

## **LES IMAGES RACONTENT-ELLES À L'ÉCOLE ?**

Malik Habi  
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

### **1. UN CONSTAT : LA RENCONTRE DIFFICILE DE LA THÉORIE ET DES PROGRAMMES**

« Les images racontent-elles ? »

Combien de fois cette question n'a-t-elle pas été posée par la théorie, tant dans le champ de la narratologie, de la sémiologie de l'image, de la communication... que dans celui de l'histoire de l'art<sup>1</sup> ?

Si le titre de cet article prend la liberté d'un pasticher un autre, qui fait date et autorité en sémiologie de l'image<sup>2</sup>, ce n'est certes pas pour y répondre mais plutôt pour expliquer ce qui a suscité une activité que le présent article se propose de relater. Pour ce faire, et dans un souci de clarté, je rapporterai d'abord (sans doute un peu vite) le propos qui est celui de Philippe Marion.

- 
1. On peut consulter l'ouvrage de Philippe Sohet (*Images du récit*, 2007, Québec, Presses de l'Université du Québec) sur cette question qui sonne comme « une intuition, proche d'une lapalissade » (p. 57) mais qui est loin d'en être une. Cet ouvrage a le mérite de synthétiser quelque 40 ans de débats théoriques et de clarifier les nombreux enjeux qui entourent cette question. De plus, il s'appuie sur différents médias (dont la littérature, le cinéma, la peinture et la photographie) susceptibles d'intéresser les professeurs de français que nous sommes.
  2. Il s'agit de l'article de Philippe Marion, « Les images racontent-elles ? (Variations conclusives sur la narrativité iconique) » in *Recherches en communication*, n° 8, 1997, Louvain, p. 129-148.

Je n'aurai donc pas la prétention de répondre à cette épineuse question mais, si réponse il y a, ce sera celle du pédagogue. Quant aux autres questions que cette première interrogation soulève, ce sera à la didactique des images qu'elles seront posées.

Pourquoi cette question sur la narration iconique ? Parce que les derniers programmes pour le collège<sup>3</sup> (dont la mise en place s'achèvera à la rentrée prochaine avec le niveau troisième) vont un peu vite en besogne quand il s'agit d'images<sup>4</sup>.

Ces nouveaux programmes se singularisent des précédents en accordant à l'image une place à part entière et en lui reconnaissant un « discours ». De ce fait, on trouve, au fil des pages, le programme de cette étude du « discours visuel », ainsi décliné de la sixième à la troisième :

Le professeur fait prendre conscience de l'existence de différents types d'images fixes et animées [...] ainsi que de leurs différentes fonctions. Parmi celles-ci, il privilégie la fonction narrative. (p. 6, classe de sixième)

[Le professeur] poursuit l'étude des fonctions de l'image, en insistant sur la fonction descriptive. (p. 8, classe de cinquième)

En classe de Quatrième, l'étude de l'image privilégie les fonctions explicative et informative. (p. 10)

En classe de Troisième [...] c'est la fonction argumentative de l'image qui est développée. (p. 12)

Les images (fixes et mobiles confondues) y sont classées selon des « fonctions » qui ne font que reprendre, mais de manière peu construite, les formes de discours des anciens programmes de français du collège de 1995, évacuées à demi-mot des nouveaux.

Si l'on suit la logique de ces nouveaux programmes, comment classer, par exemple, tous les tableaux italiens de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, peints à Rome (donnant à voir quelques grandes scènes bibliques et fixant le vocabulaire de l'iconographie sacrée), qui sont régis « par les préceptes de la Contre-Réforme » qu'ils ont mission de louer, « dans une perspective de propagande<sup>5</sup> » ? Ces tableaux ont-ils une fonction descriptive ? Narrative ? Explicative ? Ou encore argumentative ?

Je ne reviendrai pas ici sur la paradoxale transposition des formes de discours orales et écrites (jugées utiles autrefois pour lire les textes du cours de français, pour dire et écrire aussi) à la lecture des images. Retenons simplement le fait que les images y sont toutes mises sur un même plan (fixes et mobiles) et actons, pour l'instant, l'absence de précautions de ces nouveaux programmes quant à l'enseignement des images classées selon des fonctions.

Avant d'entrer dans le détail du contenu théorique de l'article de P. Marion, je souhaiterais faire un détour par deux productions récentes qui, à mon sens, rendent bien compte de la complexité et de la résistance des images fixes (des tableaux pour la plupart ici) à ce que l'on nomme récit.

3. Programmes du collège, *BO* spécial n° 6 du 28 août 2008.

4. Dans une précédente contribution à la revue, j'avais déjà analysé ces nouveaux programmes et la place qu'ils assignent aux images. Je me permets d'y renvoyer : « Le cinéma : une discipline sans matière », *Recherches*, n° 51, *Le cinéma en classe de français*, 2009. L'article est consultable en ligne sur le site de la revue.

5. Gérard-Julien Salvy, *Le Caravage*, 2008, Paris, Gallimard, Folio biographies, p. 62-63.

En premier lieu, le livre de Timothy Brook, *Le Chapeau de Vermeer*<sup>6</sup>, dans lequel cet historien sinologue amateur de peinture démontre combien notre XVII<sup>e</sup> siècle européen constitue le point de départ de la mondialisation actuelle. Son étude a pour point d'ancrage six tableaux (cinq de Vermeer et un d'Hendrik Van der Burch) et une faïence hollandaise du XVII<sup>e</sup> siècle dans lesquels il isole un détail (une jatte de fruits, un chapeau de feutre, une carte accrochée à un mur...) considéré comme « une porte qui s'ouvre » sur le siècle en question. Ce détail est l'occasion de raconter quelques histoires traitant des échanges commerciaux naissants entre l'Est et l'Ouest (l'Europe, l'Asie et le Canada) et de montrer combien la production de Vermeer est empreinte de ces mutations économiques, culturelles et commerciales (les tâtonnements de la cartographie du Nouveau Monde, le commerce du tabac ou de la fourrure du castor, les importations de porcelaine chinoise...).

Ensuite, le film *Bruegel, le Moulin et la Croix*<sup>7</sup> de l'artiste polonais Lech Majewski dans lequel il « raconte l'histoire » du chef d'œuvre de Bruegel, *Le Portement de la Croix*, composé en 1564, durant l'occupation des Flandres par les armées espagnoles. Dans son film, L. Majewski donne littéralement vie à douze personnages du tableau (sur les quelque cinq cents qu'il contient malgré ses modestes dimensions de 170 sur 124 cm) en utilisant la technique de l'incrustation qui consiste à filmer les acteurs sur fond vert ou bleu (vert ici) et à mélanger, à la postproduction, les images obtenues à celles des paysages et du tableau filmés séparément. Cette histoire de tableau – ce tableau vivant – a pour vocation d'apporter un éclairage à la fois historique, social, esthétique et biographique à ce *Portement de la Croix* de Bruegel l'Ancien.

En effectuant ainsi de si longs développements pour un seul tableau, ce film mais aussi le livre de Timothy Brook<sup>8</sup> nous montrent combien les images fixes (qui seules nous intéressent ici) ne sont pas aussi facilement narratives qu'on le croit, et ce en dépit de leur accompagnement linguistique (le titre du tableau fourni par le cartel, qu'il ait fonction d'ancrage ou de relais pour reprendre les concepts forgés jadis par Roland Barthes<sup>9</sup>). Ces images sont constituées de tout un réseau de signes iconiques appréhendables de différentes manières comme on pourra le voir plus loin : entrelacs solidaires tissant la monstration ou détails isolables porteurs d'anecdotes et de faits de la grande Histoire. Ces images sont sujettes à de multiples

---

6. Timothy Brook, *Le Chapeau de Vermeer, Le XVII<sup>e</sup> siècle à l'aube de la mondialisation*, 2010, Payot, « Histoire ».

7. Ce film, d'une durée d'1h32 et sorti en France fin 2011, est l'adaptation du livre éponyme du critique d'art Michael Francis Gibson qui analyse le tableau de Bruegel en question et tente de répondre à toutes les énigmes qu'il contient (le moulin haut perché sur un rocher, le Christ presque caché parmi la foule de villageois...). Il a pour principaux acteurs Rutger Hauer, Charlotte Rampling et Mickael York.

8. On pourrait encore ajouter à la liste le dernier film (d'animation en grande partie) de J.-F. Laguionie, *Le Tableau*, sorti en novembre 2011 et passé presque inaperçu, hélas. Il y donne vie à un tableau qui, laissé inachevé par le peintre, va provoquer une guerre entre les trois catégories de personnages du tableau : les toupins, les pafinis et les reufs. Ce film, très facilement exploitable avec des élèves de 6<sup>e</sup>, est une jolie promenade dans le domaine de la peinture du XX<sup>e</sup> siècle et une fable originale sur la différence.

9. Roland Barthes, « Rhétorique de l'image » in *Communications* n° 4, 1964, Paris, p. 40-51.

interprétations et ne peuvent donc pas se laisser enfermer dans des fonctions aussi étroites que celles mentionnées par les programmes.

## 2. DANS LA SOLITUDE DES IMAGES FIXES

Venons-en maintenant à l'article de Philippe Marion qui, précisons-le d'emblée, ne s'intéresse qu'aux images fixes (à la photographie et aux images publicitaires essentiellement).

Cet article s'ouvre par l'étude d'une photographie de Robert Doisneau intitulée *La Sonnette* (Paris, 1934) que P. Marion commence par décrire :

La scène se passe dans une rue en pente. Deux, trois façades de maisons bourgeoises. Une d'elle s'impose, avec porte, sonnette et un doigt sur la sonnette. Le doigt d'un gamin, dos tourné, prêt à fuir. D'autres enfants s'encourent déjà en emportant leur sourire espiègle et complice vers un hors-champ salvateur.

Il reconnaît que sa description « trahit d'emblée une vectorisation narrative de ce qui aurait pu n'être qu'une lecture dénotative » et rappelle que, si l'on s'en tient à cette image seule, elle ne contient pas le principe transformationnel (la présence d'un nouement-dénouement qu'il emprunte à Jean-Michel Adam) symptomatique de toute structure narrative.

Ces premières considérations posées, il se livre à l'analyse de la photographie de Doisneau afin de comprendre « l'impression narrative persistante » qu'elle produit sur le spectateur, non sans rappeler au préalable quelques éléments propres au mode d'appréhension des images forgés par la sémiotique : il existe « une liberté irréductible du récepteur » de l'image qui peut la recevoir sur un « mode fictivisant ou documentarisant » et cette « réception individuelle narrativisante » est dépendante du contexte de réception (la culture du récepteur notamment), ce que Roger Odin – qu'il cite – appelle des « faisceaux de déterminations ». Ces faisceaux « garantissent une cohérence et une certaine homologie dans l'interprétation collective des messages » et sont, bien entendu, « mobiles et évolutifs »<sup>10</sup>.

P. Marion distingue « montrer » et « raconter » et se saisit du « montré » de la photographie de Doisneau (« le dénoté référentiel ») en ces termes : « Ce n'est pas la latence narrative d'un paysage ni celle d'un portrait ou d'une nature morte » mais des personnages en actes. « Il y a de la transformation dans l'air » dit-il, et cette photographie nous montre un événement en cours. Mais ce « montré [...] invite au narratif » car il renvoie à « un schème narratif intégré » par le spectateur : le coup de la sonnette. Ainsi, l'image serait comme « la part immergée de l'iceberg récit », mais un « récit virtuel » (« dans le sens où il tend à imposer sa présence sans réellement exister dans le message ») qui demande à être libéré.

---

10. Je prendrai pour exemple, afin d'illustrer le concept d'Odin qui m'intéressera plus loin, le motif de la perdrix dans les vanités flamandes des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles. Si, à l'époque, ce motif était clairement identifié par les spectateurs de ces peintures comme le symbole de la débauche, il y a peu de chances qu'il en soit de même aujourd'hui.

Suite à cela, P. Marion se livre à l'analyse des signes présents dans l'image incitant à la narration, ce qu'il appelle des « incitants narratifs ». En effet, s'il manque à cette image fixe « la dynamique temporelle » d'un nouement-dénouement propre au récit, elle produit cependant des incitants narratifs capables de suggérer un « avant », un « pendant » et un « après », bref une temporalité nécessaire à tout récit.

Ces incitants narratifs sont de natures diverses et reposent, en grande partie, sur « la représentation de l'espace figuratif » qui « est gage de narration, du moins de narrativité<sup>11</sup> » : le cadrage utilisé par le photographe, la composition figurative de l'espace et la perspective (la direction prise par les enfants en fuite épouse justement les lignes de fuite de l'image, reléguant « l'après » au hors-champ situé en haut à gauche).

Ainsi, cette mise en scène de Doisneau permet à l'image d'accéder au « seuil du récit » en agençant de la sorte des éléments construisant « une narrativité centrifuge ». En effet, l'action se terminera hors-champ et le spectateur est invité à reconstruire la totalité et la cohérence de l'intrigue proposée. Il nous rappelle d'ailleurs que la photo de presse utilise fréquemment ce procédé consistant à cristalliser « un moment plus ou moins cardinal, stratégique, emblématique » de l'actualité.

À cette narrativité centrifuge, il oppose, non pas une narrativité centripète, mais quelques exemples empruntés à la bande dessinée et à la peinture (une vignette isolée d'un album de Tintin, quelques célèbres fresques de la peinture classique), où la vectorisation narrative relève de la condensation. C'est-à-dire que l'espace de la composition est une clôture dans laquelle sont présentées, de façon synchronique et contiguë, « plusieurs actions complémentaires tenues par des personnages différents ».

Puis il termine l'analyse de la photographie de Doisneau en disant « qu'une forme optimale de narrativité » y est atteinte puisqu'elle procède à la fois par condensation (le doigt suspendu sur la sonnette, les autres enfants qui s'enfuient déjà...) et projection (l'ouverture vers le hors-champ signalée plus haut).

La distinction qu'il opère entre condensation et projection s'appuie sur les travaux, déjà anciens, de Guy Gauthier qui parle de caractère d'introdétermination ou d'extrodétermination des images ; l'introdétermination envisage l'image « comme un monde clos, se suffisant à lui-même, n'attendant aucun apport du hors-champ » alors que l'extrodétermination pose l'image comme dépendante d'une « continuelle relance extérieure, qu'elle soit potentielle ou réalisée », une ouverture vers le hors-champ (ces propos sont de Guy Gauthier).

Passant la photo de Doisneau au filtre des concepts de G. Gauthier sur l'image en général, P. Marion en déduit que, dans le cas de « la narrativité mono-iconique », toute image opte nécessairement pour l'extrodétermination (en raison de son incapacité à présenter « un récit autonome ») et l'introdétermination tout à la fois (elle se doit de produire des incitants narratifs capables de suggérer une temporalité). Et *La Sonnette* de Doisneau tire « la richesse de sa narrativité » de cette réconciliation-là.

---

11. P. Marion emprunte ces termes à Pierre Fresnault-Deruelle, citant lui-même l'historien de l'art Ernst Gombrich.

Dans la seconde partie de son article (que je rapporterai très succinctement et sans doute assez maladroitement, mais elle s'écarte un peu du sujet qui nous intéresse ici), P. Marion se livre à l'analyse d'une image fixe publicitaire pour la vodka Smirnoff afin de démontrer combien les campagnes publicitaires usent fréquemment de cette introdétermination qui veille à produire, dans un même cadre, des « incitants transformationnels » chargés de signifier la performance du produit à vendre : il y a transformation d'une situation X en une situation Y meilleure, « mise en proximité brutale de l'avant et de l'après »... et donc une logique temporelle nécessaire à « la mise en intrigue ».

Cependant, P. Marion note deux écueils, voire deux manques, dans le cas de cette publicité : « le mouvement même de la transformation » (une situation initiale et une situation finale sont simplement juxtaposées), la vectorisation ne suit pas la logique de la lecture occidentale (de la gauche vers la droite). De plus, l'accompagnement linguistique y est minimal (le nom de la marque) afin de favoriser une lecture rapide du support, comme souvent en publicité.

Après avoir constaté les manques de cette photographie, il soulève un épineux problème, plus largement propre aux images : la difficile « présence d'un énonciateur ». S'appuyant sur les apports de Genette et d'autres narratologues, il rappelle que, pour qu'il y ait récit, « il faut l'impulsion perceptible d'un narrateur ». Ontologiquement, l'image n'est-elle pas avant tout monstration ? Si coexistence il y a entre monstration et narration, celle-ci n'est-elle pas problématique ?

S'ensuit une confrontation entre le récit (son « ordre discursif », sa « vectorisation temporelle »...) et l'image (« l'espace envoutant quoique paradoxal de sa totalité parcellaire ») dont les modes d'appréhension sont franchement opposés (l'image procédant par « ordre fascinateur », « absorbant »).

Dans la suite de son article, P. Marion rappelle le caractère analogique « des images graphicofiguratives » dont l'adhérence au référent<sup>12</sup> est variable selon les images. Ainsi, il distingue deux types d'images : les images optiques (qui favoriseraient « la linéarité vectorisée du récit » en raison de ses lignes et de ses contours clairs nous permettant de nous « détacher de l'engluement fascinateur propre à l'image ») et les images haptiques (pour lesquelles l'œil « s'appesantit sur les surfaces », les textures et les couleurs).

Quittant ces deux images fixes qu'il a longuement analysées, P. Marion achève son article par quelques considérations sur la possibilité d'un récit iconique qui réclame « deux auxiliaires décisifs » : « la multiplication des images » (c'est le cas de la bande dessinée avec l'agencement continu de ses vignettes) « et leur animation » (les images animées du cinéma et de la télévision bien entendu). Ainsi :

Lorsque plusieurs images se côtoient et s'offrent au parcours du regard du spectateur, un récit peut assez aisément prendre corps.

Une lapalissade peut-être... Mais je me souviendrai de celle-ci pour la construction de l'activité qui sera rapportée ci-après.

---

12. Il emprunte ce concept à Roland Barthes qui l'a élaboré dans *La Chambre claire* (1980, Paris, Seuil), où il se livre à une analyse sémiophénoménologique de la photographie, notamment à partir d'une vieille photo retrouvée de sa mère défunte.

Je ne discuterai pas ici le bienfondé des assertions de Philippe Marion et préfère laisser aux experts le soin de le faire (ce qu'a d'ailleurs fait Philippe Sohet dans son ouvrage cité plus haut<sup>13</sup>).

De la lecture de cet article (dont l'approche est plutôt sémiopragmatique et non pas didactique), on peut retenir deux choses pouvant être utiles à l'enseignant de français :

– Parler d'images narratives (tout comme d'images descriptives, explicatives ou argumentatives) dans les programmes scolaires et mettre ainsi sur un même plan image fixe et récit, n'est-ce pas présupposer que ce qui est admis comme mode de classement des textes vaut pour les images ? Les multiples points de scission entre récit et image fixe mentionnés dans les pages qui précèdent ne peuvent que nous inviter à la prudence et à la nuance...

– En raison de la particularité – et de la complexité – de son langage, l'image peut-elle être un levier efficace pour la construction de certains apprentissages relatifs au récit, les récits fondateurs de notre culture judéo-chrétienne par exemple, tant traités par les images (peintures, sculptures...) ? Ou ne doit-elle se borner qu'à être illustration (comme le font les manuels scolaires ou comme y invite une certaine lecture des programmes de la classe de français)<sup>14</sup> ?

Voilà quelques questions que l'on pourrait poser à une didactique des images.

Se dessinent ici en pointillés les fameux « faisceaux de déterminations mobiles et évolutifs » (dont parle Roger Odin) à l'œuvre dans l'activité d'interprétation des images. En effet, si l'on se livre à l'étude d'un tableau donnant à voir et rapportant tel récit mythique, faut-il que l'élève ait connaissance, au préalable, de celui-ci ? Ou l'image servira-t-elle plutôt à « vérifier » la renommée du mythe ? Ou encore à accompagner la découverte de celui-ci ? Autant de questions auxquelles on pourrait pourtant trouver réponse dans les programmes (de la classe de sixième par exemple) :

La lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et thèmes abordés durant l'année<sup>15</sup>.

Cela est sans doute vrai mais, faute de documents d'accompagnement qui auraient pu nous éclairer, nous ne savons rien des démarches à privilégier selon tel ou tel cas.

On sait combien les images ne sont pas lisibles pour tous et le concept d'Odin, encore une fois, est là pour nous le rappeler. Que penser de représentations de la chute d'Icare (sujet qui nous intéressera dans la partie suivante de cet article) comme celles de Bruegel<sup>16</sup> et de Matisse ? Je me rappelle encore mon air interrogateur, puis sceptique, face à ces images lorsque je les ai vues pour la première fois. Qu'est-ce

---

13. Suivant André Gaudreault (qui s'intéresse essentiellement au récit filmique), Philippe Sohet nuance, entre autres, la distinction opérée par P. Marion entre narration et monstration : « Si la narration *nous dit* (ou nous fait dire par personnage interposé) ce qu'il advient de certains, dans la monstration, ce sont les personnages aux prises avec les péripéties qui *assument* le projet narratif. » (p. 56).

14. Dans le cas des grands récits fondateurs traités par des images, il est difficile, nous dit Philippe Sohet, de distinguer « dans l'éventuel effet narratif, la part du connu et celle du représenté ».

15. Programmes du collège, *BO* spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 6.

16. Que l'on trouve en annexe 1 de cet article.

que cela ? Et même après avoir lu le titre du tableau de Bruegel sur le cartel l'accompagnant, je cherchais encore des yeux, dans le ciel, la silhouette d'un Icare absent. Était-ce cet oiseau perdu dans un ciel vide ?

Si telle est notre réaction face à ce tableau (alors que nous connaissons pourtant le mythe qu'il traite), imaginons celle d'un-e élève !

Décider de travailler des images en classe de français n'a donc rien d'une évidence. C'est peut-être même une prise de risque et c'est surtout admettre que les regarder nécessite un apprentissage, et qu'avant même de construire avec elles certains savoirs (tel mythe par exemple), il convient d'apprendre à les regarder, selon une logique qui leur est propre.

Fort des précautions de P. Marion sur la narrativité iconique et des recommandations des programmes (un peu gravement légères là-dessus<sup>17</sup>), j'ai construit l'activité décrite ci-après. Ainsi, j'ai pris au pied de la lettre les recommandations faites par les programmes de la classe de sixième en termes de supports d'images :

Il (le professeur) procède aussi à l'étude comparative d'images représentant les mêmes épisodes, par exemple le jugement de Pâris, la chute de Troie, la rencontre des Sirènes ou encore la construction de la tour de Babel : la confrontation des différentes versions d'un même sujet conduit l'élève à réfléchir sur les intentions des artistes, sur la visée de leurs œuvres respectives<sup>18</sup>.

C'est deux phrases plus loin qu'il est d'ailleurs question de la fonction narrative des images. Ainsi, plutôt que de privilégier l'étude de ces intentions, de ces visées et de cette fonction, j'ai cru bon d'essayer de confronter les élèves à des images qui résistent et de travailler ainsi les liens complexes et les oppositions entre récit et images fixes, soit cette difficile question de la narrativité iconique.

### 3. UN EXEMPLE DE DÉMARCHE... ET D'ACTIVITÉ

Si je parle de démarche ici, c'est parce qu'il m'est arrivé de transposer l'activité suivante à d'autres niveaux de classe et pour d'autres objets d'étude : en classe de troisième par exemple, dans le cadre de l'étude de la poésie lyrique où il s'agissait alors d'un corpus d'images traitant de la figure d'Orphée ; ou encore en classe de quatrième pour aborder le mouvement réaliste à l'aide de peintures et de photographies de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'activité que je me propose de rapporter a été conçue pour une classe de sixième ; elle a pour objet le mythe de Dédale et Icare et prend donc place dans une séquence consacrée aux *Métamorphoses* d'Ovide. Comme on pourra le constater à la lecture de cette relation de cours, cette activité n'a pas pour vocation la

---

17. On peut parler de grave légèreté quand on constate que les programmes attribuent une place importante à l'image en cours de français en lui accordant le statut de discours et une rubrique (intitulée « étude de l'image ») au même titre que la grammaire, l'orthographe ou le lexique... Mais qu'aucune précaution didactique n'est prise ni aucune recommandation n'est faite quant à son enseignement. Comme si les choses allaient de soi...

18. Programmes du collège, *BO* spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 6.



« traditionnelle » analyse d'images (on n'y parlera donc pas de plans, de lignes de force ni même de symbolique des couleurs etc.) car il s'agit avant tout de découvrir et d'analyser le mythe d'Icare tel qu'Ovide l'a rapporté dans ses écrits et, si de nombreuses images y sont convoquées, c'est surtout pour éprouver la possible opacité de celles-ci ; mais c'est aussi pour observer la persistance de ce mythe à travers les arts et, par conséquent, pour donner à voir et à construire la dimension mythique de ce récit.

De ce fait, même si elle n'a pas été conçue dans cette perspective-là, cette activité entre aisément dans le cadre du programme d'histoire des arts de la classe de sixième mais... Je ne m'étendrai pas ici sur cette possibilité en raison de la tentation, toujours plus grande pour l'enseignant de français, de faire entrer toute activité ayant pour support une image dans l'étroit corset de cette hyperdiscipline plutôt gênante<sup>19</sup>.

D'une durée de deux heures, cette activité se situe vers le milieu de la séquence car il me semblait indispensable que les élèves aient déjà lu quelques récits de métamorphoses célèbres pour qu'ils puissent mieux appréhender ces images donnant à voir des instants plus ou moins cardinaux du mythe d'Icare.

Pour commencer, les élèves se voient distribuer, sur photocopies noir et blanc, un corpus constitué de neuf images numérotées, sans aucun accompagnement linguistique ; les mentions d'usage que l'on retrouve sur les cartels ne leur seront données que plus tard. En voici les références :

1. Carlo Saraceni, *Chute d'Icare*, 1607, huile sur toile, Naples, Musée Capodimonte<sup>20</sup> ;

2. Henri Matisse, *La Chute d'Icare*, in la série *Jazz*, 1946, gouache et encre sur papier, Paris, Centre Beaubourg ;

3. Merry-Joseph Blondel, *Le Soleil, la chute d'Icare*, 1819, fresque (composition centrale du plafond de la rotonde d'Apollon), 2,71x2,10 m, Paris, Musée du Louvre<sup>21</sup> ;

4. Pierre Bruegel l'Ancien, *La Chute d'Icare*, 1558, huile sur bois, 74x112 cm, Bruxelles, Musées Royaux des Beaux-Arts<sup>22</sup> ;

5. Herbert James Draper, *Lamentations pour Icare*, 1898, huile sur toile, Londres, Tate Britain<sup>23</sup> ;

6. Antonio Canova, *Dédale et Icare*, 1778, sculpture en marbre, Venise, Musée Correr ;

---

19. Sur cette agaçante tentation, je me permets de renvoyer à deux de mes contributions pour la revue : « Le cinéma : une discipline sans matière » (numéro 51 *Le cinéma en classe de français*, 2009, p. 18 *sqq.*) et « Histoire des arts » (numéro 52 *Programmes, programmations*, 2010, p. 45-46).

20. Ce tableau, que l'on trouve volontiers dans les manuels de sixième, est le deuxième volet d'un triptyque consacré au mythe d'Icare, conservé au musée Capodimonte de Naples. Le premier s'intitule « Paesaggio con volo di Icaro » et le troisième, particulièrement intéressant, « Paesaggio con sepoltura di Icaro ». Ce dernier donne à voir Dédale tenant Icare dans ses bras afin de mettre sa dépouille dans un tombeau. Les deux paires d'ailes des personnages jonchent le sol et Dédale observe un oiseau dans le ciel qui va s'approchant. Hélas, il m'a été impossible de trouver sur Internet une quelconque reproduction de ces deux autres panneaux.

21. Cette fresque est reproduite en annexe 4.

22. Tableau reproduit en annexe 1.

23. Tableau reproduit en annexe 2.

7. Charles Landon, *Dédale et Icare*, 1799, huile sur toile, Alençon, Musée des Beaux-Arts et de la Dentelle<sup>24</sup> ;

8. Jacob Peter Gowi, *La Chute d'Icare* (détail), huile sur toile, 1636, Madrid, Musée du Prado ;

9. Bas-relief d'origine grecque, *Icare et Dédale*, marbre rose du Portugal, Rome, Villa Albani.

En plus des photocopies noir et blanc, ces neuf images sont projetées en couleur sur le tableau de classe, à l'aide d'un diaporama<sup>25</sup>.

La première consigne, volontairement floue, est donnée aux élèves qui vont travailler par groupes de quatre : « Qu'est-ce que c'est ? » Dix minutes sont laissées aux élèves pour méditer cette question. Figurent, ci-dessous, les réponses produites par les quatre groupes d'élèves constitués :

Groupe 1 : Ce sont neuf images. Certaines sont en couleur (beaucoup de couleurs ou pas beaucoup), d'autres sont blanches (la pierre).  
Groupe 2 : Il y a 2 sculptures et 7 peintures (toutes les autres).  
Groupe 3 : Toutes les peintures possèdent beaucoup de détails, elles sont très précises et ressemblent à la réalité, sauf la 2 où il n'y a pas beaucoup de détails (c'est une silhouette sans traits).  
Groupe 4 : Il n'y a que des peintures. Sauf la 6 et la 9 qui sont des sculptures. La 6 est une statue et la 9 est un bas-relief.

À la lecture des réponses ci-dessus, on comprendra aisément l'intérêt d'une telle consigne qui laisse aux élèves le choix d'entrer librement dans le corpus et qui permet tout autant à l'enseignant de travailler, sinon de rappeler, quelques distinctions salutaires (car pas toujours évidentes pour un élève de sixième) : le mode de représentation (art figuratif et art abstrait<sup>26</sup>), la palette utilisée par le peintre (couleurs primaires et secondaires) et le support de l'image et la technique utilisée (l'opposition peinture/sculpture).

On peut voir à l'œuvre, dans la remarque numéro 3, le mode d'appréhension des images décrit plus haut par P. Marion (la distinction qu'il opère entre image optique et image haptique).

La remarque du groupe d'élèves numéro 4, particulièrement fine, me permet de rappeler à la classe entière ce qu'est la sculpture (tailler dans une matière, la pierre ici) et d'opérer une nouvelle distinction entre « ronde bosse » (la statue de Canova libère complètement les formes de la pierre) et « bas-relief » (dans l'image 9, l'artiste a très peu taillé dans la pierre, ne créant ainsi qu'un petit relief).

Ce premier travail de classement effectué, j'ai dû improviser une nouvelle consigne car je pensais, injustement, que certains élèves auraient pointé le contenu de ces neuf images, en raison même de leur mise en séquence opérée ici. Et cela me

24. Tableau reproduit en annexe 3.

25. Progrès oblige, ma salle de classe est équipée d'un tableau numérique. Mais cette activité peut très bien se faire à l'aide d'un vidéoprojecteur, ou à défaut d'un rétroprojecteur. Considérons ces nouveaux moyens comme un « plus », non comme un handicap...

26. Même si l'*Icare* de Matisse s'apparenterait plus à ce que certaines théories appellent l'abstraction figurative. Mais là encore, il y a débat entre les théoriciens quant à la distinction art abstrait/art figuratif et donc à la place de Matisse (considéré comme l'un des précurseurs) dans le vaste panorama de l'art abstrait...

conforte dans l'idée que, décidément, la narrativité iconique n'est pas chose facile et que les images ne sont pas aussi transparentes qu'il y paraît...

Voici cette deuxième consigne : « Quels points communs (ou différences) pouvez-vous observer entre ces 9 images ? » Là encore, une dizaine de minutes est laissée aux élèves pour répondre à cette question qui, volontairement, s'interdit de mentionner le verbe « raconter » afin de voir comment les élèves se saisissent de leur contenu. Voici leurs réponses :

Groupe 1 : Dans toutes les images, il y a des personnages. Ils ont tous des ailes (sauf dans la 4). Ce sont peut-être des anges. Pour la 2, on ne sait pas bien si ce sont des bras ou des ailes.

Groupe 2 : Dans certaines images, les personnages principaux sont sur terre (4, 5, 6, 7 et 9), dans les autres ils sont dans les airs (1, 2, 3, et 8).

Groupe 3 : À chaque fois, il y a une vieille personne (1, (2 ?) 3, 6, 8 et 9) et un jeune (1, (2 ?) 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9). Le vieux, c'est peut-être son père ou son maître. On voit plus le jeune.

Le jeune apprend apparemment à voler.

Groupe 4 : Il arrive des malheurs au personnage. Il tombe, il se noie ou se blesse (images 1, 2, 3, 4, 5 et 8).

Il y a une vieille personne qui essaie de sauver le plus jeune (1 et 8).

En me promenant dans les rangs, j'ai pu constater, pour cette phase de débat comme pour la précédente, combien le dessin de Matisse et la peinture de Bruegel les ont gênés : l'un du fait de la simplicité de ses formes monochromes pleines, l'autre en raison du choix du peintre d'avoir habilement relégué au second plan du tableau (dans le coin inférieur droit) et de manière peu visible au premier coup d'œil (seules les jambes d'Icare émergent de l'eau où elles se débattent) le sujet principal du mythe donnant son titre au tableau. Un jeu de cachecache qui rebute et fonctionne...

Je ne m'étendrai pas sur la teneur des réponses rapportées ci-dessus, elles parlent d'elles-mêmes. On s'aperçoit que trois groupes sur quatre raisonnent en termes de personnages et que les deux premiers groupes s'attachent à décrire le contenu des images (phase indispensable sans doute à la mise en intrigue, ce que trahissent des expressions comme « les personnages principaux », « peut-être » et « on ne sait pas bien si... ») quand les deux derniers s'efforcent de construire spontanément une cohérence narrative entre les images.

À ce sujet, je tiens à préciser que, lors de la mise en commun, très vite l'idée que toutes ces images racontent une même histoire a été pointée par les élèves, l'un affirmant même que cette histoire devait sans doute provenir des *Métamorphoses* d'Ovide... mais qu'il était gêné par le fait qu'aucune métamorphose ne nous soit donnée à voir explicitement.

Les élèves ayant eux-mêmes pointé les similitudes « narratives » existant entre ces images (la récurrence du couple enfant/vieil homme pour les personnages et de certains motifs, les ailes en premier lieu), nous pouvons passer à la troisième phase de ce travail qui entérine l'intuition des élèves quant à la potentielle narrativité de ces images. Cette phase consiste à imaginer le contenu narratif de cette histoire d'hommes et d'ailes et à en retrouver l'ordre chronologique. La consigne donnée est la suivante :

À votre avis, quelle histoire ces images s'efforcent-elles de raconter ?  
a) Remettez ces images dans l'ordre chronologique de l'histoire qu'elles pourraient raconter.  
b) En quelques lignes, racontez cette histoire.

Pour cette phase-là, les réponses des élèves sont unanimes, à quelques exceptions près. Je synthétise ci-dessous les réponses données par les quatre groupes de travail :

- L'ordre de l'histoire doit être :
- 9 (il fabrique les ailes) ;
  - 6 (il fixe les ailes au jeune) ;
  - 7 (il prend son envol) ;
  - 3 (il s'approche du soleil) ;
  - 2 (il se fait toucher le cœur avant de tomber) ;
  - 1 (il commence à tomber) ;
  - 8 (il continue de tomber) ;
  - 4 (il tombe dans l'eau) ;
  - 5 (il se fait repêcher).

L'histoire racontée : un vieil homme fabrique des ailes, il les met au jeune garçon. Il lui apprend à voler mais...  
- soit le jeune n'y arrive pas (Groupes 1, 2 et 3) ;  
- soit il s'est trop rapproché du soleil (Groupe 4).  
Alors, il tombe dans la mer. Puis il est repêché par des femmes qui lui portent secours et le soignent.

Lors de ces trois premières phases, les élèves ont surtout eu le loisir de se saisir de ces images comme bon leur semblait et d'émettre des hypothèses sur leur forme et leur contenu. Le moment est maintenant venu de vérifier ces hypothèses et de nous diriger, pas à pas, vers le texte d'Ovide, objectif principal de cette activité.

L'étape suivante consiste donc à appairer cartels et images et à permettre aux élèves de découvrir l'identité des personnages, celle du héros (mentionnée dans chaque titre) et de son père (indiquée dans trois titres), ainsi que le fait que ces images font référence à un récit célèbre (le mythe d'Icare qu'ils ne connaissent pas encore) et qu'elles en exhibent les moments cardinaux (il est régulièrement fait allusion à la chute d'Icare).

Cette étape sera ainsi l'occasion de faire percevoir aux élèves combien l'accompagnement linguistique des images est considérable dans notre approche de celles-ci. Voici la consigne qui leur est donnée :

Voici, dans le désordre, les titres des 9 images sur lesquelles vous venez de travailler :

- a) Carlo Saraceni, *Chute d'Icare* », 1607, huile sur toile, Naples, Musée Capodimonte ;
- b) Pierre Bruegel l'Ancien, *La Chute d'Icare*, 1558, huile sur bois, 74x112 cm, Bruxelles, Musées Royaux des Beaux-Arts ;
- c) Bas relief d'origine grecque, *Icare et Dédale*, marbre rose du Portugal, Rome, Villa Albani ;
- d) Herbert James Draper, *Lamentations pour Icare*, 1898, huile sur toile, Londres, Tate Britain ;

- e) Antonio Canova, *Dédale et Icare*, 1778, sculpture en marbre, Venise, Musée Correr ;
- f) Henri Matisse, *La Chute d'Icare*, in la série *Jazz*, 1946, gouache et encre sur papier, Paris, Centre Beaubourg ;
- g) Jacob Peter Gowi, *La Chute d'Icare* (détail), huile sur toile, 1636, Madrid, Musée du Prado ;
- h) Charles Landon, *Dédale et Icare*, 1799, huile sur toile, Alençon, Musée des Beaux-Arts et de la Dentelle ;
- i) Merry-Joseph Blondel, *Le Soleil, la chute d'Icare*, 1819, fresque (composition centrale du plafond de la rotonde d'Apollon), 2,71x2,10 m, Paris, Musée du Louvre.

Associez maintenant titres et images !  
Pour chaque image, justifiez votre choix.

Figurent ci-dessous les réponses des élèves dans l'ordre où ils ont traité les images et leurs titres, procédant par élimination, du cartel le plus explicite au plus ambigu :

- 9 → c car on a vu que c'est un bas-relief ;
- 6 → e car c'est une sculpture ;
- 3 → i car on voit bien que c'est un plafond et il y a le char du soleil (son quadriges<sup>27</sup>) ;
- 2 → f car c'est l'image la plus moderne des neuf (elle date de 1946) et qu'il a dû utiliser de la gouache pour faire ça ;
- 5 → d car on voit des femmes se lamenter<sup>28</sup> sur Icare ;
- 7 → h (car on y voit Dédale et Icare, il n'y a pas de chute) ;
- 8 → g (car c'est un détail du tableau, il n'est pas en entier) ;
- 1 → a ou b (ça fait partie des 2 images les plus dures à classer car elles ont le même titre) ;
- 4 → a ou b (ça fait partie des 2 images les plus dures à classer car elles ont le même titre).

Avant d'entrer dans le texte d'Ovide, j'ai voulu compléter et achever ce petit panorama du mythe d'Icare dans les arts plastiques en leur proposant de regarder un court film d'animation de Michel Ocelot intitulé *Icare*<sup>29</sup>. Comme la plupart de ses derniers courts métrages d'animation réalisés pour la télévision, celui-ci est de très courte durée (12'08, génériques de début et de fin compris) et a recours à la technique des ombres chinoises. Dans l'ensemble, le récit d'Ocelot suit celui d'Ovide, excepté la fin qu'il réécrit de manière à la rendre plus heureuse, comme l'annoncent les deux protagonistes de l'histoire au début du film.

Ainsi, nous visionnons le court métrage et je demande ensuite aux élèves de dire si l'histoire qu'ils ont imaginée précédemment ressemble à celle relatée dans le

27. Le mot a été donné aux élèves lors de la correction.

28. Tous les groupes de travail ont eu recours au dictionnaire pour connaître le sens du mot « lamentations » que l'on trouve dans le titre du tableau aux accents préraphaélites de Draper.

29. Celui-ci figure dans le DVD *Les Trésors cachés de Michel Ocelot*, paru en 2008 aux éditions *France Télévisions*. Tout comme son prédécesseur (*Princes et Princesses*, 2001) et son successeur (*Dragons et Princesses*, 2010), ce DVD regorge de films courts, aussi subtils et intéressants les uns que les autres, et qui peuvent alimenter nos séquences sur le conte en classe de sixième.

film. Pour cela, ils doivent en pointer, à l'oral, les ressemblances puis les écarts que je reporte, au fur et à mesure, sur le tableau de classe. Figurent ci-dessous, pêle-mêle, les différences qu'ils ont observées. Pour les ressemblances, je me suis limité au report d'une seule remarque, assez inattendue et intéressante en cela qu'elle s'écarte du contenu de l'histoire et s'arrête sur les contours et les couleurs de ces formes en celluloïd :

*Les différences*

- C'est l'histoire d'un père et de son fils (Icare).
- Ils sont prisonniers dans un labyrinthe par un roi.
- Ils fabriquent des ailes (à l'aide de plumes d'oiseaux) pour s'en échapper.
- Le père recommande au fils de ne pas voler trop haut mais celui-ci, trop insolent, n'écoute pas son père. Donc, il se brûle les ailes.
- Le soleil est un dieu qui pilote un char à 4 chevaux (le quadriges).
- Quand Icare tombe à la mer, il est secouru par un dauphin qui l'empêche de se noyer puis par des femmes sur le rivage (Kalimera).

*Les ressemblances*

Le film ressemble un peu à l'image 2 car les corps sont des silhouettes noires.

Ce travail de comparaison entre leur écrit et le dessin animé aura surtout permis aux élèves de découvrir la raison majeure pour laquelle Dédale et son fils décident de se confectionner des ailes. Mais il leur aura aussi permis de se rendre compte de la différence d'informations fournies au récepteur selon que les images sont fixes ou sonores et animées.

Ce travail sitôt terminé, j'indique aux élèves qu'ils ont vu juste en déclarant qu'Ovide avait écrit un récit relatant l'histoire d'Icare. Après avoir tant retardé l'entrée dans le texte d'Ovide, nous procédons enfin à la lecture de celui-ci. Afin d'en vérifier la compréhension, je demande aux élèves de répondre, en groupe, à la question suivante : « Le film d'animation reprend-il précisément le texte d'Ovide ? Sinon, dites ce qui change. »

Voici le fruit des travaux des différents groupes :

- L'auteur respecte toute l'histoire d'Ovide, sauf la fin qu'il change (il n'y a pas de berger, de pêcheur, de laboureur ni d'enterrement). Il veut que ce soit heureux. Mais, au tout début du dessin animé, l'auteur nous prévient qu'il va changer la fin !
- Le dessin animé détaille plus les actions pour que le spectateur comprenne l'histoire (exemple, attraper des oiseaux, essayer de voler...)
- Le dauphin et les jeunes filles qui le repêchent, l'auteur les a ajoutés (c'est inventé).
- La vraie fin d'Ovide, elle est triste et malheureuse car Icare meurt et son père Dédale l'enterre sur une île.
- Dans les deux, Icare est têtu et fait ce qu'il veut. Mais, dans le texte d'Ovide, le père est triste et regrette d'avoir fabriqué les ailes.
- Il n'y a pas de très grand rapport entre cette histoire et celle d'Ovide car il n'y a pas de métamorphose ni de Dieu qui punit. Ce sont plutôt des humains qui essaient de se transformer en oiseaux.

Après cela, nous procédons à la lecture analytique du mythe afin, d'une part d'analyser les sentiments des personnages et de mettre en lumière ce qui doit être considéré comme une métamorphose (la dernière remarque du tableau précédent réclamait de travailler la dimension étimologique de ce récit), de comprendre d'autre part les choix des artistes quant au moment qu'ils ont décidé de privilégier dans leur représentation du mythe.

Je ne rapporterai pas ici, dans le détail, les réflexions des élèves lors de l'analyse du texte. Je ne reproduis, ci-dessous, que trois des conclusions tirées par eux ; pour la première, nous avons eu recours à une carte de la Grèce :

- Icare n'est pas métamorphosé mais l'endroit où il est tombé (l'île et la mer) porte maintenant son nom. C'est un peu une métamorphose.
- C'est comme une fable car la fin est un peu une morale : il ne faut pas être désobéissant et suivre les conseils des personnes qui savent plus de choses que nous (surtout quand c'est notre père).
- Presque tous les artistes ont choisi de montrer la chute d'Icare. Ce n'est pas le moment le plus important (la mort, c'est plus grave) mais c'est parce qu'Icare a voulu jouer au malin et il a été puni par le Dieu (le Soleil). Et les artistes ont voulu nous rappeler la leçon.

Naïf cours de morale improvisé par les élèves... Mais je me devais de les laisser parler là-dessus, d'autant plus qu'ils jetaient des ponts entre Ovide et les fables du chapitre précédent...

Cette analyse terminée, nous effectuons un petit point de vocabulaire portant sur des expressions passées dans le langage courant et qui tirent leur origine du mythe d'Icare : « c'est un dédale ! », « voler de ses propres ailes » et « se brûler les ailes ».

Après le texte d'Ovide, il m'a semblé nécessaire de revenir un court instant sur les images inaugurales de cette activité afin de mieux les comprendre et les regarder et, le cas échéant, débattre de cette idée reçue de l'hyperlisibilité des images. Pour ce faire, deux consignes sont données aux élèves qui vont y répondre en groupe :

- a) Laquelle de ces 9 images vous semble la plus proche du texte d'Ovide ? Dites pourquoi.
- b) Pouviez-vous comprendre ces images sans avoir lu le texte d'Ovide ? Justifiez votre réponse.

Si la consigne b n'a pas suscité de débat contradictoire entre les élèves au sein des groupes, la consigne a, elle, a été l'objet de beaucoup d'échanges, chaque élève scrutant les plus petits signes iconiques de chaque image pour défendre son point de vue ; et ma surprise a été grande, lors de ce passage dans les rangs. En effet, sur les quatre groupes de travail constitués, trois ont curieusement choisi l'image 4 (le tableau de Bruegel) qui pourtant les avait rebutés lors de la phase de découverte des images, sans doute en raison du choix de Bruegel d'avoir minimisé la figure d'Icare dans la composition du tableau et transposé le mythe à son époque (les personnages sont habillés à la mode du XVI<sup>e</sup> siècle). Voici un condensé de leurs réponses à ces deux questions :

*Consigne a*

– L'image la plus proche du texte d'Ovide c'est la 4 car on y voit plein de détails du texte (le laboureur, le pêcheur et le berger)<sup>30</sup>. Mais Icare n'est pas le plus important dans l'image (on ne voit que ses deux jambes dans l'eau, en bas à droite). Le peintre a voulu justement nous montrer les petits détails du texte, comment les autres mortels ont réagi en les voyant.

– C'est la 3 (le plafond de Blondel) car on voit bien tous les personnages de l'histoire (Dédale, Icare et le Dieu du Soleil) et le moment le plus important (la chute). En plus, c'est au plafond, c'est comme si ça se passait dans le ciel.

*Consigne b*

Non, on n'aurait pas pu les comprendre bien car on ne connaissait pas l'histoire de Dédale et Icare et on ne savait pas pourquoi les humains avaient des ailes. Mais, comme on avait plein d'images en même temps, on a un peu deviné l'histoire, pas comme il fallait mais un peu (on ne sait pas leurs noms).

## **S'IL FALLAIT CONCLURE...**

Cette dernière remarque des élèves pourrait faire office de conclusion tant elle pointe assez justement l'objectif et les ressorts de cette activité qui se proposait de faire découvrir aux élèves le mythe d'Ovide et ses réécritures plastiques, tout en les amenant à éprouver la possible résistance des images dans certains cas de figure :

– en les laissant, au préalable, libres de s'emparer d'images selon des entrées définies par eux-mêmes ;

– en leur faisant émettre des hypothèses sur des images ne leur parlant pas au premier abord ;

– puis en revenant à ces mêmes images, une fois le mythe étudié, pour en comprendre tous les implicites (les fameux « faisceaux de déterminations » dont je parlais plus haut).

Il est vrai que l'on pourrait très bien procéder de manière inverse, c'est-à-dire partir du texte d'Ovide pour aller vers ses réécritures plastiques anciennes et modernes, car, dans les deux cas, les élèves sont amenés à se rendre compte de ce qui caractérise l'essence même de tout mythe (l'appel au dialogue et les réécritures qui en découlent, donc sa persistance).

Alors pourquoi avoir choisi cette dynamique-là ? Parce que, dans le cas inverse, le dispositif et les méthodes de travail des élèves auraient été fortement différents : ils n'auraient pas éprouvé cette fameuse résistance des images qui est toujours une invitation, un premier pas vers les apprentissages.

---

30. Le texte d'Ovide nous dit : « Quelque pêcheur, occupé à surprendre les poissons au moyen de son roseau qui tremble, un pasteur appuyé sur son bâton ou un laboureur au manche de sa charrue, qui les vit, resta frappé de stupeur et pensa que ces êtres qui pouvaient voyager dans les airs étaient des dieux. » (traduction de Joseph Chamondard, GF Flammarion, 1966, p. 209).



## ANNEXES : QUELQUES IMAGES DU CORPUS

### Annexe 1 : le tableau de Pierre Bruegel (dit l'Ancien)

*La Chute d'Icare*, 1558, huile sur bois, 74x112 cm, Bruxelles,  
Musées Royaux des Beaux-Arts

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3APieter\\_Bruegel\\_de\\_Oude\\_-\\_De\\_val\\_van\\_Icarus.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3APieter_Bruegel_de_Oude_-_De_val_van_Icarus.jpg)

## **Annexe 2 : le tableau d'Herbert James Draper**

*Lamentations pour Icare*, 1898, huile sur toile, Londres, Tate Britain.

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f5/Draper\\_Herbert\\_James\\_Mourning\\_for\\_Icarus.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f5/Draper_Herbert_James_Mourning_for_Icarus.jpg)

### **Annexe 3 : le tableau de Charles Landon**

*Dédale et Icare*, 1799, huile sur toile, Alençon,  
Musée des Beaux-Arts et de la Dentelle.

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Paul\\_Landon](http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Paul_Landon)

#### **Annexe 4 : la fresque de Merry-Joseph Blondel**

*Le Soleil, la chute d'Icare*, 1819, composition centrale du plafond  
de la rotonde d'Apollon, 2,71x2,10m, Paris, Musée du Louvre.

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fall\\_of\\_Icarus\\_Blondel\\_decoration\\_Louvre\\_INV2624.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fall_of_Icarus_Blondel_decoration_Louvre_INV2624.jpg)