=75123>].

LI, Ogg, *La Corée – des origines à nos jours* (notamment les chapitres consacrés à l'éducation p. 245-247 et 363-364), Séoul/Paris : Aesan Hakhoe/Le Léopard d'or, 1988.

MAURUS, Patrick, *Histoire de la littérature coréenne*, Paris : Ellipses Editions, Littérature des cinq continents, 2005, 128 p.

MORILLOT, Juliette, *La Corée. Chamanes, montagnes et gratte-ciel*, Paris : Autrement, coll. Monde, H.S. n° 105, 1998, 284 p.

PRATT, Keith, RUTT, Richard, with additional material by Hoare James Richmond, *Korea, A Historical and Cultural Dictionary*, Surrey: Dept of East Asia Studies, University of Durham, 1999.

THIEBAULT, Philippe, *La Pensée coréenne. Aux sources de l'Esprit-Coeur*, Paris, Autre temps, 2006.

X. DIVERS

BRICOUT, Bernadette, *Le Savoir et la saveur, Henri Pourrat et le Trésor des contes*, Paris : Gallimard, 1991.

BRICOUT, Bernadette, *La Clé des contes*, Paris : Le Seuil, 2005.

CAMPAIGNOLLE-CATEL, Hélène, « La lettre : désoblitération », Paris : Le Seuil, Poétique, n°149, 2007/1, p. 93, texte sur file:///C:/Users/SH_CD%20LEE/Downloads/POETI_149_0085.pdf.

CORMIER, Monique C., FRANCŒUR, Aline (dir.), *Les Dictionnaires Larousse : Genèse et évolution*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Collection « Paramètres », 2005, 326 p.

D'Enfert, Renaud, LAGOUTTE, Daniel, *Un Art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : Institut national de recherche pédagogique, Musée national de l'éducation, 2004, 127 p.

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris : Le Seuil, coll. Points, Essais.

LAMBERT, Hervé-Pierre, « La Synesthésie : Vues de l'intérieur », *Épistémocritique, littérature et savoirs*, Volume 8 - Printemps 2011.

PERNOUD, Emmanuel, *L'Invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes*, Paris : Hazan, 2003, 240 p.

PRUVOST, Jean, *Les Dictionnaires français outils d'une langue et d'une culture*, Paris : Ophrys, 2006

RAGACHE, Gilles, *Les Enfants de la guerre. Vivre, survivre, lire et jouer en France 1939 – 1949*, Librairie Académique Perrin, Terre d'histoire, 1997.

STONOR SAUNDERS, Frances, *Who Paid the Piper? : CIA and the Cultural Cold War*, Londres : Granta Books, 1999, publié en français sous le titre *Qui mène la danse ? La CIA et la Guerre froide culturelle*, Paris : Denoël, 2003.

Thèse de doctorat

de l'Université Sorbonne Paris Cité

Préparée à l'Université Paris Diderot

**École doctorale « Langue, littérature, image :
civilisation et sciences humaines » 131**

Histoire et sémiologie du texte et de l'image

**L'INITIATION DU JEUNE ENFANT À LA COULEUR
EN FRANCE ET EN CORÉE
1945-2015**

Les voies de l'album pédagogique

Tome 3 – Annexes

Par Carine Devillon (Lee-Devillon)

Thèse de doctorat d'Histoire et sémiologie du texte et de l'image

Dirigée par Bernadette Bricout

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 29 septembre 2017

Président du jury : Dibie, Pascal / professeur / Université Paris Diderot

Rapporteur : Noudelmann, François / professeur / Université Paris 8

Rapporteur : Shim, Jiyoung / professeur / Université Inha (Corée du Sud)

Directeur de thèse : Bricout, Bernadette / professeur émérite / Université Paris Diderot

Membre du jury : Campagnolle-Catel, Hélène / chargée de recherche / CNRS CR1

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : TEXTES	629
1. Les correspondances des cinq principes de l'univers	630
2. Un bref aperçu des travaux menés sur la couleur au XIX ^e siècle.....	631
3. Un bref aperçu de la censure en France et en Corée avant 1945	633
4. L'expression du mécontentement des illustrateurs obligés d'utiliser des couleurs très vives à des fins commerciales	635
5. Présentation alphabétique des principaux procédés d'impression utilisés depuis 1945...	637
6. Le rouge, le bleu et le blanc dans <i>Béluclaire</i>	642
7. Brève présentation du Push Pin Studio	646
8. Bref historique du développement des bibliothèques enfantines en France	647
9. Bref rappel historique de l'émergence de l'écriture coréenne et de sa diffusion auprès des Coréens	650
10. Standardisation, légitimation et promotion de l'album coréen pour enfants	654
11. L'émergence du dictionnaire de coréen conçu par des linguistes coréens	657
12. En quête des origines du rouge du Petit Chaperon rouge	658
13. En quête des origines du bleu de Barbe-bleue	661
ANNEXE 2 : TABLEAUX RÉCAPITULATIFS	663
1. Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les imagiers français de notre corpus	664
2. Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les imagiers coréens de notre corpus	667
3. Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les dictionnaires français de notre corpus	669
4. Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les dictionnaires coréens de notre corpus	671
5. De quelques définitions établies dans les dictionnaires français	673
6. De quelques définitions établies dans les dictionnaires coréens	674
ANNEXE 3 : ILLUSTRATIONS	675-937

ANNEXE I :
TEXTES

Texte 1 :

Les correspondances des cinq principes de l'univers

Dans la tradition philosophique confucéenne (elle-même issue de la métaphysique chinoise), l'univers est régi par cinq principes qui se déclinent en couleurs (오방색, 五方色), matières, points cardinaux, saisons, animaux mythiques, vertus, organes vitaux, organes liés à un sens, goûts, points d'articulation, notes de musique et sons. Il est possible que la liste soit plus longue, mais celle que nous proposons ci-dessous contient les informations croisées fournies par *L'Écriture du coréen : Genèse et avènement - 훈민정음 La Prunelle du dragon*¹¹²³ et « La cuisine, le rythme, l'univers – quelques aspects sémiotiques de la cuisine coréenne »¹¹²⁴, ce qui constitue le tableau le plus complet à notre connaissance de ces différentes correspondances qui s'établissent entre de très nombreux domaines :

couleurs	éléments fonda- mentaux	points cardinaux	saison	animal mythique	vertu	partie du corps	organe lié à un sens	goût	point d'arti- culation	note	son
bleu- vert	bois	est	printemps	dragon bleu	bienveillance	rate	œil	acide	molaires	mi	각 /kak
blanc	métal	ouest	automne	tigre blanc	justesse	foie	nez	doux	incisives	ré	상/sang
rouge	feu	sud	été	phénix	politesse	poumon	langue	amer	langue	sol	치 /chi
noir	eau	nord	hiver	tortue	sagesse	rein	oreille	piquant	gorge	la	우 /u [u]
jaune	terre	centre	alternance des saisons	dragon jaune	sincérité	cœur	corps	salé	lèvres	do	궁 /gung

¹¹²³ Jean-Paul Desgoutte (dir.), Paris : L'Harmattan, 2000, p. 192.

¹¹²⁴ Kim Sung-do (김성도), <영상문화> [Visual Culture], 한국영상문화학회 [Korean Association for Visual Culture], 1999, disponible sur le site : <http://earticle.net/article.aspx?sn=75123>.

Texte 2 :

Un bref aperçu des travaux menés sur la couleur en Europe au XIX^e siècle

Le XIX^e siècle se distingue dans un premier temps par les travaux menés en sciences physiques. Notons les travaux remarquables de Young, Chevreul, Maxwell et Helmholtz. Thomas Young expose au début du XIX^e siècle sa théorie trichromatique de la lumière selon laquelle la perception de la couleur s'expliquerait par l'existence de trois récepteurs rétiniens respectivement sensibles au rouge, au vert et au bleu. Avant d'être confirmée expérimentalement en 1959, cette théorie sera par la suite développée, notamment par James Clerk Maxwell et par Hermann von Helmholtz. Le premier réalise en 1855 les premières mesures visuelles vérifiant l'hypothèse de la trivariance. Elles vont permettre d'unifier les différentes théories de l'époque sur le sujet. Ce principe de synthèse additive trichrome, il va également l'utiliser pour réaliser la première photographie en couleur en 1861. Quelques années plus tard, il va encore démontrer que les champs électriques et magnétiques se propagent dans l'espace sous la forme d'une onde et à la vitesse de la lumière, ce qui servira ultérieurement à la mécanique quantique qui va associer onde et particule et définir la couleur d'un objet comme le résultat de l'interaction entre la lumière qui l'éclaire et les atomes de sa surface. Pour ce qui est de Hermann von Helmholtz, il établit (en 1859) que la couleur est lue par nos yeux en rouge, vert et bleu en termes de lumière et, dans son *Manuel d'optique physiologique* publié en trois volumes entre 1856 et 1867, qu'elle se caractérise par les trois variables que sont le ton, la saturation et la clarté.

Il est toutefois d'autres domaines où se développe l'intérêt porté à la couleur. En témoignent les travaux entrepris par le chimiste français Michel-Eugène Chevreul qui, en plus de s'intéresser à la couleur-matière des pigments, défend la théorie de la loi du contraste simultané des couleurs. Selon celle-ci la couleur propre d'un objet – qu'il appelle le « ton local » – n'existe pas en soi mais en fonction de la couleur des objets qui l'entourent. Ses recherches – présentées dans *De la loi du contraste simultané des couleurs et de l'assortiment des objets colorés* (Paris : Pitois-Levrault, 1839) – ont influencé les peintres. Si Delacroix les connaissait, elles ont directement influé sur le travail des impressionnistes et des pointillistes et elles ont marqué d'autres écoles artistiques comme le néo-impressionnisme (avec Seurat), le cubisme orphique et le simultanésisme (avec Sonia et Robert Delaunay)¹¹²⁵.

Si le XIX^e siècle est également marqué par la naissance de la chimie des couleurs et le développement industriel des colorants, il l'est encore par le développement technique en matière d'impression. La couleur se démocratise au sein des livres et devient un argument de vente : « Si usages et fonctions de la couleur varient suivant les genres et les publics, dans tous

¹¹²⁵ Voir Georges Roque, *Chevreul et les peintres, de Delacroix à l'abstraction*, Paris : Jacqueline Chambon, 1997 (Gallimard, 2009), et Michel-Eugène Chevreul : *un savant, des couleurs !*, Paris : Muséum National d'Histoire Naturelle/EREC, 1997.

les cas, sa présence est un argument de vente. Aussi cherche-t-on des moyens plus commodes et moins coûteux de la reproduire directement lors des impressions. »¹¹²⁶ Parmi les techniques qui se multiplient alors, la chromolithographie mise au point par le lithographe français Godefroy Engelmann (1788-1839) s'impose des années 1830 jusqu'aux années 1880, période à laquelle la chromotypographie mise au point par l'imprimeur français Charles Guillot (1853-1903) se développe. Annie Renonciat en vante les mérites qui résident dans « la subtilité des nuances » et « la conjugaison de l'image et du texte sur une même page, parfois leur superposition »¹¹²⁷.

¹¹²⁶ Voir Annie Renonciat, « Les couleurs de l'édition au XIX^e siècle : "Spectrum horrible visu ?" », *Romantisme Revue du dix-neuvième siècle*, n° 157 « Les couleurs du XIX^e siècle », Paris : Armand Colin, oct. 2012, p. 40.

¹¹²⁷ *Idem*, p. 41.

Texte 3 :

Un bref aperçu de la censure en France et en Corée jusqu'en 1945

En France, on sait qu'en zone occupée les Allemands étaient très attentifs à ce que lisaient les enfants, et s'ils étaient très pointilleux avec les périodiques, ils n'en oubliaient pas moins les livres (nouveau-tés ou rééditions), et notamment les albums qui devaient avant tout – comme le reste de la production – ne pas exprimer de sentiments anti-allemands. Gilles Ragache nous parle d'un de ces albums interdits par la seconde liste Otto (juillet 1942) : « À côté de Jules Verne figure *Alerte aux avions*, l'album édité du temps de la Défense Passive. En 1942, date de son interdiction, les techniques de protection qu'il contient sont redevenues d'actualité mais cette fois il s'agit de se protéger des bombardements de l'aviation alliée sur la France. Il pouvait donc encore servir mais les autorités d'occupation ne supportaient pas les belles illustrations de Marcel Jeanjean. En effet, les avions que l'auteur désignait comme porteurs de mort étaient tous clairement marqués des insignes du III^e Reich ! »¹¹²⁸ En plus d'être sensibles au contenu, les censeurs allemands l'étaient aussi au nom de la personne qui avait signé le livre, les « auteurs juifs ou originaires de pays alliés » étant interdits de publication comme l'explique Annie Renonciat¹¹²⁹. Quant aux moyens d'exercer la censure, outre l'interdiction pure et simple qui s'ensuivait d'un retrait de l'ouvrage des rayonnages, ils comprenaient notamment deux droits de réserve : un concernant l'attribution du papier, et l'autre, l'autorisation de paraître, qui pouvait être plus ou moins repoussée, ou non accordée. En zone libre, la censure était également de mise, mais elle touchait plus les manuels scolaires et les livres d'histoire¹¹³⁰. Pour ce qui est des albums, il semble que l'on ait plus à parler de « pression » que de « censure », car le gouvernement de Vichy prônait avant tout un contenu récréatif, où il voulait toutefois distiller sa propagande, ce qui fait que les éditeurs étaient « directement ou indirectement, soumis aux pressions du Haut Commissariat à la propagande du régime pétainiste en faveur de la “Révolution nationale” »¹¹³¹.

En Corée, on sait aussi que les Japonais étaient soucieux de contrôler ce qui se publiait. Jusque dans les années 1920, sous couvert de modernité, ils ont tenté de japoniser la culture, ils ont censuré les œuvres qui faisaient état de la situation du pays ou qui exaltaient les sentiments nationalistes (notamment dans la production pour les enfants, autrement dit du côté des périodiques, les albums pour enfants n'existant pas), et ils favorisaient celles qui servaient leur

¹¹²⁸ Gilles Ragache, *Les Enfants de la guerre Vivre, survivre, lire et jouer en France 1939 – 1949*, Librairie Académique Perrin, Terre d'histoire, 1997, p. 117. Voir aussi Annie Renonciat (éd.), Viviane Ezratty (coll.), *Livre Mon Ami, lectures enfantines 1945-1954*, notamment « 1939-1944 Des étoiles dans le ciel », p. 89-96.

¹¹²⁹ Annie Renonciat, « Au fil de l'histoire », *Livres d'enfance, livres de France*, Paris : Hachette /IBBY France, 1998, p. 25.

¹¹³⁰ Gilles Ragache, « Des lectures sous haute surveillance », *op. cit.*, p. 113-149.

¹¹³¹ Annie Renonciat, « Au fil de l'histoire », *op. cit.*, p. 24-25, « Les années 1940-1945 », *idem*, p. 83 et *Livre Mon Ami, Lectures enfantines 1914-1954, op. cit.*, p. 93-94, pour ce qui est de la production des services de propagande du maréchal Pétain.

propagande, ou du moins qui ne la desservait pas. À partir de 1920 (soit après la répression par les armes le 1^{er} mars 1919 de l'énorme mouvement d'indépendance pacifique soulevé par les Coréens), ils ont prôné une politique dite « culturelle » qui se voulait plus libérale, et cela jusqu'au tout début des années 1930. À ce moment-là, le Japon a commencé sa politique expansionniste, et entre 1931 – marqué par l'« incident de Mandchourie » qui lui a permis d'envahir le Sud de ce pays – et 1937 – qui a marqué le début de la guerre sino-japonaise –, il a décidé d'assimiler le peuple coréen et s'est montré de nouveau plus sévère avec la production pour les enfants. Là encore, même si *Mujigae* (littéralement *L'Arc en ciel*, publié en 1927) – que certains critiques considèrent comme l'un des tout premiers livres coréens originaux pour enfants¹¹³² – a donné le coup d'envoi à une production qui allait rester discrète mais régulière jusqu'à la fin de la colonisation et que les années 1920 ont compté une petite vingtaine de livres pour enfants, c'est encore du côté des périodiques que les Japonais se sont faits les plus sévères. Il faut dire que ces années 1920 ont vu apparaître vingt-quatre nouveaux titres qui ont certes chanté les bienfaits de la civilisation moderne auprès des jeunes lecteurs (ce qui n'était pas fait pour déplaire aux Japonais qui tentaient d'orienter la Corée sur cette voie), mais qui en ont aussi profité pour exalter une certaine forme d'identité culturelle, donc nationale. Aussi, le début des années 1930 a vu disparaître beaucoup de titres ; quant à ceux qui sont restés, leur avenir n'était pas assuré. En effet, comme l'écrit André Fabre : « Dès 1937, le mot d'ordre des colonisateurs fut : “ Le Japon et la Corée ne font qu'un. ” (*naisen ittai*) Toutes les publications en langues coréennes furent interdites. »¹¹³³ Il fut interdit de parler et d'écrire le coréen, le japonais devint langue obligatoire, et, en 1939, il fut fortement conseillé de prendre un nom japonais. On comprend donc qu'en 1945, les éditeurs retrouvent la possibilité de publier dans leur langue mais aussi de revendiquer toute leur coréanité, et que cette liberté va notamment avoir des répercussions dans la production pour enfants : « Korea's Liberation, [...], marked a watershed moment in the development of children's books, a turning point when new forms that differed greatly from their predecessors took root and blossomed. »¹¹³⁴

¹¹³² Voir Lee Ho-baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 19.

¹¹³³ Voir André Fabre, *op. cit.*, p. 320.

¹¹³⁴ Voir Lee Ho Baek et Jeong Byung-kyu, *op. cit.*, p. 21. (« Libération de la Corée, [...], a marqué un grand tournant dans le développement des livres pour enfants, un tournant lorsque de nouvelles formes qui différaient grandement des précédentes ont pris racine et fleuri. »)

Texte 4 :

L'expression du mécontentement des illustrateurs obligés d'utiliser des couleurs très vives à des fins commerciales

Avec l'édition de masse en couleur qui fait précisément de la couleur son argument de vente, la plupart des illustrateurs doivent travailler vite et utiliser les teintes comme éléments accrocheurs. Lors d'un entretien mené auprès d'eux en 1956 par la revue *Enfance* qui consacrait l'un de ces numéros aux livres pour enfants¹¹³⁵, certains d'entre eux – parmi lesquels Igor Arnstam et Françoise Bertier – ont eu l'opportunité de s'exprimer quant à l'utilisation qu'ils devaient faire des couleurs.

Pour ce qui est d'Igor Arnstam qui travaille chez Alsatia (et qui y signe des illustrations de romans pour les enfants et non d'albums, voir annexe III, pl. 8, ill. 1), il affirme que :

« On trouve bien sûr un certain bonheur dans la voie étroite qui vous est laissée, mais c'est un peu de l'ordre du sport. Quant aux conditions commerciales... Un dessinateur qui n'est pas un, des “ dix grands ” est obligé de dessiner beaucoup s'il veut vivre. Il ne peut donc passer assez de temps sur chaque travail. Par ailleurs, la concurrence effrénée des maisons d'édition joue souvent dans le sens de la vulgarité. C'est surtout sensible dans l'emploi de la couleur : il faut absolument que “ ça claque ”, les exigences purement artistiques passent au second plan. »¹¹³⁶

Quant à Françoise Bertier (qui travaille en revanche pour des albums édités chez Hatier et G.P. et qui illustre par exemple la série des contes alors développée par Hatier, annexe III, pl. 8, ill. 2-4), elle dit à propos des couleurs :

« Elles ne doivent pas être “ éclaboussantes ”, ce n'est pas indiqué pour les enfants ; j'aimerais pouvoir utiliser des couleurs douces se rapprochant du genre des illustrations anglaises. »

« La concurrence joue un trop grand rôle, elle s'exerce dans le sens du tape à l'œil, des couleurs violentes, des gros plans. J'aimerais faire des illustrations plus en sourdine, mais c'est impossible. »¹¹³⁷

Leur témoignage est intéressant en cela qu'il corrobore deux choses : d'une part, il éclaire sur leur manque de choix, la soi-disant « violence » des couleurs étant imposée par les éditeurs qui en font un argument de vente, et confirme le changement de position de ces derniers

¹¹³⁵ Voir Françoise Guérard, Natha Caputo, Pierre Belvès, « Le point de vue des illustrateurs », *Enfance, op. cit.*, p. 80-91 ; texte disponible sur : [file:///C:/Users/User/Downloads/article_enfan_0013-7545_1956_num_9_3_1526%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/article_enfan_0013-7545_1956_num_9_3_1526%20(2).pdf).

¹¹³⁶ *Ibid.*, p. 82.

¹¹³⁷ *Ibid.*, p. 83 pour la première citation, p. 84 pour la seconde.

par rapport à l'utilisation de la palette ; d'autre part, il met en lumière l'idée reçue (même chez les créateurs) que la couleur qui « claque » ou « éclabousse » n'est pas artistique, négligeant ainsi que le fauvisme et son « orgie des tons purs »¹¹³⁸ ont confirmé la libération de la couleur (suite aux Impressionnistes, aux Nabis et aux peintures de Van Gogh) ainsi que le renversement de la hiérarchie classique subordonnant la couleur au dessin ; c'est également reprendre le discours qui était véhiculé dans les années 1880 (soit dans les années qui ont « conduit au régime moderne de la couleur dans le livre »¹¹³⁹) puis au début du XIX^e siècle et qui, prêtant certaines capacités de perception aux enfants, affirmait que les jeunes esprits étaient échaudés par les couleurs vives¹¹⁴⁰.

Ce témoignage met particulièrement en lumière le changement d'orientation des éditeurs et l'ensemble des idées reçues entourant la couleur auxquelles ils doivent faire face du côté des créateurs, du moins.

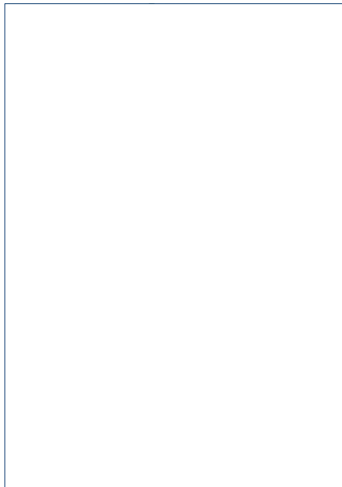
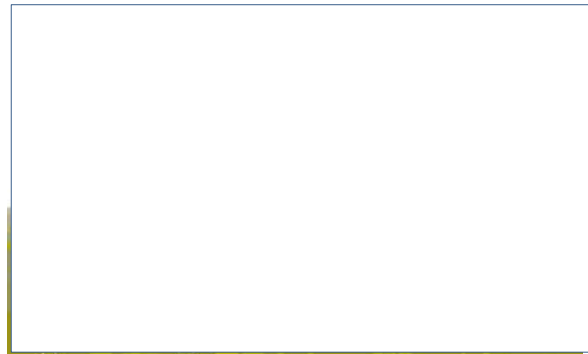
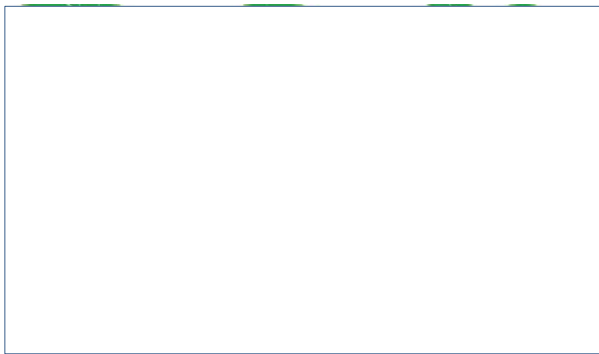
¹¹³⁸ Nous empruntons cette expression au journaliste Louis Vauxcelles qui, après avoir visité le Salon d'automne de 1905, avait écrit dans le supplément au *Gil Blas* (en octobre 1905) : « Au centre de la salle, un torse d'enfant et un petit buste en marbre d'Albert Marque, qui modèle avec une science délicate. La candeur de ces bustes surprend au milieu de l'orgie des tons purs : Donatello parmi les fauves. »

¹¹³⁹ Voir Annie Renonciat, « Les Couleurs de l'édition au XIX^e siècle : “ Spectaculum horrible visu ” ? », *op. cit.*, p. 43.

¹¹⁴⁰ Voir Annie Renonciat, « L'art pour l'enfant : actions et discours, du XIX^e siècle aux années 1930 », *op. cit.*, p. 212-213.

Texte 5 : Présentation alphabétique des principaux procédés d'impression utilisés depuis 1945¹¹⁴¹

Infographie : Depuis les années 1970, soit depuis l'avènement de l'informatique, ce terme désigne les éléments graphiques que l'on produit sur et par ordinateur, mais également des travaux graphiques de finalisation par outil informatique (comme la mise en couleur des bandes dessinées et la retouche des photographies). Dans le domaine précis des livres pour enfants, elle permet de même la création (comme chez Anne Crausaz et Janik Coat qui utilisent toutes deux la même technique du dessin vectoriel, Voir Images ci-dessous, et non plus du dessin matriciel constitué de pixels) ou la finalisation des images numériques*.



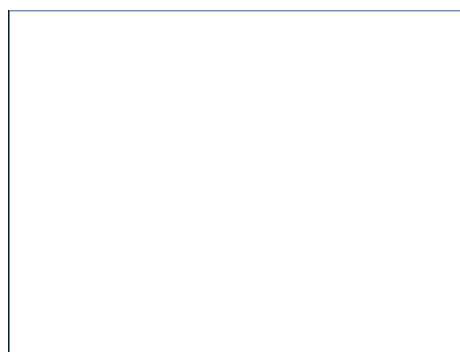
Raymond rêve, Anne Crausaz, Nantes : MeMo, 2007 (**image en haut à gauche**) ; *J'ai grandi ici*, Anne Crausaz, Nantes : MeMo, 2008 (**image en haut à droite**) ; *Popov et Samothrace*, le bestiaire de Janik Coat, Nantes : MeMo, 2005 (**image ci-contre à gauche**).

Numérique : Entre 1980 et 2000, grâce à l'industrialisation et la démocratisation de l'ordinateur personnel (notamment de chez Macintosh) et des processeurs (unités centrales de traitement), une « révolution numérique » s'est produite dans certaines technologies reposant sur le calcul numérique des données (et non plus sur leur traitement analogique), comme dans

¹¹⁴¹ Pour ce dossier, voir : Michael Twyman, *L'Imprimerie : Histoire et techniques*, Lyon : ENS Éditions, 2007, 120 p. ; Jean-Claude Sirost, *L'Offset, principes technologies pratiques*, Paris : Dunod, 1994, 240 p. ; Daniel Renoult, « Les Nouvelles Possibilités techniques : le triomphe de la mécanique », *Histoire de l'édition française*, tome IV, Roger Chartier, Henri-Jean Martin (dir.), Paris : Fayard/Cercle de la Librairie, 1991, p. 28-50 ; Alain Bargilliat, *L'Imprimerie au XX^e siècle*, Paris : Presses universitaires de France, 1967.

l'impression numérique qui va de pair avec la PAO*. À partir de 1984, les micro-ordinateurs ont permis de regrouper, pour un budget modeste, différents types de travaux sur le même poste : création de dessins vectoriels, importation et exploitation d'images numérisées, retouche de ces images, mise en page avec des logiciels dédiés (comme QuarkXPress) permettant de réunir texte et images au sein d'un même dossier. Les créateurs y gagnent en souplesse d'utilisation et en qualité. Cette démocratisation technique qui touche la phase de préparation et de composition du contenu entraîne des changements dans la chaîne graphique. Chaque dossier prend la forme d'un fichier électronique à partir duquel les plaques (généralement de base aluminium, parfois de polyester, et au nombre de quatre en quadichromie* : cyan, magenta, jaune, noir) sont directement insolées ou gravées. Par la suite, elles sont calées sur une presse, généralement offset*, ou un autre procédé garantissant vitesse et qualité. Chez certains imprimeurs qui bénéficient du système CtP (Computer-to-Plate), cette dernière étape de calage ne s'effectue pas manuellement mais directement depuis le poste de composition : la gravure se fait directement sur le cylindre porte-plaque de la presse. Le repérage se fait alors exceptionnel et le gain de temps non négligeable.

Dans le cas des albums pour enfants, certaines images numérisées sont utilisées sur deux types de support : le papier (pour impression) et la tablette (après scénarisation des images). Tel est le cas de *Fourmi* d'Olivier Douzou (Rodez : Le Rouergue, 2012), dont la version iPad (soit l'application numérique ¹¹⁴²) a remporté en 2012 la Pépite de la création numérique du Salon du livre de jeunesse de Montreuil.

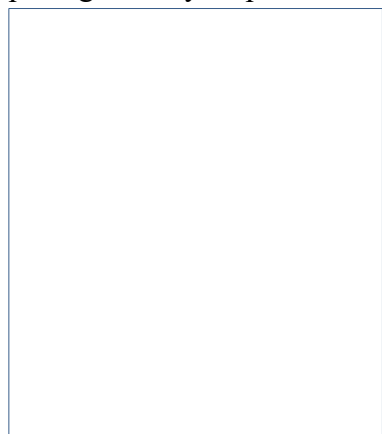


Offset : « Toujours reconnu comme un procédé de reproduction des couleurs »¹¹⁴³, l'offset dérive en fait de la photolithographie (inventée par Alphonse Poitevin dans les années 1850). Sa mise en œuvre dans l'industrie graphique a été assez longue, car liée à la volonté de trouver le meilleur support (planche, plaque, film) capable de reproduire à la fois le texte et l'image. La pierre calcaire a été remplacée par une plaque de zinc grainée (soit dépolie pour la rendre plus poreuse), cintrable (pouvant être incurvée) et adaptable à un cylindre recouvert tout à la fois d'une plaque caoutchouteuse (le blanchet) pour préserver les plaques de zinc de l'usure, et d'une de ces plaques de zinc. L'impression se fait alors par transfert (comme l'indique le verbe anglais *to set off*, « reporter ») : l'image est transférée sur les plaques de zinc (une par couleur), et celle qui est reçue par cette plaque, sur le papier (dans le cas des albums, ou sur d'autres types de supports comme les cartons, le polymère, les métaux). Le papier est par la suite séché,

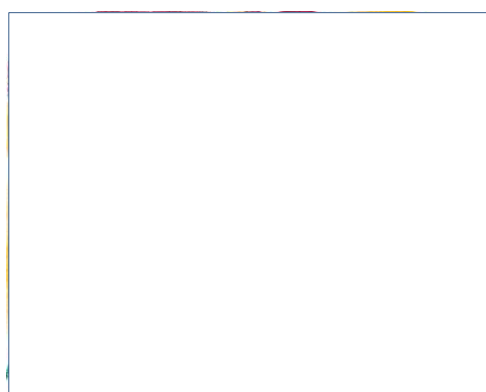
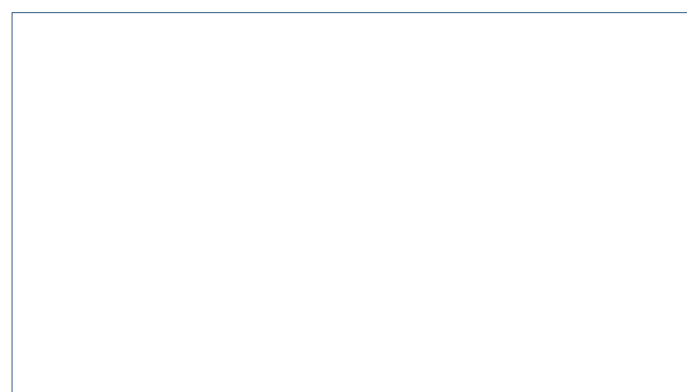
¹¹⁴² Elle propose une version animée de l'histoire ainsi que six activités basées sur l'expérience et la découverte.

¹¹⁴³ Alain Bargilliat, *L'Imprimerie au XX^e siècle*, op. cit., p. 161.

refroidi, plié, coupé. La presse offset rotative assume sept fonctions distinctes. Au fil du temps, elles ont été optimisées pour une meilleure qualité et un meilleur rendement. Si la presse à retiration (pour une impression sur les deux côtés de la feuille) est l'une des grandes nouveautés à faire son apparition dans la première partie du XX^e siècle (Kœnig, 1918), dans la seconde partie du siècle, le développement de la photocomposition, qui permet d'adjoindre directement le texte à l'image et qui simplifie et rentabilise par conséquent la réalisation des épreuves, va réellement donner une dimension industrielle à l'impression offset. Au début des années 1950, J.-A. Néret, auteur du *Manuel pratique d'édition et de librairie* (Paris : Lamarre, 1951), convient qu'« on emploie le procédé offset en librairie pour les imprimés en couleurs à gros tirages : albums, livres d'enfants... »¹¹⁴⁴ Il peut permettre d'imprimer jusqu'à quelques centaines de milliers d'exemplaires¹¹⁴⁵, même si les tirages des livres pour enfants n'atteignent jamais ces chiffres. Actuellement procédé majeur d'impression, l'offset fournit des produits de qualité à des coûts intéressants, en regard par exemple de l'impression en ton direct utilisée pour certains albums présentés comme des livres d'art où les couleurs de la quadrichromie sont remplacées par des couleurs pures – ou Pantone (par exemple, un violet n'est pas obtenu par un passage de cyan puis de magenta, mais par le passage unique d'une couleur normée et



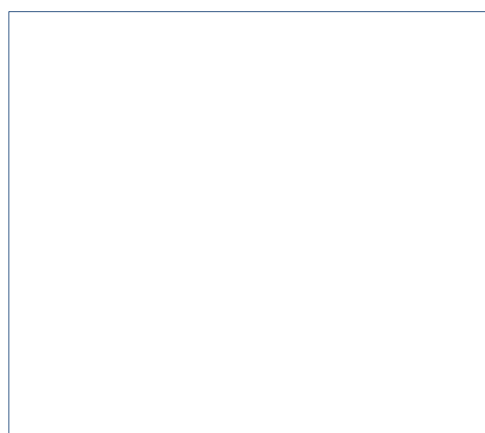
référéncée, voir ill. ci-contre) –, ce qui supprime les points de trame (présents en offset, ill. ci-dessous à gauche), mais multiplie tout à la fois les passages des encres sur la feuille (chaque couleur exigeant un passage) et le coût. *Cirkus* d'Élisabeth Ivanovsky, dont les images ont été obtenues en vingt-cinq tons directs, représente l'une de ces raretés de l'édition pour la jeunesse (Nantes : MeMo, 2010 pour cette réédition [1933 pour la 1^{re} édition], ill. ci-dessous à droite).



¹¹⁴⁴ Cité par Daniel Renoult, « Les Nouvelles Possibilités techniques : le triomphe de la mécanique », *op. cit.*, p. 43, et Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, *Les Abécédaires contemporains de l'enfance au regard de l'histoire du genre*, *op. cit.*, p. 197.

¹¹⁴⁵ Pour de plus gros tirages encore (comme ceux des magazines), l'offset est remplacé par l'héliogravure.


PAO : La publication assistée par ordinateur consiste à réaliser des documents destinés à être imprimés (comme les pages d'un album pour enfants) par l'outil informatique et non plus par les procédés utilisés avant son avènement comme la typographie (procédé de composition et d'impression pour le texte reposant sur des caractères et des formes en relief), la lithographie (utilisée pour les travaux où dominaient les images en couleurs) et la photocomposition (procédé de composition du texte selon un principe photographique). Elle qui se nomma un moment « Intégration textes et graphiques », elle a le grand mérite – grâce à des logiciels spécialisés qui existent depuis la seconde moitié des années 1980 – de mettre à disposition sur une même page et en même temps des pavés de texte (immédiatement modifiables) et des images (également modifiables en taille, luminosité, couleurs) et de permettre de voir immédiatement à l'écran le résultat des changements opérés mais aussi d'y afficher avec exactitude les pages qui vont être imprimées.



Photocomposition : Si la typographie reposait sur l'assemblage (manuel ou mécanique) des caractères de plomb, la photocomposition supprime toute forme en relief selon un procédé de composition de lignes de texte basé sur le principe photographique. Nombre de photo-composeuses (comme la Linotype en 1885, la Monotype en 1887) ont vu le jour depuis la fin du XIX^e siècle, mais c'est véritablement la Lumitype d'Higonnet et Moyroud (1944, voir ill. ci-contre) qui

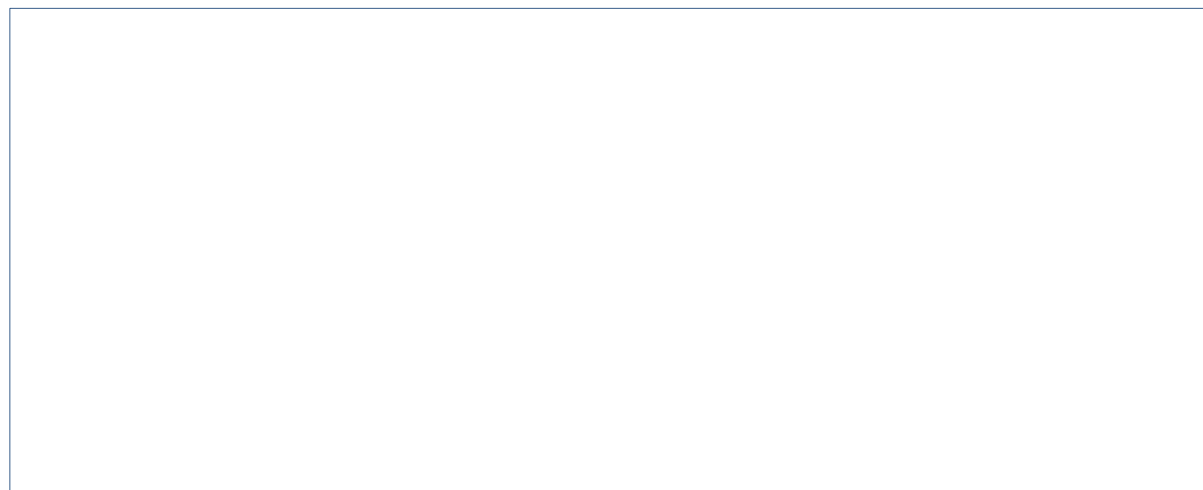
fait figure de premier modèle moderne. Par la suite, il ne faudra que quelques années pour que les imposantes et coûteuses photocomposeuses entrent dans les ateliers des imprimeurs et transforment l'industrie graphique grâce à la production de pavés ou de colonnes de texte sur des films qui sont ensuite découpés et assemblés entre eux et/ou avec des images pour composer les maquettes transparentes (des pages d'albums pour enfants par exemple) au travers desquelles l'opérateur flashait les plaques pour l'impression offset. S'affinant de plus en plus, ce procédé connaît un âge d'or jusqu'à la fin des années 1970 qui enregistre l'arrivée de l'informatique dans le domaine.

Quadrichromie : Cette méthode mécanique de tirage repose sur l'impression des couleurs primaires (cyan, magenta, jaune) puis du noir qui ne s'obtient plus par le mélange des trois autres couleurs mais par leur remplacement par du noir, ce qui fournit un plus beau noir (il n'est pas parfait autrement, car plus proche d'un brun ou d'un gris) pour un coût moindre (car ce ne sont plus trois couleurs qui sont utilisées mais une seule). Par la surimpression de ces couleurs (dont le code à quatre nombres représente le dosage de cyan, de magenta, de jaune et de noir, voir l'illustration ci-dessous issue du site disponible sur <http://www.toutes-les-couleurs.com/code-couleur-cmjn.php> qui donne les « codes couleur » du bleu et de certains de ses tons), elle



permet d'obtenir quasiment tous les tons de la gamme chromatique (nous savons toutefois qu'en pratique le spectre CMJN ne permet pas de les obtenir tous, comme certains orangés, d'où les points d'exclamation qui signalent les couleurs non imprimables dans les palettes de Photoshop). Elle repose sur la prise photographique des documents au travers de trois filtres sélectionnant les trois tons fondamentaux (CMJ), auxquels on ajoute un noir léger pour

contraster l'ensemble. Ces documents sont ensuite gravés sur quatre plaques séparées (une par couleur) qui sont imprimées successivement en repérage¹¹⁴⁶. Cette technique est utilisée conjointement avec les procédés d'impression que sont l'héliogravure et – en ce qui concerne les albums pour enfants – l'offset (voir ill. ci-dessous¹¹⁴⁷).



¹¹⁴⁶ Notons que l'ordre des lettres correspond généralement à l'ordre d'impression, mais celui-ci n'est pas obligatoire. Dans certains cas, comme celui des cartes d'orientation, l'ordre suivi est jaune, cyan, magenta, noir.

¹¹⁴⁷ Elle provient de l'exposition « Comment un livre vient au monde » organisée par Alain Serres, directeur des Éditions Rue du Monde, à la bibliothèque de Saint-Michel-de-Volanges en 2010. Voir le site <http://chermedia.com/2010/04/18/comment-un-livre-vient-au-monde-le-bilan/>.

Texte 6 :

Le rouge, le bleu et le blanc dans *Béluclaire*

Si *Béluclaire* repose sur une palette très riche, il est toutefois conféré au rouge, au bleu et au blanc une fonction spéciale : celle d'exalter la foi catholique. Nous nous proposons ici de montrer comment l'illustrateur Guy Sabran joue sur la polysémie de ces couleurs pour réussir la mission qui lui a été confiée.

La première fois qu'il nous est donné à voir Béluclaire et son père, le sire d'Agolan, ils nous apparaissent vêtus de bleu et de rouge pour la première, de bleu pour le second. La couleur bleue agit ici comme le révélateur (lexical et iconique) du rang élevé de la Maison. Si dans les habits de la première, le bleu est d'abord très discret¹¹⁴⁸, il est d'un ton très symbolique dans la tenue du second qui apparaît comme « un gros personnage tout habillé de velours galonné d'or et portant sur la poitrine l'écusson *bleu d'azur* à trois étoiles d'or de la Maison d'Agolan » (annexe III, pl. 9, ill. 1). Si la dénomination chromatique est précise, la mention des « étoiles d'or » confirme le haut statut du personnage. Au sein des images, le motif des étoiles d'or se détachant sur un fond bleu permet d'identifier les personnages ou objets présentés : le soldat tenant un fanion bleu à étoiles d'or définit l'homme comme appartenant à la garde de Sire d'Agolan, l'écu bleu à étoiles d'or du caparaçon définit le cheval comme l'animal de Sire d'Agolan, le fanion bleu à étoiles d'or tenu par Béluclaire rappelle son rang élevé (tout comme son bouclier) et révèle que le cortège est constitué des vassaux de Sire d'Agolan, etc. (ill. 2, 3 et 4). Notons également la présence de fleurs de lys dorées stylisées sur la coiffe bleu foncé de Sire d'Agolan. Il n'en est fait nulle mention dans le texte, et nous pensons que c'est l'illustrateur qui en a pris l'initiative, empruntant le motif très connu des armes de France qui se donnent d'azur semée de lys d'or depuis Louis VII (XII^e siècle). Mais quelle que soit la forme du motif (étoilée ou fleurdelisée), ce qui importe est l'alliance récurrente du bleu et de l'or. Par conséquent, la disparition du motif doré chez Béluclaire est significative. La jeune fille perd iconographiquement son statut de noble pour se rapprocher de la silhouette bleue de l'image pieuse si chère à Anicet, le petit infirme qui rêve de la rencontrer. Cette image épinglée au-dessus de l'enfant alité annonce la comparaison qui va s'établir entre la Sainte-Vierge et Béluclaire d'abord dans le texte¹¹⁴⁹ puis clairement tout à la fois dans le texte¹¹⁵⁰ et dans

¹¹⁴⁸ « Sur sa robe tissée d'argent doré, à menues perles, sa servante lui laça un corset *bleu* aux manches de brocart rouge. » p. 4.

¹¹⁴⁹ L'enfant infirme dit : « J'imagine son sourire tendre [de Béluclaire], comme celui de la Vierge peinte sur la grande image que m'a donnée hier le Père Evariste, pour me récompenser d'avoir retenu mes plaintes tout le jour durant. Et sûrement, dans ses yeux, l'on doit voir tout le ciel ! » p. 22. Nous pensons que la mention du « ciel » est dictée par le caractère céleste du bleu de la représentation de la Vierge.

¹¹⁵⁰ « La sainte Vierge dans sa robe bleue aux longs plis, le veillait, agenouillée près de lui [le petit Jésus qui dormait paisiblement], et saint Joseph, tout de rouge habillé, les contemplait en souriant d'un air heureux. » p. 29.

l'image de la dernière double page où la jeune noble porte des habits à dominante bleue semblables à ceux de la Vierge dressée dans la crèche (exception faite de la coiffe) (ill. 5-7). Ce parfait parallélisme chromatique marque le moment clé de l'histoire et annonce toute la dimension céleste de ce qui se produit. La caractéristique chromatique de Béluclaire a donc été utilisée à deux fins : traduire la noblesse de sa naissance et, après disparition des motifs dorés, révéler la sainteté de son caractère, elle qui fait office d'intermédiaire par ses bonnes œuvres entre l'enfant infirme et le lieu saint, la chapelle, où se réalise l'action divine. Comme l'illustrateur opte pour une homogénéité chromatique vestimentaire tout en jouant sur la polysémie de la couleur, il choisit dès les premières pages de l'album un bleu assez sombre qui annonce le bleu marial¹¹⁵¹ et contrarie un peu l'idée que l'on se fait du bleu azur qui caractérise pourtant la maison de Sire d'Agolan. Précisons toutefois que comme les couleurs du blason sont « conceptuelles »¹¹⁵², l'écart, notable dans les premières pages, entre le bleu d'azur mentionné par le texte et le bleu sombre fourni par la palette s'explique tout à fait, et que le choix du second est révélateur de l'esprit religieux qui sous-tend l'histoire et qui lui offre une fin heureuse permise par la grâce de Dieu. La couleur revêt donc ici une fonction symbolique polysémique forte.

Pour ce qui est du rouge qui apparaît dans les manches de brocart de Béluclaire, il ajoute la magnificence à la noblesse de la maisonnée (ill. 8). L'étoffe de soie rouge révèle toute la somptuosité de sa tenue et par conséquent l'importance de son rang. Cette pièce de tissu annonce d'ailleurs les « tentures écarlates » de la tribune de la chapelle où la jeune fille va se tenir près de son père à la fin de l'histoire, le qualificatif d'« écarlates » leur conférant une préciosité qui sied aux personnages qu'elles entourent. Pourtant, dans l'image, l'étoffe n'a rien d'éclatant et il ne lui est accordé qu'un fragment de place (ill. 9). Cette quasi-disparition des tentures s'explique par le fait que le sire d'Agolan a troqué – même si le texte ne le précise pas – sa tenue bleue d'azur contre une tenue rouge pas plus éclatante que la tenture, qui annonce sur le plan visuel le « saint Joseph, tout de *rouge* habillé » de la double suivante (ill. 10). Aussi, quand il n'est pas fait mention de la richesse du tissu (ni par sa matière, ni par son ton particulier), sa couleur rouge se charge-t-elle d'une autre connotation. Le sire d'Agolan, Joseph, mais également les Croisés qui avaient « sur leur poitrine la croix *rouge* du pèlerin de Jérusalem » ne se distinguent pas par la magnificence de leurs atours. Dans le premier cas, le rouge de la tenue de l'homme (sire d'Agolan) se combine au bleu de la tenue de la femme (Béluclaire) et annonce l'apparition du couple saint (Joseph et Marie) ; dans le deuxième cas, le rouge du manteau qui contraste avec le bleu marial céleste signale que Joseph appartient au

¹¹⁵¹ Le bleu marial ne pouvant être clair ou pimpant puisqu'il traduit l'affliction. Voir Michel Pastoureau, *Bleu Histoire d'une couleur*, op. cit., p. 44.

¹¹⁵² Comme l'explique Michel Pastoureau : « Les couleurs du blason sont des couleurs abstraites, conceptuelles absolues, que l'artiste est libre de traduire comme il l'entend, selon le matériau ou le support sur lequel il travaille. Dans les armoiries du roi de France par exemple – *d'azur semé de lis d'or* – l'*azur* (c'est ainsi que l'on qualifie la couleur bleue dans la langue française du blason) est tantôt exprimé par du bleu clair, tantôt par du bleu moyen, tantôt par du bleu foncé ; cela n'a aucune importance ni aucune signification. » *Bleu Histoire d'une couleur*, op. cit., p. 48.

monde humain et pourrait également annoncer la Passion du Christ ; quant à la croix des Croisés, elle rappelle le sang versé par le Christ. Ainsi le rouge des deux dernières doubles pages de *Béluclaire* se charge-t-il de toute une symbolique religieuse : il connote la Passion du Christ et honore aussi plus généralement la mémoire des martyrs.

En plus du bleu et du rouge qui caractérisent initialement la tenue vestimentaire de Béluclaire, il nous faut ajouter le blanc. Dès la première image où elle apparaît, elle porte des manches et un fin col blanc (ill. 8). Dans les pages suivantes, elle arbore un voile (ill. 11 et 12). Le blanc n'apparaît donc que de manière très parcellaire car il est en partie caché par les vêtements du dessus et « rend en partie visible ce qui ne se voit pas »¹¹⁵³. En révélant être en contact direct avec le corps, il dépasse la seule idée de propreté : « il évoque l'intime »¹¹⁵⁴. Comme le rappelle Georges Vigarello, à partir du XVI^e siècle, « cols et poignets deviennent une objectivation de l'intime. La propreté du linge a un sens bien plus global que celle de la seule étoffe. Le dessous de l'habit a réorganisé les repères. La blancheur demeure largement sociale : elle est le signe de l'homme distingué. [...] Évoquer le linge en l'associant au blanc, c'est donc bien l'associer à une condition sociale. »¹¹⁵⁵ Bien que *Béluclaire* se déroule à l'époque féodale, Guy Sabran n'hésite pas à y glisser ce « blanc Renaissance » pour qu'il confirme, tout comme le bleu et le rouge, la noblesse du rang de la jeune femme. Cette confirmation n'est toutefois que visuelle. Si cette couleur est bien présente dans les images, il faut toutefois attendre les trois quarts du livre pour qu'elle soit mentionnée (p. 25). Une gradation chromatique est nécessaire à sa réalisation. En fait, elle est annoncée par toute une palette de teintes claires et lumineuses, comprenant notamment la blondeur de l'enfant infirme qui a entendu parler de Béluclaire et de sa bonté : « Anicet, le doux enfant, *blond* comme le soleil, et frisé comme un petit bouc, était plus sérieux et plus éveillé que tout autre garçon de son âge. [...] Évariste [un ermite] aimait le petit infirme pour la *pureté de son cœur* et il se plaisait à l'instruire en le distrayant. (p. 14) » Le texte établit un parallélisme entre blondeur et pureté. De plus, comme « cet enfant blond comme le soleil » appelle cet astre « le soleil du Bon Dieu » (p. 15), le lecteur comprend que tout ce qui est clair et lumineux a un lien étroit avec le divin. Il en est de même avec Béluclaire dont la blondeur montrée dans l'image et confirmée par le texte¹¹⁵⁶ va de pair avec sa ferveur de croyante, elle-même confirmée par l'éclat de l'armure qu'elle revêt pour partir en croisade¹¹⁵⁷ (ill. 13). Toute cette lumière s'oppose au gris

¹¹⁵³ Voir Georges Vigarello, « BLANC », *Dictionnaire culturel du tissu*, Patrice Hugues et Régis Debray (dir.), Paris : Éd. Babel/Fayard, 2005, p. 32. Cet historien des pratiques corporelles et des représentations du corps explique dans son article en quoi le linge blanc visible est une « invention moderne ». Après avoir été caché (au Moyen Âge), le linge blanc a émergé discrètement, se révélant par les cols et poignets au XVI^e siècle, avant de dépasser les bords (au XVII^e siècle) pour s'étendre et s'afficher, et faire « de la propreté un spectacle » (*Idem*, p. 33). Par la suite, le linge blanc a perdu son caractère « spectaculaire » et son port est rentré dans les us et coutumes, ce qui reste malgré tout une garantie de propreté jusque dans le courant du XX^e siècle. Voir aussi Michel Pastoureau, « Draps », *Dictionnaire des couleurs de notre temps [...] op. cit.*, p. 79.

¹¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 33.

¹¹⁵⁶ « En effet, la *blonde* jeune fille apparut bientôt dans l'encadrement de sa fenêtre et se pencha, tout étonnée. » (p. 25)

¹¹⁵⁷ « Avec l'aide de son page Fafollet, elle se procura en grand secret une armure *étincelante* [...] » (p. 10)

des tristes jours de froid et au noir des fourrés qui abritent les loups¹¹⁵⁸. Cette opposition très symbolique crée le contexte nécessaire à l'apparition du blanc : blanche est la neige tombée en ce jour de Noël qui recouvre tout¹¹⁵⁹, blancs sont les enfants de chœur et l'agneau prévu pour la crèche¹¹⁶⁰. Tout est blanc donc, et c'est grâce à cette blancheur pure et salvatrice que la lumière gagne un éclat si particulier : « des lumières éclatantes scintillaient autour des flambeaux d'or » (p. 28). Leur effet est immédiat : « Bouleversé par cette lumière céleste, [...], Gasmarin ferma les yeux, et s'écroula inanimé sur le sol dallé de pierre (p. 29) », alors qu'à son côté, Anicet, son fils infirme, est « immobile, les yeux grands ouverts par l'extase » et n'a « d'yeux que pour la crèche et son étoile d'or. (p. 29) » La palette est passée du clair et blond au blanc, puis à l'or, sur-blanc par excellence symbolisant la lumière divine¹¹⁶¹ qui ne va plus se caractériser que par son indescriptible éclat : « les flammes innombrables des cierges brillèrent d'un éclat inaccoutumé ; et voici que « [...] Anicet, sans aide et sans effort, se leva et marcha » (p. 30), laissant « l'assistance frappé de stupeur devant le merveilleux de cette intervention divine » (p. 30). Suite à ce miracle, le Sire d'Agolan « ému au point de s'humilier devant tous, alla pieds nus et sans épée s'agenouiller avec l'enfant du serf devant la crèche dorée » (p. 30). Nous remarquons que la description verbale ne fait plus mention du doré pour la seule étoile de la crèche mais bien pour toute la crèche. Dans l'image, la lumière émane de l'enfant Jésus (ill. 14). La couleur s'étend et son rayonnement symbolise tout à la fois la force et la propagation de la foi chrétienne. Aussi le blanc renforce-t-il ici l'une de ses symboliques les plus fortes, celle de la présence divine, tout en étoffant son chromatisme par ses déclinaisons en blond et or, jusqu'à ne plus être que lumière céleste.

Aussi voyons-nous comment Guy Sabran travaille la symbolique des trois couleurs qui caractérisent les vêtements des personnages principaux et que, par des glissements progressifs, il transmue l'azur, l'écarlate et le blanc pimpants des vêtements et des tissus en bleu marial, en rouge des martyrs, en lumière divine. La déclinaison qu'il fait des couleurs de sa palette participe donc pleinement au but fixé par l'éditeur : exalter les valeurs catholiques.

¹¹⁵⁸ « Dans les fourrés noirs, des loups poussaient parfois des hurlements lugubres. » (p. 17)

¹¹⁵⁹ « La neige semblait avoir recouvert la terre tout entière, tout était blanc, les toits des chaumières, les murs des jardins, les champs, les buissons, les longs troncs des maigres arbres. » (p. 27)

¹¹⁶⁰ « Dans la chapelle, des enfants en robe *blanche* répétaient un hymne à la gloire de Noël, et Gasmarin songeait à son petit Anicet qui aurait eu si grande joie à écouter et à chanter avec les autres le cantique que les voix enfantines entonnaient avec tant de foi. » (p. 24) ; « Gasmarin regarda et vit un berger en train de laver et de brosser un petit agneau *blanc*, celui-là même qui devait figurer dans la crèche, à côté de l'âne et du bœuf. » (p. 25)

¹¹⁶¹ Cette association de l'or ou du doré à la couleur de la lumière divine nous viendrait de l'art baroque. Voir Michel Pastoureau, *Dictionnaire des couleurs de notre temps [...], op. cit.*, p. 81.

Texte 7 :

Une brève présentation du Push Pin Studio

En 1954 est fondé à New York, le Push Pin Studio¹¹⁶². S'y regroupent des créateurs comme Milton Glaser, Seymour Chwast, Reynold Ruffins, et Edward Sorel. Leur studio est révolutionnaire étant donné que, face à la photographie et à la télévision qui modifient totalement l'industrie des arts visuels, l'illustration naturaliste est en train de tomber en désuétude. Pour la rénover, ils vont puiser dans la bande dessinée (les *comic books*), l'art moderne et le design auquel ils ont été initiés lors de leurs études à l'école d'art de la Cooper Union et les arts de cultures non occidentales. Ils multiplient les terrains d'exploration, s'approprient et cumulent les codes graphiques du passé et du présent, mélangent les codes et les genres. Ils le revendiquent par le nom même de leur studio : « push pin » réfère aux punaises qui leur servent à fixer au mur leurs divers documents. Leur éclectisme est même en rupture avec le modernisme pictural d'alors. Ils repensent ainsi la conception graphique de l'image, récusent les techniques narratives traditionnelles, utilisent la totalité de l'image comme signe ou symbole, simplifient le trait, travaillent beaucoup par aplats de couleurs vives. Ils gagnent très rapidement en notoriété et sont notamment rejoints par des illustrateurs comme James McMullan, Paul Davis, Barry Zaid, George Leavitt, Tim Lewis, Vincent Ceci, George Stavrinos. L'image pour enfants fait partie intégrante de leur travail sur la communication visuelle. Reynold Ruffins quittera d'ailleurs le studio pour se consacrer à sa carrière d'illustrateur d'albums pour enfants. Son image bénéficiera de cette approche pluriculturelle qui les a toujours guidés.

¹¹⁶² Voir l'article que lui consacre l'*Encyclopaedia Britannica* sur le site : <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1079801/Pushpin-Studio> ; et le site de l'actuel studio sur : <http://www.pushpininc.com/>.

Texte 8 :

Un bref historique du développement des bibliothèques enfantines en France

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les bibliothèques enfantines s'organisent peu à peu¹¹⁶³. D'abord discrètement. On publie des circulaires, des tirés à part, des manuels sur leur nécessité, le mobilier qui leur serait adapté, les titres à sélectionner, le problème de la formation des professionnels. La bibliothèque L'Heure joyeuse, inaugurée en 1924, y sert souvent de référence. Les institutions spécialisées se mettent en place progressivement. Y contribue le fait que la spécificité de l'édition pour la jeunesse est reconnue, en 1958, par le ralliement du groupe des « Éditeurs des livres de jeunesse » au syndicat national de l'édition et, pour rappel, par l'élargissement de son champ d'action qui déborde dès lors, sur le plan officiel du moins, la production des livres d'étrennes et de prix. Le CRILJ (Centre de recherche et d'information sur la littérature de jeunesse) et l'association privée « La Joie par les livres » qui œuvre pour le développement des bibliothèques spécialisées pour la jeunesse font leurs débuts en 1963. S'ensuit la création de la bibliothèque « La Joie par les livres » en 1965¹¹⁶⁴. Y travaillent trois bibliothécaires spécialisées qui analysent les nouveautés avant l'achat. Afin de faire connaître ce travail d'analyse, il est créé le *Bulletin d'analyse de livres pour enfants* (qui deviendra par la suite *La Revue des livres pour enfants* en 1976)¹¹⁶⁵, ce qui marque l'avènement de la critique pour les livres d'enfance et de jeunesse. Malgré cette création, le réseau des bibliothèques reste faible jusque dans les années 1970¹¹⁶⁶. Il se développe toutefois dans la seconde moitié de la décennie :

« Il a fallu attendre ces vingt-cinq dernières années pour que s'étendent à l'ensemble du territoire français des structures adaptées aux jeunes. Aujourd'hui, sur 2 486 bibliothèques municipales recensées en 1998, deux seulement n'ont pas de section jeunesse. »¹¹⁶⁷

Ce réseau participe alors d'une dynamique importante qui prend forme autour de l'album et de sa diffusion. En effet, parallèlement à cet essor des bibliothèques municipales, on assiste à une spécialisation des bibliothécaires dans le domaine de la production enfantine, à

¹¹⁶³ Voir Annie Renonciat, « Organisation des bibliothèques enfantines », *Livre mon ami, Lectures enfantines 1914 – 1954*, Paris : Agence culturelle de Paris, 1991, p. 115.

¹¹⁶⁴ Voir Michèle Piquard, « Robert Delpire, ... », *op. cit.*, §19.

¹¹⁶⁵ Voir l'histoire de La Joie par les livres sur son site : http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/07_nous_connaitre/071_joie_par_les_livres/jpl_histoire.htm.

¹¹⁶⁶ « À côté des libraires, les bibliothèques pourraient jouer un rôle important, mais la faiblesse du réseau des bibliothèques est de nature à renforcer l'inertie du marché. » Jean-Claude Chamboredon, Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 13, fév. 1977, p. 65.

¹¹⁶⁷ Viviane Ezratty, « Les bibliothèques françaises pour la jeunesse », *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 3, 1999 [consulté le 11 octobre 2014], disponible sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0008-001>>.

une multiplication des rubriques, des bulletins ou des revues spécialisés dans l'analyse des albums pour enfants (ce qui rompt avec le « rythme saisonnier d'une critique traditionnellement définie comme sélection d'étrennes »¹¹⁶⁸), mais également à la mise en place d'une critique radiophonique et télévisuelle. Par ailleurs, les librairies spécialisées dans les livres pour enfants se font plus nombreuses et s'organisent en 1981, pour être légitimées et plus visibles, en une association. L'A.L.S.J. (Association des libraires spécialisés jeunesse), qui comprend alors quarante-trois librairies indépendantes (travaillant de concert avec les bibliothèques, les écoles et les associations culturelles régionales), a alors pour but de convaincre le public – enfants et parents – que « la lecture, c'est pas sorcier ! » Les salons du livre de jeunesse commencent à voir le jour (comme le Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis lancé à Montreuil en 1984). Dans ce même mouvement de dynamisation de la diffusion des albums auprès du public, s'ensuit une modernisation des anciennes bibliothèques qui interroge à chaque fois les conditions d'accueil du jeune public :

« Depuis quelques années, on assiste à la modernisation d'une partie du réseau de lecture publique : d'anciennes bibliothèques sont remplacées par des constructions ultramodernes, de taille souvent très imposante (entre autres, Bourges, Blois, Limoges et, bientôt, Toulouse, Montpellier, Marseille, etc.). Pour chaque nouveau projet, l'accueil du jeune public suscite bien des interrogations et entraîne des choix divers. »¹¹⁶⁹

Dans les années 2000, le nombre de bibliothèques et de sections pour la jeunesse continue de se développer, et l'on atteint, en 2010, 15 605 établissements de lecture publique recensés, avec une place de plus en plus importante accordée à la section pour la jeunesse, un grand nombre de manifestations organisées pour le jeune public, et une hausse de la fréquentation enfantine (le public enfantin représenterait 40 % des usagers de bibliothèques municipales)¹¹⁷⁰. Notons également un développement des analyses et des critiques de la production éditoriale pour les enfants disponibles dans les très nombreuses sections pour la jeunesse des bibliothèques publiques françaises. Il est possible que ces offres documentaires et que la superficie accordée aux livres pour enfants dans ces établissements de lecture publique ne sont pas en accord avec le fort taux de fréquentation enfantin et le taux de production du secteur de l'édition pour la jeunesse (qui enregistre toutefois un léger recul ces dernières années, sauf dans la catégorie qui s'adresse aux plus jeunes¹¹⁷¹). Cependant, le réseau de diffusion du

¹¹⁶⁸ Jean-Claude Chamboredon & Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, n° 13, p. 67. Voir également le n° 14, p. 74.

¹¹⁶⁹ Viviane Ezratty, *op. cit.* p. 74.

¹¹⁷⁰ Pour les données chiffrées, voir « Bibliothèques municipales, Données d'activités 2010, Synthèse nationale », rapport élaboré par l'Observatoire de la lecture publique en partenariat avec la société TMO Régions pour le ministère de la Culture et de la Communication, DGMIC – Service du livre et de la lecture, Observatoire de la lecture publique. Disponible sur le site <file:///C:/Users/User/Downloads/Biblioth%C3%A8ques%20municipales%20synth%C3%A8se%202010.pdf>.

¹¹⁷¹ « Le chiffre d'affaires de l'édition globale atteint 2 687 M€ en 2013, soit 3% de moins que l'année précédente. Le secteur jeunesse, qui constitue 13,4% du chiffre d'affaires des ventes totales, se place pour la première fois en deuxième position après la littérature, même si elle connaît elle aussi un recul de 3,4%. La catégorie « éveil, petite enfance » sort gagnante avec une

livre pour les enfants dans les bibliothèques a participé à la légitimation de ce secteur et de son lectorat. Pour accueillir ces enfants (les tout-petits, les jeunes et les adolescents), les bibliothécaires sélectionnent un fonds d'ouvrages de référence, en repensent l'accès (succès de « L'heure du conte » pour les plus jeunes), le diversifient (notamment avec l'introduction du numérique comme moyen de création¹¹⁷²), organisent des ateliers, des manifestations, des expositions et des rencontres, en un mot interrogent le statut de l'enfant lecteur¹¹⁷³. Aussi, l'enfant s'affirme-t-il comme un lecteur légitimé. Mais si la bibliothèque municipale y contribue grandement (parallèlement aux librairies et aux salons spécialisés dont il ne faudrait pas négliger l'impact), ce n'est pas là l'unique institution à le faire : l'école y participe aussi.

belle augmentation de 7,4% en valeur. » Voir le dossier sur le « Salon du livre et de la presse jeunesse Seine-Saint-Denis 2013 » sur le site <http://www.salon-livre-presse-jeunesse.net/les-chiffres-de-ledition-jeunesse/>.

¹¹⁷² Voir Julien Baudry, « Promouvoir la création numérique amateur en bibliothèque territoriale », Mémoire d'étude janvier 2012 pour l'obtention du Diplôme de conservateur de bibliothèques, sous la direction de Thierry Claerr, Adjoint au chef du département du patrimoine et de la politique numérique, Service du livre et de la lecture – ministère de la Culture et de la Communication, ENSSIB. Texte disponible sur <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/56673-promouvoir-la-creation-numerique-amateur-en-bibliotheque-territoriale.pdf>.

¹¹⁷³ Notons que nombre d'articles et d'ouvrages s'intéressent à la question, parmi lesquels : Jean-Pierre Brèthes, *L'enfant lecteur*, Rolande Causse (dir.), Paris : Autrement, 1988, 202 p., et « L'enfant lecteur », Bulletin des bibliothèques de France [en ligne], n° 3, 1988. Texte disponible sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1988-03-0246-004>>.

Texte 9 :

Un bref rappel historique de l'émergence de l'écriture coréenne et de sa diffusion auprès des Coréens

La brièveté et le parcours chaotique de l'écriture coréenne ayant des répercussions inévitables et remarquables sur la production pour les enfants, nous souhaitons en rappeler les dates décisives et voir quels pourraient être les textes majeurs constituant l'héritage traditionnel de l'édition enfantine actuelle.

À l'origine, à savoir après la création de l'alphabet coréen (mentionnée par les historiographes de la Cour fin 1443 début 1444) par le roi « humaniste » Sejong le Grand (1397-1450, 1418-1450 pour le règne) – qui veut « venir en aide au petit peuple, incapable de s'exprimer par écrit et gêné dans sa vie quotidienne par son ignorance de la langue officielle »¹¹⁷⁴ (le chinois¹¹⁷⁵) – c'est par un manuel explicatif publié en septembre 1446 que la nouvelle écriture est promulguée. Ce texte, intitulé <훈민정음> (*Hunminjeongeum*, littéralement « Les Sons corrects pour l'instruction du peuple », 33 pages) et écrit en chinois classique,



présente dans une préface la toute nouvelle écriture coréenne et décrit une à une les vingt-huit lettres et les sons qui leur correspondent. Ce commentaire sera par la suite complété d'un document plus long intitulé <훈민정음 해례> (*Hunminjeongeum Haerye*, littéralement « Échantillons des sons corrects pour l'instruction du peuple », écrit en octobre 1446, voir illustration ci-contre). Ce n'est donc pas avec un abécédaire à figures semblable à celui (alors

exceptionnel) que Comenius compose presque à la même époque que le roi Sejong officialise sa création (ce qui s'explique par le fait que la phonétique exclut l'image). Dans *Hunminjeongeum* et *Hunminjeongeum Haerye*, il n'est nulle image, nulle liste de mots exemplifiant les lettres, toute l'attention se portant sur la description des sons de la nouvelle écriture. L'alphabet phonétique n'est qu'un outil, voulu extrêmement facile à apprendre, qui doit mener à la maîtrise de la langue dans ces multiples facettes. Comme l'explique Gary Keith Ledyard dans sa thèse, cet alphabet doit permettre à tout Coréen d'écrire et de lire en coréen

¹¹⁷⁴ Daniel Bouchez, « L'Écriture en Corée », *op. cit.*, p. 154-155.

¹¹⁷⁵ Il s'agit d'un système complexe baptisé *idu* créé entre le VII^e et VIII^e siècle qui permettait d'écrire le coréen (langue agglutinante du groupe ouralo-altaïque) avec le chinois (langue isolante du groupe sino-tibétain), ou plus exactement les caractères chinois alors appelés *hanja*, certains étant utilisés uniquement pour leur valeur phonique (indépendamment de leur sens), d'autres pour leur sens (indépendamment de leur valeur phonique), et d'autres encore utilisés comme flexions dans leur valeur phonique.

(avec la nouvelle écriture), mais c'est également un dispositif qui doit leur apprendre le chinois littéraire, tout cela certes afin de gagner un certain confort d'expression, mais surtout de devenir de bons citoyens grâce à la connaissance et à la pratique du confucianisme et du bouddhisme. De ces motivations multiples témoignent les œuvres qui furent par la suite publiées par le roi Sejong : 『龍飛御天歌』 (<용비어천가>, transcrit *Yongpi Echenka* ou *Yongbi Ōch'on'ga*, soit « Chansons des dragons volants », 1445), un cycle de cent vingt-cinq cantos comprenant deux cent quarante-huit poèmes célébrant la dynastie Joseon et sa politique confucianiste¹¹⁷⁶ ; 『釋譜詳節』 (<석보상절>, *Seokbo Sangjeol*, « Épisodes de la vie de Bouddha », juillet 1447) ; 『月印千江之曲』 (<월인천강지곡>, *Worin Cheon-gang Jigok*, « Chansons du clair de lune sur des milliers de rivières », juillet 1447), un recueil de poèmes louant Bouddha ; 『東國正韻』 (<동국정운>, *Tongguk chongum*, « Les Rimes correctes du Pays de l'Est », publié en 1447), un dictionnaire de rimes des caractères chinois distribué dans les écoles du pays. Après



la mort du roi, le texte intitulé *Samganghaengsildo* (<삼강행실도> 『三綱行實圖』 « L'illustration des vertus des trois principes du comportement humain ») d'abord publié en chinois en 1434, sera traduit en écriture coréenne en 1481. Ce texte exaltant la vertu du peuple s'accompagnera de ses illustrations originelles qui favorisaient une meilleure compréhension des modèles de comportement vertueux (voir ill. ci-contre).

Malgré cet important dispositif de divulgation du *Hunmin* (relevant de la description des sons de la nouvelle écriture), et en raison de la réticence de l'aristocratie masculine des *yangban*¹¹⁷⁷ ainsi que de l'interdiction qui fut faite de l'écriture coréenne par les successeurs du roi Sejong (notamment le roi Yeonsangun qui régna de 1494 à 1506), c'est près d'une centaine d'années plus tard que le coréen vernaculaire commence à être utilisé par la société. Il le sera dans un premier temps, au XVI^e et au XVII^e siècle, par les femmes de l'aristocratie, puis, au XVIII^e siècle, par le peuple qui le découvre, non pas sous forme d'albums-alphabets, mais sous forme de poèmes ou de textes littéraires ou religieux¹¹⁷⁸. Les ouvrages qui sont publiés sur

¹¹⁷⁶ Ho-Min Sohn, *The Korean Language*, *op. cit.*, p. 136.

¹¹⁷⁷ Elle a critiqué dès l'origine cette invention et a continué de prôner l'enseignement et l'utilisation du chinois, même dans les écoles primaires où (dès l'âge de 5 ans) les enfants apprenaient à lire les caractères chinois et étaient initiés aux rudiments du confucianisme. Il en sera de même par la suite, durant toute la période de la dynastie Choseon (1392-1897). Voir Choi Wan-Gee, *op. cit.*, « Basic Learning at the Seodang », p. 40-47, et Ho-Min Sohn, *The Korean Language*, *op. cit.*, p. 124.

¹¹⁷⁸ « Il semble que ce soient les sœurs et épouses recluses de ceux-ci [=les membres masculins de l'aristocratie] qui aient les premières compris l'utilité de l'alphabet comme instrument de communication entre gynécées. On était alors dans la seconde moitié du XVI^e siècle ; il a donc fallu plus d'une centaine d'années pour que la société prit enfin le relais. Au XVII^e siècle, l'alphabet servira, pour la distraction de ces dames, à traduire des romans chinois ou à en composer d'autres en coréen, comme aussi à conserver ou transmettre sur papier des paroles de poèmes en langue vernaculaire. A partir du XVIII^e siècle, ces pratiques



la langue vernaculaire durant cette période relèvent du manuel explicatif du coréen en regard du chinois et de sa prononciation, comme le 『華東正音通釋韻考』 (<화동정음 통석>, *Huadong Jeongeumtongseok*, littéralement « *Huadong* silencieux », voir ill. ci-contre) qui est d'une richesse inestimable sur le plan linguistique mais qui ne ressemble en rien à un ouvrage pédagogique à destination des enfants en âge d'apprendre à lire, que ce soit dans sa version de 1747 ou de 1787. Ce qui n'est pas le cas



du 『千字文』 (<천자문>, *Cheonjamun*, « Les Mille Caractères classiques pour enfants », voir ill. ci-contre) publié en 1809, qui présente aux enfants du primaire les mille idéogrammes de base du chinois, cela sous la forme d'un poème calligraphié par le grand artiste Han Ho (1543-1605), réutilisé depuis le tout début du XVII^e siècle et répondant aux besoins inchangés des jeunes apprenants. La démarche pédagogique est immédiatement perceptible : au plaisir de l'œil (même si l'ouvrage est dépourvu d'images, les splendides calligraphies sont autant visibles que lisibles) s'ajoute le souci

de présenter les idéogrammes le plus clairement possible : leur nombre par page est compté, leur mise en page soignée, leur sens expliqué dans une graphie très différente (au-delà de la seule différence de système d'écriture entre chinois et coréen). Nous sommes de toute évidence en présence d'un livre de mots (à défaut d'un alphabet puisque l'on est en présence de la langue idéographique chinoise) à saisir et à mémoriser. Cela s'explique par le fait que le chinois, alors écriture et langue officielles en Corée, est toujours enseigné dans les écoles. Il va conserver ce statut jusqu'au décret de 1894 (intégrant la réforme Gabo ou Kabo) qui va le lui faire perdre au profit du coréen. Ce changement fait partie d'un programme de modernisation plus large qui met à distance l'influence chinoise. Sur le plan éducatif, les conséquences sont immédiates :

« Korean elementary schools began using Hangeul texts in 1895. »¹¹⁷⁹

Les manuels, qui s'attachent comme le veut la tradition au confucianisme et à l'éthique, sont alors de qualité :

« The quality of paper and illustrations was high, reflecting a customary Korean respect for books and papermaking. »¹¹⁸⁰

Si le coréen a une place de choix dans le nouveau programme de l'école élémentaire, il est aussi utilisé dans la plupart des publications gouvernementales, et le *Dongnip Sinmun*

vont se répandre dans des couches plus modestes de la population, qui vont peu à peu prendre goût à une littérature écrite dans leur langue. Au XIX^e siècle, les religions autochtones ou nouvellement importées vont mettre largement à profit cette possibilité de diffuser leur message par écrit au-delà du cercle des lettrés sinisants. » Daniel Bouchez, *L'Écriture en Corée*, op. cit., p. 139.

¹¹⁷⁹ Korea Foundation, Hangeul, Korea's Unique Alphabet, op. cit., p. 55.

¹¹⁸⁰ Michael J. Seth, *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, op. cit., p. 18.

(littéralement « Le Journal de l'indépendance ») créé à l'avènement du Grand Empire coréen (대한제국, *DaehanJeguk*, 1897-1910) est le premier journal dit « moderne » puisque c'est le premier à être écrit en coréen (et en anglais car cette publication est bilingue). C'est à cette époque que de nombreux Coréens apprennent pour la première fois l'alphabet coréen¹¹⁸¹. Pendant une période de dix ans, coïncidant quasiment avec les dates du Grand Empire coréen (대한제국, *Daehan Jeguk*) qui a existé de 1897 (soit deux ans après la fin de l'inféodation de la Corée à la Chine) à août 1910 (date de l'annexion par le Japon), l'écriture coréenne vit un âge d'or. Mais il est de courte durée. Très impliqué dans les affaires coréennes depuis 1876, le Japon place dès 1905 la Corée sous protectorat. Bien que le coréen reste pour un temps étudié, le contexte est tendu¹¹⁸² et sa disparition est programmée à court terme.

¹¹⁸¹ Voir Keith L. Pratt, Richard Rutt, James Hoare, *A Historical and Cultural Dictionary*, *op. cit.*

¹¹⁸² Si le gouvernement japonais fournit au début de la colonisation du matériel pour enseigner la culture et la langue coréennes, l'enseignement se concentre avant tout sur l'apprentissage de l'histoire et de la langue japonaises, et certains livres coréens sont confisqués et brûlés. Le sort réservé à ces livres coréens représente l'une des quinze raisons évoquées par le nationaliste Ahn Jung-geun pour expliquer son assassinat du Premier Ministre japonais en octobre 1909.

Texte 10 :

Standardisation, légitimation et promotion de l'album coréen pour enfants

Vers un perfectionnement formel et légal de l'album coréen

Même si le rapport texte-image est en passe de changer et que des séries entières comme les « Livres d'images du têtard » (올챙이그림책) contribuent à « populariser les livres d'images de création »¹¹⁸³, le concept d'album n'est en soi pas encore totalement abouti comme nous pouvons le remarquer avec la production de la fin des années 1980 :

« Les albums de cette collection [celle des « Livres d'images du têtard »] ont tous été faits aux mêmes dimensions, ce qui fait que le haut ou le bas des images originales ont souvent été coupés. Pourtant, à cette époque, aucun auteur ne fermait les yeux là-dessus. Mais il n'y avait pas de pages de garde ni de page mentionnant les droits d'édition, et en plus, la mise en forme standard des albums n'était pas respectée car la dernière page adhérait à la couverture. C'est pourquoi les enveloppes de carte de prêt ont été collées sur les images de ces dernières pages dans les bibliothèques. C'était pour resserrer les coûts d'imprimerie, et on n'avait pas encore pris en compte l'importance de l'idée de protéger les droits d'auteur dans le monde de l'édition. »¹¹⁸⁴

Le concept d'album est donc encore à perfectionner, tant sur le plan légal que sur le plan formel. Pour ce qui est du premier, rappelons que la Corée signe en 1995 la Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques. Pour ce qui est du second, les éditeurs et les théoriciens vont y travailler. On note à cette époque-là la parution d'ouvrages théoriques sur le sujet, dont les deux livres suivants : <어린이와 그림책> (« Les Enfants et les albums », 1990) est la traduction d'un essai illustré de nombreux exemples de livres européens du Japonais Matsui Tadashi¹¹⁸⁵ ; quant à <어린이의 세계와 그림 이야기책> (« Le Monde des enfants et les livres d'histoires illustrées », 1995), c'est un ouvrage coréen signé par Kim Sae-Heui et Hyeon Eun-ja¹¹⁸⁶ qui fait le point sur la production et traite tout à la fois des éditions

¹¹⁸³ Voici quelques titres proposés par les Livres du têtard : <홍내장이 짝짝이> (« Le Contrefaiseur Jjik-jjik-i », 1990) de Bori et Bak Gyeong-jin, <눈먼 곰과 다람쥐> (« L'Ours aveugle et l'Écureuil », 1993) de Bori et Jeong Seung-gak, <나도 잘해> (« Moi aussi, je le fais bien », 1992) de Bori et Kim Hwan-yeong. Voir Hyeon Eun-ja et Kim Sae-heui, « Compréhension des livres d'images t. 1 », *op. cit.*, p. 184.

¹¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 184-185.

¹¹⁸⁵ Ce titre, dont la traduction de Lee Sang-Keum (une universitaire spécialiste de l'album et de la pédagogie) a été publiée en 1990 aux éditions Samtohsa (샘터), « était considéré comme la Bible des guides sur les albums ». Lee Myung-hee et Han Mi-hwa, « L'édition pour la jeunesse coréenne en 2010/Panorama », *La Revue des livres pour enfants*, n° 253, *op. cit.*, p. 104.

¹¹⁸⁶ Il a été publié en 1995 aux Éditions Seonwon (서원) et élaboré par des chercheuses spécialistes de l'éducation de la petite enfance et des livres pour enfants. Hyeon Eun-ja, qui est sortie de la plus grande université féminine de Séoul (Ewha Women's University), a poursuivi ses études aux États-Unis (Michigan) où elle a obtenu un doctorat en éducation de la petite enfance, et elle travaille depuis 1989 au Département des albums pour enfants et de la littérature de jeunesse de l'université de

pirates, des albums traduits sous contrat officiel, mais aussi des albums de création coréens certes peu nombreux mais pouvant être « excellents » selon les auteurs.

Vers la mise en place d'un réseau de distribution performant et une plus grande visibilité de l'album coréen sur le marché national et sur la scène internationale

Toutefois, malgré l'engouement que cette recherche autour de ce nouveau concept de livres pour enfants semble susciter chez les créateurs (qui mènent leurs recherches de façon empirique et qui réalisent différents essais où l'on sent toute la liberté dont ils disposent alors, notamment dans le choix de leurs couleurs), mais aussi chez les critiques, les théoriciens et les lecteurs (ou du moins leurs parents qui étaient et qui sont toujours très attentifs à tout ce qui peut contribuer à l'éducation des enfants), les albums fictionnels publiés vont rester peu nombreux¹¹⁸⁷ et les tirages faibles jusqu'à ce que se mette en place un bon réseau de distribution constitué de petites librairies spécialisées, ce qui se fait rapidement au cours de la décennie¹¹⁸⁸. En plus de ces structures qui promeuvent et légitiment la production pour les enfants, notamment l'album, nous notons la création en 1995 de KBBY, la section coréenne d'IBBY¹¹⁸⁹, conçue elle aussi pour promouvoir ce marché et, à partir de cette même date, le

Seongkyunkwan (성균관대학교). Elle a publié nombre d'ouvrages et d'articles sur les albums pour enfants, parmi lesquels <기독교 세계관으로 아동문학보기> (« Vue sur la littérature enfantine selon la vision du monde chrétien »), <그림책의 그림 읽기> (« La Lecture des images des albums »), <점자 그림책> (« Les Albums en braille »). Quant à Kim Sae-heui, elle sort aussi de l'université féminine d'Ewha, a fait une partie de ses études aux Etats-Unis (Boston) et est docteur en éducation de la petite enfance. Elle travaille pour l'Institut coréen de l'Éducation littéraire pour les enfants et enseigne la littérature pour enfants dans différentes universités, parmi lesquelles Seongkyunkwan. Elle participe à de nombreuses conférences sur le sujet et elle a déjà signé beaucoup de publications, parmi lesquelles <유아문학교육> (« Education littéraire pour les enfants »), <어린이 세계와 그림이야기책> (« Les Contes illustrés et le monde des enfants »), <유아문학의 전달매체> (« Supports de communication de la littérature pour enfants »), <독서 치료> (« La Bibliothérapie »). Ces deux chercheuses ont déjà cosigné quelques titres comme <어린이 미디어상 제정을 위한 기반 연구> (« Études sur la mise en place des images médiatiques des enfants »), <세계 그림책의 역사> (« L'Histoire des albums dans le monde »), et <그림책의 이해> 1 et 2 (« Compréhension des livres d'images » en deux tomes) que nous avons pris dans nos ouvrages de référence car il nous a été conseillé par l'équipe de la Bibliothèque nationale pour les enfants et les jeunes adultes.

¹¹⁸⁷ Notons toutefois que les genres se diversifient, et qu'en parallèle des albums fictionnels proprement dits, il est produit bon nombre d'albums non fictionnels comme des albums à colorier, des imagiers, des alphabets (de photographies, pour beaucoup) et des dictionnaires illustrés. Parmi ces genres, c'est aux alphabets que les éditeurs consacrent la plus grande part du marché.

¹¹⁸⁸ « Cependant, les tirages restaient faibles et les librairies ne proposaient pas de rayon spécialisé pour mettre en valeur ces livres et promouvoir leur vente. Le développement rapide du lectorat a permis la création de petites librairies spécialisées sur tout le territoire. Un seul grossiste s'occupait de leur distribution, la société Seodang. Vers 1999, leur nombre a franchi le seuil de 130 points de vente, avant de diminuer pour des raisons économiques. » Lee Ho-baek, « Pourquoi un tel essor du livre illustré dans le paysage éditorial coréen ? », *op. cit.*, p. 86-87. Rappelons ici que le déclin des librairies spécialisées est la conséquence de la crise financière de 1997.

¹¹⁸⁹ Pour rappel, IBBY (International Board on Books for Young People, soit en français : Union internationale pour les livres de jeunesse) est une association internationale (à but non lucratif) créée pour, initialement, promouvoir la compréhension mutuelle internationale par les livres pour les enfants. Maintenant, elle favorise avant tout la rencontre des enfants et des livres, et développe la littérature pour la jeunesse et l'alphabetisation. Elle a été fondée en Suisse en 1953. La France n'y a pas eu de section avant 1964. Voir Francis Marcoin, « Aux origines d'Ibby-France », *Strenæ* [En ligne], 3 | 2012, mis en ligne le 15 février 2012, consulté le 23 avril 2015. URL : <http://strenae.revues.org/501> ; DOI : 10.4000/strenae.501.

développement des bibliothèques pour enfants et des manifestations comme le « Salon international du livre de Séoul » (créé en 1995) et la « Foire internationale de l'enseignement pour enfants »¹¹⁹⁰. Ce à quoi nous ajouterons également les revues d'études et de comptes rendus sur les albums dont le nombre a progressé à partir de la fin des années 1990. On note à la fin des années 1990 le lancement d'*Illust* (en 1997) et de <꿀밤나무> (« Le Chêne », en 1999). Si le premier est un mensuel toujours d'actualité, le second a vu sa publication arrêtée en juin 2002. S'ensuivront en 2000 deux nouveaux titres : <창비 어린이> (« L'Enfant Changbi ») et <열린어린이> (« L'Enfant ouvert »)¹¹⁹¹.

Avec ces perfectionnements qui touchent en quelques années seulement les questions légales, formelles et promotionnelles, l'album s'impose dès la seconde moitié des années 1990 comme un produit éditorial pédagogique et commercial.

¹¹⁹⁰ Le « Salon international du livre de Séoul » a par exemple « exposé les albums coréens sélectionnés pour l'exposition de la Foire du livre pour enfants de Bologne – pour laquelle la Corée du Sud était le pays invité d'honneur. De ce fait, le public a pu découvrir ou redécouvrir ces albums coréens appréciés sur la scène internationale. » Voir Lee Ji-wone, *op. cit.*, p. 125. Précisons que d'avoir été présentés à l'étranger valorise les albums qui le revendiquent très clairement sur leur couverture.

¹¹⁹¹ Notons la possibilité de voir la présentation des derniers titres de « L'Enfant Changbi » sur : <http://changbikids.com/>, et de « L'Enfant ouvert » sur : <http://www.openkid.co.kr/webzine/>.

Texte 11 :

L'émergence du dictionnaire de coréen conçu par des linguistes coréens¹¹⁹²

Le premier projet d'établissement d'un dictionnaire de langue coréenne (et non plus de caractères chinois) par des linguistes coréens remonte à 1929, au moment où la politique coloniale japonaise se durcit. Le « Comité pour un recueil dictionnaire du coréen » (Committee for Korean Dictionary Compilation) défend l'idée que la culture ne peut prospérer que lorsque la langue est mise en ordre et standardisée, et que la meilleure façon d'atteindre cet objectif de classement et d'ordonnance est d'établir un dictionnaire. Par la suite, la « Société pour la recherche sur la langue coréenne » hérite de ce projet, auquel tient particulièrement le linguiste Ju Shi-gyeong qui soutient qu'un pays cesse d'exister au moment où il perd sa langue. La question est alors cruciale, mais le projet n'aboutit pas sous l'occupation japonaise. C'est après la Libération, en octobre 1947, que la Société parvient à publier un premier volume de son dictionnaire, qui sera suivi de deux autres avant la Guerre de Corée. Lorsque cette dernière éclate, la Société est toujours en train de travailler à cette publication avec du papier et de l'encre octroyés par la fondation américaine Rockefeller. Ce n'est finalement qu'en octobre 1957 que paraît la série complète des six volumes du *Grand Dictionnaire de la langue coréenne*¹¹⁹³. L'événement est d'une telle force symbolique que cette date de publication (le 9 octobre) va s'imposer comme la journée de commémoration de la langue coréenne (fêlée depuis 2013). Ce grand dictionnaire du coréen comprend 164 125 entrées lexicales (incluant termes de dialectes, mots obsolètes et vocabulaire technique). Si ce n'est pas le premier dictionnaire du coréen à être édité depuis le manuel explicatif publié en 1446 pour promulguer l'alphabet coréen (le *Hunminjeongeum*, soit « Les Sons corrects pour l'instruction du peuple », 33 pages)¹¹⁹⁴, c'est toutefois l'un des rares, et le plus complet portant sur la langue nationale. Dans sa préface, le président de la Société de langue coréenne, Choi Hyeon-bae, espère que cet ouvrage servira de « tremplin pour la création d'une nouvelle culture coréenne et son enrichissement ». Celui-ci témoigne du travail effectué pour revendiquer une indépendance culturelle et imposer le coréen comme unique langue nationale.

¹¹⁹² Pour ce texte, nous avons notamment consulté les ouvrages suivants : *Korea: A Historical and Cultural Dictionary*, Keith Pratt, Richard Rutt, Richmond (Surrey) : Curzon Press, 1999, (571 p.), p. 101 (entrée « DICTIONARIES ») ; et : *A History of the Korean Language*, Lee Ki-Moon et S. Robert Ramsey, New York : Cambridge University Press, 2011, surtout « Early Modern Korean », p. 241-286.

¹¹⁹³ <큰 사전>, 한글학회 (Société de langue coréenne), Séoul : 乙酉文化社 (을유문화사, Société culturelle Eulyu), 1957.

¹¹⁹⁴ Suite au *Dictionnaire Français-Coréen* de la mission étrangère de Paris (1880) qui est présenté comme le premier dictionnaire du coréen, ont été notamment publiés : *A Korean-English Dictionary* de J. S. Gale (1897), le *Chōsen'go jiten* (1920) où le Japonais Ogura Shimpei s'intéresse aux dialectes de la péninsule, mais également le *Chosŏnŏ sajŏn* (<조선어사전>) de Mun Seyeong (문세영, 1938) et le *P'yojun han'gul sajŏn* (<표준 조선말 사전>) de Yi Yunjae (이윤재, 1947).

Texte 12 :

En quête des origines du rouge du Petit Chaperon rouge

Cette relation entre fillette et couleur a interpellé nombre de chercheurs. Comme l'explique Marc Soriano¹¹⁹⁵, le rouge du Petit Chaperon rouge « est sans doute le trait de nos contes qui a été le plus souvent et le plus abondamment analysé ». Il cite d'ailleurs les différentes écoles avant de proposer son analyse qui s'appuie sur les recherches folkloriques¹¹⁹⁶ :

« Tour à tour les ritualistes, les partisans de la conception mythologique et plus récemment les psychanalystes s'y sont attaqués ; ils ont voulu successivement y découvrir la preuve ou le signe que le conte nous racontait l'histoire de l'aurore aux doigts de rose ou celle de la Reine de Mai ou l'éternel combat de l'homme et de la femme, qui se trouverait ainsi définie par un symbole de la menstruation, etc. Or les recherches folkloriques ont montré que la coiffure rouge de la fillette est un trait accessoire, particulier à la version de Perrault et non un trait général sur lequel on puisse se fonder pour expliquer le conte. »

Il s'inscrit sur les traces de Paul Delarue¹¹⁹⁷ :

« Il s'agit, comme l'a montré Delarue¹¹⁹⁸, d'un trait accessoire, particulier à la version de Perrault et qui ne se retrouve que dans les versions qu'il a directement influencées. Artistiquement, le détail est fort bien imaginé. La fillette n'est pas décrite mais le terme désuet de chaperon, l'éclat de la couleur choisie, la précision « le chaperon [...] lui seyait [...] bien », l'adjectif « petit » qui précède les deux mots, font que l'expression forme presque tout de suite un « ensemble », devient une sorte de présence réelle, presque une réalité matérielle. »

Le rouge ne serait donc qu'une caractéristique du chaperon et le chaperon rouge qu'un accessoire qui se combinerait à d'autres accessoires pour donner une existence concrète à la fillette. De fait, la mention du rouge passerait pour être accidentelle comme toutes les autres mentions de couleur dans les titres de contes traditionnels¹¹⁹⁹. Ce point de vue n'est pas partagé par Michel Pastoureau qui justifie le choix de cette couleur et qui le définit par conséquent comme un trait pertinent dans l'explication du conte¹²⁰⁰ :

¹¹⁹⁵ Notons que dans *Les Contes de Perrault Culture savante et traditions populaires*, Paris : Gallimard, TEL, 1968, Marc Soriano ne traite pas de la couleur de Barbe-Bleue.

¹¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 159-160.

¹¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 158.

¹¹⁹⁸ Cité par Marc Soriano : CAT, I, 382.

¹¹⁹⁹ Marc Soriano cite Paul Delarue (DEL, B, III, 251) qui fait un parallèle entre le chaperon rouge et « le Bonnet Blanc, le Chapeau vert, l'Habit blanc, la Jarretière verte, les Souliers rouges – détails qui, bien qu'ils figurent dans le titre, ont un caractère accessoire et accidentel dans le récit. », *ibid.*, p. 160.

¹²⁰⁰ Voir Michel Pastoureau, « Le Petit Chaperon rouge », dossier de l'exposition « Rouge. Des costumes de scène (XVIII^e –

« Pourquoi rouge ?

On pourrait commencer par avancer quelques explications relevant d'une symbolique très ordinaire : le rouge évoque le danger qui menace la petite fille, le sang qui va couler, la cruauté sanguinaire du loup, la dévoration de la grand-mère. Même en affirmant que le loup incarne le Diable, ce sont là des explications un peu courtes. »

Il réfute l'hypothèse plus psychanalytique car elle est anachronique en ce qui concerne ce conte, expliquant que « dans la symbolique médiévale des couleurs, contrairement à ce que l'on croit généralement, le rouge a rarement une connotation sexuelle »¹²⁰¹. En revanche, il avance des explications historiques, liées à diverses anciennes pratiques vestimentaires consistant surtout dans les campagnes à habiller les enfants de rouge, à se vêtir de rouge pour une femme afin d'être belle, à se vouer au rouge quand on est née le jour de la Pentecôte comme la fillette du conte dans sa version écrite la plus ancienne¹²⁰². Pour finir, il fournit une explication sémiologique « tirée de la structure même du conte et de la distribution ternaire des couleurs »¹²⁰³ :

« [...] la petite fille vêtue de rouge porte un pot de beurre blanc à une grand-mère habillée de noir (le remplacement dans le lit de la grand-mère par le loup ne changeant rien à l'emploi de cette couleur : le loup est noir lui aussi). Nous retrouvons là les trois couleurs symboliques “ de base ” des sociétés anciennes, celles autour desquelles notamment s'articulent tous les contes et toutes les fables. [Michel Pastoureau cite alors deux autres textes, *Le Corbeau et le renard* et *Blanche-Neige*]. Peut-on aller plus loin dans l'analyse ? »

Cela semble difficile. Pourtant, nous pensons qu'il nous faut insister sur la fonction première du rouge qui est bien de signaler l'enfant. Comme le fait remarquer Jacques Berlioz dans son analyse de *La Petite fille épargnée par les louveteaux*¹²⁰⁴, texte auquel Michel Pastoureau faisait référence en parlant de la Pentecôte et qu'il donnait comme « la plus ancienne version » du Petit Chaperon rouge¹²⁰⁵, il est attribué à la robe tissée de laine rouge portée par la fillette « un rôle signalétique »¹²⁰⁶. Cette petite fille en rouge qui évolue dans un univers régi par les trois couleurs « polaires » du premier Moyen Age ☐ blanc, rouge, noir ☐ ne peut pas ne pas passer inaperçue¹²⁰⁷. Par ailleurs, nous voudrions insister sur le fait que le rouge évoque le

XXI^e siècles) vus par Christian Lacroix », *op. cit.* ; article disponible sur : expositions.bnf.fr/rouge/gp/01.htm.

¹²⁰¹ *Ibid.*

¹²⁰² Il renvoie à *La Petite fille épargnée par les louveteaux* qui daterait de l'an mil et dont nous allons tout de suite reparler.

¹²⁰³ *Ibid.* Il avait déjà développé la même analyse dans *Bleu, op. cit.*, p. 70.

¹²⁰⁴ Dont voici les références bibliographiques données par Jacques Berlioz dans « La petite robe rouge », *Formes médiévales du conte merveilleux*, Jacques Berlioz (dir.), Paris : Stock, coll. Moyen Age, 1989, p. 133-139 : *Fecunda ratis*, II, v. 472-485, traduit d'après l'édition de E. Voigt, Halle, 1889, p. 232-233.

¹²⁰⁵ Voir *Bleu, op. cit.*, p. 70. Notons que si Jacques Berlioz se montre plus prudent que Michel Pastoureau quant à la parenté entre les deux textes qu'il juge « douteuse », il avance en revanche que « l'attribut caractéristique de l'héroïne de Perrault est assez troublante pour que nous n'esquissions pas le rapprochement. » *Ibid.*, p. 133. Il se demande aussi si Charles Perrault n'aurait pas « ainsi retrouvé ce thème signifiant sans le savoir, par intuition ». *Ibid.*, p. 138.

¹²⁰⁶ *Ibid.*, p. 137.

¹²⁰⁷ Certains auteurs d'albums pour la jeunesse comme Grégoire Solotareff et Nadja ont très bien saisi cette fonction première

danger, même qu'il le provoque. La connotation est peut-être simple mais efficace. Puisqu'elle ne peut être que vue, l'enfant est en danger. Cela est clair dans la plus ancienne version hypothétique : « [...] l'enfant, âgée de cinq ans, // Marche et vagabonde, sans se soucier d'elle et du *danger*. » Même si le choix du rouge s'explique par des raisons historiques et sémiologiques, il nous semble que la symbolique du conte repose sur cette alliance du rouge et du danger et qu'elle rejoint le fait que « le Petit Chaperon rouge est le seul conte de notre recueil [il s'agit bien de celui de Charles Perrault publié en 1697] qui se termine mal »¹²⁰⁸. Cela s'explique par le fait qu'il a été composé « pour faire peur aux enfants, les mettre en garde contre certains dangers ou les empêcher de commettre certaines actions : ne pas aller seul au bord de l'eau, ou dans les bois, ou dans les moissons, ne pas s'attarder le soir, ne pas ouvrir la porte à des inconnus, etc. [...] Le conte du *Petit Chaperon rouge* aurait été destiné, à l'origine, à mettre en garde les enfants contre le danger de circuler seuls dans les bois qui, durant des millénaires, furent hantés des loups, de ces loups dont les mères en effet ont toujours menacé les enfants »¹²⁰⁹. Nous pensons donc qu'il ne faut pas négliger cette fonction du rouge qui agit comme le signal de l'imminence du danger.

Pour finir, il nous semble que dans l'ancien texte mentionné par Michel Pastoureau, un autre rôle transparait : celui de la séduction. Non pas seulement une séduction visuelle (car un vêtement rouge est par essence un beau vêtement), mais bien un plaisir des sens. Dans *La Petite fille épargnée par les louveteaux*, les animaux qui ne parviennent pas à « mettre en pièces » l'enfant finissent en effet par lui « caresser la tête ». Sont en présence des louveteaux et une fillette de cinq ans, rien de sexuel ne transparait, mais bien la tentation de la câliner. Charles Perrault développera ce plaisir des sens, et cela dès le début du texte : « [...] elle rencontra compère le Loup, qui *eut bien envie* de la manger ». L'animal ne meurt pas de faim, son intérêt pour la fillette n'est pas motivé par l'obligation mais bien par la tentation. Il est avant tout question d'*envie*. La fillette a quelque chose d'appétissant. Tout en elle tente le loup. L'éclat de son habit y joue très certainement pour quelque chose. Bien sûr, le thème de la tentation se développe diversement puisque la fin du texte du XVII^e siècle est dramatique : l'enfant est dévorée, ou violée selon ce que laisse entendre la morale de l'histoire. La symbolique du rouge a évolué, elle s'est dotée de la connotation sexuelle qu'elle ne possédait pas auparavant. On passe d'une séduction douce à une violence extrême. Quoi qu'il en soit, la séduction des sens est présente dans le premier texte et nous notons qu'il ne faut pas négliger cette connotation.

Le rouge du Petit Chaperon n'a donc rien d'anodin ou d'accidentel. Ses connotations et symboliques sont plurielles et mouvantes.

du rouge et ont basé leur intrigue sur elle : dans *Le Petit Chaperon Vert* (Paris : L'École des Loisirs, 1989), on nous suggère plus que fortement que si le Petit Chaperon Rouge avait été vert, le loup ne l'aurait pas vue. Pour preuve, il n'a pas vu le Petit Chaperon Vert : « Elle n'eut même pas le temps d'avoir vraiment peur, tellement le loup allait vite ; et lui ne fit pas attention à la petite fille tout de vert vêtue, assise dans les herbes vertes de la forêt. » p. 20.

¹²⁰⁸ Marc Soriano, *Les Contes de Perrault Culture savante et traditions populaires, op. cit.*, p. 150-151.

¹²⁰⁹ Marc Soriano cite Paul Delarue (CAT, I, 382).

Texte 13 :

En quête des origines du bleu de Barbe-bleue

Comme pour le rouge du Petit Chaperon rouge, nous pensons que ce bleu n'est pas un simple accessoire comme pourrait le laisser croire l'analyse développée par Marc Soriano et Paul Delarue sur l'accessoire coloré dans *Les Contes de Perrault Culture savante et traditions populaires*. Pour cela, il faudrait que la phrase introduisant le motif dans le conte soit neutre, or il n'en est rien : « mais par malheur cet homme avait la Barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuît de devant lui ». Cette particularité n'a donc rien d'anodin puisqu'elle les « dégoûte » et leur font négliger toute sa richesse. Comme l'expose Catherine Velay-Vallantin¹²¹⁰, « la séduction de Barbe-Bleue est d'abord présentée comme une virtualité, un pouvoir fondé sur un avoir : Barbe-Bleue possède de belles maisons à la ville et à la campagne, une vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie et des carrosses tout dorés. Claude Bremond¹²¹¹ montre bien qu'à cet inventaire complaisant semble s'opposer la mention laconique de l'infirmité qui rend inopérants les atouts de l'argent : “ par malheur cet homme avait la barbe bleue ” ». Pas tout à fait « inopérants » tout de même puisque chez Perrault et les conteurs, cet homme finit par épouser la fille d'une « dame de qualité » qui, en dépit de la barbe bleue du maître du logis, commence à le trouver « fort honnête homme ». Ce en quoi elle se trompe. Elle aurait dû voir l'imposture à la couleur de sa barbe. Selon Catherine Velay-Vallantin en effet, « les récits ne disent pas clairement si sa fortune [celle de la jeune épousée] est en rapport avec celle de Barbe-Bleue ; mais ce silence suggère une situation : Barbe-Bleue est ostensiblement riche, mais il a une tare cachée, la roture. L'héroïne est ostensiblement noble, mais elle est affligée d'une plaie d'argent. La couleur de la barbe devient alors l'indice visible de la roture du mari : barbe bleue n'est pas sang bleu. » Pour expliquer la symbolique que revêt le bleu, la chercheuse s'appuie alors sur l'ambivalence de toute couleur : comme il y a un bon et un mauvais bleu¹²¹², « il peut symboliser à la fois une vertu et son vice contraire. » Pour ce qui est de sa mauvaise part, il faut rappeler que le bleu, mais aussi le vert et le noir, « délimitent, dès le Moyen Age et selon un héritage ancien (Rome et Byzance), le concept de “ sombre ”, du deuil, de la folie, du désordre »¹²¹³. Comme le bleu de ce conte a

¹²¹⁰ Catherine Velay-Vallantin, « Barbe-bleue, le dit, l'écrit, le représenté », *Romantisme*, Vol. 22, n° 78, 1992, p. 79.

¹²¹¹ Mentionné dans la bibliographie de l'article de Catherine Velay-Vallantin : Claude Bremond, « La barbe et le sang bleus », *Une nouvelle civilisation ? Hommage à Georges Friedmann*, Paris, 1973, p. 355-366.

¹²¹² Cette expression est calquée sur celle de Michel Pastoureau : « il y a un bon et un mauvais rouge comme il y a un bon et un mauvais noir, un bon et un mauvais vert, etc. » Voir « Les quatre rouges chrétiens », dossier de l'exposition « Rouge. Des costumes de scène (XVIII^e – XXI^e siècles) vus par Christian Lacroix ».

¹²¹³ Catherine Velay-Vallantin, *op. cit.*, p. 79. Précisons que c'est avant le XII^e siècle que le bleu était une couleur « peu valorisée et peu valorisante » : « Avant cette date, le bleu foncé est souvent pensé et perçu comme un équivalent du noir, un demi-noir ou un sous-noir, notamment pour peindre l'enfer et les démons. » Voir Michel Pastoureau, *Bleu, op. cit.*, p. 107 et

enregistré des variantes dans les versions orales antérieures à celle de Charles Perrault avec Barbe-Verte, Barbe-Noire ou Barbe de bleu¹²¹⁴, il évoque bien la part d'ombre du personnage qui, pour Catherine Velay-Vallantin, réside dans la roture et la bâtardise :

« Le prologue du conte semble donc construit sur l'opposition d'une séduction potentielle, qui se monnaie en valeurs comptables dans un inventaire de biens manufacturés, polis et brillants au soleil, et d'une monstruosité physiologique, sentie plutôt qu'analysée, réfère à un attribut pileux qui symbolise tout à la fois le sexe mâle dans ses exigences déviantes, l'incivilité hirsute (le Sauvage), les ténèbres de l'incompréhension et du deuil, la roture enfin, sinon la bâtardise. »¹²¹⁵

Pour la chercheuse, la barbe bleue est « le substitut métaphorique de la roture » et le conte « développe allusivement un thème de mésalliance ». Un thème de mésalliance et d'hostilité comme le montre bien Claude Brémont. Sous le masque d'honnête homme « la barbe reste bleue : l'hostilité au complexe de valeurs incarnées par la jeune épouse, loin de désarmer, attend son heure »¹²¹⁶. Si Charles Perrault reprend certainement à une ancienne version de voie orale la symbolique d'un bleu démoniaque, il nous semble qu'il joue avant tout sur un emploi très paradoxal du bleu : à son époque, le bleu était valorisé et connotait l'honnêteté. Mais, dans son texte, le bleu de la barbe ne souligne pas l'honnêteté de l'homme, il révèle plutôt l'origine incertaine de sa fortune et l'hostilité qu'il éprouve envers la noblesse. La couleur paraît utilisée à contre-emploi. Alors, certes, « la barbe bleue n'est pas sang bleu », mais nous préférons dire qu'elle en est aux antipodes et laisse présager le dénouement dramatique de la mésalliance : la découverte de la vraie nature de Barbe-Bleue et la mise à mort imminente de la jeune épouse. Le masque d'honnêteté tombe, la part d'ombre laisse place à la cruauté, et sur le plan chromatique, le bleu au rouge avec le cabinet « couvert de sang » et la clé tachée de sang. Nous passons du bleu au rouge, le glissement chromatique révèle la nature sanguinaire de Barbe-Bleue et tout le drame créé par la mésalliance, une mésalliance qui a pourtant tendue à être atténuée et gommée par les différentes illustrations du conte de Charles Perrault. En effet, les illustrateurs ont fait de l'homme riche un seigneur, à commencer par « les illustrateurs romantiques comme Doré et Grandville [qui] accentuent les aspects féodaux du personnage : par exemple, chez Grandville, le coutelas devient une épée. Le poste d'observation de la sœur Anne devient un donjon, s'entoure de douves, de pont-levis : ce symbole de la noblesse est érigé dans une insularité inquiétante [...] »¹²¹⁷. Nous l'aurons compris, dans les albums pour enfants contemporains, la couleur bleue ne peut plus être « le substitut métaphorique de la roture », mais elle peut tout de même encore suggérer la face cachée du personnage.

Noir, op. cit., p. 65. Mais entre le XII^e et le XIII^e siècles, il s'est affirmé comme une « couleur de premier plan » puis à l'époque de la Réforme comme une couleur « morale », « honnête ». Voir Michel Pastoureau, *Bleu, op. cit.*, p. 107 et p. 82 sq.

¹²¹⁴ « Elles [les versions orales du conte] ne l'ont pas toujours nommé Barbe-Bleue, mais également Barbe-Verte (Vendée, Anjou) ou Barbe-Noire (La Chapelle d'Apchier) ou encore Barbe de bleu (Louisiane). Voir Catherine Velay-Vallantin, *op. cit.*, p. 79.

¹²¹⁵ *Idem*, p. 80.

¹²¹⁶ Claude Brémont, *op. cit.*, p. 358.

¹²¹⁷ *Idem*, p. 80-81.

ANNEXE II :
TABLEAUX RÉCAPITULATIFS

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les imagiers français de notre corpus

(classés ici selon l'ordre alphabétique qui ne respecte pas nécessairement celui qui est privilégié dans les albums)

titres classés par date de publication	occurrences des termes chromatiques	nombre de termes de couleur mentionnés et leur liste	nbre de termes de base	blanc	bleu	brun/marron	gris	jaune	noir	orange	rose	rouge	vert	violet
<i>Toutes les couleurs</i> , Gautier-Languereau, (1980)		14 : jaune, rouge, bleu, blanc, bleu-ciel, rose, orange, vert, violet, brun, lilas, beige, noir, gris	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Rouge, bien rouge</i> , Le Sourire qui mord (1986)		1 : rouge (dans le titre)	1									✓		
<i>Les Couleurs de Balthazar</i> , Hatier, 1997.		11 : jaune, bleu, rouge, violet, orange, vert, rose, gris, marron, blanc, noir,	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Michel Piquemal, Éric Battut, <i>Pêcheur de couleurs</i> , Didier (1997)		11 : vert, noir, blanc, bleu, bleu turquoise, bleu outremer, bleu pervenche, ciel clair, jaune, rouge, rousse	6	✓	✓			✓	✓			✓	✓	
<i>Les Couleurs</i> , Fleurus, L'imagerie des tout-petits (3-6 ans) (1999)		10 : rouge, jaune, rose, orange, bleu, blanc, gris, marron, vert, noir	10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Rose citron</i> , Hervé Tullet, Le Seuil Jeunesse (2001)		11 : rose, rouge, marron, jaune, bleu, vert, blanc, gris, violet, noir, orange	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Toutes les couleurs sont dans la nature</i> , Mila (2001)		74 : blanc et noir (+ 12 termes réf. incluant des tons de gris), jaune (+13, + orange), vert (+15), rouge (+15, + violet), bleu (+13)	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Couleurs</i> , Gallimard Jeunesse, « Mes Toutes Premières Découvertes » (2001)		7 : bleu, rouge, jaune, rose, noir, vert, blanc	7	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	
<i>Les Couleurs avec Uki</i> , Casterman (2002)		11 : orange, vert, violet, rouge, gris, rose, bleu, jaune, marron, noir et blanc	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Les Couleurs</i> , Fleurus, L'imagerie des bébés (0-3 ans) (2004)		7 : rouge, bleu, jaune, vert, rose, orange, marron	7		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
<i>Le Jardin des couleurs</i> , Florence Guiraud, Casterman (2006)		6 : rouge, jaune, vert, bleu, rose, blanc	6	✓	✓			✓			✓	✓	✓	

titres classés par date de publication	occurrences des termes chromatiques	nombre de termes de couleur mentionnés et leur liste	nbre de termes de base	blanc	bleu	brun/marron	gris	jaune	noir	orange	rose	rouge	vert	violet
<i>Chamalo découvre les couleurs</i> , Le Père Castor (2007)		8 : bleu, rouge, jaune, blanc, noir, violet, vert, orange		✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Couleurs</i> , Gallimard, « Mes toutes premières découvertes » (2008)		10 : rouge, jaune, bleu, orange, vert, violet, marron, noir, blanc, gris	10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Un monde en couleurs</i> , Elisabeth De Lambilly, Mango Jeun. (2008)		57 : rouge (+10), bleu (+10), jaune (+8), vert (+10), orange, violet (+8), noir, blanc, gris, rose, marron	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Les Couleurs</i> , Fleurus, « Livre de bébé bain » (2009)		7 : rouge, bleu, jaune, vert, rose, orange, marron	7	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
<i>Mon Premier Livre des odeurs et des couleurs</i> , Auzou, 2009.		6 : rouge, orange, vert, rose, jaune, marron	6			✓		✓		✓	✓	✓	✓	
<i>Quelles couleurs ?</i> , Régis Lejonc, Thierry Magnier (2009)		273 : blanc (+16), jaune (+25), orange (+14), rose (+14), rouge (+35), brun (+32), ocre (+14), vert (+40), bleu (+36), violet (+10), gris (+27), noir (+12)	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Imagier</i> , Francesco Pittau, François Gervais, Gallimard (2009)		10 : rouge, bleu, jaune, vert, orange, violet, rose, marron, blanc, noir	10	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Pomelo et les couleurs</i> , R. Badescu, B. Chaud, Albin Michel (2011)		14 : bleu, jaune, orange, rouge, rose, marron, violet, mauve, fuchsia, bleu, <u>bleu-vert</u> , gris, noir	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Mon Imagier des couleurs</i> , Nathan (2011)		4 : rouge, bleu, jaune, vert	4		✓			✓				✓	✓	
<i>La Balade en couleurs</i> , Florence Guiraud, Casterman (2012)		8 : rouge, orange, jaune, vert, bleu, marron, blanc, noir	8	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	
<i>Silences</i> , Jérôme Ruillier, Bilboquet (2012)		7 : noir, gris, jaune, bleu, rouge, rose, blanc	7	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
<i>Mon livre des couleurs à sentir et à toucher</i> , Thomas Jeunesse (2013)		11 : rouge, orange, jaune, marron, vert, bleu, violet, rose, gris, blanc, noir	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Couleurs</i> , Grégoire Solotareff, L'École des loisirs, 2014		12 : bleu, rouge, jaune, noir, blanc, rose, vert, gris, violet, <u>couleur</u> , orange, <u>roux</u>	10	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

occurrences des séries classées par date de publication	nombre de termes chromatiques composant la série	nombre total de termes génériques	blanc	bleu	brun/marron	gris	jaune	noir	orange	rose	rouge	vert	violet
série de Lionel Koechlin, Hatier (1985-1986)	4	4	✓*	✓			✓	✓*			✓		
série d'Agnès Rosenstiehl, Gallimard (1989)	9	9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
série Pascale De Bourgoing, Pierre Denieuil, Calligram (1995)	4	4		✓			✓				✓	✓	
série d'Antonin, Louchard, Le Seuil Jeunesse (1995)	4	4		✓			✓				✓	✓	
série d'Émilie Vast, MeMo (2011)	2	6 (+ indigo)	✓**	✓			✓	✓**	✓		✓	✓	✓
série d'Anne Weiss, Mila (2002)	6	6	✓	✓			✓	✓			✓	✓	
série de Raphaël Fetjö, <i>Ma Vie en couleurs</i> , Le Seuil Jeunesse (2014)	6	6		✓			✓		✓		✓	✓	✓
nombre d'occurrences sur les 30 titres mentionnés (les séries étant considérées dans leur ensemble)			22	28	17	13/14	29	21	20/21	17	30	27	14/15

* Les deux couleurs sont traitées dans le même ouvrage.

** Le blanc et le noir sont traités séparément : *Neige et les couleurs* part du blanc, vide, *Océan et les couleurs* part du noir, silencieux.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les imagiers coréens de notre corpus

(classés ici selon l'ordre proposé par Brent Berlin et Paul Kay dans *Basic Colors Terms. Their Universality and Evolution*, 1969)

occurrences des termes chromatiques classés par date de publication	nombre de termes de couleur cités*	nbre de termes de base	하얗다 hayatda blanc	까맣다 kkamatda noir	빨갳다 ppalkatda rouge	파랗다 palahita bleu-vert	노랗다 nolahita jaune	녹색 noksayk vert	청색 changsayk bleu	갈색 kalsayk brun	분홍색 bunhongsayk rose	등색 tungsayk orange	회색 hoysayk gris	자색 jasaek pourpre
« Je connais les couleurs », Froebel (1990)	8	8		검정	빨간색/ 빨간	파란색	노란색	초록색			분홍색	주황색		보라색 violet
« Le Lutin rouge, le lutin bleu, le lutin jaune », « Les Enfants humains » (1991)	7	7		검은색	빨강	파랑	노랑	초록색				주황색		보라색
« C'est ce que vous voulez savoir ! La Couleur », « La Science du bébé » (1992)	8 남색 indigo	7		검정색	빨간색/ 빨강	파란색 /파랑	노란색/ 노랑	초록				주황		보라
« Quelle couleur serait bien ? », Éd. du Grand Pont (1999)	9	9	흰색		빨간색	파란색	노란색	초록색		갈색		주황색	회색	보라색
« Première Étude de notre enfant par la photographie : [...] », Moongonga (2002)	7	7	하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록				주황		
« Les Couleurs apprises à notre enfant par les photographies », Topi (2003)	12 x 2 연두 x 2 vert clair 남색 x 2 indigo	11 x 2	하얗/ 하얀	검정/ 검은	빨강/ 빨간색	파랑/ 파란색	노랑/ 노란색	초록/ 초록색		갈색/ 갈색	분홍/ 분홍색	주황/ 주황색		보라/ 보라색
« (Le Premier Livre à garder en soulevant) Couleurs », Applebee, 2004	8 x 2 (coréen/ anglais)		하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록			분홍	주황		
« Les fleurs s'ouvrent, Nos couleurs cherchées dans la nature », Borim (2007)	13 연두 vert clair 연파랑** bleu cendré	10 + 1***	하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록		갈색	분홍	주황		보라/ 자주 ***
« Rouge, rouge, quel rouge ? », Sigongi. (2007)	12 연두 vert clair	4+7****	하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록			분홍	주황	회색	보라/ 자주
« Fleurs rouges, feuilles vertes », Chobang (2007)	2	2			빨간			초록						

* en couverture ou dans les pages ; ** 연수경의 빛깔 couleur du quartz gris cendré. // *** Nous relevons un jeu de synonymie. // **** Ces termes sont présentés en fin de volume, dans des pages d'activités. // Précisons que sont surlignés de gris les termes en pur coréen.

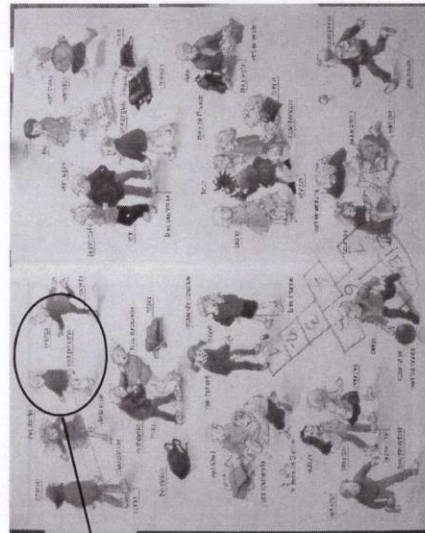
occurrences des termes chromatiques classées par date de publication	nombre de termes de couleur cités*	nombre de termes de base	하얗다 hayatda blanc	까맣다 kkamatda noir	빨갳다 ppalatda rouge	파랗다 palahita bleu-vert	노랗다 nolahita jaune	녹색 noksaeok vert	청색 jeongsaeok bleu	갈색 galsaeok brun	분홍색 bunhong-saeok rose	등색 deung-saeok orange	회색 heuisaeok gris	자색 jasaeok pourpre
« Rouge, bleu, jaune », Topi (2009)	6	6	하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록						
« Un canard, c'est jaune », Le Lapin bleu (2010)	6	6			빨강	파랑	노랑	초록				주황		보라
« Jeux de couleurs », Éd. de l'hésitation (2010)	9	9	하얗	검정	빨강	파랑	노랑	초록			분홍	주황		보라
« Couleurs et formes », Éd. de l'hésitation (2010)	6	6			빨강	파랑	노랑	초록				주황		보라
« Le Livre de photographies de Bébé, Premières Couleurs », Applebee (2010)	10	10	흰색	검은색	빨간색	파란색	노란색	초록색		갈색	분홍색	주황색		보라색
« L'Album des premiers trottements : Les Premières Couleurs », Applebeebooks (2010)	10	10	하얀색	검은색	빨간색	파란색	노란색	초록색		갈색	분홍색	주황색		보라색
« [...] Pololo : Jeu de couleurs », Iconix (2010)	10	10	흰색	검은색	빨간색	파란색	노란색	초록색		갈색	분홍색	주황색		보라색
« Je peux le savoir par la couleur », Bilyongso (2011)	0	0												
« Couleur », Applebeebooks, Baby Play (2011)	7	7			빨간	파란	노란	초록색			분홍색	주황색		보라색
« Le pays où tombe une pluie de couleur », Gumito (2011)	3	3 + 1 (montrée)						녹색			분홍	주황		보라
« Livres cognitifs : Les Aliments et la couleur », Boardbook (2012)	7	7	흰색		빨강		노랑	초록		갈색		주황		보라
« Couleurs bigarrées », Applebeebooks, (2013)	6	6		빨강	빨강	파랑	노랑	초록				주황		보라
« Les couleurs me rendent curieux », Le dauphin qui sourit (2013)	6 x 3 + 8	6 x 3	흰색 (백로)	검정색	빨간색 (홍학, 분홍돌고래)	파란색 (파랑새, 중국청남색잎벌레)	노란색 (노랑어리연꽃, 노랑나비)	초록색 (초록개구리)				주황		보라

* en couverture ou dans les pages // Rappelons que sont surlignés de gris les termes en pur coréen.

titres classés par date de publication	entrées	nombre de termes liés à la couleur et liste de ces termes présentés par ordre alphabétique	nombre d'adjectifs chromatiques de base et leur liste	nombre d'adjectifs chromatiques autres que génériques	nombre d'adjectifs de caractérisation générale et d'adjectifs généraux	nombre de substantifs liés à la couleur et leur liste	nombre de verbes liés à la couleur et leur liste
<i>Le Larousse des tout-petits</i> (2000) (réédité en <i>Mon Larousse</i> , 2006) (dès 3 ans)		11 : « blanc, bleu, bronzer, couleur, gris, jaune, noir, orange, rose, rouge, vert »	9 : « blanc, bleu, gris, jaune, noir, orange, rose, rouge, vert »	0	0	1 : « couleur »	1 : « bronzer »
<i>Le Dictionnaire des Maternelles</i> (Larousse, 2002) (4-6 ans)		5 : « clair, claire ; colorier ; couleur ; foncé, foncée ; pâle »	0	0	3 : « clair, claire ; foncé, foncée ; pâle »	1 : « couleur »	1 : « colorier »
<i>Mon Dico Photos</i> . <i>Un mot, une photo !</i> (Hatier, 2003) (3-6 ans)		7 + 8 (pour les 8 couleurs présentées par la planche thématique, voir la reproduction sous ce tableau récapitulatif, ill. 3) : « blond ; brun ; colorier ; une couleur ; le maquillage ; une orange (N et adj.) ; roux » ; + « orange ; vert ; jaune ; rouge ; bleu ; blanc ; rose ; marron » dans la planche thématique	8 + (2) : « brun + orange (x 2) ; vert ; jaune ; rouge ; bleu ; blanc ; rose ; marron » dans la planche thématique	2 : « blond ; roux »	0	2 : « une couleur ; le maquillage »	1 : « colorier »
<i>Mon Premier Dictionnaire</i> (Gallimard, 2005) (4-7 ans)		12 : « bleu ; blond ; brun ; clair ; couleur ; foncé ; jaune ; multicolore ; rouge ; sombre ; uni ; vert »	5 : « bleu ; brun ; jaune ; rouge ; vert »	1 : « blond »	5 : « clair ; foncé ; multicolore ; sombre ; uni »	1 : « couleur »	0
<i>Mon Premier Dictionnaire Nathan</i> (2007) (3-6 ans)		11 : « un arc-en-ciel (les sept couleurs étant citées) ; blond, blonde ; brun, brune ; clair, claire ; colorier ; une couleur ; doré, dorée ; foncé, foncée ; pâle ; peindre ; roux, rousse »	1 : « brun, brune »	3 : « blond, blonde ; doré, dorée ; roux, rousse »	3 : « clair, claire ; foncé, foncée ; pâle »	2 : « un arc-en-ciel (sept couleurs citées) ; une couleur »	2 : « colorier ; peindre »



bleu adjectif masculin.
bleue adjectif féminin. La couleur
 bleue, c'est la couleur du ciel
 quand il n'y a pas de nuages.
 Au masculin pluriel : **bleus**.
 Au féminin pluriel : **bleues**.



ill. 1 & 2 (avec détail)

ill. 3

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des différents termes liés à la couleur dans les dictionnaires coréens de notre corpus

(classés ici selon l'ordre donné dans les dictionnaires coréens qui n'est pas systématiquement alphabétique)

titres classés par date de publication	entrées	nombre de termes liés à la couleur et liste de ces termes	nombre de substantifs chromatiques de base et leur liste	subst. de couleur non génériques	adj. verbaux de caractérisation générale et adj. verbaux généraux	substantifs autres liés à la couleur et leur liste	nombre de verbes liés à la couleur et leur liste
« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré », Choe Jun-sik, Kamp (1995) (monolingue)	15 : 검정 noir, 검갈하다 très obscur, 남색 indigo, 노랑 jaune, 보라 violet, 분홍색 rose, 빨강 rouge, 색연필 crayon de couleur, 색종이 papier de couleur, 연두색 vert clair, 초록 vert, 파랑 bleu, 하양 blanc, 회색 gris	11 : 검정 noir, 남색 indigo, 노랑 jaune, 보라 violet, 분홍색 rose, 빨강 rouge, 주황 orange, 초록 vert, 파랑 bleu, 하양 blanc, 회색 gris	11 : 검정 noir, 남색 indigo, 노랑 jaune, 보라 violet, 분홍색 rose, 빨강 rouge, 주황 orange, 초록 vert, 파랑 bleu, 하양 blanc, 회색 gris	1 : 연두색 vert clair	1 : 검갈하다 très obscur (peut qualifier une couleur, même si ce n'est pas le cas dans l'ouvrage)	2 : 색연필 crayon de couleur, 색종이 papier de couleur	0
« Premier Dictionnaire de langue [...] », Librairie de la connaissance (1999) (bil. + ph.)	1 x 3 : « 파랑 blue [블루] »	1 x 3 : « 파랑 blue [블루] »	1 x 3 : « 파랑 blue [블루] »	0	0	0	0
« Premier Dictionnaire pour enfants : Dictionnaire d'art », Le Géant (2002) (bilingue)	10 x 2 : 빨간색/red, 노란색/yellow, 주황색/orange, 초록색/green, 갈색/brown, 보라색/purple, 분홍색/pink, 흰색/white, 파란색/blue, 검은색/black	10 x 2 : 빨간색 red, 노란색 yellow, 주황색 orange, 초록색 green, 갈색 brown, 보라색 purple, 분홍색 pink, 흰색 white, 파란색 blue, 검은색 black	10 x 2 : 빨간색 red, 노란색 yellow, 주황색 orange, 초록색 green, 갈색 brown, 보라색 purple, 분홍색 pink, 흰색 white, 파란색 blue, 검은색 black	0	0	0	0
« QI-QE Dictionnaire illustré pour les enfants apprenant ensemble le coréen et l'anglais », Art Média (2002) (bilingue + phonétique)	9 x 3 : 녹색 green 그린, 보라색 violet 바이얼릿, 분홍색 pink 핑크, 노란색 yellow 옐로우, 파란색 blue 블루, 회색 gray 그레이, 흰색 white 화이트, 검정색 black 블랙	9 x 3 : 녹색 green 그린, 보라색 violet 바이얼릿, 분홍색 pink 핑크, 노란색 yellow 옐로우, 파란색 blue 블루, 회색 gray 그레이, 흰색 white 화이트, 검정색 black 블랙	9 x 3 : 녹색 green 그린, 보라색 violet 바이얼릿, 분홍색 pink 핑크, 노란색 yellow 옐로우, 파란색 blue 블루, 회색 gray 그레이, 흰색 white 화이트, 검정색 black 블랙	0	0	0	0
« Mon Premier Dictionnaire du coréen », Chae In-seon, Green-I (2008) (monolingue)	15 : 검다 être noir, 노랗다 être jaune, 녹색 vert, 맞추다 assembler (les couleurs), 핏갈 빛갈 couler, 빨강다 être rouge, 색 couler, 섞다 mélanger (les couleurs) 어둡다 être sombre, 어울리다 s'harmoniser (pour les couleurs), 검갈하다 être très sombre 킴킴하다 être très sombre, 파랗다 être bleu, 하얗다 être blanc	15 : 검다 être noir, 노랗다 être jaune, 녹색 vert, 맞추다 assembler (les couleurs), 핏갈 빛갈 couler, 빨강다 être rouge, 색 couler, 섞다 mélanger (les couleurs) 어둡다 être sombre, 어울리다 s'harmoniser (pour les couleurs), 검갈하다 être très sombre 킴킴하다 être très sombre, 파랗다 être bleu, 하얗다 être blanc	6 : 검다 être noir, 노랗다 être jaune, 녹색 vert, 빨강다 être rouge, 파랗다 être bleu, 하얗다 être blanc	0	4 : 밝다 être clair, 어둡다 être sombre, 검갈하다 être très sombre, 킴킴하다 être très sombre	2 : 빛갈 couler, 색 couler	3 : 맞추다 assembler (les couleurs), 섞다 mélanger (les couleurs) (image), 어울리다 s'harmoniser (en parlant de couleurs)

titres classés par date de publication	entrées	nombre de termes liés à la couleur et liste de ces termes	nombre d'adjectifs chromatiques de base et leur liste	nombre d'adjectifs chromatiques autres que génériques	nombre d'adjectifs de caractérisation générale et d'adjectifs généraux	nombre de substantifs liés à la couleur et leur liste	nombre de verbes liés à la couleur et leur liste
« Dictionnaire du coréen pour petits, Les Mille Caractères avec magie », Les Livres du hibou (2009) (monolingue)		9 : 빨강 rouge, 주황 orange, 보라 violet, 분홍 노랑 jaune, 하양 blanc, 초록 vert, 파랑 bleu, 검정 noir, 갈색 brun	9 : 빨강 rouge, 주황 orange, 보라 보라 violet, 분홍 노랑 jaune, 하양 blanc, 초록 vert, 파랑 bleu, 검정 noir, 갈색 brun	0	0	0	0
« Dictionnaire du coréen pour une base solide à l'adresse des enfants », L'Enfant étoile (2009) (bilingue)		4 x 3 : 노랑 yellow [엘로우], 파란색 blue [블루], 보라 purple [퍼플], 빨강 red [레드]	4 x 3 : 노랑 yellow [엘로우], 파란색 blue [블루], 보라 purple [퍼플], 빨강 red [레드]	0	0	0	0
« Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits », YBM Si-sa (2011) (monolingue)		8 : 초록 vert, 파랑 bleu, 노랑 jaune, 분홍 rose, 빨강 rouge, 갈색 brun, 주황 orange, 보라 violet	8 : 초록 vert, 파랑 bleu, 노랑 jaune, 분홍 rose, 빨강 rouge, 갈색 brun, 주황 orange, 보라 violet				
« Dictionnaire illustré pour bébés », Green-I (2015) (monolingue)		9 : 빨강 rouge, 주황 orange, 노랑 jaune, 초록 vert, 파랑 bleu, 남색 indigo, 보라 violet, 흰색 blanc, 검정 noir	8 : 빨강 rouge, 주황 orange, 노랑 jaune, 초록 vert, 파랑 bleu, 흰색 blanc, 검정 noir	0	0	0	0

Tableau 5 : De quelques définitions établies dans les dictionnaires français de notre corpus

titres classés par date de publication	« blanc »	« bleu »	« rouge »	un adjectif de caractérisation générale relatif à la clarté	« couleur »	« colorier »
<i>Mon Premier Larousse en couleurs</i> (1953) (5-8 ans)	Le lait est blanc ; la neige est blanche. Les draps propres sont blancs. « Connais-tu des fleurs blanches ? »	Le ciel sans nuages est bleu. Mes yeux sont bleus. Voici la couleur bleu :	Voici la couleur rouge. « Qu'as-tu de rouge dans ta figure ? » « Savais-tu qu'il y a des lapins blancs avec des yeux rouges ? »	clair, claire : Le jaune est une couleur claire ; le marron est une couleur foncée. »	Voici des couleurs : jaune, orangé, bleu, violet, vert, rose. Le drapeau français a trois couleurs : bleu, blanc, rouge.	-
<i>Mon Larousse en images</i> (1956) (3-6/7 ans)	Le lait est blanc ; la neige est blanche. Le muguet est une fleur blanche.	Le ciel sans nuages est bleu. Mes yeux sont bleus. Le bleu est une fleur bleue.	Voici la couleur rouge : Le coquelicot est une fleur rouge qui pousse dans les champs.	clair, claire : Voici du bleu clair. Voici du bleu foncé.	Voici des couleurs : bleu, rouge, jaune, vert, orangé, violet, gris marron, rose. Le drapeau français a trois couleurs : bleu, blanc, rouge.	-
<i>Le Larousse des tout-petits</i> (en 3 volumes) : <i>Les Noms</i> (1985), <i>Les Verbes</i> (1986), <i>Les Adjectifs</i> (1987)	Mille drapeaux blancs sont déployés tout à coup. <i>Francis Ponge</i>	J'ai peint toujours le ciel très bleu comme le vrai. <i>Guillaume Apollinaire</i>	Quelques fleurs isolées se levaient et disaient : rouge ! d'une voix effrayée. <i>Rainer Maria Rilke</i>	pâle : Il était si pâle que j'eus peur pour lui. <i>Comtesse de Ségur</i>	Quelle couleur aimez-vous : le bleu le vert le rouge le jaune qui saute aux yeux le violet qui endort ? <i>Jean Tardieu</i>	- (bronzer, rougir)
<i>Le Robert Benjamin. Mon Premier Dictionnaire</i> (1997) (5-8 ans)	blanc adjectif masculin, blanche adjectif féminin. La couleur blanche, c'est la couleur la plus claire, la couleur du lait et de la neige. <i>Mon grand-père a les cheveux blancs.</i> blanc nom masculin. Le blanc d'œuf, c'est le liquide transparent qui est autour du jaune et qui devient blanc et dur en cuisant. Ils sont plus blancs que la neige ces grands draps qui volent au vent !	bleu adjectif masculin, bleue adjectif féminin. La couleur bleue, c'est la couleur du ciel quand il n'y a pas de nuages. Au masculin pluriel : bleus . Au féminin pluriel : bleues . bleu nom masculin. Un bleu, c'est une tache bleue qui apparaît sur la peau à l'endroit où l'on a reçu un coup. <i>Marc s'est fait un bleu à la cuisse en se cognant.</i> Au pluriel : des bleus . Ce qui est le plus bleu, c'est la mer, ou c'est le ciel, ça dépend des jours	rouge adjectif masculin et féminin. <i>Clément a une écharpe rouge</i> , il a une écharpe de la couleur du sang. <i>Mamie boit un verre de vin rouge. Les poissons rouges tournent dans leur bocal. Les voitures s'arrêtent au feu rouge.</i> (pas de définition pour le substantif) Les fraises sont rouges, les cerises sont rouges, les groscilles sont rouges... et puis quoi encore ?	clair adjectif masculin, claire adjectif féminin. ② <i>Mathieu a un pantalon bleu clair</i> , il a un pantalon qui est plus proche du blanc que du noir.	couleur nom féminin. <i>Cette robe existe dans plusieurs couleurs</i> , cette robe existe en bleu, en rouge, en jaune, etc. ♦ Toutes les couleurs sont dans l'arc-en-ciel : violet, indigo, bleu, vert, jaune, orangé, et rouge.	colorier verbe. <i>Colorier</i> , c'est mettre de la couleur sur un dessin. <i>Olivier colorie les arbres en vert.</i>
<i>Le Larousse des tout-petits</i> (2000) (réédité en <i>Mon Larousse</i> , 2006) (dès 3 ans)				-	Quoi, seulement six couleurs dans cette boîte de peinture ? Pas terrible !	- (bronzer)

Tableau 6 : De quelques définitions établies dans les dictionnaires coréens de notre corpus

titres classés par date de publication	« 하얗고 blanc »	« 파랗고 bleu »	« 빨강 rouge »	un adjectif de caractérisation générale relatif à la clarté	« couleur », OU un possible autre substantif	« colorier » OU un possible autre verbe
<p>« Le Pays du coréen amusant : Dictionnaire illustré », Kamp (1995) (monol.)</p>	<p>하얗고 blanc : (pas de définition, entrée faisant office de titre-légende)</p>	<p>파랗고 bleu : (pas de définition, entrée faisant office de titre-légende)</p>	<p>빨강 rouge : (pas de définition, entrée faisant office de titre-légende)</p>	<p>깜깜하다 être très obscur, très sombre : 밤은 깜깜하다 (la nuit est très sombre)</p>	<p>색연필 crayon de couleur ; 색종이 papier de couleur (pas de définition)</p>	<p>-</p>
<p>« Mon Premier Dictionnaire du coréen », Green-I (2008) (monol.)</p>	<p>하얗다 être blanc : 눈이 내려 세상이 하얗게 변했어요. 하얀색은 색 주에서 가장 밝아요. 나는 하얀 종이에 그림을 그렸어요. (La neige tombe, le monde devient blanc. Parmi les couleurs, la couleur blanche est la plus claire. J'ai fait un dessin sur un papier blanc.)</p>	<p>파랗다 être bleu : 맑은 하늘이나 깊은 바다 색을 파랗다고 해요. 파란색은 시원한 느낌을 줍니다. 파란색과 노란색을 섞으면 녹색이 돼요. (La couleur de la mer profonde et du ciel dégagé est le bleu. Le bleu donne une sensation de fraîcheur. Si on mélange du bleu et du jaune, on obtient du vert.)</p>	<p>빨강다 être rouge : 잘 익은 토마토나 사과색을 빨강이라고 해요. 봄에는 부끄러울 때 얼굴이 빨개집니다. 나는 밭에서 빨강게 익은 딸기를 골라 따어요. (La couleur des pommes et des tomates bien mûres est le rouge. Quand Bomi a honte, son visage rougit. Moi, j'ai cueilli des fraises mûres dans un champ.)</p>	<p>- 밝다 être clair : 색이 어둡지 않은 것도 밝다고 해요. (Une couleur claire n'est pas foncée.) - 어둡다 être sombre : 빛이 없어 밝지 않은 거예요. (C'est quelque chose qui n'est pas clair car sans lumière.) - 깜깜하다 très obscur, très sombre : 아주 어두운 거예요. (C'est quelque chose de très foncé.) - 컴컴하다 être très sombre (définition ne portant pas sur les couleurs)</p>	<p>- 빛깔 couleur : 물체가 빛을 받아 나타내는 색입니다. 햇빛에 유리구슬을 비추면 아름다운 빛깔이 나요. (C'est la couleur qui apparaît par réception de la lumière sur la substance.) - 색 couleur : 빨간색, 노란색, 파란색이 색이에요. 색은 여러 가지가 있어요. 딸기는 무슨 색깔까요? 빨간색이에요. (Le rouge, le jaune, le bleu sont des couleurs. Il y en a de différentes. Les fraises sont de quelle couleur? De la couleur rouge.)</p>	<p>- 맞추다 assembler, accorder (les couleurs) : 2- 진우는 바지와 모자를 같은 색으로 맞추어 입었어요. (Jin-u a mis un pantalon et une casquette dont les couleurs s'accordent.) - 섞다 mélanger (couleurs) (image) : 서로 다른 것을 합치는 거예요. (C'est une chose qui se réunit avec une autre chose.) - 어울리다 s'harmoniser (en parlant de couleurs) : 모양이나 색이 서로 잘 맞는 것입니다. (C'est lorsque les formes ou les couleurs s'accordent bien les unes aux autres.)</p>
<p>« Premier Dictionnaire du coréen qui traite de la réflexion sur cinq domaines de l'éducation des tout-petits », YBM Si-sa (2011) (monol.)</p>	<p>파랗고 bleu : 동그라미에 파랑 물감을 칠해요. (Je mets de la peinture bleue dans le rond.)</p>	<p>파랗고 rouge : 핑지마한 양말은 빨강이 어울려요. (Le rouge s'accorde bien à la grosse chaussette.)</p>	<p>빨강 rouge : 핑지마한 양말은 빨강이 어울려요. (Le rouge s'accorde bien à la grosse chaussette.)</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>